



EDUKACJA I SPOŁECZEŃSTWO VII.

Zbiór artykułów naukowych

Opole – 2022



EDUKACJA I SPOŁECZEŃSTWO VII.

Zbiór artykułów naukowych

Redaktorzy

Tetyana Nestorenko

Renáta Bernátová

Wojciech Duczmal

Opole – 2022

ISBN 978-83-66567-41-2

Edukacja i społeczeństwo VII. Zbiór artykułów naukowych / T. Nestorenko, R. Bernátová, W. Duczmal (red.). Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. Opole: wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Polska. 480 s. ISBN 978-83-66567-41-2.

Recenzenci:

prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. (Słowacja)
prof. dr hab. Yana Suchikova (Ukraina)
dr Sławomir Śliwa

Kolegium redakcyjne

doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD. (Słowacja)
prof. Ing. Jana Burgerová, PhD. (Słowacja)
dr hab. Wojciech Duczmal
dr Tamara Makarenko (Ukraina)
dr Oleksandr Nestorenko
prof. WST dr Tetyana Nestorenko (Ukraina)
mgr Marcin Oleksiuk
doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. (Słowacja)
dr Jadwiga Ratajczak

*Za treść, autentyczność dat, nazw i wyników badań
autorzy artykułów odpowiadają indywidualnie.*

Wydawnictwo

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu
ul. Niedziałkowskiego 18, 45-085 Opole
tel. +48 (77) 402-19-00/01
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

© T. Nestorenko, R. Bernátová, W. Duczmal, 2022.
© Autorzy artykułów, 2022.

TREŚĆ

PRZEDMOWA	6
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I PODSTAWOWA	7
Renáta Bernátová. Prírodovedné vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku v Poľsku a na Slovensku	7
Monika Bobáková. Problémové a rušivé správanie detí	15
Iveta Boržíková. Konceptuálny model pohybovej gramotnosti v školskej telesnej a športovej výchove	22
Slavomír Capek. Funkcie a význam architektonických prvkov vo výtvarnej edukácii	31
Daniela Falat Leütterová. Úroveň vybraných pohybových zručností detí mladšieho školského veku	41
Zuzana Fečíková. Návykové látky optikou žiakov na primárnom stupni vzdelávania	49
Vladimír Fedorko. Komparácia prosociálneho správania (empatie a spolupráce) detí predškolského veku v podmienkach materskej školy a žiakov základnej školy v kontexte outdoorovej edukácie	57
Bibiana Hlebová. Otherness of the Roma in Romany folktales (paramisa) in Slovakia	67
Nikoleta Izdenczyová, Iveta Kovalčíková. Meranie sebaregulácie a metakognície u detí: analýza teoretických a metodologických východísk	75
Krystyna Łangowska-Marcinowska. Predyspozycje i kompetencje niezbędne w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego	87
Monika Miňová. Názory riaditeľiek materských škôl na poradné orgány školy	99
Milica Sabol. Pojmové a elektronické mentálne mapy a ich využitie v pracovnom vyučovaní pri vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia	106
WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE	120
Krystyna Łangowska-Marcinowska. Edukacja zdrowotna dzieci poprzez ich aktywność fizyczną i sport	120
Urszula Strzelczyk-Raduli. Współczesna szkoła – triada perspektyw	126

PEDAGOGIKA SZKÓŁ WYŻSZYCH	133
Jana Hnatová. Komparácia miskonceptov riešenia aplikačnej úlohy z geometrie študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie bez a s použitím technológie rozšírenej reality	133
Nikoleta Izdenczyová. Miera prežívaného stresu v súvislosti s lokalizáciou kontroly u budúcich učiteľov	144
Ján Kancír. Problémy kultúrneho vnímania pojmov outdoorovej edukácie	154
Valentyna Kostina. Training of future specialists in the social field to perform social work management	160
Erika Novotná. Písmo Comenia Script očami odbornej a laickej verejnosti	167
Alena Prídavková, Martina Kováčová. Potenciál matematickej úlohy pre rozvíjanie pracovnej pamäti	175
Ingrid Ružbarská. Metodologické a edukačné dimenzie diagnostikovania pohybových kompetencií žiakov mladšieho školského veku	183
Alena Sedláková. Výtvarné vzdelávanie a inklúzia detí s ADHD prostriedkami výtvarného umenia – prínosy umeleckej ilustrácie	191
Lucia Šepel'áková. Profesionálne atribúty učiteľa 21. storočia	199
Zuzana Sláviková. Dynamizmus imaginácie ako predpoklad integratívnych umeleckých aktivít	207
Matej Slováček, Monika Miňová. Montessori pedagogika – filozofické východiská, interpretácie a analýzy	215
Оксана Полянська, Ольга Гулага, Інна Москалюк, Ігор Полянський. Підготовка лікарів фізичної та реабілітаційної медицини з використанням симуляційних технологій	229
GOSPODARKA I EDUKACJA	233
Piotr Blaik. Zarządczy oraz koncepcyjny wymiar logistyki. Istota, tendencje i przesłanki rozwoju logistyki jako koncepcji zarządzania	233
Wojciech Duczmal, Marcin Oleksiuk. Wsparcie finansowe projektów badawczych jako czynnik rozwoju sektora energetyki na przykładzie konkursu na opracowanie innowacyjnej technologii magazynowania energii elektrycznej w oparciu o ogniwa galwaniczne	247
Július Matulčík, Olena Voliarska. Metodika prieskumu zdravotnej gramotnosti dospelých na Slovensku	254
Tadeusz Pokusa, Filip Pokusa. Procesy logistyczne i ich integracja jako istota ujęcia logistyki	259
Valentina Voronkova, Vitalina Nikitenko. Smart education in the digital age: from smart education to smart business	269
Władysław Wornalkiewicz. Modelowanie biznesowe z zastosowaniem UML	278

Władysław Wornalkiewicz. Potrzeba scalania systemów klasy ERP	294
Władysław Wornalkiewicz. Wspomaganie dystrybucji systemem dynamics NAV	306
Людмила Ганущак-Єфіменко, Олена Єршова. Підприємницький університет як детермінанта сталого розвитку економіки знань та комерціалізації інновацій	321
Уляна Гузар, Оксана Мельник, Наталія Шегинська. Інноваційні напрямки удосконалення маркетингової політики на підприємствах ресторанного бізнесу	331
Неля Русіна. Вплив цифрової економіки на розвиток професійної підготовки фахівців геодезії та землеустрою	338
Григорій Сасенко. Уособлення управлінського інструментарію в економічному просторі країн, що розвиваються	348
Володимир Сасенко, Ганна Толчєва. Управління вартісними процесами споживання послуги за інструментарієм холистичного маркетингу	357
Олександр Складенко. Значення інформаційного суспільства та освітньої політики в розвитку соціуму	370
ZARZĄDZANIE EDUKACJA	379
Andrzej Kurek. Selected elements of the functioning of the Polish Penitentiary Society Opole's Circle – practice report	379
Sergiy Tsviliy, Darya Gurova, Denys Mykhailyk. Professional education in the context of continuous personality development	385
Olena Vasyl'yeva, Andrii Sokolov, Liudmyla Hil. Motivational paradigm of higher education academic staff	405
Неллі Бондаренко, Сергій Косянчук. Український метавсесвіт освіти XXI століття: цінності – уміння – знання	412
Марта Мальська, Лідія Дубіс, Юрій Зінько, Павло Горішевський. Освітнє забезпечення сільського туризму в Україні та можливості використання освітнього досвіду Польщі	432
Володимир Сасенко, Ольга Кулижська. Пошук оптимальної форми управління спортивним клубом в часи пандемії	446
PSYCHOLOGIA I EDUKACJA	465
Dorota Kowalska. Trening zastępowania agresji w edukacji szkolnej	465
Олександр Куций. Організаційно-психологічні аспекти функціонування освітніх організацій в Україні: механізми, експеримент, констатація та перспективи реформування	473

PRZEDMOWA

Zbiór prac naukowych pod tytułem: „Edukacja i społeczeństwo VII” powstał w ramach współpracy Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie (Słowacja) i Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Berdiańsku (Ukraina).

Antologia obejmuje publikację w sześciu obszarach tematycznych: Edukacja przedszkolna i podstawowa, wykształcenie średnie, pedagogika szkół wyższych, gospodarka i edukacja, zarządzanie edukacją oraz psychologia i edukacja. W niniejszej publikacji czytelnik znajdzie 48 zróżnicowanych tematycznie artykułów napisanych w języku polskim, słowackim, ukraińskim i angielskim.

Oddajemy na Państwa ręce wspólne dzieło międzynarodowego zespołu naukowców, w którym prezentujemy zarówno ciekawe artykuły jak i wyniki badań z różnych dziedzin. Jesteśmy przekonani, że będą one wykorzystane w systemie edukacji, kształcenia kadr w zakresie edukacji zarówno formalnej, jak i nieformalnej.

Edytorzy

EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I PODSTAWOWA

PER-SCHOOL AND ELEMENTARY PEDAGOGY

PRÍRODOVEDNÉ VZDELÁVANIE ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V POĽSKU A NA SLOVENSKU

NATURE SCIENCE EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL AGE PUPILS IN POLAND AND SLOVAKIA

Renáta Bernátová

Renata Bernatova

Abstrakt

V príspevku prezentujeme základné informácie o vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku v Poľsku a na Slovensku. Pozornosť venujeme spoločným, ale aj rozdielnym znakom primárneho vzdelávania. Podrobnejšie popisujeme jednu z kľúčových oblastí primárneho vzdelávania, a to prírodovedné vzdelávanie, ktoré je v Poľsku súčasťou integrovaného systému vzdelávania v prvých troch ročníkoch základnej školy a na Slovensku súčasťou dvoch vyučovacích predmetov v prvých štyroch ročníkoch základnej školy, a to prvouky a prírodovedy. V poslednej časti príspevku prezentujeme informácie o medzinárodnej štúdii TIMMS, v ktorej sa zisťujú výsledky vzdelávania z matematiky a prírodných vied a ktorej sa zúčastňujú žiaci oboch štátov.

Annotation

In this paper we present basic information about the education of younger students in Poland and Slovakia. We pay attention to common but also different features of primary education. We describe in more detail one of the key areas of primary education, namely nature science education, which in Poland is part of the integrated educational system in the first three years of primary school and in Slovakia part of two subjects in the first four years of primary school, namely Fundamentals of civics and natural science and Basics of science. In the last part of the paper, we present information about the international study TIMMS, which examines the results of education in mathematics and science and which is attended by students from both countries.

Kľúčové slová: *Vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku. Prírodovedné vzdelávanie. Medzinárodná štúdia TIMMS.*

Key words: *Education of younger school age pupils. Nature science education. TIMMS International Study.*

1. Vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku v Poľsku a na Slovensku

Žiaci mladšieho školského veku sú na Slovensku vzdelávaní na 1. stupni základnej školy (primárne vzdelávanie), ktoré zahŕňa 1. až 4. ročník základnej školy. Vzdelávanie sa realizuje podľa Štátneho vzdelávacieho programu, primárne vzdelávanie – 1. stupeň ZŠ, ktorý predstavuje záväzný národný rámec a reprezentuje prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania v Slovenskej republike. Druhú úroveň predstavuje školský vzdelávací program, ktorý umožňuje školám dotvoriť si obsah svojho vzdelávania podľa špecifických regionálnych, lokálnych podmienok. Program primárneho vzdelávania zabezpečuje hladký prechod z predškolského vzdelávania a z rodinnej starostlivosti na školské vzdelávanie prostredníctvom stimulovania poznávacej zvedavosti detí, vychádzajúcej z ich osobného poznania a vlastných skúseností (*Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2008, s. 6*).

Do 1. ročníka slovenskej základnej školy nastupujú deti, ktoré k 31. augustu daného roka dovŕšia šesť rokov (od 1. 1. 2021 je pre 5 ročné slovenské deti povinná predškolská výchova). Po absolvovaní 1. stupňa základnej školy žiaci pokračujú vo vzdelávaní na 2. stupni základnej školy. Nižšie stredné vzdelávanie (2. stupeň základnej školy) tvoria ročníky 5. až 9. Povinná školská dochádzka je v Slovenskej republike desaťročná.

V školskom roku 2020/2021 pôsobilo v Slovenskej republike 1894 štátnych, 78 súkromných a 118 cirkevných základných škôl. V porovnaní so školským rokom 2010/2011 sa počet štátnych základných škôl znížil o 154. Počet súkromných škôl stúpol o 39 a cirkevných o 3 školy (*Štatistická ročenka – základné školy, 2021*).

Poľskí žiaci mladšieho školského veku sú vzdelávaní v prvých troch ročníkoch základnej školy. Základná škola je osemročná a navštevujú ju žiaci vo veku od 7 do 15 rokov. Vzdelávanie v osemročnej základnej škole je podobne ako na Slovensku členená na dva stupne, prvý stupeň tvoria ročníky 1 až 3, druhý stupeň ročníky 4 až 8 (*Eurydice, Poland Overview, 2020*). Povinná školská dochádzka trvá 9 rokov, t.j. 1 rok predškolskej edukácie plus 8 rokov základnej školy. Vzdelávanie v základnej škole je určené vzdelávacím programom a výchovno – preventívnym programom. Oba dokumenty si vytvára škola sama (*Eurydice, Poland Overview, 2020*). Od roku 2017 sa v predprimárnom a základnom poľskom školstve začali realizovať zmeny týkajúce sa napr. povinného jednoročného vzdelávania detí vo veku 6 rokov v materských školách, bezplatného poskytovania učebníc pre žiakov, vzdelávanie v základných školách sa predĺžilo zo šiestich na osem rokov. Tieto štrukturálne zmeny sa v poľskom vzdelávacom systéme začali zavádzať prijatím Zákona o vzdelávaní zo 14. decembra 2016 (*Eurydice, Poland Overview, 2020*).

V Poľsku v školskom roku 2020/2021 realizovalo vzdelávanie 14 297 základných škôl, z tohto počtu bolo 1557 súkromných základných škôl (*Oswiata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021, s. 64-65*).

Školský rok v základnej škole v oboch krajinách začína v septembri a končí v júni. Letné prázdniny sú v mesiacoch júl a august. V Poľsku majú žiaci dvojtýždňové zimné prázdniny (od druhej polovice januára do konca februára), na Slovensku majú žiaci týždenné jarné prázdniny (od polovice februára do začiatku marca).

Cieľom vzdelávania poľských žiakov mladšieho školského veku je podpora celostného vývinu dieťaťa. Proces výchovy a vzdelávania v prvých troch ročníkoch základnej školy umožňuje dieťaťu odkrývať svoje možnosti, získavať skúsenosti na ceste vedúcej k pravde, dobru a kráse (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017, s. 16*). Na 1. stupni sa vyvážené venuje pozornosť nielen kognitívnym a intelektuálnym aspektom vzdelávania, ale rovnocenne aj sociálnemu a emocionálnemu rozvoju dieťaťa (*Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň, 2015, s. 4*).

Primárny stupeň vzdelávania sa líši v oboch krajinách organizáciou vzdelávania žiakov mladšieho školského veku. Kým na Slovensku má predmetový charakter, v Poľsku má integrovaný charakter (pozri Tabuľku 1).

Tabuľka 1. Vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku

Slovensko	Poľsko
Vzdelávanie má v prvom až štvrtom ročníku predmetový charakter – slovenský jazyk a literatúra, anglický jazyk, matematika, informatika, prvouka, prírodoveda, vlastiveda, pracovné vyučovanie, hudobná výchova, výtvarná výchova, telesná a športová výchova, etická výchova/náboženská výchova + prierezové témy: environmentálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, multikultúrna výchova, ochrana života a zdravia, regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra.	Vzdelávanie má v prvom až treťom ročníku integrovaný charakter.

Zdroj informácií: Rámcový učebný plán pre 1. stupeň, prierezové témy. Vlastné spracovanie

V integrovanom primárnom vzdelávaní je na učiteľovi, do akej miery a hĺbky dokáže prepojiť jednotlivé obsahy, napr. obsah spoločenskovedného, prírodovedného a technického vzdelávania (Budniak – Musioł, 2017).

Na Slovensku je vzdelávanie v primárnom stupni realizované jednotlivými vyučovacimi predmetmi, ktoré zobrazuje Tabuľka 1. Jednotlivé vyučovacie predmety sú súčasťou ôsmich vzdelávacích oblastí, t. j. okruhov, do ktorých patrí problematika príbuzných vyučovacích predmetov. Vzdelávacie oblasti zabezpečujú nadväznosť a previazanosť obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov patriacich do konkrétnej oblasti. Vzdelávacími oblasťami sú: Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Človek a hodnoty, Zdravie a pohyb, Umenie a kultúra (*Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň*, 2015).

Najvyššiu časovú dotáciu, t. j. 31 vyučovacích hodín v štyroch ročníkoch primárneho stupňa má vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra. Matematika má 16 vyučovacích hodín, informatika a pracovné vyučovanie po 2 vyučovacie hodiny, prvouka, prírodoveda a vlastiveda po 3 vyučovacie hodiny, hudobná výchova 4 vyučovacie hodiny, výtvarná výchova 6 vyučovacích hodín, telesná a športová výchova 8 vyučovacích hodín. Etická výchova v alternácii s náboženskou výchovou sa vyučuje 4 vyučovacie hodiny týždenne. Anglický jazyk sa vyučuje ako povinný predmet v 3. a 4. ročníku s časovou dotáciou po 3 vyučovacie hodiny týždenne v každom ročníku (*Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským*, 2015).

Súčasťou primárneho vzdelávania v slovenskej základnej škole sú aj prierezové témy, ktoré sa nevyučujú ako samostatné vyučovacie predmety, ale ich obsah sa implementuje do jednotlivých vyučovacích predmetov. Prierezovými témami pre primárny stupeň sú: environmentálna výchova, osobnostný a sociálny rozvoj, mediálna výchova, multikultúrna výchova, ochrana života a zdravia, regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra. Prierezovú tému si môže škola kreovať aj ako povinný vyučovací predmet v rámci voliteľných hodín (*Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy. Prierezové témy*, 2015). Voliteľné hodiny, ktorých má primárny stupeň celkovo osem, môže škola využiť aj na posilnenie časovej dotácie vybraných vyučovacích predmetov.

1.1. Prírodovedné vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku

Prírodovedné vzdelávanie je významnou súčasťou vzdelávania žiakov mladšieho školského veku. Cieľom prírodovedného vzdelávania v primárnom stupni je porozumieť prírodným aspektom vplyvujúcim na život človeka a vedieť vysvetliť prírodné javy vo svojom okolí, zaujímať sa o prírodu a dianie v nej, získavať informácie o prírode a jej zložkách nielen

z rôznych zdrojov, ale najmä prostredníctvom vlastných pozorovaní a experimentov (*Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*, 2015, s. 7). V podobnom zmysle sú formulované aj požiadavky na výkon poľského žiaka mladšieho školského veku, kde sa dôraz kladie najmä na schopnosť žiakov pozorovať fakty, prírodné, sociálne a ekonomické javy, realizovať experimenty a formulovať závery z nich; schopnosť porozumieť vzťahu medzi zložkami prírodného prostredia (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, 2017).

Na Slovensku je prírodovedné učivo súčasťou dvoch vyučovacích predmetov, a to prvouky a prírodovedy, ktoré patria do vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Prvouka sa vyučuje v 1. a 2. ročníku, prírodoveda v 3. a 4. ročníku. V 1. a v 3. ročníku v rozsahu 1 vyučovacia hodina týždenne, v 2. a 4. ročníku 2 vyučovacie hodiny týždenne.

Prírodovedné vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku je v oboch krajinách štruktúrované do tematických celkov, ktoré prezentuje Tabuľka 2.

Tabuľka 2. Tematické celky prírodovedného vzdelávania v primárnom stupni vzdelávania

Slovensko	Poľsko
Rastliny. Živočích. Človek. Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. Rastliny a huby. Prírodné spoločenstvá.	Prírodné prostredie. Ľudské telo, zdravie, bezpečnosť, odpočinok. Geografia.

Zdroj informácií: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, 2017. Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň, 2015. Vlastné spracovanie.

Prírodovedné vzdelávanie v Poľsku je členené do troch tematických celkov, prvý celok tvorí učivo o prírodnom prostredí, druhý učivo o ľudskom tele, ochrane zdravia, bezpečnosti a odpočinku, tretí geografické učivo. V každom tematickom celku sú formulované konkrétne požiadavky na výkon žiaka.

Prvý tematický celok obsahuje učivo o prírodnom prostredí. Je štruktúrovaný do ôsmich požiadaviek na výkon žiaka. V ďalšom texte uvádzame výber kľúčových pojmov zo vzdelávacieho štandardu tohto tematického celku. Kľúčové pojmy: rastlinné a živočíšne druhy v regióne; hospodárske živočích; ekosystémy – lúka, jazero, rieka, more, pole, rybník, les; vybrané rastliny a živočích nevyskytujúce sa v prírodnom prostredí Poľska; ochrana prírody – národné parky, chránené rastliny a živočích, prírodné pamiatky regiónu; separácia odpadu; pestovateľské činnosti; pozorovania; experimenty; starostlivosť o živočích, domáce živočích (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, 2017, s. 40).

Druhý tematický celok zahŕňa učivo o ľudskom tele, zdraví, bezpečnosti a odpočinku. Je štruktúrovaný do pätnástich požiadaviek na výkon žiaka. V ďalšom texte uvádzame výber kľúčových pojmov zo vzdelávacieho štandardu tohto tematického celku. Kľúčové pojmy: vybrané povolania – učiteľ, vojak, policajt, hasič, lekár, zdravotná sestra, lesník; núdzové telefónne čísla, volanie o pomoc; osobná hygiena a estetika, estetika okolia; výživa a zdravie; obezita; príprava jedál rešpektujúc zásady správnej výživy; oblečenie v ročných obdobiach; počasie, vyhľadávanie informácie o počasí z médií; dopravné značky, bezpečnosť cestnej premávky; dopravné predpisy vo verejnej doprave; bezpečnostné pravidlá školy; pravidlá bezpečnej hry v rôznych podmienkach a ročných obdobiach; ohrozenia z prírodného prostredia – hurikán, búrka, sucho, silné dažde, oheň, blesky; nepravdivé informácie vo virtuálnom alebo verejnom priestore; pravidlá pri používaní digitálnych technológií, dodržiavanie obmedzení pri práci s nimi; význam technológií v živote človeka (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, 2017, s. 40-41).

Tretí tematický celok obsahuje geografické učivo. Je štruktúrovaný do siedmich požiadaviek na výkon žiaka. V ďalšom texte uvádzame výber kľúčových pojmov zo vzdelávacieho štandardu tohto tematického celku. Kľúčové pojmy: poloha a prírodné podmienky obce, regiónu žiaka; národné kultúrne pamiatky regiónu, významné výrobné podniky regiónu, rekreačné oblasti regiónu, chránené územia regiónu; hranice Poľska, hlavné mesto Poľska – poloha, význam pre celú krajinu, charakteristické pamiatky hlavného mesta;

poľské rieky, názvy zemepisných oblastí; orientácia na mape, čítanie jednoduchých plánov; využívanie technológií pri plánovaní cyklistickej trasy; významné hospodárske produkty Poľska; významná umelecká tvorba v Poľsku; významné odvetvia športu v Poľsku; tieň; smery vetra; typy zrážok; Zem ako planéta Slnecnej sústavy (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, 2017, s. 41-42).

Prírodovedné vzdelávanie v primárnom stupni na Slovensku je súčasťou dvoch vyučovacích predmetov, a to prvouky a prírodovedy. Vzdelávací štandard predmetu prvouka je rozdelený do tematických celkov, a to: Rastliny, Živočíchy, Človek, Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. Do prvouky je včlenené aj spoločenskovedné učivo zo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Vzdelávací štandard predmetu prírodoveda je rozdelený do tematických celkov, a to: Rastliny a huby, Živočíchy, Človek, Neživá príroda a skúmanie prírodných javov, Prírodné spoločenstvá. Obsahový a výkonový štandard predmetu prvouka je napísaný na desiatich stranách, predmetu prírodoveda na dvanástich stranách. V slovenskom školstve je učivo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť včlenené v 1. a 2. ročníku do vyučovacieho predmetu prvouka a v 3. a 4. ročníku do samostatného vyučovacieho predmetu vlastiveda.

Učivo *prvouky pre 1. ročník* je štruktúrované do tematických celkov: Rastliny. Živočíchy. Človek. Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. V ďalšom texte uvádzame výber kľúčových pojmov zo vzdelávacieho štandardu prvouky pre 1. ročník. Kľúčové slová: časti rastlinného tela a jeho funkcie; charakteristické znaky živočíchov; životné prejavy živočíchov – potrava, pohyb; zmysly a zmyslové orgány človeka; význam zmyslových orgánov a starostlivosť o nich; živé a neživé prírodniny; životné prejavy organizmov – dýchanie, potrava, pohyb, rozmnožovanie, vývin; vodné zdroje a význam vody; skupenstvá vody; svetelné zdroje; tieň; čas – meranie času, kyvadlo, presýpacie hodiny. Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť: moja škola, moja trieda; orientácia v priestore; dni v týždni; adresa bydliska a adresa školy; dni v týždni; osobná hygiena; správanie sa u lekára, v lekárni; členovia rodiny; úcta k členom rodiny. (*Štátny vzdelávací program. Prvouka*, 2014, s. 3-7).

Učivo *prvouky pre 2. ročník* je štruktúrované do tematických celkov: Rastliny. Živočíchy. Človek. Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. V ďalšom texte uvádzame výber kľúčových pojmov zo vzdelávacieho štandardu prvouky pre 2. ročník. Kľúčové slová: životné prejavy rastlín; význam semien a podmienky ich klíčenia; rast rastliny; životné podmienky rastu rastlín – voda, vzduch, pôda, teplota, svetlo; životné prejavy živočíchov – rast a vývin; hospodársky významné rastliny; chov domácich zvierat; spoločenský hmyz – včela medonosná a mravce; kostra a svaly ľudského tela; význam pohybu pre človeka; pôda – zloženie, úrodnosť, znečistenie; rozpúšťanie látok vo vode; filtrácia; vyparovanie. Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť: cesta do školy; kalendár; mesiace v roku; významné sviatky; štátne symboly; prvky krajiny; cestovanie a druhy dopravy; pamätihodnosti Slovenska; povolania ľudí; zásady bezpečnosti; postup pri volaní pomoci; určovanie času na hodinách (*Štátny vzdelávací program. Prvouka*, 2014, s. 7-12).

Učivo *prírodovedy pre 3. ročník* je štruktúrované do tematických celkov: Rastliny a huby. Živočíchy. Človek. Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. V ďalšom texte uvádzame výber kľúčových pojmov zo vzdelávacieho štandardu prírodovedy pre 3. ročník. Kľúčové slová: životný cyklus byliny a dreviny; dĺžka života rastlín; význam lesa pre človeka; poľné rastliny a ich význam; liečivé rastliny; jedovaté rastliny; huby; jedlé a jedovaté huby; bezstavovce; stavovce – ryby, obojživelníky, plazy, vtáky, cicavce; tráviaca sústava; potravinová pyramída; vylučovacia sústava; pitný režim; zloženie a význam vzduchu; vietor; zrážky; teplo a teplota; telesná teplota; teplomer; zmeny skupenstva vody; rozpúšťanie a topenie; plávajúce a neplávajúce predmety; meranie objemu; meranie hmotnosti (*Štátny vzdelávací program. Prírodoveda*, 2014, s. 4-8).

Učivo *prírodovedy pre 4. ročník* je štruktúrované do troch tematických celkov: Prírodné spoločenstvá. Človek. Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. V ďalšom texte

uvádzame výber kľúčových pojmov zo vzdelávacieho štandardu prírodovedy pre 4. ročník. Kľúčové slová: ekosystém les, pole, lúka; vodný ekosystém; potravinový reťazec; zákonom chránené živočíchy a rastliny; dýchacia sústava človeka; kvapôčková infekcia; obehová sústava človeka; darcovstvo krvi; rozmnožovacia sústava človeka; vývin človeka; gravitačná sila; magnetická sila; jednoduché stroje – kladka, naklonená rovina, ozubené koleso, páka; planéta Zem; pohyby Zeme; Mesiac; planéty Slnecnej sústavy; súhvezdia; skúmanie vesmíru (*Štátny vzdelávací program. Prírodoveda*, 2014, s. 8-15).

1.2. TIMMS – Trends in International Mathematics and Science Study

Štúdiá IEA TIMMS je medzinárodné meranie výsledkov vzdelávania z matematiky a z prírodných vied. Realizuje sa v pravidelných štvorročných cykloch vo 4. ročníku základnej školy (populácia 1) alebo v 8. ročníku základnej školy a 4. ročníku osemročných gymnázií (populácia 2). Slovensko sa do štúdie zapája od roku 1995, do prvých troch cyklov boli zapojení slovenskí žiaci 8. ročníka základnej školy a 4. ročníka osemročných gymnázií, od roku 2007 sa ho zúčastňujú slovenskí žiaci 4. ročníka základnej školy. Poľsko sa do štúdie TIMSS zapája od roku 2011 v populácii 1, do štúdie TIMMS v populácii 2 Poľsko nebolo nikdy zapojené.

Ostatná štúdiá bola realizovaná v roku 2019. Štúdiá TIMSS 2019 sa prvýkrát realizovala v elektronickej podobe s využitím počítačov a tabletov. V štúdiu TIMMS 2019 – populácia 1 bolo zapojených 58 krajín a 6 samostatných geografických regiónov. Štúdie sa zúčastnilo viac ako 330 000 žiakov a ich rodičia, 22 000 učiteľov a 11 000 riaditeľov škôl. Okrem testov z matematiky a prírodných vied sa v štúdiu využívajú aj dotazníky pre žiakov, rodičov, učiteľov a pre riaditeľov škôl zapojených do štúdie (TIMSS 2019. *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a v prírodných vedách*).

Na Slovensku bolo v štúdiu TIMSS 2019 zapojených 4247 žiakov 4. ročníka z 157 škôl. Štúdie sa zúčastnili aj rodičia žiakov, 155 riaditeľov škôl a 374 učiteľov týchto žiakov. Hlavné meranie bolo na Slovensku realizované v máji 2019 (TIMSS 2019. *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a v prírodných vedách*). V Poľsku sa do štúdie zapojilo 4 882 žiakov 4. ročníka zo 149 základných škôl. Štúdie sa zúčastnilo 4 661 rodičov poľských žiakov, 149 riaditeľov, resp. zástupcov riaditeľov a 390 učiteľov týchto žiakov. Štúdiá bola v Poľsku realizovaná od 13. apríla do 29. mája 2019 (TIMSS 2019. *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*, 2020).

Priemerný výsledok krajín v štúdiu TIMMS 2019 v prírodných vedách sa pohyboval v rozpätí 249 až 595 bodov. Priemer škály TIMMS 2019 bol 500 bodov. Najvyššie skóre, 595 bodov dosiahli žiaci zo Singapuru, o sedem bodov menej dosiahli žiaci Kórejskej republiky. Rusko obsadilo tretie miesto a Fínsko šieste. Poľskí žiaci dosiahli skóre 531 bodov, čo ich zaradilo na 16. miesto medzi krajinami, ktoré sa zúčastnili štúdie TIMMS 2019. Slovenskí žiaci 4. ročníka dosiahli v prírodných vedách skóre 521 bodov, čím sa Slovensko umiestnilo na 25. mieste. V porovnaní so štúdiu TIMMS 2015 si Poľsko v štúdiu TIMSS 2019 v prírodných vedách zhoršilo pozíciu, naopak Slovensko si pozíciu zlepšilo o jedno miesto (pozri Tabuľku 3) (TIMSS 2019. *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a v prírodných vedách*).

Tabuľka 3. Porovnanie výsledkov TIMSS 2011, TIMSS 2015 a TIMSS 2019

Rok štúdie	Poľsko	Slovensko
2011	505 b. – 30. miesto	532 b. – 12. miesto
2015	547 b. – 9. miesto	520 b. – 26. miesto
2019	531 b. – 16. miesto	521 b. – 25. miesto

Zdroj informácií: TIMSS 2011, 2015, 2019. *Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a v prírodných vedách, vlastné spracovanie.*

Záver

V závere môžeme povedať, že ciele vzdelávania v prvých ročníkoch základnej sú v oboch štátoch rovnaké, smerujú k všestrannému vývinu dieťaťa mladšieho školského veku. Rozdielom je vek nástupu detí do základnej školy, kým slovenské deti nastupujú do 1. ročníka po dosiahnutí šiesteho roku života, poľské deti po dosiahnutí siedmeho roka života. Ďalším rozdielom je dĺžka trvania prvého stupňa vzdelávania, na Slovensku sú to prvé štyri ročníky a v Poľsku prvé tri ročníky. Základná škola trvá v Poľsku osem rokov, na Slovensku deväť rokov. Povinná školská dochádzka v Poľsku je deväťročná, na Slovensku desaťročná. Významným rozdielom vo vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku je spôsob vzdelávania, v poľských školách má integrovaný charakter, v slovenských školách má predmetový charakter.

Prírodovedné vzdelávanie žiakov mladšieho školského veku má v oboch krajinách približne rovnaký obsahový rámec. Prvý a druhý tematický celok poľského obsahu prírodovedného vzdelávania je obsahovou súčasťou dvoch vyučovacích predmetov v slovenskej základnej škole, a to prvouky a prírodovedy. Tretí tematický celok poľského obsahu prírodovedného vzdelávania je súčasťou vyučovacieho predmetu vlastiveda.

Medzinárodná štúdia TIMSS 2019 ukázala zhoršenie výkonu poľských žiakov v prírodných vedách v porovnaní s výsledkami štúdie TIMSS 2015, v prípade slovenských žiakov bol zaznamenané mierne zlepšenie v porovnaní s výsledkom dosiahnutým v štúdiu TIMSS 2015.

Na prelome apríla a mája 2023 sa bude realizovať ďalšia štúdia TIMSS 2023, ktorá ukáže trend vývinu matematického a prírodovedného vzdelávania žiakov mladšieho školského veku v krajinách, ktoré sa do štúdie zapoja.

Zoznam bibliografických odkazov

- BUDNIAK, Alina – MUSIOŁ Marcin, 2017. [on-line]. *Korelowanie i integrowanie treści kształcenia edukacji społeczno-przyrodniczej i zajęć technicznych w klasach początkowych* (cit. 12. 4. 2022). In *Ignatianum 2017/3*, nr. 63. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie. ISSN 1426-9899.
- Eurydice, Poland Overview, 2020*. [on-line]. European Commission. (cit. 10. 5. 2022) Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en.
- Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych (TIMSS)*. [on-line]. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. (cit. 12. 5. 2022) Dostupné z: <https://www.ibe.edu.pl/pl/projekty-miedzynarodowe/timss-2019>.
- Oswiata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. [on-line]. Warszawa, Gdansk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdansku. (cit. 12. 5. 2022). Dostupné z: <https://stat.gov.pl/>.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. [on-line]. Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 14 lutego 2017r. Załącznik nr. 2. Warszawa. Dziennik Ustaw. Poz. 356. (cit. 9. 5. 2022). Dostupné z: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>.
- Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským*, 2015. [on-line]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. (cit. 16. 4. 2022) Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf.
- Štatistická ročenka – základné školy*, 2020. [on-line]. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. (cit. 19. 4. 2022). Dostupné z: <http://www.cvtisr.sk/cvti-sr->

- vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2008.* [on-line]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. (cit. 9. 4. 2022). Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced1_spu_uprava.pdf.
- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy. Prierezové témy. 2015.* [on-line]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. (cit. 9. 4. 2022). Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/>.
- Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015.* [on-line]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. (cit. 9. 4. 2022). Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Prírodoveda. 2014.* [on-line]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. (cit. 10. 4. 2022). Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/priodoveda_pv_2014.pdf.
- Štátny vzdelávací program. Prvouka. 2014.* [on-line]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. (cit. 10. 4. 2022). Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf.
- TIMSS 2019. Prvé výsledky medzinárodného výskumu vedomostí a zručností žiakov 4. ročníka ZŠ v matematike a v prírodných vedách.* [on-line]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Národný ústav certifikovaných meraní a Researching education, improving learning. (cit. 19. 5. 2022) Dostupné z: <https://www.nucem.sk/dl/4840/Prv%C3%A9%20v%C3%BDsledky%20Slovenska%20v%20%C5%A1t%C3%BAdii%20TIMSS%202019.pdf>.
- TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie, 2020.* [on-line]. Redakcja: Michal Sitka. Warszawa Instytut Badań Edukacyjnych. (cit. 19. 5. 2022). ISBN 978-83-66612-62-4. Dostupné z: <https://timss.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/12/TIMSS-2019-Raport-07.pdf>.
- Trendy klíčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov. PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné vedy. 2013.* [on-line]. Bratislava: NÚCEM. (cit. 19. 5. 2022). Dostupné z: https://www.nucem.sk/dl/3436/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf.

Author Information:

RNDr. Renata Bernatova, PhD. – Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic

E-mail: renata.bernatova@unipo.sk.

PROBLÉMOVÉ A RUŠIVÉ SPRÁVANIE DETÍ

PROBLEM AND DISRUPTIVE BEHAVIOR OF CHILDREN

Monika Bobáková

Monika Bobakova

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá témou problémového a rušivého správania sa detí počas výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole a v primárnom vzdelávaní. Zameriava sa na najčastejšie príčiny problémového správania detí, okrem iného aj v kontexte uspokojovania základných potrieb. Pozornosť je tiež venovaná intervencii a prevencii problémového správania sa detí s dôrazom na učiteľa, jeho osobnosť, prístup, seba-percepciu a sebahodnotenie. Analyzované sú možnosti zmeny a optimalizácie vnímania dieťaťa učiteľom, obzvlášť negatívnych vlastností a prejavov dieťaťa. Diskutovaná je tiež potreba vzájomnej komunikácie učiteľov navzájom za účelom zdieľania informácií, nápadov a vzájomnej podpory.

Annotation

The paper deals with the topic of problem and disruptive behavior of children during the educational process in kindergarten and primary education. It focuses on the most common causes of children's problem behavior, including in the context of meeting basic needs. Attention is also paid to the intervention and prevention of problem behavior of children with emphasis on the teacher, his personality, approach, self-acceptance and self-evaluation. The possibilities of changing and optimizing the teacher's perception of the child, especially the child's negative characteristics and manifestations, are analyzed. The need for teachers to communicate with each other in order to share information, ideas and mutual support is also discussed.

***Kľúčové slová:** Problémové správanie. Rušivé správanie. Dieťa. Učiteľ.*

***Key words:** Problem behavior. Disruptive behavior. Child. Teacher.*

Úvod

Práca učiteľa v materskej škole a v primárnom vzdelávaní si vyžaduje určitú úroveň sociálno-emocionálnych kompetencií. Zvlášť v dnešnej dobe, ktorá sa vyznačuje rýchlym životným štýlom a hrozbami, ako napríklad pandémie, vojnové udalosti, či zvyšujúca sa miera domáceho násillia a osamelosti. Tieto negatívne situácie obzvlášť deti veľmi neblaho znášajú. Môže sa to prejavovať emočnými výkyvmi rôznej intenzity a kvality, s čím úzko súvisí kvalita sociálnych vzťahov a klíma kolektívu triedy materskej či základnej školy.

Vo väčšine tried je správanie sa detí relatívne primerané a nepredstavuje pre učiteľa väčší problém. Stáva sa však, že dieťa svojím nevhodným správaním a prejavmi ruší plynulý chod výchovno-vzdelávacieho procesu. Medzi najčastejšie problémy, s ktorými sa učitelia stretávajú patrí rozprávanie v nevhodnej chvíli, skákanie do reči, opustenie svojho miesta, opustenie triedy bez dovolenia, nerešpektovanie pokynov učiteľa, obťažovanie, vyrušovanie, či napádanie spolužiakov a pod.

Podľa Hutyrovej et al. (2019) samotný pojem problémové správanie vymedzuje súhrn reakcií, ktoré sú pozorovateľné zvonku, ale vychádzajú zo zmeny prostredia, situácie a tiež emocionality a kognitivity zúčastnených. Ako ďalší autori dopĺňajú, hranice problémového a rušivého správania sú určované mierou tolerancie k takémuto správaniu zo strany blízkych osôb v okolí dieťaťa. V materskej škole, či základnej škole ide o mieru frustračnej tolerancie učiteľa. Problémové správanie v triede sa teda zväčša chápe ako správanie, ktoré je pre učiteľa neprijateľné; je učiteľom vyhodnotené ako problémové preto, lebo sa také javí učiteľovi (niektorí učitelia tolerujú určitú mieru rozprávania sa, prekrikovania a pod.) (Hornák, 2014; Michalová, 2012). Rola problémového a rušivého je prisúdená dieťaťu, ktoré sa nejako odlišuje od bežnej normy, a teda aj od očakávania učiteľa. Jeho výkon a správanie sú dlhodobo zlé a učiteľ si s takýmto dieťaťom nevie dať rady. Dieťa týmto správaním môže ohrozovať istotu učiteľovho pozitívneho sebahodnotenia (Vágnerová, 2001). Výskumy ukazujú, že v materskej škole a na základnej škole sa problémové správanie vyskytuje viac u chlapcov než u dievčat (Wheldall, Merrett podľa Fontana, 2003; Kožárová et al., 2014; Majzlanová, 1998).

1. Príčiny problémového a rušivého správania sa detí

Obvykle majú učitelia, deti a ich rodičia odlišný pohľad na príčiny problémového správania. Učitelia zvyknú obviňovať deti, ich rodinné prostredie alebo osobnostné charakteristiky dieťaťa. Deti a ich rodičia to často vnímajú ako nespravodlivé správanie zo strany učiteľa, a necitlivosť učiteľa voči zraniteľnosti, či precitlivenosti dieťaťa, čo spôsobuje problémy s disciplínou (Porter, 2007). Ako nespravodlivé správanie zo strany učiteľa je vnímaná hrubosť voči dieťaťu, nespravodlivé obvinenie dieťaťa a neprimeraná prísnosť či zhovievavosť učiteľa voči dieťaťu (Duchesne, McMaugh, 2016). Táto problematika by preto mala byť efektívne komunikovaná medzi učiteľom alebo riaditeľom a rodičmi dieťaťa, aby našli spoločné čo najefektívnejšie riešenie situácie. Často sa stáva, že príčinou problémov je učiteľ sám, či už tým, že je nadmerne urážlivý, direktívny, vážny, nespravodlivý alebo má nároky rozdielne od jeho kolegov, čo deti mátie. Ako uvádza Hornák (2014), dieťa je tiež považované za problémové, keď nedodržiava nevhodne nastavené požiadavky. Vyskytujú sa aj situácie, kedy dieťa má vytipovaného učiteľa, ktorého nerešpektuje, kdežto u iného si to nedovolí. Ako ďalej podotýka Vágnerová (2001), problémy dieťaťa môžu pôsobiť aj ako signál profesijnej neúspešnosti učiteľa. Z tohto dôvodu má interpretácia príčiny ťažkostí obranný charakter. Učitelia ich dosť často hodnotia ako prejav narušenej motivácie dieťaťa, slabého úsilia a nedostatočnosti jeho autoregulačných mechanizmov.

Na druhej strane, problémové a rušivé správanie dieťaťa môže byť spojené s určitou psychiatrickou diagnózou, ktorej si rodičia dieťaťa môžu, ale aj nemusia byť vedomí. Vtedy však nejde o samotnú prítomnosť problémov spojených s agresivitou a negatívnymi emóciami, ale o ich závažnosť a frekvenciu výskytu (Kožárová et al., 2014). Deti predškolského veku často prichádzajú do materskej školy s balíčkom nevhodných návykov a zlovykov. Týkajú rôznych oblastí, ako napríklad jedla a pitia, zaspávania, vylučovania, motorických úkonov, ale aj osobnej hygieny (Majzlanová, 1998). Kožárová et al. (2014) delia prejavy problémového správania na externalizujúce a internalizujúce. Externalizujúce prejavy

problémového správania majú vplyv na prostredie detí a prejavujú sa navonok voči ostatným, napríklad zvýšená aktivita dieťaťa, záchvaty zúrivosti, neposlušnosť a deštruktívne správanie dieťaťa. Internalizujúce prejavy autorky charakterizujú ako prejavy sociálnej uzavretosti, smútku či strachu. Tieto prejavy bývajú nerušivé a práve preto zostanú mnohokrát bez povšimnutia učiteľa.

Ako uvádza Mertin (2011), na dieťa má vplyv množstvo faktorov a okolností, preto je nemožné hľadať len jednu príčinu, ktorá by vysvetľovala problémové správanie. Dôležitá je tiež citlivosť respektíve odolnosť dieťaťa. Jeden faktor môže mať na dieťa a jeho správanie veľký vplyv, no na druhé dieťa žiadny. Z pohľadu učiteľa je veľmi dôležité poznať dieťa tak z vonku, teda jeho sociálne zázemie a podmienky, ako aj po jeho psychickej a osobnostnej stránke, aby mohol učiteľ adekvátne zareagovať na správanie a prejavy konkrétneho dieťaťa v konkrétnej situácii.

2. Problémové správanie dieťaťa v kontexte uspokojenia potrieb

Jednu z najznámejších teórií potrieb vytvoril A. Maslow. Predpokladal, že pre človeka nie sú všetky potreby rovnako dôležité. Ľudské potreby zoradil podľa ich zložitosti a nevyhnutnosti. Podľa tejto teórie, pokiaľ je dieťa hladné, smädné, unavené alebo choré, len ťažko sa bude sústrediť na pokyny učiteľa. Taktiež dieťa, ktoré nie je doma vedené k tomu, že vzdelanie má hodnotu a nemá ho zaradené medzi svoje záujmy, nebude mať silnú potrebu získavať nové znalosti (Mareš, 2013). Na druhej strane, podľa významného českého psychológa Čápa (1993), je delenie potrieb len umelé a jednotlivé potreby sú navzájom prepojené. S podobnou myšlienkou prišiel aj Frankl (in Grace, 2017), ktorý Maslowovu teóriu potrieb podrobil kritike.

Napriek tomu Svobodová et al. (2010) zdôrazňujú napĺňanie Maslowovej hierarchie potrieb detí v materskej škole, pretože „dieťa, s naplnenými potrebami je pripravené milovať a budovať svet, ktorý mu umožňuje byť šťastné.“ (s. 72) Čo sa týka uspokojenia *fyziológických potrieb*, deti by sme nemali nútiť do jedla, ale motivovať a ísť príkladom. Mali by sme vytvoriť príjemné prostredie na spánok a umožniť alternatívnu formu odpočinku deťom, ktoré nezaspia. Deti by mali mať dostatočný a bezpečný priestor na pohybové vyžitie. Je potrebné byť citlivý k problémom dieťaťa, k jeho bolestiam. Netrestať dieťa za skúmanie druhého pohlavia, ani za masturbáciu, ale upozorniť deti na to, že by nemali svoje sexuálne potreby uspokojovať verejne. *Potreba bezpečia* v materskej škole zahŕňa potrebu bezpečného fyzického, ako aj sociálneho prostredia. Učiteľka by mala byť autentická a otvorená, objasňovať deťom svoje emócie, nemala by používať ironické výroky. Mala by deťom dôverovať a dávať im to najavo. Pri tvorbe pravidiel je potrebné deťom vysvetliť dôsledky, ktoré budú nasledovať po ich nedodržaní. Pravidlá by mali dodržiavať i dospelí. *Potrebu lásky* môžeme dieťaťu uspokojovať pri vzájomnej komunikácii tak, aby sme si s ním vzájomne videli do očí. Úsmev vyjadruje „rád ťa vidím, je mi s tebou dobre“. Deťom je potrebné venovať čas k vypočutiu, toho, čo chce povedať, rozprávať sa s ním. Deti potrebujú telesný kontakt, dotyk, pohladenie, milé slová. Nemalou potrebou je u detí aj *potreba uznania*. Deti sa učia poznávať sami seba a svojich kamarátov, dozvedajú sa, čo má kto rád, čo ho baví, a to prostredníctvom hier, ako aj situácií, ktoré sa v materskej škole naskytnú. S deťmi komunikujeme efektívne, bez ponižovania a povyšovania, zmysluplne.

Iní autori (napr. Glasser a Rogers, podľa Duchesne, McMaugh, 2016; Auger, Boucharlat, 2005) sa zamerali na potreby detí, ako napríklad potreba komunikácie, potreba určitej slobody či potreba radostných zážitkov. Komunikácia medzi deťmi (či už iniciovaná učiteľom, alebo spontánna) je náročná na riadenie, keďže ju sprevádza určitá miera hluku. Aby bol tento spôsob komunikácie tolerovaný, prípadne sa stal súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, je nutné, aby učiteľ zmenil svoje chápanie triedy a netrval výhradne

na tom, že v triede musí byť úplné ticho a deti majú pozorne počúvať. Deti predškolského veku navyše majú veľmi slabú schopnosť potlačiť aktuálne nutkania či potreby, napríklad potrebu niečo povedať. Je na sociálnom umení učiteľa výchovno-vzdelávací proces viesť tak, aby bol jednak splnený pedagogicko-psychologický cieľ, a jednak umožniť deťom určitú mieru slobody v ich aktuálnych potrebách. Ako ďalej uvádzajú vyššie spomínaní autori, učiteľ by mal byť otvorený myšlienkam spoločných výletov, či stretnutí mimo školy, ktoré prinesú deťom radosť a zážitok, popritom môžu spoločné akcie utužiť kolektív a vzťahy medzi učiteľom a deťmi, či učiteľom a rodičmi, ako aj medzi deťmi navzájom, čo v budúcnosti môže pôsobiť preventívne voči výskytu problémového správania sa v triede.

Deti rovnako tak potrebujú cítiť uznanie a túžia byť pozitívne vnímané učiteľom. V každom dieťati sa miesia tak pozitívne, ako aj menej pozitívne vlastnosti. U niektorých detí však navonok môžu prevládať negatívnejšie prejavy, ktoré častokrát zatienia tie pozitívne. Učítelia sa prirodzene sústreďujú práve na negatívne prejavy detí, v záujme zredukovania frekvencie negatívnych prejavov správania, avšak práve tento prístup učiteľa môže mať negatívny dopad na seba-percepciu a sebahodnotenie dieťaťa. V praxi je efektívnejší prístup zamerania sa na pozitívne prejavy a vlastnosti detí, ktoré sú určitým spôsobom odmeňované, čím sa znižuje frekvencia problémového správania dieťaťa a zároveň sa optimalizuje sebahodnotenie dieťaťa.

Netreba tiež zabúdať na potrebu pohybu detí, ktorej uspokojenie môže znížiť nadbytočnú energiu detí, ktorá by sa inak regulovala v sociálno-emocionálnych prejavoch dieťaťa, a to zväčša v nevhodných situáciách. Pohybom sa dieťa vyvíja po všetkých stránkach, pohyb je popri hre základnou aktivitou a potrebou dieťaťa, čo je potrebné vo výchovno-vzdelávacom procese rešpektovať.

3. Prevencia a intervencia voči problémovému a rušivému správaniu sa detí

Učiteľ, ktorý deťom aspoň trochu rozumie a vie si ich získať, je schopný dosiahnuť celkové zlepšenie správania dieťaťa a prispôbenie sa bežnému správaniu, pokiaľ sa však jedná o bežné problémy, nie poruchu správania. Učiteľ si však musí uvedomiť, že formovanie správania najmä u detí predškolského veku je predovšetkým v rukách rodičov. Na druhej strane učiteľ má viac možností v tom, že pracuje so skupinou detí, ktorá môže mať väčšiu výchovnú silu na problémové dieťa, než rodič (Michalová, 2012). Jedným z dôležitých faktorov pri prevencii alebo intervencii voči rušivému správaniu je vystupovanie a prejav učiteľa. Lokšová a Portík (1993, s. 60) v týchto súvislostiach uvádzajú: „aby monologický rečový prejav učiteľa mal dynamiku, je potrebné, aby učiteľ vedel rozprávanie dramatizovať, názorne opisoval udalosti, sugestívne rozprával, získal súhlas žiakov. Rozprávanie má byť farbisté, dej sa má rozvíjať harmonicky, sukcesívne. Žiak je doslova vedený učiteľom od predstavy k predstave, od prežitku k prežitku“.

Základom je však samotná osobnosť učiteľa, jeho prirodzená autorita, sebavedomie, zmysel pre humor a pozitívny prístup k životu. Auger a Boucharlat (2005) zdôrazňujú pozitívny prístup učiteľa voči dieťaťu s problémovým správaním. Učiteľ by sa mal snažiť vnímať a odhaliť potreby detí, porozumieť tomu, prečo konkrétne dieťa vysiela dané signály. Pokúsiť sa za týmito prejavmi rozšifrovať skutočné problémy, ktorými sú často úzkosť a neistota. Problémové deti potrebujú takého učiteľa, ktorý ich agresívnemu správaniu nepripisujú veľký význam, ktorý sa necíti týmto správaním ohrozený a dokáže k takýmto deťom pristupovať pozitívne a s dôverou. Svojím postojom dáva učiteľ najavo, že problémom dieťaťa rozumie, že je tu preto, aby mu pomohol, a tiež, že ho pokladá za niekoho, kto je schopný rozvíjať svoje schopnosti. Dieťa sa vtedy môže vidieť v inom svetle.

Jednou z najlepších preventívnych a intervenčných stratégií je zameranie učiteľa na vlastné správanie, na svoj vzťah s deťmi a na svoju schopnosť deti podporovať; pomôcť

deťom v napĺňaní ich základných potrieb a tým ich podporovať v dosahovaní kontroly vo vlastnom živote a zaradení do skupín a do spoločnosti. Učiteľ by mal byť vedúci manažér, nie len nadriadený. Kurikulum školy by malo byť zamerané na kvalitu práce v škole, na rozvíjanie zručností, nie len na učenie faktov (Glasser a Rogers podľa Duchesne, McMaugh, 2016).

Dôležitým faktorom je podľa Dreikursa tiež stanovenie pravidiel správania sa v triede. Dieťa by si malo byť vedomé, že správanie, pre ktoré sa rozhodne, bude mať svoje dôsledky (Duchesne, McMaugh, 2016). V praxi sa najčastejšie stretávame s tým, že učitelia volia tradičný prístup k riešeniu nevhodného správania detí v triede. Tento prístup zahŕňa vyššiu mieru kontroly, prísnosti učiteľa a tresty ako napr. krik, ponižovanie a pod. (Duchesne, McMaugh, 2016). Ako uvádzajú Lewis et al., (2005), je pochopiteľné, že učiteľ reaguje na nevhodné správanie sa dieťaťa, je však dôležité, aby učiteľ nezabúdala, že je profesionálom a nenechal sa uniesť emóciami. Kounin (1970) napríklad zistil, že keď učiteľ reaguje na rušivé správanie jedného dieťaťa tak, že ostatní jasne pochopia, prečo je toto správanie neprijateľné, znižuje tým pravdepodobnosť, že sa budú v budúcnosti ostatné deti správať rušivo. Závisí to však od toho, aký spôsob reagovania na rušivé správanie si učiteľ vyberie. Kounin zistil, že ak učiteľ reaguje na nevhodné správanie hnevom, vyhrážkami, telesným trestom alebo keď je na ňom vidieť, že je v strese, začnú byť ostatní žiaci nervózni a úzkostliví. Dôležité pritom však je, že sa tým neznižuje pravdepodobnosť, že sa budú správať rušivo. Dreikurs odporúča zmeniť typickú reakciu učiteľa. Učiteľ by si mal byť vedomý svojich reakcií na správanie sa dieťaťa, ako aj reakcií dieťaťa na učiteľovu snahu o nápravu nevhodného správania. Napríklad, ak sa dieťa snaží upútať pozornosť, učiteľ sa môže cítiť nervózne a podráždené, a následne týmto spôsobom učiteľ na dieťa aj reaguje. Táto typická reakcia učiteľa však u dieťaťa len posilní presvedčenie, že nevhodným správaním upúta pozornosť, ktorú potrebuje (Duchesne, McMaugh, 2016). Emócie, ktoré v učiteľovi vzniknú a následná tendencia k určitej reakcii sú typické reakcie človeka na dané správanie dieťaťa. Môže byť pravdepodobné, že tieto reakcie dieťa zažíva od všetkých dospelých v jeho okolí, teda dieťa je na takéto reakcie zvyknuté, čo znamená, že reakcia učiteľa neznižuje pravdepodobnosť nevhodného správania sa dieťaťa. Sebaopozorovaním a vnímaním vlastných emócií môže učiteľ zmeniť typické správanie a zareagovať inak, čo také dieťa môže prekvapiť. Ak navyše učiteľ mimo vyučovania prejaví úprimnú snahu dieťaťu pomôcť s jeho problémom, dieťa bude ochotnejšie k spolupráci.

Medzi výchovnými metódami najviac dominuje využívanie odmien a trestov, čo môže byť vo viacerých situáciách nápomocné, pri dodržiavaní zásad. Odmeny a tresty by však nemali byť jedinou výchovou metódou, ako uvádza Michalová (2012) odmena a trest vo výchove detí sú znakom predovšetkým autoritatívneho vedenia. Tento tradičný spôsob výchovy a motivácie detí by mal byť postupne nahradzovaný stimuláciou vnútornej motivácie dieťaťa a využívaním prirodzených a logických dôsledkov správania.

Auger a Boucharlat (2005) odporúčajú, aby učitelia riešili problémy tímovo, diskusiou s kolegami, prípadne inými odborníkmi napr. výchovný poradca, školský psychológ, špeciálny pedagóg, centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie.

Učitelia by sa mali stretávať na pracovných seminároch, kde by si mohli vymieňať svoje profesionálne skúsenosti. Učitelia vtedy zisťujú, že nie sú sami, kto má nejaké problémy s učením, alebo disciplínou, a že ostatní môžu mať podobné problémy. Prispieva to k zmierneniu záťaže učiteľov, k odstráneniu pocitu viny. Pomáha to získať odstup od toho, čo pri vyučovaní učiteľ prežíva. Všeobecne platí, že v škole je obvyklé hovoriť skôr o deťoch, o ich správaní a nechuti pracovať, než o problémoch, ktoré majú samotní učitelia. Spoločne by mohli učitelia prísť na mnohé odpovede na otázky, ktoré si kladli. Dobrý učiteľ je ten, ktorý sa nebojí povedať, že v niektorých chvíľach úplne dobrým učiteľom nie je.

Záver

Súčasná doba so sebou prináša výzvy a krízy, ktoré skúšajú prispôsobivosť človeka novým podmienkam. O to viac sa negatívne javy v spoločnosti odrážajú v emočnom prežívaní a správaní sa detí, s čím sa potýkajú hlavne rodičia a učitelia. Učiteľské povolanie je špecifické prácou s deťmi a ich rodičmi, čo si vyžaduje primerane rozvinuté kompetencie učiteľa zvládať jednotlivé sociálne situácie. Práve v tejto dobe sa kladú na učiteľov zvýšené nároky na kvalitu výučby a na zvládacie mechanizmy pri práci s deťmi. Očakáva sa, že jednotlivé stratégie zvládania problémových a záťažových situácií bude učiteľ nie len ovládať a využívať, ale aj viesť deti k používaniu efektívnych zvládacích stratégií. Učiteľ by mal vedieť identifikovať nevhodné automatické vzorce správania a zamerať sa na pozitívne vlastnosti detí, či prvky situácií. Vyžaduje si to od učiteľa adekvátnu úroveň seba percepce a sebahodnotenia, ako aj primeranú úroveň vzdelania, či osobnostné vlastnosti a schopnosti ako napríklad zmysel pre humor, či nadväzovanie pozitívnych vzťahov s deťmi. Dôležitá je tiež sociálna opora učiteľa, ktorú môže získať na spoločných stretnutiach kolegov na pracovisku, kde si učitelia môžu vymieňať názory, postrehy, či skúsenosti, prejavíť vzájomnú podporu a zlepšiť tak vlastnú subjektívnu pohodu.

Zoznam bibliografických odkazov

- AUGER, M.-T. a BOUCHARLAT, CH., 2005. *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- DUCHESNE, S. a MCMAUGH, A., 2016. *Educational psychology for learning and teaching*. Cengage Learning Australia. ISBN 978-01-70353-11-3.
- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- GRACE, F. 2017. Viktor Frankl and the Search for Meaning: A Conversation with Alexander Vesely and Mary Cimiluca. Parabola. The Search for Meaning [online]. 42 (1) [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: <https://parabola.org/2017/01/31/viktor-frankl-and-the-search-for-meaning-a-conversation-with-alexander-vesely-and-mary-cimiluca/>.
- HORNÁK, L., 2014. *Problémové správanie a jeho pedagogické riešenie* [online]. Prešov: MPC. ISBN 978-80-565-1011-7 [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <http://nprmk2.mpcedu.sk/sites/default/files/Problemolve-spravanie.pdf>.
- HUTYROVÁ, M. et al., 2019. *Děti a problémy v chování: Etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- KOUNIN, J. S., 1970. *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. ISBN 0030782104.
- KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M. a PALKOVÁ, V., 2014. Dimenzie problémového správania a jeho prevalencia medzi deťmi v predškolskom veku na Slovensku. In: *Študent na ceste k praxi III: zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika* [Elektronický zdroj]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 9-24. ISBN 978-80-555-1116-0.
- LEWIS, R., ROMI, S., XING, Q. a KATZ, Y., 2005. Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- LOKŠOVÁ, I. a M. PORTÍK, 1993. *Pedagogická komunikácia*. Prešov: Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. ISBN 80-7097-274-2.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

- MAJZLANOVÁ, K., 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Bratislava: Humanitas. ISBN 80-967890-4-X.
- MERTIN, V., 2011. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-857-9.
- MICHALOVÁ, Z., 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
- PORTER, L., 2007. *Student Behaviour: Theory and Practice for Teachers*. Crows Nest: Allen&Unwin.
- SVOBODOVÁ, E., et al. 2010. *Vzdelávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-2460-181-8.

Author Information:

*PhDr. Monika Bobakova, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: monika.bobakova@unipo.sk.*

KONCEPTUÁLNY MODEL POHYBOVEJ GRAMOTNOSTI V ŠKOLSKEJ TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVE

PHYSICAL LITERACY CONCEPTUAL MODEL IN SCHOOL PHYSICAL AND SPORTS EDUCATION

Iveta Boržíková

Iveta Borzikova

Abstrakt

Výskumný problém práce je orientovaný na aktualizáciu východísk pohybovej gramotnosti detskej populácie, vzhľadom na štrukturálne zmeny ich pohybových návykov a sedavý životný štýl. Konceptualizácia pohybovej gramotnosti definuje vzťah: motivácie, sebadôvery, pohybových kompetencií a interakcií s prostredím. Pohybová gramotnosť je nevyhnutnou súčasťou štandardov telesnej a športovej výchovy na školách, s prihliadnutím na jej zdravotné, sociálno-kultúrne a psycho-sociálne aspekty. Explanácia podmienenosti pohybovej gramotnosti a pohybových kompetencií naznačila možnosti jej rozvoja v podmienkach školskej telesnej a športovej výchovy, a dôležitú konkretizáciu výchovnovzdelávacích cieľov a obsahu vyučovania, s ohľadom na zdravotné aspekty rozvoja pohybového potenciálu detí.

Annotation

The research problem of the thesis aims to update the theoretical bases of physical literacy of the child population in terms of the structural changes in their exercise habits and sedentary lifestyle. The conceptualization of physical literacy defines the relationship among motivation, self-confidence, motor competencies, and interactions with the environment. Physical literacy is an essential part of the standards of physical and sports education in schools, considering its health, socio-cultural and psycho-social aspects. The explanation of the conditionality of physical literacy and motor competencies indicated the possibilities of its development in the conditions of school physical and sports education, and the important specification of educational objectives and content of teaching, in account of children's physical potential.

Kľúčové slová: *Motivácia. Sebadôvera. Pohybové kompetencie. Interakcia s prostredím. Edukačný proces.*

Key words: *Motivation. Self-confidence. Motor competencies. Environment interaction. Educational process.*

Úvod

Kultivácia osobnosti dieťaťa je prioritným cieľom výchovno-vzdelávacích procesov súčasného základného školstva, ktorý predstavuje dynamický otvorený systém formovania základov gramotnosti, v intenciách procesu celoživotného vzdelávania. V poslednom období najviac rezonuje prehodnocovanie didaktických koncepcií a postupov, do popredia sa dostáva osobnosť žiaka, jeho spôsobilosť, seberealizácia a zodpovednosť pri vytváraní zdravého životného štýlu. Pohybovo aktívny životný štýl populácie predpokladá dlhodobý systematický rozvoj a uplatnenie pohybovej gramotnosti. Pohybová gramotnosť je súčasťou ontogenetického vývinu jednotlivca. Pohybovo gramotný človek by mal mať adekvátne pohybové schopnosti, zručnosti a znalosti, pozitívny prístup k pohybovým aktivitám. Mal by vedieť prevziať zodpovednosť za svoje vlastné zdravie. Pohybová gramotnosť sa stáva nevyhnutnou súčasťou štandardov telesnej a športovej výchovy na školách, s prihliadnutím na jej zdravotné, sociálno-kultúrne a psycho-sociálne aspekty.

Pohybová gramotnosť vychádza z cieľavedomej edukačnej reality. Kvalitná telesná výchova a motivujúce školské prostredie môžu zabezpečiť adrešnú úroveň pohybovej gramotnosti ako predpokladu zdravého a aktívneho životného štýlu. Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO 2020) až 81% adolescentov a 23% dospelých nespĺňa odporúčania týkajúce sa vykonávania pohybových aktivít pre zdravie. Rozdiely v úrovni pohybovej aktivity sú spôsobené výraznými nerovnosťami v prístupe a možnostiach realizácie pohybu podľa pohlavia, sociálneho postavenia v rámci jednotlivých krajín. Rizikovými skupinami sú ženy, seniori, ľudia s nízkym socio-ekonomickým postavením, zdravotným postihnutím, chronickými chorobami a marginalizované populácie. Obdobie pandémie COVID 19 ešte prehĺbilo tieto diferencie.

Pohybová gramotnosť generuje a interiorizuje vzdelávací proces. Školské a sociálne prostredie môže podporovať zdravý životný štýl, zabezpečovať prevenciu civilizačných chorôb a porúch duševného zdravia, ako aj posilňovať akademické schopnosti. Pravidelná účasť na pohybových aktivitách má pozitívny vplyv na kognitívne funkcie organizmu, ako je napr. sústredenosť, pozornosť (Kovalčíková, Boržíková, Kopčíková a Ružbarská, 2018). V rámci jednotlivých vývinových etáp konkretizuje edukačnú perspektívu, dieťa sa učí zámerné pohyby, pohybové činnosti a osvojuje si pohybové zručnosti, napr. bicyklovanie, plávanie, lyžovanie. Výber pohybových aktivít realizuje spravidla rodič, v mladšom školskom veku sa stávajú súčasťou školskej telesnej a športovej výchovy, individuálneho pohybového režimu, voľnočasových aktivít, športového tréningu.

V koncepcii primárnej telesnej a športovej výchovy sa výskumné snahy (Allan, Turnidge, Côté, 2017; Cairney, Dudley, et al., 2019; Sallen, Andrä, et al., 2020 a i.) orientujú na účinnejšiu stimuláciu motoriky, rozvoj motorických kompetencií detí a prehľadnú, účinnú kvantifikáciu výsledkov tohto procesu. Náš výskumný zámer je orientovaný na vzťahy medzi jednotlivými atribútmi motorickej gramotnosti, ich diverzifikáciu a vzájomné pôsobenie.

1. Koncept pohybovej gramotnosti

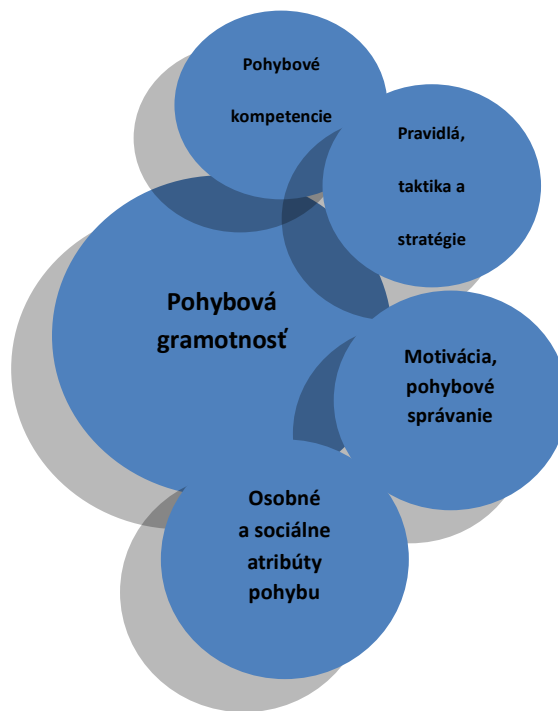
Whitehead (2013) hovorí o pohybovej gramotnosti ako o motivácii, znalosti a spôsobilosti, ako udržať pohybovú aktivitu na adekvátnej a vhodnej úrovni po celý život. Za pohybovo gramotného človeka je možné považovať jedinca, ktorý je schopný vykonávať pohyb ekonomicky úsporne, i v náročných situáciách cvičebného diskomfortu bez koordinačných problémov. Podľa Medzinárodnej asociácie pohybovej gramotnosti (IPLA International Physical Literacy Association, 2017) je pohybová gramotnosť charakterizovaná ako motivácia, sebavedomie, adekvátne pohybové kompetencie, znalosti

a pochopenie hodnôt, ktorými človek preberá zodpovednosť za vykonávanie pohybových aktivít po celý život.

Pohybová gramotnosť je univerzálny koncept, aplikovateľný v rámci životného štýlu jednotlivca. Do procesu rozvoja pohybovej gramotnosti zasahuje množstvo charakteristík a procesov, ako motivácia, sebadôvera, pohybové kompetencie, interakcia s prostredím, kreativita, rôzne stratégie pohybu a schopnosť výberu v intenciách aktívneho životného štýlu (Vašíčková, 2016; Cairney J., Dudley D., Kwan M., Buulten R., Kriellaars, 2019). Ak má jednotlivec motiváciu vykonávať pohybovú aktivitu a vykoná ju, potom sa zvýši jeho sebavedomie (self-efficacy) a dôvera vo vlastné schopnosti (self-confidence), zároveň sa zlepšia aj pohybové kompetencie (motor competencies).

Dudleyho konceptuálny model pohybovej gramotnosti (Dudley, 2015) tvoria štyri atribúty:

- pohybové kompetencie,
- pravidiel, taktika a stratégie pohybu,
- motivácia, pohybové správanie,
- osobné a sociálne atribúty pohybu (Obr. 1).



Obrázok 1. Konceptuálny model pohybovej gramotnosti

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Dudley: *A conceptual model of observed physical literacy*. 2015)

Pohybovo gramotný človek vie vykonávať správne cvičenia, pohybovať sa efektívne v určitých oblastiach, pozná pravidlá a stratégie činnosti, má motiváciu byť pohybovo aktívny a dokáže vytvárať nové spôsoby riešenia pohybových situácií. Spomínané prvky pohybovej gramotnosti sú manifestované v pohybovom správaní jednotlivca a je možné ich hodnotiť na základe taxonómie učenia.

V edukačnom procese telesnej a športovej výchovy je potrebné viesť trend zvyšovania zložitosti a náročnosti nacvičovaného pohybového obsahu v úzkej súvislosti s úrovňou motorických kompetencií žiakov, ich motorickej učiteľnosti ako špeciálnej pohybovej operatívosti, na základe ktorých sú schopní riešiť, učiť sa, pamätať si a podľa potreby reprodukovať naučené pohybové štruktúry a systematicky rozvíjať svoj pohybový potenciál (Boržíková, 2020).

V intenciách pohybovej gramotnosti sa za základ telesnosti považuje schopnosť pohybovať sa, ktorá vychádza zo skúsenosti. Ako sa hýbeme, odzrkadľuje spôsob efektívnej komunikácie prostredníctvom telesnosti. Základné motorické zručnosti sú charakterizované ako *banka pohybových kompetencií*, čím viac individuálnych kompetencií deti majú, tým viac sú schopné zmysluplne reagovať na pohybové situácie. Konceptualizácia pohybovej gramotnosti pokrýva pomerne širokú škálu atribútov gramotnosti. V rámci všeobecnej analýzy konštruktu pohybovej gramotnosti existujú v súčasnosti tendencie smerujúce k jej ďalším behaviorálnym charakteristikám a psychosociálnym asociáciám.

2. Atribúty pohybovej gramotnosti

Vzťah atribútov gramotnosti začína motiváciou a záujmom jedinca o pohyb, pohybovú aktivitu. Záujem je cielený na pokus učiť sa pohybovú úlohu a tento proces môže ovplyvniť pedagóg prostredníctvom správne zvolenej edukačnej stratégie. Dovoľuje to vyniknúť individuálnym schopnostiam jedinca pri zvládnutí procesu osvojovania pohybových zručností.

Kvalitatívna analýza tohto konceptu hovorí o afektívnych, kognitívnych a pohybových vlastnostiach pohybovej gramotnosti (Whitehead, 2013).

- *Afektívne vlastnosti pohybovej gramotnosti* zahŕňajú tri hlavné kategórie *dôveru, motiváciu a sebaúctu* – sú popisované vo vzťahu k pohybovým činnostiam. Jednotlivci, ktorým chýba sebadôvera, motivácia a sebaúcta, budú mať nižšiu motiváciu zúčastňovať sa pohybových aktivít.

- *Kognitívne vlastnosti pohybovej gramotnosti* sa sústredili na *nadobudnuté vedomosti a porozumenie činnostiam a zdravému životnému štýlu* – dôkladná znalosť činnosti a pochopenie zdravotným benefitom aktívneho životného štýlu je charakteristická pre gramotného jednotlivca-športovca, ktorý ovláda tradície a hodnoty športu, ktorý vykonáva.

- *Psychomotorické vlastnosti pohybovej gramotnosti* sú doménou *pohybových kompetencií, základných pohybových zručností a pohybových výkonov* – rozhodujúce je osvojovanie a zdokonaľovanie pohybových kompetencií jedinca, pri ktorom sa využíva široké spektrum pohybových aktivít, vyvolávajúcich príjemné zážitky a pozitívne emócie z pohybu.

Takto definované vlastností pohybovej gramotnosti boli v rámci štátnych vzdelávacích programov transformované do edukačných cieľov predmetu telesná a športová výchova.

2.1. Motivácia

Motivácia sa považuje za rozhodujúcu súčasť pohybovej gramotnosti (Vašíčková, 2016). Motivácia sa zaoberá vplyvom vonkajších a vnútorných aspektov, ktorých výsledkom je začiatok, smerovanie, intenzita a pretrvanie určitého správania. Motivácia povzbudzuje naše konanie k dosiahnutiu krátkodobých i dlhodobých špecifických cieľov. Motívy, ktoré vedú k pohybovej činnosti sa v priebehu života menia v závislosti od osobných preferencií, veku, vonkajších faktorov a pod. Medzi základné motivačné faktory k pohybu podľa Blažejca (2019) patrí potreba neustále sa učiť a objavovať nové, zvýšenie kondície a zdravotné dôvody, ako zníženie hmotnosti, redukcia stresu a iné. Zároveň pre podporu aktívneho spôsobu života je nevyhnutné mať základné vedomosti o faktoroch životného štýlu, ktoré by deťom mali interpretovať rodičia aj učiteľia.

Neustály a dlhodobý záujem o pohybovú aktivitu detí vzniká pod podmienkou naplnenia motívov, ako napr., že pre deti je pohyb prirodzený, pohyb vyvoláva pozitívne emócie, príjemné zážitky, pocit úspechu pri podaní dobrého výkonu prekoná alebo naplní jeho očakávania, spolupatričnosť pri pohybe, vzťah s kamarátmi, potreba byť v kolektíve, a v neposlednom rade aj potreba napodobovať úspešného športovca alebo blízku osobu.

Na druhej strane, je potrebné u detí minimalizovať negatívne zážitky, ktoré sa spájajú s nesprávne vykonaným pohybom. Zníženie záujmu o pohybovú aktivitu (ďalej PA) sa spája tiež s vysokou energetickou náročnosťou pri nízkej kondícii, ktorá následne vedie k vyčerpaniu, čo u detí vyvoláva záporné pocity, výsledkom je odmietanie pohybu (Bunc, 2014).

Vnútoraná motivácia je chápaná ako ochota a nadšenie zúčastniť sa pohybovej činnosti, pričom len pohybovo gramotný jedinec dôveruje svojim schopnostiam a dokáže aktivitu vykonať s uspokojením.

Vonkajšia motivácia k pohybovej činnosti je akcentovaná vplyvmi vonkajšieho prostredia. Pozitívna skúsenosť stimuluje motiváciu, negatívna narúša sebadôveru jedinca.

Pozitívna motivácia je založená na kladných skúsenostiach pri určitej aktivite, a tým prispieva k jej opakovaniu. Naopak, vlastný neúspech a tresty zo strany učiteľa, trénera vedú k odporu. V tomto prípade hovoríme o *negatívnej motivácii*.

2.2. Pohybová kompetencia

Pohybová kompetencia je súbor pohybových schopností a zručností, ktorými človek disponuje, aby sa pohyboval ekonomicky a s dôverou v rôznych pohybových situáciách. Kompetencia je širšie koncipovaný termín, lebo zahŕňa množstvo čiastkových pohybových zručností vychádzajúcich z úrovne pohybových schopností. Pohybová gramotnosť je založená podľa Vašíčkovej (2016) na pohybovom registri jedinca, na rozvoji a aplikácii pohybových schopností do čo najväčšej škály pohybových zručností. Pri zvládaní náročných situácií v novom prostredí sa tvoria nové pohybové kompetencie, dopĺňajú existujúci zásobník kompetencií. V súvislosti s týmto je potrebné pripomenúť, že charakteristickým znakom u školopovinných detí do puberty je usilovnosť. Je to zapríčinené tým, že dieťa si už dokáže uvedomiť svoje vlastné kompetencie a prispôsobuje sa podmienkam učenia sa v škole. Schopnosť učenia sa následne podmieňuje dosahovanie potrebných výkonov, dodržiavanie disciplíny a plnenie si povinností.

Pocity strachu, nebezpečenstva a prehnané zábrany vyvolané dospelou osobou dieťa obmedzujú a bránia jeho rozvoju. Vzhľadom na vývinové a individuálne schopnosti dieťaťa, je potrebné mu poskytovať primerané podnety a podporu na osvojovanie pohybových zručností a postupné nadobúdanie pohybových kompetencií. Všetky zdravo sa vyvíjajúce deti majú potenciál nadobudnúť a potom rozvíjať základné i špecializované pohybové zručnosti. Rozvoj pohybových kompetencií úzko súvisí s ich morfológickými, fyziologickými a neuromuskulárnymi charakteristikami osobnosti. Prioritný význam v procese motorického učenia majú zrakové pocity (kontrola pohybu v priestore) a sluchové pocity (regulačný vplyv na rytmus), pocity vestibulárneho aparátu (poloha hlavy a tela v priestore, smer pohybu, zrýchlenie a spomalenie) a proprioreceptívne pocity, napr. poloha tela a jednotlivých častí, rozsah pohybov, veľkosť svalového napätia a diferenciacia.

Základné pohybové kompetencie sú funkčné výkonové dispozície, ktoré je možné podľa Herrmanna, Heima a Seeliga (2019) dlhodobo učiť a praxou sa môžu zlepšovať, rozvíjať, explicitne závisia od kontextu a vzťahu so špecifickými požiadavkami cvičenia a športu. Praktická telesná a športová výchova v reálnych podmienkach musí poskytnúť empirické dôkazy o tom, ktoré pohybové kompetencie každý žiak nadobudol a dosiahol v určitom časovom úseku edukačného procesu.

2.3. Ďalšie kontextové atribúty pohybovej gramotnosti

Zdravý vývin dieťaťa je v procese výchovy potrebné neustále usmerňovať a stimulovať. Najúčinnější vplyv na motoriku dieťaťa má osobný príklad rodičov, spôsob života rodiny,

škola, rovesníci, záujmové činnosti. V rámci pôsobenia prostredia na motoriku dieťaťa rozoznávame, spolu s výchovným prostredím, vplyvy sociálneho prostredia (rodinného, školského, prostredia voľného času) a vplyvy materiálneho prostredia (prírodného, ekonomického). Variabilita v individuálnych motorických prejavoch je výsledkom pôsobenia genetickej výbavy dieťaťa a vplyvov vonkajšieho prostredia. Dostatočne rozvinuté pohybové kompetencie sa uplatňujú v rôznom prostredí, jedinec dokáže čítať prostredie a zvoliť adekvátnu pohybovú reakciu. Vhodnosť vybranej reakcie závisí na vnímaní a flexibilitate, s akou je jedinec schopný prispôbiť danú pohybovú spôsobilosť prostrediu.

Sebadôvera, získaná predchádzajúcou skúsenosťou, umožní adekvátne pôsobenie v rôznych situáciách. Čítanie prostredia vyvoláva automaticky prispôsobovanie vlastného pohybu danej situácii. Vysoké sebavedomie je súčasťou životnej pohody, emočnej stability, nízke môže vyústiť do depresie, psychickej nestability. Motivujúce, príjemné skúsenosti žiakov ovplyvňujú ich afektívnu doménu pri rozvíjaní sebavedomia a sebahodnotenia a vytvárajú tak základ do dospelosti. Podpora športovej činnosti detí zo strany rodičov je veľmi dôležitá, pretože zaisťujú dostupnosť športových zariadení či programov pohybovej aktivity pre deti. Je predovšetkým na rodičoch a ich vlastnom príklade, ako nájsť a ukázať deťom cestu k pohybovej aktivite a vytvoriť k nej pozitívny vzťah. Novotná a Bendíková (2020) uvádzajú, že pre početnú časť žiakov sú hodiny telesnej výchovy častokrát jedinou formou telesnej činnosti v rámci ich životného štýlu. Cieľom telesnej výchovy je preto prostredníctvom učiteľa zvýšiť záujem žiakov o pohyb a vytvárať trvalý pozitívny vzťah k pravidelnej pohybovej aktivite.

2. Pohybové vzdelávanie v intenciách pohybovej gramotnosti

Transformácia obsahu pohybového vzdelávania v intenciách kompetenčných požiadaviek pohybovej gramotnosti je podstatná zmena a východisko smerovania telesnej a športovej výchovy nielen v primárnom stupni vzdelávania, ale aj v ďalších naviazujúcich stupňoch. Súhlasíme s názormi Dvořákovej a Engelthalerovej (2017), že v súlade s koncepciami vzdelávania je hlavným obsahom školskej telesnej a športovej výchovy motorické učenie sa pohybových zručností v pozitívnej atmosfére, čo v praktickej podobe nadobudnutých pohybových kompetencií cieľovej skupiny je napĺňaním pohybovej gramotnosti.

Zameranie telesnej a športovej výchovy v primárnom vzdelávaní je dominantne upriamené na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie žiaka. Prispieva k upevňovaniu zdravia, zdravotne orientovanej zdatnosti a pohybovej výkonnosti. Predmet by mal poskytnúť základné teoretické i praktické vzdelanie v oblasti pohybových aktivít a športu, formovať pozitívny vzťah k pohybu, zabezpečiť formu kompenzácie a prispievať k psychickému, sociálnemu a morálnemu vývinu žiakov v mladšom školskom veku. S ohľadom na to využíva široké spektrum špecifických pohybových prostriedkov, ktoré participujú na celkovom formovaní osobnosti a zdravotného stavu žiakov. A predsa konštatujeme v tejto populačnej skupine žiakov stále narastajúcu mieru hypokinézy, nezájmu o pohyb, zväčšujúci sa pomer necvičiacich žiakov, „oslobodených od telesnej výchovy“.

Dôsledkom hypokinézy je nedostatočná pohybová gramotnosť. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že pre súčasnú populáciu detí sa stáva čoraz väčším problémom vykonávanie pohybových činností, ktorých zvládnutie bolo v minulosti samozrejmosťou, napr. skoky cez švihadlo, šplh, jednoduché gymnastické prvky, cvičenia na náradí alebo s rôznym náčiním). Rôznorodosť obsahu pohybových podnetov je podmienkou aj základom kompetenčného potenciálu populácie detí. Podobné nároky má primeranosť intenzity a objemu vykonávanej pohybovej aktivity v dennom režime detí.

Je všeobecne známe, že objem pohybovej aktivity detí sa za posledné obdobie výrazne znižuje. Medzi faktory, ktoré podľa Bunca (2014) zapríčiňujú pokles pohybovej aktivity v dennom režime žiakov patrí nedostatočná pohybová gramotnosť, zvýšenie obezity a nadváhy, podceňovanie významnosti pohybu, zdatnosti a zdravého životného štýlu, finančná náročnosť realizácie činností, a i. Ďalším z dôvodov je tiež nadmerný strach zo strany rodičov o bezpečnosť detí a z toho vyplývajúci zvýšený časový interval sedavého správania.

Prirodzene sa postupne upravujú aj odporúčania odborníkov na množstvo denne vykonávanej pohybovej aktivity žiackej populácie. V súčasnej dobe iba 40% populácie žiakov u nás spĺňa požiadavku optimálneho množstva pohybu, čo predstavuje 90 minút pohybovej aktivity denne. V snahe znížiť pohybovú nedostatočnosť WHO (2020) odporúča 60 minút aktivity denne, predovšetkým v aeróbnom pásme.

Deti, ktoré doposiaľ nešportovali by mali začať postupne, a to s 30 minútovým realizovaním pohybovej aktivity denne, s postupným primeraným navýšením na 90 minút. Realizácia môže zahŕňať: 60 minút stredne intenzívnej aktivity v podobe jazdy na bicykli spolu s 30 minútami pohybovej aktivity vysokej intenzity, ako napríklad beh či futbal. Na dosiahnutie čo najlepších zdravotných benefitov sa odporúča do pohybového režimu zaradiť rôzne typy pohybových aktivít, ktoré sú zamerané na rozvoj funkčnej zdatnosti organizmu, koordinácie, sily a vytrvalosti, s dôrazom na funkčnosť systémov a správne držanie tela. Tieto aktivity môžu byť v rámci dňa rozdelené na viaceré úseky, pričom každý jednotlivý interval má trvať aspoň 10 minút (Janssen, Leblanc 2010; Sigmund, Sigmundová, 2015).

Záver

Zámerné široko koncipované učivo tematických celkov, poskytuje učiteľovi možnosť výberu adekvátneho druhu a množstva pohybových prostriedkov, ktorými môže zabezpečiť plnenie cieľov a prispieť k rozvoju pohybovej gramotnosti žiakov. Kurikulum je koncipované na kompetenčnom základe, v snahe zosúladiť slovenský ekvivalent vzdelávania v telesnej a športovej výchove s ostatnými európskymi projektmi a legislatívou Európskej únie.

V kontextoch motorického vývinu dieťaťa je rozhodujúci spôsob, akým sa pohybové úlohy a cvičenia prezentujú. To môže výrazne ovplyvniť vytváranie budúcich vzorov pohybovej činnosti a pohybového správania a mať podstatný vplyv na ich zdravie a pohodu v dospelosti. Jednoznačne najvýznamnejším motivačným prvkom, ktorý je častokrát rozhodujúci pri vykonávaní pohybových aktivít deťmi, je zábava, potešenie a pozitívne emocionálne zážitky z pohybu. Telesná a športová výchova je o povzbudzovaní každého žiaka k pohybovej aktivite a športu. Úlohou učiteľov telesnej a športovej výchovy je implementácia kvalitných učebných plánov telesnej výchovy, zaujímavých mimoškolských aktivít a programov na podporu zdravia. Mali by byť príležitosťami na rozvoj pohybových schopností, zručností a základných pohybových kompetencií žiakov. Realizáciou rôznorodých pravidelných pohybových činností môžu učitelia využiť možnosť neodradiť od pohybu aj menej pohybovo nadaných žiakov. Kvalitne pripravené hodiny telesnej a športovej výchovy sú pravidelne prostriedkom systematického rozvoja kompetencií žiaka a využitia jeho pohybového potenciálu.

Teoretická reflexia a empirická analýza vzťahov medzi jednotlivými atribútmi motorickej gramotnosti, ich diverzifikácia a vzájomné pôsobenie sa stali základom prehodnotenia identifikácie motoriky dieťaťa, priebehu a podmienok motorického učenia s využitím pohybovej učiteľnosti a nadobudnutých motorických kompetencií. Analyzovanie týchto premís by mohlo prispieť k aktualizácii a konkretizácii výchovnovzdelávacích cieľov a obsahu vyučovania, s ohľadom na zdravotné aspekty rozvoja pohybového potenciálu detí.

Poznámka

Tento príspevok je čiastkovým publikačným výstupom grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0162/22) s názvom *Pohybové kompetencie žiakov v kontexte primárneho vzdelávania – determinanty a možnosti stimulácie*.

Zoznam bibliografických odkazov

- ALLAN, V., TURNODGE J., J. CÔTE, J. (2017). Evaluating approaches of physical literacy through the lens of positive youth development. *Quest*, 69 (4), 515-530. doi.org/10.1080/00336297.2017.1320294.
- BLAŽEJ, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9355-3.
- BORŽÍKOVÁ, I. (2020). Specifics of motor skills and motor learning in children with ADHD. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. 8 (1), 105-116. ISSN 1353-7140.
- BUNC V. (2014). Hypokinéza – příčiny a následky. In: *Studia Kinanthropologica*. 15 (3), 141-146. ISSN 1213-2101.
- CAIRNEY, J., DUDLEY, D., KWAN, M., BUULTEN, R., KRIELLAARS, D. (2019). Physical literacy, physical activity and health: toward an evidence-informed conceptual model“. *Sports Med*. 49 (3), 371-383. doi: 10.1007/s40279-019-01063-3.
- DUDLEY, D. (2015). A conceptual model of observed physical literacy. *The Physical Educator*. 72 (5), 236-260. doi: 10.18666/TPE-2015-V72-I5-6020.
- DVOŘÁKOVÁ, H., Z. ENGELTHALEROVÁ a kol. (2017). *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. Praha: Karolinum, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-3308-4.
- HERRMANN, C, HEIM, C., SEELI, H. (2019). Construct and correlates of basic motor competencies in primary school-aged children. *Journal of Sport Health Sci*, 8 (1), 63-70. doi.org/10.1016/j.jshs.2017.04.002.
- JANSSEN, I., LEBLANC, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7 (1), p. 40-40. ISSN: 1479-5868. DOI: 10.1186/1479-5868-7-40.
- KOVALČÍKOVÁ, I., BORŽÍKOVÁ, I., KOPČÍKOVÁ, M., RUŽBARSKÁ, I. (2018). *Attention deficit disorder and hyperactivity from interdisciplinary perspective*. Lúdenscheid: RAM – Verlag.
- NOVOTNÁ, B., NOVOTNÁ, N., BENDÍKOVÁ, E. (2020). *Pohybová aktivita žiakov mladšieho školského veku vo vzťahu k ich zdraviu*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0776-8.
- SALLEN, J., ANDRĚ, C., LUDYGA, S., MÜCKE, M., HERRMANN, C. (2020). School children's physical activity, motor competence, and corresponding self-perception: A longitudinal analysis of reciprocal relationships. *Journal of Physical Activity & Health*, 17 (11), 1083-1090. DOI: 10.1123/jpah.2019-0507.
- SIGMUND, E., SIGMUNDOVÁ, D. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4840-4.
- VAŠÍČKOVÁ, J. (2016). *Physical literacy in the Czech Republic. Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- WHITEHEAD, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. ICSSPE. *Journal of Sport Science and Physical Education*. Bulletin 65, 29-34. ISSN 1728-5909.

WHO (2020). WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary behaviour.
ISBN 9789240015128.

Author Information:

*Assoc. Prof. PaedDr. Iveta Boržíková, PhD – Department of Sport Educology and Humanistic, Faculty of Sports, University of Presov, Presov, Slovak Republic
E-mail: iveta.borzikova@unipo.sk.*

FUNKCIE A VÝZNAM ARCHITEKTONICKÝCH PRVKOV VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII

FUNCTIONS AND IMPORTANCE OF ARCHITECTURAL ELEMENTS IN ART EDUCATION

Slavomír Capek

Slavomir Capek

Abstrakt

Téma architektúry dostáva vďaka svojmu celospoločenskému významu vo výtvarnej edukácii v súčasnosti stále väčší priestor. Pedagógovia najčastejšie orientujú svoje zadania smerom k reflexii verejného priestoru, alebo estetike a znakom jednotlivých architektonických slohov a štýlov. Pozornosť pedagógov je často sústredovaná na ikonické stavby jednotlivých krajín a ich reprezentačnú funkciu vo vzťahu k ich dejinám. Aj napriek tomu však existuje mnoho tematických ďalších oblastí architektúry, ktoré pedagógovia v praxi doposiaľ naplno nevyužívajú. Ambíciou tejto štúdie je stručný prierez najznámejších architektonických prvkov, ktoré sa najčastejšie objavujú v historickej či modernej architektúre. Sú prirodzenou súčasťou fasád budov a podieľajú sa tak na celkovej estetike a atmosfére každodenne žitého priestoru. Okrem toho, že sú nositeľmi symbolických významov, majú aj svoju vlastnú estetickú dimenziu, ktorá sa odvíja od ich špecifického dizajnu. Súčasťou štúdie sú aj odporúčania pre pedagógov do praxe, ktoré z nich majú potenciál rozvíjania detskej imaginácie. Predstavujeme stručnú analýzu asociatívneho potenciálu formálnych ako aj symbolických aspektov architektonických prvkov, ktoré pomôžu detským percipientom pochopiť architektúru nielen ako funkčný, ale aj umelecky inšpiratívny fenomén, ktorý k dospelému aj dieťaťu prehovára svojím jazykom. Jeho pochopenie umožňuje nový pohľad na zdanlivo všednú realitu.

Annotation

The topic of architecture is currently gaining more and more space in art education due to its societal importance. Educators most often orient their assignments towards the reflection of public space, or the aesthetics and features of individual architectural styles. Educators' attention is often focused on the iconic buildings of individual countries and their representative function in relation to their history. Nevertheless, there are many other thematic areas of architecture, that teachers do not yet make full use of in practice. The ambition of this study is a brief cross-section of the most famous architectural elements, which most often appear in historical or modern architecture. They are a natural part of building facades and thus contribute to the overall aesthetics and atmosphere of everyday life. In addition to carrying symbolic meanings, they also have their own aesthetic dimension, which derives from their specific design. The study also includes recommendations for teachers to practice, which have the potential to develop children's imagination. We present a brief analysis of the association potential of formal as well as symbolic aspects of architectural elements that will help children's perpetrators understand architecture not only as a functional but also an artistically inspiring phenomenon that speaks their own language

to both adults and children. His understanding allows for a new perspective on seemingly mundane reality.

KLúčové slová: *Architektonický Prvok, Dejiny Architektúry, Verejný Priestor, Asociácia.*

Keywords: *Architectural Element, History of Architecture, Public Space, Association.*

1. Stručné dejiny architektonického prvku

Príliš všeobecný pojem architektonický prvok najčastejšie odkazuje k plastickému priestorovému prvku, ktorý vystupuje z uličnej fasády do priestoru. Hoci sa z pohľadu laikov môže zdať, že ide vyslovene o prvky s estetickou funkciou, nie je to úplne pravda. Obyčajne akcentujú tie miesta fasády, kde dochádza k určitému spojeniu tektonických prvkov, svojou estetickou úpravou zdôrazňujú alebo zakrývajú práve tie body, kde sa z pohľadu konštrukcie niečo podstatné deje.

Poznáme architektonické prvky, ktoré sú koncipované viac plošne a prvky, ktoré sa vyskytujú vo „vysokom reliéfe“, to znamená, že sa vyznačujú výraznou plasticitou. Dejiny architektúry nám ponúkajú nepreberné množstvo týchto prvkov, z ktorých sú niektoré menej nápadné a iné naopak, možno až príliš opulentné. To je však užšie chápanie architektonického prvku. V širšom chápaní môžeme za architektonický prvok považovať ktorúkoľvek časť stavby, ktorá v nej plní praktickú funkciu (stenu, schody, preklad, šmabrány, atd.).

Ak opomenieme tzv. proto-architektúru reprezentovanú vyslovene funkčnými obydliami, funkciou ktorej bola na prvom mieste ochrana fyzickej stránky človeka (lovcov a zberačov či nomádov) tak prvou „civilizovanou“ architektúrou, ktorá oplývala všetkými atribútmi hodnými tohto slova bola architektúra antická. Práve o nej možno hovoriť ako o kolíske architektonických prvkov, ktoré sa stali inšpiračným impulzom pre mnohé ďalšie slohy a štýly nielen euro-americkéj civilizácie.

Máme na mysli najmä tri v celom svete všeobecne známe stavebné štýly antickej architektúry reprezentované dórske, iónske a korintské slohom: „*S výjimkou gotiky z nich čerpaly více či méně všechny slohy, které se v našich zemích vystřídali, přičemž se např. místo kanelovaného užilo často hladkého dřívku nebo se do kanelur vkládaly píšťaly, popřípadě dolní třetina dřívku se pokrývala ornamentikou; přímo programově z antiky vycházel empír, hlavně z řeckého stavebního systému svíslé podpory a vodorovného břemene*“ (Herout 1994, s. 109).

Ide najmä o typické masívne dórske stĺpy, ktoré sa zo statických dôvodov v dolnej tretine rozširujú. V dejinách európskej architektúry sa v rôznych citáciách objavujú z antickej architektúry napríklad kanelované stĺpy. Tie našli svoje čestné miesto predovšetkým na monumentálnych priečeliach fasád verejných inštitúcií (galérie, knižnice, divadlá, univerzity, ministerstvá, atd.). Stĺpy s kanelúrami sú nezriedka „korunované“ tympanónmi, ktoré sú taktiež vynálezom antiky. Ruka v ruke s nimi sa v rôznych obmenách objavujú v renesancii, baroku alebo klasicizme tzv. kordónové rímasy a hlavice s dórske, iónske či korintské hlavice

Dórska hlavica sa skladá z prvkov: anuli(anulus), čo je názov pre úzke prstence nachádzajúce sa pod echinom. Echinus je typ kruhovitej podložky, ktorá sa rozširuje smerom hore. V ranom období zvykla mať tvar evokujúci bochník. Počnúc klasickou érou sa postupne zužuje. Nad echinus sa napája abakus (nadhlavica), ktorá predstavuje štvorcovú kryciu dosku hlavice (Koch, 2008).

Iónsku hlavicu reprezentuje „*echinus s iónským kymatem zdobeným vejcovcem, pod ním se objevuje především v Iónii astragal (řecky: hrací kostka) = perlovec. Nad ním pulvinum (= sedlo) ve tvaru polštáře uprostřed prohnutého a na bocích svinutého. Na přední a zadní straně je kanalis = žlábek, na svinutých částech je vytvarován do volut směřujících dolů s „oky“ uprostřed*“ (Koch 2008, s. 17).

Korintská hlavica sa od iónskej líši predovšetkým, že sa na nej nachádzajú „*kolem kalicha (kalathos) uspořádaný do 1 až 2 řad akantové listy, mezi nimiž se vinou směrem ke středu čtyř pohledových ploch a k rohům úponky (helices), které se svinují pod deskou abaku ve voluty*“ (Koch 2008, s. 20).

Dórska forma je geometrizujúca, evokuje abstrahujúce štylizačné tendencie práce s architektonickým objemom. Celkový charakter dórskeho rádu by mohol „*vyjadřovat těžkou váhu, která pevně sedí na zemi, vhodnou na chrámy zasvěcené starým božstvům země, Demeter či Hére, nebo geometrickou čistotu a sílu, která je charakteristicky Apollinská*“ (Norberg-Schulz 2019, s. 27). Volúty z iónskej hlavice sa objavujú takmer v každom období dejín architektúry. Výraznej pozornosti sa im dostalo v období baroka, osobitne v tzv. „dynamickom baroku“, ktoré bolo jeho odnožou. Práve tu sa stala volúta v jej predimenzovane podobe podporným prvkom dynamického pohybe, ktorý bol pre baroko tak charakteristický. Listy pokrývajúce korintskú hlavicu reprezentujú tradíciu využívania florálnych prvkov v celých dejinách európskej architektúry.

Môžeme konštatovať, že tieto florálne formy vo všeobecnosti výrazne estetizovali architektonický prvok a významne tak vyvažovali technicistnú povahu architektúry, ktorá je vo svojej podstate technickým a pragmatickým fenoménom. Vo veľmi špecifickej podobe sa to prejavilo napríklad v secesnom slohu, kde architektonický prvok v istom zmysle súčasne preberá funkciu konštrukcie, splýva s ňou a naopak, pretože Secesia „*Odmítala jakékoli historické převleky a řídila se jedině zákony konstrukce konstrukce s plným uplatněním stavitelského umění a nových technických stavebních prostředků železa, oceli, betonu a skla, pbzvlášť bylo přitom pro svou tvárnost a filigránskou působivost oceňováno železo*“ (a tzv. „organickéj“ architektúre, kde architektonický prvok často prechádza do podoby autonómneho výtvarného prvku v podobe reliéfu, alebo sa stáva výrazným symbolickým prvkom, poznávajúcim znakom budovy. Dobrým príkladom sú stavby R. Steinera (1861-1925), A. Gaudího (1852-1926), alebo I. Makovecza (1935-2011).

Nebude to prehnané ak budeme tvrdiť, že práve tento vyššie spomínaný rezervoár antického tvaroslovia architektonických prvkov nás v určitých obmenách sprevádza celým dejinami európskych slohov, o ktorých si kunsthistorici dlho mysleli, že končia na sklonku 19. storočia.

Významným dedičstvom antickej architektúry je aj socha včlenená do architektúry fasády. Na rozdiel od voľne stojacej sochy sa stáva funkčnou súčasťou – architektonickým prvkom – priečelia, súčasne plní funkciu stĺpa, ktorý môže podpierať preklad, kordónovú rímsu, alebo portikus. Uvedme príklad chrámu *Erechteion* na Aténskej akropole, kde časť strechy podpieraajú tzv. karyatídy. Karyatída je „*plastika ženskej postavy, která slúži ako stĺp alebo podpera*“ (Glancey 2007, s. 497). Jej mužským protipólom je „Atlant“, s ktorým sa taktiež stretávame na mnohých európskych fasádach, najmä v období renesancie, baroka a klasicizmu. Sochy atlantov taktiež podopierajú masívne architektonické prvky fasád, často napríklad arkiere na nárožiach, alebo balustrády. Táto podvojná funkcia sochy ako architektonického prvku (socha ako estetický objekt a zároveň ako podporný nosný prvok či architektonický prvok akcentujúci siluetu budovy akcentujúci jej základné tektonické články) sa objavuje aj v secesnej architektúre s tým, že tu prekonáva cestu k postupnej bezpredmetnosti ako napríklad skupina postáv na veži paláca Stocletových v Bruseli: „*Výtvarné úsilí o výraz a gesto se projevuje ve skládání tvarů do jediného velkého výmluvného obrysu. Tento vývoj od plastického ztvárění postavy k bezznakovému gestu vedl*

nutně k bezpředmětné plastice, jež je dekorativní arabeskou nebo nositelem ideje. Secesní styl tu ukazuje rovněž směr k abstraktní skulptuře naší doby“ (Sagnerová 2007, s. 114). Využitie sochy ako architektonického prvku v antickej architektúre teda predznamenovalo jej plynulý prechod k bezpredmetnej plastike a neskôr k abstrakcii v sochárstve.

Antické architektonické prvky, neskôr pretavené do renesancie, baroka či klasicizmu sa na prekvapenie veľkej časti odbornej aj laickej verejnosti objavujú v určitej formálnej variante v období architektonickej postmodernity v 2. polovici 20. storočia. Tu však plnia inú funkciu ako v klasickej historickej či historizujúcej architektúre. Sú vytrhnuté z pôvodného kontextu aj meradla, pretože v antickej architektúre bola veľkosť každého prvku stavby odvodzovaná na základe prísnych pravidiel z matematických vzorcov a pre nejakú spontánnu náhodu tu rozhodne nebolo miesto. Tieto stratégie môžeme ilustrovať na príklade jedného z prvých produktov „moderného klasicizmu“ za ktorý býva považovaná výšková budova ATT od Philipa C. Johnsona v New Yorku realizovanej v roku 1983: „*Jako „mrakodrap“ spadá jednoznačne do moderny, ale svou symetrickou, pilastrovitou fasádou a „roztrženým“ štítom v podobe střešního nástavce pak zase od antiky. Čerpání z antických dekorativních forem, ale zároveň úmyslně nefunkční nakládání s těmito prvky, představují charakteristické rysy postmoderny*“ (Höcker 2004, s. 171).

20. storočie, čo sa architektonických prvkov týka prináša nové výrazivo. Klasické pätky stĺpov, hlavice, profilované rímsy, piliere, polostĺpy, bosáže, atiky, ako sme ich poznali sa postupne vytrácajú. Historizujúcu architektúru striedajú smery ako funkcionalizmus, konštruktivizmus, kubo-futurizmus, čiže smery, ktoré ornament neuznávajú a zameriavajú sa na čisté plochy – purizmus vo výraze a funkčné dispozície odvodené od funkcie, na ktorú je budova určená. Architektonické prvky tak čiastočne nahrádza technický detail, alebo konkrétne zaujímavé fragmenty či „kompozičné výseky“ budov, ktoré nie vždy vznikali zámerne. Osobitú miesto medzi týmito avantgardnými smermi zaradzovanými pod zjednocujúci pojem „moderna“ zaujíma napríklad synkretický smer Art Deco, ktorý vznikol v americkom prostredí. Bol syntézou geometricky štylizovanej európskej secesie, motivicky však inšpiratívne vychádzal aj z egyptského výtvarného jazyka, umenia Afriky, Orientu, funkcionalizmu alebo kubizmu. Má chvíľami strojový až priemyselný charakter a súčasne pôsobí dekoratívne. Práve vďaka používaniu materiálov, ktoré konštruktéri aplikovali v letectve alebo námornej doprave sa Art Deco vyznačovalo často zvláštnymi, dosiaľ nevidanými verziami architektonických prvkov, v ktorých sa stretávali pôvodne klasické ale formálne transformované inšpirácie kombinované s najmodernejšími materiálmi. Tieto detaily boli často opakované a vytvárali tak rytmus a dynamickú gradáciu.

Okrem Art Deco sa v tomto období ešte môžeme stretnúť s ojedinelým smerom známym pod názvom expresionizmus. Je charakteristický ... citát. Práve dynamicky modelované hmoty architektov expresionizmu, ktoré menia budovy na monumentálne skulptúry prinášajú oslobodenie od klasických podôb architektonického detailu a ponúkajú nové alternatívne podoby.

1.1. Architektonický prvok a Štátny vzdelávací program

V Štátnom vzdelávacom programe (ďalej už len ŠVP) na 1. stupni sa v každom ročníku stretneme s podnetmi architektúry. Napríklad v podnetoch architektúry pre 2. ročník (ŠVP 2014) nájdeme aj obsahové a výkonové štandardy, ktoré sú zamerané na elementárne architektonické prvky akými sú: stena, preklad, strop, oblúk, schody, brána). Obsahový štandard vytyčuje zámer ich poznávania, kým výkonový štandard kladie na pedagóga nárok, aby tieto prvky so žiakmi konštruoval prostredníctvom stavebnice, alebo aj z iných tvárnych materiálov, napríklad z plastelíny, mimetickým napodobovaním. Podotýkame, že podľa nášho názoru je to veku primerané, ale ide o malé ambície. Detskí recipienti v tomto veku by zvládli

napodobit' aj náročnejšie architektonické prvky. Napríklad aj už spomínané antické hlavice, tympanón, volútu, perlovec a iné. Cieľom by samozrejme nebolo dokonalé realistické napodobenie. Dôraz by bol kladený na afektívny cieľ, ktorým by bolo detské nadšenie z objavovania, z dotyku a stretnutia s novými tvarmi. Súčasne by pedagóg počas procesu tvorby vysvetlil význam týchto prvkov. Prečo vyzerajú tak ako vyzerajú. Ako to súvisí s miestnou kultúrou, krajinou, podnebím, históriou. Čím sú tie tvary inšpirované, z čoho sú odvodené, že nejde o náhodu. Čiže symbióza medzi afektívnym a kognitívnym cieľom.

V ŠVP existuje aj ďalší obsahový a výkonový štandard, ktorý umožňuje oboznámenie sa s širokou paletou architektonických prvkov a to nielen tých klasických, o ktorých sme písali v prvej kapitole. Ide konkrétne o pomerne pestro koncipovaný obsahový štandard pre 3. ročník, v ktorom sú vysoké ambície, čo sa týka dejinného záberu. Na pedagóga a žiakov sú tu kladené požiadavky vo vzťahu k pomenovaniu výrazu architektúry (podľa slohu: funkcionalistickej, postmodernej, secesnej, klasicistickej, rokokovej, barokovej, gotickej, atď.); podľa funkcie: sakrálnej, pomníkovej, civilnej etc.; podľa materiálu: drevenej, tehlovej, sklobetónovej a i.). Ďalej sa tu objavuje aj praktická požiadavka týkajúca sa porovnávania týchto slohov a smerov medzi sebou. Práve táto metóda môže najviac edukovať žiakov v tejto oblasti, pretože tým prirodzene nasmeruje ich sústredenie k pomenovaniu základných rozdielov medzi nimi (ŠVP 2014). Pri verbálnej, alebo praktickej výtvarnej reflexii týchto rozdielov žiakmi dochádza viac na vedomej, ale aj podvedomej úrovni ku konfrontácii s typickými detailami fasád budov z jednotlivých období. Ak nepočítame s tým, že detskí percipienti vnímajú aj celok budov a ich siluety, tak sú to v prvom rade práve nami sledované špecifické architektonické detaily, ktoré si všímajú. Na základe ich konkrétneho prevedenia, typických formálnych úprav, lokácie či farebnosti dokážu (aj keď vzhľadom na vek pochopiteľne nie na odbornej verbálnej úrovni) pochopiť aj precítiť rozdielny až kontrastný výtvarný jazyk dvoch opozitne porovnávaných období. Z pohľadu pedagóga by preto bolo efektívne ponúkať žiakom pri týchto zámeroch kontrastné dvojice. Napríklad komparovať vertikálnu, vo výtvarnom výraze vznešenú a prísnu gotiku s živelným, dynamickým až „vznešeným“ barokom. Pedagóg môže na základe dialógu priviesť žiakov k tomu, že aj napriek množstvu originálnych gotických architektonických prvkov či barokových je možné obidva výtvarné jazyky „redukovať“ na dva významne odlišné prvky: na „vertikálu“ a „špirálu“.

2. Metóda komparácie architektonických prvkov na základe kontrastu odlišnosti

Jedným z typických vizuálne dominantných architektonických prvkov gotickej katedrály je tzv. *fiála*, predstavujúca štíhly vertikálne koncipovaný ozdobný prvok nachádzajúci sa na štíte alebo na vrchole (Glancey, 2007). Pre mnohé európske gotické katedrály je charakteristické, že ich exteriéri sú výrazne rytmizované práve prítomnosťou veľkého množstva fiál, ktoré sú často umiestnené na oporných oblúkoch vybiehajúcich z gotických lodí. Gotické fiály sú jednou z príčin, prečo majú gotické katedrály vertikálny charakter symbolizujúci vzťahovanie sa k transcendentnu, k oblohe, k duchovnému horizontu. Za kontrastný opak gotickej fiály môžeme považovať zvlnenú barokovú stenu, ktorá je jedným z najsignifikantnejších znakov baroka, najmä barokovej sakrálnej architektúry. Ako príklad môžu poslúžiť sakrálne stavby temperamentného architekta Francesca Borrominiho (1599-1667), konkrétne kostol San Carlo Alle Quattro Fontane (1665), ktorý sa vyznačuje tým, že dolné jeho dolné poschodie „*má konkávno-konvexno-konkávne usporiadanie, horné poschodie je zasa konkávno-konkávno-konkávne*“ (Glancey 2007, s. 314).

Inou možnosťou, ktorá sa nám ponúka z väčšieho množstva kontrastných kombinácií je komparácia secesie a funkcionalizmu. Dochádza tu k stretnutiu dvoch protikladných výtvarných jazykov, ktoré by sme mohli definovať ako naratívno-dynamický & abstraktno-

geometrický (statický). Kým secesiu reprezentujú typické architektonické prvky ako sú lineárne zvlnené šambrány okien, balkónov či asymetrických štukatérskych prvkov (najčastejšie v okolí hlavného vstupu), pre funkcionalizmus sú „*charakteristické jednoduché geometrické tvary, ploché strechy, čisté plochy stien s bílou omítkou, pásová a kruhová okna, veľké prosklené plochy a jednoduchá trubková zábradlí*“ (Dvořáček, 2005, s. 8). Frekventovaným znakom je aj asymetrická kompozícia usporiadania architektonických objemov, ako výsledok programovej snahy naplnenia vnútornje funkcie stavby – čiže podstat funkcionalistickje budovy sa odvíja z vnútra smerom von, keď na vonkajšej estetike až tak nezáleží. Je dôležité pripomenúť, že tieto budovy sú zámerne bez akýchkoľvek ornamentov. V prípade secesie môžeme teda na ukážku žiakom vyselektovať ako jeden z mnohých zastupujúcich architektonických prvkov komíny zo strechy nájomného domu Casa Milá (1905-1911), kde sa naplno prejavil sochársky autorský prístup autora A. Gaudího: „...*majster očarujúcich tvarov zakomponoval sochárstvo do všetkých častí svojich návrhov vrátane komínových hlavíc, ako sú tieto na streche bytového domu Casa Milá v centre Barcelony*“ (Jones 2013, s. 245).

Ak by sme mali postaviť ako opozitum nejaký architektonický prvok funkcionalizmu, tak by to bola „suprematická“ veľká biela plocha, aké môžeme napríklad vidieť na ikonickje brnenskej funkcionalistickej vile Tugendhat postavenej podľa projektu Ludwiga Miese Van der Rohe v roku 1928. Keďže sme už spomenuli, že funkcionalizmus sa vymedzil voči ornamentu, čo najvýstižnejšie stručne zhrňuje dnes už legendárna dobová esej rakúskeho architekta -funkcionalistu (modernistu) Adolfa Loosa známa pod názvom: *Ornament a zločin* (po prvýkrát uverejnené 1913) – architektonické prvky „puristických“ funkcionalistických stavieb reprezentujú skôr oblé balkóny, pásové okná, vysunuté strešné terasy. To všetko sú inšpirácie z dobovej strojovej estetiky zaoceánskych parníkov či letiskových veží. Tieto prvky-details aj napriek svojmu minimalistickému vzhľadu nepochybne plnia funkciu kontrastu v rámci týchto strohých budov. Súčasne sú však v porovnaní s detailami napríklad Gaudího budov taktiež veľmi lapidárne. Ak hovoríme o novodobých ekvivalentoch klasických architektonických prvkov v súvislosti s modernou a funkcionalizmom, možno to doložiť príkladmi budov a vil od Le Corbusiera (1887-1965), alebo mnohých ďalších realizácií architektov z tejto doby, kde sa nachádzajú mnohé z nich: pilóty (vila Savoye), rampy (Londýnska Zoo od Betholda Lubetkina a Ove Arupa), steny zo sklenených tvárnic (Maison de Verre od Pierre Chareau-a). K vizuálne najzaujímavejším v európskom prostredí novátorským architektonickým prvkom patria clony proti intenzívnemu teplu zo slnečného žiarenia: „*Le Corbusier si uvedomoval hrozbu pre novú architektúru, že vzniknú budovy, ktoré budú v lete priveľmi horúce, aby poskytovali pohodu, preto navrhol tieto betónové brises-soleil, čiže slnolamy*“ (Glancey 2007, s. 432).

Kým na historických budovách boli architektonické prvky navrhované na základe určitých univerzálnych pravidiel odvíjajúcich sa od dobového kultúrneho diskurzu záväzného pre všetkých tvorcov, na sklonku obdobia moderny a funkcionalizmu dochádzalo stále častejšie k individualizácii architektonického rukopisu. Pozitívnym dôsledkom toho javu bol fakt, že na jednotlivých budovách vznikali „šlabikáre“ nových architektonických prvkov, keďže ku každej novej zákazke pristupovali architekti nielen z potreby zachovania funkčných podmienok náplne stavby, ale aj ako k samostatnému výtvarnému problému, ktorý má mať jedinečné riešenie. Ukážkou tohto typu stavby s netradičným riešením a neobvyklými architektonickými prvkami je kostol *San Francisco* in Pampulha (Brazília), ktorého autormi boli Oscar Niemeyer (1907-2012) a inžinier Joaquim Cardoza (1897-1978). Kostol púta pozornosť svojou siluetou zloženou z niekoľkých parabolických tvarov, vertikálnymi žalúziami na čelnom priečelí či modernisticky štylizovanou figurálnou monochrómnou maľbou na motívy výjavov zo života Svätého Františka.

3. Imaginačné cvičenia na motívy architektonických prvkov ako východisko pre výtvarné zadania

Architektonický prvok ako hlavný inšpiračný impulz výtvarného zadania ponúka veľké možnosti jeho využitia. V prípade historických prvkov môže byť zaujímavou práve motivačná fáza, kde pedagóg poukáže na konkrétne súvislosti použitia konkrétnej flóry, ornamentiky či symboliky na finálnom tvare architektonického prvku. Napríklad súvislosť medzi frekventovane sa vyskytujúcim typom egyptského stĺpu, ktorého hlavice disponujú štylizovaným ukončením papyru a symbolickým významom a zastúpením tejto rastliny v tejto krajine. Ide totiž o princíp symbolizácie, keď sa architekti snažia abstrahovaným jazykom prerozprávať niektoré identické charakterizačné prvky/znaky predmetnej krajiny do výtvarného aj tektonického jazyka stavby. Príkladom univerzálnej symbolizácie sú napríklad siluety sedlových striech mnohých horských dedín so zrubovými stavbami (bez ohľadu na geografické pásmo), ktoré okrem praktickej funkcie majú evokovať siluety štítov na horizonte nad nimi (Norberg-Schulz, 2010).

Preto napríklad nie je náhoda, že súčasťou korintskej hlavice je akantový list, ktorý je vo flóre tohto regiónu (podnebného pásma) hojne zastúpený. Z tohto pohľadu, po vysvetlení týchto logických súvislostí prirodzene zasahujúcich do procesu inšpirácie architektov by mohli pedagógovia viesť žiakov k navrhovaniu „slovenských hlavíc“. To znamená, že by boli motivovaní tým, aby do priestoru hlavice skúsili implementovať nejaký florálny prvok (kvetu, stromu, apod.), ktorý považujú za typický pre slovenské prostredie. Náš lopúch má napríklad príbuznú formálnu stavbu ako akantový list z korintskej hlavice, avšak nie je nutné ísť cestou vizuálnej podobnosti, hoci ju nemusíme ani vopred vylúčiť. Snaha navrhnúť niečo, čo by sa nepodobalo na známe antické predlohy však viac svedčí o úrovni imaginácie žiaka. Už samotná snaha detského percipienta o navrhnutie niečoho čo sa vymyká už známym formám je aktom praktického rozvíjania jeho imaginácie. Súčasťou motivačnej fázy by bolo aj vysvetlenie, že stĺpy s hlavicami v historickej aj historizujúcej architektúre na Slovensku (ako aj všade inde v Európe) neustále variujú už nami analyzované antické hlavice troch hlavných dórskeho rádu a ich synkretických variantov. Čo si tak predstaviť a navrhnúť našu slovenskú hlavicu, ktorá by mohla reprezentovať slovenskú historickú architektúru? Ako by asi vyzerali či mohla vyzeráť, ak v danom historickom období existovalo Slovensko ako samostatný zvrchovaná štát? Takto by mohli znieť motivačné otázky, ktoré by boli súčasne inšpiračným impulzom, spúšťačmi imaginácie detských percipientov. Ešte spomeňme, že samozrejmosťou motivačnej fázy by mali byť aj základné informácie o elementárnych častiach, z ktorých sa skladá klasický historický stĺp (päťka, driek, hlavica – na ktorú je prenášaný tlak váhy prekladu) a niektorých ich zvláštnostiach (napríklad tzv. *entasis*, čo je rozšírenie drieku v jeho dolnej tretine kvôli statike).

Podnetnou možnosťou pri práci s architektonickými prvkami je ich „vytrhnutie z kontextu“. Bez ohľadu na to, či to bude historický prvok alebo moderný, postavený mimo súvislosť sa môže stať autonómnym výtvarným dielom/objektom. Predpokladá to dlhšiu prípravu pedagóga, ktorý by sa mal zamerať na tie architektonické prvky, ktoré disponujú plastickým potenciálom, aby bol proces tvorby pre žiakov atraktívnejší v zmysle prínosu skúsenosti s vznikom nových tvarov. Na bežnej fotografii alebo výtvarnom zobrazení architektúry je architektonický detail veľmi miniatúrny. Pedagóg má však možnosti za pomoci digitálnych technológií preferovaný detail „vystrihnúť“ pozdĺž jeho siluety a následne výrazne zväčšiť. Podľa tejto zväčšenej predlohy si žiaci najprv vyskúšajú vytvoriť (napríklad vymodelovaním) kópiu tejto zväčšenej podoby v nízkom alebo vysokom reliéfe, to už záleží od rozhodnutia pedagóga. Proces modelácie by mohol byť zo strany pedagóga sprevádzaný vysvetlením pôvodu inšpirácie týchto foriem, čo symbolizujú, z akých podnetov

reality čerpajú a akú funkciu zohrávajú z pohľadu tektonickej štruktúry konkrétnej fasády, prečo sú umiestnené práve tam, kde sú. Po absolvovaní tvorby týchto prvkov na základe mimetického princípu je možné pokračovať v ďalšej fáze.

V tomto vyššom stupni viac zameranom na predstavivosť pedagóg ponúkne tie isté architektonické prvky, ktoré žiaci napodobovali – v rovnakej mierke, ktoré žiaci realisticky napodobovali, ale v tejto fáze im bude poskytnutý už iba obrys selekciou vybraného prvku. Podstata nasledujúceho zadania by spočívala v tom, že žiaci by mali určiť vlastnú predstavu potenciálnych foriem, ktoré by implementovali do pôvodnou siluetou vymedzeného tvaru. Mala by sa tu prejavíť schopnosť uvažovania žiaka v súvislostiach, osvojených na základe výkladu pedagóga v kombinácii s vlastnými predstavami o tom, aké tvary a významy by mohla mať ich vlastná verzia architektonického prvku. To zadanie môže byť realizované v lineárnej forme (farebná alebo monochrómna kresba), ale opäť aj plasticky. Pre dosiahnutie imaginatívnejších výsledkov by mohol pedagóg žiakov upozorniť na to, že väčšina existujúcich architektonických prvkov má určitý opakujúci sa repertoár tvarov a symbolov a sú na fasádach budov aplikované bez ohľadu na to, na akú funkciu je budova určená. Pre detských percipientov by mohlo byť rozhodujúcim inšpiratívnym impulzom nasmerovanie na možnosť navrhnuť do dizajnu architektonických prvkov tvary / znaky odkazujúce ku konkrétnej funkcii predmetnej stavby. Žiak sa tak môže realizovať vo vlastnej – možno aj nie celkom dokonalej vízii, čo však nie je vzhľadom na mladší školský vek až tak dôležité – o tom, čo je symbol, a ako sa jeho prostredníctvom vyjadriť k chápanej funkcii stavby. Nedá sa vylúčiť, že sa nájdu detskí percipienti, ktorí prinesú originálne výtvarné výrazivo, ktoré ani z ďaleka nebude mať ambíciu tvoriť nejaké symboly. Bude len sumou zvláštnych a zaujímavých vymyslených foriem.

Inou, už naznačenou možnosťou je dizajnovanie architektonického prvku v trojrozmernom móde. Opäť môže byť zaujímavou skúsenosťou vytvorenie realistickej 3D kópie na základe digitálne zväčšenej predlohy ako aj možnosť tvorby rovnako veľkého 3D objektu ktorý bude mať identickú siluetu s predchádzajúcou realisticou predlohou, ale samotná tvarová a znaková štruktúra bude žiakmi vymyslená, autorská.

V prípade všetkých načrtnutých východísk práce s architektonickým prvkom je dôležitý záverečný dialóg medzi pedagógom a žiakmi. Mali by byť vedení k tomu, aby vedeli aspoň stručne pomenovať, vysvetliť svoje myšlienkové postupy, inšpiračné impulzy. Zároveň je dôležitá spätná väzba pedagóga nakoľko vníma výtvar toho-ktorého žiaka v kontexte problematiky ako relevantný a ktoré, najmä z tých voľne navrhnutých architektonických prvkov považuje za kreatívne, s imaginatívnym potenciálom. Bolo by vhodné aby aj pedagóg podľa možností demonštratívne vytvoril vlastné verzie potenciálnych riešení v podobe ukážok, ktoré by mohli byť pre žiakov názorným príkladom, toho, že aj v rámci architektúry, ktorá pôsobí prísne možno uvoľniť uzdu fantázii.

Záver

Architektonický prvok je navzdory svojmu prísne logickému postaveniu v rámci tektonickej štruktúry a kompozičných zákonitostí fasády pomerne tvárnym prvkom. Obsahové a výkonové štandardy ŠVP ponúkajú celkom široký diapazón možností práce s týmito prvkami. Môžeme konštatovať, že existujú dva základné módy, ktoré pri tvorbe zadani na túto tému uplatníme. Prvá, komfortnejšia cesta predstavuje možnosť pracovať s celou plejádou architektonických prvkov od antiky po súčasnosť, so zameraním na ich výtvarnú mimetickú reflexiu spojenú s nadobúdaním teoretických poznatkov z dejín umenia. Povedzme, že ide o ideálny prístup, ktorý vyvážene rozvíja praktické aj teoretické poznatky. Žiak dokáže rozlišovať medzi jednotlivými slohovými poriadkami, vie zaradiť kam konkrétne architektonické prvky patria a prípadne aj vysvetliť, prečo sú zložené práve z tých-ktorých

tvarov a motívov. Druhá stratégia je viac orientovaná na rozvoj predstavivosti a je v istom zmysle viac riskantná. Nemusí totiž priniesť očakávané výsledky. V daných súradniciach sa s architektonickým prvkom pracuje ako s inšpiračným východiskovým impulzom k vzniku novej verzie prvku, ktorá nebude limitovaná univerzálnymi pravidlami, ktorými sa pri ich tvorbe v dejinách architektúry architekti a umelci riadili. Dodržiava sa iba jeho pôvodná veľkosť a obrys. Tvary a motívy vo vnútri sú už však v réžii žiaka. Významnú rolu pri navrhovaní úplne novej verzie architektonického motívu môže zohrať aj samotná pôvodne zachovaná silueta architektonického prvku, ktorá môže detskému percipientovi napovedať pri navrhovaní a tvorbe nových foriem. Podstatnou fázou je aj motivačná časť tejto „druhej“ stratégie, kde ide predovšetkým o pripomenutie toho, čo chýba klasickému univerzálnu aplikovanému súboru architektonických prvkov. Tie sa frekventovane opakujú v celých dejinách architektúry a sú implementované do fasád významných verejných inštitúcií bez ohľadu na ich funkciu. Prínosom týchto výtvarne orientovaných zadanií by malo byť to, že pedagóg navedie žiaka aby uvažoval kontextuálne vo vzťahu k funkcii danej budovy a vo svojom výtvarnom návrhu architektonického prvku prípadne vizualizoval to, k čomu je určená. Žiacke chápanie tak zložitých fenoménov ako je symbol či znak, ktorými niektoré z architektonických prvkov disponujú je pochopiteľne obmedzené, dôležité však je, že sa pokúsia o premýšľanie v súvislostiach, ktoré navyše „materializujú“. Osobitou metódou, na prípravu aj zručnosti žiakov najviac náročnú je vytrhnutie architektonického motívu z kontextu plochy fasády, v ktorej sa často nachádza v redukovanej reliéfnej podobe, alebo z nej iba mierne expanduje do priestoru. Stáva sa tak samostatným priestorovým prvkom, výtvarným objektom, s potenciálnym presahom do dizajnu. Presah do súčasného dizajnu by mohli poskytovať výtvarné zadania pracujúce so súčasnými architektonickými prvkami objavujúcimi sa v 20. a 21. storočí. Tie často postrádajú figurálne či florálne motívy a oscilujú na rozhraní reality a abstrakcie. Ide o prvky akými sú piloty, rampy, slnolami, pásové okná a zábradlia či vysunuté terasy/plošiny inšpirované industriálnou architektúrou zaoceánskych parníkov, letiskových veží, strojovou továrenskou estetikou, rôzne klampiarske a iné detaily vrátane atypických štruktúr moderných materiálov. Architektonické prvky môže rozhladený a flexibilný pedagóg chápať ako stavebné jednotky ktorejkoľvek budovy, jednotky, vizualita ktorých môže byť flexibilne meniteľná a môže výrazne akcentovať funkciu aj výtvarný jazyk budovy, vytvoríť jej identitu odlišnú od iných budov v okolí a priblížiť ju tak k statusu ikonickosti. Tieto prvky sú vo fáze zrodu pomyselnu, mysticky „vyprázdnenou nádobou“ čakajúcou na imaginatívny obsah.

Zoznam bibliografických odkazov

- DALFAR., 2017. Architektúra času. Bratislava: Hronka. ISBN 978-80-89875-06-1.
- DVOŘÁČEK, P.. 2005. Moderní architektura. Architektura českých zemí. Praha: Levné knihy KMa. ISBN: 80-7309-288-5.
- GLANCEY, J., 2007. Architektúra. Veľký ilustrovaný poradca. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-8085-354-9.
- HARRIES, K., 2011. Etická funkce architektury. Řevnice: Arbor Vitae / Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová. ISBN 978-80-87164-97-6.
- HEROUT, J., 1994. Slabikář návštěvníků památek. Pardubice: Tvorba. (ISBN neuvedené).
- HÖCKER, CH., 2004. Architektura. Malá encyklopedie. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0285-8.
- JONES, W., 2014. Abeceda architektúry. Domy. Kurz domovej architektúry. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-556-1186-0.

- HOPKINS, O., 2019. Jak číst architekturu. Obrazový lexikon. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-0373-7.
- KOCH, W., 2008. Evropská architektura. Encyklopedie evropské architektury od antiky po současnost. Praha: Universum. ISBN 978- 80-242- 2029-1.
- NORBERG-SCHULZ, CH., 2019. Význam v architektuře západu. Praha: Dokořán s.r.o. ISBN 978-80-7363-950-1.
- NORBERG-SCHULZ, CH., 2010. Genius loci. Krajina, místo, architektura. Praha: Dokořán s.r.o. ISBN 978- 80-7363-303-5.
- ROESELOVÁ, V., 2001. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-058-7.
- SAGNEROVÁ, K., 2007. Jak je poznáme? Umění secese. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-1773-4.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM 2014. *Výtvarná výchova*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>.

Author Information:

Mgr. Slavomir Capek – Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: slavo.capek@email.cz.

ÚROVEŇ VYBRANÝCH POHYBOVÝCH ZRUČNOSTÍ DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

THE LEVEL OF SELECTED MOVEMENT SKILLS OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

Daniela Falat Leütterová

Daniela Falat Leutterova

Abstrakt

Cieľom príspevku bola komparácia získaných údajov vybraných pohybových zručností z testovej batérie MOBAK. Diagnostika pozostávala z testových položiek ako vedenie lopty nohou, dribling basketbalovou loptou, chytanie lopty, triafanie do terča zamerané na zistenie úrovne ovládania lopty. Testovanie bolo aplikované v skupine detí mladšieho školského veku (n = 25), ktoré pravidelne navštevujú záujmový telovýchovný proces zameraný na atletiku. Sledovaný súbor pozostával z dievčat (n = 13) a chlapcov (n = 12). Výsledkom nášho prieskumu bolo, že deti atletického klubu dosiahli priemerné výsledky v úrovni osvojených pohybových zručností.

Abstract

The aim of the paper was to compare the data of selected movement skills from the MOBAK test battery. The diagnostics consisted of test items such as guiding the ball of the foot, dribbling the basketball, catching the ball, hitting the target, and an additional test item we chose. The testing was applied in a group of children of younger school age (n = 25), who regularly attend an interesting physical education process focused on athletics. The sample consisted of girls (n = 13) and boys (n = 12). The result of our survey was that the children of the athletic club achieved average results in the level of acquired motor skills.

KLúčové slová: MOBAK. Mladší školský vek. Motorická výkonnosť. Atletika.

Key words: MOBAC. Primary school age. Motor performance. Athletics.

Úvod

Ako uvádza autorka Ružbarská (2018) pohybovú zručnosť môžeme chápať ako získanú pripravenosť alebo spôsobilosť človeka riešiť stanovené pohybové úlohy na dosiahnutie požadovaného výsledku. Pohybovú zručnosť môžeme taktiež považovať za disponovanosť jedinca zvládnuť stanovenú pohybovú úlohu správne, efektívne a v zmenených podmienkach (Ružbarská, 2018). Ako uvádza autor Schnabel (2003, In: Ružbarská 2018) pohybová zručnosť je komponentom pohybovej schopnosti, ktorý je zautomatizovaný a vznikol na základe pohybových schopností v určitých pohybových situáciách. Každá pohybová zručnosť je definovaná a stanovená na určitom stupni adaptability a automatizácie. Pohybová

zručnosť, ktorá je pevne fixovaná a stereotypne realizovaná, je definovaná ako pohybový návyk (Ružbarská, 2018). Autor Kasa (2000, In: Ružbarská, 2018) uvádza, že pohybový návyk môžeme definovať ako spôsobilosť organizmu vykonávať zadanú pohybovú úlohu alebo činnosť automaticky riadeným pohybom.

V telesnej výchove a športovej činnosti nás prioritne zaujímajú telovýchovné a športové zručnosti. Typickým znakom je neustále zdokonaľovanie vybranej pohybovej zručnosti a trvalá snaha o zvyšovanie výkonnosti. Zastúpená je aj sociálna stránka, skrz vykonávanie pohybových úloh v kolektíve (Kasa, 2002).

Testovú batériu MOBAK môžeme považovať za súbor testových položiek, ktoré sú zamerané na diagnostiku pohybových kompetencií detí primárneho vzdelávania. Hlavným cieľom testovej batérie je poukázať deťom, že sú schopné vykonávať základné lokomočné pohyby ako napríklad hádzať, chytať a pod. Testová batéria pozostáva z niekoľkých častí, ktoré sú rozdelené podľa vekových skupín. Boli zostavené tak, aby mali deti pozitívny zážitok z vykonanej pohybovej činnosti a taktiež, aby zvládli vykonanie pohybových úloh (Mačura, Blahutková a kol., 2018).

Cieľ

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť aktuálnu úroveň osvojených pohybových zručností vo vybranej skupine detí mladšieho školského veku a intersexuálne ich porovnať.

Metodika

Pre získanie údajov o úrovni osvojenia pohybových zručností sme vybrali testové položky MOBAK z oblasti testov zručnosti ovládania lopty (Herrmann, 2018, In: *Športový edukátor*, 2018). Sledovaný súbor tvorili deti mladšieho školského veku, ktoré navštevujú 3-krát do týždňa atletický klub. V tréningovom procese sa zameriavajú na všestranný rozvoj s preferovaním osvojenia si atletických zručností. Celkový súbor tvorilo 25 detí z toho 13 bolo dievčat a 12 chlapcov. Priemerný vek bol na úrovni 10 rokov. Testovanie prebiehalo v telocvični. Deti boli oboznámené s testovými položkami vopred.

1 TEST – Triaťanie loptičky do terča (Obrázok 1).

Zručnosť: Hádzanie na presnosť.

Pomôcky: 6 ks loptičiek, 1ks okrúhly terč, lepiaca páska.

Popis testu: Dieťa stojí za vyznačenou čiarou, ktorú nesmie prekročiť počas celého trvania testu. Na pokyn učiteľa začne triaťať na nehybný terč. Počet pokusov je 6. Hodnotí sa počet platných pokusov a zaznačí sa do tabuľky.



Obrázok 1. Triaťanie loptičky na terč
(Zdroj: vlastné spracovanie)

2 TEST – Chytiť vyhodenú loptu (Obrázok 2).

Zručnosť: Chytanie lopty.

Pomôcky: 1 ks gymnastická lopta, lepiaca páska.

Popis testu: Dieťa stojí za prvou čiarou a pred sebou má vyznačenú čiaru pre konečnú polohu. Dieťa si vyhodí loptu spoza prvej čiary nahor a vpred za opačnú čiaru, a následne vyhodenú loptu chytí až za opačnou čiarou. Hodnotí sa 6 pokusov.



Obrázok 2. Chytanie lopty
(Zdroj: vlastné spracovanie)

3 TEST – Driblovať vpred s basketbalovou loptou (Obrázok 3).

Zručnosť: Driblovanie lopty bez straty kontroly.

Pomôcky: 1 ks basketbalová lopta, 4 prekážky, kužeľ, lepiaca páska.

Popis testu: Dieťa spoza štartovacej čiary začne driblingom viesť loptu po vyznačenej dráhe a späť. Snaží sa počas celého trvania testu nestratiť kontrolu nad loptou. Hodnotia sa 2 pokusy. Za platný pokus považujeme, ak dieťa prejde driblingom vyznačenú dráhu tam a späť bez straty lopty.



Obrázok 3. Driblovanie basketbalovou loptou
(Zdroj: vlastné spracovanie)

4 TEST – Vedenie futsalovej lopty nohou (Obrázok 4).

Zručnosť: Vedenie lopty bez straty kontroly.

Pomôcky: 1 ks futsalovej lopty, 4 prekážky, kužeľ, lepiaca páska

Popis testu: Dieťa spoza štartovacej čiary začne viesť futsalovú loptu nohou po vyznačenej dráhe a späť, a snaží sa počas celého trvania testu nestratiť kontrolu nad loptou. Práca rúk počas testu nie je povolená. Hodnotia sa 2 pokusy. Za platný pokus považujeme, ak dieťa prejde driblingom vyznačenú dráhu tam a späť bez straty lopty.



Obrázok 4. Vedenie futsalovej lopty nohou
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako poslednú testovú položku zameranú na získanie úrovne pohybovej schopnosti – výbušnej sily horných končatín, sme zvolili hod medicinbalom vzad z miesta. Domnievame sa, že deti, ktoré disponujú vyššou úrovňou osvojených pohybových zručností, dosiahnu aj pozitívne hodnoty v úrovni silových schopností horných končatín.

5 TEST – Hod medicinbalom z miesta (Obrázok 5).

Schopnosť: Výbušná sila horných končatín.

Pomôcky: 1 ks gymnastická lopta, lepiaca páska

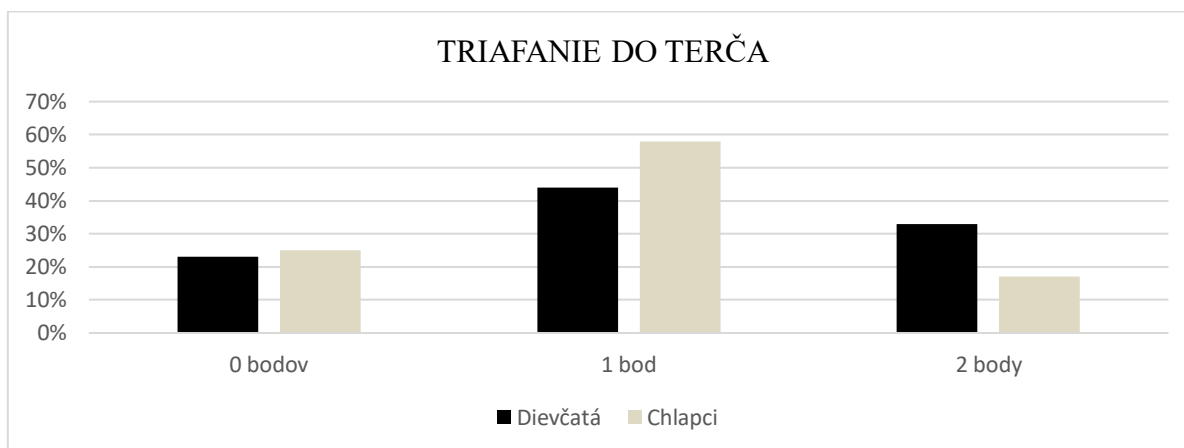
Popis testu: Dieťa stojí za odhodovú čiarou, vzpriamene a medicinbal drží obojručne vo vzpažení. Na pokyn učiteľa/trénera vykoná predklon s prenesením medicinbalu a následným vypustením v maximálnom úsilí zo vzpaženia. Hodnotíme 3 pokusy a do tabuľky zaznamenávame najlepší pokus.



Obrázok 5. Hod medicinbalom vzad
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver

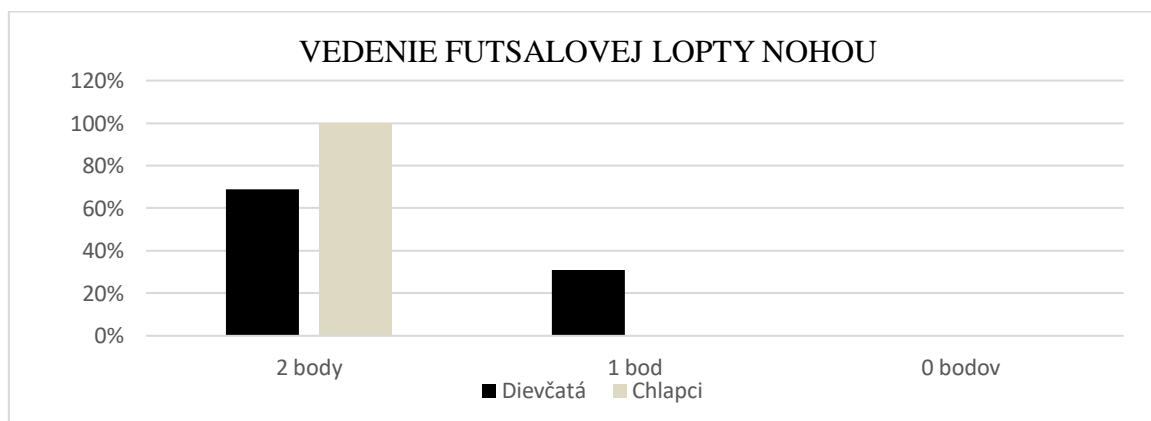
Získané údaje o úrovni osvojených pohybových zručností sledovaného súboru zaznamenávame v nižšie uvedených grafoch s popisom a znázornenými intersexuálnymi rozdielmi. Za osvojenú pohybovú zručnosť môžeme považovať, ak dieťa v testovej položke dosiahlo 2 z 2 možných bodov. Za priemernú úroveň osvojenia zručnosti s odchýlkami v pohybe považujeme, ak dieťa dosiahlo 1 z 2 pokusov a neosvojenú resp. nedostatočnú úroveň považujeme, ak dieťa dosiahlo 0 bodov z 2 bodovej škály testovej batérie.



Obrázok 6. Výsledky v testovej položke – Triaťanie do terča
(Zdroj: vlastné spracovanie)

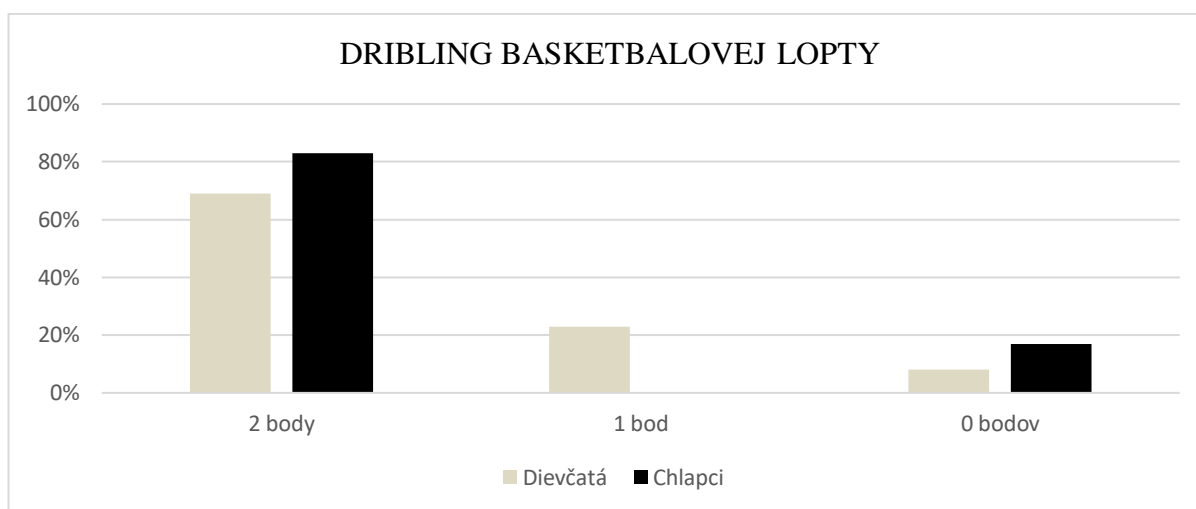
Na Obrázku 6 môžeme vidieť zaznamenané bodové rozdiely v percentuálnom vyjadrení medzi dievčatami a chlapcami sledovaného súboru. V porovnaní skupiny dievčat ($n = 13$) môžeme konštatovať, že úroveň osvojenia zručnosti – triaťania do terča je priemerná. Konštatujeme to na základe dosiahnutých percentuálnych výsledkov.

Nízku úroveň osvojenia sa uvedenej zručnosti u dievčat mladšieho školského veku sme zaznamenali na úrovni 23%, podobne aj u chlapcov na úrovni 25%. Priemernú úroveň osvojenia zručnosti hodu na presnosť sme u chlapcov zaznamenali vyššiu, a to na úrovni 55%, zatiaľ čo dievčatá dosiahli len 44%. Vyhovujúce skóre v testovej položke sme zaznamenali o 16% viac u dievčat sledovaného súboru, a to konkrétne na úrovni 33%, a u chlapcov na úrovni 17%. Na základe dosiahnutých výsledkov môžeme konštatovať, že pohybová zručnosť v sledovanom súbore dievčat a chlapcov športujúcej populácie dosiahla priemernú úroveň osvojenia.



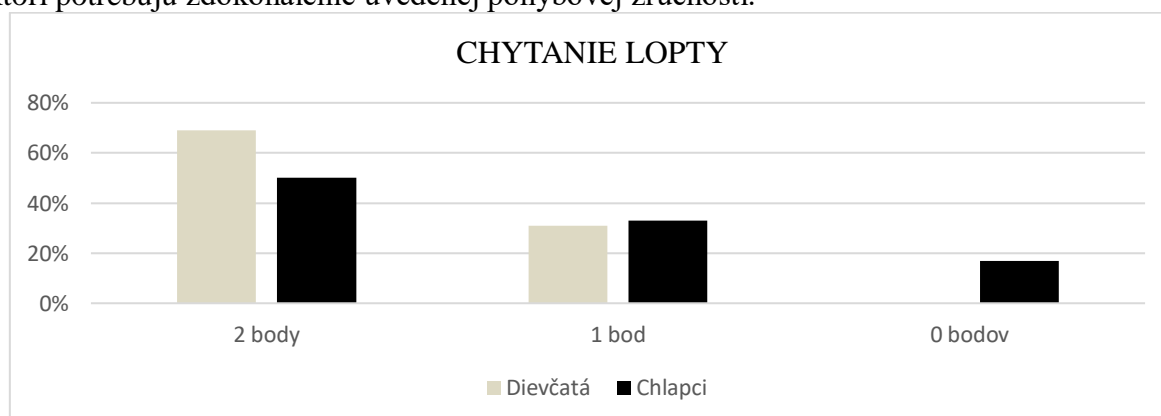
Obrázok 7. Výsledky v testovej položke – Vedenie futsalovej lopty nohou
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Obrázok 7 znázorňuje dosiahnuté rozdiely medzi deťmi sledovaných súborov vo vedení futsalovej lopty nohou. Môžeme poznamenať, že neosvojenú pohybovú zručnosť sme nezaznamenali ani v jednej skupine sledovaného súboru športujúcich detí, čo hodnotíme pozitívne. V teste, ktorý diagnostikuje úroveň osvojenia si pohybovej zručnosti – vedenie lopty nohou, môžeme konštatovať, že u chlapcov sledovaného súboru boli zaznamenané nadpriemerné hodnoty, konkrétne 100% v 2 bodovej úrovne možného dosiahnutia bodov. Môžeme teda konštatovať, že vedenie futsalovej lopty je pre chlapcov sledovaného súboru osvojená pohybová zručnosť na rozdiel od dievčat, ktoré dosiahli v 2 bodové skóre na úrovni 69% a 31% v 1 bodovej úspešnosti sledovanej testovej položky. Predpokladali sme, že u chlapcov zaznamenáme priaznivejšie výsledky, vzhľadom k obľúbenosti futbalu v chlapčenskej populácii, čo sa aj potvrdilo.



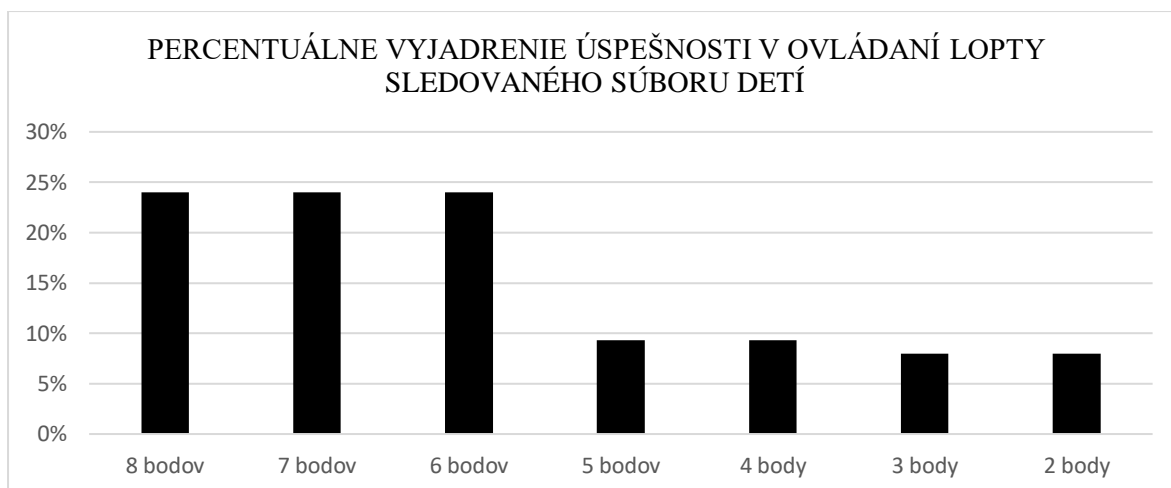
Obrázok 8. Výsledky v testovej položke – Dribling basketbalovej lopty
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Testová položka zameraná na dribling basketbalovej lopty (Obr. 8) poukazuje na skutočnosť, že dievčatá aj chlapci sledovaného súboru majú osvojenú zručnosť na akceptovateľnej úrovni. Dievčatá v uvedenej položke dosiahli v maximálnom možnom bodovom ohodnotení 69% a chlapci 83%, čo hodnotíme veľmi pozitívne. V 1 bodovom hodnotení (priemerná úroveň osvojenia) dosiahli iba dievčatá na percentuálnej úrovni 23%. Ani jeden úspešný pokus pri driblingu dosiahlo 8% dievčat a 17% chlapcov sledovaného súboru. Môžeme teda konštatovať, že chlapci aj dievčatá sledovanej skupiny majú uvedenú pohybovú zručnosť na priemernej úrovni osvojenia aj napriek vyskytujúcim sa jedincom, ktorí potrebujú zdokonalenie uvedenej pohybovej zručnosti.



Obrázok 9 Výsledky v testovej položke – Chytanie lopty
(Zdroj: vlastné spracovanie)

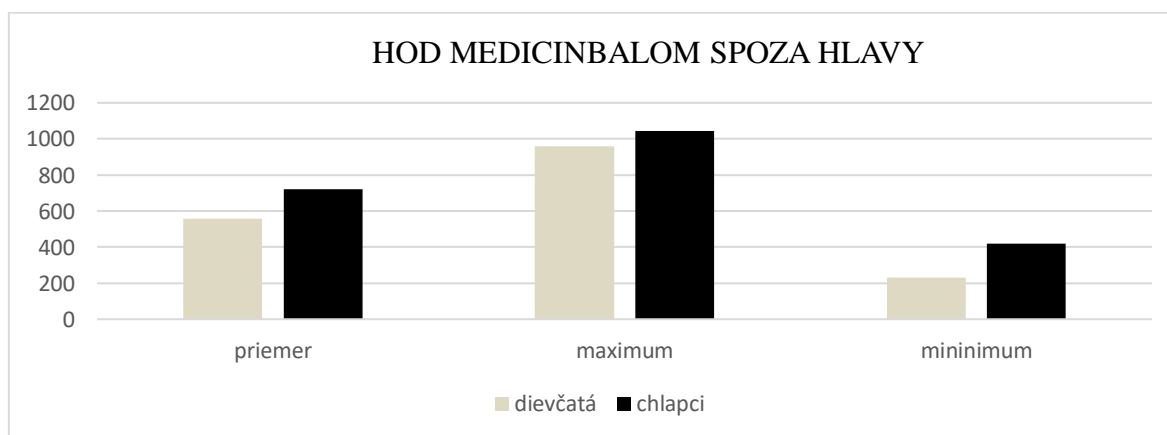
Na Obrázku 9 môžeme vidieť rozdiely dosiahnuté medzi dievčatami a chlapcami sledovaného súboru športujúcej populácie detí mladšieho školského veku. V uvedenej testovej poločke dosiahli dievčatá výrazne lepšie výsledky ako chlapci, a to konkrétne 69%, zatiaľ čo chlapci dosiahli 50% z celkového maximá 2 bodovej škály testovej položky. Priemernú úroveň osvojenia manipulácie s loptou dosiahli obe skupiny približne rovnaké skóre. To znamená, že priemerne osvojenú zručnosť majú dievčatá na 31% a chlapci na 33% úrovni. Neosvojenú pohybovú zručnosť majú chlapci na úrovni 17%, čo môžeme považovať ako negatívne zistenie. V závere môžeme konštatovať, že obe skupiny detí majú pohybovú zručnosť osvojenú približne na 50% sledovanej skupiny dievčat a chlapcov mladšieho školského veku.



Obrázok 10. Percentuálne vyjadrenie úspešnosti v ovládaní lopty sledovaného súboru detí (Zdroj: vlastné spracovanie)

Obrázok 10 znázorňuje percentuálne vyjadrenie úspešnosti v testovej batérie MOBAK – oblasť ovládanie lopty. Na základe získaných dát môžeme konštatovať, že deti sledovaného súboru dosiahli maximálny počet bodov (8 bodov) na úrovni 24%, podobne ako aj v prípade získaných 7 a 6 bodov, kde dosiahli taktiež 24% úroveň. Na úrovni 9% dosiahli deti sledovaného súboru úroveň 5-2 bodov. Ani v jednom prípade sme neznamenali 0-1 bodovú úroveň z 8 možných bodov vybranej testovej batérie, čo hodnotíme pozitívne.

V závere teda môžeme konštatovať, že sledovaný súbor detí dosiahol priemernú úroveň osvojených pohybových zručností. Domnievame sa, že nízku bodovú úroveň dosiahli deti, ktoré navštevujú atletický klub krátko, alebo sporadicky.



Obrázok 11. Hod medicinbalom spoza hlavy (Zdroj: vlastné spracovanie)

Posledná testová položka na diagnostiku úrovne výbušnej sily dolných končatín (Obr. 11) poukazuje na skutočnosť, že priemerné hodnoty hodov spoza hlavy sú výraznejšie u chlapcov ako u dievčat. Ten istý jav pozorujeme v maximálnych a minimálnych hodnotách sledovanej položky. Domnievame sa, že tréningový proces u chlapcov bol zameraný vo väčšej miere na výbušnosť horných končatín, manipuláciu a ovládanie lopty ako u dievčat.

Na základe dosiahnutých výsledkov môžeme konštatovať, že výrazne vyššie hodnoty úrovne pohybovej zručnosti hodov nezaručuje výrazne lepšie výkony v pohybových zručnostiach. V predošlých testových položkách na zistenie úrovne osvojenia pohybových zručností (manipulácie s loptou) dosiahli chlapci sledovaného súboru rôzne úrovne osvojenia.

Sledovaný súbor detí športujúcej populácie dosiahli priemernú úroveň osvojených pohybových zručností. Aj napriek tomu môžeme konštatovať, že dosiahli pozitívne výsledky vzhľadom na aktuálne znižujúci sa trend (deti prestali hádzať, skákať) u detí mladšieho školského veku. Prezentované údaje nie je možné zovšeobecňovať na základe nízkej početnosti sledovaného súboru detí mladšieho školského veku, avšak môžeme konštatovať odporúčania pre telovýchovnú a trénerskú prax. Odporúčame aplikovať testovú batériu MOBAK, ktorá poukáže na aktuálny stav osvojenia pohybových zručností, čo by mali deti v mladšom školskom veku zvládnuť v rámci telovýchovnej oblasti.

Poznámka

Tento príspevok vznikol ako čiastkový výstup grantového projektu VEGA 1/0162/22.

Zoznam bibliografických odkazov

- HERRMANN, CH., SEELIG, H. 2015. MOBAK – 3. *Basic motor competencies in third grade*. Testmanual. Basel: University of Basel. 24 s.
- KASA, J. 2000. Športová antropomotorika. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. ISBN 80-968252-3-2.
- KASA, J. 2002. *Diagnostika pohybových zručností*. Vydavateľstvo: Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava. ISBN 80-8052-177-8.
- MAČURA, P., BLAHUTKOVÁ, A. a kol. 2018. Testové batérie MOBAK. In: *Športový edukátor 2018*. Vydavateľstvo: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre. Ročník XI, číslo 2. ISSN 1337-7809.
- MORAVEC, R., KAMPMILLER, T., SEDLÁČEK, J. et al. 1996. *Eurofit*. Vydavateľstvo: Slovenská vedecká spoločnosť pre TV a šport. Bratislava. ISBN 80-967487-1-8.
- RUŽBARSKÁ, I. 2018. *Motorické predpoklady detí*. Vydavateľstvo: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2185-5.
- SEDLÁČEK, J., LEDNICKÝ, I. 2010. *Kondičná atletická príprava*. Vydavateľstvo: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. Bratislava. ISBN 978-80-89075-34-8.
- SCHNABEL, G. et al. 2003. *Trainingswissenschaft. Leistung, Training, Wettkampf*. Berlin: Sportverlag.

Author Information:

Mgr. Daniela Falat Leutterova, PhD. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: daniela.leutterova@unipo.sk.

NÁVYKOVÉ LÁTKY OPTIKOU ŽIAKOV NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

ADDICTIVE SUBSTANCES BY PUPILS 'OPTICS AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

Zuzana Fečíková

Zuzana Fecikova

Abstrakt

Príspevok prezentuje výsledky dotazníkového prieskumu so zameraním na návykové látky, ktorý bol administrovaný žiakom štvrtého ročníka na primárnom stupni vzdelávania. Zo spektra návykových látok boli diferencované dva druhy na ktoré bola upriamená pozornosť a to alkoholické nápoje a tabakové výrobky. Príspevok reflektuje aj skúsenosti žiakov s užívaním návykových látok v domácom prostredí. Cieľom prieskumných zistení je podporiť a zvýrazniť potrebu preventívnych opatrení saturujúcich prezentovanú problematiku.

Annotation

The paper presents the results of a questionnaire survey focusing on addictive substances, which was administered to pupils in the 4th grade at primary level of education. From the spectrum of addictive substances, two types were differentiated, to which attention was focused, namely alcoholic beverages and tobacco products. The paper also reflects the experience of pupils with the use of addictive substances in the home environment. The aim of the survey findings is to support and highlight the necessary preventive measures to saturate the presented issues.

Kľúčové slová: *Zdravie. Výchova k zdraviu. Prevencia užívania návykových látok. Mladší školský vek.*

Key words: *Health. Health education. Prevention of substance abuse. Primary school age.*

Úvod

Zdravie a harmonický vývin detí a mládeže môžu negatívne ovplyvniť rôzne škodlivé vplyvy, medzi ktoré zaradzujeme aj návykové látky. Tie môžu spôsobiť závislosť, ktorá je kategorizovaná na substančnú a procesuálnu. K substančnej závislosti je zaradzovaný alkohol, tabakové výrobky, halucinogénne látky a ďalšie. Do skupiny procesuálnej závislosti patrí hazard, práca, nakupovanie a pod. (Křivohlavý, 2001). Žiaci mladšieho školského veku predstavujú rizikovú skupinu vo vzťahu k návykovým látkam a preto je potrebné chrániť ich zdravý telesný a duševný vývin (Mačurová, Pavúk, 2007). Negatívne dôsledky užívania návykových látok deťmi a mladistvými nesmú byť spoločnosti ľahostajné, práve naopak, je dôležité sa uvedeným efektívne zaoberať. „Výsledkom preventívneho pôsobenia by mal

byť mladý človek s dostatočne saturovanou potrebou úspešnosti, s primeraným stupňom sebadôvery, so zmysluplnými cieľmi a následne činnosťami kultivujúci seba i okolie prostredníctvom zdravého životného štýlu“ (Liba, 2016, s. 119).

1. Prevencia návykových látok na primárnom stupni vzdelávania

Problematiku prevencie užívania návykových látok považujeme za vysoko aktuálnu a dôležitú. Zároveň má svoje opodstatnené miesto vo výchovno – vzdelávacom procese na primárnom stupni vzdelávania a mala by byť vo svojej podstate systematická, komplexná a efektívna. Návykové látky sú čoraz viac dostupnejšie už pre žiakov mladšieho školského veku, čo považujeme za výrazný rizikový faktor. Ako uvádza Liba (2016), realizácia preventívnych krokov je síce náročná, zložitá a vyžadujúca priebežné aktualizácie v nadväznosti na vývoj spoločnosti, avšak jej význam je neoceniteľný.

Školská drogová prevencia je chápaná ako súbor konkrétnych aktivít a stratégií s cieľom predchádzať negatívnym následkom vyplývajúcich z užívania návykových látok (legálnych a nelegálnych). Následky ich užívania sa odrážajú nie len v rovine sociálnej či právnej, ale najmä v intencii vlastného zdravia. Ide o aktivity zamerané na elimináciu prvého užitia drogy, dlhodobšieho užívania návykových látok, ktoré môže prejsť až do stavu závislosti (Galla, 2002). Preventívne kroky je možné implementovať do výchovno – vzdelávacieho procesu, priestor pre takéto zaradzovanie ponúka aj výchova k zdraviu. Liba (2016, s. 18) ju definuje 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. Výsledkom má byť vyvážené formovanie kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti prostredníctvom aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie.“ Výchova k zdraviu v súčasnosti nie je samostatným predmetom na primárnom stupni vzdelávania, ale svojim obsahovým zameraním sa prelína do jednotlivých vyučovacích predmetov a prevencia návykových látok tu má svoje opodstatnené miesto.

Z výsledkov rozsiahlejšieho výskumu, ktorý realizovala Pétiová (2019) na základných a stredných školách so zameraním na konzumáciu alkoholu, fajčenie tabakových výrobkov a užívanie nelegálnych drog odporúča:

- poskytovať žiakom dostatok kvalitných informácií o návykových látkach a ich rizikách;
- naučiť žiakov techniky zvládania prípadných rizikových situácií;
- zamerať sa na cieľavedomú a dôslednú pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov, aby v praxi vedeli čo najkvalitnejšie aplikovať získané poznatky a techniky;
- poskytnúť žiakom zmysluplné a pre nich atraktívne činnosti v rámci voľného času detí a mládeže;
- aktívne propagovať význam a atribúty zdravého životného štýlu;
- využívať vplyv masmédií s cieľom upriamiť pozornosť žiakov na negatívne dôsledky užívania návykových látok;
- vysvetľovať dôvody zákazu predaja alkoholu a cigariet pre osoby mladšie ako 18 rokov a sankcie vyplývajúce z ich porušenia;
- poskytnúť žiakom pre nich pozitívne vzory, ktoré verejne preferujú zdravý životný štýl bez návykových látok;
- pozitívne vplývať aj na rodinné zázemie žiakov.

Na základe uvedeného sme realizovali prieskum, ktorý bol zameraný na žiakov mladšieho školského veku, konkrétne na žiakov štvrtého ročníka základnej školy s ambíciou zistiť ich názory, postoje a skúsenosti s návykovými látkami. Zamerali sme sa na alkoholické

nápoje a tabakové výrobky, nakoľko tie považujeme za najnebezpečnejšie a to v zmysle ich posudzovania, ako uvádza Mačurová, Pavúk (2007), ako rizikový faktor na ceste za tvrdou drogou a závislosťou a rovnako tiež preto, že sú veľmi ľahko dostupné a spoločnosťou tolerované.

2. Prieskum

Cieľ prieskumu

Prostredníctvom dotazníka zistiť, analyzovať a vyhodnotiť názory, postoje a skúsenosti žiakov štvrtého ročníka základnej školy s návykovými látkami.

Prieskumná metóda

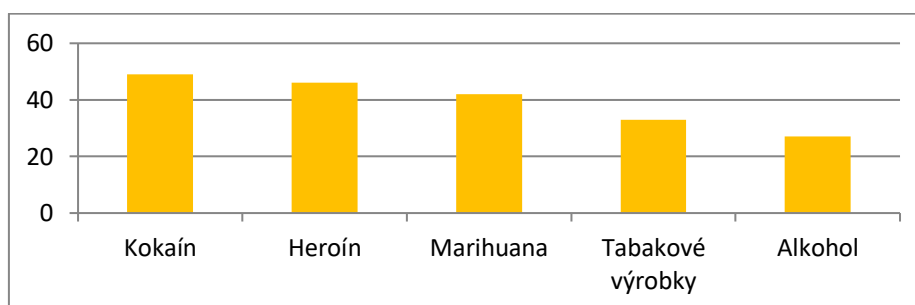
Pološtrukturovaný dotazník vlastnej konštrukcie pozostával z 12 zatvorených položiek a jednej otvorenej položky. Dotazník bol vzhľadom k citlivosti jednotlivých položiek anonymný.

Prieskumná vzorka

Nášho prieskumu sa zúčastnilo 69 žiakov 4. ročníka z dvoch základných škôl v Prešovskom kraji v školskom roku 2021/2022.

3. Interpretácia výsledkov prieskumu

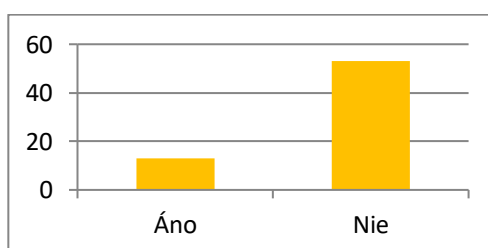
Otázka 1. Čo z uvedeného považuješ za návykovú látku/drogu?



Graf 1. Druhy návykových látok podľa žiakov
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V prvej položke dotazníka sme sa zamerali na diferenciaciu jednotlivých druhov návykových látok a v intencii uvedeného žiaci selektovali, ktorú z ponúkaných možností posudzujú ako drogu. Žiaci boli informovaní, že môžu vybrať aj viacero možností. Kokain považuje za drogu 49 žiakov (71%), heroín 46 žiakov (67%), marihuanu 42 žiakov (61%), tabakové výrobky – cigarety 33 žiakov (48%) a alkohol 27 žiakov (39%). Zarážajúcim zistením bolo, že iba 27 žiakov z našej vzorky považuje alkohol za návykovú látku.

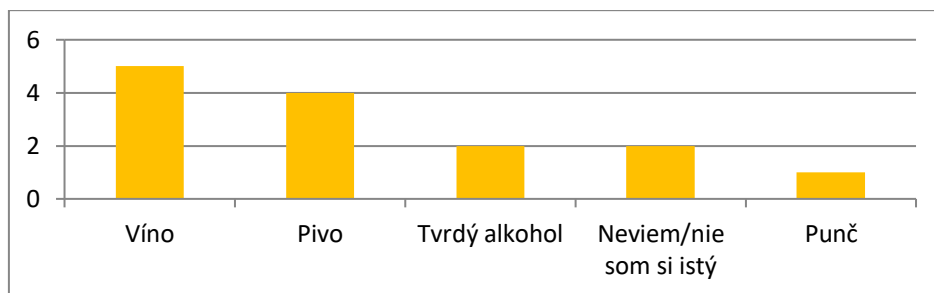
Otázka 2. Vypil si už niekedy alkoholický nápoj?



Graf 2. Skúsenosť žiakov s konzumáciou alkoholu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri druhej pološke nás zaujímala osobná skúsenosť žiakov s užitím alkoholických nápojov. 53 žiakov (80%) uviedlo, že doposiaľ neužili žiaden alkoholický nápoj, naopak 13 žiaci (20%) priznávajú, že alkoholický nápoj už vyskúšali. Konštatujeme pozitívny údaj saturujúci počet detí, ktoré nemajú osobnú skúsenosť s užitím alkoholického napoja, avšak percentuálne vyjadrenie žiakov, ktorí alkohol užili a vzhľadom na ich vekovú kategóriu nepovažujeme za priaznivé. Traja žiaci z našej vzorky sa k uvedenej otázke nevyjadrili.

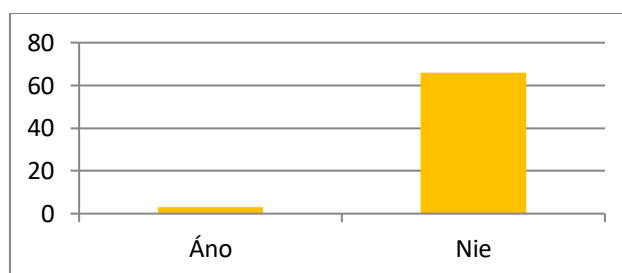
Otázka 3. Ak si vypil alkoholický nápoj, tak aký?



Graf 3. Diferenciácia druhu alkoholu, ktorý žiaci užili
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V prepojení na predchádzajúcu otázku nás zaujímal aj druh alkoholu, s ktorým mali žiaci osobnú skúsenosť. V najvyššej miere uvádzali víno (8%), ďalej to bolo pivo (6%), tvrdý alkohol (3%) a punč (1%). Dvaja žiaci si neboli istí druhom alkoholického nápoja, ktorý užili.

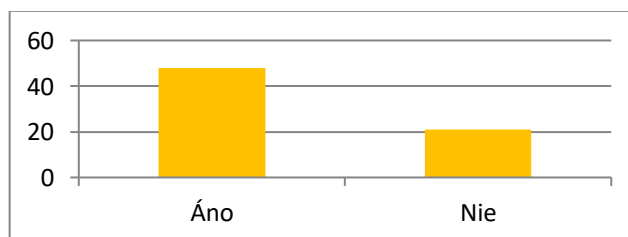
Otázka 4. Fajčil si už niekedy cigaretu?



Graf 4. Skúsenosti žiakov s fajčením tabakových výrobkov – cigariet
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri otázke pýtajúcej sa na osobnú skúsenosť žiakov s fajčením tabakových výrobkov až 66 žiakov (96%) uviedlo, že nikdy neskúšali fajčiť cigarety, čo považujeme za vysoko pozitívne zistenie. Zaznamenali sme však aj odpovede troch žiakov (4%), ktorí majú osobnú skúsenosť s fajčením tabakových výrobkov – cigariet.

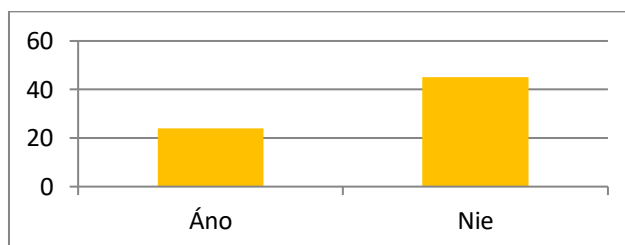
Otázka 5. Videl si už niekedy, že u vás doma niekto z rodičov pije alkoholický nápoj – pivo, víno a pod.?



Graf 5. Skúsenosti žiakov s užívaním alkoholických nápojov v domácom prostredí
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri Otázke 5 nás zaujímalo, či žiaci reflektujú na užívanie alkoholu v domácom prostredí, čo môže byť často krát považované za prvý kontakt s alkoholickým nápojom. 48 žiakov (70%) uvádza, že registrujú užívanie alkoholického nápoja zo strany rodičov a 21 žiakov (30%) neviduje takúto konzumáciu v ich domácnosti. To, že alkohol je v spoločnosti droga tolerovaná a často užívaná podporuje aj uvedená analýza získaných dát.

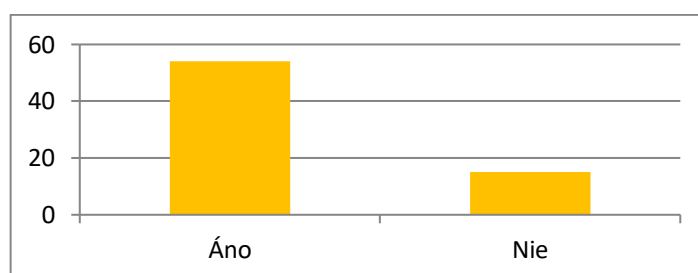
Otázka 6. Fajčí niekto z rodičov tabakové výrobky – cigarety?



Graf 6. Skúsenosti žiakov s fajčením tabakových výrobkov – cigariet v domácom prostredí
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri Otázke 6 nás zaujímalo či rodinní príslušníci fajčia tabakové výrobky – cigarety. Zo vzorky 69 žiakov, 24 žiakov (35%) uvádza, že sa stretávajú s fajčením cigariet v domácom prostredí, zatiaľ čo 45 žiaci (65%) nereflektujú na tento zlovyk. Vychádzajúc z prezentovaných údajov konštatujeme pozitívne zistenia v intencii znižovania počtu fajčiarov v domácnosti.

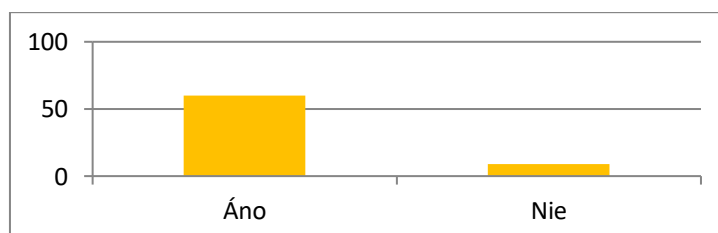
Otázka 7. Je podľa teba alkohol vo vysokých dávkach zdravie ohrozujúci?



Graf 7. Názory žiakov na alkohol ako zdravie ohrozujúcu látku vo vysokých dávkach
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Následne sme sa zamerali na zisťovanie stanoviska žiakov k alkoholu ako k nebezpečnej látke. Ako je uvedené v Grafe 7, 54 žiakov (78%) považuje alkohol vo vysokých dávkach za zdravie ohrozujúci, čo považujeme za pozitívne zistenie. Zarážajúcim zistením však bolo, že 15 žiaci (22%) vysoké dávky alkoholu nepovažujú za nebezpečné.

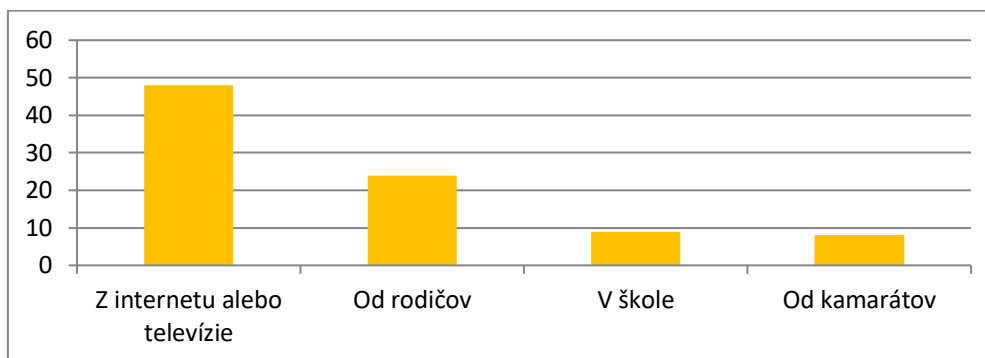
Otázka 8. Je podľa teba ťažké si od fajčenia tabakových výrobkov odvyknúť?



Graf 8. Názory žiakov na náročnosť odvykania si od užívania tabakových výrobkov – cigariet
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ďalej nás v dotazníku zaujímali názory žiakov na odvykanie si od fajčenia tabakových výrobkov. Z našej vzorky si 60 žiaci (87%) myslia, že odvykanie je náročný proces, avšak deväť žiakov (13%) majú opačný názor, a to že odvykanie si od fajčenia nie je podľa nich náročné a je ľahko zvládnuteľné. Zistené vnímame ako impulz zameriavať sa v preventívnych opatreniach / krokoch na elimináciu mylných predstáv detí v tomto vekovom období.

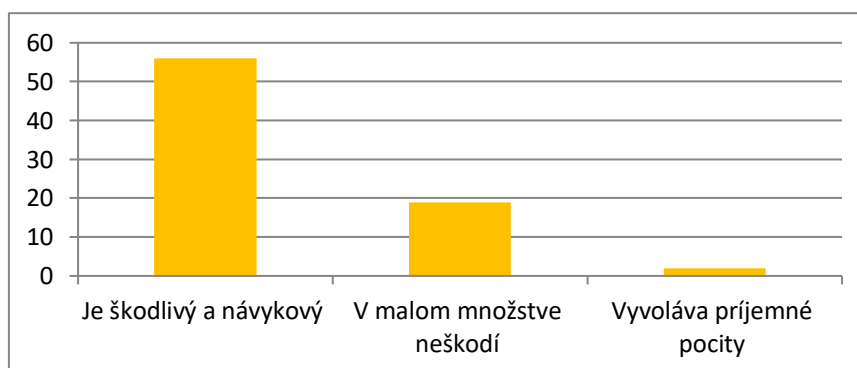
Otázka 9. Odkiaľ si sa najviac dozvedel o alkohole / cigaretách / drogách?



Graf 9. Zdroj informácií o návykových látkach
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V najvyššej miere žiaci uvádzajú, že sa najviac informácií o alkohole / cigaretách / drogách dozvedeli práve z médií, konkrétne z internetu a televízie (71%), ďalej od rodičov (35%), v školskom prostredí (13%) a od kamarátov (12%). Jeden žiak neuviedol žiadnu odpoveď. Na základe uvedeného a najmä vo vzťahu k údajom saturujúcich školské prostredie, výsledky nepovažujeme za uspokojivé a konštatujeme potrebu vyššej angažovanosti v iniciácii prevencie návykových látok vo výchovno – vzdelávacom procese pre žiakov mladšieho školského veku.

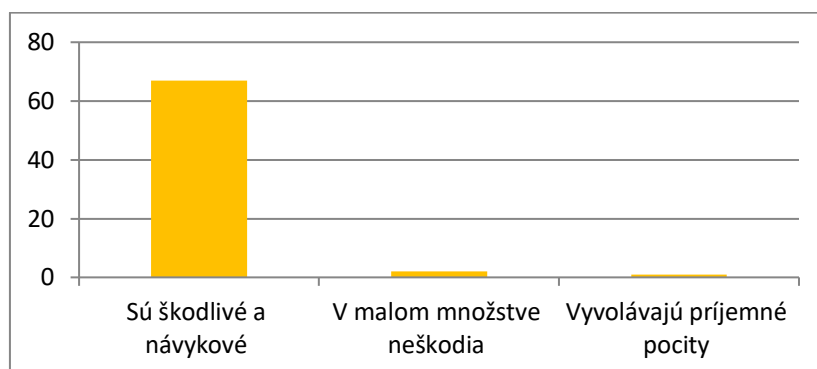
Otázka 10. Čo si myslíš o alkohole?



Graf 10. Názory žiakov na alkohol
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Údaje v Grafe 10 prezentujú ako žiaci 4. ročníka vnímajú alkohol, konkrétne 56 žiaci (81%) považujú alkohol za škodlivý a návykový, 19 žiaci (28%) si myslia, že v malom množstve neškodí a dvaja žiaci (3%) uvádzajú, že požívanie alkoholu vyvoláva príjemné pocity.

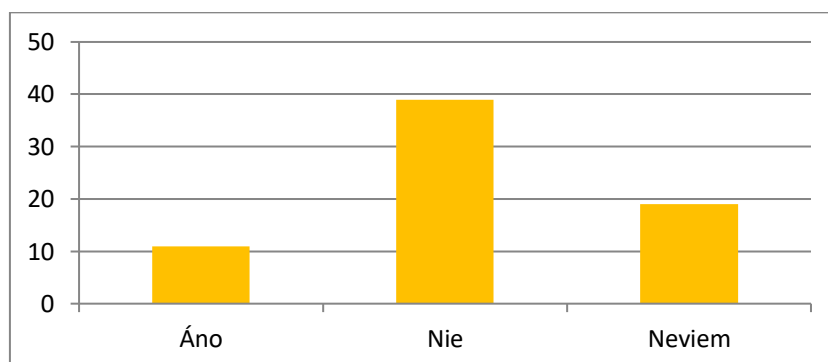
Otázka 11. Čo si myslíš o tabakových výrobkoch – cigaretách?



Graf 11. Názory žiakov na tabakové výrobky – cigarety
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Následne sme sa zamerali na názory žiakov na tabakové výrobky – cigarety. Až 67 žiakov (97%) uvádza, že sú podľa nich škodlivé a návykové, dvaja žiaci (3%) deklarujú, že v malom množstve neškodí a jeden žiak si myslí, že vyvolávajú príjemné pocity.

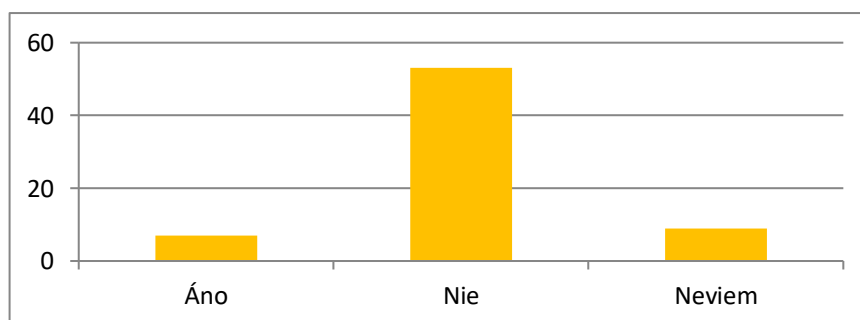
Otázka 12. Ak by ťa niekto ponúkol alkoholickým nápojom, ochutnal by si ho?



Graf 12. Náklonnosť žiakov k užívaniu alkoholických nápojov
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podnetným zistením bolo, ako uvádza Graf 12, že 39 žiaci (56%) zadali negatívnu odpoveď na otázku pýtajúcu sa na tendencie užiť alkoholický nápoj. Za znepokojujúce považujeme odpovede 19 žiakov (28%), ktorí nie sú v tejto oblasti rozhodnutí, rovnako tiež odpovede 11 žiakov (16%), ktorí by ponuku na užitie alkoholu neodmietli.

Otázka 13. Vyskúšal by si fajčenie cigarety?



Graf 13. Náklonnosť žiakov k užívaniu tabakových výrobkov – cigariet
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pozitívne tendencie sme zaznamenali aj pri Otázke 13 a to, že 53 žiakov (77%) by ponuku na cigaretu odmietli. Zároveň však musíme konštatovať aj negatívny jav a to, že deväť žiakov (13%) nie sú rozhodnutí či by fajčenie cigariet vyskúšali a siedmi žiaci (10%) by fajčenie tabakových výrobkov chceli vyskúšať.

Záver

Ako sme výsledkami a analýzou jednotlivých položiek dotazníka poukázali, je dôležité a opodstatnené venovať sa uvedenej problematike, ktorá je v súčasnosti považovaná za závažný sociálno – patologický jav. Získané údaje deklarujú viacero zistení, niektoré pozitívne a iné menej uspokojivé. Zarážajúcim zistením bol aj fakt, že až 71% z opýtaných uvádza, že najviac informácií o návykových látkach získavajú z internetu alebo televízie a iba 13% žiakov uviedlo školské prostredie. Ďalej to boli zistenia, že 28% žiakov nie sú rozhodnutí, či by ponuku na alkoholický nápoj prijali alebo odmietli (pri ponuke na cigaretu to bolo 13% nerozhodnutých). Naopak, 16% žiakov deklaruje, že ponuku na alkoholický nápoj by neodmietli (pri ponuke na cigaretu to bolo 10% z opýtaných žiakov). Na základe uvedeného konštatujeme neuspokojivé zistenia a to najmä vzhľadom na vekovú skupinu respondentov. Alkohol a tabakové výrobky na ktoré sme upriamili v našom dotazníkovom prieskume pozornosť sú v súčasnosti spoločnosťou tolerované a ľahko dostupné, čo považujeme za negatívny jav a to najmä v intencii zraniteľnosti a ovplyvniteľnosti detí a mladistvých. Práve výchovno - vzdelávací proces ponúka možnosť aktívnej a efektívnej prevencie užívania návykových látok s cieľom chrániť a podporovať zdravie detí. Tu sa otvára dynamický priestor, kde je vhodné realizovať preventívne opatrenia, ktoré by boli pútavé, zaujímavé a netradičné, ako aj napr. rovesnícke peer programy, pretože včasná prevencia môže prinášať želané výsledky s dlhodobým zreteľom.

Zoznam bibliografických odkazov

- GALLA, M., 2002. Making Schools a Healthier Place. Manual on effective school-based drug prevention. Trimbos Institute, Utrecht. ISBN 90-5253-404.
- GAVORA, P. a kol., 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu [online]. Bratislava: Univerzita Komenského [cit. 15/02/2022]. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>.
- KŘIVOHLAVÝ, J., 2001. Psychologie zdraví. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
- LIBA, J., 2016. Výchova k zdraviu v školskej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1612-7.
- MAČUROVÁ, L., PAVÚK, A., 2007. Školská hygiena a primárna prevencia drogových závislostí. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied. ISBN 978-80-8068-655-0.
- PÉTIOVÁ, M., 2019. Vplyv legálnych a nelegálnych drog na život žiakov základných a stredných škôl. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. ISBN 978-80-89965-34-2.

Author's Information:

Mgr. Zuzana Fecikova, PhD. – Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: zuzana.fecikova@unipo.sk.

KOMPARÁCIA PROSOCIÁLNEHO SPRÁVANIA (EMPATIE A SPOLUPRÁCE) DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU V PODMIENKACH MATERSKEJ ŠKOLY A ŽIAKOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY V KONTEXTE OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE

COMPARISON OF PROSOCIAL BEHAVIOR (EMPATHY AND COOPERATION) OF PRESCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTEN CONDITIONS AND PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT OF OUTDOOR EDUCATION

Vladimír Fedorko

Vladimir Fedorko

Abstrakt

Outdoorová edukácia v podmienkach materskej školy, je zvyčajne ťažšia ako v interiéri. Jedinec môže byť fyzicky aktívnejší, pravidelne bojuje proti živlom, často je ostražitejší, dáva pozor na potenciálne nebezpečenstvá a to ho motivuje viac spolupracovať s inými a byť voči iným empatický. To následne zvyšuje prosocialitu jedinca. Celková outdoorová edukácia vonku je fyzicky aj psychicky náročná a učiteľ musí byť presvedčený, že všetko úsilie má dobrý dôvod. Cieľom štúdie je komparatívna analýza empatie a spolupráce v rámci prosociálneho správania detí predškolského veku v predprimárnom vzdelávaní a žiakov základnej školy v kontexte outdoorovej edukácie.

Annotation

Outdoor education in kindergarten conditions is usually more difficult than indoors. An individual can be more physically active, fights the element regularly, is often more vigilant, pays attention to potential dangers, and this motivates him more with others and be empathetic to others. This increases the progressiveness of the individual. The overall outdoor education outside is physically and mentally demanding and the teacher must be convinced that all efforts have a good reason. The aim of the study is a comparative analysis of empathy and cooperation within the prosocial behavior of preschool children in pre-primary education and primary school pupils in the context of outdoor education.

Kľúčové slová: *Prosociálne správanie. Spolupráca. Empatia. Outdoorová edukácie. Materská škola. Základná škola.*

Key words: *Prosocial behavior. Cooperation. Empathy. Outdoor education. Kindergarten, Primary school.*

Úvod

Prosociálne správanie robí jedinec vedome a dobrovoľne bez akýchkoľvek povinností a jeho cieľom je zlepšiť život jednotlivcov alebo skupín, ktoré môžu byť, osobe vykonávajúcej dobrý čin známe alebo neznáme. Vyznačuje sa činmi, vykonanými v prospech

druhého bez očakávania odmeny alebo bez sociálneho súhlasu. Tieto činy správania majú charakter nezištnosti, keď nie je očakávaná odmena ani opätovanie pomoci v budúcnosti a vychádza z vnútorného postoja človeka k inému a jeho slobodnej voľby (Fedorko, 2021). Empatiu môžeme vnímať aj ako snahu predstaviť si seba na mieste druhého človeka v jeho prežívanej situácii. Základom tohto chápania empatie je sebauvedomenie. Čím sme uvedomelejší k vnímaniu vlastných pocitov, tým ich dokážeme lepšie rozpoznať a pochopiť u iných (Goleman, 1997). Tenglanda (2006, In Čavojová, 2011), vníma empatiu zo štyroch pohľadov: 1. empatiu ako kognitívna schopnosť: empatia v kognitívnom zmysle, ktorá znamená mať schopnosť predstavovať si alebo chápať kognitívne a/alebo afektívne stavy druhej osoby; 2. empatiu ako citový stav: empatia v zmysle cítenia, ktorá znamená byť schopný zdieľať alebo prežívať afektívne stavy druhej osoby; 3. empatiu ako ústretový postoj voči druhému: empatia v zmysle kognitívneho ústretového postoja voči druhým, ktorá znamená mať schopnosť predstavovať si alebo chápať kognitívne a/alebo afektívne stavy druhého človeka a cítiť pri tom o neho záujem; 4. empatiu ako emočný záujem: empatia v zmysle emočného zaangažovania, ktorá znamená mať schopnosť predstavovať si alebo chápať kognitívne a /alebo afektívne stavy druhého človeka a zažívať pri tom emočné zainteresovanie. Spolupráca pozostáva z dvoch základných častí: spolu a práca. Na to, aby sme mohli hovoriť o spolupráci potrebujeme aspoň dvoch alebo viacerých jedincov, ktorí spoločne na niečom pracujú alebo niečo vytvárajú, pričom je nevyhnutné, aby sa individuálne ciele podriadili spoločnému, skupinovému cieľu (Petlák et al., 2005). Aby sa spolupráca uskutočnila, musí fungovať ako systém vychádzajúci z určitých znakov alebo princípov, ktoré Johnson (Johnson, 1989) zhrnuli ako päť pilierov kooperatívneho vyučovania: 1. kladná vzájomná závislosť, ktorú dosiahneme vytýčením spoločného cieľa pre celú skupinu, 2. interakcia tvárou v tvár, 3. individuálna zodpovednosť znamená, že výkon každého člena skupiny je zhodnotený a využiteľný pre celú skupinu, 4. zdokonaľovanie interpersonálnych zručností, 5. reflexia vzájomnej činnosti spojená s metakogníciou, ktorá vedie k zvýšeniu intelektovej úrovne žiaka a je najhodnotnejším prejavom učenia sa žiaka. Filozofia a teória outdoorovej edukácie má tendenciu zdôrazňovať vplyv prírodného prostredia na človeka, výchovnú úlohu stresu a výziev v rámci zážitkové učenia (Outdoor recreation. (n. d.). Retrieved from <http://www.trunity.net/lifegermination/topics/view/23121/>). Ford (1986, In Čipková et al., 2015) založil filozofiu outdoorového vzdelávania na štyroch premisách: 1. Primárnym cieľom outdoorového vzdelávania je snaha, aby si všetci účastníci uvedomili záväzok – ľudskú zodpovednosť za spravovanie krajiny. Etické rozvíjanie krajiny nám prikazuje zaobchádzať s krajinou a jej zdrojmi s rešpektom za každých okolností. Outdoorové vzdelávanie je orientované na konanie a rozvíjanie prijateľných postojov. Pripúšťa, že všetko, čo sa deti učia, musí byť premietnuté do ich eticko-ekologického konania. 2. V súvislosti s cieľom krajinnej etiky alebo záväzkom k jej spravovaniu musí existovať viera vo význame poznania určitých faktov a konceptov. Kognitívnym cieľom outdoorového vzdelávania musí byť poznanie vzájomného vzťahu všetkých aspektov fungovania ekosystému. Základným kurikulárnym cieľom je porozumenie vzťahom medzi jednotlivými prírodnými zdrojmi, ale aj vzťahom ľudí k prírodným zdrojom v súvisi s ich spoločenskými zvykmi. Pochopenie základných ekologických, sociologických a kultúrnych princípov je predpokladom zaangažovanosti v záujme etického zaobchádzania s krajinou. Outdoorové vzdelávanie však nestanovuje konkrétne spôsoby, ako sa treba správať vo vzťahu k ekologickej etike. Učí deti, ako sa rozhodovať na základe faktov. Uznáva, že rozhodovanie v ekologickom kontexte je náročné a vedie deti k tomu, aby sa rozhodovali až po zvážení vplyvu posudzovanej činnosti na životné prostredie, kultúru a spoločnosť. 3. Tretí aspekt sa týka perspektívy ľudského bytia v okolitom, vonkajšom prostredí. Deti nepotrebujú poznať prírodné prostredie len z dôvodu prežitia druhov, ale potrebujú ho poznať ako prostredie, v ktorom budú tráviť množstvo voľného času. Preto je nevyhnutné ich naučiť, ako sa dá pohodlne žiť v prírode

a ako sa dá rekreovať s minimálnym dosahom na životné prostredie. Kvalita outdoorovej rekreácie priamo súvisí s rozsahom vedomostí o vonkajšom prostredí. 4. Štvrtý aspekt súvisí s filozofickým postulátom, že outdoorové vzdelávanie je kontinuálna vzdelávacia skúsenosť. Nie je to len jedna exkurzia, jeden týždeň v outdoorovej škole alebo ojedinelá udalosť konajúca sa raz za rok. Je nutné, aby sa takto edukovalo na všetkých úrovniach a počas celého života. Outdoorovú edukáciu možno definovať ako aktivity, ktoré umožňujú deťom aktívne sa zapájať a učiť sa praxou. Takáto edukácia si vyžaduje veľa práce a aktivít (Yıldırım, Akamca, 2017). Okrem toho Gair (1997) vymenoval šesť znakov programu zameraného na outdoorovú edukáciu: 1. Výchova a vzdelávanie prebieha vonku, nemusí prebiehať v triede. 2. Účastníci sa priamo zapájajú do aktivít. 3. Používajú sa skutočné predmety. Aktivity sú realizované pomocou reálnych predmetov a zmyslov. 4. Namiesto memorovania dostupných vedomostí sa objavujú a opisujú vzťahy medzi objektmi alebo udalosťami. 5. Výchova a vzdelávanie prostredníctvom praxe a skúsenosti aktivujú viac ako jeden zmysel. 6. Keďže vonkajšie prírodné prostredie, je odlišné od prostredia uzavretej triedy, deti považujú vonkajšie aktivity za zaujímavejšie a zábavnejšie. Je dôležité vhodne skúmať prosociálne správanie v kontexte outdoorovej edukácie, už u detí predškolského veku, aby ho následne najmä rodičia a učitelia dokázali formovať a zdokonaľovať, aby bol vplyv reálnych vzorov dobrý a efektívny.

Metodológia výskumu

Výskumnou témou našej štúdie je: *empatia a spolupráca detí v podmienkach základnej školy a materskej školy v outdoorovej edukácii – pobyte vonku*. Na základe danej výskumnej témy stanovujeme výskumný problém, a to:

- *Aká je empatia a spolupráca žiakov a detí v podmienkach základnej školy a materskej školy v outdoorovej edukácii – pobyte vonku?*

Za cieľ výskumu sme si stanovili: *zistiť na akej úrovni je empatia a spolupráca detí v podmienkach základnej školy a materskej školy v outdoorovej edukácii – pobyte vonku*. Na tomto základe sme si stanovili nasledujúce úlohy riešenia výskumu:

1. *Úloha:* z názorov, vedomostí a odborných znalostí odborníkov z praxe v medzinárodnom kontexte, pripraviť *dotazník, pozorovací hárok zameraný na skúmanie empatia a spoluprácu detí v podmienkach základnej školy a materskej školy v outdoorovej edukácii – pobyte vonku*.

2. *Úloha:* zrealizovať *ante meranie v rámci skúmanie empatia a spolupráce detí v podmienkach základnej školy a materskej školy v outdoorovej edukácii – pobyte vonku*.

3. *Úloha:* vykonať *deskriptívnu štatistiku, analýzu a pedagogickú interpretáciu výskumu, zameraného na skúmanie empatie a spolupráce detí v podmienkach základnej školy a materskej školy v outdoorovej edukácii – pobyte vonku*. Interpretovať získané údaje a výsledky.

4. *Úloha:* formulovať závery a odporúčania pre pedagogickú prax.

Závisle premenné v našom výskume sú: *empatia, spolupráca žiakov na základnej škole a detí predškolského veku*.

Výskumný súbor v našej štúdií predstavovali: materská škola z východného Slovenska a základná škola, taktiež z východného Slovenska. Výskumný súbor tvorilo 21 detí predškolského veku z materských škôl z východného Slovenska (11 chlapcov a 10 dievčat) a 26 žiakov prvého ročníka základnej školy z východného Slovenska (10 chlapcov a 16 dievčat). Následne výskumný súbor tvorilo aj 2 učiteľky materskej školy, 21 rodičov detí navštevujúcich danú materskú školu z východného Slovenska a 2 učiteľky základnej školy, 26 rodičov žiakov navštevujúcich danú základnú školu z východného Slovenska.

V našej štúdií, sme použili výskumnú metódu *overeného štandardizovaného škálového dotazníka a pozorovanie*.

A) Použitým nástrojom v našom výskume bol *QSPBPCH – Questionnaire for surveying prosocial behavior of preschool-aged children* (Fedorko, 2021).

Dotazník vyplňali rodičia detí materských škôl a ich učitelia, a rodičia žiakov prvého ročníka základných škôl a ich učitelia.

B) Ďalším použitým nástrojom v našom výskume bola *Mriežka na pozorovanie prosociálneho správania* (Fedorko, 2021).

Pozorovanie sme realizovali v rozsahu 10 hodín v podmienkach materskej školy a 10 hodín na základnej škole v prvom ročníku. Výskumu sa zúčastnilo 21 detí z materskej školy, z toho 11 chlapcov a 10 dievčat. 26 žiakov prvého ročníka, základnej školy, z toho 10 chlapcov a 16 dievčat.

Deti predškolského veku v podmienkach materskej školy trávajú v rámci edukácie denne 2,5 hodín vonku v zimnom období a 5 hodín v letnom období, teda týždenne (2,5 x 5 = 12,5 h v zimnom období; 5 x 5 = 25 hodín v letnom období). 6 ročné deti v materskej škole, sú v letnom aj v zimnom období vonku každý deň o jednu hodinu navyše, t.j. 17,5 hodín, v zimnom období, 30 hodín v letnom období. Žiaci prvého ročníka základnej školy, trávajú v rámci vyučovania týždenne 1-2 hodiny vonku v zimnom období a 3-4 hodiny v letnom období.

Tabuľka 1. Etapy výskumu

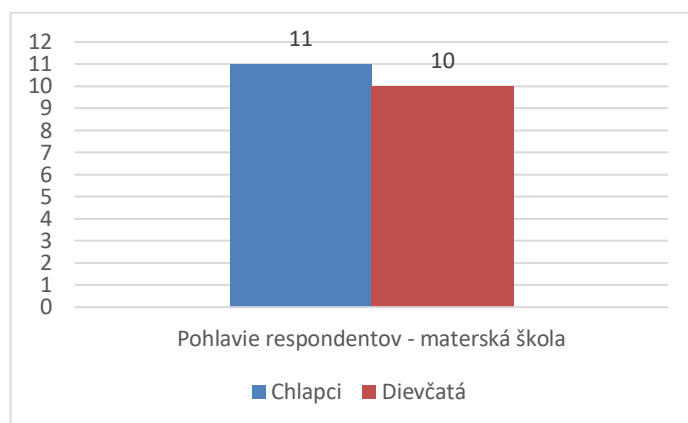
Etapa	Fáza	2020	2021	2022
<i>Teoretická</i>	<i>Informačná príprava výskumu</i>			
	<i>Špecifikácia oblasti výskumu</i>	•	•	
	<i>Voľba výskumných metód</i>	•	•	
	<i>Tvorba výskumných nástrojov</i>			•
			•	•
<i>Empirická</i>	<i>Zber dát</i>		•	•
	<i>Štatistika</i>			•
	<i>Analýza a interpretácia výskumných zistení</i>			•
	<i>Záver a diskusia v rámci výskumných zistení</i>			•

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Spracovanie údajov výskumu

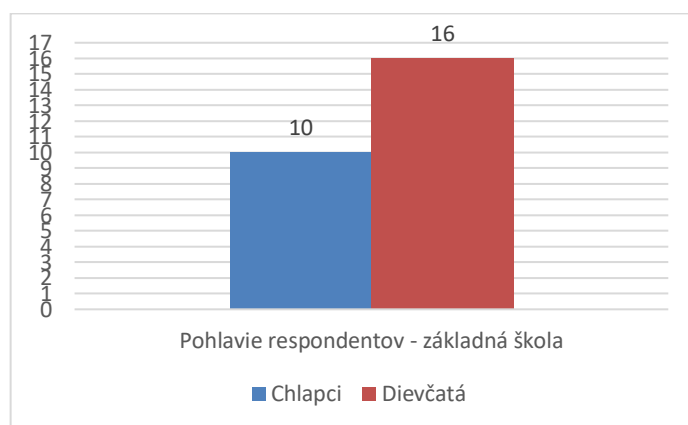
Dotazník QSPBPCH – Questionnaire for surveying prosocial behavior of preschool-aged children (Fedorko, 2021), bol vytlačný a vyplňaný rodičmi detí a žiakov a ich učiteľkami v materskej a na základnej škole. Mriežka na pozorovanie prosociálneho správania (Fedorko, 2021), bola vyplnená na základe nášho pozorovania (pozorovanie sme realizovali ako výskumníci – pozorovatelia) v materskej škole a na základnej škole. Tieto výskumné dáta boli spracované v programe *Microsoft Excel* a následne potom spracované. Vzhľadom na stanovené hypotézy, povahu dát a typ práce sme vo vzťahu k výsledkom výskumu, realizovali deskriptívnu štatistiku. Dané výstupy z výskumu sú v grafoch a tabuľkách, ktoré majú vzťah k uvedeným hypotézam.

Analýza a interpretácia výskumných zistení (deskriptívna štatistika)



Graf 1. Pohlavie respondentov – materská škola
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Rozloženie výskumného súboru: *pohlavie respondentov – materská škola*, z materskej školy tvorilo: 21 detí predškolského veku z materských škôl z východného Slovenska, z toho 11 chlapcov a 10 dievčat.



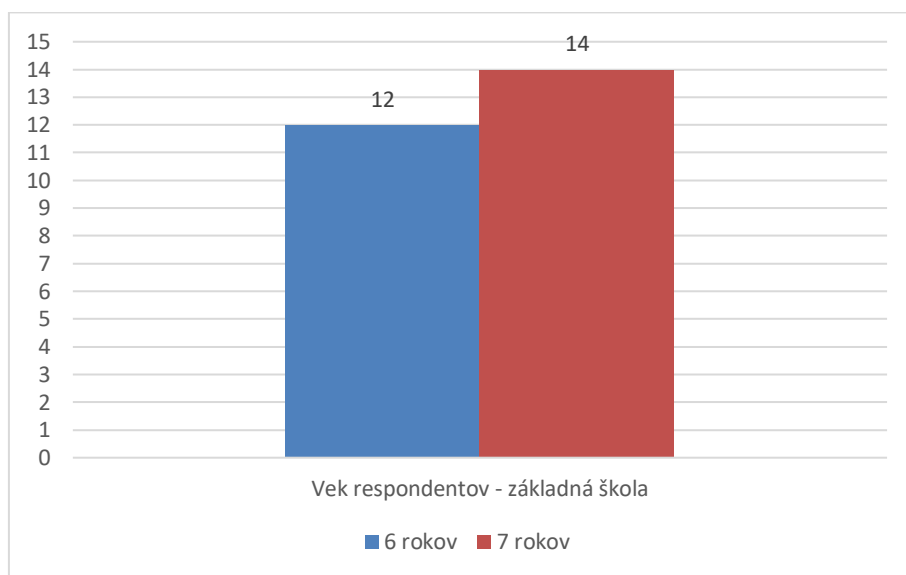
Graf 2. Pohlavie respondentov – základná škola
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Rozloženie výskumného súboru: *pohlavie respondentov – základná škola*, zo základnej školy, prvého ročníka tvorilo: 26 žiakov z prvého ročníka, základnej školy z východného Slovenska, z toho 10 chlapcov a 16 dievčat.



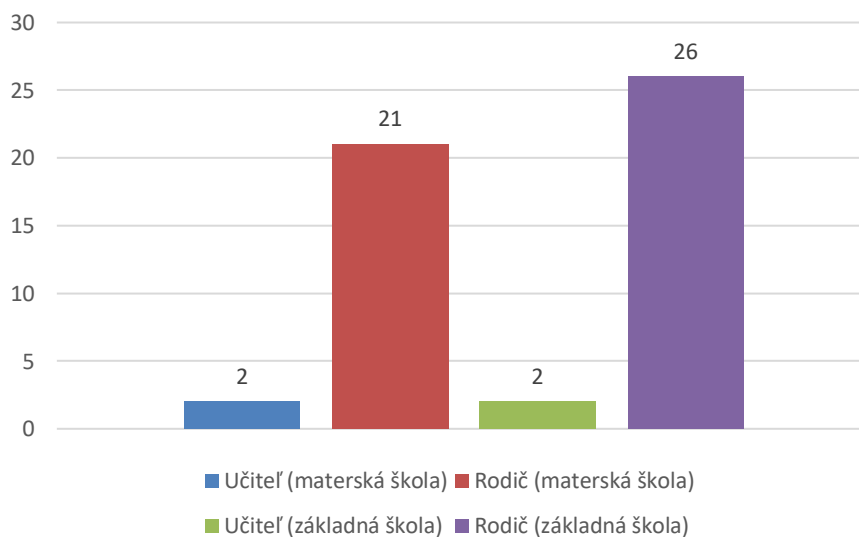
Graf 3. Vek respondentov – materská škola
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Rozloženie výskumného súboru: *vek respondentov – materská škola*, z materskej školy tvorilo: 21 detí predškolského veku z materských škôl z východného Slovenska, z toho 12 bolo vo veku 5 rokov a 9 respondentov bolo vo veku 6 rokov.



Graf 4. Vek respondentov – základná škola
(Zdroj: vlastné spracovanie)

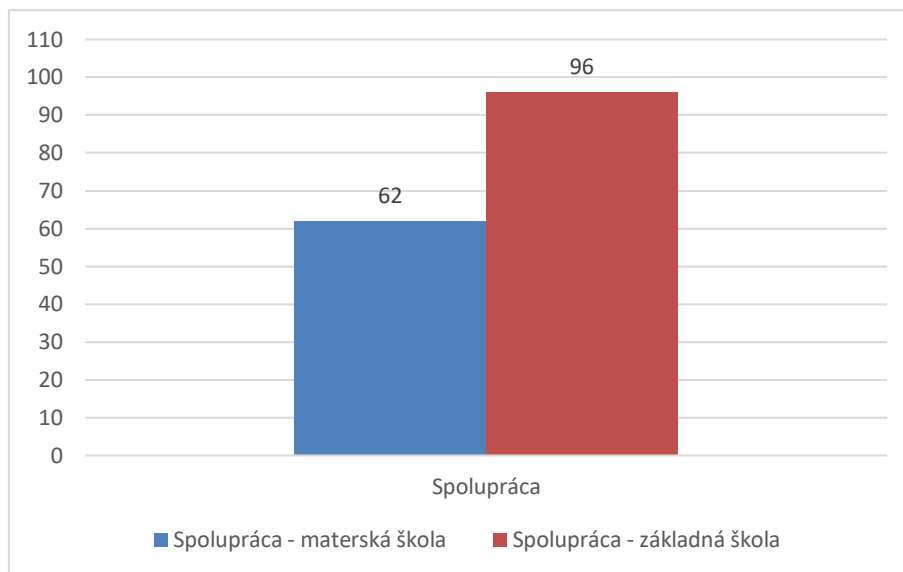
Rozloženie výskumného súboru: *vek respondentov – základná škola*, zo základnej školy, prvého ročníka, tvorilo: 26 žiakov z prvého ročníka, základnej školy z východného Slovenska, z toho 12 bolo vo veku 6 rokov a 14 respondentov bolo vo veku 7 rokov.



Graf 5. Respondenti – učiteľ, rodič (materská škola, základná škola)
(Zdroj: vlastné spracovanie)

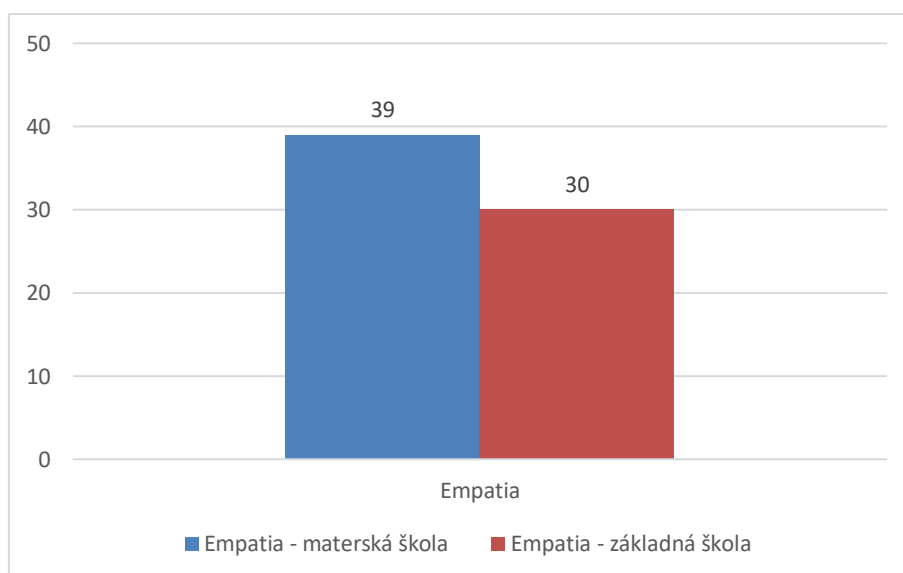
Rozloženie výskumného súboru: *respondenti – učiteľ, rodič (materská škola, základná škola)*, tvorili: 2 učiteľky materskej školy, 21 rodičov detí navštevujúcich materskú školu, 2 učiteľky základnej školy, 26 rodičov žiakov z prvého ročníka, základnej školy.

Pozorovanie – Mriežka na pozorovanie prosociálneho správania (Fedorko, 2021).



*Graf 6. Pozorovanie – spolupráca
(Zdroj: vlastné spracovanie)*

Pri porovnávaní spolupráce, ktorú sme pozorovali Mriežkou na pozorovanie prosociálneho správania (Fedorko, 2021), sme zistili, že: spolupráca detí predškolského veku v materskej škole bola u nich v priebehu 2 dní zachytená 62-krát. Spolupráca u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola počas výchovno-vzdelávacej činnosti a aj počas prestávky v priebehu 2 dní zachytená 96-krát. Tu môžeme vidieť, že v podmienkach materskej školy ešte deti menej spolupracujú, nakoľko si ešte tak nevytvárajú sociálne kontakty a vzťahy, ako starší žiaci na základných školách (pozri Končeková, 2010; Izdenczyová, 2009).



*Graf 7. Pozorovanie – empatia
(Zdroj: vlastné spracovanie)*

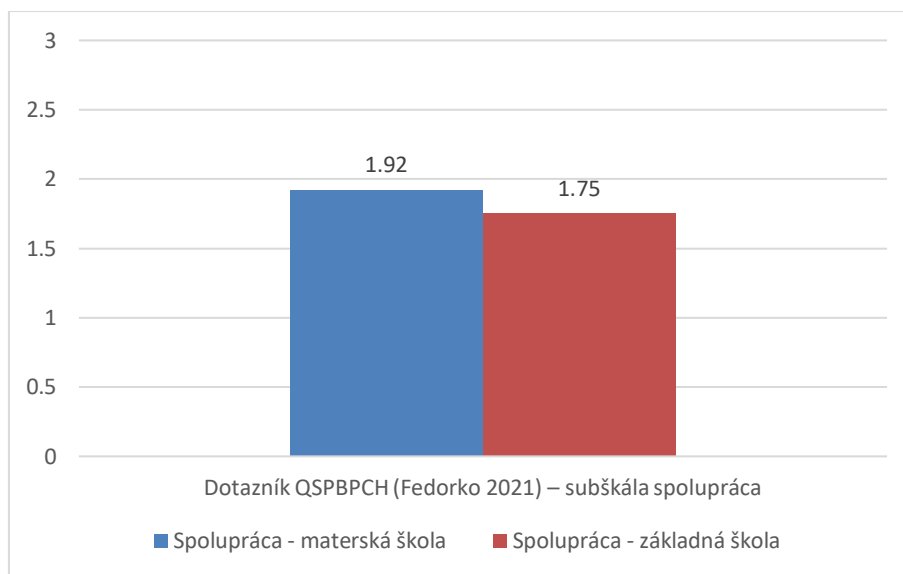
Pri porovnávaní empatie, ktorú sme pozorovali Mriežkou na pozorovanie prosociálneho správania (Fedorko, 2021), sme zistili, že: spolupráca detí predškolského veku v materskej škole bola u nich v priebehu 2 dní zachytená 39-krát. Spolupráca u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola počas výchovno-vzdelávacej činnosti a aj počas prestávky v priebehu 2 dní zachytená 30-krát. To potvrdzuje výskum, zameraný na hľadanie pozitívneho

sociálneho správania, medzi príznaky prosociálneho správania vedci zistili u detí predškolského veku tieto:

súcitné reakcie na utrpenie a tieseň druhého, prejav náklonnosti a priateľskosti, spontánne podelenie sa o predmety, alebo skúsenosti, starostlivosť o iných, pomoc rodičom pri práci, utešovanie osôb v smútku (Fedorko, 2021).

Ďalej môžeme vidieť, že podnetov na empatiu je rámci vyučovacieho procesu na základných školách menej, ako pri edukácii detí predškolského veku v materskej škole.

Dotazník – QSPBPCH – Questionnaire for surveying prosocial behavior of preschool-aged children (Fedorko, 2021).



Graf 8. Dotazník QSPBPCH (Fedorko, 2021) – subškála spolupráca
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri porovnávaní spolupráce, ktorú sme analyzovali prostredníctvom QSPBPCH dotazníka (Fedorko, 2021), sme zistili, že:

spolupráca detí predškolského veku v materskej škole, bola u nich z pohľadu rodičov na hodnote aritmetického priemeru 1,75 z maximálnej hodnoty 3.

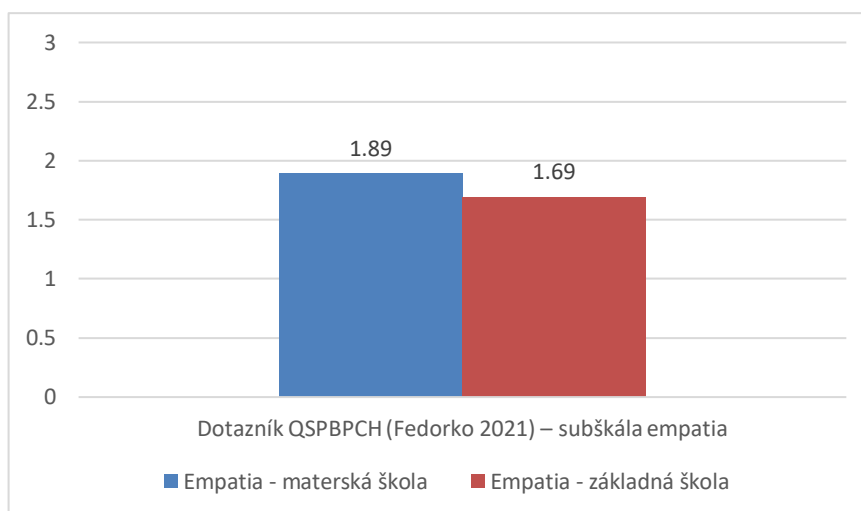
Spolupráca detí predškolského veku v materskej škole, bola u nich z pohľadu učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 2,1 z maximálnej hodnoty 3.

Spolupráca detí predškolského veku v materskej škole, bola u nich, teda z pohľadu rodičov a učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 1,92 z maximálnej hodnoty 3, čo predstavuje *priemerné prosociálne správanie v subškále spolupráca*.

Spolupráca u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola u nich z pohľadu rodičov na hodnote aritmetického priemeru 1,82 z maximálnej hodnoty 3.

Spolupráca u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola u nich z pohľadu učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 1,68 z maximálnej hodnoty 3.

Spolupráca u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola u nich, teda z pohľadu rodičov a učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 1,75 z maximálnej hodnoty 3, čo predstavuje *priemerné prosociálne správanie v subškále spolupráca*. Výsledky štúdie v rámci spolupráce potvrdzujú výskumy Baker, Andriessen, Järvelä, 2013; Beames, Atencio, 2008.



Graf 9. Dotazník QSPBPCH (Fedorko, 2021) – subškála empatia
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri porovnávaní empatie, ktorú sme analyzovali prostredníctvom QSPBPCH dotazníka (Fedorko, 2021), sme zistili, že:

empatia detí predškolského veku v materskej škole, bola u nich z pohľadu rodičov na hodnote aritmetického priemeru 1,68 z maximálnej hodnoty 3.

Empatia detí predškolského veku v materskej škole, bola u nich z pohľadu učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 2,1 z maximálnej hodnoty 3.

Empatia detí predškolského veku v materskej škole, bola u nich, teda z pohľadu rodičov a učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 1,89 z maximálnej hodnoty 3, čo predstavuje priemerné prosociálne správanie v subškále empatia.

Empatia u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola u nich z pohľadu rodičov na hodnote aritmetického priemeru 1,77 z maximálnej hodnoty 3.

Empatia u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola u nich z pohľadu učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 1,61 z maximálnej hodnoty 3.

Empatia u žiakov z prvého ročníka, základnej školy, bola u nich, teda z pohľadu rodičov a učiteľov na hodnote aritmetického priemeru 1,69 z maximálnej hodnoty 3, čo predstavuje priemerné prosociálne správanie v subškále empatia (porovnaj Järvenoja, Järvelä, 2013).

Záver

Na základe výsledkov našej štúdie, vidíme, že pobyt vonku, ako forma výchovy a vzdelávania, v rámci základnej školy, časovo reálne klesá a tým pádom, sú aj prejavy a formy prosociálneho správania na nižšej úrovni ako u detí predškolského veku v predprimárnom vzdelávaní. Napriek tomu, že žiak základnej školy je na vývojovo vyššej úrovni morálneho uvažovania (o ďalších kompetenciách nehovoriac), v prosociálnom správaní (empatia spolupráca) deti predškolského veku v materskej škole miere preyšujú žiakov základnej školy prvého ročníka. Opierame sa o štúdie (Junaedah, Thalib, Ahmad, 2020; Zuhro, Sukartiningsih, Bachri, 2017; Waite, Rogers, Evans, 2013), ktoré preukazujú významné prepojenie a vplyv outdoorovej edukácie na prosociálne správanie jednotlivca a naša štúdia len potvrdzuje dané údaje. Do budúcnosti je preto potrebné ďalšie overovanie vzťahov medzi outdoorovou edukáciou a prosociálnym správaním na ďalších výskumných súborech. V našej štúdií výskumným súborom, išlo prevažne o príležitostný výber materských škôl a preto nemožno hovoriť o reprezentatívnom výbere. Menší počet respondentov vo validizačnom súbore, nám neumožnili spoľahlivé testovanie dôkazov validity, ktorý by priniesol určite komplexnejší pohľad na konštruktovú validitu.

Zoznam bibliografických odkazov

- BAKER, M., ANDRIESSEN, J., JÄRVELÄ, S., 2013. *Affective Learning Together: Social and emotional dimensions of collaborative learning*. New York: Routledge.
- BEAMES, S., ATENCIO, M., 2008. *Building social capital through outdoor education*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 8: 99-112.
- ČAVOJOVÁ, V. et al., 2011. *Chápanie duševných stavov v kontexte kognitívneho vývinu detí*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV. ISBN: 978-80-88910-32-9.
- ČIPKOVÁ, E. et al., 2015. *Vonkajšie prostredie ako priestor pre vzdelávanie a učenie sa*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3965-0.
- FEDORKO, V., 2021. *Determination of Prosocial Behavior of Preschool-Aged Children in the Context of Preschool Education*. Olomouc: Palacký University Olomouc. ISBN 978-80-244-5997-4.
- FEDORKO, V., 2020. *Outdoorová edukácia v podmienkach materskej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2526-6.
- GAIR, N. P., 1997. *Outdoor Education: Theory and Practice*. Michigan: Continuum Intl Pub Group. ISBN: 978-0304339440.
- GOLEMAN, D., 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.
- IZDENCZYOVÁ, N., 2009. *Základy všeobecnej a sociálnej psychológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-930-8.
- JÄRVENOJA, H., JÄRVELÄ, S., 2013. *Regulating Emotions Together For Motivated collaboration*. In Baker, M., Andriessen, J., Järvelä, S., 2013. *Affective Learning Together: Social and emotional dimensions of collaborative learning*. New York: Routledge.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R., 1989. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- JUNAEDA, J., THALIB S. B., AHMAD M. A., 2020. *The Outdoor Learning Modules Based on Traditional Games in Improving Prosocial Behaviour of Early Childhood*. International Education Studies; Vol. 13, No. 10; 2020. ISSN 1913-9020.
- KONČEKOVÁ, L., 2010. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN: 978-80-7165-811-5.
- PETLÁK, E. et al., 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-89-0.
- YILDIRIM, G., AKAMCA, G. Ö., 2017. *The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children*. South African Journal of Education, 37 (2). <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>.
- ZUHRO, Z., SUKARTININGSIH, W., BACHRI, B. S., 2017. *Influence of Habituation on Self-Awareness and Prosocial Behavior in 4-5-Year-Old Children*. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Volume 173. Atlantis Press.
- WAITE, S., ROGERS, S., EVANS, J., 2013. *Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play*. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. Volume 13, N 3, 255-276. Routledge.

Author Information:

Mgr. Vladimír Fedorko, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: vladimir.fedorko@unipo.

OTHERNESS OF THE ROMA IN ROMANY FOLKTALES (PARAMISA) IN SLOVAKIA

Bibiana Hlebová

Annotation

Paper roots in the literary-historical research on the Romany literature for children and youth in Slovakia, which documents its footing in the Slovak literature for children and youth. Simultaneously, it points out quantitative increase and generic variety of the Romany literature (folder books, collections of poems and songs, collections of Romany folklore, Romany folktales anthologies, collections of modern Romany folktales, short stories, novels, romans, non-fiction literature genres, text-books, and spelling-books), while the dominant literary genre is Romany folk-tale, which in its poetry keeps the archetype of the Romany identity until today. The otherness, and specific identity of Roma people is identified with the interpretation of Romany folktales (paramisa) from the most important Romany authors – Dezider Banga (*Čierny vlas. Cigánske rozprávky / Black hair. Gypsy folktales*, 1969), Elena Lacková (*Rómske rozprávky / Romane paramisa / Romany folktales*, 1992), Ján Berky-Luborecký (*Sny o šťastí / Dreams about happiness*, 1993). With a generalized view of the occurrence of specific characteristics of Roma identity in Roma fairy tales (paramisa), the paper provides an interesting picture of the otherness of the Roma, namely in their characteristics, images from lives, interpersonal relations, and spiritual world. Renewal and preservation of Roma identity in the literature for children and youth is considered as manifestation of self-identification and emancipation efforts of Roma people, which can contribute to understanding, acceptance, and tolerance of the otherness of Romany ethnic group members in Slovakia.

Key words: *Romany literature for children and youth. Romany authors' production in Slovakia. Romany folktales (paramisa). Romany identity. Otherness of Roma people in the literary arts.*

1. Materials and methods

In the context of current Slovak literature for children and youth comes to the fore a specific type of literature from Romany authors, who attempt to enforce their Romany identity peacefully. The Romany folk-lore is characteristic by “*overcoming the borders of ethnicity, borders of nation, of a state... We have to be interested not only in myths, anecdotes about Roma people, about Gypsies, jokes, laments, wishes, folktales and legends, but also memoirs, carols, magics, and lucinars, ballads, but also in the presence original poetry, prose and drama*” (Liba, 1992, p. 6).

In the literary-historical research on the position of Roma in the Slovak literature for children and youth we have used the term *Romany literature* (written either Slovak or Slovak-Romany language), which is understood as original as intentional as well as intentional poetical, prosaic, and dramatic production form the Romany authors from world literature. With the issue of Romany literature and literature about Roma in Slovakia in terms of literary history, theory and critics have dealt so far for example authors: Andruška (2000),

Hlebová (2010, 2011a, 2011b, 2015, 2020), Plutko, Vargová, Stanislavová (2003, 2009, 2011, 2020a, 2020b), Zeman (1992), Sliacky (2009), Žilka (2008). Following the sources mentioned in the paper, we base on the conducted literary-historical research on the Roma literature for children and youth in Slovakia (Hlebová et al., 2011a, 2020), and it is in the context of three defined historic milestones of the Slovak literature for children and youth development according to Sliacky (1997, pp. 1-7): 1. Period: in the 30's to 50's of the 20th century, when *the Roma literature for children and youth has not existed yet*; 2. Period: since the 60's of the 20th century until the 1989, when we noticed *starting production of the Romany authors*, who in their poetical, prosaic and dramatic production revive traditional motives of the Romany folk-lore (songs and folktales) about love and the ancient desire of Roma people for happiness, freedom and liberty; 3. Period: since the 1989 until presence, when we have observed *as quantitative as well as qualitative increase of the Roma literature* from the Romany authors – representatives of older and new present generation, as well as Slovak and Slovak-Romany translation of the books from Romany authors from world literature. The quantitative increase of Romany authors has reflected also in the genre variety of Romany literature (folder books, collections of poems and songs, collections of Romany folklore, Romany folktales anthologies, collections of modern Romany folk-tales, short stories, novels, romans, non-fiction literature genres), while the dominant literary genre became *Romany folktales*, with which the Romany authors confirmed that *“the wealth of Romany people is their unique world: world of tales”* (2000, p. 166). The specific identity of Roma people is identified with the interpretation of Romany folktales (paramisa) from the most important Romany authors – Dezider Banga (*Čierny vlas / Black hair, Cigánske rozprávky / Gypsy folktales*, 1969), Elena Lacková (*Rómske rozprávky / Romane paramisa / Romany folktales*, 1992), Ján Berky-Ľuborecký (*Sny o šťastí / Dreams about happiness*, 1993).

2. Results

Fairy stories have always been of special and unique position in everyday life of Roma people. In the past in many villages a few times a week was in the biggest room public fairy telling for adults. The narrators of as serious as well as humorous stories from the Romany lives or fantastic tales about kings and different supernatural creatures were only men (women were telling the stories to their children at home). Valo (1994, p. 75) does not consider these telling as the real tales, even it consists of fairy stories, not even legends, even they are related to concrete time, place, person, and event, nor event ballads, even there is very often bleak ballad atmosphere. Romany folktales (paramisa) are according to him the narrations for adults, which, in different variations, were shared by Romany narrators at weddings, calico-balls, and funerals. They included in it their own fantasy, exotic philosophy of adult Roma, their life experiences, and their desire for happiness. The specificity in this context is confirmed also by the words of Lacková: *“Us, Roma people, we are particular. Inimitable. It is necessary to understand our inner selves, our hearts. We are different from the majority not only by the color of our skin, anthropologically, but we differ by our inherited temperament and other characteristics that make us, Roma people, real Roma. Our Roma heart cannot be re-created”* (1992, pp. 94-95).

The specific identity of Roma people in the Romany folktales (paramisa) from the most important Romany authors – D. Banga (*Čierny vlas. Cigánske rozprávky / Black hair. Gypsy folktales*, 1969), E. Lacková (*Rómske rozprávky/Romane paramisa/Romany folktales*, 1992), J. Berky-Ľuborecký (*Sny o šťastí / Dreams about happiness*, 1993), corresponds with archetypal origin of the Roma people based on historic-ethnographic research

from Davidova (2004). For the identification of Romany identity, we have defined following thematic areas:

2.1. External and internal characteristics of the Romany characters

Regarding the *external appearance* of the in Romany characters in the Romany folktales (paramisa) we can perceive as generally specific for the representatives of the Roma ethnicity the descriptions of the *swarthy face; black eyes; long loose, often curly black hair; and the symmetrical figure* in the male and female characters. Particularly, we can point out the occurrence of the nontraditional external features of some Romany characters who had *blue eyes*, where we can see not only the specificity of the external characteristics of the Romany characters, but also regarding the research on the features of the Roma identity their connection to the specific archetypal line.

In examining *internal features and characteristics* of the Romany characters in the Romany folktales (paramisa) we found the unusual variety in their natural gifts and behavioral characteristics. The Roma people were specific mainly due to *their narrative arts, courage, caginess, sense of humor, fussiness, laziness*, but also due to their *talent for music, dance, and singing* that we consider to be not only typical sign of their Roma identity, but also the specific component of the old Romany archetype. We believe that the protagonists of the Romany folktales authentically represent peculiar naturel of the Roma ethnicity, usually rated as the unbridled element which lives its way of life still.

In addition to usual Romany characters (men, women, children), typical for the representatives of the Roma ethnicity, there occurred also *specific Roma protagonists – chiefs and witches*, who had special and exceptional position in the Roma community, and on the basis of their unique skills and abilities represent strong personalities that were predestined to lead and influence the Roma community, what gave to other members of the community sense of safety, and, simultaneously, deprived individuals of their obligation to solve the problems independently.

2.2. Images from the Romany protagonists' lives

In observing the Roma identity (romipen) in the Romany folktales (paramisa) we focused on the various areas from the *Romany characters' lives* (nomadism, housing style, and handcraft skills, different way of life, artistic talent, home economics, food, and clothing) that are mutually connected and represent the image of the Romany life complexly:

Nomadism. The most frequented occurrence of the *nomadic way of life* of Romany protagonists, whose home were the cars (*vurdona*: space in a car or underneath), residential cars (caravans), tents (*šátre, cerhy*), makeshift shelter of the branches, wooden planks, or the tarpaulins. The car was pulled by a horse, loyal helper of the Roma who was a friend and a brother. It is known that the craftsmen had one more caravan where they had their workshop with the tools.

Housing style. For the Romany protagonists was typical in the specific concentrated settlements, so called *gipsy settlements*. On the one hand, the settlements were a form of social exclusion of Roma people from a community, but on the other hand, Roma people had lived their lives there. Usually, they were created on the places, where there were conditions suitable for life, i.e., social (only with the agreement and consent of an earl), natural (i.e., near by the water, wood, mountain), and with an ability to easily get foods from neighborhood.

Craft skills. The most typical craft that Roma people nourished for centuries with was *the blacksmithing*. At the beginning, workshop of the Roma smith was portable, and consisted

of an anvil iron, short iron bar with its own anvil anchored in the ground. Later, the Roma smiths started to build static smith workshops in the separated part of their dwellings, or in the separated wooden shed with a roof. Romany protagonists were handy also in other crafts, for example *boilerwork* – they crated and sold small copper kettles, cauldrons, pans, or plates; *bellers* – was about creating the bells of different size and shape for cows, ship or goats; *manger making* – they created big and small mangers for pigs for abattoirs, small round pots with handle, spoons, spatulas, and other objects for agriculture and household; *wicker baskets making* – included production of baskets, whisks, and birches; *work with wood and clay* – Romany women were helping housewives from the majority to erase the walls of houses and stoves with clay; men were helping to build the houses with the clay filler put in the middle of the wooden walls construction; *textile crafts and weaving the laces* – Romany women and girls used little looms for making thin laces, for making thicker laces Romany men used wooden looms; *production of brushes and swabs* – from brushed big bristles and horse hair with a wooden plaques that produced non-Roma carpenters. Romany protagonists used to sell or handle their products for foods or clothes very often.

Different way of life (trafficking). Romany protagonists bought from the villagers' old cloths, rags, feathers, and other items that they sold then or exchange them for the vessels or other industrial materials, so called *horse trading / bargaining* – the assumption for this activity was good knowledge about horses and communicative skills of the seller. In the past, Roma people also took *different occasional and odd jobs* so to nourish their families. However, among the Roma people were also those who nurture with unfair jobs – *thefts*.

Artistic talent. Romany protagonists stood out as excellent *musicians, singers, and dancers* – showing music was the source of their livelihood, very often they played music at the courtyards, weddings, folkdances, soldiers' retreat, in a pub, or just for listening.

Household economics and nutrition (procurement of food, nutrition, and home economics). They are the most conservative elements of the way of life in the Roma ethnicity that kept its previous form in those areas for a long time. Nutrition of the Roma was unhealthy and irregular, Roma women cooked usually only one meal, but often they did not cook at all. The way of nutrition in the Roma families related to their life philosophy – to live from one day to another, do not care for tomorrow, and even for the future.

Clothing. There retained two extreme visions: romantic style represented colorful exotic skirts with the elements of the Hungarian-earl or Spanish type elegance; contrast is poor clothing of indeterminate dark color. Romany children did not have any typical childish clothing, they wore worn garments, and in a summer, they were naked and bare foot most of a time.

2.3. Interpersonal relations of the Roma protagonists

We have been focused also on the specific characteristics of Roma identity in the expressions of interpersonal relations of Romany protagonists in Romany folktales (paramisa) in typical life situations, i.e., within the closer Roma community (Romany family) and wider Romany community (Roma nomadic or settled extended family):

Romany family (family group, extended family). Was the basis of Romany community and Romany protagonists attributed it with the greatest value, which was defined by relatedness.

Ancestral bond. Rested in very strongly developed sense for ancestral solidarity of Roma people, which was stronger than the familiar one, what was expressed in certain obedience to their family and collective character of familiar, resp. family celebrations or habits. An individual, who wanted to break out from traditional fetters, got in the fight between familiar and own opinion regarding his own life, and finally he was renegade.

Internal laws of Romany people. They were *basis of social order in patriarchal extended family and ancestral groups*, which were related man's position in the Roma community, cohesion and cooperation of the Roma, mutual solidarity, respect to elders; it all helped them to survive in the bad times for centuries. Their strict observance was monitored by their own juridical institutions – Romany courts. The highest punishment remained the declaration of being unclean – punished Roma man lost his identity, honour, reputation, respect of a man, and what was the worst – *he lost his romipen*. Exceptional meaning had an *oath*, resp. confirmation of the veracity of the words (e.g., in front of the picture of saints, or altar in a church).

Status of a man. He was the most important person in all Romipen, because he was the only responsible for his family for better and worse. This tradition and habit are the unwritten rule since the Roma people lived. Long time ago, their ancestors respected the rule that the Roma man was the most important part of a Roma community.

Status of a woman. It was very low, inferior, and disgraced. A woman was considered as being less valuable, and mainly intended to love, bear, raise children, ensure food, and take care for a household. Traditionally, a man was a lord of woman, head of a family, and everyone was supposed to obey him (patriarchate).

Sense for the cohesion and cooperation. Romany protagonists had very well developed a sense for cohesion and cooperation.

Mutual solidarity. The unwritten rule of the *mutual solidarity* was one of the most important ethical norms in the Roma communities. It was associated with their poor position and general poverty. As they themselves did not have anything, felt with others and without hesitation shared their bread or house. It would be a shame if they would not help the one who needed.

Respect for elders. Roma people showed their *respect for elders*, in the community they had specific position and many people came to ask for some advice in difficult life situations, because they had more life experiences and smart outlook.

Naming persons within the family relations. Specific feature of the Romany identity (romipen) in the interpersonal relations of the characters in Romany folktales (paramisa) is very frequent using of the naming within the family and outside the family as well with an ethnonym *Cigán, Róm, Cigánka / Gypsy, Roma, Gypsy-female*, but also with a name *Rom* in a meaning of man (from Roma language *rom = man, husband*), *Romni* in a meaning of woman (from Romany *romni = woman, wife*). Roma people called each other also by appellative naming *brother – sister*, also out of the family relations what confirms the image of the Roma community functioning. Name brother – sister Roma people use not only for their brother or sisters, but also for their stepbrothers, sisters, and cousins also today.

Names and nicknames. Romany protagonists besides the own names of the characters, they used also *nicknames* that occurred in the Romany community for two reasons: for a need to differentiate each other in a big family, extended family, or a locality when some names and surnames were very frequent. All the proper names of the Romany protagonists characterize its bearers and correspond with the onymical model *nomen omen* (from Latin: *name, sign*, naming that characterizes its bearer).

Joint sittings. An integral part of the collective way of life in Roma people was their joint *sittings by the fire* or *sittings on the benches in front of their houses*, which tightened the relations between nomadic Roma people as well as their consciousness to the group.

2.4. Spiritual world of Romany protagonists

Spiritual area of the Roma ethnicity representatives was very peculiar, based on the visions, emotions, and feelings. Nomadic way of life, traveling from village to village,

and mainly the absence of the feeling of home influenced the spiritual world of Roma people. There were dominating specific visions of values, belief in God, and various supernatural creations. Spiritual world of the Roma people is the reflection of their historical development, low level of knowledge, but also objectionable life conditions on the edge of the major society what also contributed to their simplified understanding of the natural and social phenomenon:

Folk religion and the faith in God. In the Roma protagonists it consisted mainly the elements of the ancient beliefs and the relics of naturalistic atomistic opinions. The priority in the Roma spiritual world was *God*, in Romany *Del*, *Devel*, or *Dil*. They had very friendly, almost familiar relation to God. They imagined him as a great and good Spirit, the greatest creature who created the world and lead the fates of all the people, so the Roma as well. Roma protagonist worshiped the *God as creator of life, as a protector against evil*; when they did well, they showed to their *God the respect and glory*. The Roma people have never doubt *about the special abilities of their God*, not even about his wisdom and justice.

Belief in the supernatural power. Integral part of the Romany folk religious in the traditional communities was their faith in the existence of various *good and evil supernatural powers*. Moreover, the Roma were afraid of *devils, demons, and some animals*. As they believed that they could cause evil.

Magic and witchcraft. An integral part of the spiritual world of the Roma people were *magic and witchcraft*. Well-known magic act was to *make someone sick*; it was performed by “witches” or elder Romany women. Its meaning was that by this act was summoned evil, misfortune, sickness, or death to someone else. Also, Romany women act as the fortune tellers, where they used cards, mainly tarot, or they predict the future directly from a palm. They did not follow any rules in the fortune telling, they approached only psychological and instinctively improvised.

Spirits of the dead. Roma people *believed in the spirits of the dead*, in the people of two spirits and hearts; according to their belief, the other spirit does not let the dead to sleep, and it cause that the dead comes each night to visit remainders. Vast majority of the Roma people believes that a man after his death did not died definitely; they believe that only the Death came into him, what is still demonstrated at the Romany funerals. Three days and three nights is the dead exposed in open coffin in his house, during those days are the adult members of his family and his friends meeting there and sitting by his coffin. While they are sitting, they share the tales, stories from the life of the dead, drink and play the cards.

Folk medicine. Superstition elements might be also found in the Romany *practices of the folk medicine*, which contained rational elements based on the empirical knowledge and the natural skills, and magical elements, irrational, which were based the belief on the supernatural skill through the various forms of incantation, conjuration, magic acts by which the Roma people wanted to repel illness or the difficulties of the pregnant women. Belief in the bewitchery was much extended and they believed in various preventative tools how to avoid it. In the folk medicine were also used props – little figures that were very primitive, made of wax or bones and wrapped with human hair. Their intention was to increase the impact of the healing or magic act in a client, resp. scare him.

Life philosophy. Were all the years influenced by their lax attitude to their duties and responsibilities, in this way they did not have any worries. Their greatest wish was to live effortlessly, have own house, family, and children. They followed the philosophy of living from one day to another, so to *live here and now*.

Conclusions

The overview of identified specific features of Romany identity in the Romany folktales (paramisa) was presented in the paper, based on which we generalised occurrence of the most

frequented motives related to the archetypal origin of Roma people, which were recorded also in other literary genres in the production of the Romany authors for children and youth in Slovakia. Our attention was focused intentionally on the Romany folktale (paramisa), which, based on the literary-historical research, is the most dominant genre of the Romany literature for children and youth in Slovakia. It offers to a child and young reader comprehensive and interesting portrait of Roma people / Romany protagonists interpreted in selected thematic dimension – external and internal characteristics, images from life, interpersonal relations, and spiritual world. In the pictures of adult Romany protagonists were identified authentic rendition of Romany naturel, simplified portrayal of Romany thinking, feeling, and lifestyle related to idealised ideas of non-Roma people on their smooth socialisation into new social-economic and cultural conditions. Reviving and preservation of specific Romany identity in the genres of Romany literature for children and youth from Romany authors in Slovakia is considered as self-identification and emancipation efforts of Romany people, what is valued positively not only from the literary point of view, but also from the educational one, as through the understanding of specificities of Romany identity by literary-art we might approach to acceptance and tolerance of the otherness of Romany ethnic group members living in land.

Acknowledgments

Study is part of a research project APVV-15-0071 *A man with handicap in literature for children and youth*

References

- ANDRUŠKA, P., 2000. Cigánske motívy a prvé pokusy o literárnu tvorbu. In: *Literárna tvorba národnostných menšín*. Nitra: FF UKF.
- BANGA, D., 1969. *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- BERKY-ĽUBORECKÝ, J., 1994. *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-.
- DAVIDOVÁ, E., 2004. *Romano drom. Cesty Romů 1945-1990*. Olomouc: UP v Olomouci.
- HLEBOVÁ, B., 2010. *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- HLEBOVÁ, B. a kol., 2011a. *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- HLEBOVÁ, B., 2011b. *Slovník autorov rómskej literatúry pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- HLEBOVÁ, B., 2015. *Romany folktale (paramisi) in the inclusive education of the pupils from Roma ethnic group*. Prostějov: Computer Media, s.r.o.
- HLEBOVÁ, B., 2020. *Reflexia o postave so znevýhodnením III (O emocionálnom prežívaní inakosti rómskych postáv)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- LACKOVÁ, E., 1992. Rómčina je jazyk, ktorým sa dá všetko vyjadriť. In: PLUTKO, P., VARGOVÁ, B., ZEMAN, V.: *Rómska tematika v literárnej a umeleckej reflexii*. Bratislava: Vydavateľstvo Mikromex, pp. 94-95.
- LACKOVÁ, E., 1992. *Rómske rozprávky / Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- LIBA, P., 1992. Úvod. In: PLUTKO, P., VARGOVÁ, B., ZEMAN, V.: *Rómska tematika v literárnej a umeleckej reflexii*. Bratislava: Vydavateľstvo Mikromex.

- PLUTKO, P., VARGOVÁ, B., ZEMAN, V., 1992. *Rómska tematika v literárnej a umeleckej reflexii*. Bratislava: Vydavateľstvo Mikromex.
- SLIACKY, O., 1997. Kontúry periodizačného procesu slovenskej literatúry pre deti a mládež. In: *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*. Roč. V, č. 2, s. 1-7.
- SLIACKY, O. a kol., 2009. *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: Literárne informačné centrum.
- STANISLAVOVÁ, Z., 2003. Šťastná hviezda Rómov. In: *Bibiana, revue o umení pre deti a mládež*. Roč. X, č. 1, s. 13.
- STANISLAVOVÁ, Z., 2009. Lacková, Elena. In: SLIACKY, O. a kol., 2009. *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: Druhé, opravené a doplnené vydanie. Literárne informačné centrum, s. 222.
- STANISLAVOVÁ, Z., 2011. Mentálny obraz Rómov v slovenskej próze pre deti a mládež. In: HLEBOVÁ, B. a kol., 2011b. *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 97-127.
- STANISLAVOVÁ, Z., 2020a. Romipen v slovenskej literatúre pre deti a mládež. (Reflexia majority a sebareflexie Rómov). In: *Bibiana Hlebová – revue o umení pre deti a mládež*. Roč. XXVII, 2020, č. 1, s. 44-51.
- STANISLAVOVÁ, Z. a kol., 2020b. *Slovník pôvodnej a prekladovej literatúry pre deti a mládež s témou ľudského znevýhodnenia na Slovensku (1850-2020)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- VALO, P., 1994. Paramisi Jána Berkyho. In: BERKY-ĽUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-.
- ŽILKA, T., 2008. Národnostná a etnická literatúra na Slovensku. In: *Ianua ad Linguas Hominesque Reserata / Brána jazykov k ľuďom otvorená*. Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda, pp. 71-77.

Author's Information:

Doc. PaedDr. Bibiana Hlebova, PhD. – Department of Special Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic
E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk.

**MERANIE SEBAREGULÁCIE A METAKOGNÍCIE U DETÍ:
ANALÝZA TEORETICKÝCH A METODOLOGICKÝCH VÝCHODÍSK**

**ASSESSING CHILDREN'S SELF-REGULATION AND METACOGNITION:
ANALYSIS OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL STARTING POINTS**

Nikoleta Izdenczyová, Iveta Kovalčíková

Nikoleta Izdenczyova, Iveta Kovalcikova

Abstrakt

Vo vedeckých zdrojoch z oblasti pedagogickej psychológie, týkajúcich sa procesu učenia sa a školského výkonu, sa často pozornosť sústreďuje na metakogníciu a sebareguláciu (príp. sebaregulované učenie). Nejednotnosť konceptualizácie týchto konštruktov prináša nejednotnosť aj v chápaní ich vzájomných vzťahov a premieta sa do konfúzie ich merania. Cieľom predkladanej štúdie je zhrnúť najbežnejšie spôsoby konceptualizácie sebaregulácie a metakognície a priniesť súhrnný prehľad a utriedenie metodologických prístupov používaných pri ich meraní. Najčastejšie využívané spôsoby merania sebaregulácie a metakognície sú rozdelené do niekoľkých skupín a uvedené sú ich výhody a nevýhody. Z hľadiska budúceho výskumu je dôležitá koncepčná ujasnenosť používania termínov sebaregulácia a metakognícia a vyriešenie vzťahu medzi týmito konštruktmi. Následne je dôležité používať merné nástroje, ktoré sú konzistentné s definovaním meraných konštruktov. Vzhľadom na to, že jednotlivé metódy merania sebaregulácie a metakognície majú svoje výhody a nevýhody, odporúčaná je metodologická triangulácia.

Abstract

Scientific resources in the field of educational psychology, relating to the learning process and school performance, often focus on metacognition and self-regulation (or self-regulated learning). The inconsistency of the conceptualization of these constructs also brings inconsistency in the understanding of their mutual relations and is reflected in the confusion of their assessment. The aim of the present study is to summarize the most common ways of conceptualizing self-regulation and metacognition and to provide a comprehensive overview and classification of methodological approaches used in their assessment. The most commonly used methods of assessing self-regulation and metacognition are divided into several groups and their advantages and disadvantages are listed. From the point of view of future research, it is important to conceptually clarify the use of the terms self-regulation and metacognition and to resolve the relationship between these constructs. Subsequently, it is important to use measuring tools that are consistent with the definition of measured constructs. Due to the fact that individual methods of assessing self-regulation and metacognition have their advantages and disadvantages, methodological triangulation is recommended.

KLúčové slová: *Sebaregulácia. Metakognícia. Merné nástroje.*

Key words: *Self-regulation. Metacognition. Measuring tools.*

1. Konceptualizácia metakognície a sebaregulácie

V niektorých vedeckých štúdiách je sebaregulácia považovaná za súčasť metakognície, zatiaľ čo v iných je metakognícia považovaná za súčasť sebaregulácie. V posledných rokoch však do značnej miery prevládol druhý prístup (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). Na problémy v konceptualizácii metakognície a sebaregulácie upozorňujú aj Hofer a Sinatra (2010). Tieto termíny sa podľa nich niekedy používajú zameniteľne a v iných prípadoch hierarchicky, pričom metakognícia je podriadená sebaregulácii alebo naopak. Muijs a Bokhove (2020) tiež vnímajú nesúlad v konceptualizácii metakognície a sebaregulácie, pričom uvádzajú, že rôzni autori tieto pojmy definujú rôznymi spôsobmi a mnohé súvisiace pojmy, ako napríklad „učenie sa učiť“ a „zručnosti myslenia vyššieho stupňa“, sa často mäťúcim spôsobom používajú ako ich synonymá.

Rozdielne spôsoby používania pojmov sebaregulácia, sebaregulované učenie a metakognícia v odbornej literatúre si všímajú aj Dinsmore, Alexander a Loughlin (2008). Ilustrujú to prostredníctvom analýzy 255 článkov publikovaných v tejto oblasti v rokoch 2003-2007. Zistili, že sa tieto výrazy používali rôznymi spôsobmi, rozsah nesúladu je podľa nich však často zveličovaný, pretože používané definície majú veľa spoločných črt. Ako uvádzajú títo autori, na základe rozboru empirických štúdií sa zdá, že existuje rastúci konsenzus v kľúčových charakteristikách sebaregulácie, metakognície a sebaregulovaného učenia.

Historické korene pojmov metakognícia aj sebaregulácia siahajú podľa Dinsmora a kol. (2008) do 70-tych rokov 20. storočia. Pojem metakognícia, resp. konštrukt metakognitívne monitorovanie sa začal používať v súvislosti s metaprocesmi ako je napr. metapamäť. Karably a Zabucky (2009) uvádzajú, že metapamäť má dve hlavné zložky. Prvou zložkou je stabilná znalosť premenných, ktoré ovplyvňujú pamäť človeka, ako napríklad pochopenie, že veľkosť a kvalita pamäte človeka ovplyvňujú individuálne schopnosti, relatívna náročnosť úlohy a relatívna účinnosť rôznych stratégií. Druhou zložkou metapamäte je monitorovanie. Monitorovanie pamäte zahŕňa schopnosť jednotlivca posúdiť, ako dobre vykonáva pamäťovú úlohu a schopnosť používať stratégie na zlepšenie výkonu. Základy metakognície položil Flavell (1971, cit. podľa Dinsmore, Alexander, & Loughlin, 2008), ktorý definoval metakogníciu ako premýšľanie o myslení, opísal, ako človek sleduje proces vlastného myslenia a premýšľa o ňom. Základ metakognície je v mysli jednotlivca (má endogénny charakter). To znamená, že metakognícia súvisí predovšetkým s reflexívnou abstrakciou nových alebo existujúcich kognitívnych štruktúr. V tomto zmysle sa v súvislosti s metakogníciou zdôrazňuje rozvoj učiaceho sa pred interakciami učiaceho sa a prostredia. Zameranie na procesy strategickej kontroly sa ďalej rozvinuli do toho, čo sa nazýva metakognitívne riadiace procesy. Chápanie metakognície sa začalo postupne rozchádzať s pôvodnou konceptualizáciou Flavella, keď sa začal používať pojem samoregulačné metakognitívne mechanizmy. Vtedy sa zároveň začal komplikovať vzťah metakognície a sebaregulácie.

Súčasná chápanie sebaregulácie bolo výrazne ovplyvnené prácou Alberta Banduru. V porovnaní s jasne kognitívnou orientáciou v metakognícii, sebaregulácia spočiatku zdôrazňovala behaviorálnu a emocionálnu reguláciu (Bandura 1982, 1989, cit. podľa Dinsmore et al., 2008). Ľudské fungovanie sa považuje za interakciu medzi osobou, správaním a prostredím. Konkrétne, sebaregulácia zdôrazňuje recipročný vplyv prostredia na človeka, sprostredkovaný správaním. Proces sebaregulácie nenastane bez interakcie človeka s prostredím. Aj keď tieto kontextové faktory môžu hrať menšiu úlohu ako osobné procesy, tieto interakcie sú rozhodujúce pre proces sebaregulácie. V tomto zmysle má podľa Moshmana (1982) sebaregulácia na rozdiel od metakognície exogénny charakter.

Zvýšené zameranie na sebareguláciu v školskom prostredí priamo prispelo v 80-tych rokoch 20. storočia k vzniku nového termínu – sebaregulované učenie (self-regulated learning). Vývoj pojmu sebaregulované učenie je úplne odlišný od vývoja metakognície a sebaregulácie. Teória sebaregulovaného učenia zdôrazňovala interakciu kognitívnych, motivačných a kontextových faktorov, namiesto rozoberania ich izolovaných vplyvov. Takéto širšie zameranie sebaregulovaného učenia integruje endogénne aj exogénne teórie do jednej, pričom dominantný vplyv na sebaregulované učenie nemajú exogénne, ani endogénne prvky, ale navzájom sa ovplyvňujú a pôsobia spolu. Koncepcia sebaregulovaného učenia je podľa Zimmermana (2001) založená na predpoklade, že žiaci by mali prevziať zodpovednosť za svoje vlastné učenie a mali by hrať aktívnu úlohu v procese učenia. Ide o cyklický proces, v ktorom žiaci regulujú svoje učenie v troch fázach: 1. fáza predvídania (procesy, ktoré predchádzajú vzdelávaciemu aktu), 2. fáza výkonu (procesy počas vzdelávacieho aktu) a 3. fáza sebareflexie (procesy po učení). Tieto fázy sú cyklické, keďže sebaregulovaní žiaci využívajú spätnú väzbu z predchádzajúcich vzdelávacích činností a pokúšajú sa na základe tejto spätnej väzby robiť úpravy pre budúce učenie.

Keď zhrnieme zistenia vyplývajúce z analýzy empirických štúdií Dinsmora a kol. (2008), môžeme povedať, že aj keď majú tieto pojmy odlišné historické korene, boli nájdené dôležité spoločné znaky v konceptualizácii metakognície, sebaregulácie a sebaregulovaného učenia. Tieto pojmy majú podľa autorov analýzy nepopierateľné koncepčné jadro, ktoré tieto tri konštrukty spája: jednotlivci sa snažia monitorovať svoje myšlienky a činy a podľa toho konať, aby nad nimi získali určitú kontrolu. Ako rástla dôležitosť metakognitívnych stratégií a vzťah medzi sebauvedomením a kognitívnou reakciou sa ujal, metakognícia sa začala púšťať do sféry správania, ktoré je viac spojené so sebareguláciou. Navyše, keď sa sebaregulácia začala zameriavať skôr na kognitívnu oblasť ako na psychosociálne alebo behaviorálne domény, jej podobnosť s metakogníciou sa stala čoraz zreteľnejšou. Odlišnosťou, ktorá však pretrváva, je rozdielny dôraz na úlohu prostredia. Pre mnohých výskumníkov v oblasti sebaregulácie je to prostredie, ktoré stimuluje povedomie jednotlivcov a ich regulačné reakcie. Naopak, tí, ktorí skúmajú metakogníciu, pozerajú na myseľ jednotlivca ako na spúšťač súdov alebo hodnotenia. To, čo odlišuje sebaregulované učenie od svojich predchodcov – metakognície a sebaregulácie, je jeho výhradné zameranie na školské vzdelávanie. Na rozdiel od metakognície a sebaregulácie si sebaregulované učenie nenašlo cestu do vzdelávacej oblasti, ale tam začalo.

1.1. Konkrétne príklady konceptualizácie sebaregulácie

Muijs a Bokhove (2020) objasňujú svoj vlastný postoj a skúmajú metakogníciu ako podriadenú sebaregulácii, pričom metakognícia je prostriedkom na moderovanie výkonu. Sebareguláciu konceptualizujú ako zahŕňajúcu tri oblasti psychologického fungovania: kogníciu, metakogníciu a motiváciu. Kognícia sa týka kognitívnych stratégií spracovania informácií, ktoré sa používajú pri plnení úloh – napríklad pozornosti, nácviku a vypracovania. Metakognícia sa týka stratégií kontroly a regulácie poznania. Motivácia a afekt zahŕňajú všetky motivačné presvedčenia o sebe, ktoré súvisia s úlohou, napríklad presvedčenia o sebaúčinnosti, záujem alebo emocionálne reakcie na seba a úlohu. Sebaregulácia je v podstate o tom, do akej miery si žiaci uvedomujú svoje silné a slabé stránky, stratégie, ktoré používajú pri učení, do akej miery sa dokážu motivovať k tomu, aby sa zapojili do učenia a rozvíjali stratégie a taktiky na zlepšenie učenia. Metakognícia je zase o špecifických spôsoboch, akými môžu žiaci monitorovať a cielene riadiť svoje učenie, napríklad rozhodovaním sa, že určitá stratégia na zapamätanie je pravdepodobne úspešná, monitorovať, či bola skutočne úspešná, a potom zámerne zmeniť (alebo nezmeniť) svoju

metódu zapamätania založenú na týchto dôkazoch. Metakognícia je zásadne spojená s pojmami ako monitorovanie, kontrola a vedomosti / znalosti.

Booth, Hennessy a Doyle (2016) definujú sebareguláciu jednoducho ako schopnosť regulovať emócie a správanie, pričom podobne ako iní autori kritizujú absenciu koherentného teoretického a koncepcného základu v odbornej literatúre týkajúcej sa sebaregulácie, kde je tento konštrukt často nahradzovaný príbuznými pojmami ako je sebakontrola, exekutívne funkcie, namáhavá kontrola (effortful control), sila vôle, ovládanie impulzivnosti a pod.

Podľa van Teteringovej, de Grootovej a Jollesa (2018) sebaregulácia zahŕňa moduláciu systémov emócií, pozornosti a správania v reakcii na danú situáciu alebo podnet. To zahŕňa zvládanie emócií, presúvanie alebo sústredenie pozornosti a inhibíciu aj aktiváciu správania (Smith-Donald et al., 2007). Autori odlišujú sebareguláciu od exekutívnych funkcií (EF), ktoré zahŕňajú súbor schopností vyššieho rádu, ako je pracovná pamäť, mentálna flexibilita, plánovanie, stanovovanie priorít, regulácia impulzov, hodnotenie dôsledkov činov a kontrola pozornosti. Tieto schopnosti poskytujú kognitívny základ pre sebareguláciu. Komplexné mozgové siete zabezpečujúce exekutívne fungovanie sa spájajú so sebaregulačnými schopnosťami a vývoj sebaregulácie zodpovedá štádiám dozrievania týchto mozgových oblastí a sietí (Huizinga, Dolan, & van der Molen, 2006). Exekutívne funkcie a sebaregulácia sa lineárnym tempom progresívne zlepšujú počas detstva a dospievania, po dosiahnutí dospelosti sa ustália. Podobne Nigg (2017) naznačuje, že exekutívne fungovanie súvisí so sebareguláciou, ale nie jeho synonymom. Exekutívne funkcie sú súborom kognitívnych schopností, ktoré po implementácii umožňujú sebareguláciu. To je v súlade s výsledkami výskumu Hofmanna, Schmeichela a Baddeleyho (2012) zameraného na súvislosť medzi exekutívnym fungovaním a sebareguláciou. Podľa týchto výsledkov zložky EF podporujú úspešnú sebareguláciu a dočasné zhoršenie exekutívneho fungovania je základom mnohých situačných rizikových faktorov identifikovaných v sociálno-psychologickej zložke sebaregulácie.

Bandyová a Mooreová (2010) považujú sebareguláciu za duálny proces zahŕňajúci kognitívnu a sociálno-emocionálnu zložku. Sebaregulácia sa podľa nich vzťahuje na nevedomé aj vedomé procesy, ktoré ovplyvňujú schopnosť kontrolovať reakcie. Je to zručnosť, ktorá zastrešuje schopnosť jednotlivca tolerovať nenaplnené túžby alebo potreby, zvládať sklamanie a zlyhanie a pracovať na úspechu. Schopnosť sebaregulácie považujú tieto autorky za základ pre dodržiavanie prijatých noriem správania doma, v škole a neskôr aj na pracovisku. Kognitívnu zložku sebaregulácie predstavuje miera, do akej má dieťa schopnosť sebareflexie a dokáže plánovať a myslieť dopredu. Deti s kvalitnou kognitívnou sebareguláciou ovládajú svoje myšlienky, sledujú svoje správanie, vyhodnocujú svoje schopnosti, v prípade potreby vedia svoje správanie upraviť. Napríklad, ak sebareguluje sa dieťa vie, že sa blíži test, rozhodne sa učiť sa, aby bolo pripravené na test, namiesto toho, aby sa hralo alebo sa stretávalo s priateľmi. Sociálno-emocionálna sebaregulácia je schopnosť inhibovať negatívne emocionálne reakcie a oddialiť uspokojenie. Jedinec s touto schopnosťou je schopný ovládať svoje emocionálne reakcie na pozitívne a negatívne sociálne situácie. Podobne Lenes a kol. (2020) vnímajú sebareguláciu ako multidimenzionálny konštrukt, ktorý sa vo všeobecnosti vzťahuje na reguláciu emócií, kognície a správania. Sebaregulačné schopnosti pomáhajú dieťaťu kontrolovať svoje myšlienky a správanie, riešiť problémy, plánovať a plniť úlohy, čo mu zase pomáha prispôbiť sa požiadavkám a očakávaniam v sociálnom prostredí (napr. v školskej triede).

Podľa Ravera a kol. (2012) je možné sebareguláciu posudzovať na úrovni správania a nervových systémov a na základe tradícií, ktoré historicky venovali väčšiu pozornosť buď procesom reaktivity a regulácie súvisiacim s emóciami alebo kognitívnym procesom vrátane pracovnej pamäte a pozornosti.

Môžeme zhrnúť, že v rámci psychológie ale aj z multidisciplinárnej perspektívy existuje konsenzus, že sebaregulácia detí zahŕňa ich schopnosť riadiť alebo modulovať pozitívne a negatívne emócie, inhibovať alebo kontrolovať ich správanie a presúvať a sústrediť svoju pozornosť (napr. Blair & Razza, 2007; Cole, Martin, & Dennis, 2004). Mnoho empirických štúdií potvrdzuje, že sebaregulácia hrá dôležitú úlohu pri úspešnej adaptácii dieťaťa na prostredie materskej školy a neskôr na školské prostredie. Jej kvalita výrazne ovplyvňuje priebeh a výsledky učenia, správanie súvisiace s učením, školské známky a výsledok v štandardizovaných výkonových testoch (napr. Lenes et al., 2020; Dumont et al., 2019; Dent & Koenka, 2016; Neuenschwander et al., 2012).

1.2. Konkrétne príklady konceptualizácie metakognície

Ako sme vyššie spomenuli, dnes prevažuje chápanie, podľa ktorého je metakognícia súčasťou sebaregulácie. Podobne ako sebaregulácia, aj metakognícia je vo všeobecnosti chápaná ako pozostávajúca z rôznych komponentov. Podľa Veenmana, Van Hout-Woltersa a Afflerbacha (2006) sa bežne uvádzajú dva komponenty – metakognitívne vedomosti / znalosti a metakognitívne zručnosti. Metakognitívne znalosti sú to, čo učiaci sa vie o spôsobe, akým sa učí alebo o tom, ako sa môže najefektívnejšie zapojiť do konkrétnej úlohy, zatiaľ čo zručnosti sa týkajú schopnosti regulovať tieto činnosti. Obidva komponenty majú kľúčový význam a navzájom sa ovplyvňujú. Efektívne využívanie metakognitívnych zručností zahŕňa aplikáciu metakognitívnych znalostí, ktoré zahŕňajú schopnosť žiakov posúdiť alebo zhodnotiť svoj pokrok v kognitívnych úlohách, ako aj ich schopnosť používať stratégie na systematickú reguláciu pokroku (Karably & Zabrocky, 2009).

Schraw, Crippen a Hartley (2006) vymedzujú v podstate zhodné dve hlavné zložky metakognície, nazývajú ich však odlišne: znalosť kognície (knowledge of cognition) a regulácia kognície (regulation of cognition). Znalosť kognície zahŕňa tri čiastkové zložky: 1. deklaratívne znalosti: vedomosti o sebe ako o žiakovi a o faktoroch, ktoré ovplyvňujú jeho výkon; 2. procedurálne znalosti: znalosti o stratégiách a postupoch, ako je preskúmanie, organizačné stratégie, stratégie spracovania, ako je vytváranie analógií a výber hlavných myšlienok; 3. podmienené znalosti: znalosti o tom, prečo a kedy použiť určitú stratégiu. Regulácia kognície zahŕňa minimálne tri hlavné zložky: plánovanie, monitorovanie a hodnotenie: 1. plánovanie sa týka stanovenia cieľov, aktivovania príslušných predchádzajúcich znalostí a výberu vhodných stratégií; 2. monitorovanie zahŕňa samotestovacie činnosti, ktoré sú potrebné na kontrolu učenia; 3. hodnotenie sa týka hodnotenia výsledkov a regulačných procesov učenia sa jedinca.

Zatiaľ čo kognícia je spôsob, akým vzdelávacie aktivity / úlohy v skutočnosti žiak robí, metakognícia má podobu monitorovania úspešnosti týchto aktivít. Podľa Schrawa a kol. (2006) je úloha metakognície v procese učenia sa kľúčová, pretože umožňuje jednotlivcom monitorovať svoju aktuálnu úroveň vedomostí a zručností, plánovať s optimálnou účinnosťou a hodnotiť stav svojho súčasného učenia. To bolo do určitej miery empiricky potvrdené v metaanalýze 61 štúdií Denta a Koenku (2016) – výsledky meraní metakognitívnych procesov viac korelovali so školským výkonom ako skóre v používaní kognitívnych stratégií. Z toho vyplýva, že rozhodnutie, kedy použiť rôzne kognitívne stratégie, môže byť dôležitejšie ako to, ako často ich žiaci realizujú.

Neurovedci sa pokúsili pozrieť na nervový základ metakognície, pričom zistenia naznačujú, že metakognitívna aktivita je spojená s aktivitou v prefrontálnom kortexe. Experimentálne štúdie naznačujú, že aktivita v tejto oblasti mozgu závisí od zmyslového vstupu a už existujúcich vedomostí, stratégií a pravidiel a je úzko prepojená s ostatnými časťami mozgu (Clark & Dumas, 2016).

2. Meranie sebaregulácie u detí

Za príčinu rozdielností v konceptualizácii sebaregulácie a metakognície je možné považovať nepostačujúcu precíznosť teórií sebaregulácie a metakognície. Konfúzia definovania obidvoch konštruktov sa následne premieta aj do konfúzie ich merania.

Merné nástroje zamerané na sebareguláciu je možné rozdeliť do viacerých kategórií (pri každej uvádzame príklady konkrétnych nástrojov) :

1. Pozorovanie sebaregulácie dieťaťa počas riešenia úlohy – napr. počas riešenia Stroop testu (Dumont et al., 2019); úlohy Head-Toes-Knees-Shoulders – HTKS (McClelland et al., 2014); rôznych úloh, pri ktorých sa skúmala schopnosť detí odložiť uspokojenie na neskôr – napr. počas marshmallow testu (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989); resp. počas riešenia úloh, pri ktorých deti „vedecky experimentujú“ (napr. Squires & Manfra, 2021; Fridman, Eden, & Spektor-Levy, 2020).

2. Dotazníky založené na hláseniach od rodičov a učiteľov (teacher-reported a parent-reported self-regulation) – napr. AEFI: Teacher and parent-report questionnaire (Van der Elst et al., 2012); Children Independent Learning Development (CHILD) Questionnaire (Whitebread et al., 2009).

3. Sebavýpoved'ové škály/dotazníky (self-reported) – napr. Barratt Impulsiveness Scale-11 – BIS-11 (McCoy et al., 2011); Adolescent Self-Regulation Inventory (Moilanen, 2007); AEFI – Self-Reported Questionnaire (Van der Elst et al., 2012).

Podľa analýzy Dinsmora a kol. (2008) sa pri meraní sebaregulácie najviac využívajú nástroje založené na sebavýpovedi detí (self-reported), zvyčajne vo forme dotazníkov (v 73% analyzovaných štúdií). Ďalšou najčastejšou metódou posudzovania sebaregulácie bolo pozorovanie počas riešenia úlohy (20%), v malej miere boli využité aj iné merné metódy (interview – 4%, výkonnostné testy – 2% a denníky – 2% analyzovaných empirických štúdií).

Výsledky metaanalýzy veľkého počtu štúdií zameraných na hodnotenie účinnosti amerického federálneho programu Head Start na zlepšenie akademických výsledkov detí naznačujú, že typ merania sebaregulácie má veľký vplyv na výsledok zisťovania vplyvu investície do vzdelávania (Shager et al., 2010, cit. podľa Raver et al., 2012). Výsledky tejto metaanalýzy viac ako 40 štúdií vykonaných za obdobie 50 rokov naznačujú, že typ merania, ktorý výskumníci použili (hodnotenie učiteľmi verzus priame pozorovanie detí), bol silným prediktorom toho, či štúdia priniesla štatisticky významné dôkazy o prínose Head Start programu pre malé deti. Konkrétne, vyššia kvalita priamych meraní s väčšou presnosťou pri zisťovaní sebaregulácie detí pravdepodobne maximalizuje šancu empiricky zistiť, či vzdelávacie kontexty majú významný vplyv na kognitívnu a emocionálnu zložku sebaregulácie detí.

Ďalšou výhodou priameho merania je, že dospelý (hodnotiteľ), ktorý používa batériu merných nástrojov, predstavuje vynikajúci zdroj dodatočných informácií o schopnosti detí zvládnuť kognitívne a emocionálne náročné úlohy. Raver a kol. (2012) uvádzajú, že vo svojom výskume považovali pohľady hodnotiteľov na detskú pozornosť, impulzivnosť, úroveň pozitívnej angažovanosti, prejavy frustrácie a úzkosti počas mierne stresujúcej testovej situácie za mimoriadne cenné.

Meranie sebaregulácie prostredníctvom priameho pozorovania žiaka počas jeho riešenia kognitívnej úlohy má podľa Whitebreada a kol. (2009) tú výhodu, že sa zaznamenáva skutočné správanie žiakov, čo umožňuje pozorovateľom brať do úvahy neverbálne správanie a zaznamenávať sociálne interakcie medzi žiakmi. Priame pozorovanie je tiež menej závislé na jazykových schopnostiach, vďaka čomu je vhodnejšie na meranie v prípade menších detí a žiakov s obmedzenými jazykovými schopnosťami. Meranie sebaregulácie prostredníctvom pozorovania počas plnenia úlohy sa zdá byť podľa týchto autorov prediktívnejšie a presnejšie ako meranie sebaregulácie pred alebo po vykonaní úlohy.

Lenes a kol. (2020) tiež uvádzajú, že sebareguláciu je možné merať priamym meraním, ako napríklad pri úlohe hlava-ramená-kolená-palce (Head-Toes-Knees-Shoulder – HTKS). Oproti nástrojom založeným na hláseniach od rodičov alebo učiteľov (parent-reported / teacher-reported measures), priame meranie sebaregulácie môže poskytnúť informácie o zručnostiach detí vo vysoko štruktúrovaných situáciách. Priame merania však majú aj svoje nevýhody – nemusia adekvátne odrážať schopnosť detí regulovať svoje správanie v kontexte sociálnej triedy všeobecne – dieťa môže dosiahnuť dobré skóre v individuálne administrovanom meraní sebaregulácie (ako je úloha HTKS), ale nemusí byť schopné kontrolovať svoju pozornosť v triede alebo v pracovnej situácii, ktorá zahŕňa mnohé distraktory a vonkajšie situácie. Okrem toho sa priame merania zvyčajne používajú v jednom časovom bode, čo dáva hodnotiteľom iba momentálny obraz o zručnostiach dieťaťa a môžu ho ovplyvniť faktory, ktoré nesúvisia so sebareguláciou dieťaťa (napr. čas testovania, špecifiká testovacej situácie, únava dieťaťa).

Lenes a kol. (2020) tvrdia, že na rozdiel priameho merania zachytáva hodnotenie učiteľmi schopnosť detí uplatňovať svoju sebareguláciu v každodenných úlohách, v kontexte triedy a v priebehu času. Niektoré dôkazy naznačujú, že priame merania sebaregulácie sú konzistentnejšie spojené s matematickými zručnosťami detí a že oba typy meraní súvisia s jazykovými zručnosťami a schopnosťou čítať s porozumením. Výsledky výskumu Lenesa a kol. (2020) ukazujú, že priame hodnotenie sebaregulácie primárne zachytáva kognitívne procesy (EF) zapojené do sebaregulácie. Na rozdiel od toho meranie založené na výpovedi učiteľa vo väčšej miere zachytáva viacrozmernejší konštrukt sebaregulácie, ktorý je potrebný pri prispôbovaní sa zložitému kontextu triedy. Je nevyhnutné rozlišovať medzi týmito metódami merania, pretože poskytujú jedinečné informácie o rôznych aspektoch sebaregulácie detí a môžu predpovedať jedinečné rozdiely v akademických výsledkoch. Je však potrebný ďalší výskum na rozšírenie vedomostí o potenciálnych mechanizmoch súvisiacich s tým, ako súvisí spôsob merania sebaregulácie s rôznymi akademickými oblasťami v rôznom veku. Autori štúdie zdôrazňujú dôležitosť paralelného používania priamych meraní sebaregulácie a meraní na základe výpovedí učiteľov pre lepšie zachytenie rôznych aspektov sebaregulácie.

3. Meranie metakognície u detí

Nástroje na meranie metakognície je možné rozdeliť prinajmenšom do nasledujúcich skupín:

1. Sebavýpovede žiakov (self-reported measures) – napr. Metacognitive Knowledge in Mathematics Questionnaire – MKMQ (Efklides & Vlachopoulos, 2012); Metacognitions Questionnaire for Children – MCQ-C (Bacow et al., 2009); Metacognitive Awareness Inventory – MAI (Schraw & Dennison, 1994).

2. Nástroje typu „mysli nahlas“ (think-aloud protocols) – dieťa má verbalizovať vnútorné kognitívne procesy počas riešenia úlohy – pozri napr. Schellings a kol. (2013). Tento typ nástrojov sa využíva zvyčajne v rámci pozorovania dieťaťa pri riešení úlohy.

3. Výkonnostné testy, často doplnené o škály (s verbálnymi alebo číselnými kotvami, prípadne sú používané obrázky, napr. smajlíky), pomocou ktorých má dieťa odhadnúť svoju úspešnosť pri riešení úloh / vyjadriť sebadôveru (metacognitive judgements / confidence ratings) – pozri napr. Bellon, Fias a De Smedt (2020); Siedlecka, Paulewicz a Wierzchoń (2016).

Pri meraní metakognície sa podľa analýzy Dismora, Alexandra, Loughlina (2008) využívajú retrospektívne sebavýpovede žiakov, zvyčajne vo forme dotazníkov (v 24% analyzovaných štúdií), hoci oveľa menej ako v prípade merania sebaregulácie (74%). Pri meraní metakognície títo autori ďalej zistili využívanie výkonnostných testov

(v 31% analyzovaných štúdií), pozorovania (v 20%), interview (13%) a protokolov typu „mysli nahlas“ (v 12% vybraných empirických štúdií).

Dotazníky založené na sebvýpovedi žiakov (self-reported) síce umožňujú získať údaje od veľkého množstva respondentov za krátky čas, ale sú kritizované z hľadiska svojej reliability a validity, pričom skóre v takýchto dotazníkoch často vykazuje nízke korelácie s výsledkami pozorovania správania počas riešenia úlohy. Podľa Muijsa a Bokhova (2020) je to čiastočne spôsobené tým, že žiaci s vyššou úrovňou metakognitívnych zručností môžu byť lepší v retrospektívnom rozpoznaní vlastného použitia metakognitívnych stratégií a v skutočnosti je menej pravdepodobné, že budú používať generické metakognitívne stratégie. S väčšou pravdepodobnosťou používajú stratégie špecifické pre doménu a úlohu, preto v niektorých prípadoch vykazujú nižšie skóre v generických mierach metakognície (Veenman et al., 2006).

Štrukturované rozhovory znižujú nepresnosť merania typickú pre prieskumy pomocou dotazníkov, pretože zvyčajne opisujú hypotetický scenár učenia a žiadajú žiakov, aby opísali, ako by počas neho používali sebaregulované učebné stratégie, čím im umožňujú prístup ku kontextovo špecifickým stratégiám (Dent & Koenka, 2016). Je však ťažšie ich implementovať a nie je ľahké ich použiť v rámci veľkej vzorky; okrem toho sú žiaci stále náchylní ku nepresnosti pri sebvýpovedi a ku problémom pri retrospektívnom vybavovaní si použitia stratégie. Z týchto dôvodov výskumníci obhajujú používanie meraní v reálnom čase, a nie retrospektívne merania, pričom si všímajú ukazovatele sebaregulácie, keď žiaci plnia určitú úlohu – napr. výskumníci sledujú stopy a používajú protokoly typu „mysli nahlas“ (Dent & Koenka, 2016). Stopy sú pozorovateľné znaky kognitívnych stratégií, ktoré žiaci používajú pri riešení úlohy – napr. podčiarknutie pasáže alebo písanie poznámok na okraj textu. Tieto metódy majú tiež isté nevýhody, napríklad nie je ľahké odhaliť metakognitívne procesy, ktoré sú základom týchto kognitívnych stratégií. Pri využití merných nástrojov typu „mysli nahlas“ (think-aloud protocols) sú žiaci vyzvaní, aby vyjadrili svoje myšlienkové pochody pri vykonávaní konkrétnej úlohy. Aj keď sa výskumníci nespoliehajú na retrospektívne hlásenia, aj protokoly „mysli nahlas“ sú stále sebvýpoved'ovým nástrojom so všetkými problémami, ktoré s tým súvisia. Môžu byť ovplyvnené úrovňou gramotnosti žiakov a v závislosti od použitej metódy aj možnosťami hovoreného alebo písaného jazyka. Pre niektorých žiakov môže byť ťažké formulovať svoje myšlienky pri vykonávaní úlohy a môže to narúšať výkon pri plnení úlohy, čo môže viesť k ďalším chybám merania (Dent & Koenka, 2016).

Whitebread a kol. (2009) argumentujú v prospech priamych pozorovacích metód, ktoré sa pozerajú na učiacich sa počas dokončovania úlohy a priamo odhadujú ich využitie metakognície. Pri pozorovaní však môže byť niekedy problematické odhaliť metakognitívne procesy, ktoré sú s riešením úlohy spojené.

Hofer a Sinatra (2010) po rozbere viacerých štúdií konštatujú, že len málo výskumníkov použilo pri skúmaní metakognície žiakov priame merania v reálnom čase riešenia kognitívnej úlohy žiakmi. Upozorňujú, že ak sú žiaci spätne dotazovaní, je veľmi ťažké rozlíšiť, či žiaci rozmýšľali o svojom myslení počas riešenia úlohy alebo tak robia až pri spätnej reflexii. Jednoznačne existuje nebezpečenstvo vyvodzovania záverov o tom, čo sa stalo počas úlohy, ak sa používa analýza post hoc. Preto navrhujú trianguláciu údajov – je podľa nich rozumnejšie použiť retrospektívnu reflexiu v spojení s priamymi meraniami počas riešenia úlohy.

Metakognícia sa zvyčajne meria pomocou zberu informácií, ktoré reportujú samotní účastníci výskumu (respondenti) počas riešenia kognitívnej úlohy. Podľa Doubla a Birneyho (2019) nedávne dôkazy naznačujú, že získanie takýchto metakognitívnych informácií od účastníkov môže ovplyvniť ich metakognitívne procesy aj ich kognitívny výkon. Hoci existujú protichodné zistenia týkajúce sa veľkosti a dokonca aj smeru tohto

účinku, existujú dôkazy, že merania metakognície, napríklad pomocou protokolov premýšľania nahlas, alebo pomocou zisťovania miery, do akej si dieťa verí pri riešení úloh, sú reaktívne. Títo autori tvrdia, že reaktivita má dôležité dôsledky nielen pre meranie metakognície, ale aj pre teoretické východiská metakognície, pretože reaktivita môže respondentom poskytnúť pohľad na podnety, ktoré používajú pri monitorovaní svojho výkonu.

Merania metakognície poskytujú cenné poznatky o tom, ako žiaci monitorujú a kontrolujú svoje vlastné kognitívne procesy. Pri navrhovaní experimentov, ktoré zahŕňajú merania metakognície, by si výskumníci mali uvedomiť potenciálny účinok reaktivity, čo by malo zahŕňať dôkladné premýšľanie o spôsobe, akým sa metakognícia meria. Pokiaľ ide o navrhovanie opatrení, ktoré minimalizujú reaktivitu, podľa Doubla a Birneyho (2019) možno bude potrebné upraviť znenie položiek merného nástroja tak, aby sa zabránilo používaniu jazyka, ktorý upriamuje pozornosť respondentov na isté podnety či informácie. Možno bude potrebné zvážiť aj podobu škál / kotiev, ktoré niektoré merné nástroje využívajú napr. na odhad pravdepodobnosti správneho riešenia úlohy (napr. „je 40% šanca, že som odpovedal správne“), zatiaľ čo iné škály sú zamerané na subjektívne pocity (napr. „vôbec si nie som istý“). Použitie týchto rôznych škál môže mať rôzne účinky na výsledky merania. Double a Birney (2019) upozorňujú na potrebu ďalšieho výskumu, ktorý by objasnil, aké charakteristiky metakognitívnych meraní podporujú či negujú reaktivitu. Zatiaľ výskumníkom pri plánovaní merania metakognície odporúčajú, aby sa pokúsili obmedziť rozsah, v ktorom je pozornosť žiaka neúmyselne modifikovaná. Keďže vždy existuje určité riziko, že akékoľvek meranie realizované priamo v reálnom čase odpovede bude reaktívne, najlepšou cestou je uskutočniť experimenty s prítomnosťou a bez prítomnosti nástrojov na meranie metakognície a sledovať vplyv týchto dvoch rozdielnych podmienok na výkon.

Záver

Meranie sebaregulácie a metakognície je pomerne zložitá a neexistuje optimálna metóda merania (každá má svoje výhody aj nevýhody). Mnohí odborníci v prvom rade vyzývajú na presnosť v používaní termínov a vyjasnenie opisov používaných konštruktov. Problematika merania sebaregulácie a metakognície bola obširne riešená v špeciálnom vydaní časopisu *Educational Psychology Review* v roku 2008. V záverečnom komentári Schunk (2008) navrhuje, aby výskumníci poskytli jasné definície, ukotvené v teoretických východiskách a používali metódy merania konzistentné s definíciami.

Pri meraní metakognitívnych schopností je tiež potrebná ďalšia práca pri rozlúštení toho, čo je kognitívne a čo je metakognitívne, pretože ani v tom medzi výskumníkmi neexistuje úplný súlad. Medzi opatreniami, ktoré odborníci pri meraní sebaregulácie a metakognície navrhujú, sa často objavuje triangulácia údajov (napr. Lenes et al., 2020; Double & Birney, 2019; Hofer & Sinatra, 2010).

Poznámka

Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia projektu VEGA 1/0254/20: *SMARTS – Slovenská adaptácia a pilotné overenie programu na stimuláciu exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiakov so zníženým školským výkonom*.

Zoznam bibliografických odkazov

- BACOW, T. L., PINCUS, D. B., EHRENREICH, J. T., and BRODY, L. R., 2009. The metacognitions questionnaire for children: development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23 (6), 727-36.
- BANDY, T., and MOORE, K., 2010. *Assessing self-regulation: a guide for out-of-school time program practitioners*. Washington, DC: Child Trends. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/265205702_Assessing_self-regulation_A_guide_for_out-of-school_time_program_practitioners.
- BELLON, E., FIAS, W., and De SMEDT, B., 2020. Metacognition across domains: Is the association between arithmetic and metacognitive monitoring domain-specific? (2020) *PLoS One*, 15(3), e0229932.
- BLAIR, C., and RAZZA, R. P., 2007. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78 (2), 647-663.
- BOOTH, A., HENNESSY, E., and DOYLE, O., 2016. *Measuring self-regulation in childhood: Conceptual and methodological issues*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/303020530_Measuring_Self-Regulation_in_Childhood_Conceptual_and_methodological_issues.
- CLARK, I., and DUMAS, G., 2016. The regulation of task performance: A trans-disciplinary review. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 1862. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01862>.
- COLE, P. M., MARTIN, S. E., and DENNIS, T. A., 2004. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75 (2), 317-333.
- DENT, A., and KOENKA, A., 2016. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (4), 425-474.
- DINSMORE, D., ALEXANDER, P., and LOUGHLIN, S., 2008. Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 391-409.
- DOUBLE, K. S., and BIRNEY, D. P., 2019. Reactivity to measures of metacognition. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 2755. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02755>.
- DUMONT, F. M., TARABULSY, G. M., SYLVESTRE A., and VOISIN, J., 2019. Children's emotional self-regulation in the context of adversity and the association with academic functioning. *Child Psychiatry and Human Development*, 50, 856-867. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00888-3>.
- EFKLIDES, A., and VLACHOPOULOS, S. P., 2012. Measurement of metacognitive knowledge of self, task, and strategies in mathematics. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 227-239.
- FRIDMAN, R., EDEN, S., and SPEKTOR-LEVY, O., 2020. Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Frontier in Psychology*, 11, Article 1790. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01790>.
- HOFER, B. K., and SINATRA, G. M., 2010. Epistemology, metacognition, and self-regulation: Musings on an emerging field. *Metacognition and Learning*, 5 (1), 113-120.

- HOFMANN, W., SCHMEICHEL, B. J., and BADDELEY, A. D., 2012. Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 16 (3), 174-180.
- HUIZINGA, M., DOLAN, C. V., and VAN DER MOLEN, M. W., 2006. Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, 44 (11), 2017-2036.
- KARABLY, K., and ZABRUCKY, K. 2009. Children's metamemory: Review of the literature and implications for the classroom. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 32-52. Dostupné z <http://www.iejee.com/index/makale/19/childrens-metamemory-of-the-literature-and-implication-for-the-classroom#>.
- LENES, R., McCLELLAND, M. M., TEN BRAAKA, D., IDSØE, T., and STØRKSEN, I., 2020. Direct and indirect pathways from children's early self-regulation to academic achievement in fifth grade in Norway. *Early Childhood Research Quarterly*, 54 (4), 612-624.
- McCLELLAND, M. M., CAMERON, C. E., DUNCAN, R., BOWLES, R. P., ACOCK, A. C., MIAO, A., and PRATT, M. E., 2014. Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 599. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00599>.
- McCOY, D. L. Ch., RAVER, C. C., LOWENSTEIN, A. E., and TIRADO-SRAYER, N., 2011. Assessing self-regulation in the classroom: Validation of the BIS-11 and the BRIEF in low-income, ethnic minority school-age children. *Early Education and Development*, 22 (6), 883-906.
- MISCHEL, W; SHODA, Y; and RODRIGUEZ, M., 1989. "Delay of gratification in children". *Science*, 244 (4907), 933-938.
- MOILANEN, K. L., 2007. The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (6), 835-848.
- MOSHMAN, D., 1982. Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2 (4), 371-384.
- MUIJS, D., and BOKHOVE, C., 2020. *Metacognition and self-regulation: Evidence review*. London: Education Endowment Foundation. Dostupné z <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/metacognition-and-self-regulation-review/>.
- NEUENSCHWANDER, R., RÖTHLISBERGER, M., CIMELI, P., and ROEBERS, C. M., 2012. How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal of Experimental Child Psychology*, 113 (3), 353-371.
- NIGG, J. T., 2017. Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (4), 361-383.
- RAVER, C. C., CARTER, J. S., McCOY, D. C., ROY, A., URSACHE, A., and FRIEDMAN, A., 2012. Testing models of children's self-regulation within educational contexts: implications for measurement. *Advances in Child Development and Behaviour*, 42, 245-270.
- SCHELLINGS, G. L. M., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M., VEENMAN, M. V. J., and MEIJER, J., 2013. Assessing metacognitive activities: the in-depth comparison of a task-specific questionnaire with think-aloud protocols. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (3), 963-990.

- SCHRAW, G., CRIPPEN, K. J., and HARTLEY, K., 2006. Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36 (1-2), 111-139.
- SCHRAW, G., and DENNISON, R. S., 1994. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 460-475.
- SCHUNK, D. L., 2008. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 463-467.
- SIEDLECKA M, PAULEWICZ B., and WIERZCHON, M., 2016. But I was so sure! Metacognitive judgments are less accurate given prospectively than retrospectively. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 218. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00218>.
- SMITH-DONALD, R., RAVEN, C. C., HAYES, T., and RICHARDSON, B., 2007. Preliminary construct and concurrent validity of the preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (2), 173-187.
- SQUIRES, C., and MANFRA, L., 2021. Preschooler's endogenously-triggered self-regulation. *Cognitive Development*, 58 (3), 101032.
- VAN DER ELST, W., OUWEHAND, C., van der WERF, G., KUYPER, H., LEE, N., and JOLLES, J., 2012. The Amsterdam executive function inventory (AEFI): psychometric properties and demographically corrected normative data for adolescents aged between 15 and 18 years. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 34 (2), 160-171.
- VAN TETERING, M. A. J., DE GROOT, R. H. M., and JOLLES, J., 2018. Teacher-evaluated self-regulation is related to school achievement and influenced by parental education in school children aged 8-12: a case-control study. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 438. Dostupné z <https://doi: 10.3389/fpsyg.2018.00438>.
- VEENMAN, M. V. J., VAN HOUT-WOLTERS, H. A. M., and AFFLERBACH, P., 2006. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1 (1), 3-14.
- WHITEBREAD, D., COLTMAN, P., PASTERNAK, D. P., SANGSTER, C., GRAU, V., BINGHAM, S., ALMEQDAD, Q., and DEMETRIOU, D., 2009. The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4 (1), 63-85.
- ZIMMERMAN, B. J., 2001. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.

Author Information:

PhDr. Nikoleta Izdenczyova, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: nikoleta.izdenczyova@unipo.sk

PhDr. Iveta Kovalcikova, PhD., Professor – Research Centre of Cognitive Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic
E-mail: iveta.kovalcikova@unipo.sk

PREDYSPOZYCJE I KOMPETENCJE NIEZBĘDNE W ZAWODZIE NAUCZYCIELA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

PREDISPOSITIONS AND COMPETENCES NECESSARY IN THE PROFESSION OF PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHERS

Krystyna Łangowska-Marcinowska

Krystyna Langowska-Marcinowska

Streszczenie

Rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola oraz kadra nauczycielska pracująca w przedszkolu mają określone zapatrywania na kwestię kompetencji i predyspozycji współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego. W toku przeprowadzonych badań postanowiono poznać ich opinie w tym przedmiocie. Wyniki badań wykazały, że nauczyciel uczestniczący w najwcześniejszym okresie edukacji człowieka powinien wspierać dzieci, stwarzać warunki sprzyjające rozwojowi ich całego potencjału osobowościowego zgodnie z potrzebami i możliwościami każdej jednostki. Musi on więc i twórczy, i refleksyjny, i kompetentny, a także cierpliwy i wyrozumiały. Od współczesnego nauczyciela edukacji przedszkolnej wymaga się zatem możliwie wszechstronnego przygotowania do wypełniania różnorodnych zadań. Staje on bowiem w roli nie tylko wychowawcy, ale i organizatora procesu edukacyjnego, diagnosty, innowatora oraz dydaktyka.

Abstract

Parents of children attending kindergarten and the teaching staff working in the kindergarten have specific views on the issues of competences and predispositions of a modern preschool teacher. In the course of the research, it was decided to get to know their opinions on this subject. The results of the research showed that a teacher participating in the earliest period of human education should support children, create conditions conducive to the development of their entire personality potential in accordance with the needs and capabilities of each individual. So he has to be creative, reflective and competent, as well as patient and understanding. Therefore, a modern teacher of preschool education is required to prepare as comprehensive as possible to fulfill various tasks. He is not only an educator, but also an organizer of the educational process, diagnostician, innovator and educator.

Kľúčové slová: *Nauczyciel wychowania przedszkolnego. Kompetencje zawodowe. Predyspozycje osobowościowe. Cechy osobowości. Edukacja przedszkolna. Przygotowanie do edukacji szkolnej.*

Key words: *Pre-school education teacher. Professional competences. Personality predispositions. Personality traits. Pre-school education. Preparation for school education.*

Wstęp

Po raz pierwszy status zawodowy nauczyciela sprecyzowano w starożytnym Rzymie, określając go mianem pracownika samorządowego (Por. S. Litak, 2006). Bardzo wysokie wymagania stawiał nauczycielom już w I wieku naszej ery Marek Fabiusz Kwintyliusz rzymski retor i pedagog w dziedzinie teorii wymowy. Według niego, nauczyciel powinien być człowiekiem rozumnym i sprawiedliwym, dobrze przygotowanym w kwestii nauki i metodologii, a także życzliwym wobec wychowanków – powinien być swego rodzaju ojcem dla powierzonych mu dzieci. Wzorowy nauczyciel zawsze odpowiada na pytania dzieci, nie wytyka im zbyt często błędów, nie wymierza kar pod wpływem gniewu. Jego pracę można – zdaniem Kwintyliusza – przyrównać do słońca, które promieniami oświeca otoczenie (*Nauczyciel – zawód...*, 2009). Uczony ten w swoim dziele *O kształceniu mówcy* po raz pierwszy użył pojęcia „powinność nauczyciela” i dokonał klasyfikacji tej powinności nauczyciela w dwóch aspektach – nauczyciel wobec samego siebie i nauczyciel wobec ucznia. Do pierwszej kategorii powinności zaliczył wiedzę, postawę moralną, godność, umiejętności pedagogiczne nauczyciela, a do powinności wobec wychowanka: tolerancję, umiar, rozwagę, opiekuńczość oraz nienaruszalność godności osobistej ucznia (Szerzej: W. Wołoszyn-Spirka, 2001).

Specyfika zawodu nauczyciela przedszkolnego

Specyfika zawodu nauczyciela przedszkolnego jest ściśle związana z moralnością zawodową. Wyznacza ona zakres powinności nauczyciela względem podopiecznych w wymiarze nie tylko uzyskiwanych efektów dydaktyczno-wychowawczych, ale przede wszystkim przekazywanych wartości, norm, ocen, wzorów zachowań (J. Nowak, 2009, s. 156-176). Ze względu na specyficzny charakter pracy tegoż nauczyciela wychowania przedszkolnego – przebiegającej w niezbyt komfortowych warunkach (hałas, głównie stojący tryb funkcjonowania, stres) – powinien on cechować się dobrym zdrowiem fizycznym i psychicznym (A. Janus, 2012, s. 24). Już na początku swej kariery napotyka on sytuacje, w których nierzadko zachodzi zderzenie nabytych podczas studiów kompetencji z niełatwą rzeczywistością i codziennością panującą w przedszkolu. Musi przecież pełnić dwie role jednocześnie: uczącego innych (podopieczni, dzieci) oraz uczącego się (samodoskonalenie). Bardzo trudne jest utrzymanie harmonii tych ról, zwłaszcza w przypadku nauczycieli przedszkolnych rozpoczynających swoją aktywność zawodową. Napotykanne problemy z adaptacją w nowym środowisku mogą bowiem źle rzutować na ich pracę dydaktyczno-wychowawczą.

A zatem specyficzny charakter i warunki pracy przedszkolnej powodują, że nauczyciel powinien cechować się mocnym morale oraz właściwą etyczną postawą wobec swoich obowiązków – wobec uczniów, rodziców, współpracowników i całego systemu oświaty. Etyka zawodowa nauczycieli jest bezpośrednio związana z prezentowaną przezeń postawą, kulturą osobistą, poczuciem odpowiedzialności, wrażliwością, samokrytycyzmem, uczciwością, wyznawaną hierarchią wartości, światopoglądem oraz posiadanymi kompetencjami i kwalifikacjami. Nowoczesne myślenie o edukacji kreuje specyficzny obraz nauczyciela przedszkolnego w relacji z wychowankiem – rolą tegoż nauczyciela jest wspieranie dziecka, stwarzanie klimatu sprzyjającego rozwinięciu w pełni całego potencjału osobowościowego małego człowieka zgodnie z jego potrzebami i możliwościami. Jako osoba znacząca w życiu dziecka nauczyciel przedszkolny powinien być twórczy, refleksyjny i przede wszystkim kompetentny.

Każdemu człowiekowi – niezależnie od rodzaju wykonywanej pracy i doświadczenia zawodowego – można przypisać indywidualny zestaw cech charakteru i zachowań, jakie

przejawia on w konkretnych sytuacjach i jakie rzutują na jego kompetencje. Kompetencje nauczycielskie stanowią podstawę do wypełniania powinności edukacyjnej jaką jest wspomaganie dziecka w realizacji zadań rozwojowych. Nauczyciele pracujący w przedszkolu, studenci pedagogiki o specjalności edukacja przedszkolna oraz rodzice dzieci uczęszczających do przedszkola mają swoje określone zapatrywania na kwestię kompetencji współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego (Zob. J. Nowak, 2009, s. 1). Pojęcie „kompetencje” pojawiło się w humanistyce w latach siedemdziesiątych XX wieku za sprawą amerykańskiego filozofa Noama Chomsky’ego, który zastosował je w wypracowanej na gruncie językoznawstwa teorii komunikacji. Z kolei niemiecki filozof Jürgen Habermas wykorzystał ów termin w teorii działania komunikacyjnego, włączając go tym samym do społecznego dyskursu krytycznego. W debacie publicznej desygnat kompetencje zdobył popularność w latach dziewięćdziesiątych XX wieku tracąc z czasem swoją moc teoretyczną przez bezrefleksyjne stosowanie w różnych kontekstach i dziedzinach. Tym samym dziś słowo kompetencje zaliczane jest do pustych, ale znaczących społecznie, politycznie i gospodarczo kategorii pojęciowych (Według R. Góralska i in., 2012, s. 27-41).

Od dawna toczą się dyskusje na temat kompetencji i kwalifikacji nauczycieli przedszkolnych. Definicje tych pojęć były wielokrotnie przedstawiane w literaturze. O kompetencjach nauczyciela pisze się np., iż jest to wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, są to sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami, to także szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się (Zob. M. Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 87-88). Kompetencje oznaczają posiadanie zdolności do zrealizowania czegoś; są zależne od umiejętności, sprawności, jak również od przekonania osoby o jej możliwościach posługiwania się tą zdolnością. Natomiast kwalifikacje zawodowe to zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Dlatego też można mieć kwalifikacje, ale nie być kompetentnym (*Przedszkola...*).

Wyróżniamy sześć głównych nauczycielskich kompetencji: poznawcza – kondycja moralna i intelektualna; diagnostyczna – umożliwia nauczycielowi poznanie jego podopiecznych oraz pozwala na prawidłową ocenę relacji zachodzących między wychowankami; wychowawczo-dydaktyczna – umożliwia rozwiązywanie problemów organizacji procesu edukacyjnego, w tym dostosowywanie zadań do możliwości dzieci, indywidualizację, elastyczność planów, współpracę z innymi nauczycielami, tworzenie odpowiedniej atmosfery, okazywanie życzliwości wobec dzieci o różnych potrzebach rozwojowych; dydaktyczna – znajomość różnorodnych form pracy z dziećmi zarówno w grupie, jak i indywidualnie; interpersonalna – umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi; innowacyjna – pozwala wprowadzać w życie najlepsze rozwiązania dotyczące procesu wychowawczo-dydaktycznego (Szerzej o tym: J. Karbowiczek i in., 2013, s. 126 i dalsze).

W dzisiejszych czasach wymaga się od nauczyciela wykonywania całego wachlarza zadań wynikających ze wzrostu znaczenia edukacji dzieci i młodzieży. Nauczyciel staje się organizatorem procesu edukacyjnego, diagnostą, innowatorem, wychowawcą, a nie tylko dydaktykiem. Oczekiwania wobec niego związane są i z jego profesjonalnym wykształceniem, i z różnorodnymi kwalifikacjami i kompetencjami. Dotyczą również potrzeby jego ciągłego doskonalenia pedagogicznego, które jest rozumiane jako aktualizacja wiedzy dydaktyczno-wychowawczej (Szerzej o tym: J. Karbowiczek i in., 2013, s. 147 i dalsze). Zawód nauczyciela należy do jednej z trudniejszych profesji, ponieważ wymaga ciągłego dążenia do perfekcjonizmu.

Do ukształtowania dobrego nauczyciela wychowania przedszkolnego nie wystarczy samo przygotowanie teoretyczne. Dobry nauczyciel musi być zarówno wykształcony, jak i zmotywowany do tego, by ciągle się rozwijać. W zawodzie nauczyciela liczy się również –

a może nawet przede wszystkim – charakter i osobowość człowieka. Dążenie do perfekcji i ciągłego samokształcenia w każdym aspekcie pracy nauczycielskiej jest w tym zawodzie wysoce pożądane.

Kompetencje i predyspozycje osobowościowe współczesnego nauczyciela wychowania przedszkolnego – wybrane wyniki badań empirycznych

Jakie kompetencje niezbędne są w zawodzie nauczyciela przedszkola, aby właściwie mógł on wpływać rozwój dzieci; jakie cechy charakteru, predyspozycje powinien posiadać nauczyciel przedszkolny; czym powinien cechować się idealny nauczyciel przedszkola; jak oceniają własne przygotowanie do zawodu nauczyciele edukacji przedszkolnej – oto zagadnienia, które stanowiły przedmiot dociekań badawczych prowadzonych przez studentów pedagogiki (specjalizacja pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z neurodydaktyką) uczestniczących w seminarium magisterskim w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu. Celem zaś było poznanie obrazu nauczyciela wychowania przedszkolnego widzianego oczami rodziców dzieci przedszkolnych i samych nauczycieli sprawujących opiekę nad tymi dziećmi.

W niniejszym opracowaniu wykorzystano wybiórczo materiał empiryczny pozyskany przez magistrantki (B. Szczepańska i in.) w roku akademickim 2019/2020.

Badania, w których wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety i wywiadu oraz odpowiednio do nich opracowanym kwestionariuszem ankiety, a także wywiadu zostały przeprowadzone w Opolu wśród 94 rodziców przedszkolaków i 10 nauczycieli przedszkolnych. W populacji rodziców było 47 kobiet i 47 mężczyzn, a najliczniejsza ich grupę stanowiły osoby w wieku 25-30 lat (22,3%) oraz osoby w wieku 30-35 lat (21,3%), natomiast rodzice będący w wieku 50-55 lat stanowili zaledwie 1,1% badanych. Większość ankietowanych rodziców, bo aż 80,9%, legitymowała się wykształceniem wyższym, a pozostali mieli wykształcenie średnie.

W badaniu wzięli też udział nauczyciele przedszkolni (10 kobiet) o bardzo różnym okresie doświadczenia (stażu) zawodowego. Przedział stażowy kształtował się w od jednego roku do 35 lat, przy średniej trwania pracy na wskazanym stanowisku wynoszącej 17,2 lat.

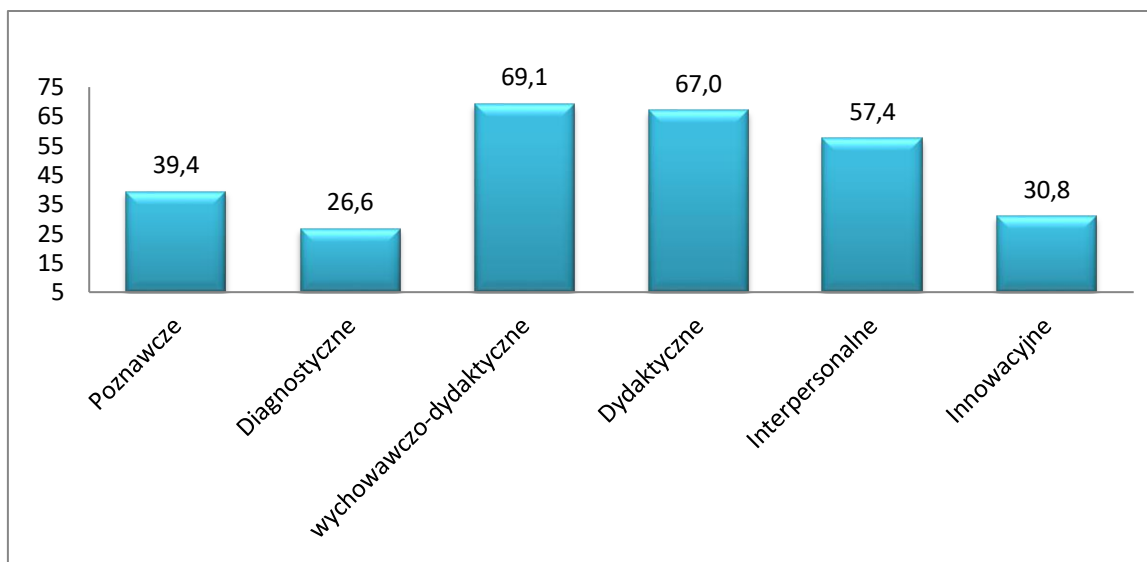
Oczywisty jest fakt, iż nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien być osobą dobrze przygotowaną do zawodu. Otacza on bowiem opieką wychowawczą i dydaktyczną małe dzieci, mając bezpośredni wpływ na ich rozwój i przygotowanie do szkoły. Dlatego też musi posiadać kompetencje nie tylko dydaktyczne, ale i interpersonalne. I takie też były opinie większości badanych przez nas rodziców.

Ankietowani rodzice spośród zaproponowanych im do wyboru kompetencji istotnych – ich zdaniem – w zawodzie nauczyciela przedszkolnego wybierali po trzy z nich i uznali, że najważniejsze są te wychowawczo-dydaktyczne (69,14%) oraz dydaktyczne (67,0), a także kompetencje interpersonalne (57,4% wskazań). Natomiast mniejsze znaczenie przypisywali kompetencjom poznawczym, innowacyjnym czy diagnostycznym w pracy w przedszkolnej, co ilustruje Rysunek 1.

Według zdecydowanej większości badanych rodziców (prawie 90% odpowiedzi „tak” nauczyciele wychowania przedszkolnego ich dzieci faktycznie posiadają niezbędne w tej pracy kompetencje. Przy czym ankietowani wskazywali tu najczęściej na umiejętności dydaktyczne (55,3% wyborów), diagnostyczne (43,6%) i wychowawczo-dydaktyczne (42,5%). Mniej natomiast było wskazań na kompetencje innowacyjne, interpersonalne czy poznawcze zauważane przez rodziców u kadry przedszkolnej. Sumarycznie odpowiedzi te zestawiono na Rysunku 2.

Umiejętność współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami jego wychowanków jest podstawą właściwie prowadzonego procesu wychowawczo-dydaktycznego. Badani rodzice

zostali więc poproszeni o wyrażenie opinii na temat tej właśnie umiejętności pedagogów przedszkolnych sprawujących opiekę nad ich dziećmi. I tak niemal 99% ankietowanych oceniło, iż kontakty i współpraca przebiegają bardzo dobrze i dobrze, a znikomy odsetek rodziców uznał umiejętności współpracy nauczyciela z rodzicami za przeciętne – por. w tej kwestii Rysunek 3.

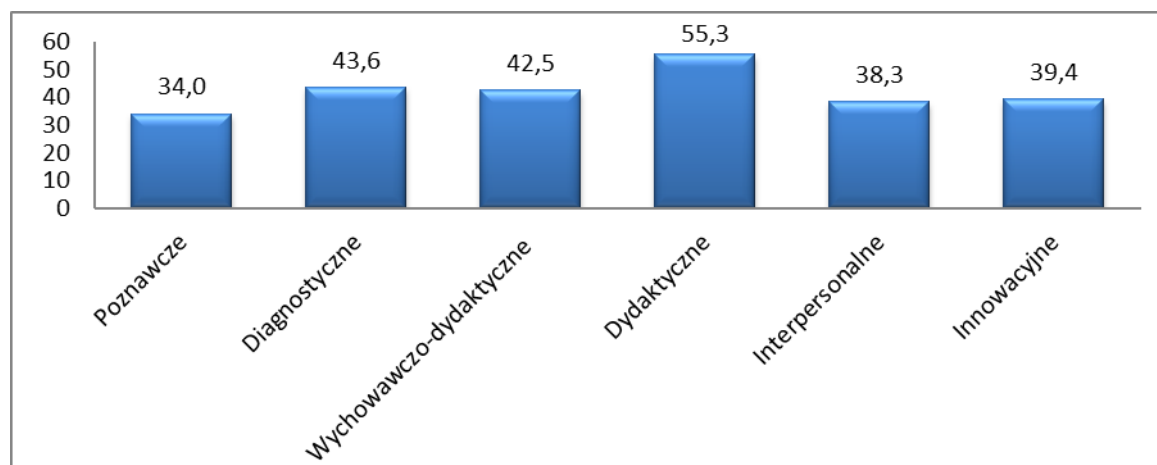


Rys. 1. Najważniejsze kompetencje konieczne w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego według opinii badanych rodziców (%wskazań)

Najliczniejsza grupa ankietowanych rodziców (ponad 50%) wysoko ocenia realizację różnych zadań dydaktyczno-wychowawczych przez nauczycieli przedszkola. Większość powinności, jakie wykonuje przedszkole – np. pobudzanie aktywności poznawczej, sprawdzanie i ocenianie osiągnięć dydaktycznych, przygotowanie do nauki szkolnej czy posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia – uzyskała ocenę najwyższą, bo stopień 5 i 4. Jedynek postawiło jedynie troje rodziców, a dwójkę – czworo. Szczegółowy rozkład ocen w tym przedmiocie prezentuje Rysunek 4. I trak m.in. ocenę bardzo dobrą przyznało najwięcej rodziców (41) realizacji posługiwanie się nowoczesną technologią w procesie kształcenia, dalej rozwijaniu możliwości twórczych i zdolności dzieci (40), po 39 ocen bardzo dobrych uzyskało pobudzanie aktywności poznawczej dzieci i przygotowanie do nauki szkolnej, 35 rodziców oceniło na piątkę zadanie sprawdzania i oceniania osiągnięć dydaktycznych uczniów, a najmniej piątek (32) przyznano organizowaniu działalności praktycznej dzieci. Z kolei oceny dobre zostały nadane następującym zadaniom realizowanym w przedszkolu: organizowanie działalności praktycznej dzieci (59 wskazań), posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia w procesie edukacji (57), rozwijanie możliwości twórczych i zdolności dzieci oraz pobudzanie aktywności poznawczej dzieci (po 55 wskazań); po 51 ocen dobrych postawiono realizacji takich zadań, jak sprawdzanie i ocenianie osiągnięć dydaktycznych uczniów i przygotowanie ich do nauki szkolnej. Niewielu badanych rodziców sklasyfikowało realizację niektórych zadań nauczycielskich w przedszkolu na ocenę tylko dostateczną, czy nawet niedostateczną.

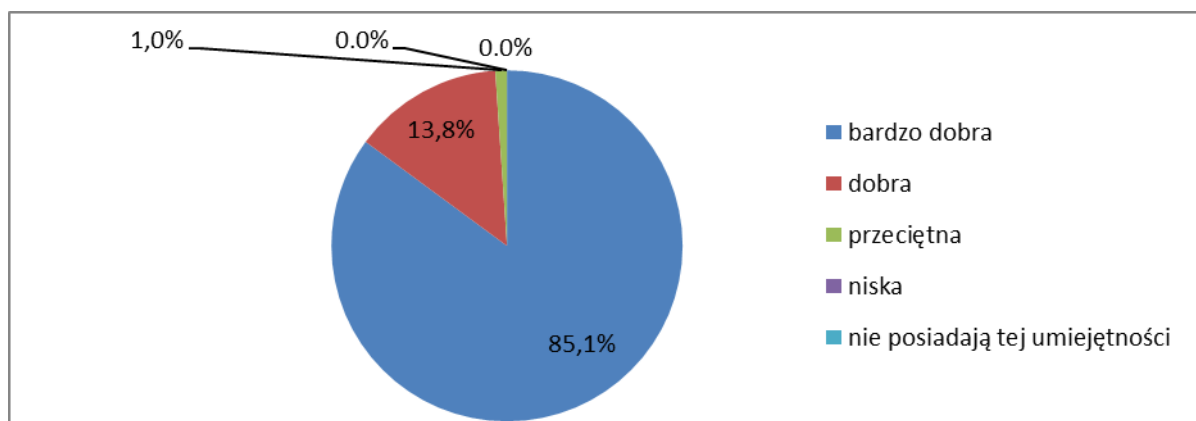
Tak więc – podsumowując ten wątek opinii ankietowanych rodziców – nauczyciele w badanej placówce posiadają odpowiednie kompetencje potrzebne w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego i są dobrze przygotowani do pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi; ich umiejętności (dydaktyczne, interpersonalne, wychowawczo-dydaktyczne,

diagnostyczne i innowacyjne) mają niewątpliwie pozytywny wpływ na realizację różnych zadań wynikających ze specyfiki pracy w przedszkolu.



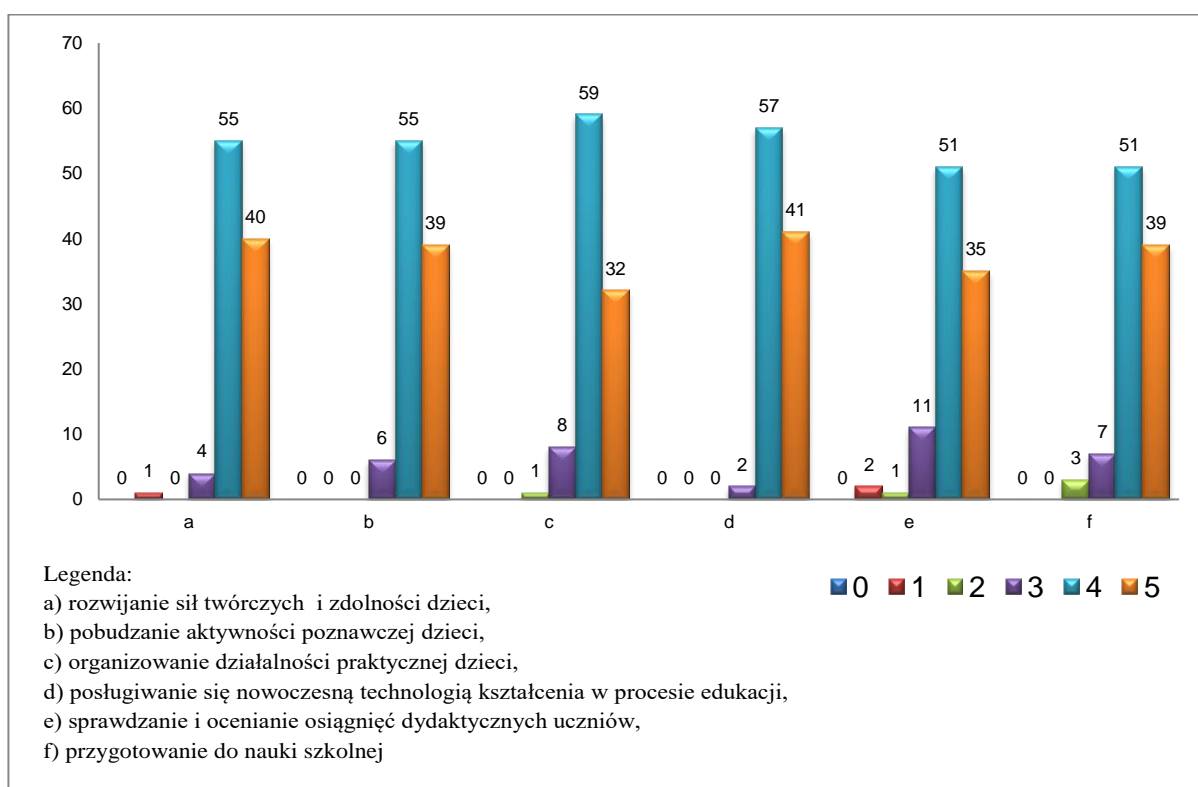
Rys. 2. Kompetencje najczęściej posiadane przez nauczycieli przedszkolnych według opinii rodziców (% wskazań)

Predyspozycje osobowościowe wymagane od nauczyciela przedszkolnego są cechami, które niejako w sposób naturalny predestynują danego człowieka do tego zawodu. W pracy z dziećmi na etapie edukacji przedszkolnej szczególnie pożądane są takie cechy, jak: cierpliwość, wyrozumiałość, serdeczność, życzliwość, ale także stanowczość i konsekwencja. To, jakim nauczycielem będzie dana osoba, wyznaczają w dużym stopniu cechy jej charakteru. Specyficzny zawód nauczyciela wymaga bowiem od kandydata na to stanowisko, poza fachowym przygotowaniem, określonych przymiotów osobowościowych. Aby poznać opinie badanych rodziców o predyspozycjach osobowościowych wychowawców ich dzieci w przedszkolu zapytaliśmy o te cechy, których w odczuciu matek czy ojców brakuje pracującym w placówce nauczycielom. Rodzice zostali poproszeni o wyodrębnienie spośród zaproponowanych w kwestionariuszu ankiety cech nie więcej niż pięciu najrzadziej zaobserwowanych u kadry przedszkolnej. I tak prawie dwie trzecie badanych rodziców uznało, że prowadzącym edukację przedszkolną brakuje życzliwości, a po jednej trzeciej ankietowanych wskazywało na brak nauczycielskiej skromności, serdeczności, dostępności, elastyczności, odwagi, bezpośredniości oraz tolerancji. Nieliczne matki i ojcowie dostrzegali też niedostatek kultury osobistej kadry przedszkolnej, brak stanowczości i konsekwencji, brak dyskrecji i niską kontaktowość, małą cierpliwość, brak sprawiedliwości i wyrozumiałości, a także brak poczucia humoru. Pozyskane odpowiedzi zestawiono na Rysunku 5.



Rys. 3. Ocena dotycząca umiejętności współpracy nauczyciela przedszkolnego z badanymi rodzicami przedszkolaków (%wskazań)

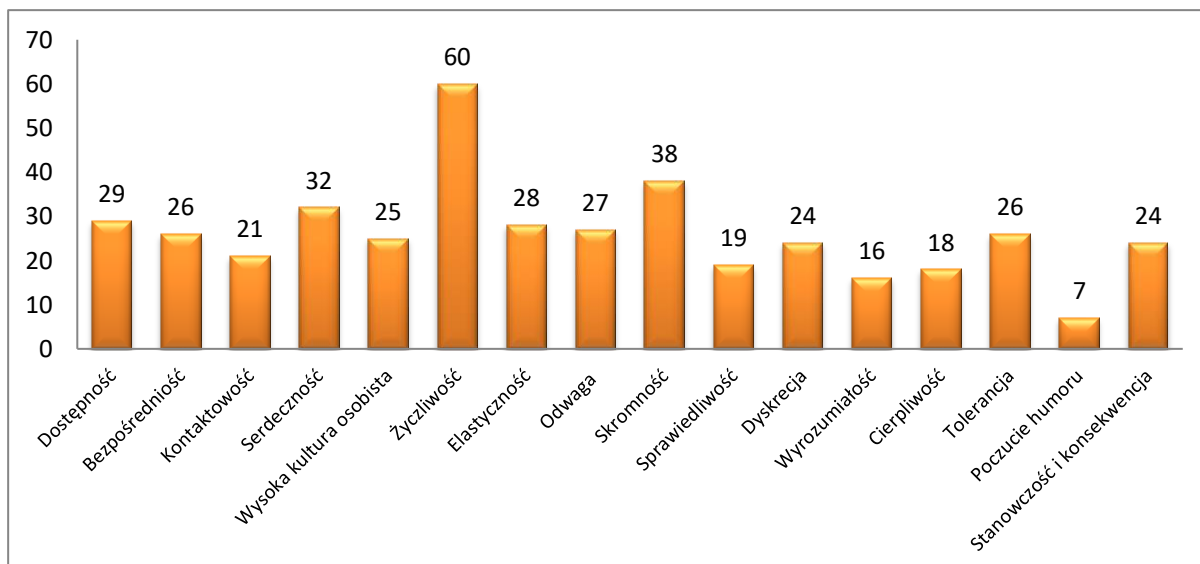
Ankietowani rodzice zostali ponadto poproszeni o zaznaczenie w ankiecie (oprócz brakujących ich zdaniem predyspozycji osobowościowych nauczyciela) także nie więcej niż pięciu cech negatywnych, z którymi spotykali się u wychowawców swoich dzieci w przedszkolu. I tak według prawie wszystkich rodziców biorących udział w badaniach (94%), to niesprawiedliwe traktowanie jest cechą najczęściej spotykaną wśród nauczycieli przedszkolnych. Równie wysoko w negatywnej ocenie (80% wskazań) plasuje się brak kontaktu z nauczycielem. Nieżyczliwość oraz niecierpliwość nauczyciela po około jednej trzeciej badanych. Tylko około 20% rodziców spotkało się z kłótnością czy przejawem braku kultury osobistej nauczyciela; rzadziej wymieniano takie cechy negatywne jak: wścibstwo, nadmierna emocjonalność, brak stanowczości i konsekwencji. Żaden ankietowany rodzic nie zetknął się z wulgarnością nauczycieli edukacji przedszkolnej, ale też żaden rodzic nie zna nauczyciela bez wad. Szczegółowy rozkład powyższych opinii obrazuje Rysunek 6.



Rys. 4. Ocena przez rodziców stopnia realizacji zadań przez przedszkole (liczba wskazań)

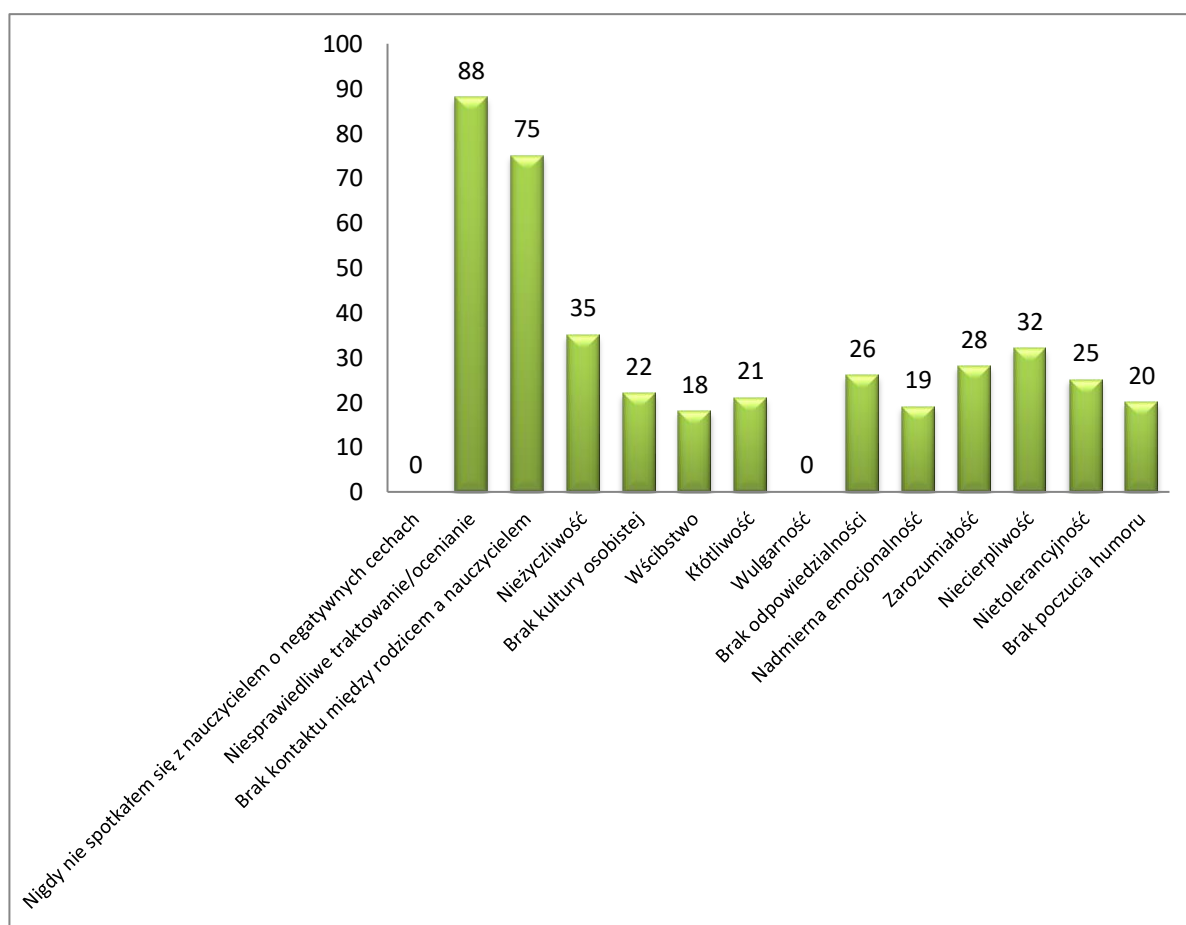
Jak wynika z powyższych wywodów, części wychowawców przedszkolnych brakuje – zdaniem rodziców dzieci – wielu pożądanых w tym zawodzie predyspozycji, głównie jednak życzliwości, skromności, serdeczności, a także umiejętności czy woli sprawiedliwego traktowania i oceniania podopiecznych. Tym czasem przecież oczekiwane i bardzo pożądane w tym zawodzie są: wyrozumiałość, cierpliwość, bezpośredniość i wysoka kultura osobista. Niemalże znaczenie dla ankietowanych rodziców mają też takie cechy intelektualne nauczyciela, jak inteligencja, mądrość, kreatywność – por. w tej kwestii dane zaprezentowane na Rysunku 7.

Rodzice pragną, aby ich dzieci – szczególnie na pierwszym etapie wychowania zbiorowego i edukacji – trafiły do dobrego nauczyciela, który otoczy wychowanków najlepszą profesjonalną opieką i poświęci się całym sercem pracy z dziećmi. Każdy więc rodzic ma swoje jasno ukształtowane wyobrażenie o cechach i predyspozycjach idealnego dla ich przedszkolnego dziecka nauczyciela i – szeroko rzecz ujmując – człowieka.



Rys. 5. Cechy osobowości, których – zdaniem badanych rodziców – brakuje nauczycielom pracującym w przedszkolu (liczba wskazań)

Z pozyskanych w toku naszych badań dalszych opinii rodziców wyłania się taka oto sylwetka pożądanego dobrego nauczyciela edukacji przedszkolnej.



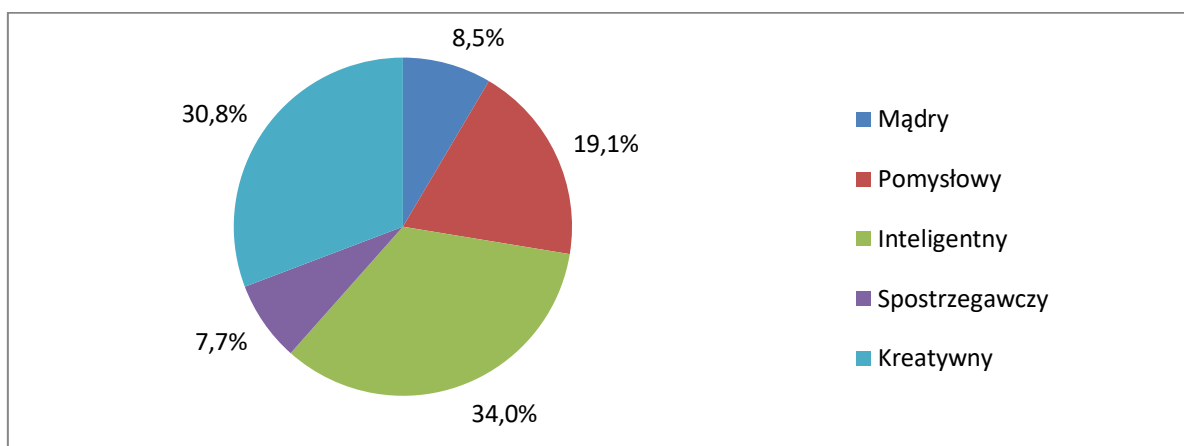
Rys. 6. Negatywne cechy osobowości nauczycieli przedszkolnych wskazane przez badanych rodziców (liczba wskazań)

- Nauczyciel ów powinien być kobietą (96% wskazań rodziców) i posiadać własne potomstwo, który to fakt – zdaniem 86% ankietowanych – odpowiednio podnosi jego kompetencje w pracy z dziećmi.

- Wygląd nauczyciela, jego atrakcyjność fizyczna (elegancja, schludność, zgrabna sylwetka) nie są najistotniejszym elementem w pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej (54% takich opinii), aczkolwiek właściwa prezencja zewnętrzna wpływa (45% wskazań) na pozytywne postrzeganie wykonawstwa jego obowiązków wobec dzieci.

- Do grupy najcenniejszych cech osobowościowych idealnego opiekuna dzieci przedszkolnych badani rodzice – o czym już wzmiankowano – zaliczyli wysoką kulturę osobistą, kontaktowość i cierpliwość, a także życzliwość i wyrozumiałość. Szczegółowy rozkład opinii w tym względzie ukazuje Rysunek 8.

- Idealny nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien profesjonalnie kierować rozwojem dzieci i dbać wdrażanie zasad właściwych kontaktów pomiędzy małymi rówieśnikami, kształtować ich samodzielność, uczyć tolerancji i szacunku wobec innych, stymulować rozwijanie indywidualnych umiejętności, a także czuwać nad możliwie wszechstronnym przygotowaniem dziecka do szkoły. Pozyskane opinie rodziców na ten temat zestawiono na Rysunku 9.

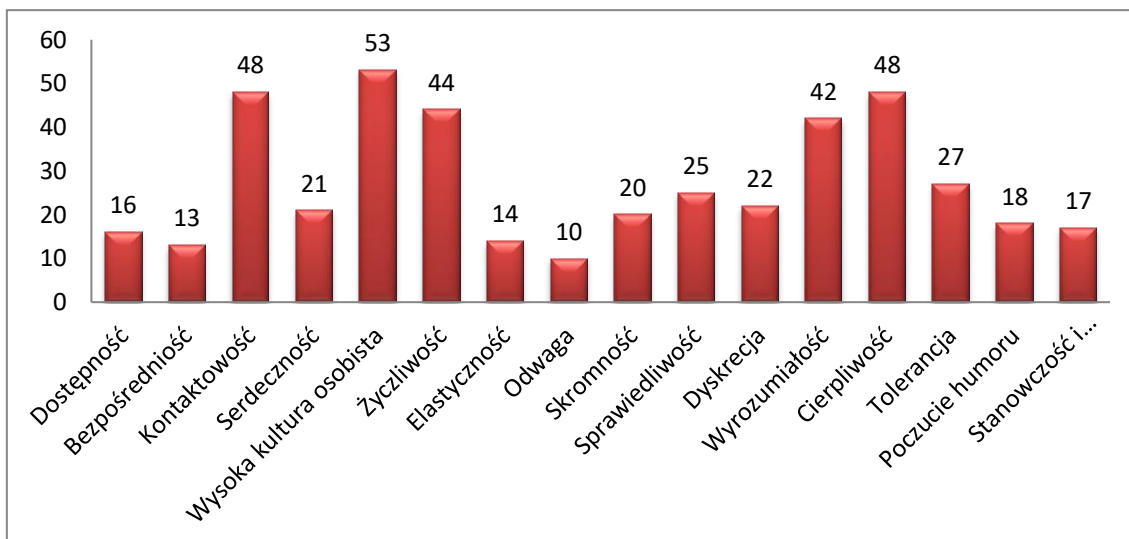


Rys. 7. Cechy intelektualne, które – zdaniem badanych rodziców – powinien posiadać nauczyciel przedszkola (% wskazań)

Spójrzmy teraz jeszcze na pracę i pozycję nauczycieli edukacji przedszkolnej z ich własnej perspektywy. Otóż zdaniem dziesięciu nauczycielek, które udzieliły wywiadu w toku naszych badań, głównymi cechami osobowości niezbędnymi w pracy z dziećmi jest otwartość oraz cierpliwość, a niezaprzeczalną wartością i warunkiem jest odpowiednie wykształcenie jako podstawa do uprawiania tego zawodu. Wymieniono tu też tzw. kompetencje miękkie czyli umiejętności interpersonalne, pozwalające na właściwy, dobry kontakt nauczyciela z dzieckiem.

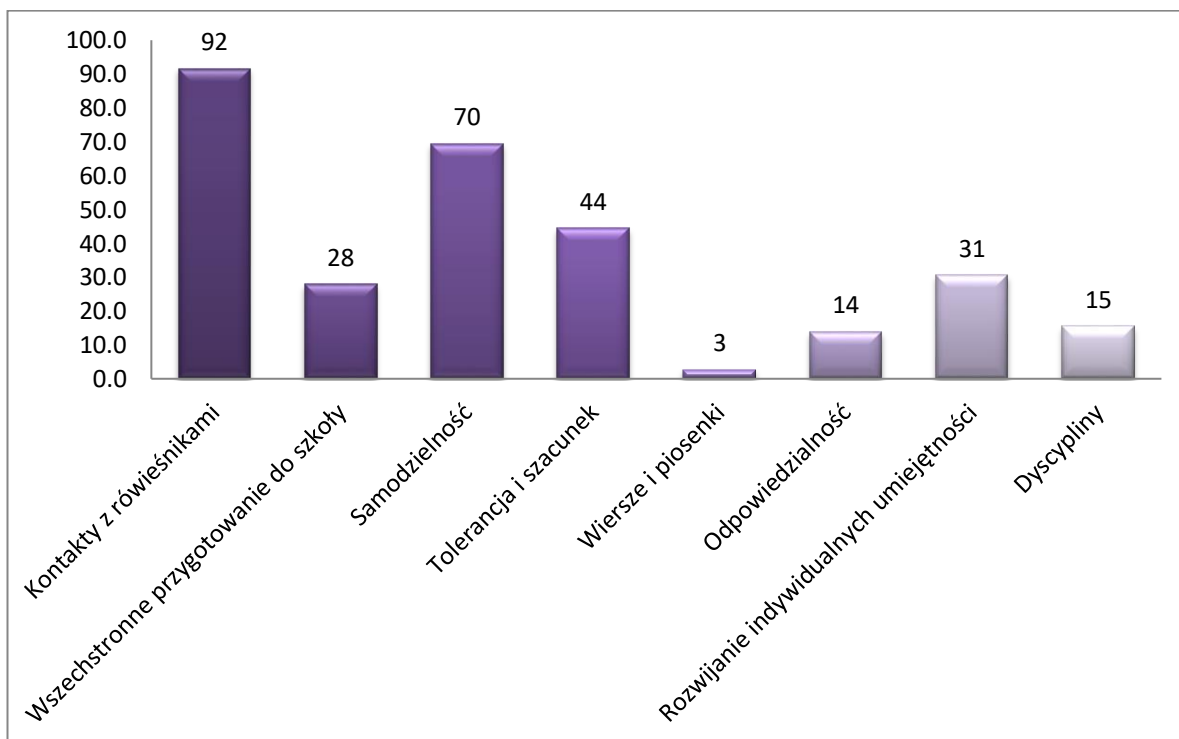
Biorąc pod uwagę własne doświadczenie zawodowe respondentki starały się określić czas, w którym najlepiej wykonywały swoje obowiązki nauczycielskie. Tu ich stwierdzenia były niejednolite. Nauczycielki wskazywały bowiem na znaczenie okresu zarówno po studiach akademickich, jak i po specjalistycznych kursach doszkalających. Podkreślały także wagę swoich doświadczeń życiowych – i tych prywatnych, i tych zawodowych.

W zdecydowanej większości przypadków nauczycielki edukacji przedszkolnej dobrze lub bardzo dobrze oceniły własną wiedzę i predyspozycję do pracy w placówce przedszkolnej. Niemniej jednak podkreślały konieczność dalszego ustawicznego doszkalać się w celu nadążania za bieżącymi oraz nowymi wyzwaniem rzeczywistości.



Rys. 8. Najważniejsze pożądane przez ankietowanych rodziców cechy osobowości idealnego nauczyciela wychowania przedszkolnego (liczba wskazań)

Dalsze pytania kwestionariusza wywiadu nawiązywały do oceny pracy wychowawców przez rodziców, a także do kontaktów i współpracy pomiędzy obydwooma podmiotami wraz ze wskazaniem zagadnień problematycznych. Nauczyciele w większości mieli przekonanie o bardzo wysokich notowaniach ich codziennej pracy w oczach rodziców. Dobrze wypowiadali się także na temat relacji na linii nauczyciel – rodzic, chociaż bywały różnice w ocenie jednostkowych problematycznych zachowań dzieci (poruszono tu m.in. kwestię rozwoju emocjonalnego i umiejętności jego zrozumienia).



Rys. 9. Umiejętności, jakich wychowawca powinien – zdaniem rodziców – nauczyć dzieci w przedszkolu (liczba wskazań)

Nauczycielki przedszkolaków wskazały na korelację między kompetencjami i predyspozycjami koniecznymi w ich zawodzie. Wyraźnie stwierdziły, że wiedza bez

predyspozycji jest niewystarczająca. Jako przykład podawano m.in. sytuacje, w których zachowanie dziecka wykracza poza ramy czy to wyznaczone w literaturze naukowej czy omawiana na kursach dokształcających. Wtedy właśnie pomocne są predyspozycje, własna intuicja i rozsądek, które wraz ze zdobytą wiedzą oraz nabytą praktyką podpowiadają sposób rozwiązania nietypowego problemu z pożytkiem dla wychowanka. Do pracy z dziećmi w przedszkolu trzeba zatem być wszechstronnie przygotowanym, bo tylko wtedy można efektywnie, właściwie, zgodnie z zasadami wychowania i nauczania wpływać na rozwój dziecka i jego przygotowanie do nauki w szkole podstawowej. Dzięki posiadanemu wykształceniu oraz dzięki umiejętnościom i właściwemu zaangażowaniu w pracę uzyskuje się widoczne rezultaty – dziecko osiąga stopniowo coraz większą dojrzałość emocjonalną, społeczną oraz niezbędną wiedzę.

Tak więc wszystkie respondentki były przekonane o tym, iż posiadane kwalifikacje, kompetencje i predyspozycje osobowościowe wzajemnie się uzupełniają i są w jednakowym stopniu nieodzowne do prawidłowego wykonywania obowiązków wychowawczych.

Ostatnie kwestie sondażu badawczego dotyczyły roli zarówno nauczycieli, jak i rodziców w dziele przygotowania dziecka do nauki w szkole podstawowej. Wychowawczynie zgodnie podkreślały, że w przyszłej edukacji szkolnej dzieci decydujący jest wpływ obu podmiotów i tylko dobra współpraca nauczycieli i rodziców może przynieść wymierne efekty w postaci odpowiedniego zaadaptowania się dziecka w szkole. Wysoka odpowiedzialność za rozwój dzieci oraz ich przygotowanie do szkoły spoczywa – owszem – na pedagogach, ale rodzice mają przecież naturalny obowiązek opieki nad dzieckiem i zapewnienia mu warunków właściwego rozwoju.

Konkluzje

Nowoczesne myślenie o edukacji kreuje dziś swoisty obraz nauczyciela w relacji z wychowankiem. Rolą nauczyciela jest wspieranie dziecka, stwarzanie klimatu do rozwinięcia w pełni całego potencjału osobowościowego dziecka zgodnie z jego potrzebami i możliwościami. Nauczyciel jako osoba znacząca w życiu dziecka, powinien być twórczy, refleksyjny i kompetentny. Od nauczyciela wymaga się wykonywania różnych zadań wynikających ze wzrostu znaczenia edukacji dzieci i młodzieży. Staje on w roli odpowiedzialnego organizatora procesu edukacyjnego, diagnosty, innowatora, wychowawcy, a nie tylko dydaktyka.

Badania przeprowadzone wśród rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola, a także wśród nauczycieli przedszkolnych na temat kompetencji, cech charakteru, predyspozycji, jakie powinien posiadać ów pedagog edukacji przedszkolnej skłaniają do sformułowania kilku istotnych spostrzeżeń:

- nauczyciele ci w większości posiadają odpowiednie kompetencje, doświadczenie i przygotowanie do pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi;
- ich umiejętności (dydaktyczne, interpersonalne, dydaktyczno-wychowawcze, diagnostyczne i innowacyjne) wpływają efektywnie na realizację zadań wynikających ze specyfiki pracy w przedszkolu;
- pożądane atuty osobowościowe nauczyciela pracującego z dziećmi w przedszkolu, to m.in.: wysoka kultura osobista, inteligencja, mądrość i kreatywność, a także rozsądna wyrozumiałość;
- nauczyciel przedszkolny musi wszak zawsze pamiętać też o tym, że w jego pracy nigdy za wiele życzliwości, serdeczności i sprawiedliwości w traktowaniu i ocenie dzieci, a także nigdy nie dość skromności i szczerości oraz uprzejmości w kontaktach z rodzicami.

Nakreślmy na koniec jeszcze raz, w skrócie, ów wyłaniający się z badań pożądany wizerunek idealnego nauczyciela dzieci przedszkolnych: ma to być kobieta o miłej aparycji

posiadająca rodzinę i wychowująca własne dzieci, cechująca się wysoką kulturą osobistą i zaangażowaniem w swoją pracę, wykazująca w kontaktach z dziećmi cierpliwość, życzliwość i wyrozumiałość. Ma być osobą kreatywną, uczyć właściwych postaw w stosunkach rówieśniczych oraz samodzielności w różnych działaniach, rozwijać dziecięce zainteresowania, uzdolnienia i wspierać ich indywidualne umiejętności.

Omówione w niniejszym tekście wyniki naszych badań jednostkowych nie są – rzecz jasna – w pełni reprezentatywne, niemniej jednak mogą one stanowić interesującą ilustrację istoty zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej.

Bibliografia

- CZEREPANIAK-WALCZAK M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń 1997.
- GÓRALSKA R., SOLARCZYK-SZWEC H., *O kompetencjach w kontekście Polskiej ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2 (67).
- JANUS A. *Program praktyk pedagogicznych podnoszący jakość kształcenia przyszłych nauczycieli, Człowiek – najlepsza inwestycja*. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o., Łódź 2012.
- KARBOWNICZEK J., KWAŚNIEWSKA M., SURMA B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Wyd. AM, Kraków 2013.
- LANGOWSKA-MARCINOWSKA K., *O nowych wyzwaniach współczesnej szkoły*, W: *Spatial aspects of socio-economic systems` development: the economy, education and health care. Monograph*, WSZiA, Opole 2015.
- LANGOWSKA-MARCINOWSKA K., *Spojrzenie na reformowaną rzeczywistość szkolną*, „Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny”, Kwartalnik Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu, 2019, nr 1-2.
- LITAK S., *Historia wychowania*, wyd. WAM, Kraków 2006.
- Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja*, red. S. Popek, A. Winiarz, UMCS, Lublin 2009.
- NOWAK J., *Kompetencje nauczyciela jako klucz do efektywnej edukacji małego dziecka*, W: *Profesiaucitel`a v preprimárnej a primárnej edukácii v teorii a vyskumoch*, red. B. Kasaáčová, M. Cabanová. PF UMB, Banská Bystrica 2009.
- Przedszkola*, [<http://www.przedszkola.edu.pl/nauczyciel-wychowania-przedszkolnego.html>].
- SZCZEPAŃSKA B., PRZYBYŁA A., WANAT E. – badania empiryczne dotyczące nauczycieli przedszkola.
- Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývo* red. B. Kasaáčová, M. Cabanová, Banská Bystrica: PF UMB, 2009.
- WOŁOSZYN-SPIRKA W., *W poszukiwaniu realistycznych podstaw moralnego postępowania nauczyciela*, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.

Author Information:

Krystyna Langowska-Marcinowska – PhD, Associate Professor, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

NÁZORY RIADITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL NA PORADNÉ ORGÁNY ŠKOLY

OPINIONS OF KINDERGARTEN DIRECTORS ON SCHOOL ADVISORY BODIES

Monika Miňová

Monika Minova

Abstrakt

Cieľom príspevku je poskytnúť primárne informácie o poradných orgánoch riaditeľa materskej školy, ktoré sú pedagogická rada a metodické združenie. Na tieto dva základné poradné orgány sme sa prostredníctvom interview dotazovali riaditeľiek materských škôl, ktoré pôsobia v štátnej a súkromnej materskej škole.

Annotation

The aim of the paper is to provide primary information about the advisory bodies of the kindergarten principal, which are the pedagogical board and the methodological association. We interviewed the principals of kindergartens working in public and private kindergartens through these two basic advisory bodies.

Kľúčové slová: *Materská škola. Riaditeľ. Poradné orgány. Pedagogická rada. Metodické združenie.*

Key words: *Kindergarten. Director. Advisory bodies. Pedagogical board. Methodological association.*

Úvod

Riaditeľ materskej školy je každý deň vystavený rôznym podnetom, na ktoré musí pružne reagovať. Tieto podnety vyplývajú zo zmien v legislatíve a s tým spojenými nariadeniami a usmerneniami. V tejto náročnej dobe sú pre riaditeľa materskej školy nápomocné poradné orgány, ktoré sú dané a určené vyhláškou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

1. Teoretické východiská danej problematiky

Podľa Kostruba (2002) materská škola je inštitúcia, v ktorej prebieha zámerná, cieľená a cieľavedomá socializácia jedinca i skupín. Tiež je v nej profesionálne a odborne zabezpečovaný proces edukácie. Táto inštitúcia je určená pre deti od narodenia (v našich podmienkach od dvoch rokov veku) až po vstup do základnej školy. Je teda prvou školou, ktorú dieťa navštevuje a vzhľadom na to je v tomto prípade vhodné hovoriť o počiatkovej edukácii. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) definuje materskú školu ako inštitúciu formálneho vzdelávania zabezpečujúcu a podporujúcu osobnostný rozvoj

detí v jednotlivých oblastiach, ktorými sú telesná, sociálno-emocionálna, morálna, estetická a intelektuálna. Zároveň sa podieľa na rozvíjaní zručností a schopností dieťaťa predškolského veku, formuje a utvára predpoklady na primárne vzdelávanie. Materská škola pripravuje detí predškolského veku v súlade s vekovými a individuálnymi osobitosťami na život v spoločnosti.

Materskú školu podľa Zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve riadi riaditeľ, ktorý je do svojej funkcie menovaný zriaďovateľom školy, radou školy a to na základe výberového konania. Toto miesto so sebou prináša množstvo úloh a povinností. Očakáva sa, že dobrý riaditeľ školy bude disponovať znalosťami z pedagogickej, manažérskej, ale i právnej a psychologickkej oblasti. Bude pre ostatných zamestnancov podporou a inšpiráciou a bude ich motivovať k ďalšiemu vzdelávaniu. PISOŇOVÁ (2008, s. 132) tvrdí, že „Súčasná doba prináša okrem mnohých vymožeností aj potrebu pracovať kvalitnejšie a zodpovednejšie. Amaterizmus prestáva mať miesto všade tam, kde má svoje opodstatnenie konkurenčný zápas a snaha uspieť, výslednicou čoho je kvalita“. Kvalitu v materskej škole môžu priniesť aj aktívne pracujúce metodické združenia a pedagogické rady. Poznáme rôzne druhy riadenia a do odborného-metodického riadenia školy môžeme zahrnúť efektívnosť práce práve poradných orgánov riaditeľa školy.

Vo Vyhláske č. 541/2021 Z. z. o materskej škole poradným orgánom riaditeľa, ktorý prerokúva pedagogicko-organizačné otázky výchovno-vzdelávacej činnosti, je pedagogická rada. Členmi pedagogickej rady sú všetci pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci materskej školy. Podľa DRAVECKÉHO (2011) pedagogická rada môže navrhovať, schvaľovať, vyjadrovať sa, poskytovať stanoviská, ale nemá kompetenciu rozhodovať. Jej závery nemajú pre riaditeľa školy a školského zariadenia právne záväzný charakter, sú len odporúčaniami. Zasadnutia pedagogickej rady zvoláva riaditeľ školy podľa potreby. Pedagogická rada by mala zasadať aspoň 5 krát do roka (pred začiatkom školského roka, vždy po skončení školského štvrtroka), aspoň 5 dní pred stanoveným termínom má byť oznámený termín jej konania a program. Za prípravu a priebeh pedagogickej rady, za formuláciu záverov a uznesení zodpovedá riaditeľ školy. Podľa Vyhlásky č. 541/2021 Z. z. o materskej škole poradným orgánom riaditeľa, ktorý prerokúva pedagogicko-didaktické otázky výchovno-vzdelávacej činnosti pri tvorbe alebo inovácii školského vzdelávacieho programu a rozvíjaní profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov materskej školy, je metodické združenie. Metodické združenie možno zriadiť, ak má materská škola najmenej dve triedy. Členmi metodického združenia sú všetci pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci materskej školy. Ak metodické združenie nie je zriadené, poradným orgánom riaditeľa, ktorý prerokúva pedagogicko-didaktické otázky, je pedagogická rada. Metodické združenie vychádza taktiež aj zo základných metód, ktoré prispievajú k zdravému rozvoju a organizácii materskej školy. Ako uvádza autor PAVLOV (2011, s. 32) „metódami činnosti metodického združenia rozumieme také postupy, ktoré umožňujú efektívne dosahovanie vytýčených cieľov činnosti. Rozmanitosť metód uplatňovaných v práci metodického združenia je veľká. Okrem tradičných metód sa v súčasnosti do popredia záujmu pedagogických zamestnancov v ich ďalšom vzdelávaní dostávajú predovšetkým také, ktoré umožňujú maximálne aktivizovať tvorivý potenciál učiteľov, rozvíjať ich schopnosť, spolupodieľať sa na utváraní vlastnej profesijnej cesty.“

Môžeme konštatovať, že poradnými orgánmi ako už vyplýva aj zo samotného názvu sú zoskupenia pedagogických zamestnancov, ktoré sú vytvorené za účelom vzájomného radenia a pomoci medzi pedagogickými/odbornými zamestnancami a riaditeľom materskej školy, ale tiež medzi pedagogickými/odbornými zamestnancami navzájom.

2. Prieskumné zistenia

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory riaditeľiek štátnych a súkromných materských škôl na fungovanie poradných orgánov. Prieskum sme realizovali v prostredí 3 štátnych a 3 súkromných materských školách. Použili sme metódu interview, ktoré bolo štruktúrované a obsahovalo 10 otvorených otázok. Dve otázky smerovali k pedagogickej rade (PR), ďalšie dve otázky k metodickému združeniu (MZ), štyri otázky sa týkali zapájania sa pedagógov do diania materskej školy a posledné dve otázky boli venované profesijnému rozvoju pedagogických zamestnancov.

Tabuľka 1. Obsah metodického združenia

Odpoveď	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	Počet	Počet
Riešenie problémov, vzdelávanie učiteľov	3	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na túto otázku odpovedali riaditeľky úplne zhodne. 100% respondentiek (6) na túto otázku odpovedalo, že obsahom metodického združenia je riešenie rôznych problémov a situácií, možnosti ďalšieho vzdelávania a potreba nových zaujímavých tém. Môžeme povedať, že oba typy MŠ riešia na stretnutiach MZ totožné záležitosti. Podľa Vyhlášky č. 541/2021 Z. z. o materskej škole metodické zasadnutie prerokúva pedagogicko-didaktické otázky výchovno-vzdelávacej činnosti pri tvorbe alebo inovácii školského vzdelávacieho programu a rozvíjaní profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov materskej školy.

Tabuľka 2. Najčastejšie riešené otázky na metodickom združení

Odpoveď	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	Počet	Počet
Problémy vzniknuté správaním detí, problémy so ŠkVP	3	1
Rôzne inovácie obsahu a metódy, nové spôsoby realizácie edukačných činností	1	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Odpovede na túto otázku sú podľa typu MŠ rozdielne. Zatiaľ, čo u riaditeľiek štátnych MŠ sa vyskytovali odpovede zamerané na riešenie skôr problémových tém, tak naopak u riaditeľiek štátnych MŠ prevládali odpovede týkajúce sa inovácií vo výchovno-vzdelávacom procese. Môžeme preto konštatovať, že na stretnutiach MZ riešia oba typy MŠ primárne rozdielne otázky i keď odpovede na otázku č.1 boli zamerané jednoznačne u oboch typoch škôl. Zodpovedným za MZ je jeho vedúci, ktorý vypracúva Plán zasadnutí, ktorý je flexibilne dopĺňaný o nové podnety, ktoré môžu v priebehu školského roka vzniknúť.

Tabuľka 3. Obsah pedagogickej rady

Odpoveď	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	Počet	Počet
Zlepšenie chodu MŠ, vízia, novinky, návrhy, inovácie	2	0
Správanie detí, riešenie problémov dokumentácii, vnútorný poriadok MŠ	1	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri odpovediach na túto otázku je vidieť rozdiel medzi štátnou a súkromnou materskou školou. Súkromná materská škola podľa reakcií riaditeľiek má jasnejšie vymedzenie obsahu PR v porovnaní s MZ. V štátnej materskej škole riaditeľky uvádzajú rôznorodosť obsahového

zamerania PR. Podľa Vyhlášky č. 541/2021 Z. z. o materskej škole pedagogická rada by mala prerokúvať pedagogicko-organizačné otázky výchovno-vzdelávacej činnosti.

Tabuľka 4. Najčastejšie diskusie na pedagogickej rade

Odpoveď	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	Počet	Počet
Zmeny v MŠ	3	1
Požiadavky, problémy s rodičmi, deťmi	1	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Odpovede nás ničím neprekvapili lebo riaditeľky sa držali predchádzajúcich odpovedí a len ich potvrdili. Nekonzkretizovali svoje odpovede, skôr zostávali vo všeobecnej rovine a nezachádzali do podrobnosti. Preto nám vznikli len dve kategórie odpovedí a reakcie riaditeľiek na najčastejšie diskutujúce témy na PR boli len vymenené v opačnom poradí v štátnej a súkromnej MŠ.

Na otázku zapájania sa učiteliek do chodu materskej školy, v štátnych MŠ dve respondentky odpovedali kladne. Jedna respondentka odpovedala záporne a dôvod uviedla, že mnoho kolegyň je v staršom veku a skôr sú v pozícií pasívnych poslucháčok a nemajú záujem už prezentovať svoje návrhy. Na otázku či ich v tom podporuje neodpovedala. U riaditeľiek súkromných MŠ bola 100% odpoveď áno. Svoje odpovede komentovali tým, že pani učiteľky v ich MŠ sú skutočne veľmi aktívne, zapájajú sa do chodu MŠ a prichádzajú s rôznymi inováciami. V Tabuľke 5 uvádzame príklady zapojenia sa učiteliek do chodu MŠ.

Tabuľka 5. Spôsob zapájania sa učiteliek do chodu materskej školy

Odpoveď	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	Počet	Počet
Zapájajú sa skôr do chodu svojej triedy, ak ich ale poprosím pomôžu mi	1	0
Vymýšľajú rôzne podujatia a rôzne typy inovatívnych aktivít	2	3
Pomáhajú mi riešiť vzniknuté problémy, diskutujú s rodičmi	3	1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Zatiaľ, čo odpovede riaditeľiek súkromných MŠ boli jednoznačné v tom ako sa učiteľky zapájajú do tvorby akcií a podujatí 100% (3 respondentky), ale spomenuli aj riešenie problémov, spoločné diskusie o deťoch atď. Riaditeľky v štátnych materských školách odpovedali na túto otázku rôzne. Zaujala nás odpoveď riaditeľky, ktorá odpovedala, že učiteľky riešia len svoju triedu. Na našu doplňujúcu otázku, či je s tým spokojná a stotožnená, odpovedala: *Takto je to pre nich vyhovujúce, že ona ma riešiť chod MŠ a oni chod svojej triedy.* Spôsob a možnosti zapájania kolektívu do chodu materskej školy závisí aj od štýlu riadenia.

Pri ďalšej otázke sme sa snažili zistiť či priestor, ktorý riaditeľky dávajú učiteľkám na vyjadrenie je dostatočný a akým spôsobom u nich diskusia prebieha. Odpovede boli v štátnych aj v súkromných MŠ 100% áno. Pri ďalšej komunikácii s riaditeľkami sme zistili, že jedna respondentka zo štátnej MŠ úplne priestor na diskusiu nedáva. Dôvod uviedla, že počas stretnutí im to vraj časovo nevyhádza lebo majú presne stanovený program. Zvyšné respondentky hovorili o tom, že učiteľky majú možnosť sa vyjadriť. Riaditeľky zo súkromných MŠ diskusiu na stretnutiach považujú za kľúčovú, pretože si bez nej nedokážu predstaviť chod MŠ a priestor svojim učiteľkám skutočne dávajú a umožňujú im diskutovať o rôznych záležitostiach.

V nasledujúcej Tabuľke 6 uvádzame odpovede na otázku do akej miery berú riaditeľky odporúčania a rady učiteliek v MŠ na vedomie.

Tabuľka 6. Miera prijímania odporúčaní od učiteliek

Odpoveď	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	Počet	Počet
Beriem na vedomie ich odporúčania a rady ak sú adekvátne alebo ak ma niečo zaujme	2	2
Samozrejme, že ich rady a odporúčania prijímam, čo najviac	0	1
Prijímala by som ich rady a opatrenia viac, ale riadime sa aj zriaďovateľom	1	1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Odpovede na túto otázku boli rôznorodé. Sú typy riaditeľiek MŠ, ktoré nemajú problém prijať návrh, námet, podnet od učiteliek a aj ho zrealizovať a nezávisí to od typu zriaďovateľa. Dalo by sa povedať, že podnety sú prijímané u oboch typoch MŠ, pričom v štátnych aj v súkromných MŠ je rešpektovaný aj zriaďovateľ, keďže MŠ nemá právnu subjektivitu (štátna) a v súkromnej MŠ, nemusí so všetkým súhlasiť. V prieskume, ktorý publikovala Miňová (2015), je uvedené, že riaditeľky MŠ prijímajú odporúčania až 96,87% z MZ a 90,63% z PR.

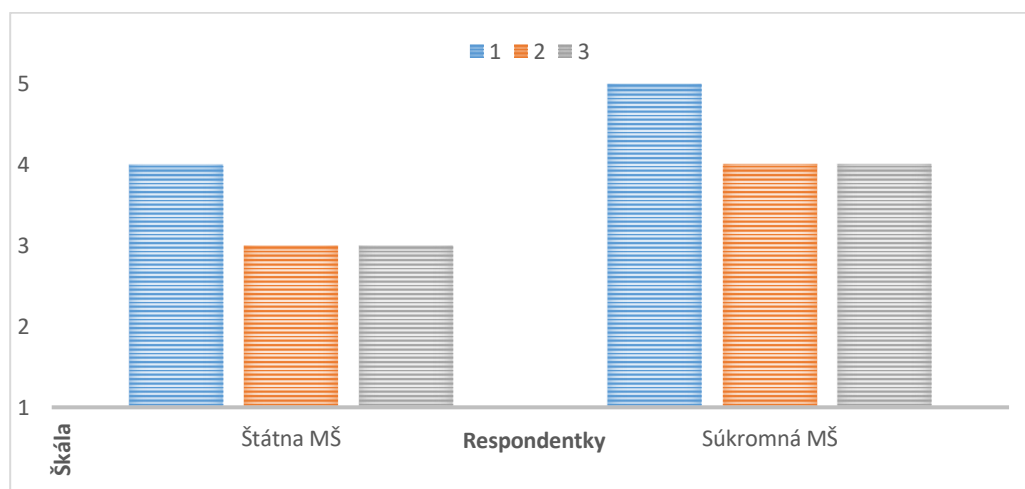
Tabuľka 7. Podpora profesijného rastu

Odpoveď	Štátna MŠ	Súkromná MŠ
	Počet	Počet
Nechávam im voľnú ruku, majú možnosť výberu, môžu sa nahlásiť kedykoľvek	3	2
Aktívne ich podporujem, diskutujeme o tom aké vzdelania sú v ponuke	0	1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V štátnych MŠ respondentky odpovedali, že učiteľkám nechávajú voľnosť v rozhodovaní a výbere vzdelávania v ich profesijnom rozvoji. V súkromných MŠ jedna respondentka sa vyjadrila, diskutuje so svojimi učiteľkami o možnostiach ich profesijného rozvoja a dve respondentky sa vyjadrili o podpore a voľnosti vo výbere vzdelávania pre svoje učiteľky. Profesijný rozvoj zamestnancov školy by mal vychádzať z aktuálnych potrieb MŠ, z výsledkov ŠŠI a zo zamerania ŠkVP.

V oboch typoch MŠ, podľa ich riaditeľiek, je fungovanie poradných orgánov efektívne. Pri poslednej otázke mali naše respondentky určiť na škále v rozhraní 1-5 efektívnosť fungovania poradných orgánov, pričom 1 je najmenej efektívne fungovanie a číslo 5 označuje nadmieru efektívne fungovanie poradných orgánov.



Graf 1. Miera efektivity fungovania poradných orgánov

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Riaditeľky z oboch typov materských škôl si myslia, že ich poradné orgány fungujú efektívne. Dve respondentky v štátnej MŠ označili číslo 3 a jedna označila číslo 4. Čo sa približuje k maximálnemu hodnoteniu. V súkromnej MŠ jedna respondentka označila číslo 5, čo je nadmieru efektívne fungovanie a dve označili číslo 4, čo je tiež veľmi vysoké hodnotenie. Z ich odpovedí teda môžeme usúdiť, že s efektivitou fungovania poradných orgánov sú veľmi spokojné riaditeľky z oboch typov MŠ.

Záver

Podľa doterajších získaných informácií môžeme považovať poradné orgány riaditeľa materskej školy za veľmi potrebné a za nevyhnutnú súčasť fungovania kvalitnej materskej školy, ktorej riaditeľ kladie dôraz na to, aby sa zvyšovala jej efektivita a aby v nej boli spokojné nielen deti, ich rodičia ale tiež zamestnanci. Poradné orgány zohrávajú veľmi dôležitú úlohu najmä v spolupráci medzi jednotlivými zamestnancami a tiež medzi zamestnancami a riaditeľmi a to nielen pri riešení problémov vzniknutých na pôde materskej školy. Práve vďaka poradným orgánom sa majú zamestnanci škôl cítiť nápomocní pri riešení problémov, ale taktiež pri podávaní rôznych návrhov či vyjadrení názorov pre celkové fungovanie materskej školy. Dalo by sa teda povedať, že na to, aby sa materská škola či akákoľvek iná škola stala úspešnou, modernou a napredujúcou inštitúciou, je dôležité mať zriadené fungujúce poradné orgány. Ak poradné orgány pracujú efektívne, pomáhajú riaditeľovi školy pri náročných rozhodnutiach, sú nápomocné pri profesijnom rozvoji zamestnancov, budujú dôveru a rešpekt medzi nimi, ale tiež napomáhajú k zlepšeniu klímy na pracovisku, čo je pre efektívne fungovanie inštitúcie veľmi dôležité.

Na základe nášho prieskumu by sme odporúčali zefektívniť fungovanie poradných orgánov v materských školách oboch typov, a to nasledujúcimi spôsobmi:

- vyjadrovať svoje názory a aktívnejšie sa zapájať do diskusií,
- spolupracovať s vedením materskej školy – zapájať sa do aktivít, navrhovať zmeny, presadzovať svoje názory,
- preštudovať si úlohy poradných orgánov a zapracovať ich kvalitne a na vyššej úrovni do dokumentov a dokumentácie materských škôl,
- zapájať sa do fungovania nielen vlastnej triedy ale celkového fungovania materskej školy,
- prijímať podnety od učiteliek materskej školy – vypočuť si ich názory a následne dať priestor aj iným učiteľkám na vyjadrenie sa k danému návrhu,
- nezavrhať nápady, ktoré nebudú v prvom momente atraktívne, ale snažiť sa ich spoločne vylepšiť a skúsiť ich zaradiť do fungovania materskej školy,
- dávať viac možností zamestnancom využívať ponuku na profesijný rozvoj, čím sa zvýši kvalita a profesionalita v materskej škole.

Zoznam bibliografických odkazov

- DRAVECKÝ, J., 2011. *Školský manažment*. Dostupné z: https://www.pdf.umb.sk/~lrovnanova/MLS_Skolsky_manazment_2018.pdf.
- KOSTRUB, D., 2002. *Problematika cieľa v počiatočnej edukácii*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-8905-519-7.
- MIŇOVÁ, M., 2015. Poradné orgány riaditeľky materskej školy In *Edukacja w kontekście teorii i praktyki: Annales Paedagogicae Nova Sandes – Presoves VI*. Vydavateľské údaje: Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły. Zawodowej w Nowym Saczu. ISBN 978-83-63196-86-8.

PAVLOV, I., 2001. *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škôl*. Prešov: Rokus. ISNB 80-968452-8-4.
PISOŇOVÁ, M., 2008. *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií: Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-335-6.
Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole.
Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

Author Information:

*PaedDr. Monika Minova, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: monika.minova@smail.unipo.sk.*

**POJMOVÉ A ELEKTRONICKÉ MENTÁLNE MAPY A ICH VYUŽITIE
V PRACOVNOM VYUČOVANÍ PRI VZDELÁVANÍ RÓMSKÝCH ŽIAKOV
ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA**

**CONCEPTUAL AND MENTAL MAPS AND THEIR USE
IN TECHNICAL EDUCATION IN THE EDUCATION OF ROMA PUPILS
FROM A SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT**

Milica Sabol

Milica Sabol

Abstrakt

V príspevku poukazujeme na možnosť efektívneho spôsobu a prístupu vo vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, v rámci ktorého uvádzame charakteristiky princípov vizualizácie a nelineárneho prístupu, ktorý rešpektujú pojmové mapy a mentálne mapy. Uvedené mapy sú aplikovateľné vo vyučovacom procese pracovného vyučovania. V príspevku uvádzame teoretické východiská danej problematiky, pričom v aplikačnej časti príspevku prezentujeme ukážku dvoch mentálnych máp využiteľných v pracovnom vyučovaní vo vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Mentálne mapy považujeme za motivačný prvok a podporný prostriedok vo vzdelávaní, ktorý vďaka svojim vlastnostiam pomáha žiakom jednoduchšie si osvojiť preberané učiva.

Annotation

In this paper, we point out the possibility of an effective way and approach in the education of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds, in which we present the characteristics of the principles of visualization and nonlinear approach, which are respected by concept maps and mental maps. These maps are applicable in the teaching process of work teaching. In the article we present the theoretical basis of the issue, while in the application part of the article we present a sample of two mental maps usable in work teaching in the education of Roma students from socially disadvantaged backgrounds. We consider mental maps to be a motivating element and a support tool in education, which, thanks to its properties, helps students to learn the curriculum more easily.

Kľúčové slová: *Pojmová mapa. Mentálna mapa. Pracovné vyučovanie. Rómsky žiak. Sociálne znevýhodnené prostredie.*

Key words: *Concept map. Mental map. Technical education. Roma pupil. Socially disadvantaged environment.*

Úvod

V súvislosti so vzdelávacou činnosťou rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia rešpektujúcou ich špecifiká, osobitosti a konkrétne prejavy, je potrebné v rámci vyučovacieho procesu uplatňovať také prístupy, ktoré na žiaka pôsobia stimulujúcim spôsobom. Za takýto prístup možno považovať sprístupňovanie učiva pomocou nelineárneho prístupu využívajúceho vysokú mieru vizualizácie, ktorú nachádzame pri tvorbe a aplikovaní mentálnych máp do vyučovacieho procese. Okrem mentálnych máp možno v rámci grafických znázornení aplikovať aj kategórie pojmových máp. Obe kategórie môžeme vnímať ako podporný prostriedok vo vzdelávaní rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorým môžeme pozitívne ovplyvniť zlepšenie kognitívnych schopností, ako aj vďaka charakteristickým vlastnostiam mentálnych máp podporiť záujem žiaka o preberané učivo. V kontexte mapovania môžeme hovoriť o širokej uplatniteľnosti a flexibilitate. Pojmové a mentálne mapy vieme uplatniť vo vyučovacích predmetoch na 1. stupni vzdelávania. V príspevku však kladieme dôraz na implementáciu mentálnych máp do vyučovacieho procesu pracovného vyučovania, ktorý okrem dôrazu na rozvoj technickej gramotnosti v sebe integruje aj teoretický základ informácií vo vzťahu k vzdelávacím podoblastiam. Aby sme mohli v rámci predmetu pracovné vyučovanie rozvíjať manuálne zručnosti v zmysle tvorby produktov je zároveň potrebné osvojiť si aj teoretický základ informácií, napr. charakteristika materiálov, s ktorými pracujeme, nástrojov a bezpečnosť pri práci s nimi, vlastnosti materiálov, charakteristika techník a podobne. V príspevku sa zameriavame na využitie mentálnych máp v pracovnom vyučovaní, pričom uvádzame ukážky máp aplikovateľných v rámci motivačnej a expozičnej fázy vyučovacej hodiny.

1. Vizualizácia učiva

V zmysle efektívneho štruktúrovania a sprostredkovania učiva možno aplikovať najmä nelineárne prístupy v kontexte vizualizácie – grafického znázornenia učiva, konkrétne v podobe mentálnych máp. Vychádzajúc z nami realizovaného výskumu môžeme konštatovať, že uplatňovanie princípov vizualizácie a nelineárneho znázornenia učiva spôsobuje pozitívny efekt v kognitívnej úrovni žiakov. Zmysel vizuálnej informácie potvrdzuje aj Javorský (2012), ktorý uvádza, že vizuálna informácia preniká rýchlejšie do vedomia človeka a je ľahšia zapamätateľnejšia. V rámci vzdelávacieho obsahu je potrebné aplikovať do pedagogickej praxe také prístupy, ktoré prispievajú k lepšej organizácii informácií a súčasne znázorňujú komplexný prehľad potrebných informácií vo vzájomných súvislostiach, pričom uplatňujú princípy *vizualizácie učiva*. O zmysle vizualizácie učiva, ako aj významu aplikovania *vizuálnej informácie* v kontexte *kategórií grafického znázornenia učiva* pojednávajú nasledujúce časti textu. Jedným z prístupov, ktoré možno v rámci efektívnej štrukturalizácie a vizualizácie učiva uplatniť pri vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je využitie princípov *vizualizácie v mentálnych mapách*, ktoré napomáhajú k ľahšiemu a zapamätateľnejšiemu osvojovaniu si preberaného učiva (Sabolová, 2019). Vychádzajúc z priebehu vyučovacieho procesu je vo vyučovaní najčastejšie aplikovaný verbálny komunikačný kanál, avšak vo väčšine prípadov sa za efektívnejší spôsob ako uvádza Petty (2013) považuje sprostredkovanie informácií prostredníctvom uplatnenia princípov *vizualizácie*. Podľa Javorského (2012) predstavuje vizualizácia akúkoľvek techniku s cieľom vytvorenia obrazov, diagramov a animácií v zmysle sprostredkovania informácií. Tieto informácie spracováva do grafickej podoby. Arcavi (2003) označuje za vizualizáciu schopnosť, proces alebo produkt tvorby, samotnej interpretácie, uplatňovania obrazov, predstáv, rôznych schém v mysli s „pretavením“ do dvojrozmerného priestoru (papier) alebo s použitím technologických nástrojov v zmysle komunikácie

informácií. Výhodu *spracovania vizuálnej informácie* možno uviesť na nasledujúcom príklade – symbolu dopravnej značky a jej významu v podobe textu podľa Thorpe, Fize, Marlot (In Prezi, 2022): vizuálne informácie sú pútavejšie a fungujú rýchlejšie ako slová. Ľudskému mozgu trvá iba 1/4 sekundy, aby spracoval symbol a priradil mu význam. Pre porovnanie – prečítať 20-25 slov trvá až 6 sekúnd. Javorský (2012) konštatuje, že využívanie vizualizácie pri sprostredkovaní informácií, resp. učiva uľahčuje proces odovzdávania informácie prijímateľom, pretože vizuálna informácia rýchlejšie prenikne do vedomia človeka. Je označovaná ako efektívnejšia a ľahšie zapamätateľnejšia. Využívanie princípov vizualizácie učiva a spracovania vizuálnej informácie možno aplikovať najmä v nelineárnom prístupe učiva, konkrétne v grafickom znázornení učiva, a to v podobe mentálnej mapy (Sabol, 2020). Preukázateľný vplyv grafických znázornení potvrdzuje aj Petty (2013), a to na základe výskumu, ktorého výsledky potvrdili, že u žiakov, ktorí aktívne pracovali s grafickým znázornením boli dosiahnuté lepšie výsledky v oblasti poznatkov ako u žiakov vyučovaných tradičnými metódami. Grafické znázornenie podľa Fishera (2011) pomáha žiakom vyjadrovať svoje predstavy, resp. myšlienky v podobe vizualizácie, v kontexte ktorej sa zachytávajú vzťahy medzi získanými poznatkami a pojmami a pripájajú ich k už získaným a osvojeným poznatkom. Podľa uvedeného autora môže mať grafické znázornenie rôzne podoby a využíva sa na podporu učenia v rôznych situáciách. Za najlepší dôvod uplatnenia a vytvárania grafických znázornení je podľa Verešovej (2018) zlepšená schopnosť porozumenia, zapamätania si, aplikovania poznatkov v praxi a rozvíjania kreativity. V rámci nelineárneho prístupu k sprostredkovaniu učiva uvádzame charakteristiku pojmových a mentálnych máp.

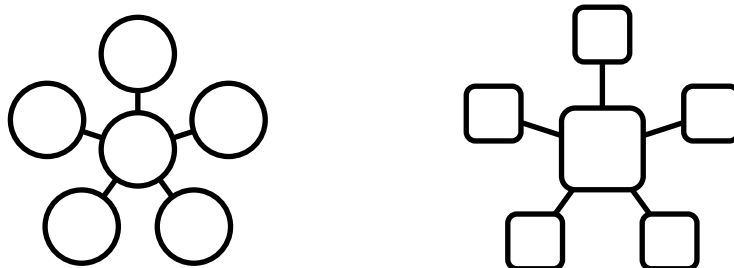
2. Pojmové a mentálne mapy

Predtým ako stručne definujeme podstatu pojmových a mentálnych máp považujeme za relevantné spomenúť, že uvedené mapy rešpektujú a odzrkadľujú zásadu názornosti, ktorá napomáha čo najefektívnejšie naplniť stanovené ciele vyučovacieho procesu. Jednotlivé druhy pojmových a mentálnych máp bližšie charakterizujeme v nasledujúcej časti. Je na mieste spomenúť, že jednotlivé kategórie máp môžeme tvoriť a v praxi aplikovať tvorbou na papieri alebo pomocou elektronických nástrojov v zmysle spracovania pojmových a elektronických máp v podobe vizualizácie preberaného učiva. V zmysle využitia elektronického vzdelávania vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia pojednáva aj Liba (2016), podľa ktorého má elektronické vzdelávanie (e-learning) vo vzťahu k vzdelávaniu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia *motivačný a inovatívny potenciál*. E-learning v zmysle inovatívneho didaktického prvku využívajúceho informačné a komunikačné technológie, ktoré sú podporované grafickými, multimediami a interaktívnymi prvkami. Hore uvedený autor konštatuje, že virtuálny priestor môže signifikantne pôsobiť v emocionálnej oblasti osobnosti žiaka, obzvlášť pre formatívnu senzitivitu rómskych žiakov. Autor vyzdvihuje potenciál e-learningového prostredia pri intelektovej a citovej stimulácii rómskeho žiaka. „Dosiahnutie pozitívnej zmeny v oblasti zdravotno-preventívnej intervencie prostredníctvom prepojenia osvedčených edukačných stratégií a metodických postupov s elektronicky podporovaným zážitkovým učením môže byť významným stimulom pre zapojenie e-learningu do procesu výchovy k zdraviu.“ (Liba 2016, s. 198).

V nadchádzajúcej časti textu uvádzame charakteristiku pojmových a mentálnych máp, s ktorými môžeme pracovať v papierovej (tlačenej) podobe alebo elektronickej podobe. Typy pojmových máp uvádzame v rámci označenia *grafické znázornenia*. V odbornej literatúre nachádzame v zmysle termínu grafické znázornenie terminologickú rôznorodosť a nejednoznačnosť. Mnohí autori sa vo svojej podstate z obsahového hľadiska zaoberajú

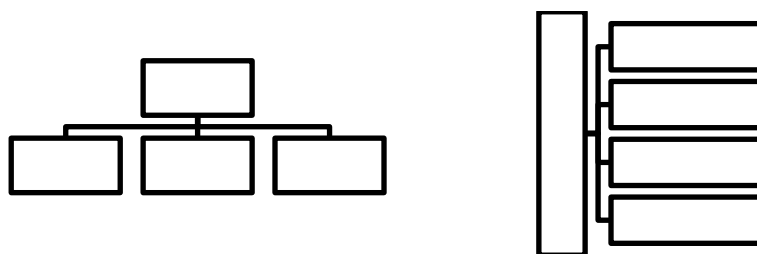
rovnakou kategóriou grafického zobrazenia učiva, avšak z hľadiska pojmov ich označujú niekedy odlišne. V nadväzujúcej časti uvádzame základný prehľad viacerých autorov, ktorí sa zaoberajú rôznymi kategóriami grafického znázornenia. Jednou z kategórií grafického znázornenia je *kategória pojmových máp*, ktorou sa zaoberali viacerí autori. Jedna skupina autorov vymedzuje termín pojmové mapy ako samostatnú kategóriu, pričom uvádzajú aj konkrétne formy pojmových máp a zároveň iná skupina autorov uvádza termín pojmové mapy, avšak nie ako samostatnú kategóriu, ale uvádza ich súhrnne pod názvom grafické znázornenia. V zmysle grafických znázornení sa v literatúre stretávame aj s pojmom vizualizácia systému logickej štruktúry učiva (Bernátová, 2001), v rámci ktorej sú opäť začlenené niektoré druhy pojmových máp. V kontexte kategórií a foriem pojmových máp uvádzame prehľad foriem mapovania podľa Prokšu a Helda (2008), ktorý pre porovnanie doplníme aj o ďalšie formy mapovania podľa Fishera (2011). *Kategórie pojmových máp* uvádzajú Prokša a Held (2008) nasledovne:

- *pavúková pojmová mapa* – pre tento typ máp je charakteristický *centrálny pojem* – *klúčové, resp. východiskové slovo*, ktoré označuje hlavnú tému nachádzajúcu sa v strede mapy. Centrálny pojem sa následne vetví do okolitých strán. Vaňková (2014) o podobnom vetvení máp hovorí aj v kontexte myšlienkových (mentálnych) máp, avšak uvádza, že pojmy nie sú štandardne spájané vzťahmi.



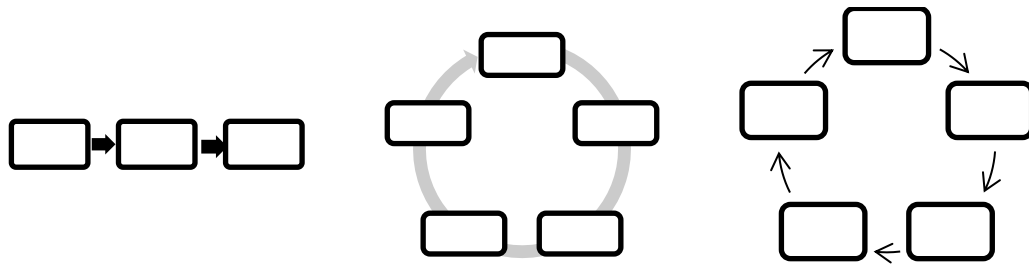
Obrázok 1. Pavúkové pojmové mapy
(Zdroj: Prokša, Held 2008, vlastné spracovanie)

- *hierarchická pojmová mapa* – ide o *zostupné*, ale aj *vzostupné usporiadanie informácií*, a to podľa dôležitosti. Najdôležitejšia informácia sa nachádza pri zostupnom usporiadaní na samotnom vrchole mapy. Pri vzostupnom usporiadaní mapy sa najdôležitejšia informácia nachádza v spodnej časti mapy. V rámci hierarchickej mapy určuje vetvenie pojmovej mapy nadradenosť a podradenosť pojmov. Zo štruktúry mapy možno vyčítať aj rovnocennosť pojmov, ktoré sú umiestnené v jednej rovine.



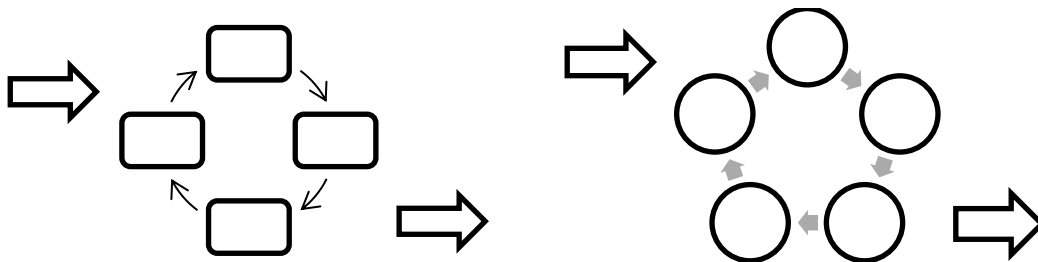
Obrázok 2. Hierarchická pojmová mapa
(Zdroj: Prokša, Held 2008, vlastné spracovanie)

- *pojmová mapa vo forme vývojového diagramu* – niektorí autori napr. Vaňková (2014) rozlišujú v rámci typu pojmovej mapy vo forme vývojového diagramu samostatne *lineárne (postupné) pojmové mapy* a *cyklické pojmové mapy*.



Obrázok 3. Pojmová mapa vo forme vývojového diagramu
(Zdroj: Prokša, Held 2008, vlastné spracovanie)

- *systémová pojmová mapa* – usporadúva informácie analogicky ako pojmová mapa vo forme vývojového diagramu s tým rozdielom, že sú pridané *vstupy* aj *výstupy*.



Obrázok 4. Systémová pojmová mapa
(Zdroj: Prokša, Held 2008, vlastné spracovanie)

- *panoramatická pojmová mapa* – prezentuje informácie v podobe *obrázkov krajiny*. Napr. pre prírodovedné predmety je charakteristická panoramatická pojmová mapa, ktorá zobrazuje *kolobeh vody v prírode*.

- *trojrozmerná pojmová mapa* – popisuje tok alebo stav informácií, ktoré sú veľmi komplikované pre dvojrozmerné zobrazenie.

- *mandálová pojmová mapa* – prezentuje informácie vo formáte uzavretých geometrických tvarov. Geometrické usporiadanie vytvára zrakové efekty, ktoré sústreďujú pozornosť a myšlienky čitateľa.

Inú klasifikáciu pojmových máp uvádza Fisher (2011). Vychádzajúc z obsahu autorových delení nachádzame s delením podľa Prokšu a Helda (2008) podobnosti, napr. pri hierarchickom type pojmových máp. Rozdielnosť vnímame len v samotnom pomenovaní. Prokša a Held (2008) vymedzujú jednotlivé druhy pojmových máp v porovnaní s Fisherom (2011), ktorá síce vizuálne prezentuje niektoré druhy, ktoré uvádza aj Prokša a Held (2008), avšak súhrne ich označuje pod názvom *grafické znázornenia*. Avšak v rámci samotného delenia Fisher (2011) uvádza rozdielne názvoslovie. V rámci foriem pojmového mapovania uvádza nasledujúce formy:

- *mapovanie pojmových hierarchií* – v rámci tejto kategórie autor považuje hierarchické mapovanie za zložitejšiu stratégiu. Zmysel hierarchickej pojmovej mapy spočíva v hierarchickom vyjadrení myšlienok v rámci danej témy a zároveň v zobrazení vzájomných vzťahov. V kontexte mapovania pojmových hierarchií Fisher (2011) uvádza úlohy napomáhajúce žiakom porozumieť a rozvíjať tvorbu pojmových máp. Ide o nasledujúce úlohy, ktoré delí do ďalších podoblastí: *vypisovanie hierarchií*, *vytváranie hierarchických máp*, *mapovanie príbehu*, *mapovanie zvolených tém*.

- *vedomostné mapy* – v kontexte vedomostných máp považuje autor „pozeranie sa“ do učebnice za najmenej účinný spôsob osvojenia vedomostí. Konštatuje, že až keď aplikujeme aktívny spôsob zaobchádzania s vedomosťami v zmysle aktívnej činnosti existuje nádej, že vedomosti ostanú v pamäti. Tvorbu vedomostnej mapy považuje hore uvedený autor

za techniku, ktorá sa plnohodnotne môže osvedčiť vtedy, ak je potrebné osvojenie si väčšieho množstva informácií.

- *grafické znázornenia* – autor zdôrazňuje, že ak sa žiaci naučia usporadúvať informácie v grafickej podobe, tak tým získajú nielen prostriedky ako lepšie porozumieť poznatkom, ale zároveň si môžu nájsť svoj osobitý štýl a spôsob, ktorý budú uplatňovať pri vytváraní svojich máp. Uvedený autor taktiež upozorňuje na fakt, s ktorým sa stotožňujeme, a to, že „neexistuje žiadny všeobecne najlepší spôsob, ktorý by vyhovoval všetkým ľuďom“ (Fisher 2011, s. 84). Vyššie spomínaný autor zároveň konštatuje, že grafické znázornenie, ako aj iné mentálne mapy môžu predstavovať dobrý nástroj pre kooperatívne učenie a samotných žiakov, ako aj aktívne zapájať do spoločného spracovania informácií. V porovnaní s Prokšom a Heldom (2008), ktorí uvádzajú konkrétne pomenovania jednotlivých druhov pojmových máp uvádza Fisher (2011) súhrnný názov grafické znázornenia, v rámci ktorých uvádza nasledovné kategórie a vizualizácie máp: *pavučina, vzťahy celok – časti, sled krokov, usporiadanie, prepájanie, Vennov diagram, reťazec a sieť*.

Okrem vyššie uvedených kategórií grafických znázornení učiva nachádzame v kontexte nelineárneho štruktúrovania učiva aj *grafické znázornenie* v podobe *mentálnych máp*. Je potreba podotknúť, že mentálne mapy v zmysle finálneho produktu ako aj mentálne mapovanie v zmysle činnosti a disciplíny sa neustále vyvíja. Müller (2013) v zmysle uplatňovanie mentálnych máp uvádza, že kedysi sa odporúčalo hlavnú tému mapy uzavrieť do kruhu, resp. ohraničiť a písať hlavné kľúčové pojmy veľkými písmenami. Avšak zároveň konštatuje a označuje takýto prístup už za prežitok. V zmysle vývoja mentálnej mapy sa v súčasnosti odporúča tému mapy neohraničovať, keďže hranica predstavuje akúsi bariéru, ktorá bráni voľným plynulým asociáciám. „*Kvôli podpore voľných asociácií sa tak odporúča zachovať priamy prechod od témy k hlavným vetvám.*“ (Müller 2013, s. 42). Z hľadiska používania písmen uvedený autor odporúča využívať rôzne fonty písma, aby sa predchádzalo monotónnosti nielen písma ale celkovej podoby mentálneho mapovania. V súvislosti s vývojom mentálnych máp v zmysle kategórií grafického znázornenia učiva možno hovoriť o *druhoch mentálnych máp*, ako aj o *modifikáciách mentálnych máp*. *Druhy mentálnych máp* podľa Buzana (In: Müller, 2013):

- *Standards maps* – ide o kategóriu *štandardných klasických mentálnych máp*, ktoré slúžia pre zaznamenávanie informácií, myšlienok, nápadov, pre vstrebávanie poznatkov alebo pre detailnejšie skúmanie vlastnej identity.

- *Speed / blitz maps* – ide o tzv. *rýchle alebo bleskové mapy* stimulujúce duševné procesy. Napr.: *Čo viem o danej téme? Čo by som chcel povedať o danej téme v zmysle výstupu pred účastníkmi výučby/ porady a pod.*

- *Master maps* – ide o veľké mapy, veľmi *rozsiahle mapy* zaoberajúce sa veľmi obširnou oblasťou z obsahového hľadiska. Napr.: učivo jedného semestra na univerzite. Ide najmä o mapy, ktoré vznikajú priebežne, postupne v dlhšom časovom úseku znázorňujúce súhrnný prehľad danej témy.

- *Mega maps* – tzv. megamapy. Ide o *vzájomne previazané mapy*, ktoré tvorí kľúčová mapa s nízkym počtom úrovní, avšak následne je prepájaná s ďalšími mapami poskytujúcimi detailnejšie informácie.

Opätovne v zmysle grafického znázornenia učiva možno spomenúť aj modifikácie, resp. variácie mentálnych máp, medzi ktorými je možné identifikovať viacero typov štruktúr odhaľujúcich niektoré typické prvky mentálneho mapovania, avšak ide o stále o modifikácie mentálnych máp, ktoré vo vzťahu k hlavnému pojmu nevnímame synonymicky. *Modifikácie mentálnych máp* podľa Müllera (2013):

- *stromový diagram* – pre túto modifikáciu sú charakteristické *lúčovité rovné čiary*. Za nevýhodu tejto varianty sa považuje nečitateľnosť, keďže jednotlivé slová sú písané aj zvislo.

- *vidly* – ide o *vidlicovitý vzor*, pri ktorom nevychádzajú vetvy z jedného bodu, ale sú znázorňované s miernym odsadením pod sebou. Táto modifikácia sa často vyskytuje pri koncovom vetvení mapy z dôvodu nedostatku miesta pre nový uzol/ bod. Zároveň sa tento typ zápisu zámerne využíva u všetkých vetiev, už podľa preferencie autorov máp.

- *konceptové mapy* – *concept maps*, pri ktorom ide o znázornenie pojmových sietí, ktoré nevychádzajú nutne z jednej hlavnej témy. Samotné zatriedenie pojmov je uskutočňované na princípe vzájomných vzťahov. Jednotlivé *väzby* – *koncepty* sú explicitne pomenované.

- *clustering* – ide o techniku zhukovania, ktorá pracuje s asociáciami. Hlavný pojem, ktorý je uzavretý do kruhu, resp. oválu je znázornený v strede papiera, pričom sa okolo daného pojmu zapíšu príbuzné pojmy (tiež s uzavretím do kruhu). Na základe vzájomných súvislosti sa následne spájajú rovnými čiarami.

Mentálna mapa využíva najmä princíp nelineárneho sprostredkovania informácií a princíp vizualizácie jednotlivých pojmov, ktorý môže byť nápomocný vo vzdelávaní rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia, a to vďaka svojej prehľadnosti a názornosti. Mentálne mapy definuje Čapek (2015) ako aktivity, ktoré pracujú s asociáciami. Ide jednak o zápis údajov, znázornenie ich vzťahov, ktoré sa zaznamenávajú rôznym spôsobom. Charakteristický význam a funkciu plní: *veľkosť písma, farby, grafické značky, resp. symboly*. Autor zároveň potvrdzuje myšlienku, že grafický záznam má vplyv na lepšie zapamätanie prezentovaných informácií a zároveň ponúka ich prehľadnosť, vďaka ktorej sa žiak môže ľahšie zorientovať v kvantitatívnom súbore poznatkov. V rámci komparácie pojmu pojmová a mentálna mapa vysvetľujeme pojem mentálna mapa ako pojem, ktorý je *komplexnejší a ktorý môže v sebe integrovať jednotlivé druhy pojmových máp*. Zároveň za najväčší a najdôležitejší rozdiel považujeme práve *vizualizáciu jednotlivých pojmov*, ktorá je súčasťou každej mentálnej mapy. Z hľadiska vizualizácie pojmov v pojmovej mape možno len konštatovať absenciu tejto charakteristickej črty. Černý, Chytková (2014) vysvetľujú mentálnu mapu ako grafické usporiadanie slov, pojmov a obrázkov, ktoré umožňuje vyznačiť či identifikovať súvislosti, ktoré nie sú vždy viditeľné. Ako uvádza Jirásek (2015) mentálne mapy vizuálne reprezentujú vzťahy do dvojrozmerného priestoru, pričom sú ľahšie zrozumiteľné v porovnaní s verbálnou deskripciou. Grafické zobrazenie má výrazný vplyv na kognitívny proces, čím sa zefektívňuje proces učenia. Podľa Buzana (2011) mentálna mapa zapája okrem logickej racionálnej štruktúry aj tvorivý potenciál, ktorý prekračuje hranice verbálneho sprostredkovania informácií. Ide o *vizuálne zobrazenie jednotlivých prvkov, ich vzťahov a významov nelineárnym spôsobom* a to prostredníctvom využitia *zvýraznení, farieb, obrázkov či symbolov*. Mentálna mapa predstavuje spôsob organizácie a vizualizácie komplexných informácií, vrátane ich vzájomných vzťahov. Mentálne mapy z hľadiska funkcií plnia predovšetkým *funkciu efektívnej štrukturalizácie preberaného učiva*. Za efektívne štrukturalizovanú mentálnu mapu považujeme takú mapu, ktorá prostredníctvom svojej štruktúry a obsahu percipientovi umožní lepšie porozumenie preberaného učiva a ľahšie orientovanie sa v rámci jednotlivých preberaných pojmov a ich vzájomných vzťahov. Mentálnu mapu z hľadiska uplatnenia možno vnímať ako veľmi flexibilnú a široko uplatniteľnú. Z hľadiska využitia avšak pojmových máp v biológii sa zmieňuje aj Béreš (2019), ktorý sa detailnejšie venuje využitiu máp v zmysle expozičnej a diagnostickej metódy. V kontexte uplatnenia techniky mentálnych máp je podľa Jiráka (2015) dôvodom uplatňovania fakt, že obrazové a štruktúrované diagramy sú ľahšie zapamätateľné a viac zrozumiteľné v porovnaní so slovami. Vychádzajúc z *uplatnenia mentálnej mapy* v kontexte

vyučovacieho procesu môžeme vnímať uplatnenie mentálnych máp aj vo vyučovaní predmetu *pracovné vyučovanie*, a to v kontexte jednotlivých fáz vyučovacieho procesu.

3. Pracovné vyučovanie

Vychádzajúc z Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (ŠPÚ 2015), konkrétne z dokumentu *Pracovné vyučovanie – primárne vzdelávanie* (ŠPÚ 2014) obsahuje vzdelávacia oblasť *Človek a svet práce* návrhy pracovných činností a pracovných postupov, ktorými sú žiaci vedení k získaniu základných zručností z rôznych oblastí ľudskej práce. Do vyššie uvedenej vzdelávacej oblasti patrí *vyučovací predmet pracovné vyučovanie*, ktorý sa zameriava najmä vytváranie praktických pracovných návykov žiakov, čím sa dopĺňa ich základné vzdelanie. Podľa Kožuchovej (2016) sa žiaci stretávajú s dôležitou zložkou nevyhnutnou pre uplatnenie sa človeka v reálnom živote a na trhu práce. Spoznávajú a využívajú technické materiály, konštruujú, spoznávajú základy stravovania a prípravy jedál, ľudové tradície a remeslá, povolania a získavajú prvé skúsenosti zo sveta práce, ich detailnejšie spracovanie je súčasťou obsahových a výkonových štandardov.

Tabuľka 1. Vzdelávacia oblasť *Človek a svet práce*

vzdelávacia oblasť	3. ročník	4. ročník
Človek a svet práce	vzdelávacie podoblasti	
	Človek a práca	Človek a práca
	Tvorivé využitie technických materiálov	Technické materiály
	Základy konštruovania	Základy konštruovania
	Stravovanie a príprava pokrmov	Príprava pokrmov
	Ľudové tradície a remeslá	Ľudové tradície a remeslá

(Zdroj: ŠPÚ 2014, vlastné spracovanie)

Vychádzajúc z dokumentu *Pracovné vyučovanie – primárne vzdelávanie* (ŠPÚ 2014) možno vymedziť *zameranie predmetu pracovného vyučovania* nasledovne:

- široké spektrum pracovných činností a technológií založených na tvorivej tímovej spolupráci,
- technickým vzdelávaním sú žiaci vedení k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti,
- vzdelávací obsah predmetu pracovné vyučovanie prispieva k vytváraniu životnej a profesijnej orientácie žiakov,
- predmet je zameraný na rozvoj praktických pracovných zručností a dopĺňa celé základné vzdelávanie o dôležitú zložku nevyhnutnú pre uplatnenie človeka v ďalšom živote a v spoločnosti.

Čo sa týka začlenenia predmetu pracovné vyučovanie do existujúcich ročníkov na 1. stupni vzdelávania je v súčasnosti daný predmet vyučovaný v 3. a v 4. ročníku základnej školy. Časovú dotáciu upresňuje Rámcový učebný plán (RUP), vid' nižšie uvedená Tabuľka 2 (ŠPÚ 2015). Je nutné konštatovať, že vzhľadom na charakteristiky a špecifiká detí v mladšom školskom veku by bolo vhodné, aby sa pracovné vyučovanie vyučovalo už od 1. ročníka základnej školy. O snahách a zvýšení časovej dotácie sa zmieňuje aj Kožuchová (2016), ktorá konštatuje že ich snahou bolo získať priestor v RUP pre pracovné vyučovanie od 1. ročníka ZŠ, kde záujem detí o konštrukčné hry okolo šiesteho roku kulminuje. Avšak, celkový výsledok snáh ostal bezo zmeny a časová dotácia predmetu ostala nezmenená.

Ciele pracovného vyučovania sú pre žiakov na 1. stupni základnej školy definované nasledovne:

- „rozlíšia rôzne prírodné a technické materiály a ich význam pre človeka,
- pochopia techniku ako nástroj na riešenie problémov reálneho života,
- spoznajú základné vlastnosti materiálov a možnosti ich použitia v praxi,
- získajú poznatky o pracovných činnostiach vo vybraných povolaniach a profesiách,
- spoznajú ľudové tradície, remeslá a zhotovia tradičné produkty,
- upevnia svoje kladné morálne a vôľové vlastnosti pri riešení technických problémov,
- pracujú a riadia pracovnú činnosť v tíme,
- narábajú s jednoduchým náradím na opracovanie materiálov bezpečne a dodržiavajú hygienu práce,
- navrhujú vlastnú predstavu pri konštruovaní jednoduchých statických a pohyblivých modelov,
- poznajú zásady stolovania a prípravy jednoduchých pokrmov.“ (ŠPÚ 2014, s. 2).

Tabuľka 2. Rámcový učebný plán

vzdelávacia oblasť	vyučovací predmet	ročník primárne vzdelávanie				
		1.	2.	3.	4.	Σ
Človek a svet práce	pracovné vyučovanie			1	1	2

(Zdroj: ŠPÚ 2015)

Kožuchová (2016) konštatuje, že z hľadiska cieľového zamerania predmetu pracovné vyučovanie vyplýva, že zamerané predovšetkým na praktické pracovné činnosti. Základné vzdelanie sa dopĺňa o podstatnú zložku, ktorá je nevyhnutná pre budúce uplatnenie sa človeka v spoločnosti a pracovnom trhu. Tým možno odlišiť pracovné vyučovanie od ostatných predmetov. Autorka ďalej uvádza, že v rámci reformy pracovného vyučovania je zmena stratégií vyučovania a učenia. Vo vzdelávacom programe majú dominantné postavenie *aktivizujúce, činnostné metódy*. Konkrétne vyučovacie metódy sa v programe neurčujú. Závisí to od koncepcie vzdelávania. V socio-konstruktivistických prístupoch sa preferujú: stratégie riešenia problémových úloh, kooperatívne učenie, experimentálne metódy, projektový prístup, *myšlienkové mapy*, metóda EUR (evokácia, uvedomenie si významu, reflexia) a iné. Myšlienkové (mentálne mapy) a ich využitie v pracovnom vyučovaní vo vzdelávaní rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia sú predmetom nasledujúcej kapitoly.

4. Využitie máp v pracovnom vyučovaní pri vzdelávaní rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia

Pojem žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia definujeme podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008). Uvedený zákon za dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo *žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia* považuje dieťa alebo žiaka žijúceho v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Vzhľadom k uvedenej charakteristike žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia možno nepodnetné prostredie priradiť aj k niektorým žiakom rómskeho pôvodu. Na základe uvedeného je potreba vymedziť *konkrétne špecifiká a prejavy rómskeho žiaka*. Za výstižné zhrnutie týchto prejavov u rómskych žiakov považujeme teoretickú sumarizáciu daných prejavov, ktorú uvádza Liba (2010, s. 205), preto ju uvádzame v jej plnom znení: „*verbálny a následne kognitívny deficit; obmedzená informovanosť determinovaná mnohokrát izolovanými lokalitami pre bývanie; iné tradície; odlišné vnímanie rodinnej výchovy –*

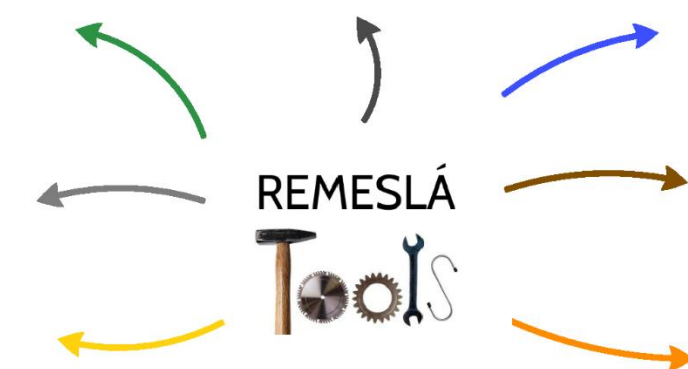
tolerovanie užívania návykových látok, nedostatočná úroveň zdravotného uvedomovania, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvoroďičiek a s tým súvisiaca mnohodetnosť; znečistené prostredie; nepravidelná a nekvalitná výživa; zvýšená chorobnosť; častejšie zdravotné a psychické postihnutia, častá invalidita v rodine; nedoceňovanie významu vzdelávania; neidentifikovanie sa so všeobecne akceptovanými normami; zameranie na prítomnosť bez ambície plánovať; vysoká nezamestnanosť; socio-kultúrna rezistencia; absencia vlastnej stratégie sociálnej zmeny.“ V súvislosti so vzdelávacou činnosťou rešpektujúcou špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je potrebné v rámci vyučovacieho procesu uplatňovať také prístupy, ktoré na žiaka pôsobia stimulujúcim spôsobom. Ako uvádza Liba (2016, s. 197) jednou z možností je „využitie informačných a komunikačných technológií, keďže pedagogická skúsenosť učiteľov primárneho stupňa vzdelávania vo vzťahu k rómskym žiakom dokumentuje bezprostredný a spontánny záujem o prácu s počítačom“. Autor ďalej uvádza, takýto prístup a implementácia informačných a komunikačných technológií do vyučovacieho procesu predpokladá pre dosiahnutie aktívneho poznávania, ktoré by napĺňalo oblasť kognitívnu, afektívnu s možnosťou následného premietnutia do konatívnych činností žiakov. V kontexte zapojenia e-learningu možno k e-learningu začleniť aj uplatnenie *elektronickej mentálnej mapy* v rámci vyučovacieho procesu pracovného vyučovania. Elektronické mentálne mapy prezentujú jeden z existujúcich spôsobov, ako sprístupniť žiakom atraktívnym, prehľadným a efektívnym spôsobom preberané učivo. Vo vysokej miere využívajú najmä princípy vizualizácie informácií, ktoré sú žiakom sprostredkované predovšetkým nelineárnym spôsobom. V kontexte mentálnych máp je potrebné zdôrazniť najmä uplatnenie princípu vizualizácie. Liba (2016) vníma v intenciách elektronického vzdelávania z hľadiska *motivácie za pozitívum vizualizáciu obsahu*, ktorá je vyjadrená: obrázkami a schémami. Práve vizuálne (grafické) zobrazenie výrazným spôsobom vplýva na kognitívny proces, čím sa zefektívňuje proces učenia sa.

Aj keď je primárnym cieľom pracovného vyučovania rozvoj technickej gramotnosti a rozvoj praktických zručností, nemôžeme obísť ani teoretický základ, ktorý tvorí východisko pre zmysluplnú realizáciu praktickej roviny predmetu. V nasledujúcej časti príspevku prezentujeme *ukážku elektronickej mentálnej mapy* využiteľnú v rámci predmetu *pracovného vyučovania*. Z hľadiska uplatnenia mentálnej mapy v kontexte vzdelávania rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia možno definovať uplatnenie mentálnej mapy v rámci jednotlivých fáz vyučovacieho procesu. O uplatnení mentálnych máp sa detailnejšie vyjadruje Jurčovičová (2015) a Petlák (2004). Vo všeobecnosti môžeme konštatovať uplatnenie mentálnej mapy v každej fáze vyučovacieho procesu. Vychádzajúc zo vzdelávacích podoblastí prezentujeme ukážky mentálnej mapy v rámci podoblasti „*Ľudové tradície a remeslá*“. Mentálne mapy chápeme ako podporný prostriedok, prostredníctvom ktorého možno u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia rozvíjať jednak ich kognitívnu úroveň vo vzťahu k teoretickým poznatkom v oblasti ľudových tradícií a remesiel, ako aj podnietiť k praktickému zhotoveniu konkrétnych výrobkov s remeselnou tematikou v zmysle rozvoja manuálnych zručností, tvorivosti a pracovnej zodpovednosti. V rámci vzdelávacích podoblastí navrhujeme mentálne mapy pre témy:

- mentálna mapa „*remeslá*“ (motivačná fáza),
- mentálna mapa „*drotárstvo*“ (expozičná fáza).

Mentálnu mapu „*remeslá*“ by sme aplikovali v rámci *motivačnej fázy*. V kontexte zmyslu motivácie sa stotožňujeme najmä s autormi Čáp a Mareš (2001), ktorí uvádzajú, že žiaka môže k učeniu motivovať aj samotná podoba, resp. štruktúra textu. Napr. grafické zobrazenie učiva, jeho zaujímavá obrazová časť, premyslené regulatívne prvky a komponenty, ktoré vedú žiaka k učeniu a poskytujú mu spätnú väzbu, nakoľko danému učivu rozumie. V súvislosti s motivačnou časťou vyučovacieho procesu možno mentálne

mapy uplatniť v rámci preberania novej témy. Ako uvádza Jurčovičová (2015) učiteľ u žiakov zisťuje, ktoré asociácie/kľúčové pojmy napadnú žiakom v súvislosti s preberanou témou. Učiteľ môže mať pripravený východiskový pojem – v našom prípade ide o centrálny pojem „*remeslá*“ a hlavné vetvy bez označenia, s tým, že ich môže rozširovať o ďalšie vetvy na základe žiackych výpovedí. Jednotlivé pojmy sa zapíšu k centrálnemu pojmu. Ak má učiteľ vopred pripravenú mentálnu mapu v zmysle premyslenej učebnej pomôcky, môže v tejto časti vyučovacieho procesu prezentovať žiakom vlastné kľúčové pojmy reprezentujúce hlavné vetvy východiskového pojmu. Pri každom type sa učiteľovi a žiakom naskytne priestor, v ktorom má učiteľ zistiť aktuálne poznatky žiakov o danej téme. V našom prípade je východiskovým slovom mentálnej mapy pojem „*remeslá*“, ktorý sme následne kategorizovali do 7 oblastí (*hlavných vetiev*) vyjadrených prostredníctvom nasledujúcich kľúčových slov: *košíkárstvo*, *kováčstvo*, *hrnčiarstvo*, *výšivkárstvo*, *tkáčstvo*, *drotárstvo*, *medovníkárstvo*. Obrázky, ktoré sú v mape sme použili z Pixabay (2022).



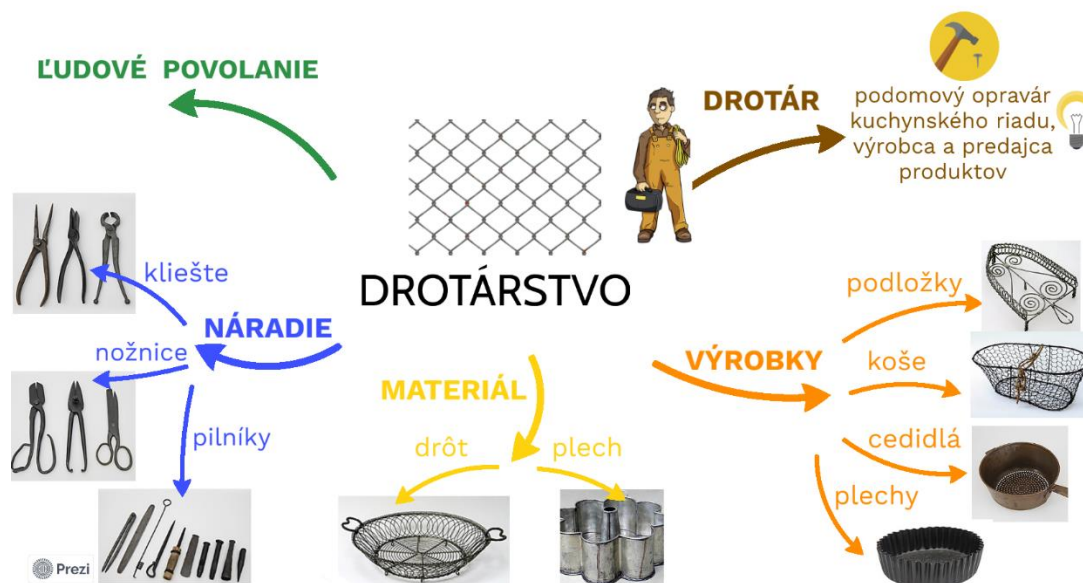
Obrázok 5. Mentálna mapa – remeslá – prázdne vetvy
(Zdroj: Prezi 2022, vlastné spracovanie)



Obrázok 6. Mentálna mapa – remeslá
(Zdroj: Prezi 2022, vlastné spracovanie)

Mentálnu mapu „*drotárstvo*“ by sme aplikovali v expozičnej fáze, a to v rámci preberania nového učiva – drotárstva. V rámci expozičnej časti ako uvádza Jurčovičová (2015) učiteľ realizuje vysvetľovanie učiva prostredníctvom mentálnej mapy pričom je dôležité, aby žiaci rozoznali kľúčové pojmy a ďalšie doplňujúce informácie. Mentálnu mapu môže učiteľ vytvárať priamo na tabuľu alebo si môže pripraviť elektronickú

mentálnu mapu, ktorej vetvy a kľúčové pojmy postupne rozbaľuje v prezentačnom programe. V prípade, že žiaci dlhodobo pracujú s mentálnymi mapami a poznajú postup tvorby, môžu si vysvetľovanie učiva zaznamenávať prostredníctvom vlastnej mentálnej mapy, ktorá im nahradí tradičný lineárny zápis učiva. Nižšie uvedený obrázok prezentuje ukážku komplexnej elektronickej mentálnej mapy „drotárstvo“, ktorá je žiakom prezentovaná postupne – pomocou postupného rozbaľovania jednotlivých vetiev. Uvádžame obrázok komplexnej mapy. Východiskový pojem „drotárstvo“ sme kategorizovali do 5 oblastí (hlavných vetiev) vyjadrených prostredníctvom nasledujúcich kľúčových slov: *drotár*, *výrobky*, *materiál*, *náradie*, *ľudové povolanie*. Obrázky, ktoré sú v mape sme použili z ÚEUV (2022).



Obrázok 7. Mentálna mapa – drotárstvo
(Zdroj: ÚEUV 2022, Prezi 2022, vlastné spracovanie)

Záver

V rámci predkladanej problematiky považujeme za dôležité hľadať vo vzdelávaní rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia také prístupy, ktoré by rešpektovali ich špecifiká a ktoré by stimulovali ich motivačnú zložku pre učenie sa, ako aj podporovali kognitívny rozvoj. Domnievame sa, že práve nelineárne prístupy, ktoré vo vysokej miere využívajú princípy vizualizácie sú vhodné vo vzdelávaní rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V rámci takéhoto prístupu vidíme potenciál najmä v aplikovaní mentálnych máp do vyučovacieho procesu. V príspevku sme sa zamerali na predmet pracovné vyučovanie, ktorý má potenciál v zmysle rozvoja potrebných praktických zručností, nabáda k pracovnej zodpovednosti a technickému uvažovaniu, ktoré je nevyhnutné pre plnohodnotné fungovanie každého jedinca v spoločnosti. Napriek potenciálu predmetu je nutné konštatovať, že o predmet v praxi nie je veľký záujem. Preto ho možno zatraktívniť aj formou mentálneho mapovania, ktoré vďaka svojej štruktúre a charakteristickým znakom pôsobí motivujúco.

PodĎakovanie

Predkladaný príspevok je výstupom riešenia projektu: *APVV č. 17-0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*.

Zoznam bibliografických odkazov

- ARCAVI, A., 2003. The role of visual representations in the learning of mathematics. Educational studies in mathematics. Roč. 52, č. 3, s. 215-241.
- ARVAI, P., HALÁCSY, P., a A. SOMLAI-FISCHER, 2022. *Prezi*. [online]. [cit. 2022-06-20]. Dostupné na: <https://prezi.com/about/>.
- BÉREŠ, M., 2019. Pojmové mapovanie a možnosti jeho využitia vo výučbovom procese. In: *Vysokoškolské vzdelávanie v modernej spoločnosti: vedecký medzinárodný recenzovaný zborník*. Košice: Technická univerzita v Košiciach. ISBN 978-80-553-3517-9.
- BERNÁTOVÁ, R., 2001. *Vizualizácia systému logickej štruktúry učiva a jej aplikácia v prírodovede*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-08-7.
- BUZAN, T., BUZAN B. 2011. *Myšlenkové mapy*. Brno: Computer Press, a.s. 216 s. ISBN 978-80-251-2910-4.
- ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D. 2014. *Myšlenkové mapy pro studenty*. Brno: BizBooks. 168 s. ISBN 978-80-265-0267-8.
- FISHER, R., 2011. Učíme děti myslet a učit se. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0043-7.
- JAVORSKÝ, S., 2012. *Tvorba prezentácií*. [online]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, [cit. 2022-06-20]. Dostupné na: http://cec.truni.sk/javorsky/tvorba-prezentacii/1prezentacia_ako_forma_vuby.html.
- JIRÁSEK, I., 2015. Využití mentálních map v pedagogickém výzkumu: metodologické souvislosti. In: *Pedagogika*. [online]. Roč. 65, č.1, s. 57-74.
- JURČOVIČOVÁ, J. 2015. *Myšlienkové mapy z fyziky*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2020-02-15]. Dostupné na internete: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/14_ops_jana_jurcovicova_myslienkové_mapy_z_fyziky_osvedcena_pedagogicka_skusenost_educacnej_praxe.pdf.
- KOŽUCHOVÁ, M. 2016. Možnosti realizácie nového vzdelávacieho programu pracovného vyučovania na 1. stupni ZŠ. In *Časopis Technika a vzdelávanie*, Roč. 5, č. 1.
- LIBA, J., 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: PF PU. ISBN 978-80-555-1612-7.
- MÜLLER, H., 2013. *Myšlenkové mapy. Jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5057-6.
- PIXABAY, 2022. [online]. [cit. 2022-06-20]. Dostupné na: <https://pixabay.com/sk/>.
- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-64-5.
- PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PREZI, 2022. [online]. [cit. 2022-06-20]. Dostupné na: <https://prezi.com/>.
- PROKŠA, M. a E. HELD, 2008. *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-2562-2.
- SABOL, M., 2020. Postup tvorby elektronickej myšlienkovvej mapy „les“ v prezentačnom programe Prezi = Procedure for creating the “forest” electronic thinking map in the presentation program of Prezi [elektronický dokument]. In *Osvita i suspil'stvo: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*: 5: Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. S. 75-84. ISBN 978-83-66567-00-9.
- SABOLOVÁ, M., 2019. *Výchova k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom elektronickej myšlienkovvej mapy = Education for the health of roma pupils from socially disabled environment through electronic mind maps [elektronický dokument]* In: *Osvita i suspil'stvo: mižnarodnyj zbirnyk naukovych*

- prac: 4.* Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj universytet. S. 52-65. ISBN 978-83-952000-9-0.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2015. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2022-06-15]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2015. Rámcový učebný plán pre ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským, 2015. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2022-06-15]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/rup_zs_pre-z-s-vyu_ovac_m-jazykom-slovensk_m.pdf.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2014 Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – pracovné vyučovanie. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2022-06-15]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/pracovne-vyucovanie_pv_2014.pdf.
- ÚĽUV, 2022. [online]. [cit. 2022-06-20]. Dostupné na: <http://www.uluv.sk/sk/encyklopedie/tradicne-remesla-a-domacke-vyroby/tradicne-remesla-a-domacke-vyroby/drotarstvo/>.
- VAŇKOVÁ, P., 2014. *Pojmové mapy ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-650-5.
- VEREŠOVÁ, J., 2018. *Vizualizácia ako súčasť edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. [online]. Bratislava: MPC v Bratislave. [cit. 2022-06-15]. ISBN 978-80-565-1438-2. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/j._veresova_vizualizacia_ako_sucast_edukacie_deti_a_ziakov_so_svvp.pdf.
- THORPE, S., FIZE, D. a C. MARLOT. 1996. Rýchlosť spracovania v ľudskom vizuálnom systéme. *Nature*, zv. 381. [online]. *In Prezi*. [cit. 2022-06-15]. Dostupné na: <https://prezi.com/the-science/>.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online] Ministerstvo školstva SR. [cit. 2022-06-15]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.

Author Information:

Mgr. Milica Sabol, PhD. – Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov in Preshov, Slovak Republic
E-mail: milica.sabolova@unipo.sk.

WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE

SECONDARY EDUCATION

EDUKACJA ZDROWOTNA DZIECI POPRZEZ ICH AKTYWNOŚĆ FIZYCZNĄ I SPORT

HEALTH EDUCATION OF CHILDREN THROUGH THEIR PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT

Krystyna Łangowska-Marcinowska

Krystyna Langowska-Marcinowska

Streszczenie

Szkoła i rodzice coraz większą uwagę zwracają na aktywność ruchową dzieci, na rozwój ich sportowych zainteresowań. Ogromne znaczenie dla mobilizacji dziecka do ćwiczeń fizycznych ma pomoc, zachęta czy też pochwała ze strony dorosłych. Dzieci aktywne ruchowo są sprawniejsze, zdrowsze, bardziej radosne; czują satysfakcję z tego, że osiągają choćby drobne sukcesy sportowe, są pewniejsze siebie, bardziej otwarte na innych.

Annotation

School and parents pay more attention to the physical activity of children, to develop their sporting interests. Great importance to mobilize the child to physical exercise has help, encouragement or praise from adults. Children physically active are more efficient, healthier, more joyful; they feel the satisfaction that achieve even minor sporting success, they are safer to each other, more open to others.

Słowa kluczowe: *Aktywność fizyczna. Sport. Zdrowie. Edukacja zdrowotna.*

Key words: *Physical activity. Sport. Health. Health education.*

Aktywność fizyczna i zdrowie jednostki

Edukacja zdrowotna jest fundamentem prawnym każdego ucznia. Przekazując dzieciom wiedzę o zdrowiu i kształtując ich odpowiednie w tym względzie umiejętności, przekonania i postawy, ułatwia się im prowadzenie zdrowego stylu życia. Program edukacji zdrowotnej w szkole powinien uwzględniać obok aspektów biomedycznych także istotne z punktu widzenia uwarunkowań zdrowia pozostałe czynniki: społeczny, behawioralny i środowiskowy.

Aktywność fizyczna stanowi kluczowy i integralny składnik zdrowego stylu życia każdego człowieka. Bez niej niemożliwa jest jakakolwiek strategia zdrowia, jego utrzymania i pomnażania, a u dzieci – strategia prawidłowego rozwoju. Aktywność ruchowa przybiera rozmaite formy; mogą to być czynności czy prace domowe, które człowiek wykonuje, na co dzień, jak również czynności, zajęcia, prace przedszkolne, szkolne czy zawodowe, a także podejmowane różnego rodzaju ćwiczenia fizyczne. Aktywność fizyczna może być spontaniczna lub odpowiednio zorganizowana i zaplanowana (Por. na ten temat np. J. Drabik, 1996). Aktywność (mobilność) fizyczna, zwana również ruchową, to ruch całego ciała lub jego części na skutek pracy mięśni szkieletowych, któremu towarzyszą zmiany czynnościowe w organizmie oraz wzrost wydatkowania energii. Według B. Woynarowskiej (B. Woynarowska, 2003, s. 69), aktywność fizyczna jest niezbędna człowiekowi w każdym okresie jego życia, albowiem warunkuje ona:

- zdrowy tryb życia – jest sposobem na dobre samopoczucie, na czerpanie z życia radości; stymuluje rozwój fizyczny, emocjonalny, intelektualny oraz społeczny w dzieciństwie i młodości, daje szansę na utrzymanie odpowiedniego poziomu sprawności fizycznej w wieku dorosłym oraz szansę na opóźnienie procesów starzenia;

- zapobieganie chorobom, a w szczególności chorobom układu krążenia, układu ruchu, otyłości, infekcjom górnych dróg oddechowych;

- radzenie sobie ze stresami – obniża napięcie i pobudzenie organizmu, jest jednym ze sposobów relaksacji;

- leczenie lub korekcję wielu zaburzeń i chorób, w tym otyłości, nadciśnienia, cukrzycy, mózgowego porażenia dziecięcego.

Aktywność ruchowa dziecka kształtuje jego zdolności przystosowawcze do zmieniających się warunków życia i pracy, do środowiska materialnego i społecznego, do wysiłku fizycznego, a także do pokonywania różnorodnych trudności, jakie niesie ze sobą życie. Dziecko dobrze przystosowane do życia jest jednostką zdrową, radosną, odporną na zachorowania, sprawną fizycznie, mającą zaufanie do własnych sił.

Formy aktywności ruchowej dzieci w wieku szkolnym

Formy mobilności fizycznej jednostki są zindywidualizowane, zależą między innymi od fazy rozwoju, płci, warunków życia, stanu zdrowia, poziomu sprawności oraz czynników genetycznych (Por. w tych kwestiach m.in. R. Więckowski, 1995, s. 212). Aby dziecko rozwijało się prawidłowo, powinno mieć możliwość intensywnego ruchu przez parę godzin dziennie, przy czym ruch ten powinien być urozmaicony, przybierać różne formy. Do głównych form aktywności fizycznej dzieci w wieku szkolnym należą: aktywność ruchowa na lekcjach wychowania fizycznego, sport i rekreacja podczas zajęć nieobowiązkowych, gry i zabawy ruchowe w czasie wolnym.

Na lekcjach wychowania fizycznego dziecko w wieku szkolnym ma największy kontakt ze sportem (S. Strzyżewski, 1986). Rolą wychowania fizycznego w klasach młodszych szkoły podstawowej jest zaspokojenie potrzeb hedonistycznych, rozwijanie zainteresowań sportem, kształcenie charakteru oraz przygotowanie ucznia do dbania o własne zdrowie poprzez radosne i spontaniczne uczestnictwo w szeroko rozumianej kulturze fizycznej. Rozbudzenie zainteresowań różnymi formami aktywności ruchowej to jeden z głównych celów kształcenia w wychowaniu fizycznym. Do pozostałych – za K. Dudkiewiczem oraz T. Koniecznym (K. Dudkiewicz et al., 2001, s. 15) – należy zaliczyć: stymulowanie harmonijnego rozwoju jednostki i kształcenie cech jej sprawności ruchowej; rozwijanie umiejętności utylitarnych, użytkowych opartych na prostych formach ruchu (biegi, skoki, rzuty), wyrabianie nawyków higienicznych w odniesieniu do własnego ciała, ubioru, środowiska. Podkreślmy tu, iż istotną rolę w rozwijaniu sportowych zainteresowań dzieci pełni nauczyciel wychowania fizycznego,

realizujący odpowiedni szkolny program nauczania. Ma on możliwość zapoznania uczniów z wieloma formami rekreacji na lekcjach, a także poza nimi. Może zachęcić i wdrożyć wychowanków do aktywnego spędzania czasu wolnego, do uprawiania gimnastyki i sportu przez całe życie oraz do przestrzegania zasad higieny (Szerzej: J. Charaśna, 2006). Wychowanie fizyczne w szkole przygotowuje zatem dziecko do stałej aktywności fizycznej w dorosłym życiu.

Również gry i zabawy ruchowe uprawiane zarówno w szkole, jak i poza nią w czasie wolnym przyczyniają się do ogólnego rozwoju dziecka, wpływają korzystnie na poprawę jego postawy, koordynację ruchów, kształtowanie dyscypliny wewnętrznej. Wiązą się one z wykonywaniem ruchów głównie lokomocyjnych, wymagających szybkości, zręczności oraz wysiłku. Gry i zabawy zaspokajają naturalną potrzebę ruchu dziecka, stymulując młody organizm do prawidłowego, pozytywnego funkcjonowania. Dzieci na ogół biorą w nich udział z przyjemnością, albowiem w miejscu takich zabaw panuje z reguły radosny nastrój, sprzyjający dobremu samopoczuciu i dobremu czynnemu odpoczynkowi.

Badania dotyczące aktywności ruchowej uczniów, prowadzone od lat w naszym kraju przez wielu pedagogów ukazują, że ponad połowa młodzieży nie ma kontaktu z jakąkolwiek formą mobilności ruchowej poza szkolnymi lekcjami wychowania fizycznego (Zob. K. Łangowska-Marcinowska, 2006, s. 91-97). Zatem przynajmniej owe lekcje mogą oddziaływać nie tylko na rozbudzenie w dzieciach zainteresowań sportowych, ale również na ich zdrowie i prawidłowy rozwój.

Pozytywy aktywności fizyczna i konsekwencje jej braku

Wpływ aktywności fizycznej na rozwój dzieci w wieku szkolnym jest wszechstronny. Oddziałuje ona pozytywnie na cały młody organizm, a więc na układy: mięśniowy, krążenia, oddechowy, szkieletowy, pokarmowy, nerwowy i hormonalny oraz na układ immunologiczny. Aktywność fizyczna jednostki jest również czynnikiem wspomagającym rozwój cech o charakterze społeczno-wychowawczym: uczy ona pokonywania trudności, przeżywania niebezpieczeństw, zdobywania sukcesów, rozwijania wytrzymałości, hartu i odwagi, rozwija wrażliwość na kwestie moralne, społeczne i estetyczne, uczy szacunku dla innych i dla uznanych wartości, wspomaga procesy dokonywania wyboru i krytycznego patrzenia na siebie oraz podporządkowywania celów jednostkowych celom grupy, uczy wreszcie konsekwencji w osiąganiu zamierzonych celów (Za: R. Więckowski, 1995, s. 213). Poza tym aktywność fizyczna wyrabia w jednostce dyscyplinę, szacunek dla nauki i pracy, życzliwość wobec ludzi. Wpływa na wzrost zainteresowań współzawodnictwem i współdziałaniem. Aktywność ruchowa kształci silną wolę, pozytywne przyzwyczajenia, odpowiedni do poziomu osiągnięć poziom aspiracji. Dziecko aktywne fizycznie posiada prawidłowo ukształtowane takie cechy psychiczne, jak: refleks, inteligencja – pojętność i prawidłowość rozumowania, prawidłowa ocena sytuacji, zdolność przewidywania i podejmowania decyzji. Mobilność ruchowa dziecka zwiększa jego odporność na zmęczenie fizyczne i psychiczne, powiększa jego możliwości adaptacyjne do zmieniających się warunków (Według: Z. Chromiński, 1987, s. 19).

Z kolei inercja ruchowa, bierność, niechęć do ćwiczeń i wysiłku fizycznego odbija się zdecydowanie niekorzystnie na dziecięcym organizmie. Przeprowadzono wiele badań nad skutkami braku aktywności fizycznej człowieka. Od strony medycznej trafnie zdiagnozowali owe skutki ujemne w latach siedemdziesiątych/osiemdziesiątych ubiegłego wieku H. Mellerowicz oraz W. Meller (Za: Z. Chromiński, 1987, s. 14) wskazując, iż niedobór ruchu i brak ćwiczeń fizycznych prowadzi między innymi do postępującego osłabienia czynnościowego całego organizmu, do rozlicznych jego dysfunkcji, do wyraźnego zwiększenia podatności człowieka na zachorowania i na niektóre schorzenia, głównie

cywilizacyjne. Obniżona zostaje zwłaszcza pojemność tlenowa i zdolność wysiłkowa całego organizmu, w tym wydolność układu oddechowego i wydolność serca. Ponadto niedobór ruchu (przy często nadmiernym odżywianiu) sprzyja otłuszczeniu organizmu, które zagraża zdrowotności i dobremu samopoczuciu jednostki, obniżając jej energię życiową.

Ruch jest stałą potrzebą egzystencjalną człowieka. Naturalny i systematyczny daje jednostce gwarancję dobrego zdrowia i kondycji zarówno fizycznej, jak i psychicznej. W przypadku dzieci i młodzieży ruch jest wyjątkowo ważny, albowiem młode organizmy są w fazie ciągłej przebudowy i wówczas odpowiednio dobrana forma i doza wysiłku fizycznego ma niebagatelny dobrotliwy wpływ na ich prawidłowy rozwój fizyczny i motoryczny, a także ma znaczenie dla właściwego rozwoju psychologiczno-społecznego – pomaga kształtować cechy niezbędne w dorosłym życiu jednostki.

Aktywność fizyczna a zainteresowania sportem

Zainteresowania dzieci w młodszym wieku szkolnym są jeszcze niesprecyzowane i nietrwale. Dotyczą najczęściej przyrody i sportu. Dzieci fascynują się światem roślin i zwierząt, poza tym chętnie grają w piłkę, jeżdżą na łyżwach, wrotkach, skaczą, ścigają się. Każde dziecko posiada własne, sobie właściwe, indywidualne zainteresowania, zgodne z jego skłonnościami i uzdolnieniami. Jednostki bardziej aktywne dają upust swojej energii w aktywności ruchowej. Zainteresowania dziecka rozwijają się dopiero wtedy, gdy zetknie się ono z określonym zjawiskiem, sytuacją. Tak też jest w przypadku aktywności fizycznej czy sportu. Na rozwój tychże zainteresowań mają najistotniejszy wpływ szkoła i nauczyciel wychowania fizycznego, rodzina, grupa rówieśnicza, różnorodne imprezy, a także środki masowego przekazu.

Dziecko uprawia ćwiczenia i sport przede wszystkim na lekcjach wychowania fizycznego. Należy jednak zwracać uwagę na odpowiednie dostosowywanie tej aktywności do wieku dziecka. Wraz z rozwojem dziecka zaobserwować można różnice w zainteresowaniach chłopców i dziewcząt. Chłopcy bardziej interesują się sportem wyczynowym, elementami walki i rywalizacją, dziewczęta natomiast przywiązują wagę do estetyki – do estetycznych walorów sportu, elegancji ruchu, jego wpływu na sylwetkę. Spore znaczenie przy odpowiednim kształtowaniu tych zainteresowań ma – jak już podkreślaliśmy – nauczyciel wychowania fizycznego, jego właściwa postawa i zaangażowanie.

Zdecydowanie największy wpływ na pobudzenie i stymulację zainteresowań dziecka ma jego najbliższe otoczenie – rodzina. Rodzice jako pierwsi dostrzegają pewne predyspozycje dziecka i stosując umiejętne zabiegi wychowawcze potrafią ukierunkować oraz rozwinąć jego zainteresowania. Ponieważ zainteresowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym są nietrwale, trzeba je ciągle podtrzymywać, dbać o ich kontynuację. Ogromne znaczenie dla dziecka ma bowiem pomoc, zachęta i pochwała ze strony najbliższych.

Rola rodziny w budzeniu i rozwijaniu zainteresowań sportem polega między innymi na wspólnym aktywnym spędzaniu czasu wolnego. To właśnie udział obu pokoleń – rodziców i dzieci – w sporcie i rekreacji fizycznej wyrabia określone nawyki i zainteresowania, które procentują potem przez długie lata.

Bardzo sugestywnie działa na dziecko przykład koleżanek i kolegów. Sukcesy i osiągnięcia sportowe innych dzieci imponują, a zarazem pobudzają do naśladowania. Grupa rówieśnicza może stanowić źródło powstania zainteresowań, a jednocześnie zainteresowania wymienia się jako jeden z najistotniejszych czynników integrujących grupy koleżeńskie.

Kibicowanie jest najprzyjemniejszą formą dziecięcej i młodzieżowej rozrywki. Silne przeżycia emocjonalne, atrakcyjność pokazów są skutecznym bodźcem, który pociąga dzieci szkoły podstawowej, szczególnie chłopców, w stronę sportowych rywalizacji. Kibicowanie właśnie jest pierwszym przejawem zainteresowania sportem. Ten moment zaciekawienia,

czy wręcz fascynacji sportem powinien skrzętnie wykorzystać nauczyciel wychowania fizycznego, by umiejętnie i z wyczuciem zachęcić młodego człowieka do próbowania własnych sił w sporcie.

Propagowanie aktywności sportowej jest działaniem bezsprzecznie istotnym w kształtowaniu zainteresowań sportem, ale także w rozwijaniu wszystkich aspektów osobowości ucznia. Wszelkie zajęcia sportowe niosą ze sobą potrzebę osiągnięć, zarówno osobistych, jak i osiągnięć całości, grupy. Sport jest wartością kształtującą człowieka. Wychowanie fizyczne modeluje motywację. Indywidualność, a równocześnie plastyczność młodzieży sprawia, że na niwie sportowej z reguły potrafi ona tworzyć zgrany zespół, działający w sposób harmonijny oraz skoordynowany (Zob. K. Heinemann, 1990, s. 50-51).

Kilka refleksji końcowych

Proces rozwoju dziecka nie zachodzi samoistnie. Trzeba go wspomagać różnymi formami zabaw i ćwiczeń, propagandować aktywny styl życia małego czy młodego człowieka. Rodzice powinni umożliwiać dziecku poszerzanie jego zainteresowań aktywnością ruchową poprzez zachęcania do udziału w dodatkowych zajęciach (kółka sportowe, sekcje sportowe, kluby sportowe), tym bardziej dziś, w dobie powszechnej obecności w życiu dziecka telewizora i komputera. Wiele zależy przy tym od wzorców, jakie panują w domu, od tego czy rodzice sami uczestniczą w aktywności codziennej, czy też unikają ruchu. Na proces rozwoju dziecka mają także wpływ rówieśnicy i szkoła. Dzieci podpatrując swoich mobilnych fizycznie kolegów nabierają większej ochoty do ruchu, uczą się zdrowej rywalizacji, co pozwala im pokonywać trudności oraz własne słabości. Ponieważ racjonalny wysiłek fizyczny wpływa na pamięć ruchową, koordynację ruchową, a także na refleks, polepsza samopoczucie jednostki i wzmacnia jej system odporności na zachorowania, przeto należy dbać o to, aby dzieci nie unikały aktywności fizycznej, przynoszącej przecież wiele profitów zdrowotnych i społecznych.

Powtórzmy tu raz jeszcze, iż rodzice powinni zachęcać dzieci do czynnego uczestnictwa w różnych formach aktywności fizycznej oraz sami się doń włączać; wraz z nauczycielami powinni organizować różnego rodzaju festyny sportowe, konkursy sprawnościowe, a także dążyć do organizowania dodatkowych lekcji wychowania fizycznego oraz zwiększania zajęć pozalekcyjnych sprzyjających aktywności ruchowej młodego pokolenia.

Bibliografia

- BARTOSZEWICZ R., *Aktywność młodzieży gimnazjalnej w Polsce na tle wybranych krajów europejskich*, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2010.
- CHARAŚNA J., *Wpływ zwiększonej ilości godzin wychowania fizycznego na aktywność ruchową chłopców w wieku 13-16 lat*, w: *Kultura fizyczna jako element nowego stylu życia*, red. S. Zagórny, Politechnika Opolska, Opole 2006.
- CHROMIŃSKI Z., *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.
- DRABIK J., *Aktywność fizyczna w treningu zdrowotnym osób dorosłych cz. 2*, Wydawnictwo AWF, Gdańsk 1996,
- DUDKIEWICZ K., KONIECZNY T., *Wychowanie fizyczne w edukacji klas młodszych*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- HEINEMANN K., *Wprowadzenie do socjologii sportu*, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa 1990.
- JURGIELEWICZ-URNIAŻ M., *Sport i wychowanie zdrowotne*, Wydawnictwo Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2011.

- LANIADO N. *Zamiast telewizji*, Wydawnictwo Gandalf eSPe, Kraków 2006.
- ŁANGOWSKA-MARCINOWSKA K., *Deliberations on the importance of education through sport and active leisure in modern school*, w: *Studia i rozprawy*, red. J. Podgórecki, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa i Ochrony, Warszawa 2006.
- WIĘCKOWSKI R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- WOYNAROWSKA B., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Author Information:

Krystyna Langowska-Marcinowska – PhD, Associate Professor, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

WSPÓŁCZESNA SZKOŁA – TRIADA PERSPEKTYW

MODERN SCHOOL – TRIAD PROSPECTS

Urszula Strzelczyk-Raduli

Urszula Strzelczyk-Raduli

Streszczenie

Trzy spojrzenia na edukację to perspektywa nauczycieli, rodziców i dzieci. Każda z nich wyznacza cele, potrzeby i oczekiwania. W pewnych obszarach są one spójne a w innych rozbieżne. Nauczyciele starają się łączyć wszystkie potrzeby dorosłych i uczniów korzystając ze swoich kompetencji. Nie brakuje im jednak obaw związanych z pracą zawodową i ich przyszłością. Najbardziej optymistyczną wizję szkoły mają dzieci, które swoje oczekiwania delegują zarówno do nauczycieli, jak i rodziców. Rolą dorosłych jest spełnienie oczekiwań dzieci.

Annotation

Three looks at education is the perspective of teachers, parents and children. Each of them set goals, needs and expectations. In some areas, they are consistent and the other divergent. Teachers are trying to combine all the needs of adults and students exercising their competence. Not lacking, however, concerns with work and their future. The most optimistic view of schools have children that their expectations delegate to both teachers and parents. The role of adults is to meet the expectations of children.

Słowa kluczowe: *Szkoła. Nauczyciele. Rodzice. Dzieci. Perspektywa.*

Key words: *School. Teachers. Parents. Children. Prospect.*

Nauczyciele, uczniowie i rodzice to trzy podmioty biorące czynny udział w procesie edukacji. Z perspektywy każdego z tych podmiotów szkoła jest miejscem gdzie odbywa się proces nauczania, opieki i wychowania (Z. B. Gaś, 2001, s. 10)¹. Jednak każdy podmiot wnosi zupełnie inne wartości do tego procesu, co warunkuje jego jakość i efekty. W pierwszej kolejności spójrzmy na szkołę z perspektywy nauczycieli. To oni tworzą klimat szkoły, są gwarancją jakości procesu nauczania, od ich kompetencji zależą efekty i sukcesy dzieci. Nauczyciele są bardzo świadomi swoich odpowiedzialności, podnoszą kwalifikacje, realizują projekty, są autorami innowacji. Mają też swoje oczekiwania i zmartwienia. Na podstawie badań własnych przeprowadzonych wśród 175 studentów pedagogiki w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu w czerwcu 2015 roku kompetencje (W. Strykowski

¹ „Nadrzędnym celem pracy edukacyjnej szkoły jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia, w drodze realizacji zadań w zakresie: nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania”.

i in., 2003, s. 23)² nauczycieli są powyżej przeciętnej. Wśród 22 badanych kompetencji na skali od 1 do 10 średnia wartość deklarowanej cechy wynosiła odpowiednio:

- W grupie kompetencji osobistych – spośród których uwzględniono następujące cechy: świadomość siebie i swojego systemu wartości – średnia wyniosła – 7,6, umiejętność przeżywania i okazywania uczuć – 7,6, pełnienie funkcji modelowych dla wychowanka – 7,0, zainteresowanie ludźmi i problemami społecznymi – 7,9, jasne zasady etyczne – 8,2, poczucie odpowiedzialności – 8,9.

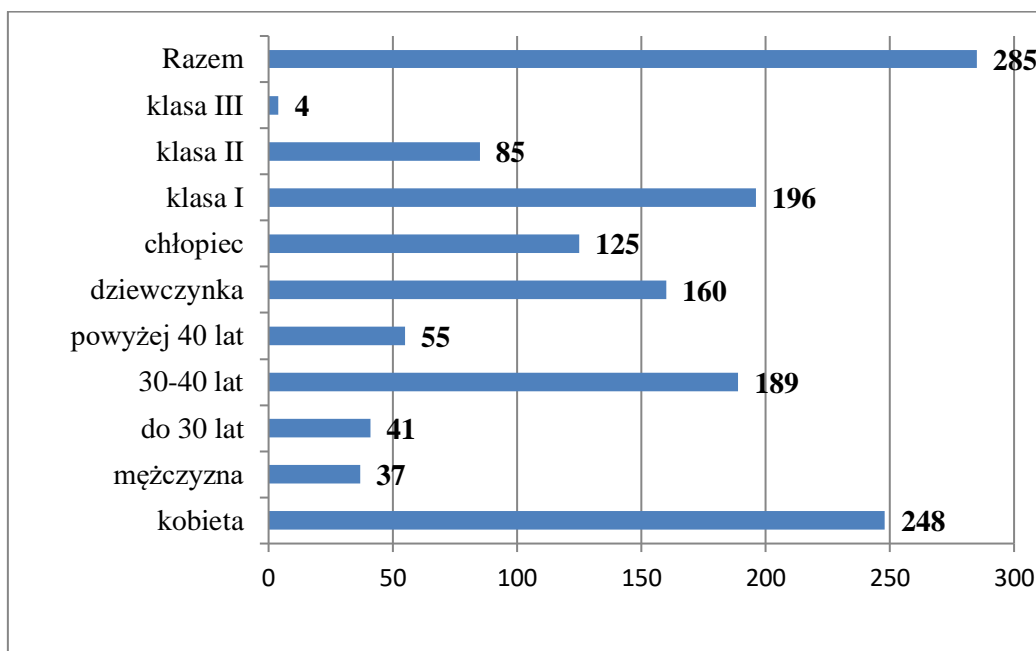
- W grupie kompetencji dotyczących warunków niezbędnych dla wspomaganie ucznia w rozwoju, w których wyróżniono: empatię – średnia wyniosła 8,3, otwartość – 8,3, pozytywny stosunek i szacunek dla ucznia – 8,5, konkretność i asertywność – 8,4, umiejętność diagnozy dziecka i grupy oraz rodziny – 7,5, wiedzę psychologiczno-pedagogiczną – 7,0, umiejętność współpracy z rodziną ucznia – 7,2, wiedzę na temat instytucji wspierających – 7,1.

- W ostatniej grupie kompetencji, która została poddana analizie były umiejętności merytoryczne – średnia wyniosła 7,3, umiejętności planowania i projektowania działań – 7,2, umiejętności dydaktyczno-metodyczne – 7,3, predyspozycje komunikacyjne – 8,1, umiejętności medialne i techniczne – 7,5, umiejętności planowania i doskonalenia własnego warsztatu pracy – 7,5, autorefleksja, umiejętność wyciągania wniosków – 7,8, umiejętność współpracy z innymi nauczycielami – 7,9 (U. Strzelczyk-Raduli, 2015, s. 74-76).

W ocenie własnej nauczyciele wiedzieli w jakim kierunku powinni się jeszcze doskonalić i rozwijać, a ich oczekiwania i niepokoje związane były z przewidywaną reformą w systemie oświatowym. W kolejnej grupie badawczej składającej się z 33 czynnych nauczycieli – studentów studiów podyplomowych Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, przeprowadzonych w czerwcu 2015 roku największa obawa związana była z utrzymaniem miejsca pracy, ewentualnie z koniecznością przekwalifikowania się – tak twierdziło 28 respondentów. Kolejna obawa dotyczyła zwolnień z pracy – w opinii 27 osób czy zmianą programów nauczania i koniecznością tworzenia nowych – wśród 27 badanych. Ponadto duża grupa respondentów twierdziła, że reforma to fikcja – 24 osób, a dodatkowo, twierdzili, że wyraźnie brakuje informacji o planowanej reformie – tak twierdziło 24 respondentów. W kolejnych wyborach nauczyciele pojawiły się: obawy związane z koniecznością doksztalcania się – w opinii 21 osób, zwiększeniem ilości „papierkowej roboty” przy konieczności tworzenia nowego warsztatu pracy (po 20 osób) i brakującej „bazy szkolnej” – 16 odpowiedzi. Nie bez znaczenia były obawy związane z obniżeniem roli zawodowej nauczyciela (15 respondentów) i likwidacją Karty Nauczyciela – takie obawy deklarowało 14 osób (U. Strzelczyk-Raduli, 2016, s. 38-46). Przy tak dużym obciążeniu różnymi obawami nauczyciele podejmują wiele dodatkowych działań, czyniąc ze swych placówek dobre miejsce do wszechstronnego rozwoju swoich podopiecznych. Doceniają to rodzice dzieci, którzy wybierają określoną szkołę dla dziecka i często mają nadzieję, że w tej właśnie placówce ich pociechy będą czuły się bezpiecznie i będą rozwijały swoje zainteresowania i umiejętności (G. Hüther i in., 2014, s. 16). To właśnie druga perspektywa, z pozycji której szkoła ma zaspokoić wszystkie potrzeby ich dziecka. Wśród rodziców nie brakuje sojuszników szkoły, chętnie współpracują z nauczycielami w procesie dydaktycznym, podejmują różne działania. Tak jest w przypadku rodziców dzieci, którzy znają placówkę dziecka, nauczycieli w niej uczących, a i same dzieci nie mają większych problemów edukacyjnych. Jest też pewna grupa rodziców dla których pobyt dziecka w szkole wiąże się z dużym stresem czy niepokojem o jego postępy w nauce lub w zachowaniu. Największymi obawami obarczeni są rodzice dzieci, które rozpoczynają edukację szkolną, zwłaszcza dzieci 6-letnich. W badaniu własnym zebrano opinie rodziców

² „kompetencja to – harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia”.

uczniów z klas I-III szkół podstawowych w Kędzierzynie – Koźlu, które rozpoczęły edukację w wieku 6 lat. Charakterystykę badanych przedstawia poniższy Wykres 1.



Wykres 1. Charakterystyka badanej grupy

Źródło: badania własne

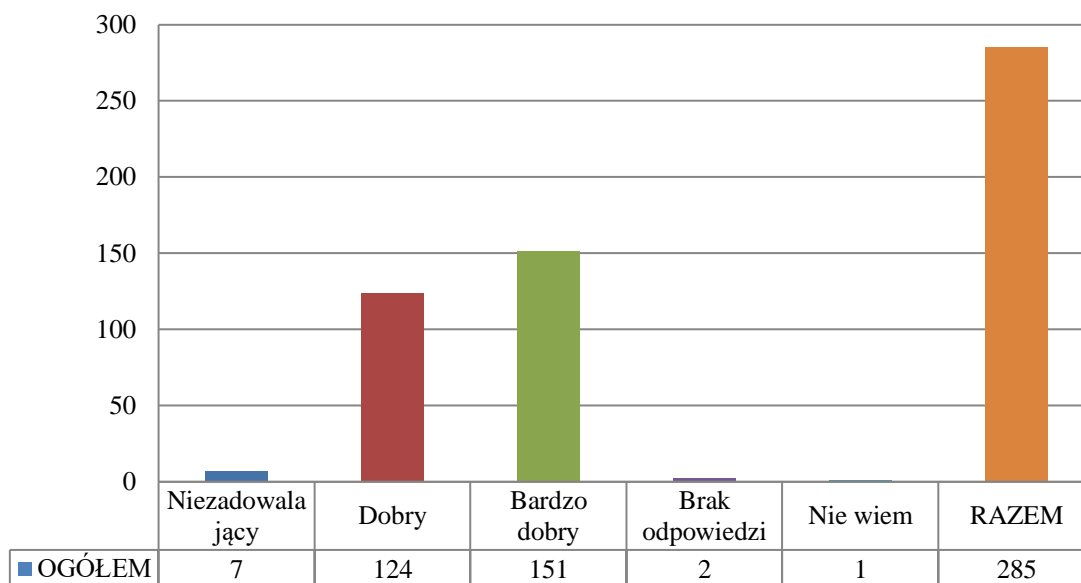
Wśród 285 badanych (43% populacji rodziców uczniów rozpoczynających edukację w wieku 6 lat, uczących się obecnie w klasach I-III), tylko 116 nie miało obaw, natomiast 169 miało obawy w momencie rozpoczęcia edukacji szkolnej ich dziecka. Najczęściej niepokój wynikał z obserwowanej nieśmiałości u dziecka – 69 odpowiedzi, braku samodzielności – 39 deklaracji, niskiego poczucia obowiązku u dziecka – 37 osób, nadmiernej aktywności – 25 respondentów, braku zainteresowań szkolnych – 21 osób, z trudności w nawiązywaniu kontaktu – 20 badanych, problemów zdrowotnych – 9 odpowiedzi, problemów z przestrzeganiem zasad i dyscypliny – 7 osób oraz innych ważnych dla badanych rodziców obszarów. Były nimi: niedojrzałość emocjonalna, niedojrzałość społeczna i brak gotowości szkolnej – tak twierdziło 26 badanych rodziców. Wspólna praca rodziców z nauczycielami po kilku latach przełożyła się w większości na dobre funkcjonowanie dzieci w szkołach. Przedstawia to poniższy Wykres 2.

Wśród badanych rodziców bardzo dobre funkcjonowanie dziecka w szkole deklarowało 151 osób, 124 rodziców twierdziło, że obecnie dziecko w szkole funkcjonuje stopniu dobrym, 1 rodzic odpowiedział, że nie wie jak jego dziecko funkcjonuje w szkole, 2 rodziców nie udzieliło odpowiedzi, a tylko 7 badanych określiło, że dziecko funkcjonuje w stopniu niezadowolającym³. W kolejnym pytaniu – czy z perspektywy czasu ponownie podjęlibyście Państwo decyzję o rozpoczęciu edukacji dziecka w wieku 6 lat – pojawiły się zróżnicowane odpowiedzi, które przedstawia poniższy Wykres 3.

Jak przedstawia Wykres 3 – 159 osób odpowiedziało – że ponownie podjęliby decyzję o rozpoczęciu edukacji ich dziecka w wieku 6 lat, 124 osób odpowiedziało – że nie, jedna

³ Szczegółowe wyniki badań zostały przedstawione na konferencji „Funkcjonowanie dziecka 6-letniego w szkołach Kędzierzyna – Koźla” w dniu 17. 02. 2016 organizowanej przez UM Kędzierzyna – Koźla i MODN w Opolu, w wystąpieniu „Funkcjonowanie dzieci 6 letnich w szkołach w opinii rodziców – wyniki badań własnych” Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety, autorskim narzędziem – kwestionariuszem ankiety, w styczniu 2016 roku.

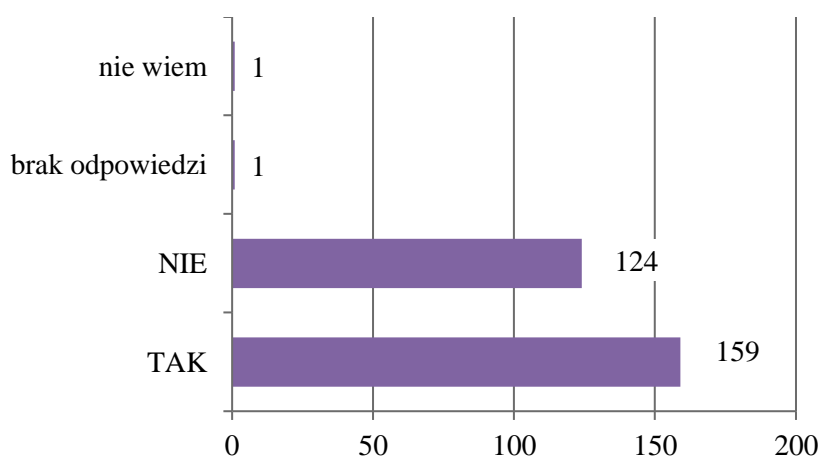
osoba nie miała zdania i jedna nie udzieliła odpowiedzi. Poniższy Wykres 4 przedstawia zależności pomiędzy ponowną decyzją a przyczynami obaw rodziców.



Wykres 2. Funkcjonowanie dziecka w szkole w opinii Rodziców

Źródło: badania własne

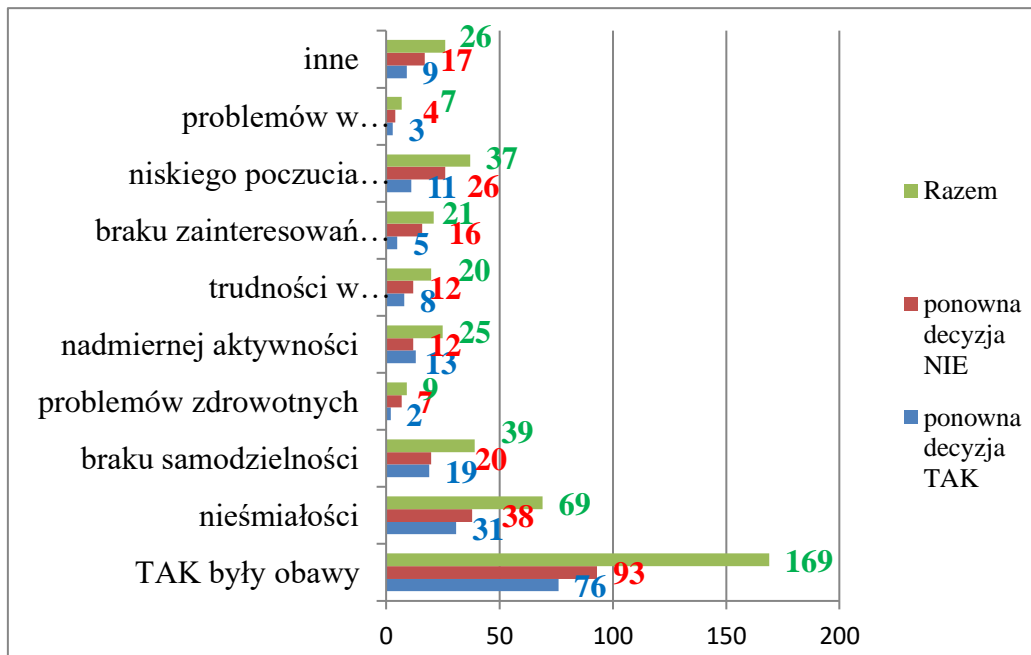
Jak wynika z przedstawionego wykresu w każdej grupie przedstawionych obaw, są odpowiedzi rodziców dotyczących deklaracji o ponownej decyzji, zarówno na „tak” lub „nie”. Okazało się także, że 76 osób podjęłaby ponowną decyzję o rozpoczęciu edukacji przez ich dziecko w szkole, mimo różnych problemów, które rodzice zauważyli jeszcze przed podjęciem edukacji.



Wykres 3. Ponowna decyzja – ogółem

Źródło: badania własne

Częściej pozytywną decyzję podjęliby rodzice, którzy twierdzili, że ich dziecko funkcjonuje w szkole w stopniu bardzo dobrym – 98 osób, natomiast rzadziej ci rodzice, których dziecko funkcjonuje w stopniu dobrym – 49 osób. Wszyscy rodzice, którzy deklarowali, iż ich dziecko funkcjonuje w szkole w stopniu niezadowolającym nie podjęliby takiej decyzji, jedna osoba nie była zdecydowana a 2 nie udzieliły odpowiedzi. Szczegółowe zależności przedstawia Wykres 5.



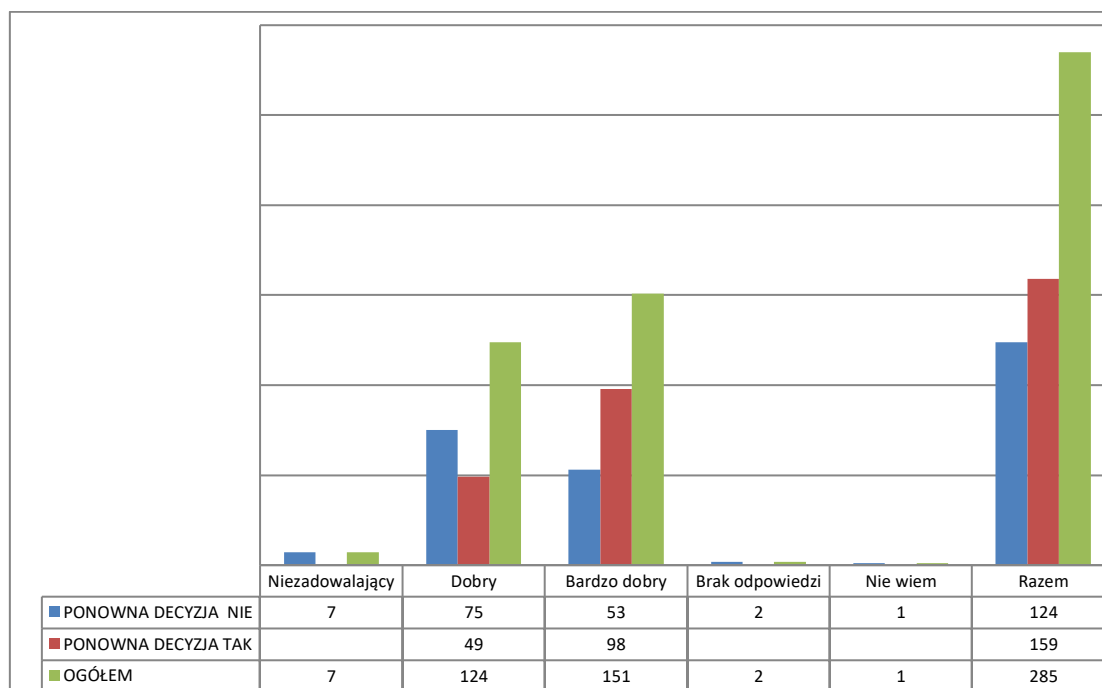
Wykres 4. Ponowna decyzja a obawy rodziców

Źródło: badania własne

Jak przedstawia Wykres 5 byli też tacy rodzice, którzy mimo bardzo dobrego i dobrego funkcjonowania dziecka w roli ucznia nie podjęliby ponownie decyzji o rozpoczęciu edukacji ich dziecka w wieku 6 lat. W otwartej części ankiety respondenci mogli wyrazić swoje opinie związane z taką decyzją. „Każdy rodzic, który poświęca czas swojemu dziecku, zna jego mocne i słabe strony. Decyzja i zdanie rodzica o wyborze szkoły dla 6-latka powinna być najważniejsza”. „Kompletny brak dostosowania środowiska szkolnego dla edukacji 6-latka”. „Brak ofert edukacyjnych w szkole rozwijających zainteresowania 6-latków”. „Niestety potwierdziły się moje obawy dotyczące bardzo dużej ilości dzieci, która uniemożliwia nauczycielom zapewnienie tak dobrej opieki w świetlicy, jaką miało moje starsze dziecko, kiedy dzieci było mniej. Gdyby moje 6-letnie dziecko musiało spędzać w świetlicy więcej czasu, ocena jego funkcjonowania teraz byłaby prawdopodobnie gorsza. Szczęśliwie, mam możliwość ograniczenia czasu pobytu w świetlicy do minimum”. „Myślę, że nie bez znaczenia jest fakt, że moje dziecko trafiło pod opiekę doświadczonego i kompetentnego nauczyciela”. „Nie mieliśmy wyboru. Córka jest z I połowy roku, więc była objęta obowiązkiem szkolnym. Nasze działania w kierunku odroczenia dziecka nie przyniosły rezultatu. Osobiście cieszymy się, iż nasze młodsze dziecko będzie mogło rozpocząć naukę jako 7-latek”. „Dla mojego dziecka był to duży stres”. „Uważam, że 6-latki nie nadają się do szkoły i powinno się im pozwolić, jeszcze przez rok pozostać w przedszkolu na zasadzie zerówki – przygotowania do szkoły”. „Uważam, że obowiązek szkolny 6-latków nie powinien być obligatoryjny. Teraz nie miałam prawa wyboru”. „Odwrócenie reformy w systemie edukacyjnym państwa mają zły wpływ zarówno pod względem edukacyjnym, organizacyjnym i rodzinnym”. „Materiał służący do nauczania przedmiotów jest trochę na za wysokim poziomie. Ćwiczenia są dosyć trudne dla 6-letnich dzieci”. „Poprawa warunków szkolnych”. „Warunki w szkole są dostosowane do potrzeb 6-latków”. „Córka była dojrzała do podjęcia nauki w szkole w wieku 6-lat”. „Dziecko jest zadowolone, że uczęszcza do szkoły”. „Szkoły muszą zwiększyć uwagę na potrzeby dziecka, poprzez wsparcie psychologa i pedagoga”.

Te wszystkie wypowiedzi, czy potrzeby rodziców delegowane są do nauczycieli i wychowawców, dyrektorów placówek oraz instytucji kierowniczych, przy jednoczesnym oczekiwaniu na ich zaspokojenie. To nauczyciele muszą wyprzedzać ewentualne zastrzeżenia,

organizować środowisko szkolne zarówno dydaktyczne, opiekuńcze jak i wychowawcze. Od umiejętności ich przewidywania, reagowania na potrzeby rodziców i dzieci zależy ocena danej szkoły i jej popularność w środowisku lokalnym. Ta z kolei wpływa na ilość dzieci w danej szkole, a co za tym idzie, wpływa na fakt jej istnienia. Szereg szkół czy placówek w związku z obniżeniem wieku szkolnego stanęło przed groźbą zamknięcia czy zwalniania nauczycieli z pracy, tym samym spełniając liczne obawy i niepokoje samych pedagogów.



Wykres 5. Ponowna decyzja a ocena funkcjonowania dziecka

Źródło: badania własne

Ostatnia perspektywa pochodzi ze świata dzieci. To one są prawdziwym wyzwaniem dla nauczycieli i rodziców, ich proces dorastania i dojrzewania jest bardzo dynamiczny, zwłaszcza w pierwszych latach szkolnych. Dorośli muszą sprostać wielu sytuacjom związanym z emocjami dzieci, ich stylem pracy i uczenia się (R. Riebisch i in., 2014, s. 12), zaburzeniami (P. C. Kendall i in., 2004, s. 10) i uzdolnieniami jakie posiadają. Same dzieci w różnym stopniu są gotowe do podjęcia wyzwań jakie stawia przed nimi edukacja, ale w większości szkoła je zaciekawia i delegują wobec niej swoje oczekiwania. W badaniach własnych przeprowadzonych metodą wywiadu wśród przedszkolaków⁴, których rodzice zdecydowali się, że rozpoczną edukację w wieku 6-7 lat opinia o szkole jest następująca: „w szkole jest więcej książek niż w przedszkolu”, „są inni koledzy”, „w przedszkolu jest zabawa, a w szkole uczymy się czytać i pisać”, „w szkole są wycieczki baz rodziców, obiady, świetlica żeby na mamę poczekać”. W ocenie przedszkolaków pojawiły się także pewne obawy związane ze szkołą: „w szkole trzeba się uczyć, a jak ktoś się nie uczy to ma karę”, „w szkole jest matematyka – jest trudna, ale jest dla ludzi”, „w szkole są zadania domowe i rzadko można się bawić”. Dzieci kierują także swoje oczekiwania względem szkoły: „chcę nauczyć się pisać, bo chcę pracować w biurze”, „chciałabym pracować w sklepie”, „chcę jeździć na wycieczki, żeby zobaczyć zwierzęta”, „jak się jedzie na wycieczki to oglądamy różne rzeczy”, „w szkole nauczę się czytać, a jak urodzę dzieci to będę mogła im czytać bajki na dobranoc”, „nauczę się liczyć, żeby umieć dodawać i odejmować w sklepie”, „nauczę się czytać książki”, „będę się uczyć, żeby w grach umieć czytać”. Przedszkolaki jednak

⁴ Wywiadu udzieliły dzieci z Publicznego Przedszkola nr 2 w Kędzierzynie – Koźlu, w czerwcu 2016 r.

zauważają, że w szkole: „jest pani, która uczy wszystkiego, uczy języków – angielskiego, niemieckiego a nawet chińskiego!”, „w szkole pomagają rodzice i nauczyciele” i co najważniejsze „cieszymy się, że idziemy do szkoły”. Porównując wypowiedzi dzieci na temat szkolnej przyszłości z wypowiedziami rodziców i nauczycieli, zdecydowanie są one bardziej optymistyczne i pozbawione wielu lęków. Taka jest rola dorosłych, żeby stworzyć dzieciom świat bezpieczny, otwarty na nowe wyzwania, możliwy do szczęśliwego funkcjonowania w nim i realizowania własnych celów. To dorośli muszą zatroszczyć się, żeby dzieci nie dostrzegły zmartwień rodziców i nauczycieli, a jeśli już to się stanie z rozsądkiem i spokojem wprowadzać je w świat, w którym bycie w określonej perspektywie wyznacza role, zadania oraz różne satysfakcje, które są jej udziałem.

Bibliografia

- CHĘTKOWSKI D., *Nauczycielskie perypetie*, GWP, Sopot 2010. ISBN 978-83-7489-273-5.
- GAS Z. B., *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2001. ISBN:83-227-1774-1.
- HERBERT M., *Rozwój społeczny ucznia, poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania* / przeł. Ewa Jusewicz-Kalter. – Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004. ISBN 978-83-7489-183-7.
- HÜTHER G., HAUSER U., *Wszystkie dzieci są zdolne*, Dobra Literatura, Słupsk, 2014, ISBN 978-83-64184-12-3.
- ILG F., AMES L. B., BAKER S. M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, GWP, Sopot 2015, ISBN 978-83-7489-433-3.
- KENDALL P. C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, GWP, Gdańsk 2004, ISBN 83-89574-39-X.
- O'REGAN J. F., *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, przeł. z ang. Robert Waliś, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005. ISBN 8360215022.
- JUNDZIŁŁ E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży, diagnoza zaspokojenie*. Wyd. 2 poszerzone, Wydawnictwo. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003. ISBN 83-7017-917-7.
- KOZIOŁ E., KOBYŁECKA E. (red.), *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002. ISBN 83-89048-05-1.
- RIEBISCH R., LUSZCZYŃSKI H., *Diagnoza typów uczniów*, GWP, Sopot 2014. ISBN 978-83-7489-551-4.
- WINOGRODZKA L. *Nauczyciel kompetentny*, Wyd. UMCS, Lublin 2007. ISBN 978-80-555-0664-7.
- WOSIK-KOWALA D., ZUBRZYCKA-MACIĄG T., (red), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Impuls, Kraków 2013. ISBN: 978-83-7850-413-9.
- STRYKOWSKI W., STRYKOWSKA J., PIELACHOWSKI J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI2, Poznań 2003. ISBN: 978-83-232-2332-0.

Author Information:

Urszula Strzelczyk-Raduli – PhD in Pedagogics, Associate Professor, Faculty of Education, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: ustrze@interia.pl.

PEDAGOGIKA SZKÓŁ WYŻSZYCH
PEDAGOGY OF TERTIARY EDUCATION

**KOMPARÁCIA MISKONCEPTOV RIEŠENIA APLIKAČNEJ ÚLOHY
Z GEOMETRIE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE
BEZ A S POUŽITÍM TECHNOLOGIE ROZŠÍRENEJ REALITY**

**COMPARATION OF MISCONCEPTS OF SOLVING THE APPLICATION TASK
FROM GEOMETRY OF PREPRIMARY TEACHING STUDENTS WITHOUT
AND WITH USING AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY**

Jana Hnatová

Jana Hnatova

Abstrakt

Komparácia sleduje porovnanie výskytu miskonceptov v riešení vybranej aplikačnej úlohy z geometrie bez implementácie a s implementáciou technológie rozšírenej reality (AR). Odpovedá na otázky týkajúce sa deskripcie identifikovaných miskonceptov vyskytujúcich sa v riešeniach študentov a ich zmien pod vplyvom použitia AR v skúmanej vzorke. Táto vzorka je tvorená študentmi učiteľstva pre primárne vzdelávanie (N = 18), s ktorou sa pracovalo metódou one group experiment so sledovaním v čase. Zaznamenané miskoncepty jednotlivých študentov boli na základe dizajnu najviac podobných systémov kategorizované do piatich kategórií s kvantitatívnym vyjadrením v nich dosiahnutej početnosti. Porovnanie, či sú početnosti v kategóriách pred a po implementácii technológie AR odlišné bolo, vzhľadom na nižší počet prípadov, realizované neparametricky s potvrdením štatisticky významného rozdielu.

Annotation

The comparison follows the comparison of the occurrence of misconceptions in solving a selected application problem from geometry without implementation and with the implementation of augmented reality (AR) technology. It answers questions concerning the description of identified misconceptions occurring in students' solutions and their changes under the influence of the use of AR in the researched sample. This sample consists of students of primary education teachers (N = 18), who worked with the method of one group experiment in time tracking. Based on the design of the most similar systems, the recorded misconceptions of individual students were categorized into five categories with a quantitative expression of the number achieved in them. The comparison of whether the numbers in the categories before and after the implementation of the AR technology were different was, due to the lower number of cases, carried out non-parametrically with the confirmation of a statistically significant difference.

Kľúčové slová: Aplikačná úloha. AR technológia. Geometria. Klasifikácia miskonceptov.

Key words: Application problem. AR technology. Geometry. Misconcept classification.

Úvod

Komparácia, chápaná ako výskumná metóda, sleduje štyri základné ciele týkajúce sa deskripcie (popisu) sledovaných javov, klasifikácie zistených zhôd a odlišností, vytvorenie vzorového modelu verifikáciou stanovených hypotéz a dôjdenie k predikcii, teda k formulovaniu predpokladu (Holmes, 1981). Deskripcia skúmaných javov dovoľuje popísať potencionálne dôležité dáta pre komparatívne i jednopřípadové štúdie (pozri Prídavková, 2014, Scholtzová, 2014, Kresila, 2014, Mokriš, 2014, Šimčíková, 2014, Tomková, 2014). Klasifikácia pomáha triediť prípady do niekoľkých kategórií na základe podobných charakteristík v jednoduchej dichotómii ale aj v zložitejších schémach. Triedenie prípadov do menšieho počtu skupín umožňuje identifikovať rozdiely medzi nimi a formulovať výskumné otázky komparatívneho výskumu. Pre verifikáciu odpovedí je najskôr potrebné identifikovať kľúčové premenné, potom pomenovať vzťahy medzi nimi a napokon tieto vzťahy v podobe hypotéz verifikovať a komparáciou empirických dôkazov generovať teórie (Rybář, 2016).

V našej porovnávačej štúdií sa zameriame na komparáciu miskonceptov riešenia aplikačnej úlohy z geometrie študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie bez a s použitím technológie rozšírenej reality (ang. *augmented reality*, skr. AR).

Cieľom je:

- diagnostikovať miskoncepty vyskytujúce sa v riešení vybranej aplikačnej úlohy študentmi pred a po zaradení technológie AR do výučby,
- na základe podobných charakteristík roztriediť zistené miskoncepty do kategórií a kvantifikovať ich výskyt,
- porovnať početnosti identifikovaných kategórií miskonceptov pred a po zaradení AR technológie do výučby.

V príspevku budeme realizovať komparáciu malého počtu prípadov. Tá umožňuje komentovaný výber niekoľkých „zaujímavých“ prípadov s cieľom skúmať ich podobnosti a rozdiely, prípadne naznačiť možné analytické vzťahy medzi premennými.

Kladíme si otázky:

- Aké miskoncepty sa vyskytujú v riešení vybranej aplikačnej úlohy bez použitia AR a s použitím AR?
- Budú sa identifikované kategórie miskonceptov a ich početnosti líšiť v závislosti od zvoleného stavu použitia AR?

1. Deskripcia

Výskumná skupina pozostávala zo študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie, ktorí sa prihlásili a v zimnom semestri akademického roka absolvovali v rámci magisterského štúdia povinne voliteľný predmet Digitálne technológie v matematickej edukácii ($N = 29$). Z tohto pohľadu možno výber označiť za zámerný.

Zapojenie študentov do komparácie bolo postavené na báze dobrovoľnosti. Porovnanie bolo realizované metódou sledovania jednej skupiny v čase. Časovú následnosť jednotlivých fáz realizácie možno kvôli lepšej prehľadnosti znázorniť schematicky (Obr. 1).

Prvá fáza bola realizovaná začiatkom semestra. Pozostávala zo zadania modifikovanej aplikačnej slovnej úlohy autorov Novomeský – Križalkovič – Lenčo (1967) v nasledujúcom znení.

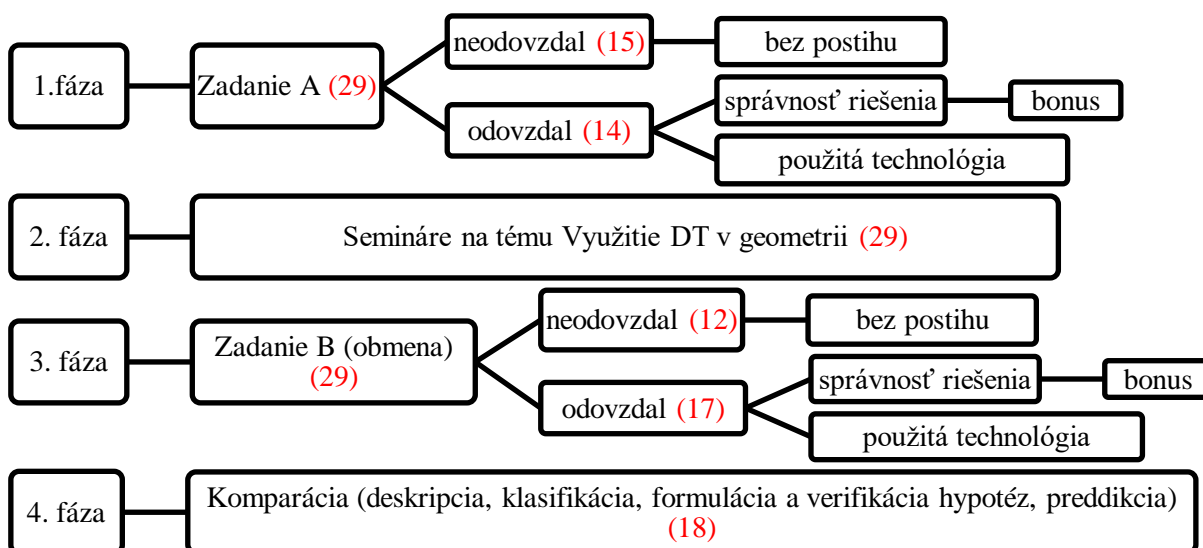
Zadanie A:

Každý predmet sa dá nakresliť do troch priemetní: nárysne, pôdorysne a bokorysne. S propedeutikou tejto požiadavky sa v matematike stretávame už v rámci primárnej edukácie ale aj pri práci s digitálnymi technológiami, napríklad pri 3D modelovaní.

V tomto zadaní nás bude zaujímať: „Ako vyzerá teleso, ktorého obrys je v pôdoryse kruh, v bokoryse trojuholník a v náryse štvorec?“

V tejto fáze bolo akceptované riešenie úlohy ľubovoľným spôsobom s možným (nie však vyžadovaným) využitím digitálnych technológií. Výstupy boli spracované do podoby:

- fotografií reálnych modelov telesa,
- náčrtov hľadaného telesa vo voľnom rovnobežnom premietaní alebo v kolmej axonometrii,
- komentárov vysvetľujúcich zvolenú stratégiu riešenia.



Obrázok 1. Schéma realizácie komparácie

Zadanie bolo potrebné odovzdať do daného termínu, avšak bez postihu v prípade jeho neodovzdania. Napriek pozitívnej motivácii za správne riešenie úlohy, v podobe zisku bodového bonusu v priebežnom hodnotení študenta v predmete, sa z 29 študentov do tejto fázy zapojilo len 14 študentov. Dôvody nezapojenia sa zvyšných 15 študentov do riešenia úlohy zisťované neboli.

Ďalšia fáza bola realizovaná behom semestra v termíne po ukončení odovzdávania vyššie uvedeného zadania. Nosným komponentom fázy bola realizácia seminárov zameraných na využitie DT v geometrii so zacielením na získavanie praktických zručností pri práci s programom GeoGebra v E2, E3 a to aj s využitím AR technológie.

Technológia AR patrí do skupiny imerzívnych technológií, ktorých charakteristickou vlastnosťou je schopnosť istou intenzitou vtiahnuť používateľa do virtuálneho sveta. Keďže technológia AR dovoľuje integrovať digitálne informácie s reálnym prostredím v konkrétnom čase, na zobrazenie výslednej interakcie sú využívané rôzne dostupné technické zariadenia (napr. inteligentné mobilné telefóny, tablety, binokulárne okuliare a pod.) a off-line alebo on-line AR aplikácie (Aukstakalnis, 2017).

Pri implementácii do edukačnej aktivity poskytuje technológia AR študentovi čiastočné ponorenie do virtuálneho prostredia, pričom zobrazenie digitálnej vrstvy s relevantným

matematickým obsahom nenaruša jeho vnímanie bežnej reality. Študent je teda schopný vnímať a reagovať na vznikajúce situácie prostredníctvom prirodzených gest, hlasových pokynov alebo prostredníctvom sledovania pohybu. Uvedené skutočnosti si mohli študenti prakticky vyskúšať pri tvorbe vlastných 3D modeloch jednoduchých telies, ich sietí ako aj stavieb z kociek a ich následnom zobrazení technológiou AR v reálnom prostredí napríklad na doske svojho pracovného stola.

Tretia fáza prebehla na seminári nasledujúcom po ukončení druhej fázy. Tu boli študenti požiadaní, aby sa opätovne pokúsili vyriešiť modifikáciu úlohy v podobe Zadania B. Táto modifikácia spočívala v zámene tvarov priemetov hľadaného telesa v jeho nárýsni a bokorysni. Voľba modifikácie reflektovala požiadavku dodržania reliability úlohy pri jej opätovnom riešení. Podmienky dobrovoľného odovzdania zadania s požiadavkou dodržania termínu a možného bonusového hodnotenia, v prípade správneho riešenia úlohy, ostali nezmenené. V tejto fáze sa do riešenia zadania B zapojilo 17 študentov. Výstupy boli spracované do podoby:

- konštrukcií hľadaného telesa s využitím modelovania v 3D / AR,
- komentárov vysvetľujúcich zvolenú stratégiu riešenia.

Z uvedeného vyplýva, že spracovanie zadaní študentov sa od 1. fázy líšilo kvalitou využitia digitálnych technológií.

Sumárne bolo do komparačnej štúdie sledujúcej dáta prípadov zapojených aspoň do jednej z fáz zameraných na riešenie vybraných zadaní A a B (t. j. do 1. a/alebo do 3. fázy) celkovo 18 študentov (Tab. 1).

Tabuľka 1. Početnosť študentov zapojených do sledovaných fáz výskumu

Sledované fázy výskumu	Početnosť absolútna	Početnosť relatívna (%)
len 1. fáza (t.j. 1 bez 3)	1	5,56
len 3. fáza (t.j. 3 bez 1)	4	22,22
1. a 3. fáza (súčasne, t.j. 1 & 3)	13	72,22
Spolu	18	100,00

Spracované v sw. Statistica 12 CZ

Výsledky záverečnej fázy štúdie zamerané na naplnenie stanovených cieľov komparácie a zodpovedanie položených otázok sú obsahovou náplňou ďalších častí príspevku.

2. Klasifikácia

Napriek nižšiemu počtu prípadov zaradených do komparácie bolo v riešeniach študentov diagnostikovaných viacero rôznych miskonceptov. Ich rozdelenie do výsledných kategórií koncepčne vychádza z dizajnu najviac podobných systémov (ang. *most-similar systems design*, skr. MSSD). Použitie tohto systému je odporúčané v komparáciách, kde je počet prípadov obmedzený, avšak výskumník môže pristupovať k porovnávaní variabilne (Anckar, 2020). V našom prípade variabilitu porovnania zabezpečuje možnosť výberu stratégie riešenia úlohy a možnosť jej zmeny, ktorou študent reaguje na zaradenie AR technológie do výučby.

Základnú charakteristiku kategórií miskonceptov pozorovaných v riešeniach študentov pred zaradením a po zaradení AR do výučby uvádzame kvôli prehľadnosti spracované v nasledujúcich tabuľkách (Tab. 2 a 3). Konštatujeme, že v tomto výbere študentov iné kategórie riešení identifikované neboli. Vytvorený kategoriálny systém miskonceptov chápeme ako otvorený nominálny systém. Je možné predpokladať, že v budúcnosti, so zvyšujúcim sa počtom skúmaných prípadov, sa budú kategórie miskonceptov modifikovať, resp. môžu byť doplnené o ďalšie kategórie chybných modelov. V takomto prípade bude možné tento systém organicky prispôbiť novým zisteniam.

Tabuľka 2. Kategórie miskonceptov pred zaradením AR do výučby

Kód	Kateg.	Charakteristika	Obrázok
[0]	Neodovzdané zadanie	Prípady, v ktorých nebol odovzdaný hľadaný model telesa boli evidované, avšak neboli bližšie skúmané. Predpokladanými dôvodmi chýbajúceho spracovania zadania sú: <ul style="list-style-type: none"> - kognitívne problémy súvisiace s nedostatočnou úrovňou matematického poznania študenta (nevedomosť, nízky stupeň rozvoja priestorovej predstavivosti), - subjektívne problémy študenta (zlý časový manažment, nedostatočná motivácia, nezáujem, neochota, ľahostajnosť), - zdravotné problémy (zber údajov prebiehal v čase pandémie Covidu 19). 	
[1]	Nepochopenie zadania	Prípady v tejto kategórii vykazujú problémy v oblasti: <ul style="list-style-type: none"> - čítania textu zadania s porozumením (nedôslednosť, neznalosť jazyka, poruchy čítania), - nepochopenia základných pojmov (teleso, nárys, pôdorys, bokorys telesa) súvisiace s nedostatočnou úrovňou matematického poznania študenta, ktorú bolo možné v komentároch identifikovať. 	
[2]	Separátne chápanie modelu telesa	Prípady v tejto kategórii vykazujú problémy s uchopením pojmu priemet telesa. Hľadaný model telesa v nich pozostáva zo zloženého telesa skladajúceho sa z troch elementárnych telies. Ich priemety, v prípade samostatného výskytu, zodpovedajú požadovanému tvaru niektorého z daných priemetov hľadaného telesa. Po zložení do jedného celku však už nie je akceptovaný tvar pôdorysu, nárysu a bokorysu výsledného telesa. Prípady naďalej zotrávajú v predstave priemetov len jeho konkrétnych elementárnych častí.	
[3]	Intuitívny model telesa	Prípady v tejto kategórii vykazujú miskoncepty súvisiace s absenciou skúseností študentov s konkrétnymi modelmi telies, resp. zrezaných telies. Intuitívne chápanie výsledného telesa v tejto kategórii: <ul style="list-style-type: none"> - má tendenciu rešpektovať dané požiadavky zadania týkajúce sa tvarov priemetov telesa v jednotlivých nákresoch, - výstupom je subjektívna predstava telesa komentovaná tvrdením „takto by to asi mohlo vyzerat“, ktorá však nie je reálne skonstruovateľná, - dodržanie tvarov priemetov telesa nie je spätne overované. 	
[4]	Model telesa s konštrukčnou chybou	Prípady tejto kategórie vykazujú miskoncepty súvisiace s absenciou skúseností študentov s rezní kužeľovej, resp. valcovej plochy. Náčrty telies vychádzajú z rezu valca jednou alebo dvoma rovinami rôznobežnými s podstavou rovinnou telesa, pri ktorom však nebol zvládnutý náčrt rezu. V závislosti od jeho tvaru dochádza k porušeniu podmienky danej pre niektorý z priemetov. Tá však už spätne vo výslednom telese overovaná nie je.	
[5]	Správny model telesa	Prípady zaradené v tejto kategórii vykazujú dostatočné skúsenosti s rezní telies alebo schopnosti tieto rezy telies objaviť. Model telesa vychádza z valca požadovaných rozmerov ($d_{valce} = v_{valce}$) a je tvorený rezom valca dvoma rovinami rôznobežnými s podstavou rovinnou telesa. V náčrte je možné identifikovať jeho tvar v podobe kužeľosečky (t.j. v tvare eliptického odseku).	

Tabuľka 3. Kategórie miskonceptov po zaradení AR do výučby

Kód	Kateg.	Charakteristika	Obrázok
[0]	Neodovzdané zadanie	Prípady, v ktorých nebol odovzdaný hľadaný model telesa boli evidované, ďalej však skúmané neboli. Predpokladané dôvody sa oproti kategórii [0], ktoré sú uvedené v predchádzajúcej tabuľke (Tab. 2) nezmenili.	
[3]	Intuitívny model telesa	Prípady v tejto kategórii vykazujú miskoncepty súvisiace s absenciou skúseností študentov s konkrétnymi modelmi telies, resp. zrezaných telies. Intuitívne chápanie výsledného telesa v realizácii s využitím digitálnych technológií zlyháva v dodržaní tvarov priemetov, resp. v korektnosti konštrukčného postupu. Umiestnenia bodov tvoriacich roviny rezov nie sú výsledkom korektných konštrukčných krokov, skôr odhadom miesta ich výskytu.	
[4]	Model telesa s konštrukčnou chybou	Prípady tejto kategórie aj pri realizácii konštrukcie s pomocou digitálnych technológií vykazujú miskoncepty súvisiace s porušením podmienky danej pre tvar niektorého z priemetov, ktorá však spätne vo výslednom telese nie je overovaná.	
[5]	Správny model telesa	Prípady zaradené do tejto kategórie vykazujú dostatočné skúsenosti s konštrukciou telesa za pomoci digitálnych technológií. Konštrukcia výsledného telesa vychádza z rezu valca dvoma rovinami rôznobežnými s podstavňou rovinou telesa a napriek nožnej dynamike systému, je teleso zobrazené korektné ako v 3D tak aj v AR.	

3. Komparačný model

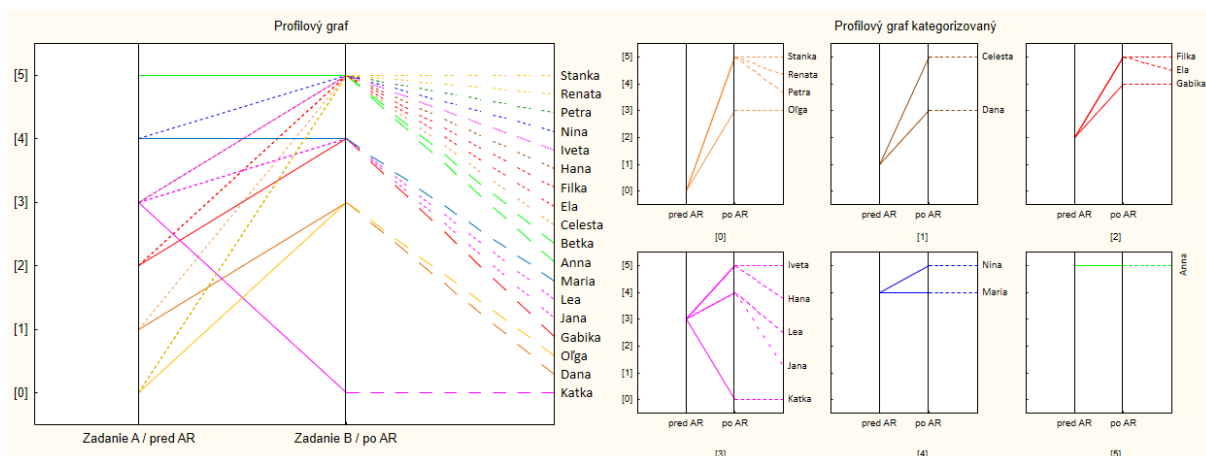
Sledovanie zmien v miskonceptoch jednotlivých študentov pod vplyvom zaradenia AR do výučby je, v prípade nižšieho počtu prípadov, možné realizovať sumárne aj procesuálne, a to s možnou konkretizáciou v jednotlivých skúmaných prípadoch. Pre sprehľadnenie sú konkrétne prípady označené ženskými menami idúcimi v abecednom poradí.

Popisované zmeny miskonceptov sme znázornili graficky profilovými grafmi (Obr. 2a a Obr. 2b), v ktorých použité kódovanie zodpovedá vyššie uvedenej kategorizácii, konkrétne:

- [0] neodovzdané zadanie,
- [1] nepochopenie zadania,
- [2] separátne chápanie modelu telesa,
- [3] intuitívny model telesa,
- [4] model telesa s konštrukčnou chybou,
- [5] správny model telesa.

Z uvedených grafov zistujeme nasledujúce skutočnosti. Dve študentky (Obr. 2a, prípady Anna a Betka), ktoré i bez použitia AR uviedli správne riešenie úlohy v zadaní A, zotrvali vo zvolenej stratégii riešenia, pričom zamenili tvorbu reálneho 3D modelu za tvorbu virtuálneho 3D modelu telesa. Použitá technológia teda neovplyvnila úspešnosť tých prípadov výberu, ktoré vykazovali bezproblémové riešenie zadania i bez jej použitia.

Z pôvodných dvoch prípadov pred implementáciou sa početnosť úspešných riešiteľov zvýšila na 11 prípadov (Obr. 2a). Ich navýšenie po zaradení AR do výučby bolo sýtené predovšetkým zo skupín študentov, ktorí sa predtým do riešenia úlohy nezapojili, nepochopili zadanie úlohy, ich chápanie výsledného modelu bolo separátne alebo intuitívne (Obr. 2b – grafy [0], [1], [2], [3]).

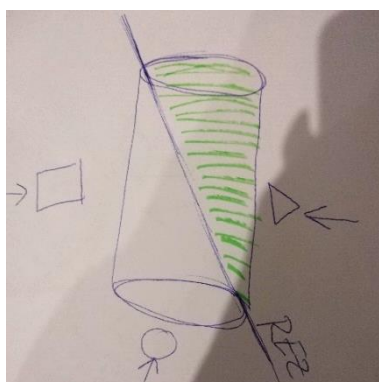


Obr. 2a. Profilový graf

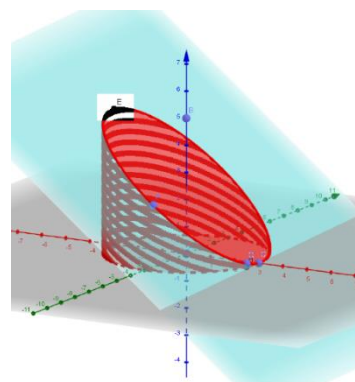
Obr. 2b. Kategorizovaný profilový graf

Z ostatných sledovaných prípadov len jeden prípad (Obr. 2b – graf [4], prípad Mária) zotrval v identickej konštrukčnej chybe pri riešení úlohy pred i po implementácii AR do výučby. Oproti náčrtu riešenia zadania A (obr. 3a), však ňou boli v riešení zadania B (Obr. 3b) korigované rozmery telesa v snahe dodržať požadovane tvary priemetov.

Vo zvyšných prípadoch došlo pod vplyvom zaradenia technológie AR do výučby k posunu v riešiteľských stratégiách (Obr. 2a), ktorý vnímame pozitívne.



Obr. 3a. Prípad Mária pred zaradením AR do výučby



Obr. 3b. Prípad Mária po zaradení AR do výučby

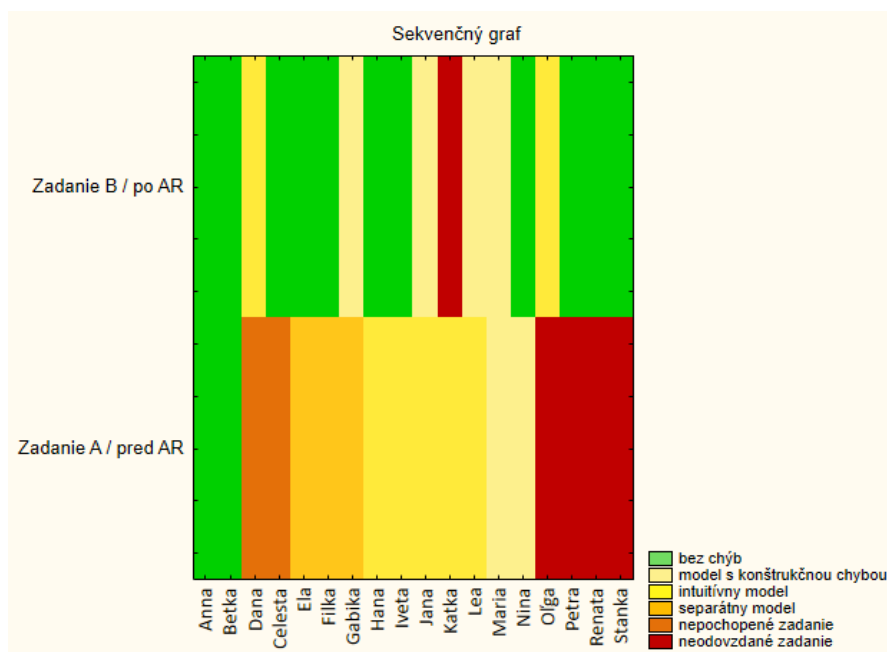
Do riešenia zadania po zaradení AR do výučby sa zapojil vyšší počet študentov než pred jej zaradením v nasledujúcom kvantifikovanom upresnení. Do riešenia zadania B sa jedna študentka nezapojila, aj keď predtým zadanie A odovzdala (Obr. 2b – graf [3], prípad Katka). Ďalšie štyri študentky sa naopak zapojili do zadania B aj keď predtým zadanie A neodovzdali (Obr. 2b – graf [0], prípady Oľga, Petra, Renáta a Stanka).

Z pohľadu zmien v početnosti jednotlivých kategórií sledovaných miskonceptí sa najzaujímavejšou javí kategória prípadov s intuitívnou predstavou výsledného telesa bez schopnosti identifikovať existenciu, resp. tvar hrán telesa.

Z nej:

- časť prípadov bola schopná využiť zobrazenie telesa v rámci 3D/AR pre odstránenie miskonceptu (Obr. 2b – graf [3], prípady Hana a Iveta),
- časť bola schopná posunúť sa k realizácii konštrukcie telesa, pri ktorej sa však dopustila konštrukčných chýb (Obr. 2b – graf [3], prípady Jana a Lea),
- jeden prípad sa zo zdravotných dôvodov do zadania B po zaradení AR do výučby nezapojil (Obr. 2b – graf [3], prípad Katka).

Zo zistených údajov považujeme za potrebné prezentovať fakt, že použitie technológie AR nezaručuje odstránenie všetkých chybných krokov v riešiteľských stratégiách študentov, ani dosiahnutie absolútnej úspešnosti riešenia úlohy všetkými študentmi. Existujúce zlepšenie, ktoré demonštruje spracovaný sekvenčný graf, však naznačuje možný súvis medzi zmenou miskonceptu v riešení študentov a použitím AR technológie (Obr. 4).

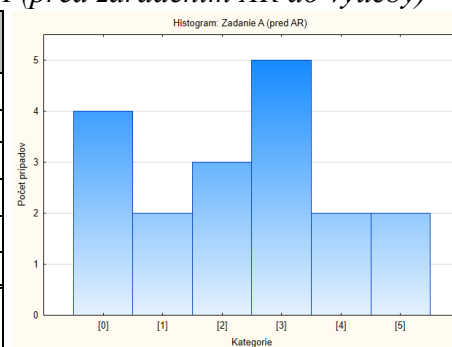


Obr. 4. Sekvenčný graf zmiern kategórií miskonceptov v sledovaných prípadoch

Záverom tejto časti sumarizujeme zistené početnosti výskytu jednotlivých kategórií miskonceptov v súbore študentov, ktorí sa zapojili do riešenia aspoň jedného zo zadaní ($N = 18$) (Tab. 4 a Tab. 5).

Tabuľka 4 Početnosť kategórií miskonceptov v zadaní A (pred zaradením AR do výučby)

Premenná: Zadanie A (pred AR)	Početnosť absolútna	Početnosť relatívna (%)
Neodovzdané zadanie [0]	4	22,2222
Nepochopené zadanie [1]	2	11,1111
Separované chápanie modelu telesa [2]	3	16,6667
Intuitívny model telesa [3]	5	27,7778
Model s chybou v konštrukcii [4]	2	11,1111
Správny model telesa [5]	2	11,1111
Suma	18	100,0000



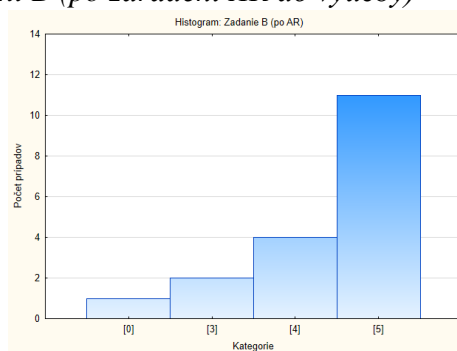
Na základe histogramov zisťujeme, že frekvencia prípadov je v sledovaných kategóriách miskonceptov nerovnaká. Otázkou ostáva, či je táto nezhoda signifikantná. Testujeme nulovú hypotézu:

H_0 : Distribučne funkcie početností v kategóriách miskonceptov identifikovaných pred zaradením AR do výučby a po zaradení AR do výučby sa rovnajú;
oproti alternatívnej hypotéze

H_1 : Distribučne funkcie početností v kategóriách miskonceptov identifikovaných pred zaradením AR do výučby a po zaradení AR do výučby sa nerovnajú.

Tabuľka 5. Početnosť kategórií miskonceptov v zadaní B (po zaradení AR do výučby)

Premenná: Zadanie B (po AR)	Početnosť absolútna	Početnosť relatívna (%)
Neodovzdané zadanie [0]	1	5,5556
Intuitívny model telesa [3]	2	11,1111
Model s chybou v konštrukcii [4]	4	22,2222
Správny model [5]	11	61,1111
Suma	18	100,0000



Nižšia početnosť súboru ($N = 18 < 30$) a nominálna premenná popisujúca kategórie miskonceptov identifikovaných v riešeníach študentov, vylučujú skúmanie zhody rozdelenia súborov početností pred a po zaradení AR do výučby s normálnym rozdelením, ktoré je nutnou podmienkou použitia parametrických metód testovania. Preto platnosť nulovej hypotézy overujeme neparametrickým χ^2 testom zhody na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Ten realizujeme pomocou softvéru Statistica 12 s nasledujúcimi vypočítanými výsledkami (Tab. 6).

Tabuľka 6. Výsledky χ^2 testu zhody

Dvojica premenných	Chi-kvadr. test zhody Označené testy sú významné na hladine $p < ,05000$		
	sv	Chi-kvadr.	p-hodn.
Zadanie A (pred AR) & Zadanie B (po AR)	17	29,43333	,030739

Dosiahnuté hodnoty vyhodnotíme na základe vypočítanej pravdepodobnosti p . Keďže táto je menšia ako sledovaná hladina významnosti ($p = 0,030739 < 0,05$) zamietame nulovú hypotézu v prospech alternatívnej hypotézy. Konštatujeme, že zaradenie AR do výučby v sledovanom súbore výrazne mení početnosť výskytov prípadov v jednotlivých kategóriách miskonceptov.

Záver

Na základe uvedených zistení sa javí použitie AR vo výučbe ako prínosné, s pozitívnym dopadom na zmenu miskonceptov študentov pri riešení nami vybraného zadania z oblasti stereometrie. Na otázku: „Aké miskoncepty sa vyskytujú v riešení vybranej aplikačnej úlohy bez použitia AR a s použitím AR?“ odpovedáme vytvorením a v príspevku popísaným nominálnym systémom identifikovaných kategórií miskonceptov riešenia úlohy.

Na otázku: „Budú sa identifikované kategórie miskonceptov a ich početnosti líšiť v závislosti od zvoleného stavu použitia AR?“ odpovedáme zistením, že identifikovaný systém kategórií miskonceptov nebolo potrebné rozširovať o ďalšie kategórie vzhľadom na stav použitia technológie. Aktuálne navrhnutý systém umožňuje pokryť miskoncepty študentov pred aj po implementácii technológie AR do výučby. Signifikantné rozdiely však boli zaznamenané v početnosti zastúpenia jednotlivých kategórií, sledovanej pred a po implementácii technológie AR.

Odozva študentov na prácu s AR technológiou bola zaznamenaná v dvoch oblastiach. Prvou je záujem študentov o prácu s novou dostupnou technológiou, kde relatívna početnosť zapojenia študentov do aktivity s využitím AR, za nezmenených podmienok zachovávajúcich dobrovoľnosť a bodový benefit, vzrástla zo 48,28% na 62,07% z celkového počtu zapojených

študentov. Druhou oblasťou je zvýšenie úspešnosti riešenia vybraného zadania zo stereometrie z 11,11% na 61,11% z počtu zapojených študentov.

Výsledky dosiahnuté začlenením technológie AR do výučby matematiky v popísaných prípadoch študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie síce nie je možné z kvantitatívneho hľadiska populačne zovšeobecniť, naznačujú však možný smer ďalšieho vedeckého skúmania.

Pod'akovanie

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

- ANCKAR, C. (2020). Chapter 3: The most-similar and most-different systems design in comparative policy analysis. In *Handbook of Research Methods and Applications in Comparative Policy Analysis*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing (s. 33-48). ISBN 978-1-78811-118-8.
- AUKSTAKALNIS, S. (2017). *Practical Augmented Reality: A Guide to the Technologies, Applications, and Human Factors for AR and VR*. Addison – Wesley. ISBN 978-0-13-409423-8.
- HOLMES, B. (1981). *Comparative Education: Some Considerations of Method*. London: Routledge. ISBN 9781351005067. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351005067>.
- KRESILA, J. (2014). Teoretické a metodologické východiská pre komparatívnu analýzu matematického vzdelávania na Slovensku. In SCHOLTZOVÁ (Ed.) *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1204-4.
- MOKRIŠ, M. (2014). Nemecko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In SCHOLTZOVÁ (Ed.) *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1204-4.
- NOVOMESKÝ, Š., KRIŽALKOVIČ, K., LEČKO, I. (1968). *Zábavná matematika 300+3 zábavných matematických úloh*. Bratislava: SPN.
- PRÍDAVKOVÁ, A. (2014). Taliansko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In SCHOLTZOVÁ (Ed.) *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1204-4.
- RYBÁŘ, M. (2016). *Komparatívna metóda a komparatívna politika*. [online]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fss/podzim2016/POL401/um/Komparativna_politika_a_komparativ_na_metoda.pdf.
- SCHOLTZOVÁ, I. (2014). Írsko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In SCHOLTZOVÁ (Ed.) *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1204-4.
- ŠIMČIKOVÁ, E. (2014). Japonsko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In SCHOLTZOVÁ (Ed.) *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1204-4.

TOMKOVÁ, B. (2014). Francúzsko a Slovensko – komparatívna analýza vybraných aspektov primárnej matematickej edukácie. In SCHOLTZOVÁ (Ed.) *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1204-4.

Author Information:

*RNDr. Jana Hnatova, PhD. – Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: jana.hnatova@unipo.sk.*

MIERA PREŽÍVANÉHO STRESU V SÚVISLOSTI S LOKALIZÁCIOU KONTROLY U BUDÚCICH UČITEĽOV

THE DEGREE OF EXPERIENCED STRESS IN RELATION TO LOCUS OF CONTROL IN FUTURE TEACHERS

Nikoleta Izdenczyová

Nikoleta Izdenczyova

Abstrakt

Táto štúdia približuje výskum, cieľom ktorého bolo zistiť mieru prežívaného stresu u budúcich učiteľov v súvislosti s ich lokalizáciou kontroly. V rámci výskumu bol použitý upravený dotazník na zisťovanie miery prežívaného stresu a IPC škála na zisťovanie lokalizácie kontroly. Výskum potvrdil, že vyššia miera stresu súvisí s externou lokalizáciou kontroly (s presvedčením o vplyve iných ľudí aj s presvedčením o vplyve náhody). Potvrdila sa tiež negatívna korelácia medzi mierou prežívaného stresu a internou lokalizáciou kontroly. Uvedené sú odporúčania do praxe.

Annotation

This study approaches research aimed at determining the degree of stress experienced by future teachers in relation to their locus of control. The research used a modified questionnaire to determine the degree of stress experienced and the IPC scale to determine the locus of control. The research confirmed that the higher level of stress is related to the external locus of control (to the belief in the influence of other people and with the belief in the impact of chance). A negative correlation between the degree of experienced stress and the internal locus of control was also confirmed. Recommendations for practice are given.

KLúčové slová: *Stres. Lokalizácia kontroly. Budúci učitelia.*

Key words: *Stress. Locus of control. Future teachers.*

Úvod

Učiteľ je dôležitou osobnosťou v živote dieťaťa. Mal by disponovať osobnostnými kvalitami, ktoré zabezpečia plnohodnotný výchovno-vzdelávací proces. Ak budúci či praktizujúci učiteľ dlhodobejšie prežíva vyššiu mieru stresu, mal by hľadať odpovede na otázku, z čoho u neho stres vyplýva a tiež hľadať efektívne spôsoby, ako stres zvládať a eliminovať. Miera prežívaného stresu sa v učiteľskej profesii považuje za veľmi podstatnú, pretože má potenciál ovplyvňovať nielen psychickú pohodu a zdravie samotného učiteľa, ale aj psychiku žiakov a ich proces učenia sa. V psychológii sa venuje pozornosť rôznym

kognitívnym, osobnostným, motivačným a sociálnym aspektom prežívania a zvládania stresu. K faktorom, ktoré súvisia s prežívaním stresu, patrí aj lokalizácia kontroly.

Teoretické východiská

Každý z nás sa denne stretáva s pôsobením podnetov, ktoré spôsobujú stres, teda so stresormi. Aj keď má pojem stres negatívny konotát, istá miera stresu je pre život nevyhnutná a napr. v život ohrozujúcich situáciách môže byť prežívanie stresu predpokladom nášho prežitia. Nebezpečným sa stres stáva najmä vtedy, keď na organizmus pôsobí dlhodobo.

Termín stres pochádza z latinského slova stringo, stringere, strinxi, strictum – ťažovať, sťahovať, zatahovať a znamená stav psychickej záťaže, ktorý vzniká pôsobením rušivého faktora na ľudského jedinca (Hartl, Hartlová, 2000). Nakonečný (2015) pri definovaní stresu zasa vychádza z anglického slova stress – záťaž, tlak, napätie.

Významným autorom, ktorý sa zaoberal stresom a opísal komplexnú reakciu na stres v podobe všeobecného adaptačného syndrómu (GAS), bol Hans Selye. Selye (1984, In: Mravec, 2011) definuje stres ako nešpecifickú reakciu organizmu na akúkoľvek záťaž kladenú na organizmus. Jednotná definícia stresu však dodnes neexistuje. Kučera (2013) uvádza tiež známu teóriu stresu W. B. Cannona, ktorý na rozdiel od Selyeho vyzdvihoval dôležitosť skôr psychickej ako telesnej reakcie. Táto teória hovorí o reakcii typu boj alebo útek (fight or flight), ktorá môže zmeniť nepriaznivú situáciu jedinca. R. S. Lazarus chápe stres ako istú reakciu na situácie, ktoré vyvolávajú záťaž. Sú to ohrozujúce činitele, pri ktorých jedinec už nedokáže vnímať záťaž ako výzvu. Reakcie na túto záťaž sa prejavia v správaní a prežívaní jedinca (In: Vágnerová, 2020). Stres je aj ďalšími autormi často definovaný ako nepríjemný stav aktivácie spôsobený zistením, že určitá udalosť ohrozuje našu schopnosť účelne sa s ňou vysporiadať (napr. Křivohlavý, 1994; Kassin, 2007).

Príčiny, ktoré vyvolávajú stres (stresory, stresové situácie), môžeme deliť na biologické, sociálne a týkajúce sa životného štýlu jedinca. Ide najmä o príčiny, ako je nedostatok spánku, nadmerná práca a vyčerpanie pri štúdiu, nedostatok telesného pohybu, názory ostatných ľudí, finančné problémy či finančná závislosť. Môže ísť aj o osamelosť, neúspech, stres zo zmeny alebo zo stereotypného spôsobu života, z časovej tiesne, stres z prichádzajúcich udalostí či blízkej budúcnosti (Křivohlavý, 2013; Helus, 2011).

Švamberg Šauerová (2019) poukazuje na individuálny charakter psychických príčin stresu, ktoré majú svoj zárodok už v rodine, z ktorej človek pochádza. Je dôležité, či je životný postoj študenta reaktívny (jedinci náchylnejší na stres) alebo proaktívny (jedinci žijúci prítomnosťou a situácie riešiaci, aby neupadli do stresu). Významným spúšťačom stresu je prokrastinácia a strata energie. Medzi individuálne fyzické príčiny stresu patrí aj nezdravý životný štýl, kde spadá aj konzumácia alkoholu, cigariet, nezdravých jedál a užívanie liekov / drog. Príčiny nevyplývajú len z individuálnych problémov, ale môžu súvisieť aj s vonkajšími faktormi, napr. s inštitúciami (školy, univerzity). Študenti nie vždy dostávajú dostatočný priestor na sebarealizáciu, pociťujú tlak na ich výkon a ako stresor môže vystupovať aj nepriaznivý vyučovací systém. Problém je aj v nedostatku času či študijných materiálov a v zlyhávaní informačných technológií alebo programov. Ťažkosti niekedy nastávajú aj pri komunikácii s učiteľmi. Stres vyplýva aj z nátlaku na memorované učenie bez porozumenia a možnosti využitia kritického myslenia. V istých prípadoch môže byť príčinou stresu samotným študentom nesprávne zvolený študijný program. Podľa Švamberg Šauerovej (2019) patria k príčinám stresu aj spoločenské príčiny. Môže ísť napr. o nefungujúci systém z hľadiska akreditácie a jeho zdĺhavého procesu, nereagovanie na študentské potreby a celkové spoločenské dianie. Žitniaková Gurgová a Behúňová (2017) dopĺňajú svoj pohľad na príčiny stresu z hľadiska sociálnych väzieb. Príčiny stresu môžu

podľa nich prameniť z nedostatku komunikácie medzi študentmi. Vznikajú tak nedorozumenia, nekolegiálne vzťahy a neochota pomôcť si navzájom. Stresujúcou príčinou môže byť aj strata zmyslu štúdia, zhoršený prospech študenta a pod.

Miera prežívaného stresu nezávisí len od samotného výskytu stresorov. Významne súvisí aj so spôsobom, ako človek vníma rôzne situácie a ako o nich premýšľa. Jedným z faktorov vplývajúcich na mieru prežívaného stresu môže byť lokalizácia kontroly.

Unidimenzionálnym poňatím lokalizácie kontroly (ďalej LOC) sa ako prvý začal zaoberať J. B. Rotter (1990), ktorý prišiel s najpopulárnejšou škálou internalita verzus externalita. Svoj koncept lokalizácie kontroly nevnímal ako typológiu, ale ako spôsob lepšieho pozorovania a predvídania správania ľudí v rôznych situáciách. LOC podľa neho vychádza zo sociálneho učenia.

Cakirpaloglu (2012) uvádza, že LOC je isté presvedčenie jedinca, že životné udalosti sú spôsobené a ovplyvňované vnútornými či vonkajšími príčinami. Rotter (1990) hovorí o dvoch typoch osobnosti – o internalistoch a externalistoch. Výrost (2002) opisuje Rotterovu I-E škálu, ktorá je určená na zisťovanie lokalizácie kontroly. Obsahuje 23 dvojíc výrokov a 6 neskórujúcich výplní (fillers), na ktoré osoby odpovedali metódou nútenej voľby. Ak jedinec získa v tejto škále nižšie skóre, značilo to internalitu, ak získa vyššie skóre, znamenalo to externalitu. Táto škála je v psychologickom výskume často používaná. Avšak, škála sa stala predmetom značnej kritiky zo strany tých, ktorí veria, že LOC nemožno touto zjednodušujúcou škálou v plnej miere zachytiť.

Internalitu opisuje Cakirpaloglu (2012) ako presvedčenie jedinca, že vytýčené ciele dosiahne pomocou svojim schopnostiam, rozhodnutiam, vôli a odvahe. Externalitu vymedzil ako presvedčenie jedinca, že jeho šťastie a život závisí od osudu, náhody, autorít, vyššej moci a sily. O internalite a externalite pojednáva aj Výrost (2002), ktorý uvádza, že ľudia patriaci k internalistom svoje názory a postoje častejšie či ľahšie menia, pretože títo jedinci sú citlivejší na dôsledky vlastného konania. Preto jedinci zameraní na internú kontrolu vnímajú viac sami seba, svoje schopnosti, vlastnosti a konanie pri dosahovaní cieľov a ideálov. Externalistov zase opisuje ako ľahšie ovplyvniteľných a vykazujúcich vyššie skóre konformity, ale nepociťujúcich následky svojho počínania ako kognitívnu disonanciu. Externalisti pripisujú rozhodujúci vplyv na výsledky svojho konania vonkajším podmienkam a činiteľom. Ľudia však často berú do úvahy väčšie množstvo vnútorných a vonkajších faktorov a málokedy prisúdia výhradné pôsobenie niektorému z nich (internalite alebo externalite). Preto je v súčasnosti na rozdiel od Rotterovej koncepcie lokalizácia kontroly ponímaná ako kontinuum, to znamená, že žiaden jedinec nepatrí na 100% k internalistom alebo externalistom. Väčšina ľudí sa nachádza niekde medzi týmito dvoma pólmi lokalizácie kontroly.

Cakirpaloglu (2012) poukazuje na súvislosť LOC s fyzickými, psychickými a sociálnymi aspektmi. Jedincov, ktorí sú optimistickjší, spontánnejší, vyrovnanejší, šťastnejší, podnikavejší, sú nezávislí a podávajú lepší školský výkon, priradzuje do skupiny s vnútornou lokalizáciou kontroly (internalisti). Naopak, jedincov, ktorí si menej veria, majú horšie školské výsledky, sú bojzliví, úzkostliví, pasívni, nešťastní, potrebujú podporu od silnejších osôb, prepadajú depresii a konformite, zaradzuje do skupiny s vonkajšou lokalizáciou kontroly (externalisti). Baštecká a kol. (2015) dopĺňajú, že internalita a externalita ovplyvňuje a určuje aj to, ako jedinec vníma odmeny a tresty. Ľudia považujú za odmenu rozličné veci, záleží len na tom, či odmenu vnímajú ako niečo, čo vyplynulo z ich správania alebo niečo, čo sa udialo nezávislé od ich činov. Aronson a kol. (2017) uvádzajú výsledky výskumov (od r. 1960 do r. 2002) zaoberajúcich sa LOC u vysokoškolských študentov. Odpovede týchto študentov sa približovali viac k pólu škály LOC, ktorá predstavuje vonkajšiu kontrolu. Teda väčšina študentov bola presvedčená, že dobré a zlé veci sa v živote vymykajú ich kontrole.

Niektoré štúdie poukazujú na vzťah LOC a stresu. Napr. Baňasová a Vrábľová (2020) uvádzajú svoje zistenia, že jednotlivci s externou lokalizáciou kontroly sú menej aktívni a omnoho viac pesimistickejší ako jedinci s internou lokalizáciou kontroly, čo môže mať súvis s prežívaním stresu.

Bollini a kol. (2004) skúmali vplyv lokalizácie kontroly na biologické a subjektívne stresové reakcie a dospeli k záveru, že účastníci s internou LOC a s vysokou mierou vnímanej kontroly nad stresorom vykazovali zníženú hladinu kortizolu v krvi a nízku úroveň stresu.

Abouserie (1994) skúmal na vzorke vysokoškolských študentov vplyv LOC na stres. Zisťoval sa hlavne akademický a životný stres u študentov. Výsledky ukázali, že študentov stresujú skúšky z predmetov, ich následné hodnotenie a množstvo vysokoškolských prác. Študenti prežívali strednú až závažnú mieru stresu, pričom miera stresu vysoko korelovala s LOC. Ukázalo sa, že študenti s externou LOC sú viac stresovaní ako študenti s internou lokalizáciou kontroly.

Sahraian a kol. (2014) tvrdia, že LOC je jedným z najdôležitejších faktorov, ktoré zohrávajú významnú úlohu pri zvládaní stresu a pri zvyšovaní a znižovaní negatívnych emócií najmä v pracovnom prostredí, či už u pedagógov alebo v iných profesiách. Vzťah LOC a stresu je podľa týchto autorov veľmi úzky. Jedinci s internou LOC aktívnejšie kontrolujú svoje pracovné prostredie ako jedinci s externou LOC.

Z niektorých výskumov (napr. Sandler a Lakey, 1982; Ogolla a kol., 2016) je zrejmé, že negatívne dôsledky stresu súviseli práve s externou LOC jedincov. Naopak, interná LOC zmierňuje účinky stresu. Jedinci s internou LOC viac vnímajú seba samých a majú väčšiu kontrolu nad negatívnymi udalosťami. Preto takéto vnímanie vedie k nižšej úrovni prežívaného stresu. Jedinci s internou LOC disponujú tiež väčšou ochotou podniknúť kroky na riešenie problémov, majú napr. tendenciu vedieť viac o svojich chorobách a lepšie využívať informácie na ich liečbu.

Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, do akej miery súvisí lokalizácia kontroly s mierou prežívania stresu u budúcich učiteľov.

Na základe hlavného cieľa sme formulovali nasledovné čiastkové ciele:

1. Zistiť, aké skóre dosahujú budúci učitelia v jednotlivých subškálach lokalizácie kontroly meranej IPC škálou (ide o subškály: I – interná lokalizácia kontroly, P – vplyvní iní ľudia, C – náhoda).
2. Zistiť, v akej miere prežívajú budúci učitelia stres.
3. Pomocou korelácií zistiť mieru súvislosti medzi lokalizáciou kontroly a prežívaním stresu u budúcich učiteľov.

Hypotézy

Na základe dostupných teoretických poznatkov a niektorých doterajších výskumných zistení o vzájomnom vzťahu lokalizácie kontroly a stresu formulujeme nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme, že miera internej lokalizácie kontroly negatívne súvisí s mierou prežívaného stresu.

H2: Predpokladáme, že miera presvedčenia o vonkajšej kontrole vplyvnými ľuďmi pozitívne súvisí s mierou prežívaného stresu.

H3: Predpokladáme, že miera presvedčenia o vonkajšej kontrole náhodou pozitívne súvisí s mierou prežívaného stresu.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 68 študentov 1. a 2. ročníka dennej formy magisterského stupňa študujúcich v študijných programoch Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (DUM) a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených (DUEM) na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Vek respondentov sa pohyboval v rozpätí od 22 rokov a 5 mesiacov po 26 rokov a 2 mesiace. Priemerný vek respondentov bol 23 rokov a 6 mesiacov. V Tabuľke 1 sú uvedené podrobnejšie charakteristiky výskumnej vzorky.

Tabuľka 1. Charakteristika výskumnej vzorky (N = 68)

		počet	%
Pohlavie	Ženy	67	98,53
	Muži	1	1,47
Študijný program	DUM	58	85,30
	DUEM	10	14,70
Ročník	1.	19	27,95
	2.	49	72,05

Merné nástroje a priebeh výskumu

Pri zbere dát sme použili dva merné nástroje. Na zisťovanie lokalizácie kontroly slúžila IPC škála (Levensonová, 1981). Tejto škále sme dali prednosť pred Rotterovou I-E škálou. Aj keď Rotterová I-E škála je omnoho viac využívaná, rozhodli sme sa pre IPC škálu, ktorá vychádza z prepracovanejšej koncepcie lokalizácie kontroly. IPC škála obsahuje 24 položiek, z nich vždy 8 položiek tvorí jednu z dimenzií: interná lokalizácia kontroly (I), vplyvní iní ľudia (P) a náhoda (C). Každá položka je vyjadrená výrokom, ktorý sa významovo vzťahuje ku konkrétnej dimenzii lokalizácie kontroly. Úlohou respondentov je vyjadriť súhlas alebo nesúhlas s uvedenými výrokmi a označiť mieru tohto súhlasu/nesúhlasu na 6-bodovej Likertovej škále (3 = veľmi súhlasím, 2 = súhlasím, 1 = skôr súhlasím, -1 = skôr nesúhlasím, -2 = nesúhlasím, -3 = veľmi nesúhlasím). Ku skóre v každej subškále sa pripočítava hodnota 24, ktorá zaistí, že výsledné skóre nebude záporné. Výsledné skóre sa pohybuje v rozmedzí od 0 do 48 pre každú subškálu. Čím vyššie skóre respondent v danej dimenzii získa, tým viac je táto dimenzia oproti ostatným dvom zastúpená. Teda ak jedinec dosiahne vysoké skóre v dimenzii internej lokalizácie kontroly (I), vníma sám seba ako toho, kto kontroluje svoj život. Pokiaľ získa respondent vysoké skóre v dimenzii vplyv iných ľudí (P), hovorí to o jeho presvedčení, že jeho život ovplyvňujú iní ľudia. Ak jedinec dosiahne vysoké skóre v poslednej dimenzii náhoda (C), vníma svet ako neusporiadaný a nepredvídateľný, neverí v možnosti kontroly svojho života, svoje dobré výsledky považuje za náhodu alebo šťastie (Levensonová 1981).

Druhý merný nástroj, ktorý slúžil na zisťovanie miery prežívaného stresu, sme prevzali od autorov Praška a Praškovej (2001). Po našej úprave obsahoval dotazník 29 položiek. Upravili sme odpovedovú škálu z 3 stupňov (nikdy, občas, často) na 5-stupňovú škálu (0 – nikdy, 1 – zriedka, 2 – niekedy, 3 – často, 4 – veľmi často). Respondent mal pomocou tejto škály vyjadriť, ako často sa u neho prejavujú telesné a psychické príznaky stresu opísané v jednotlivých položkách. Najvyššie výsledné skóre, ktoré respondenti mohli získať, bolo 116 a najnižšie možné skóre bolo 0. Čím je výsledné skóre vyššie, tým väčšiu mieru stresu respondent v posledných mesiacoch prežíva.

Zber dát prebiehal online formou vzhľadom na zhoršenú pandemickú situáciu v období získavania dát. Samotný zber dotazníkov prebiehal od januára 2022 až do polovice februára 2022. Dotazníky boli respondentmi vyplňované anonymne, zisťovali sme len základné

informácie o respondentovi ako vek v rokoch a mesiacoch, pohlavie, študijný program a aktuálny ročník magisterského štúdia.

Výsledky a ich interpretácia

Prvým cieľom, ktorý sme si stanovili, bolo zistiť, aké skóre dosahujú budúci učitelia v jednotlivých subškálach lokalizácie kontroly meranej IPC škálou (ide o subškály: I – interná lokalizácia kontroly, P – vplyvní iní ľudia, C – náhoda). Výsledky týkajúce sa prvého výskumného cieľa uvádzame v Tabuľke 2.

Tabuľka 2. Výsledky týkajúce sa subškál lokalizácie kontroly u študentov z výskumnej vzorky (N = 68)

Typ lokalizácie kontroly	Minimum	Maximum	Aritmetický priemer (AM)	Medián	Štandardná odchýlka
I (interná kontrola)	13	42	32,21	33	5,50
P (vplyvní ľudia)	0	39	19,07	17	7,70
C (náhoda)	8	39	21,88	22	7,48

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 2 môžeme konštatovať, že budúci učitelia dosiahli najvyššie priemerné skóre v subškále I – interná kontrola (AM = 32,21). V subškále C – náhoda dosiahli respondenti priemerné skóre 21,88 a najnižšie skóre bolo zistené v subškále P – vplyv iných vplyvných ľudí (AM = 19,07).

Naším druhým výskumným cieľom bolo zistiť, v akej miere prežívajú budúci učitelia stres. V Tabuľke 3 sú uvedené výsledky vyhodnotenia dát získaných pomocou dotazníka zisťujúceho telesné a psychické príznaky stresu.

Tabuľka 3. Výsledky týkajúce sa miery prežívania stresu študentmi z výskumnej vzorky (N = 68)

	Minimum	Maximum	Aritmetický priemer (AM)	Medián	Štandardná odchýlka
Miera prežívaného stresu	8	89	38,16	36,50	18,26

Priemerné skóre vyjadrujúce mieru prežívania stresu u respondentov z výskumnej vzorky bolo 38,16. Keďže sa priemerné skóre mohlo pohybovať v rozmedzí od 0 do 116, môžeme konštatovať, že študenti z výskumnej vzorky v priemere neprežívajú nadmerný stres. V niektorých individuálnych prípadoch sa však dá hovoriť aj o prežívaní zvýšenej miery stresu.

V súvislosti s naplnením výskumného cieľa 3, ktorým bolo zistiť mieru súvislostí medzi lokalizáciou kontroly a mierou prežívania stresu, sme realizovali výpočet korelácií. Výsledné korelácie subškál lokalizácie kontroly s mierou prežívaného stresu uvádzame v Tabuľke 4.

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 4 môžeme konštatovať, že čím vyššie skóre dosiahli študenti v internej lokalizácii kontroly, tým nižšiu mieru stresu prežívali. Ďalším zistením je, že čím viac študenti považovali svoj život za ovládaný inými vplyvnými ľuďmi, tým viac stresu prežívali. Korelácie medzi mierou prežívaného stresu a internou lokalizáciou kontroly a tiež medzi mierou prežívaného stresu a vplyvom iných ľudí sú však pomerne slabé. Zistili sme tiež, že čím viac vnímali študenti svoj život ako ovládaný náhodou, tým vyššiu mieru stresu prežívali. V tomto prípade už môžeme hovoriť o stredne silnej korelácii.

Tabuľka 4. Súvislosť typu lokalizácie kontroly a miery prežívania stresu

Spearmanove korelácie		
Typ lokalizácie kontroly	Miera prežívania stresu	
	Korelačný koeficient	Signifikantnosť korelácie
I (interná lokalizácia kontroly)	-0,274*	0,024
P (vplyvní iní ľudia)	0,332**	0,006
C (náhoda)	0,493***	0,000

Vysvetlivky:

*** korelácia je významná na hladine $p < 0,001$

** korelácia je významná na hladine $p < 0,01$

* korelácia je významná na hladine $p < 0,05$

Diskusia

Budúci učitelia z výskumnej vzorky dosiahli priemerné skóre v miere prežívaného stresu 38,16. Dosiahnuté priemerné skóre je možné vnímať pozitívne, môžeme povedať, že študenti v priemere nevykazovali vysokú mieru telesných a psychických príznakov stresu. V individuálnych prípadoch však bola zistená aj vyššia miera prežívaného stresu. Týmto študentom sa dá odporučiť zamyslieť sa, ako reálne ubrať na strane stresorov a pridať na strane interných aj externých salutorov, teda zdrojov zvládania náročných životných situácií. Z interných zdrojov môže ísť napr. o hľadanie zmyslu života, ktoré zahŕňa ujasnenie si hodnotového rebríčka, posilňovanie osobnostných charakteristík ako je optimizmus, zmysel pre humor, schopnosť vnímať prekážky ako výzvu, asertivita, ale aj vnútorná lokalizácia kontroly. K vonkajším zdrojom zvládania, o ktoré je možné sa oprieť, patria napr. sociálna opora, budovanie medziľudských vzťahov, efektívne riešenie interpersonálnych konfliktov, úprava študijného / pracovného prostredia, šport, pestovanie koníčkov, dodržiavanie zásad zdravej životosprávy a pod.

Pokiaľ ide o lokalizáciu kontroly budúcich učiteľov, môžeme zhrnúť, že najvyššie skóre dosiahli budúci učitelia v subškále I – interná kontrola (AM = 32,21). V subškále C – náhoda bolo priemerné skóre 21,88 a najnižšie priemerné skóre dosiahli respondenti v subškále P – vplyv iných ľudí (AM = 19,07). Celkovo teda u študentov učiteľských študijných programov prevládala interná lokalizácia kontroly.

V súvislosti s cieľom skúmať mieru súvislosti medzi lokalizáciou kontroly a mierou prežívania stresu u budúcich učiteľov sme formulovali tri výskumné hypotézy. Prvá hypotéza znela, že miera internej lokalizácie kontroly negatívne súvisí s mierou prežívaného stresu. Výsledky túto hypotézu potvrdili. Na základe korelačnej analýzy sme zistili, že čím vyššie skóre jedinci dosiahli v internej lokalizácii kontroly, tým nižšiu mieru stresu prežívali. Druhá hypotéza, že miera presvedčenia o vonkajšej kontrole vplyvnými ľuďmi pozitívne súvisí s mierou prežívaného stresu, sa tiež potvrdila. Zistili sme, že čím viac boli študenti presvedčení, že ich život je riadený inými vplyvnými ľuďmi, tým vyššiu mieru stresu prežívali. Tretia hypotéza znela, že miera presvedčenia o vonkajšej kontrole náhodou pozitívne súvisí s mierou prežívaného stresu. Môžeme konštatovať, že aj tretia hypotéza sa potvrdila. Výsledky ukazujú, že čím viac študenti učiteľstva považujú svoj život za riadený náhodou, tým vyššiu mieru stresu prežívali.

Naše výsledky, podľa ktorých súvisí interná lokalizácia kontroly s nižšou úrovňou prežívaného stresu a externá lokalizácia súvisí s vyššou mierou stresu, sú v súlade aj s inými výskumnými prácami s rovnakým alebo podobným zameraním.

Scottová (2021) uvádza, že jedinci, ktorí sú viac internalisti, majú tendenciu cítiť sa šťastnejšie, slobodnejšie, prežívajú menšiu mieru stresu, tešia sa tak z lepšieho zdravia a sú spokojnejší so životom. Odôvodnila to tým, že jedinci zažívajú menej chronického stresu, ktorý pochádza práve z bezmocnosti. Podotýka, že jedinci s externou lokalizáciou kontroly by mali viac upriamiť pozornosť na seba, keďže sú viac náchylnejší na depresie a iné

zdravotné problémy. Títo jedinci majú sklon zotrvať v stresových situáciách, kde zažívajú ďalší stres. Lokalizácia kontroly sa formuje pod vplyvom udalostí už od detstva, ale aj v dospelosti. To v nás udržiava isté vzorce myslenia, ktoré následne používame napríklad pri zvládaní stresu. Ak nasmerujeme naše vnímanie spolu s lokalizáciou kontroly správnym smerom, dokážeme tak lepšie zvládať stresové situácie a zotavovať sa z nich rýchlejšie. Podľa Seixasa a kol. (2015) môžu pri nekontrolovateľnom strese a nepochopení vlastnej lokalizácie kontroly vypuknúť depresívne symptómy. Nastane nedôvera k svojmu okoliu a strata kontroly nad svojím životom. Nepodchytenie stresu a nepresmerovanie vlastnej lokalizácie kontroly môže zapríčiniť ďalšie psychologické problémy.

Podľa Griffina (2014) by sa mali budúce výskumy zamerať na externú lokalizáciu kontroly a vzájomný vzťah stresu a psychickej pohody, keďže aj výskum pod vedením tohto autora ukázal súvislosť externej lokalizácie kontroly so zníženou sebaúctou, depresiou a stresom. Jedinci externalisti mali nízku sebaúctu a s veľkou pravdepodobnosťou veria, že výsledky z daných situácií nie sú pod ich vlastným vplyvom a kontrolou. Lokalizácia kontroly tu vystupovala ako mediátor medzi stresom a psychickou pohodou.

Podobný záver priniesol aj výskum, ktorý priamo skúmal lokalizáciu kontroly a mieru prežívaného stresu u vysokoškolských učiteľov. Vyplýva z neho, že učitelia s internou lokalizáciou kontroly vykazujú nízku úroveň stresu na rozdiel od učiteľov s externou lokalizáciou kontroly, ktorí sú náchylnejší na stres. Tento výskum ukázal vysokú koreláciu medzi obidvomi premennými (Khan a kol., 2012). Tiež výskum pod vedením Abouserieho (1994) priniesol výsledky, ktoré sa do značnej miery zhodujú s tými našimi. Pozitívna korelácia nastala medzi externou lokalizáciou kontroly a akademickým stresom. To poukazuje na to, že študenti s externou lokalizáciou kontroly sú viac stresovaní ako študenti s internou lokalizáciou kontroly. Zaujímavým zistením bolo aj to, že študenti, ktorí majú vysoké sebavedomie, sú menej stresovaní ako tí, ktorí majú nízke sebavedomie.

Podľa Cakirpaloglu (2012) však výhoda internej lokalizácie kontroly nie je taká jednoznačná. Povaha internalistov spočíva v stanovovaní si náročných cieľov a ich následnom dosahovaní. Aby internalisti dosiahli úspech, vyžaduje to od nich realisticky pohľad na vytýčené ciele, čo je niekedy problém, ak u jedincov prevláda euforické a nekritické ladenie. Preto ak títo internalisti nebudú brať ohľad na kognitívne a situačné požiadavky, zvýšia možnosť svojho neúspechu, čo môže prerásť do stresu, depresii a iných psychických ťažkostí.

Na základe preštudovaných zdrojov môžeme konštatovať, že výskumy potvrdzujú vplyv lokalizácie kontroly na vzniknutý stres. Vzťah týchto dvoch aspektov navzájom úzko súvisí, LOC má vplyv na vnímanie situácií a následne na mieru prežívaného stresu.

Záver a odporúčania do praxe

Učiteľské povolanie je náročné a učitelia sú pri svojej práci vystavovaní veľkému množstvu stresorov. Popri svojom pracovnom nasadení by si mali vyčleniť dostatok času aj na oddych a relax. Učiteľské povolanie je bohaté na množstvo sociálnych interakcií, v ktorých môžu vzniknúť nedorozumenia, čo je priam živná pôda pre stres. Za dôležitú u budúcich aj praktizujúcich učiteľov považujeme schopnosť sebareflexie, schopnosť spätne analyzovať, ako v rôznych situáciách uvažovali a ako sa správali. Spätne sa tak dajú vystopovať možné príčiny prežívaného stresu. Budúcim aj praktizujúcim učiteľom je možné odporúčať nadobúdať zručnosti v oblasti asertívneho správania a relaxačných techník. Študenti Pedagogickej fakulty v Prešove majú možnosť oboznámiť sa so zásadami asertivity napr. v rámci voliteľného predmetu psychohygiena alebo v rámci sociálno-psychologického výcviku.

Osobnosť učiteľa má veľký vplyv na klímu v školskej triede a celkovo v školskom prostredí. Okrem teoretických poznatkov, ktoré si počas štúdia budúci učitelia musia osvojiť, dôraz by mal byť kladený aj na rozvoj sociálnej a emocionálnej stránky ich osobnosti. Ideálne by bolo, ak by každý študent aktívne absolvoval sociálno-psychologický výcvik, ktorým si môže rozvíjať svoje sociálne zručnosti. Prostredníctvom takéhoto výcviku sa študenti učiteľstva lepšie oboznámia aj s technikami zvládania stresu, čo v konečnom dôsledku môže zabrániť vyhoreniu, ktoré je pomerne časté práve v učiteľskom povolani.

V rámci pregraduálnej prípravy by budúci učitelia mali prejsť aj procesom sebaopoznávania, v rámci ktorého môžu venovať viac pozornosti problematike lokalizácie kontroly, zámerne analyzovať svoj prístup k jednotlivým stresovým situáciám a zdroje svojich presvedčení o internej alebo externej lokalizácii kontroly. Keďže lokalizácia kontroly patrí medzi dôležité faktory, ktoré zohrávajú úlohu pri prežívaní a zvládaní stresu, mal by jej a celkovo prehĺbeniu sebaopoznania venovať omnoho väčšiu pozornosť.

Učitelia v praxi by mali mať možnosť zúčastniť sa výcvikov, či školení zameraných na zvládanie stresu. Organizovať programy zamerané na predchádzanie stresu a presmerovanie lokalizácie kontroly za účelom zníženia úrovne stresu u ľudí na pracoviskách odporúčajú napr. Sahraian a kol. (2014).

Naše výskumné zistenia môžu poslúžiť ako inšpirácia pre ďalšie výskumy, ktoré sa budú zaoberať lokalizáciou kontroly a stresu u budúcich učiteľov. Tieto zistenia by bolo vhodné overiť na väčšej vzorke. Odporúčame zamerať sa aj na iné osobnostné a motivačné premenné, ktoré môžu vstupovať do vzťahov medzi lokalizáciou kontroly a mierou prežívaného stresu (prípadne spôsobu jeho zvládania).

Zoznam bibliografických odkazov

- ABOUSERIE, R. 1994. Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. In: *Educational psychology*. Roč. 14, č. 3, s. 323-330. ISSN 1469-5820.
- ARONSON, E. a kol. 2017. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie, o. z. 606 s. ISBN 978-80-971033-1-6.
- BAŇASOVÁ, K., VRÁBLEOVÁ, V. 2020. Reziliencia a ťažkosti s kariérovým rozhodovaním študentov pred druhou smerovou voľbou. In: *Pomáhajúce profesie*. Roč. 3, č. 2, s. 23-32. ISSN 2585-9447.
- BOLLINI, A. M., WALKER, E. F., HAMANN, S., KESTLER, L. 2004. The influence of perceived control and locus of control on the cortisol and subjective responses to stress. *Biological Psychology*, Roč. 67, č. 3, s. 245-260.
- CAKIRPALOGLU, P. 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1.
- GRIFFIN, D. P. 2014. Locus of control and psychological well-being: Separating the measurement of internal and external constructs –A pilot study. In: *EKU libraries research award for undergraduates*. [cit. 30. Mája 2022]. Dostupné z: <http://encompass.eku.edu/ugra/2014/2014/2>.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. 2011. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 320 s. ISBN 978-80-247-3037-0.
- KASSIN, S. 2007. *Psychologie*, Computer Press. ISBN 978-80-251-1716-3.

- KHAN, A. A. a kol., 2012. Buffering role of locus of control on stress among the college / university teachers of Bahawalpur. In: *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*. Roč. 6, č. 1, s. 158-167. ISSN 2309-8619.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2013. *Jak zvládat depresi*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 978-80-247-4774-3.
- KUČERA, D. 2013. *Moderní psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 216 s. ISBN 978-80-247-4621-0.
- LEVENSON, H. 1981. Differentiating among internality, powerful others, and chance. In: H. M. Lefcourt: *Research with the locus of control construct* (s. 15-63). New York: Academic Press.
- MRAVEC, B. 2011. *Stres a adaptácia*. SAP, Bratislava. ISBN 978-80-8095-067-5.
- NAKONEČNÝ, M. 2015. *Obecná psychologie*. 1. vyd. Praha: Triton. 662 s. ISBN 978-80-7387-929-7.
- OGOLLA, P.O. a kol. 2016. Relationship between locus of control and stress management among High School Principals Kenya. In: *International Journal of Applied Psychology*. Roč. 6, č. 5, s. 150-155. ISSN 1464-0597.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. 2001. *Proti stresu krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 188 s. ISBN 80-247-0068-9.
- ROTTER, J.B. 1990. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. In: *American Psychological Association*. Roč. 45, č. 4, s. 489-493. ISSN 0003-066X.
- SAHRAIAN, A. a kol. 2014. Association of job stress with locus of control in nurses. In: *Shiraz E medical journal*. Roč. 15, č. 2, s. 1-3. ISSN 1735-1391.
- SANDLER, I. N., LAKEY, B. 1982. Locus of control as a stress moderator: The role of control perceptions and social support. In: *American Journal of Community Psychology*. Roč. 10, č. 1, s. 65-80. ISSN 1573-2770.
- SEIXAS, A.A. a kol. 2015. The mediating effects of social support and locus of control on the relationship between post-traumatic stress and depressive symptoms in a Jamaican university sample. In: *HHS public Access*. Author manuscript. Roč. 4, č. 3, s. 2-17.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. 2019. Analýza náchylnosti studentů vysokých škol ke stresu a zvyšování jejich psychické odolnosti a self-efficacy jako prevence vzniku syndromu vyhoření. In: *Diagnostika a poradenství v pomáhajících profesích*. Roč. 3, č. 2, s. 41-63. ISSN 2570-7612.
- VÁGNEROVÁ, M. 2020. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÝROST, J. 2002. Od lokalizácie kontroly k vnímanej kontrole. In: *Človek a spoločnosť*. Roč. 5, č. 3, s. 39-43. ISSN 1335-3608.
- ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B., BEHÚŇOVÁ, L. 2017. Stresory a syndróm vyhorenia v práci učiteľa ZŠ. In: *Pedagogika.sk*. Roč. 8, č. 2, s. 92-108. ISSN 1338-0982.

Author Information:

PhDr. Nikoleta Izdenczyova, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: nikoleta.izdenczyova@unipo.sk

PROBLÉMY KULTÚRNEHO VNÍMANIA POJMOV OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE

PROBLEMS OF CULTURAL PERCEPTION OF OUTDOOR EDUCATION

Ján Kancír

Jan Kancir

Abstrakt

Ostatné desaťročia sú v edukačnom prostredí väčšiny vyspelých krajín poznačené čoraz intenzívnejším uplatňovaním koncepcie outdoorovej edukácie. Má veľký význam pre telesný, kognitívny, sociálny, emocionálny vývin žiaka a prispieva k rozvoju jeho kľúčových kompetencií. Pomáha mu porozumieť okolitému svetu, ktorý je súčasťou i budúcim existenčným priestorom jeho osobnej realizácie. Outdoorová edukácia sa tak stáva nenahraditeľnou súčasťou optimalizácie komplexného rozvoja osobnosti žiaka. Cieľom predkladanej štúdie je poukázať na pretrvávajúce problémy vyplývajúce z terminologickej nejednotnosti v predmetnej problematike. Tá je ovplyvnená filozofickými východiskami i históriou teórie a praxe experienciálneho učenia, no v značnej miere vyplýva z jazykových interpretácií anglickej a neanglickej terminológie. Pre optimalizáciu ďalšieho výskumu outdoorovej edukácie stojíme pred potrebou spoločného multikultúrneho výskumu s cieľom zjednotiť kontextovo špecifické rozdiely a vytvoriť spoločný fundament v rámci definícií a klasifikácií pojmového aparátu.

Annotation

The other decades are marked by the increasingly intensive application of the concept of outdoor education in the educational environment of most developed countries. It is of great importance for the pupil's physical, cognitive, social, emotional development and contributes to the development of his / her key competencies. It helps him to understand the surrounding world, which is the current and future existential space of his personal realization. Outdoor education thus becomes an irreplaceable part of optimizing the complex development of the student's personality. The aim of the present study is to point out the persistent problems resulting from terminological inconsistencies in the subject matter. It is influenced by philosophical backgrounds and the history of the theory and practice of experiential learning, but it largely results from linguistic interpretations of English and non-English terminology. To optimize further research in outdoor education, we face the need for joint multicultural research in order to unify context-specific differences and create a common foundation within the definitions and classifications of the conceptual apparatus.

Kľúčové slová: *Outdoorová edukácia. Historický kontext. Medzinárodná komparácia. Priestorové aspekty. Pojmový aparát.*

Key words: *Outdoor education. Historical context. International comparison. Spatial aspects. Conceptual apparatus.*

Úvod

Súčasná pedagogická prax disponuje rôznorodými koncepciami, stratégiami a prístupmi, ktoré sa snažia o zvyšovanie efektívnosti edukačného procesu. Jedným z nich je i koncepcia outdoorovej edukácie (ďalej aj OE). Za zakladateľov koncepcie outdoorovej edukácie považujeme Kurta Hahna a Johna Deweyho, ktorí demonštrujú holistický prístup a komplexný rozvoj osobnosti žiaka vo vzdelávaní. Doterajšie výskumy proklamujú, že outdoorová edukácia prispieva i k rozvoju žiaka vo fyzickej, psychickej a emocionálnej oblasti.

Outdoorovú edukáciu z nášho pohľadu charakterizujeme ako vzdelávaciu stratégiu, ktorá využíva široké spektrum organizačných foriem a metód. Realizujeme ju rôznymi spôsobmi, prevažne vo vonkajšom prostredí mimo vzdelávaciu inštitúciu. Outdoorové vzdelávanie obsahuje tri oblasti: svet seba, svet ľudí a svet prírody, pričom hlavný dôraz je kladený na spoločenský a osobnostný rozvoj žiaka. Táto stratégia vzdelávania disponuje pomerne širokým diapazónom pozitívnych vplyvov na komplexný rozvoj osobnosti žiaka. Okrem rozvoja kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej zložky osobnosti vytvára aj priestor na využitie nadobudnutých poznatkov, na ich overovanie a aplikáciu v reálnom svete. V príspevku sa zameriavame na problémy kultúrneho vnímania pojmového aparátu outdoorovej edukácie, ktorého nejednotnosť tvorí do istej miery bariéru pre intenzívnejší medzinárodný výskum zameraný na predmetnú problematiku.

1. Z histórie outdoorovej edukácie

Pohybové aktivity v prírode siahajú až do obdobia starovekého Grécka. Neskôr to boli rôzne turistické aktivity v prírode v období renesancie a osvietenstva. Podstatný rozmach zaznamenávame až v osemnástom storočí (Kompán, Görner, 2007). O výchovu v súlade s prírodou sa snažili už J. A. Komenský, J. Lock či J. J. Rousseau. Rousseau vo svojom diele *Emil alebo o výchove* predstavuje výchovu, ktorá je spätá s prírodou a prirodzenými dôsledkami. Moderné outdoorové vzdelávanie nemá jedného konkrétneho zakladateľa, ale za svoj vznik vďačí mnohým iniciatívam. Už na prelome 19. a 20. storočia sa v Európe, USA, Austrálii a na Novom Zélande objavilo prvé organizované kempovanie (Kancír a kol., 2020). Prvé skautské hnutie bolo založené 1907 Robertom Baden-Powellom, ktoré bolo založené na neformálnom vzdelávaní a na aktivitách praktizovaných v prírode. Prvé outdoorové centrum bolo založené vo Walse, po skončení druhej svetovej vojny. V polovici dvadsiateho storočia nastáva rozmach outdoorového vzdelávania v edukačných systémoch mnohých krajín. Prvé začiatky skautingu v rámci východnej Európy zaznamenávame v Nemecku, kde už v roku 1809 bola vytvorená prvá gymnastická skupina, ktorá sa následne angažovala v skautingu. Analogické situácie priekopníkov v športoch sa odohrávali aj v iných štátoch ako napríklad: Poľsko, Grécko, Chorvátsko, Turecko. Práve v Chorvátsku sa stali zakladateľmi Vinkovci. V Grécku vedúci skautov vyšli z atletickej asociácie. V Poľsku bola prvá inštitúcia zaujímavá sa o skauting Sokol. V Rusku založil v roku 1920 prvú skautskú skupinu Oleg Pantuchov (Ford, 1986). Skauting na Ukrajine bol založený viacerými zakladateľmi a to Alexandrom Tiskovským, Petrom Frankom a Ivanom Chmolom v meste Lvov, kde fungovali na dvoch vetvách ako dievčenský a chlapčenský skauting (Kozik, 2017). Dovolíme si spomenúť niektoré významné roky, ktoré podmienili vznik outdoorovej edukácie vo svete. V roku 1886 sa narodil Kurt Hahn, ktorý je považovaný spolu s L. Holtem, za zakladateľov outdoorového vzdelávania a rôznych ďalších hnutí zaoberajúcich sa zážitkovým učením. V roku 1920 pod vedením pedagóga Kurta Hahna vznikla Salemská škola, ktorá sa zameriavala na osobnostný rozvoj, rovnosť, úctu, sociálnu spravodlivosť a komunitnú službu v Nemecku. Rok 1940 je datovaný ako vznik hnutia Outward Bound,

ktorý je zameraný na zážitkové vzdelávanie v outdoorovom prostredí okrem toho sa zameriava aj na rozvíjanie afektívnej stránky osobnosti ako sú sociálne zručnosti, tolerancia, zodpovednosť, empatia, komunikácia, spolupráca. V roku 1950 sa Vojvoda z Edinburghu stáva patrónom organizácie Outward Bound. Za významný považujeme rok 1965, kedy vznikla Národná škola pre outdoorové vzdelávania, založil ju Paul Petzold v Spojených štátoch Amerických. V roku 1977 vznikla Wilderness Education Association (WEA) zameraná na školenie ako viesť outdoorové vzdelávanie vo vonkajšom prostredí, vytvorili sa rozsiahle vzdelávacie kurzy. Dôležitým míľnikom je vznik Outward Bound International v roku 1983, ktorý je zameraný na podporu medzinárodnej siete škôl Outward Bound. V roku 1989 bola obnovená činnosť Českého junáka – zväzu skautov a skautiek, ktoré bolo z politických dôvodov prerušené (Neuman a kol., 2000). Outdoorová edukácia sa čím ďalej, tým viac uplatňuje vo vzdelávacích systémoch vyspelých krajín i v súčasnosti. Je jedným z progresívnych edukačných trendov 21. storočia (Kancír, Šolcová, 2021).

2. Zážitkové učenie ako základný princíp outdoorovej edukácie

Význam *experiential education* alebo výchovu skúsenosťou a zážitkom označujeme, ako protipól teoretickým prístupom, pretože tento prístup stavia na piedestál najmä zážitky a skúsenosti, ktoré sa vytvárajú v zážitkovom prostredí. Toto prostredie je plné podnetov s rozličnými netradičnými metódami (Neuman et al., 2000). Jirásek (2004) pod definíciou zážitkovej pedagogiky rozumie teoretické spracovanie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou prežitých udalostí. Za účelom vytvárania skúseností, ktoré je možné preniesť do ďalšieho života. Cieľ týchto výchovných procesov môžeme dosahovať v rôznych prostrediach: školskom, mimoškolskom, prírodnom a kultúrnom. Tieto výchovné procesy môžu byť realizované prostredníctvom špecifických prostriedkov ako hry, modelové situácie, tvorivé dielne, diskusie a ďalšími činnosťami. Outdoorová edukácia prebieha na základe využívania špecifických metód a postupov. Detská hra a učenie sú v outdoorovej edukácii základom, toto učenie je v prírodnom prostredí posilnené, keďže je bohaté zásobené zaujímavými zdrojmi, ktoré sú prispôsobiteľné a dajú sa použiť rôznymi spôsobmi, podľa individuálnych potrieb a záujmov žiakov. Hra sprostredkúva prostredie pre aktívne učenie, v ktorom majú učitelia a učitelia sa plnú slobodu pri svojom správaní a objavovaní nových súvislostí. Hra vytvára bezpečné prostredie, v ktorom sú žiaci chránení pred dôsledkami svojho správania (Neuman et al., 2000). Jedným z významných stratégií je práve *place-based education*; označujeme ho ako vzdelávanie založené na miestnom kontexte. Sobel (2005) ho opisuje ako vzdelávanie, pre ktoré je veľmi dôležitá komunita a lokálne prostredie ako najpodstatnejší bod vo výučbe jednotlivých konceptov vo všetkých predmetoch v rámci učebných osnov. Avšak veľmi podstatným prvkom v tom vzdelávaní sú takzvané *hands on* aktivity a získavanie skúseností z učenia v reálnom svete. Cieľom *place-based education* je zameriavať učenie na miesto, ktoré žiaci veľmi dobre poznajú, čo ich vedie k väčšej aktivite. Tak isto sa snaží tento prístup smerovať k uskutočňovaniu dobra pre miestnu komunitu a miestne prostredie. Tento prístup edukácie sa snaží rešpektovať žiaka ako intelektuálnu, duchovnú, emocionálnu a morálnu osobnosť, ktorá hľadá význam a zmysel svojej práce. Pre tento typ edukácie je typická skupinová práca postavená na kolaborácii medzi žiakmi a na individuálnej bádateľskej činnosti tzv. *hands on* poznávanie a skúmanie okolitého prostredia. Tento prístup ku vzdelávaniu taktiež podporuje medzipredmetové vzťahy (Butt, 2011). Bádateľské aktivity využívané v outdoorovej edukácii žiakom prinášajú nielen potešenie, no zároveň zapájajú do procesu ich kognitívne, afektívne a psychomotorické schopnosti (Kariková, 2007).

3. Priestorové aspekty outdoorovej edukácie

V minulosti sa outdoorovej edukácii prisudzoval najčastejšie exteriérový priestor v prírodnom prostredí. Termín „outdoorové vzdelávanie“ sa však v širokej miere používa na označenie celého radu organizovaných aktivít, ktoré sa realizujú rôznymi spôsobmi a v rôznom prostredí. Jednotná definícia outdoorového vzdelávania neexistuje, pretože jej interpretácia sa líši podľa kultúry, filozofie a miestnych podmienok. Táto koncepcia vzdelávania sa často označuje ako synonymum výučby v prírode, školy v prírode, lesných škôl a vzdelávania v divočine. V novodobom pohľade ide však aj o prostredie, ktoré nemusí mať prírodný charakter a dokonca nemusí to byť ani prostredie exteriérové. Môže to byť prostredie spoločenské, kultúrne, výrobné, obytné, pracovné i rekreačné. Môže to byť prostredie výskumných ústavov, meteorologických staníc, hvezdární, laboratórií, ... Podstatou outdoorovej edukácie však ostáva bezprostredné poznávanie a zážitkové učenie. Žiaci sa pripravujú pre život v prirodzenom autentickom prostredí reálneho sveta do ktorého sa po skončení štúdia raz sami zaradia.

Veľmi zaujímavé sa javí v súčasnosti prepojenie outdoorovej edukácie a prierezových tém. Čo sa týka priestoru ide hlavne o regionálnu a environmentálnu výchovu v prepojení na miestnu krajinu a lokálne environmentálne problémy. Je tu ideálny priestor na uplatňovanie regionálneho princípu vo vzdelávaní. Podstatou tohto je pravidelné využívanie prvkov miestneho regiónu pri nadobúdaní a upevňovaní nových poznatkov. Miestna krajina sa stáva prostredím, cieľom i prostriedkom poznávania. Miestny región, miestnu krajinu zvykneme pre potreby školskej praxe vymedzovať na dvoch úrovniach: 1. obec a okolie (zázemie obce), 2. okres a kraj. V oboch priestorových dimenziách sa zväčša jedná o komplexný región s možnosťami didaktického využitia jeho jednotlivých prvkov. Často sa zvykne hovoriť o miestnom regióne ako o laboratóriu v ktorom je možné demonštrovať prírodovedné a geografické procesy a javy. Tu sa žiaci dostávajú z roviny abstraktného do roviny konkrétneho poznania. Z roviny čisto racionálnej do roviny racio – senzitivnej. Z pohľadu edukačných potrieb možno povedať, že: „Miestna krajina (región) je časť reálneho priestoru (sveta) v ktorom sa človek nachádza, vyvíja, formuje, realizuje, ktorý zároveň dobre pozná racionálne i emocionálne“. Dalo by sa povedať, že tým najdôležitejším kritériom na topografické vymedzenie miestnej krajiny (regiónu) je jeho poznanie – „región poznaný“ (Kancír, 2013).

4. Definícia a klasifikácia pojmového aparátu outdoorovej edukácie

Vychádzajúc z národnej i medzinárodnej komparatívnej analýzy v širšom historickom kontexte a potrebami súčasnosti sa pokúsime o návrh definície a klasifikácie pojmového aparátu outdoorovej edukácie v troch rovinách. Tie sú vymedzené na základe kritériálnych aspektov, ktorými sú: priestor, obsahové zameranie a organizácia vzdelávania.

Outdoorová edukácia z aspektu priestoru

Ide o edukáciu v prostredí, ktoré sa vymyká štandardným podmienkam výchovno-vzdelávacieho procesu. Teda priestor, ktorý je pre žiakov netradičný, ktorý im odkrýva často doteraz nepoznaný svet, ponúka možnosti poznávania reality bezprostredne a zážitkovo. Môže to byť prostredie prírodné (les, lúka, hory...), kultúrne (múzeá, výstavy, knižnice, skanzeny...), výrobné (priemysel, poľnohospodárstvo, doprava...) a iné (výskumné ústavy, laboratória, planetária a hvezdárne...). Môže to byť v exteriéri aj interiéri. Teda v najširšom slova zmysle možno za outdoorovú edukáciu považovať edukáciu v akomkoľvek prostredí

s akýmkoľvek zameraním, ktoré sa realizuje mimo triedu (školu). Obrazne povedané za dverami štandardných vzdelávacích priestorov.

Outdoorová edukácia z obsahového aspektu

Túto dimenziu by sme mohli vymedziť na základe jednotlivých vzdelávacích oblastí či konkrétnych vyučovacích predmetov. Štandardne je u nás zaužívané členenie do vzdelávacích oblastí: Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb. Do týchto oblastí sa zaradzujú konkrétne vyučovacie predmety jednotlivých stupňov škôl.

Outdoorová edukácia z aspektu organizácie vzdelávania

Z aspektu organizácie sa jedná o outdoorovú edukáciu, ktorá je obsahovo zameraná podľa jednotlivých vzdelávacích oblastí (vyučovacích predmetov), no s dôrazom na konkrétne organizačné formy vzdelávania a využitie vyučovacích metód. Napríklad: vlastivedná, prírodovedná, geografická, historická... vychádzka zameraná na jednotlivé prvky miestneho regiónu (historické jadro obce, vodstvo, rastlinstvo, priemysel, poľnohospodárstvo, doprava, environmentálne problémy, skládka komunálneho odpadu...). Taktiež exkurzie, výlety, školy v prírode, plenéry, športové aktivity v prírode, tábory... Dlhodobé i krátkodobé pozorovania, fenologické, klimatické, pokusy, zber a triedenie prírodným, tvorba zbierok, fotodokumentačné aktivity, orientácie v teréne, ...

V súčasnosti sa takmer všetky uvedené aktivity pri preklade do angličtiny zahrňujú pod pojem outdoor education activities. V českej republike je pre geografiu a biológiu (čistočne i chémiu) zaužívaný pojem terénni výuka. Akonáhle sa to prekladá do angličtiny je to automaticky outdoor education.

Pre progres v ďalšom výskume outdoorovej edukácie je dôležité zjednotenie jej chápania. Je potrebné hľadať koncept OE postavený na jej jednotnej definícii a klasifikácii vzdelávacích aktivít, ktoré pod tento pojem zahrňujeme.

Záver

Značný edukačný potenciál outdoorovej edukácie pri komplexnom rozvoji osobnosti žiaka je neodškriepiteľný, čo potvrdzujú skúsenosti u nás i v zahraničí a výsledky mnohých odborných štúdií. Spôsoby jej realizácie v jednotlivých krajinách sa však odlišujú. Vplýva na to viacero faktorov. Najčastejšie je to kultúra, filozofia, prostredie, mentalita, sociálne a materiálne podmienky. Využívanie analýzy realizácie outdoorovej edukácie v krajinách, v ktorých je jej tradícia silnejšia, môže vo viacerých smeroch obohatiť edukačnú realitu výchovno-vzdelávacieho systému aj u nás. Pre ďalší rozvoj outdoorovej edukácie je potrebný intenzívny medzinárodný výskum v danej oblasti. Zjednotením terminológie i výkladu celého spektra pojmového aparátu súvisiaceho s outdoorovou edukáciou by sme získali významný stimul pre zjednotenie úsilia odborníkov v rámci medzinárodných výskumných projektov.

Zoznam bibliografických odkazov

- BUTT, G., 2011. *Geography Education and the Future*. Continuum: London.
FORD, P., 1986. *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. Las Cruces: ERIC/CRESS.
JIRÁSEK, I., 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 1 (1), 6-16.

- KANCÍR, J., 2013. Teoretické aspekty regionálnej výchovy. In. *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetova prierezových tém v primárnej edukácii*. Prešov: PF PUv Prešove, s. 103-109.
- KANCÍR, J. a kol., 2020. *Environmentálna výchova pre predškolské a elementárne vzdelávanie*. Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove, 210 s.
- KANCÍR, J. a S. ŠOLCOVÁ, 2021. Realizácia outdoorovej edukácie vo vybraných krajinách zapojených do Outward Bound International. In. *Pedagogická orientace*, 2021, roč. 31, č. 2, s. 50-71.
- KARIKOVÁ, S. (2007). *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela.
- KOMPÁN, J. a K. GORNER, 2007. *Možnosti uplatnenia turistiky a pohybových aktivít v prírode v spôsobe života mladej populácie*. Banská Bystrica: FHV UMB.
- KOZÍK, T., 2017. *Scouting in East Europe : basic stages, examples of historiographic works, institutions of history*. Wyszaków: Altmedia.
- NEUMAN, J. a kol., 2000. *Turistika a športy v prírode. Přehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírode*. Praha: Portál.
- SOBEL, D., 2005. *Place-Based Education: Connecting Classrooms & Communities*. Barrington: The Orion Society.

Author Information:

PaedDr. Jan Kancir, PhD. – Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov in Preshov, Slovak Republic
E-mail: jan.kancir@unipo.sk.

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SOCIAL FIELD TO PERFORM SOCIAL WORK MANAGEMENT

Valentyna Kostina

Annotation

The article defines the content and gives the structure of the training of future specialists in the social field to perform social work management. An analysis of educational and methodological support for the formation of defined general and special competencies of future social workers before the implementation of social work management is proposed. A description of the theoretical and practical methods used for the formation of the defined program learning outcomes according to the methodology of the developed training course based on duality is given.

Key words: *Training. Specialist in the social field. Management. Social work.*

Introduction

Rapid changes in the pace of life and the spread of various social risks lead to the appearance of a large number of people who are unadapted to the conditions of life in the whirlwind of modern events and actualizes the need to prepare future specialists in the social field for the management of social work, as an important component of their professional skills. The analysis of the content of the Strategic Plan of the Ministry of Social Policy of Ukraine for 2022-24 made it possible to identify several important aspects related to the implementation of the defined strategic goals in the field of social assistance and provide an opportunity to adjust the content and methodological support of the professional training of future social workers industry in the specified direction (*Pro zatverdzhennya...*, 2022): 1) to implement the second strategic goal (creation of a single information system of the social sphere), future social workers must be ready to carry out managerial activities with users of social services in order to help them create electronic requests for certain services, and also informing clients about the capabilities of the network of social service providers both digitally and offline; 2) for the implementation of the fourth strategic goal (the provision of quality social services provided in conditions of decentralization), future social workers must be prepared for the management of social service providers at the level of territorial communities under the conditions of the already approved 28 standards for the provision of social services.

The analysis of the scientific literature on the training of future specialists for the implementation of management in social work showed that researchers outlined such aspects of the problem as: theoretical and methodological foundations of the training of specialists in the social field for the management of social work (M. Holovaty, M. Lukashevich, I. Mygovich, Ye. Dyedov, etc.) (Andrushchenko V. P. et al., 2003; Dyedov Ye. H., 2009; Holovaty M. F., 2002); preparation of future social pedagogues for advisory activities in the process of studying professional disciplines (Pozhydayeva, O. V., 2011); professional training of future social workers for social work with the elderly in the conditions of the territorial community based on the perspective

of strengths (V. Polishchuk, N. Oleksyuk, G. Leschuk,) (Polishchuk V. A. et al., 2022); training of future social workers to work with children with health restrictions and for street social work (Korneshchuk V. V. et al., 2018). Therefore, paying attention to the insufficient scientific development, as well as the need to update the content of the training of specialists in the social sphere, which is connected with the new strategic tasks of the state social policy and the updated standards of work in the field of social assistance, it is necessary to develop the issue of forming the readiness of future social workers to carry out the management of social work using digital capabilities and at the level of modern standards of providing social services in the conditions of territorial communities.

1. Theoretical aspects of the training of future specialists in the social field for performing the social work management in modern realities

1.1. The content of the training of future specialists in the social field for performing the social work management

The main training of future social workers for performance of management activities takes place within the framework of the regulatory discipline "Social Work Management". As the main goal of training future specialists in the social field, we consider the formation of their awareness of the role of the theory and practice of social work management as an important component of professional activity, as well as the assimilation of technological and methodical tools for its implementation in modern conditions.

In the content of the training of future specialists in the social field to implement the management of social work, we distinguish two important blocks: 1) theoretical foundations of the management of social work in modern conditions (during the study of which the issues of the development of management as a science and field of practical activity of specialists in the social field, its principles and methods are highlighted, as well as the essence, structure and specifics of the management process at different levels, taking into account modern features and strategic goals of work in the field of social assistance); 2) the practice of management in the social field (reveals the possibilities of using management methods and technologies in the social field). We consider it important for mastering the first block for future specialists to understand the basics of organizational activity of social services as a key form of implementation of state policy in the field of social work and to understand the need to create conditions for effective interaction of state and non-state social institutions in the conditions of the territorial community in solving complex tasks, especially in the conditions of modern social challenges.

We consider familiarizing them with the model of tolerance as the primary task in preparing future specialists in the social field for high-quality performance of professional duties (Holovatyy M. F., 2002, p. 78-79), which can be used as a basis for effective recruitment of personnel in the social field and for solving various issues in the work of a modern specialist in the social field: for the selection of a professional team to provide effective social assistance; for the selection of effective means in the work of social workers with clients, taking into account not only their social requests, but also their personal characteristics.

Among the important issues for future specialists in the social field to acquire managerial competence, we consider the following: mastering the scientific foundations of counseling and planning in the management of social work (create conditions for managing one's own time and space, building life plans and clients' prospects); mastering the technology of work motivation (allows you to direct your own strength and energy in the right direction and find opportunities to restore clients' resources and stimulate them to positive changes);

mastering technologies for measuring and monitoring work results (provides future specialists in the social field with the necessary tools to diagnose the quality of their own professional actions in achieving the goal); development of the communicative sphere of the individual (contributes to the acquisition of professionally important skills and abilities in the field of social assistance to partner interaction with both clients and colleagues (offline and online) when solving complex professional tasks and working as part of a multidisciplinary team); personnel management in the field of social work (allows you to acquire the professional characteristics of a head of a social institution, which ensures an increase in the efficiency and quality of the provision of social services).

To familiarize future specialists of the social field with the above-mentioned theoretical aspects of managerial activity, we use the work of domestic and foreign researchers and practitioners in the field of management (Andrushchenko V. P. et al., 2003; Dyedov Ye. H., 2009; Holovatyy M. F., 2002; *Komunikatyvna profesiyna...*, 2003; Voytyskhova A., 2007; Zanyuk S., 2001; Zvyeryeva I. D., 2001), which allows us to form a basic theoretical basis for the development of important managerial skills and know-how.

1.2. Methodological provision of training of future specialists in the social field for performing the social work management

To ensure the development of future specialists in the social field of the specified program learning outcomes (critically evaluate the results of scientific research and various sources of knowledge about social work practices, formulate conclusions and recommendations regarding their implementation; show in-depth knowledge and systematic understanding of theoretical concepts, both from the field of social work, as well as from other fields of social and humanitarian sciences; demonstrate initiative, independence, originality, generate new ideas for solving the tasks of professional activity; collect and carry out quantitative and qualitative analysis of empirical data; independently build and maintain purposeful, professional relationships with a wide range of people, representatives of different communities and organizations, to argue, to convince, to conduct constructive negotiations, productive conversations, discussions, to be tolerant of alternative opinions) we use such methods as: problem-based presentation of lecture material and encouragement of education seekers to speak of debatable issues, organization of heuristic conversations, discussions, classes with elements of business games on issues of management in the social field during seminar classes, which, in our opinion, contributes to the development of initiative and activity, as important features for performing managerial activities in the future work of social workers.

Also, in order to illustrate important theoretical issues of social work management in today's conditions, we use the familiarization of higher education students with the experience of successful managerial activities by involving in the training process guest lecturers from among specialists who are effective managers of the social field in the partner network of social institutions (cooperation with the Kyiv district of Kharkiv's Center of Social Assistance, "Caritas-Kharkiv" FSA, "Dovira" FSA, etc.).

Therefore, compliance with the above-mentioned structure and methodical provision in the training of future specialists in the social field allows to create conditions for their awareness of the essence and features of the managerial activity of social workers belonging to different levels of the managerial hierarchy and their role in their future professional development.

2. Practical aspects of training future specialists in the social field for performing the social work management

2.1. Professionally oriented educational environment based on duality

To ensure the opportunities of future specialists in the social field in acquiring skills and abilities of managerial activity, the Department of Social Work and Social Pedagogy of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University concluded agreements on the organization of cooperation and created conditions for practical interaction with various social institutions of the city of Kharkiv that provide social services and manage the social sector.

During the organization of practice-oriented classes at their bases on a dual basis, future social workers master the practice of managerial activity in the social field both during the interaction of specialists with clients and during independent familiarization on the sites of these institutions with the main functions performed by the heads of managerial departments of these institutions: in the work of a social pedagogue with children of privileged categories (IGSI and SEI of Kharkiv and Kharkiv region); in the work of a social worker with children and youth with risky behavior ("Dovira" FSA); in the work of social sector specialists with children and families of refugees and internally displaced persons, elderly people ("Caritas-Kharkiv" FSA); children, youth with special educational needs (CSA), etc.

Professional practice-oriented interaction with specialists of social institutions of the partner network allows to create conditions for future social workers to acquire such important professional skills and abilities as: general (develop and manage projects; conduct research in the field of management at the appropriate level; show initiative and entrepreneurship; generate new ideas; to carry out interpersonal interaction; to work in a team); special (identify socially significant problems and factors for achieving the social well-being of various population groups; professionally diagnose, forecast, project and model social situations; implement methods and technologies of innovative practice and management in the system of social work; communicate with representatives of other professional groups of various levels (experts from other industries / types of economic activity), to establish interaction between state, public and commercial organizations on the basis of social partnership; to evaluate the process and result of professional activity and the quality of social services; to carry out professional reflection; to organize joint activities and group motivation, facilitation of group decision-making processes; to prove knowledge and own conclusions to specialists and non-specialists; evaluate the process and result of professional activity and the quality of social services; reveal professional identity and act in accordance with the values of social work; critically evaluate the social consequences of policies in the field of human rights, social inclusion and sustainable development of society; to carry out effective management of the organization in the field of social work). Therefore, all the above-mentioned professional skills and abilities can be formed only with the coordinated joint activity of teachers of higher education institutions in close cooperation with specialists of specialized social institutions of the partner network within the framework of a common professional-oriented educational environment on the basis of duality.

2.2. Practice of managerial activities of future specialists in the social field

In order to acquire practical skills and abilities in the management of social work, future specialists in the social field perform the following tasks: based on their own test results

for applicants for work in social services, draw up a plan for further activities and choose appropriate methods of development or correction of certain characteristics; develop a project and propose certain means that will allow to manage in a certain social organization the most optimally, taking into account all the positive and negative points of each of the characteristics (privatism, welfarism, clientelism, tolerance); based on the results of the self-assessment of one's own potential using certain methods ("Assessment of organizational and communication skills" test; "Determination" test; "Self-confidence" test) determine the factors that allow you to form your own culture of targeted social management; based on the results of your own assessment using methods (determining the degree of personal motivation for success, "Hierarchy of needs" according to A. Maslow and determining the orientation of the individual, "Psychogeometry of a manager" according to a questionnaire for monitoring needs in a certain team) determine your own motivational potential and hierarchy of needs; familiarize yourself with the sociogram of the head of the social services center, group certain characteristics according to certain signs (personal qualities; professional qualifications; business qualities; social qualities) and determine your own potential.

In order to immerse themselves in the practice of social work for the prevention of maladjustment in children and young people, future specialists familiarize themselves with the definition of the level of professional competence of a specialist in the social field in this direction and find out the peculiarities of building a factor-criterion model of professional competence of a specialist (Kostina V. V., 2017). Also, during classes, future social workers have the opportunity to build their own model of professional and personal potential and create a map of its strengthening and imagine opportunities for their own professional growth, as well as build a motivational ladder of their own career growth.

The organization of business games is important in the practical training of future specialists for performing the managerial practice ("Evaluation by a "manager" and an "employee" of the degree of importance of the personal and professional qualities of the position of "social worker", "Certification", "Management of social services", "Harsh or soft manager", "Individual conversation of a social worker with people of different types") (Holovaty M. F., 2002). With the help of participation in business games, future specialists of the social field immerse themselves in a simulated environment of future activity and acquire the opportunity to reveal their own professional management potential, as well as to form the basis for the accumulation of methodical managerial tools.

In order for future specialists in the social field to acquire management skills, it is also provided for them to complete a scientific research task (an educational project aimed at designing one's own management system in a certain social institution), which consists of two sections: theoretical (contains materials related to one's own model of the management activity system in social institution) and methodical (provides methodical materials needed to implement the proposed model of management activity in a social institution). Work on the theoretical section involves the analysis and generalization of domestic methods and foreign experience of management in a social institution that solves a certain social problem. The writing of the second methodological section involves the creation of own methodological materials that can be used when solving the specified problem, as well as recommendations on the conditions of their use and the results collected during practice-oriented classes on the bases of the partner network.

Interaction with specialists of partner social institutions takes place both offline and online, which allows future social workers to quickly and easily master all digital capabilities for working with certain categories of clients. During practice-oriented classes, future social workers have the opportunity to test all the features of the interaction of specialists with clients on the sites of social institutions, as well as to participate in certain interactions

and propose interesting methodological developments within the limits of their own scientific research.

Conclusion

Therefore, the organization of interaction with specialists of social institutions on the basis of duality allows future social workers not only to acquire relevant knowledge in the field of social work management, but also to acquire practical management skills in the social field, to learn how to perform managerial actions both at the level of a certain social institution and to coordinate activities with other subjects of the provision of social services at the level of the territorial community in order to improve the effectiveness and quality of social assistance both offline and using digital capabilities. It is important, in our opinion, for future specialists in the social sector to carry out a comprehensive assessment of their own professional resources as a basis for building a model of professional career growth in the future, which allows to increase the internal professional motivation of the specialist and contributes to strengthening his professional potential and reducing professional burnout.

References

- ANDRUSHCHENKO V. P., MYHOVYCH I. I., BEKH V. P. ta in. Sotsial'na robota: Menedzhment sotsial'noyi roboty: navch. posibn. Kn. 7. Kyiv: DTSSSN, 2003. 276 s.
- DYEDOV YE. H. Profesiyna pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv do menedzhmentu v sotsial'niy roboti. Dys. kand. nauk: 13.00.05-2009. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/351630.html> (data zvernennya: 20. 06. 2022).
- HOLOVATYY M. F., LUKASHEVYCH M. P., DMYTRENKO H. A. ta in. Upravlins'ki aspekty sotsial'noyi roboty: kurs lektsiy. Kyiv: MAUP, 2002. 367 s.
- Komunikatyvna profesiyna kompetentnist' yak umova vzayemodiyi sotsial'noho pratsivnyka z kliyentom* / Za red. A. Y. Kaps'koyi. Kyiv: DTSSSM. 2003. 87 s.
- KORNESHCHUK V. V., KOLODIYCHUK YU. V., BODELAN M. V. Teoriya i praktyka profesiynoyi pidhotovky maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv: monohrafiya / [Hol. red. V. V. Korneshchuk]. Odesa: FOP Bondarenko M. O. 2018. 296 s.
- KOSTINA V. V. Determining the level of professional competence of future specialists in the social sphere to prevent maladjustment of pupils. Economy and education: modern tendencies gospodarka i edukacija: nowoczesne tendencje. Volume of Scientific Papers The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. P. 91-97.
- POLISHCHUK V. A., OLEKSYUK N. S., LESHCHUK H. V. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pratsivnykiv do roboty z lyud'my litn'oho viku. Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Ser. Pedahohika. Sotsial'na robota. № 1 (50). 2022. S. 227-231.
- POZHYDAYEVA, O. V. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv do konsul'tatyvnoyi diyal'nosti u protsesi vyvchennya fakhovykh dystsyplin: avtoref.dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. Kyiv. 2011. 20 s.
- Pro zatverdzhennya Stratehichnoho planu diyal'nosti Ministerstva sotsial'noyi polityky Ukrainy na 2022 byudzhethnyy rik i dva byudzhetni periody, shcho nastayut' za planovym (2023-2024 roky)*: Nakaz Ministerstva sotsial'noyi polityky Ukrainy № 90 vid 11 lyutoho 2022 r. URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/6220.html?PrintVersion> (data zvernennya: 20. 06. 2022).

VOYTSYKHOVA A. Vychovuyemo lideriv. Kyiv: Hlavnyk, 2007. 112 s.
ZANYUK S. Psykholohyya motyvatsyy. Kyiv: Él'ha-N; Nyka-Tsentr, 2001. 352 s.
ZVYERYEVA I. D., LAKTIONOVA H. V. ta in. Sotsial'na polityka ta menedzhment u
sotsial'niy roboti. Kyiv: Nauk. svit, 2001. 53 s.

Author Information:

*Valentyna Kostina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Social Work and Social Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
E-mail: Vkostina2014@gmail.com.*

PÍSMO COMENIA SCRIPT OČAMI ODBORNEJ A LAICKEJ VEREJNOSTI

COMENIA SCRIPT FONT FROM THE PERSPECTIVE OF EXPERTS AND THE PUBLIC

Erika Novotná

Erika Novotna

Abstrakt

Písmo Comenia Script je alternatívou vo vzťahu ku klasickému spojenému písanému písmu. Diverzita súčasnej spoločnosti, špecifické potreby jednotlivcov, digitalizácia a automatizácia priemyslu si bude vyžadovať hľadanie alternatív a riešení nielen vo vzťahu k modernému svetu, ale aj vo vzťahu k inkluzívnemu prístupu vo vzdelávaní. V príspevku autorka uvádza stručnú charakteristiku písma a jeho benefity. Prezentuje postoj ministerstva školstva i názory expertov a širokej verejnosti na písmo Comenia Sript a jeho vyučovanie v školách. V závere príspevku sú prezentované výsledky realizovaných výskumov o Comenia Script v Českej republike.

Annotation

Comenia Script is an alternative to classic continuous writing. The diversity of today's society, the specific needs of individuals, the digitization and automation of industry will require the search for alternatives and solutions not only in relation to the modern world, but also in relation to an inclusive approach to education. In the article, the author presents a brief description of the font and its benefits. It presents the position of the Ministry of Education as well as the opinions of experts and the general public on the Comenia Sript font and its teaching in schools. At the end of the paper, the results of research on Comenia Script in the Czech Republic are presented.

KLúčové slová: *Comenia Script. Experti. Verejnosť. Názory. Benefity. Výskum.*

Key words: *Comenia Script. Experts. Public. Options. Benefits. Research.*

Úvod

Comenia Script je praktické písané písmo pre deti, ktoré je jednoduché, moderné a súčasné. Cieľom projektu Comenia Script je radosť z písania a bezproblémová čitateľná komunikácia latinkou na medzinárodnej úrovni. Písmo Comenia Script zohľadňuje písanie i pre dygrafikov a ľavákov. K nácviку písma sú k dispozícii rôzne didaktické materiály a výučbové aplikácie písania, ktoré sú súčasťou uceleného didaktického systému (Lencová, 2020).

Autorkou písma a sprievodných didaktických materiálov je česká výtvarníčka a grafička, MgA. Radana Lencová, Ph.D. Písmo Comenia Script vytvorila v rokoch 2002 –

2005 v rámci svojho doktorandského štúdia, so zámerom vytvoriť funkčné písmo, ktoré zodpovedá dnešným potrebám spoločnosti. Inšpirované bolo nespojitými renesančnými a humanistickými písmami, v ktorých sa písmená úplne nespájajú, ale iba priradujú, čo má slúžiť najmä väčšej čitateľnosti písma. Písmo Comenia Script si vďaka svojim vlastnostiam našlo svoju cestu aj do škôl a stalo sa alternatívou k bežne vyučovanému spojitému písanému písmu (Rajčániová, 2019).

Postoj Ministerstva školstva, vedy výskumu a športu SR sa k písmu Comenia Script v priebehu času menil. V Štátnom vzdelávacom programe pre primárny stupeň vzdelávania bolo a je uvedené, že deti sa majú učiť písať písaným písmom. Časom sa začalo vyučovať nespojité písmo Comenia Script na školách, ktoré boli myšlienke otvorené a prejavili záujem. V roku 2015 sa možnosť výberu potvrdila aj samotným ministerstvom školstva a to dodatkom (Dodatok č. 2015-5129/1758:1-10A0 pre 1. stupeň ZŠ s platnosťou od 1. 9. 2015), ktorý obsahoval, že školy sa môžu slobodne rozhodnúť, akým typom písaného písma budú učiť na svojich školách. Či už je to klasické spojité písané písmo alebo písmo Comenia Script.

V roku 2016 (11. mája) ministerstvo školstva schválilo dodatok k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre základné školy, kde sa uvádzalo, že od 1. septembra majú školy používať presne definovaný tvar písaného písma, ktorým sa učia deti písať v prvom ročníku. Ministerstvo tvrdilo, že ovládanie zručnosti písaného spojitého písania predstavuje minimálny štandard, ale nijakým spôsobom neobmedzuje využívanie aj iných typov písma. *"Ak má škola záujem naučiť žiaka písať aj iným typom písma, môže tak, samozrejme, urobiť, avšak iný typ písma nemôže byť jediným, ktoré žiak ovláda,"* konštatovalo ministerstvo. Na uvedený dodatok sa zdvihla vlna nesúhlasu verejnosti, výsledkom čoho bola *„Petícia za slobodu v písaní“* na portáli www.changenet.sk, ktorá reagovala na dodatok. Podpísaní občania v petícii nesúhlasili so zmenou štátneho vzdelávacieho programu, ktorou sa pre všetkých žiakov 1. ročníka ZŠ spresňujú tvary písma, bez nutnosti učiť sa spojité písané písmo. Autori petície ministerstvo školstva žiadali, aby dodatok zrušilo. Spoločným záujmom osôb podporujúcich petíciu bolo zachovanie voľby tvarov spojitého i nespojitého písma a nie plošné a pre všetkých povinné nahradenia vzorov písma uvedených v Dodatku inými záväznými vzormi. Cieľom bola akceptácia viacerých foriem písaného písma, ktorými je možné naplniť literu štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie. Požiadavkám v petícii bolo vyhovené zrušením Dodatku č. 1 schváleného dňa 11. 5. 2017 pod číslom 2017-7449/20017:1-10AO (*Oznámenie o výsledku vybavenia petície č. 4/2017*).

1. Charakteristika a výhody písma Comenia Script

Veľká abeceda tvarovo vychádza predovšetkým z renesančnej italiky, ale vzhľadom pripomína skôr tlačovú kurzívu. Pre veľkú abecedu bol zvolený príklad z renesancie, ako harmonické spojenie veľkej a malej abecedy v dokonale čitateľný a praktický celok. Aby bola zachovaná presnosť geometrických proporcií, tvary veľkej abecedy vychádzajú priamo z tvarov rímskej kapitály a nie z jej renesančných modifikácií. Väčšina horizontálnych ťahov začína jemnými prietahmi vľavo (B, D, E, F, P, R), ktoré vznikajú pri normálnom rytme písania. Pri rýchlejšom písaní sa môžu ešte viac zvýrazniť, a tým písmeno dostane osobitý výraz.

Pri malej abecede sa nejedná priamo o renesančnú kópiu, ale o inšpiráciu základnej kostry malej abecedy a tiež renesančným písacím postupom, pre ktorý sú charakteristické drieky bez slučiek a priradovanie písmen (namiesto napojovania). Základná kresba malej abecedy je poňatá v otvorenejšej forme, ktorá je ľahšie čitateľná, a zároveň pripravená na individuálnu šírku u každého dieťaťa.

Rez písma, ktorý bol určený vyhláškou MŠMT ČR pre overovanie v období 2010-2012 je písmo Comenia Script universal. Tento typ písma bol dôkladne testovaný a na základe

skúseností z overovania bol následne upravovaný. Písmo bolo vybrané a navrhnuté tak, aby bolo prístupné čo najširšiemu spektru detí (vrátane špeciálnych škôl), ktoré sa overovania zúčastnilo. Rez písma „universal“ má jednoduché voľné drieky a výbehové spojovacie ťahy. Viac informácií o nácviiku písma Comenia Script universal a didaktike písania nájdete v „Praktickom manuáli“ Comenia Script universal (Lencová, 2020).



Obrázok 1. Slovenská abeceda písaného písma Comenia Script

(Zdroj: <https://www.comenia-script.com/sk/informace-o-pismu/>)

Slovenský internetový portál *Comenia Script* ponúka množstvo informácií o písme Comenia Script. V úvode internetovej stránky užívateľov oslovujú návštevníkov slogany ako: „Naučte svoje deti čitateľne písať!“, „V histórii slovenskej školskej výučby to nikdy nebolo tak jednoduché, ako teraz!“, „Rýchly štart k vzdelaniu“ a pod. Zaujímavým konštatovaním je informácia o benefite, či pozitívach písma Comenia Script – deti sa s písmom Comenia Script naučia rýchlejšie písať a dokonca aj rýchlejšie čítať. V diktátoch robia menej chýb a písanie ich baví. V ponuke stránky sú prezentované aktuálne školenia, ponuka certifikovaných online webinárov pre učiteľov, bohatá ponuka didaktických materiálov Comenia Script a pomôcok, ktoré boli vytvorené na základe overovania MŠMT ČR v spolupráci s IT odborníkmi. Súbor pomôcok Comenia Script a písmo samotné bolo ocenené za dizajn a získalo ocenenie v súťaži – Najkrajšie české knihy.

Na internetovom portáli Comenia Script je okrem iného uvedená aj charakteristika a výhody písma Comenia Script v takomto znení (Lencová, 2020):

- jednoduchá veľká abeceda, na rozdiel od zložitých barokových ťahov súčasnej školskej normy, ktoré v praktickom živote takmer nepoužívame;
- písmo má voliteľný sklon. Deti sa s ním zoznamujú až v 2. ročníku ZŠ;
- napojovanie písmen je tiež voliteľné, nemusí byť vôbec. Tým sa eliminuje nečitateľnosť písma, ktorá vzniká okrem iného z neprerušovaného písacieho ťahu. Napojovanie štýlom priradovanie je praktické aj z hľadiska písania diakritických znamienok – deti ich napíšu ihneď nad písmenom, nie až po napísaní celého slova, ako sa to deje pri písme na princípe jedným ťahom;
- písmo vychádza v ústrety súčasným potrebám detí, ktoré už pred pubertou písmo jedným ťahom opúšťajú. To sa týka už aj detí na 1. stupni ZŠ;
- jednoduchšie písmo môže byť čitateľnejšie v zahraničí, a naopak, cudzinci prichádzajúci na Slovensko nášmu písmu lepšie porozumejú a uľahčí sa im komunikácia;
- tým, že sú tvary písma bližšie tlačovému písmu, umožňuje zjednodušiť systém čítania a písania. Deti sa nemusia učiť písmená štyri, ale len jedno alebo dve;
- jednoduchšie písmo pomáha viac porozumieť textu, než písmo zložitejšie, ktoré môže odvádzať pozornosť od obsahu;
- Comenia Script má vypracované ťahy pre pravákov aj ľavákov, čo princíp existujúceho písma neumožňuje;

- v abecede je niekoľko písmen a číslíc, ktoré majú viac tvarových variantov. Dieťa si tak samo zvolí, ktoré tvary preferuje. S tvarovými variantmi sa deti zoznamujú až v 2. ročníku ZŠ.

2. Názory a referencie na Comenia Script

Postoje a názory odborníkov na písmo Comenia Script sú prevažne pozitívne a prajné. Samozrejme, aj Comenia Script má svojich kritikov. Faktom však je, že výsledky realizovaných výskumov o Comenia Script (predovšetkým v Českej republike: napr.: Kučerová et al., 2016; Košek-Bartošová a kol., 2013) poukazujú na výhody a pozitíva písma (písmo je vhodné pre deti so zdravotným postihnutím, pre deti s poruchami učenia), ale aj na jeho limity a negatívne zistenia (žiaci, ktorí sa učili písmo Comenia Script, mali väčšie problémy s rozdeľovaním slov a určovaním hraníc slov vo vete; častejšie robili chyby, ako napr.: písanie slov dohromady s predložkami a i.).

Garantka písma Comenia Script na Slovensku a zároveň jeho lektorka, pani Mgr. Andrea Cinegová, vo vzťahu ku písmu Comenia Script, prezentuje tieto názory a postoje; Comenia Script je nespojité písané písmo. Jednotlivé písmenká sa píše samostatne, nie až po napísaní celého slova či vety. Písmo CS je veľmi podobné tomu, s čím sa deti a aj dospelí stretávajú v tlači, v čítanom texte.

Tak ako existuje čítanie s porozumením, tak možno považovať písmo Comenia Script ako písanie s porozumením. Ak deti nemusia prerušiť myšlienku pri písaní a vrátiť sa k dopísaniu znamienok, môžu v písanom prejave, myšlienke, diktáte a pod. pokračovať v písaní. Cinegová konštatuje, že deti, ktoré píše písmom Comenia Script sa vedú veľmi pekne a plynulo vyjadrovať. Svoje myšlienky vedú nielen povedať, ale aj napísať. Zvyšuje sa ich sebavedomie. Text po sebe vedú prečítať ony samy a aj ostatní. Ziskávajú k svojmu písmu vzťah. Písmo sa pre deti nestáva strašiacom, práve naopak. Je to niečo, čo je im blízke a budú ho používať a zároveň písať s radosťou.

Cinegová (In: Rajčániová, 2019) uvádza, že písmo Comenia Script je zároveň dostatočne veľké a preto sa deťom, ktoré ešte nemajú rozpísanú ruku, ľahšie píše. Postupne sa vo vyšších ročníkoch znižuje riadkovanie, pretože veľkosť písma sa prirodzene znižuje. Používajú sa dva tvary miesto štyroch, tým je tiež písmo jednoduchšie. Ďalšou z charakteristík písma Comenia Script je, že tvary sú síce určené, avšak nejde o presné napodobenie daného tvaru. Každé dieťa si do toho môže vložiť a aj vkladá to, čo mu je blízke, čo ho charakterizuje a vystihuje. Sú tu akceptovateľné tvary. Základom je, že písmo je čitateľné pri rýchlom písaní, pri písaní so sklonom a aj pri tvarových variantoch. Čitateľnosť písma je jednou zo základných charakteristík písma Comenia Script. Čo sa týka ťahákov, majú v ponuke písmenká, kde pri vodorovných ťahoch môžu písať tieto ťahy opačným smerom ako praváci. Nemusia tlačiť „v protismere“, ale plynule ťahajú v smere, ktorý je pre nich prirodzený. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami píše písmom Comenia Script ľahšie ako pri klasickom písanom písme. Tým, že sa znamienka píše hneď po napísaní každého písmenka, predchádza sa ich zabúdaniu. Výrazne sa znížila chybovosť pri zabúdaní znamienok. Písmo je veľmi jednoduché a podobá sa písmu, ktoré aj deti bežne čítajú v učebniciach. Nie sú zaťažované učením sa ďalších tvarov. Automatizujú sa len pri základných tvaroch, rýchlejšie si ich vybavujú a nemusia rozmýšľať, ako sa jednotlivé písmenká píše (Cinegová, In: Rajčániová, 2019).

Poradenská psychologička a vyučujúca na Pedagogickej fakulte Univerzity Karlovej v Prahe, pani Anna Kucharská, uvádza: „Comenia Script som mala možnosť spoznať pri overovaní jeho zavedenia do školskej praxe. Ako poradenského psychológa, ktorý sa stretáva s rôznymi ťažkosťami žiakov s problémami vo vzdelávaní, ma nový vzor písma oslovil svojou jednoduchosťou a moderným dizajnom. Pre žiakov je vhodný ako z hľadiska procesu

písania, tak aj z hľadiska výsledku a navyše, deti ho používajú rady. Pre záujemcov zo strany škôl aj rodičov žiakov ho preto môžem vrelo odporučiť“ (Referencie odborníkov, 2022).

Grafický dizajnér, pán Aleš Najbrt, o Comenia Script povedal: „*Radana Lencová presadzuje už niekoľko rokov do českého a slovenského vzdelávania veľmi logickú a modernú zmenu do výučby písania písma do škôl a ja to považujem za jednu z najdôležitejších aktivít českého typografa v posledných desaťročiach. Comenia Script je mimoriadny počin, ktorý nezostal len pri vytvorení fontu, ale pokračuje v jeho implementácii a snahe presadiť ho do škôl“ (Referencie odborníkov, 2022).*

Zaujímavé sú aj vyjadrenia odborníkov z odborov detská psychológia a typografia. Pán PhDr. Václav Mertin (Filozofická fakulta UK v Prahe, Katedra psychológie) vo vzťahu ku písmu Comenia Script prezentuje tieto postoje a názory (*Vyjadrenia odborníkov na Comenia Script, 2020*); Písanie je skutočne súčasť trivna, dieťa sa musí naučiť písať, pretože vedieť vyjadriť myšlienku písaním je veľmi dôležité. Nikde však nie je povedané, že dieťa sa musí naučiť krasopisne štyri varianty písma, ani ako má písmo vyzerat'. Postačilo by, keby jeden typ písma (napríklad paličkové) dieťa zvládlo dobre a tie ďalšie obstojne. Ak vo Fínsku a aj vo Švédsku preferujú písanie všetkými desiatimi na klávesnici počítača, tak to nie je náhrada, ale plnohodnotná cesta na vyjadrenie myšlienok. Tvrdiť, že „nespojité písmo má negatívny vplyv na detskú psychiku“ je rýdza špekulácia, a teda aj odborný nezmysel. Grafológovia nemajú údaje založené na dôkazoch, iba neustále opakujú 80 rokov staré nepodložené názory. Pán Mertin konštatuje, že neexistujú lepšie údaje než výsledky experimentálneho overovania, ktoré by mali byť akceptované.

Typograf a pedagóg na VŠUP v Prahe, pán profesor a akademický maliar, Ján Solpera (člen medzinárodných profesijných organizácií, Type Directors Club v New Yorku; Double Crown Club v Cambridge) uvádza, že prepojenie písmen malej abecedy v slovách v Comenia Script oveľa lepšie zodpovedá prirodzenému gestu píšucej ruky, než pri „slučkovom“ písme. Výsledok, záznam, je oveľa čitateľnejší – a k čomu inému by malo rukopisné písmo slúžiť? Prerušenie stopy píšuceho nástroja tam, kde spojenie písmen nezodpovedá logike gesta ruky, nie je prerušením procesu písania; len pomáha dobrej čitateľnosti. Ak sa uvádza ako odstrašujúci príklad odklon Švédska od jednoduchšieho rukopisného písma, bolo by dobré v záujme objektivity tiež uviesť, že veľké anglosaské oblasti už dávno a úspešne používajú podobné rukopisné písma, ako je Comenia Script. Určite sa nedá povedať, že by sa to nejako negatívne na týchto ľuďoch prejavilo. Ďalej, a často vlastenecky, je proti Comenia Scriptu zdôrazňované, že len „slučkové“ písmo zodpovedá českej tradícii. Pravda je taká, že forma týchto písmen sa dostala do Čiech v 19. storočí cez nemecký kurent. Vtedy „slučkové“ písmo zodpovedalo ako štýlu, tak aj rytmu doby a tiež ostrému peru, ktorým bolo napísané. Pri používaní našich písacích pomôcok, ktoré neumožňujú striedanie slabého a silného ťahu, sa jeho čitateľnosť podstatne znižuje.

Rukopis je, podľa Solpera, bezpochyby seizmografickým záznamom stavu ľudskej duše. Chápe výhrady grafológov, lebo Comenia Script im podstatne zamiešava ich naučené stereotypy. Ale dobrý grafológ posudzuje, ako sa píše, a neprikazuje, ako sa má písať, aby mohol rukopis posudzovať. Aj s podpisom, ktorý sa dá dobre prečítať, si musí vedieť poradiť.

Argument, že „slučkové“ písmo pomáha rozvíjať jemnú motoriku detskej ruky – posúva Solper do polemiky či ide naozaj o rozvíjanie detskej osobnosti alebo o trápenie detí. Najlepšiu odpoveď pre túto otázku nachádza Solper len a len u školákov. Väčšina z nich už mnoho rokov veľmi skoro opúšťa naučené školské písmo a nielen z frajeriny, ale z nutnosti, aby po sebe písaný text prečítala, začína písať svojím vlastným tlačeným písmom. To je ten najsilnejší argument, že písmo Comenia Script by malo byť v našich školách zavedené. Je to bezpochyby tá najliberálnejšia predloha pre výučbu písma, aká bola u nás navrhnutá. Záleží len na úrovni pedagógov, ako sú ju schopní používať. Profesor Solper

v závere svojej úvahy vyslovuje predikciu – „*Možno, a rád by som sa mýlil, Comenia Script je posledná šanca, ako zachovať vôbec schopnosť písania*“ (Referencie odborníkov, 2020).

Pedagógovia, odborníci, výskumníci, všetci, ktorí sa zaujímajú o písmo Comenia Script, prípadne ho chcú vyučovať, majú možnosť sa v tejto oblasti vyškoliť. V slovenskom online priestore sa téme Comenia Script venuje internetový portál *Indicka.sk*. Indícia sa predstavuje na svojej internetovej stránke ako partner aktívneho učiteľa. Vytvára príležitosti na komunikáciu učiteľov a manažérov škôl s cieľom diskutovať, zdieľať skúsenosti, navzájom sa povzbudiť, vzdelávať a motivovať. Zároveň neformálnym spôsobom šíri inšpiratívne myšlienky, príklady dobrej praxe a otvorene komunikuje s rodičmi, odbornou a širšou verejnosťou.

Jednou z rubriek na webovej stránke Indície je aj Comenia Script. Indícia ponúka širokej verejnosti, predovšetkým pedagógom *školenie k nespojitému písanému písmu Comenia Script*. Školenie je organizované v dvoch formách v trvaní cca. 5 hodín. Prezenčné školenie je jednodňové a ONLINE školenie je dvojdné. Školenia vedie certifikovaná lektorka *Mgr. Andrea Cinegová*. Po školení absolvujú účastníci ešte *záverečnú skúšku*, avšak najskôr o 3 týždne po absolvovaní školenia. Skúška prebieha korešpondenčnou formou na základe dohody s lektorkou. Po úspešnom absolvovaní skúšky je učiteľovi vydaný certifikát oprávňujúci vyučovať písmo *Comenia Script*.

3. Výsledky výskumu písma Comenia Script

Pilotné overovanie písma Comenia Script v rokoch 2010-2012 na základných školách v Českej republike prinieslo nasledovné zistenia: Posudzujúc kvalitu písma, výkon žiakov 1. ročníka vzdelávaných v písme Comenia Script je porovnateľný s výkonom žiakov, ktorí sa učili písať bežným písaným písmom. V niektorých kvalitatívnych znakoch (tvar a sklon písma) vykazovali žiaci, píšuci písmom Comenia Script lepší výkon, a to najmä v prvom polroku 1. ročníka. V školách s upraveným vzdelávacím programom pre žiakov so zdravotným postihnutím sa tento rozdiel v prospech písma CS udržal v priebehu celého 1. ročníka. Z hľadiska tvaru sa písmo CS ukazovalo ako ľahšie pre deti so zdravotným postihnutím aj v priebehu 2. ročníka (Wildová, 2012). Rýchlosť písania písmom CS v 2. ročníku bežných základných škôl je porovnateľná s rýchlosťou písania tradičným písmom. Učitelia, vyučujúci písmo CS hodnotili toto písmo ako ľahko zapamätateľné, graficky jednoduché a pre žiakov viac motivujúce, v porovnaní s bežným písmom. Pozitívne hodnotili ponúknutú odlišnú súslednosť ťahov pre ťavákov a tiež písmo vnímali ako vyhovujúce pre žiakov so ŠVVP. Rodičia žiakov, ktorí sa učili písmo CS, ho považovali za jednoduchšie v porovnaní s bežným písmom a výučba tohto písma sa im zdala zábavnejšia. Svoje deti vnímali ako motivované písať a neskôr aj čítať. Záverom odborná garantka pilotného overovania Wildová (2012) odporúča písmo Comenia Script ako možnú alternatívu k bežne používanej písanej abecede, avšak nie ako jej plošnú náhradu.

Na pilotné overovanie písma Comenia Script nadviazal tím Kučerová, Kubín a Kucharská (2016), ktorí uskutočnili komplexné hodnotenie písaného prejavu tej istej vzorky žiakov v 3. ročníku. Výskumu sa tak zúčastnilo 90 tretiaikov, píšucich písmom Comenia Script a 90 tretiaikov píšucich klasicou latinkou. V oblasti písomného prejavu autori zistili, že žiaci, píšuci písmom Comenia Script, mali štatisticky významne lepší výkon v dodržiavaní tvarov písmen, mali menej ťažkostí s vedením ťahu a jeho kvalitou a ich písmo bolo výrazne čitateľnejšie. Žiaci, píšuci klasicou latinkou, signifikantne lepšie zvládali udržať písmo na linke. Pokiaľ ide o osvojenie si a dodržiavanie gramatických pravidiel, ukázalo sa, že žiaci, píšuci písmom Comenia Script, štatisticky významne menej vynechávali písmená, menej často prehadzovali písmená v slove, menej často chybovali v zápise interpunkčných znamienok, v zápise diakritických znamienok a správnej dĺžky slabiky. V dodržiavaní hraníc

slov, zámenách malých a veľkých písmen, dopĺňaní i/y po mäkkej/tvrdej spoluhláske neboli zistené žiadne rozdiely medzi dvoma skupinami. Pri zápise i/y po obojakej spoluhláske podali lepší výkon žiaci, píšuci klasickou latinkou. Takisto menej často zamieňali písmená. V celkovej chybovosti pri písaní diktátu výsledky hovorili v prospech žiakov, píšucich písmom Comenia Script. Títo žiaci boli tiež schopní chybu vo svojom písomnom prejave častejšie odhaliť, no vo všeobecnosti bola táto schopnosť málo rozvinutá v oboch vzorkách.

Fasnerová a Drahoňová (2013) porovnávali kvalitatívne znaky písma žiakov 2. ročníka v dvoch triedach, jednej s výučbou písma Comenia Script a jednej s výukou tradičného písma. Autorky konštatovali, že písmo žiakov píšucich písmom Comenia Script je úhladnejšie, žiaci lepšie a častejšie dodržiavajú tvar písmen a tiež uvádzajú, že toto písmo viac vyhovuje chlapcom ako dievčatám. Za veľkú nevýhodu písma Comenia Script považujú skutočnosť, že žiaci, ktorí sa učili toto písmo, mali väčšie problémy s rozdeľovaním slov a určovaním hraníc slov vo vete. Častejšie robili chyby, ako napr. písanie slov dohromady s predložkami, alebo nepatričné rozdeľovanie slov na dve časti. Pravdepodobne ide o dôsledok skutočnosti, že písmená nie sú v nespojitom písme prepojené, preto môžu mať žiaci väčší problém s osvojením si pravidiel používania medzier. Fasnerová a Drahoňová (2013) takisto neodporúčajú plošné zavádzanie písma Comenia Script do škôl. Písmo považujú za vhodnú alternatívu.

Košek-Bartošová a kol. (2013) skúmali názory českej odbornej verejnosti (pedagógov, psychológov, špeciálnych pedagógov, grafológov a písmostnalca; N = 22) na písmo Comenia Script. Písmo bolo hodnotené kladne najčastejšie z dôvodu jeho vhodnosti pre deti s poruchami učenia, lepšej čitateľnosti aj pre cudzincov a jeho jednoduchosti. 18% odborníkov nenašlo v písme CS žiadnu výhodu a nepovažovali ho za prínosné pre nácvik písma v 1. ročníku. Negatívne bola odborníkmi vnímaná najčastejšie chýbajúca spojitosť písma CS, nedostatočné overenie písma a malá informovanosť a tiež nedodržiavanie medzier medzi písmenami. 13,6% odborníkov nenašlo žiadne nevýhody písma Comenia Script. 68,2% odborníkov súhlasilo s tým, aby bolo písmo možnou alternatívou ku klasickému písanému písmu na základných školách v ČR.

Poznámka

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0195/21 *Opodstatnenie zavedenia písma Comenia Script v edukačnej praxi primárneho stupňa*.

Zoznam bibliografických odkazov

- FOLENTOVÁ, V., 2017. Autorka nového písma o jeho zákaze v školách: Verím, že ide o administratívnu chybu. [online]. [cit. 10. 6. 2022]. Dostupné z: <https://dennikn.sk/780967/autorka-noveho-pisma-o-jeho-zakaze-v-skolach-verim-ze-ide-o-administrativnu-chybu/>.
- FASNEROVÁ, M., DRAHOŇOVSKÁ, M., 2013. Comenia Script jako alternativní písmo do českých škol. *e-Pedagogium*, III, 129-139. [online]. [cit. 8. 6. 2022]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2013/03/10.pdf>.
- KUČEROVÁ, O., KUBÍN, D., KUCHARSKÁ, A., 2016. Vázaný a nevázaný vzor písma u žáků 3. ročníku základní školy. *E-psychologie*, 10(3), 26-40. [online]. [cit. 8. 6. 2022]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/kucerova_etal.pdf.
- KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. a kol., 2013. Písmo Comenia skript očima odborné i laické veřejnosti. [online]. [cit. 10. 6. 2022]. Dostupné z: www.uhk.cz:

- <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/veda-a-vyzkum/projekty/interni-projekty/specifi-cky-vyzkum/specifi-cky-vyzkum-2013/zz-2111-bartosova-sv2013.pdf>.
- LENCOVÁ, R., 2020. Základné informácie o písme Comenia Script a jeho charakteristika. [online]. [cit. 10. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.comenia-script.com/sk/informace-o-pismu/>.
- OZNÁMENIE VÝSLEDKU VYBAVENIA PETÍCIE č. 4/2017. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. [online]. [cit. 10. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/22617.pdf>.
- RAJČÁNIOVÁ, E., 2019. Comenia Script – inovatívny prístup k výučbe písania Rozhovor s Mgr. Andreou Cinegovou. [online]. In: *Dieťa v centre odbornej pozornosti*. Metodicko-odborný časopis pre poradenskú prax a širšiu verejnosť, č. 3/2019. ISSN 2644-5395. [cit. 12. 6. 2022]. Dostupné z: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/02/DCP-3.2019.pdf>.
- REFERENCIE ODBORNÍKOV, 2020. [online]. [cit. 16. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.comenia-script.com/sk/>.
- VYJADRENIA ODBORNÍKOV NA COMENIA SCRIPT, 2020. [online]. [cit. 16. 6. 2022]. Dostupné z: <https://www.comenia-script.com/sk/vyjadreni-odborniku/>.
- WILDOVÁ, R., 2012. Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. [online]. [cit. 16. 6. 2022]. Dostupné z https://www.comenia-script.com/wp-content/uploads/2020/11/Zaverecna_zprava_CS.pdf.
- Web lokality:
Internetový portál Incídiá.sk (<https://www.indicia.sk/>).
Comenia Script (<https://www.comenia-script.com/sk/>).

Author Information:

PaedDr. Erika Novotna, PhD. – Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: erika.novotna@unipo.sk.

**POTENCIÁL MATEMATICKEJ ÚLOHY
PRE ROZVÍJANIE PRACOVNEJ PAMÄTI**

**THE POTENTIAL OF MATHEMATICAL TASK
IN DEVELOPING WORKING MEMORY**

Alena Prídavková, Martina Kováčová

Alena Pridavkova, Martina Kovacova

Abstrakt

Matematická úloha svojim potenciálom môže byť považovaná za prostriedok rozvoja pracovnej pamäti, ako integrálnej súčasti schopnosti učiť sa. Kognitívna analýza úlohy umožňuje transformovať konkrétnu matematickú úlohu na úlohu učebnú, v procese riešenia ktorej sú stimulované isté zložky myslenia. Predstavené budú možnosti tvorby súboru úloh rôznej úrovne kognitívnej náročnosti. Kritériami pre tvorbu gradovaných úloh, ako výsledok kognitívnej analýzy, sú rôzne vlastnosti objektov vyskytujúcich sa v zadaní úlohy. Prezentované sú výsledky realizovaného kvalitatívne orientovaného výskumu, ktoré potvrdzujú význam tvorby a aplikácie úloh s matematickým kontextom pre rozvoj pracovnej pamäti žiakov primárneho stupňa vzdelávania.

Annotation

The potential of mathematical tasks can be considered a tool for developing working memory as an integral part of learning. The cognitive analysis of task allows to transform a specific mathematical task into learning task, and some elements of thinking are stimulated. The possibilities of creating sets on different tasks' difficulty levels are presented. The criteria for creating graded tasks, as a result of cognitive analysis, are the various properties of the objects that appear in the task assignment. Presented results of qualitative research confirm the application's validity of mathematical tasks for developing working memory in primary school pupils.

KLúčové slová: *Matematická úloha. Pracovná pamäť. Kognitívna analýza úlohy.*

Key words: *Mathematical task. Working memory. Cognitive analysis of task.*

Úvod

Obsah učebného predmetu matematika poskytuje možnosti na rozvíjanie kognitívnych schopností žiakov. Učenie sa matematiky by malo byť pre žiakov mladšieho školského veku pútavé a obohacujúce. Práve matematická úloha je jedným z prostriedkov na rozvoj schopnosti učiť sa, ako aj na získanie záujmu o predmet zo strany žiakov. V procese riešenia úloh z matematiky sú aktivované isté zložky myslenia, medzi nimi aj pracovná pamäť. Pracovná pamäť je konštrukt, ktorý je dôležitý v mnohých činnostiach bežného života.

V prepojení na priestorovú orientáciu je dôležitá napríklad pri zapamätaní si cesty do školy, pri orientácii v nákupnom centre, pri tvorbe mentálneho obrazu prostredia školy, bytu, domu.

1. Pracovná pamäť pri riešení matematických úloh

Pracovná pamäť je aktívny kognitívny systém zodpovedný za dočasné uchovanie a následné spracovanie informácií. Tieto informácie sa môžu týkať čísel, mien, slov, ktoré sa viažu na veľmi krátky časový úsek (Kulišťák, 2003). Žiak s dobre rozvinutou pracovnou pamäťou je pri riešení komplexnej úlohy schopný túto úlohu rozdeliť do menších, menej náročných častí (Kovalčíková et al., 2016). Vyrieši jednu časť, riešenie si zapamätá a pokračuje s vypracovaním riešenia ďalšej časti úlohy. V prípade úloh z matematiky, napríklad pri sčítaní dvoch dvojciferných čísel, žiak podrží sčítance dočasne v pracovnej pamäti a súčasne ich spracováva pri riešení daného problému – pri sčítaní spamäti. Informácie, ktoré nie sú dôležité pre riešenie úlohy sú vytlačené novými informáciami. Pracovná pamäť sa vzťahuje na mentálny pracovný priestor, ktorý sa zúčastňuje na regulácii, kontrole a aktívnom udržiavaní relevantných informácií na splnenie komplikovanejších kognitívnych úloh (Czop & Heretik, 2015). Pracovnú pamäť tvoria tri zložky: fonologická slučka, vizuálno-priestorový náčrtník a centrálna exekutíva (riadiaca zložka). Nolen-Hoeksema (2012) popisuje existenciu týchto systémov alebo zložiek. Fonologická slučka je aktívna pri ukladaní informácií a pri ďalšej práci s nimi v akustickom kóde. Informácie nachádzajúce sa v tomto systéme sa zvyčajne rýchlo zabúdajú, avšak v rámci opakovania, je možné ich neobmedzene zachovať. Vizuálno-priestorový vyrovnávací zásobník uchováva a pracuje s vizuálnymi alebo priestorovými informáciami. Tieto systémy koordinujú pozornosť a sú podriadené tzv. centrálnemu exekutívnemu systému (Baddeley, 2006). Príkladom prepájania rôznych zložiek pracovnej pamäti je situácia spojená s uchovaním mena človeka (fonologická slučka) a uloženie tváre daného človeka (vizuálno-priestorový zásobník). Centrálna exekutívna prepojí tieto dva aspekty, čo znamená, že sa meno a tvár objavujú spoločne.

U žiakov primárneho stupňa vzdelávania je dobre rozvinutá pracovná pamäť dôležitá v procese riešenia aritmetických úloh (Andersson, 2008; Berg, 2008). Má význam pri riešení úloh zameraných na aplikáciu početných operácií s číslami, ako aj pri riešení logických problémov a slovných úloh (Hill, 2018). Verbálna a vizuálno-priestorová zložka pracovnej pamäti sú aktívne pri riešení slovných a problémových úloh (Zheng, Swanson, & Marcoulides, 2011). McKenzie, Bull a Gray (2003) sa zamerali na skúmanie dôležitosti fonologických a vizuálno-priestorových systémov v jednoduchom aritmetickom výkone u žiakov rôzneho veku. Mladší žiaci využívali prioritne vizuálno-priestorové stratégie, ale starší žiaci kombinovali stratégie, aplikovali verbálny prístup doplnený vizuálno-priestorovými zdrojmi.

Pracovná pamäť je dôležitým konštruktom pri riešení úloh z rôznych oblastí elementárnej matematiky. Napríklad v aritmetickej oblasti, pri úlohách z numerácie, pri zápise viacciferných čísel, pri početných operáciách s prirodzenými číslami, kde sú využité rôzne postupy počítania spamäti. Pri riešení slovných úloh je aktívna fonologická slučka, kedy je dôležité nadobudnutie vhl'adu do úlohovej situácie, identifikovanie vzťahov medzi údajmi a informáciami. Pracovná pamäť je významná aj pri aplikačných úlohách (kombinatorika, postupnosti). Vizuálno-priestorová zložka pracovnej pamäti je dôležitá pre riešenie úloh z oblasti geometrie. Spomenieme niekoľko typov úloh z elementárnej matematiky: rozlišovanie geometrických útvarov, triedenie geometrických útvarov podľa rôznych kritérií (veľkosť, farba), určenie polohy objektu v rovine, v priestore, zapamätanie si pokynov, ktoré určujú smer pohybu objektu (v rovine, v štvorcovej sieti, v priestore), pozorovanie a určovanie vlastností stavieb z kociek. Pri rýsovaní geometrických útvarov je

dôležité udržať v pamäti vstupné zadané parametre, ako napríklad dĺžky strán, veľkosť uhla a pod.

2. Výsledky kognitívnej analýzy úloh – východisko pre tvorbu gradovaných úloh

Kognitívna analýza úlohy je realizovaná za účelom identifikovania kritérií, na základe ktorých sú vytvárané úlohy na rôznych úrovniach náročnosti. Úrovne kognitívnej náročnosti úlohy (Stein, 2010) odrážajú myšlienkové procesy žiaka prítomné pri vnímaní a riešení úlohy od zapamätania si, cez použitie postupov a algoritmov v prepojení aj bez prepojenia na pojmy, ich porozumenie a význam.

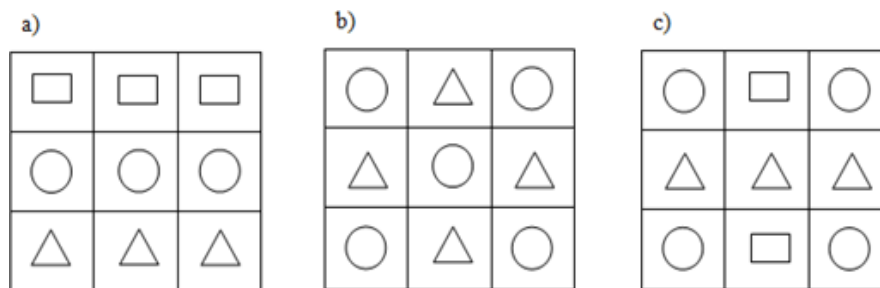
Predmetom prezentovaného skúmania boli skupiny úloh gradovaného charakteru. Kontext úloh sa týkal geometrickej oblasti, konkrétne rozlišovania rovinných geometrických útvarov. Proces riešenia úloh bol zameraný na zapamätanie si útvarov znázornených v rovine, spolu s ich polohou. Zadanie úlohy, vo forme obrázku, mal žiak možnosť pozorovať a skúmať počas vopred daného časového intervalu. Nasledovala etapa, kedy mu boli postupne zadávané otázky týkajúce sa vlastností a usporiadania objektov na obrázku. Pokyny, inštrukcie a otázky, ktoré boli súčasťou procesu riešenia úloh, sú prezentované v tomto príspevku.

Úlohy v súboroch boli gradované na základe rôznych kritérií. Kritériá náročnosti, za ktoré sú považované vlastnosti geometrických útvarov nachádzajúcich sa v zadaniach úloh, sú uvedené v Tabuľke 1.

Tabuľka 1. kritériá pre tvorbu úloh rôznej náročnosti

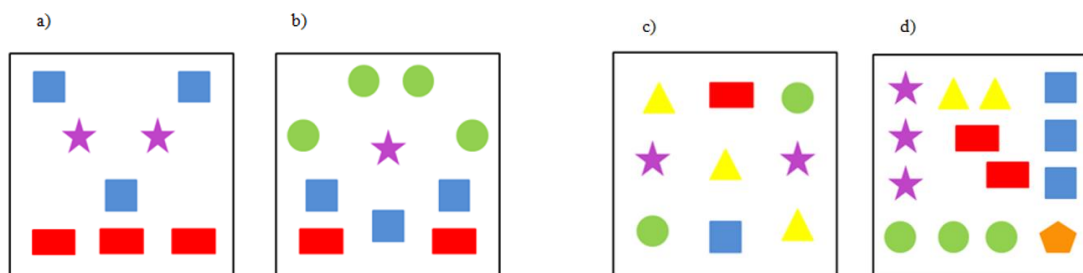
kritérium gradácie úlohy	charakteristika kritéria v prezentovaných úlohách	
typ geometrického útvaru (objektu)	kruh, trojuholník, obdĺžnik, štvorec, hviezda	
farebná výplň geometrického útvaru (objektu)	bez farebnej výplne	
	s farebnou výplňou	rovnaké útvary sú rovnakej farby rovnaké útvary môžu byť rôznej farby
konfigurácia rozmiestnenia útvarov v rovine	umiestnené v štvorcovej sieti	útvary tvoria štruktúru, vzor útvary netvoria štruktúru, vzor
	umiestnené v rovine	útvary tvoria štruktúru, vzor útvary netvoria štruktúru, vzor
počet typov geometrických útvarov (objektov)	od 2 do 5	
počet všetkých útvarov (objektov)	od 2 do 14	
počet použitých farieb pre výplň útvarov	od 3 do 6	
číslo zapísané v útvare	v útvare nie je zapísané číslo	
	v útvare je zapísané číslo	v rovnakých útvaroch je to isté číslo v rovnakých útvaroch sú rôzne čísla

Úlohy zaradené do skúmania boli vytvárané tak, aby sa v nich postupne vyskytoval narastajúci počet kritérií (uvedených vyššie). V jednom zo súborov boli zaradené tri úlohy, v ktorých zadaní boli znázornené dva alebo tri typy geometrických útvarov (kruh, trojuholník, obdĺžnik) v celkovom počte deväť. Všetky boli bez farebnej výplne, boli umiestnené v štvorcovej sieti a ich konfigurácia tvorila štruktúru (Obrázok 1). Úlohy boli svojou náročnosťou stupňované v závislosti od umiestnenia útvarov. Ku každej úlohe boli vopred pripravené otázky, na ktoré žiaci postupne odpovedali.



Obrázok 1. zadanie súboru úloh 1

Ďalší súbor úloh (Obrázok 2) využil pre tvorbu zadania päť typov geometrických útvarov (kruh, trojuholník, štvorec, obdĺžnik, hviezda), v počte osem až štrnásť. Útvary boli farebne odlíšené tak, že rovnaké útvary boli vždy rovnakej farby. Umiestnené boli v rovine, pričom v prvých úlohách (Obrázok 2-a, b) ich konfigurácia tvorila vzor a v úlohách c, d boli rozmiestnené bez akejkoľvek štruktúry (nevytvárali vzor, resp. čiastočne). V tomto prípade náročnosť úloh gradovala v závislosti od počtu použitých objektov, ale prioritne išlo o zmenu ich usporiadania v rovine. Podobne, ako v súbore úloh uvedenom vyššie, boli ku všetkým úlohám pripravené otázky.



Obrázok 2. zadanie súboru úloh 2

Pri riešení úloh sa postupne zvyšovala aj záťaž na pracovnú pamäť, z dôvodu pribúdajúceho počtu vlastností, kritérií, ktoré bolo potrebné vnímať a zapamätať si. Zaťaženie pracovnej pamäti a zvýšenie náročnosti úlohy je možné v tomto kontexte modifikovať a tvoriť tak ďalšie typy úloh, či už na vyššej alebo na nižšej úrovni náročnosti. V jednotlivých úlohách je možné meniť počet typov objektov, ich celkový počet, meniť ich rozmiestnenie, pozíciu v rovine, ako aj diferencovať farebné odlíšenie objektov. Inou možnosťou je pridanie ďalších vlastností, kritérií, napríklad vo forme zapísaného čísla v útvaroch a pod.

3. Analýza výsledkov skúmania žiackych postupov

Súbory gradovaných úloh boli administrované v skupine dvoch žiakov druhého ročníka primárneho stupňa vzdelávania. Vybraní žiaci majú, podľa zhodnotenia ich učiteľky, kladný vzťah k matematike, dobrú úroveň logického myslenia, sú schopní pracovať s predchádzajúcimi vedomosťami a využívať ich pri riešení typovo nových úloh, majú dobre rozvinutú schopnosť zovšeobecňovania a systematizovania poznatkov. Žiak 1 je cieľavedomý, úspešný pri riešení úloh na vyučovaní, je pozorný a aktívny. Žiak 2 má podobné vlastnosti, ale nie je natoľko aktívny, čo je prejavom nízkej miery sebadôvery pri riešení úloh.

Súbory úloh boli žiakom administrované v rámci individuálnych stretnutí, v trvaní 30 minút. Pokyn vo všetkých úlohách v prvom súbore (Obrázok 1) bol analogický: *Pozoruj obrázok a snaž sa zapamätať si ho čo najpresnejšie*. Na pozorovanie obrázkov mali žiaci čas

30 sekúnd. Potom administrátor obrázkov odložil a žiakom kládol otázky. V ďalšej časti sú uvedené otázky k jednotlivým úlohám, ktoré boli zadávané žiakom, doplnené o ich odpovede.

Tabuľka 2. Otázky k úlohe 1a

otázka	odpovede žiaka 1	odpovede žiaka 2
Aké geometrické útvary boli na obrázku (v tabuľke)?	Obdĺžniky, kruhy a trojuholníky.	Kruh, trojuholník a obdĺžnik.
Aký geometrický útvar bol v prvom riadku?	Obdĺžniky.	Obdĺžnik.
Aký geometrický útvar bol v druhom riadku?	Kruhy.	Kruh.
Aký geometrický útvar bol v treťom riadku?	Trojuholníky.	Obdĺžnik.
Akým spôsobom si si zapamätal geometrické útvary na obrázku?	Po riadkoch šli.	V každom riadku je jeden útvar.

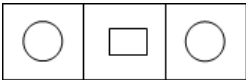
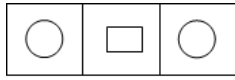
Žiak 1 na všetky otázky odpovedal správne. Uvedomil si, že v každom riadku sú útvary rovnakého typu. Žiak 2 sa pomyšľil pri jednej otázke – dá sa to ale pripísať prvotnému stresu z novej situácie. Obaja žiaci sa plne sústredili pri pozorovaní obrázku. Nasledovalo zadanie úlohy b (Obrázok 1-b). Pokyn a administrácia úlohy boli analogické ako pri úlohe a.

Tabuľka 3. Otázky k úlohe 1b

otázka	odpovede žiaka 1	odpovede žiaka 2
Aké geometrické útvary boli na obrázku (v tabuľke)?	Trojuholníky a kruhy.	Trojuholník, kruh.
Aký geometrický útvar sa vyskytoval v tabuľke najčastejšie?	Kruhy.	Kruh.
Aký geometrický útvar bol v strednom rámečku?	Kruh.	Kruh.
Akým spôsobom si si zapamätal geometrické útvary na obrázku?	Vyzeralo to ako pri šachu.	Kruhy boli ako guľičková päťka.

Obaja žiaci odpovedali korektne na všetky otázky, dokázali si zapamätať všetky objekty na obrázku, spolu s ich polohou. Zaujímavé boli odpovede na poslednú otázku, kde žiak 1 si vytvoril analógiu so šachovnicou a žiak 2 v usporiadaní útvarov videl znázornenie symbolu pre číslicu 5, ktorá sa používa na hracej kočke. V tomto prípade zohrala významnú úlohu vizuálno-priestorová zložka pracovnej pamäti. Nakoniec bola žiakom zadaná tretia úloha z daného súboru, s najvyššou úrovňou náročnosti (Obrázok 1-c).

Tabuľka 4. otázky k úlohe 1c

otázka	odpovede žiaka 1	odpovede žiaka 2
Aké geometrické útvary boli na obrázku (v tabuľke)?	Trojuholníky, kruhy a obdĺžniky.	Kruhy, trojuholníky a štvorce.
Aký geometrický útvar sa vyskytoval v tabuľke najčastejšie?	Kruhy.	Kruhov.
Aký geometrický útvar bol vo všetkých rohových políčkach tabuľky?	Gule.	Kruh.
Akým spôsobom si si zapamätal geometrické útvary na obrázku?	V rohoch sú kruhy a v strede trojuholníky.	Kruhy boli ako guľičková štvorka a v strede som si zapamätala trojuholníky.
Aké geometrické útvary obsahoval posledný riadok? Zakresli ich.		

Žiak 1 odpovedal na všetky otázky správne, pri riešení úlohy, formulovaní odpovedí na otázky mal privreté oči, sústredil sa na otázku. V pracovnej pamäti mal vytvorený mentálny obraz úlohovej situácie a s ním pracoval pri hľadaní odpovedí na kladené otázky. Pri kreslení obrázku (posledná časť úlohy) najskôr nakreslil kruhy a následne obdĺžnik.

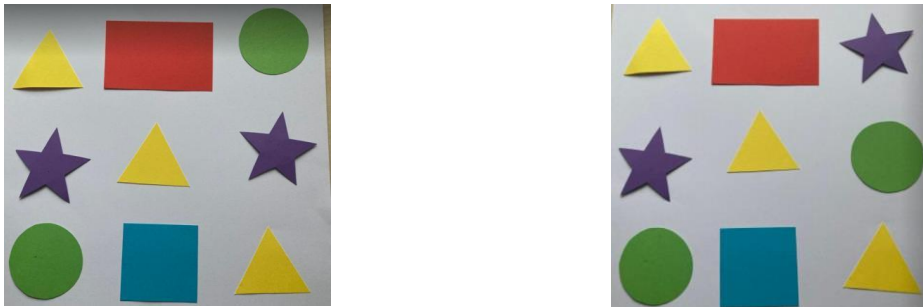
Žiak 2 si zmýlil pojmy obdĺžnik a štvorec. Pri kreslení obrázku postupoval zľava doprava.

Súbor úloh 2 (Obrázok 2) bol administrovaný v analogických podmienkach, individuálne s každým žiakom separátne. Pokyn pri všetkých úlohách v tomto súbore znel: *Pozorne sa pozri na obrázok, skús si ho zapamätať.* Žiaci mali čas 60 sekúnd na pozorovanie obrázku. Potom administrátor obrázok odložil, položil na pracovný stôl škatuľku s papierovými modelmi geometrických útvarov a hárok papiera. Pokyn znel: *Ulož geometrické útvary podľa toho, ako si si ich zapamätal.* Súčasťou procesu riešenia úloh boli aj súbory otázok, ktoré boli žiakom kladené: *Aké geometrické útvary boli na obrázku? Koľko ich bolo všetkých spolu? Ktorých útvarov bolo najviac? Ktorých bolo najmenej? Ako si si zapamätal ich umiestnenie?* Žiaci postupne odpovedali na kladené otázky. Uvádzame odpovede na vybrané otázky v prípade oboch žiakov.

Žiak 1 v úlohe a (obrázok 2a) uviedol, že obrázok mu pripomína smutnú tvár, žiak 2 mal vytvorenú predstavu *Ako písmeno V na tácke.*

V úlohe b (Obrázok 2b) žiaci mali vytvorenú predstavu lopty. Vníмали obrázok v oboch prípadoch v zmysle celku, nie ako separátne umiestnené geometrické útvary. Obaja vymodelovali identické obrázky, ako boli v zadaní.

V tretej úlohe v súbore (Obrázok 2c) žiaci vytvorili takéto obrázky:



Obrázok 3. Žiacke riešenia úlohy 2c

V prípade žiaka 1 bol obrázok identický so zadaním, žiak 2 zamenil polohu dvoch útvarov (hviezda a kruh vpravo hore). Obaja však boli schopní si zapamätať všetky útvary, ktoré boli na obrázku, aj ich počet. V pracovnej pamäti bolo potrebné udržať súčasne niekoľko vlastností daných útvarov, ich počet a pozíciu.

Úloha 4 (Obrázok 2-d) bola najnáročnejšia, z pohľadu zaťaženia pracovnej pamäti. Obaja žiaci boli schopní si zapamätať počet použitých útvarov (bolo ich štrnásť), žiak 2 úlohu vyriešil správne – okrem počtu útvarov si zapamätal aj typ, ako aj ich pozíciu na obrázku (Obrázok 4). Žiak 1 mal v riešení jednu chybu – zámenu dvoch útvarov (namiesto zeleného kruhu umiestnil žltý trojuholník). Vzhľadom na vysokú náročnosť úlohy možno toto riešenie považovať za dôkaz dobre rozvinutej pracovnej pamäti žiaka.



Obrázok 4. Žiacke riešenia úlohy 2d

Žiak 1 sa pri pozorovaní obrázka snažil zapamätať si čo najviac útvarov tak, že si ich prstom kreslil v rovine na lavici, pričom ich umiestňoval podľa pozície na obrázku. Pritom si potichu počítal jednotlivé útvary. Pomerne dlho uvažoval nad riešením. Žiak 2, naopak, postupoval pomerne rýchlo, prezrel si obrázok, prstom spočítal útvary a po tridsiatich sekundách obrázok odložil. Pri určovaní počtu geometrických útvarov sa pomýlil, ale chybu dokázal napraviť.

Žiak 1 bol pri riešení úloh vytrvalý a pozorný. Pomerne rýchlo reagoval na kladené otázky, no každú odpoveď dôkladne zvažoval. Svojimi odpoveďami si bol istý, nenechal sa ovplyvniť administrátorom. Pri zapamätávaní informácií využíval stratégiu ich viacnásobného opakovania, väčšinou šeptom, pričom si ich „ukazoval“ prstom. Pri práci s geometrickými útvarmi si ich usporiadanie kreslil na lavicu, aby si ich čo najlepšie zapamätal. Pri zvyšovaní náročnosti úlohy žiak nezaváhal s odpoveďami a vedel pracovať s informáciami v pracovnej pamäti. Aj napriek menším chybám bol schopný udržať v pracovnej pamäti pomerne veľké množstvo informácií, s ktorými dokázal efektívne ďalej pracovať.

Žiak 2 bol úspešný pri riešení zadávaných úloh. V procese riešenia si verbalizoval informácie zo zadania úlohy (potichu), ktoré bolo potrebné si zapamätať. Väčšina jeho odpovedí bola správna, ale pri formulácií odpovedí prejavoval neistotu. Niekedy mal rozptýlenú pozornosť, čo malo vplyv na úspešnosť riešenia úlohy. Napriek všetkým týmto skutočnostiam bol schopný v pracovnej pamäti udržať veľké množstvo informácií. V procese riešenia úloh prejavil vysokú mieru predstavivosti a tvorivosti.

Záver

Predstavená bola jedna z možností pre rozvíjanie pracovnej pamäti, ako integrálnej zložky schopnosti učiť sa, prostredníctvom matematických úloh. Transformácia matematických úloh a tvorba úloh rôznej úrovne kognitívnej náročnosti je kľúčová kompetentnosť učiteľov už od primárneho stupňa vzdelávania. Nevyhnutným predpokladom pre túto činnosť je kvalitná analýza úlohy, ktorá je prediktorom identifikácie kritérií, na základe ktorých sú gradované úlohy vytvárané. Úlohy a činnosti, ktoré podporujú rozvoj myslenia by mali byť súčasťou nielen vyučovania, ale majú miesto aj v činnostiach realizovaných v čase mimo vyučovania.

Zoznam bibliografických odkazov

- ANDERSSON, U. 2008. Working memory as a predictor of written arithmetical skills in children: The importance of central executive functions. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 181-203.
- BADDELEY, A., 2006. *Working memory: An Overview*. In Working memory and Education. A volume in Edukational Psychology. USA: Academic Press. ISBN 978-0-12-554465-8.
- BERG, D. H. 2008. Working memory and arithmetic calculation in children: The contributory roles of processing speed, short-term memory, and reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99 (4), 288-308.
- CZOP, O. & HERETIK, A. 2015. *Pracovní paměť a exekutivní funkce. Koncepce, vztahy a kontroverze*. In: Psychologie-02 [online] Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-10.12]. Dostupné na internete: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/135948/1_AnalesPsychol ogici_2-2015-2_7.pdf?sequence=1.

- HILL, B. 2018. Cognitive Skills and Math (Dostupné na: <https://www.edcircuit.com/cognitiveskills-math/>)
- KOVALČÍKOVÁ, I., et al. 2016. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku. (druhé, rozšírené vydanie)* Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1719-3.
- KULIŠŤÁK, P., 2011. *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-891-3.
- MCKENZIE, B., BULL, R., & GRAY, C., 2003. The effects of phonological and visual-spatial interference on children's arithmetical performance. *Educational and Child Psychology*, 20 (3), 93-108. [online]. [cit. 2021-10.12]. Dostupné na: <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/the-effects-of-phonological-and-visual-spatial-interference-on-ch>.
- NOLEN-HOEKSEMA, S., et al. 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
- STEIN, J. A. 2010. Emotional Self-Regulation: A Critical Component of Executive Function In L. Meltzer (Ed) *Promoting Executive Function in the Classroom* the Guilford Press, New York, London.
- ZHENG, X., SWANSON, H. L., & MARCOULIDES, G. A. 2011. Working memory components as predictors of children's mathematical word problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110 (4), 481-498.

Author's Information:

doc. RNDr. Alena Pridavkova, PhD. – Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: alena.pridavkova@unipo.sk.

Mgr. Martina Kováčová – Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: martinahardonova@gmail.com.

METODOLOGICKÉ A EDUKAČNÉ DIMENZIE DIAGNOSTIKOVANIA POHYBOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

METHODOLOGICAL AND EDUCATIONAL DIMENSIONS OF MOTOR COMPETENCE DIAGNOSTICS IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN

Ingrid Ružbarská

Ingrid Ruzbarska

Abstrakt

Proces identifikácie motorických parametrov detskej populácie je definovaný viacerými metodologickými, konceptuálnymi a formálnymi špecifikami, ktoré sú dlhodobo predmetom odborného a vedeckého diskurzu a sú aj predmetom tejto teoretickej štúdie. Kvalitné pedagogické diagnostikovanie by malo byť základom verifikácie didaktických prístupov a stratégií učiteľa na jednej strane a súčasťou učebných obsahov žiaka na druhej strane. Takéto diagnostikovanie je predpokladom inklúzie, diferenciacie, individuálneho prístupu a erudovaného výberu efektívnych didaktických stratégií, čo je kľúčovým aspektom kvalitnej telesnej a športovej výchovy.

Annotation

The process of identifying motor parameters in the children population is defined by several methodological, conceptual and formal specifics, which have long been the subject of professional and scientific discourse and they are also the subject of this theoretical study. Quality pedagogical diagnostics should be the basis for the verification of the teacher's didactic approaches and strategies on the one hand and part of the pupil's learning content on the other hand. Such diagnostics is a prerequisite for inclusion, differentiation, individual approach and erudite selection of effective didactic strategies, which is a key aspect of quality Physical Education and Sports.

Kľúčové slová: *Mladší školský vek. Pohybové zručnosti. Telesná zdatnosť. Telesná a športová výchova. Motorické testy.*

Key words: *Primary school age. Motor skills. Physical fitness. Physical and Sport Education. Motor tests.*

Úvod

Telesná a športová výchova na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku je orientovaná na formovanie motorického vývinu, na vytváranie podmienok pre adaptačné zmeny smerom k efektívnejšej motorickej kontrole a rozvoju pohybových kompetencií žiakov. Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO, 2016) vyzvala štáty k systematickým krokom k zvýšeniu kvality telesnej a športovej výchovy ako

klúčového faktora formovania celoživotných pohybových kompetencií a podpory pozitívnej trajektórie životného štýlu.

Kvalitné pedagogické diagnostikovanie by malo byť základom verifikácie didaktických prístupov a stratégií učiteľa na jednej strane a súčasťou učebných obsahov žiaka na druhej strane. V súčasnosti však v telovýchovnom vzdelávaní na primárnom stupni nie sú aplikované relevantné diagnostické nástroje pre oblasť „efektivity“ motorického učenia sa žiakov, ktoré by umožňovali verifikovať účinnosť aplikovaných didaktických prístupov a stratégií, definovať individualizovanú spätnú väzbu, ako aj koncipovať edukačno-pohybové programy reflektujúce reálne potreby žiakov.

Diagnostikovanie pohybových predpokladov detskej populácie v edukačnom, ako aj výskumnom kontexte je definované viacerými metodologickými, konceptuálnymi a formálnymi špecifikami, ktoré sú dlhodobo predmetom odbornej a vedeckej diskusie. Táto problematika je aj v súčasnosti v kontexte primárneho vzdelávania len marginálne rozpracovaná. Problémom nie je len samotný výber motorických testov pre edukačnú prax, ale rovnako aj erudované zvládnutie ich administrácie a následná interpretácia dát učiteľom. A v neposlednom rade je to aj vedecká argumentácia a zdôvodnenie ich aplikácie v pedagogickej praxi.

1. Metodologické špecifiká diagnostikovania pohybových kompetencií detskej populácie

V súčasnosti je v rámci výskumného, ako aj edukačného kontextu v celosvetovom meradle aplikované široké spektrum testových batérií pohybových schopností určených pre detskú (školskú) populáciu. Napriek ich rôznorodosti, ktorá vyplýva z rozdielnych metodologických teoretických prístupov, je možné konštatovať relatívnu kongruentnosť ich faktorového sýtenia. Väčšina testových batérií zahŕňa oblasť aeróbnej vytrvalosti, resp. aeróbnej kapacity, vytrvalostnej sily abdominálneho svalstva a flexibility. Niektoré testové batérie obsahujú položky pre určenie agility, statickej a vytrvalostnej sily horných končatín. Aj napriek podobnému obsahu testových batérií zostáva komparácia značne problematická často kvôli nedodržiavaniu presnej administrácie testových položiek. Mnohé z testových batérií dopĺňajú svoj záber aj o oblasť somatických parametrov – telesnej hmotnosti a výšky, indexu telesnej hmotnosti (BMI) a kožných rias. Na druhej strane testové batérie len marginálne reflektujú oblasť koordinačných schopností. Parciálne je diagnostikovanie koordinačných schopností zakomponované do testových systémov pohybových zručností, čo však zväčša súvisí s nejednoznačným vymedzením pojmov pohybové schopnosti, zručnosti a kompetencie (Ulrich, 2000).

V edukačnom kontexte pracuje pedagóg s deťmi s jedinečným „načasovaním“ a potenciálom vývinu. Je preto opodstatnené, aby bol kompetentný validne a spoľahlivo diagnostikovať individuálnu úroveň motorických predpokladov a predikovať potenciálne možnosti jednotlivca (Gallahue & Donnelly, 2003).

Malina, Bouchard, & Bar-Or (2004) uvádzajú, že biologický vývin je rozhodujúcim determinantom pohybovej výkonnosti detí. Avšak pohybová výkonnosť je ovplyvnená aj motivačnými faktormi, edukačnými príležitosťami pre pohybovú aktivitu, úrovňou poskytovaných motorických vzorov a komplexom sociokultúrnych faktorov. Ako ďalej Malina et al. (2004) konštatujú, problémom diagnostikovania pohybovej výkonnosti v detskej populácii je určenie vplyvu rastu, zrenia, pohybovej aktivity a ďalších faktorov. Aplikácia normatívnych prístupov je diskutabilná z dôvodu ich formovania na základe chronologického veku, čo je zrejme kľúčovým problémom v tomto období intenzívneho somatického a psychického vývinu dieťaťa, keďže normy „nereflektujú“ rôznu úroveň biologického zrenia jednotlivca. U detí mladšieho školského veku môžu pritom diferencie biologickej maturácie dosahovať v extrémnych prípadoch aj päť rokov. Porovnávanie s normami tak nemusí byť

vhodné a skôr znevýhodňuje chlapcov s pomalšou, resp. dievčatá so zrýchlenou maturáciou. Normatívne hodnotenie neumožňuje kvalitatívnu interpretáciu výsledkov testovania telesnej zdatnosti žiakov. Tento aspekt tak značne rezonuje v kontexte telovýchovnej edukácie, ktorej cieľovou kategóriou sú zdravotné aspekty pohybovej výkonnosti a podpora celoživotnej pohybovej aktivity.

Aj napriek mnohým ďalším kritickým postojom k normatívnemu hodnoteniu telesnej zdatnosti boli nedávno prezentované európske normatívne štandardy (Tomkinson et al., 2018). Normy sú vytvorené na základe meraní (celkom 2 779 165) v testových položkách Eurofit systému (Adam, Klissouras, Ravazollo, Renson, & Tuxworth, 1988), ktoré realizovali deti a mládež vo veku 9 až 17 rokov z 30 európskych krajín vrátane Slovenska. Tieto dáta pochádzajú z 98 výskumných štúdií realizovaných v časovom rámci od 80. rokov minulého storočia po súčasnosť. Zámer autorov súvisel s potrebou vytvorenia európskeho referenčného rámca a možnosťou validnej interpretácie dát tak pre výskumný, ako aj pre edukačný kontext. Takýto rámec doposiaľ existoval skôr na národnej úrovni. Uvedené normy sú (1) rozsahom aj geograficky najreprezentatívnejšie normatívne hodnoty špecifikované podľa pohlavia a veku pre detekciu úrovne telesnej zdatnosti detí a mládeže v európskom meradle, (2) identifikujú percentuálny podiel detí a mládeže so zdravou (žiaducou) úrovňou kardiorespiračnej zdatnosti na základe aktuálnych medzinárodných kritérií. Okrem uvedeného majú štandardy uplatnenie v dvoch líniách: (1) identifikujú deti s veľmi nízkou/nedostatočnou úrovňou telesnej zdatnosti, definujú pre nich individuálny pohybový program, systematický monitoring a podporu pozitívnych postojov k celoživotnej pohybovej aktivite, (2) identifikujú deti s výbornou / veľmi dobrou telesnou zdatnosťou s odporúčaniami a podporou zapojenia sa do organizovaného športu (Tomkinson et al., 2018). Význam stanovenia referenčných rámcov spočíva aj v tom, ako uvádzajú autori, že pri analýze dlhodobých efektov pohybových programov na telesnú zdatnosť jedinca je dôležité vymedziť, či zmeny v sledovaných parametroch sú pod alebo nad úrovňou očakávaných, resp. normou stanovených vývinových zmien.

Podľa viacerých autorov (Fjørtoft, Pedersen, Sigmundsson, & Vereijken, 2011) problém mnohých testových batérií určených na diagnostikovanie pohybovej výkonnosti detí súvisí s ich nejednoznačnou, ako aj vedecky nezdôvodnenou validitou, reliabilitou a senzitivitou. Mnohé testové položky sú podmienené vôľovými dispozíciami, emocionálnou stabilitou detí, čo vzhľadom na úroveň ich psychického vývinu môže byť diskutabilné.

Za jeden zo špecifických problémov diagnostikovania pohybových kompetencií detskej populácie považujú Jürimäe & Jürimäe (2000) motiváciu, ako aj istú úroveň rozvoja vôľových dispozícií jednotlivca. Vzhľadom na status psychického vývinu v tomto vekovom období je dôležité, aby boli deti primerane motivované podať pri testovaní čo najlepší výkon. Aplikácia motorických testov vyžadujúcich „maximálny výkon“ (testy vytrvalostných, silových schopností) môže byť diskutabilná v súvislosti s ich reprodukovateľnosťou. Výkony v motorických testoch môžu byť navyše ovplyvnené aj rôznou úrovňou a formami spätnej väzby, inštrukciami, publikom, formou odmen pri testovaní a inými činiteľmi.

Aj Wood & Zhu (2006) potvrdzujú, že výsledky motorických testov sú prijateľné, ak sú deti schopné podať čo najvyšší výkon. Tento predpoklad však v detskom veku môže byť problematický predovšetkým v testoch kondičných schopností.

Zhodne s uvedeným Corbin & Pangrazi (2002) upozorňujú, že dieťa, ktoré je pohybovo aktívne (minimálne na priemernej úrovni) môže skórovať v motorických testoch na nízkej úrovni, čo môže viesť k demotivácii vo vzťahu k jeho pohybovej aktivite. A na druhej strane, jednotlivec s nízkou úrovňou pohybovej aktivity môže vykazovať dobrú úroveň pohybovej výkonnosti.

Ako uvádzajú Harris & Cale (2006), výsledky motorických testov neposkytujú klinické dáta o zdravotnom stave jednotlivca. Súvislosť telesnej zdatnosti a zdravia detskej populácie

nie je stále jednoznačne vymedzená. Podľa Armstronga (1995) sa dá predpokladať, že motorické testy len „určujú to, čo je zrejmé“ a „diferencujú žiakov na zreých a / alebo motivovaných a nezreých a/alebo nemotivovaných“. Rowland (2002) navyše uvádza, že výsledky testovania pohybových schopností môžu poskytovať „falošný odkaz“, že súťaž a excelentnosť sú nevyhnutné pre zdravie, čo môže zmať edukačný cieľ formulovaný do podpory celoživotnej pohybovej aktivity.

V detskej populácii je aj verifikácia účinnosti pohybových programov na základe nárastu výkonnosti skôr kontraproduktívna (Harris & Cale, 2006). Ako autori zdôrazňujú, súvislosti medzi pohybovou výkonnosťou a pohybovou aktivitou nie sú v detskej populácii v porovnaní s dospelou vedecky zdôvodnené. Okrem toho v detstve sa niektoré negatívne aspekty životného štýlu jednoducho ešte „nestihnú“ prejavovať.

2. Edukačný rozmer diagnostikovania pohybových kompetencií detí

Ako uvádzajú Harris & Cale (2006) v edukačnom kontexte dôvody diagnostikovania pohybových kompetencií zahŕňajú:

- hodnotenie efektívnosti pohybového programu;
- motiváciu a sebahodnotenie;
- určenie individuálnych potrieb súvisiacich so stimuláciou pohybových schopností a zručností;
- identifikáciu športových talentov;
- stimuláciu pohybovej aktivity;
- kognitívne a afektívne učenie.

Monitoring motoriky aplikovaný v primárnom vzdelávaní si vyžaduje „filozofiu“, ktorá motivuje a zároveň umožňuje porozumieť dôvodom aktívneho životného štýlu, ktorého súčasťou je aj rozvoj pohybových kompetencií jednotlivca už v tomto vekovom období. Tak môže diagnostika predstavovať nenahraditeľnú súčasť vzdelávacieho procesu školskej telesnej a športovej výchovy a môže byť motivujúcim determinantom vzťahu detí k pohybovej aktivite, k zdraviu, zdravému životnému štýlu. Napriek tomu, že monitorovanie pohybových predpokladov je charakterizované do istej miery obmedzeniami, predovšetkým v kontexte školskej praxe, jeho primeraná a erudovaná implementácia umožňuje využitie jeho kognitívneho, afektívneho a behaviorálneho potenciálu.

V kontexte uvedeného Gallahue & Donnelly (2003) odporúčajú, aby testovanie pohybových kompetencií v telovýchovnom edukačnom procese bolo:

- orientované na dieťa, vývinovo primerané a prístupné všetkým deťom;
- pozitívne a malo by poskytnúť dieťaťu zmysluplnú spätnú väzbu smerom k podpore jeho pohybovej aktivity;
- založené na princípe intrapersonálneho porovnávania, ktoré reflektuje individuálne vývinové zmeny organizmu;
- pre dieťa kognitívne zmysluplné a uchopiteľné, deti by mali rozumieť jednotlivým komponentom, ktoré determinujú ich pohybovú výkonnosť a vedieť, ako ich rozvíjať.

Gallahue & Donnelly (2003) zdôrazňujú, že samotný monitoring pohybových kompetencií nezvyšuje motiváciu detí k pohybovej aktivite a interpretácia testových skóre vyžaduje erudíciu testujúceho a poznanie limitov testovaných.

3. Pohybové kompetencie – determinant trajektórie celoživotnej pohybovej aktivity

Jednou z aktuálnych súčasných výziev v skúmaní pohybových kompetencií školskej populácie je akcentovanie pozornosti na efekty motorického učenia, teda na pohybové zručnosti žiaka v podmienkach školskej telesnej a športovej výchovy. Táto trajektória

korešponduje s koncepciou súčasného kurikula primárnej telesnej a športovej výchovy (vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb) na Slovensku, ktorá je orientovaná na podporu zdravia a stratégie celoživotnej pohybovej aktivity jednotlivca. Doposiaľ sa totiž vedecká, odborná a často aj edukačná pozornosť orientovala takmer výlučne len na oblasť pohybových schopností a problematika erudovaného diagnostikovania a systematického formovania pohybových zručností detí v primárnom vzdelávaní je stále v súčasnosti marginálna.

Mladší školský vek je senzitívnym obdobím pre motorický rozvoj, avšak nedávne vedecké práce naznačujú, že s odstupom 30 rokov je konštatovaný významný pokles telesnej zdatnosti, no ešte výraznejšie pohybových zručností detí vo veku 6 a 12 rokov (Tester, Ackland & Houghton, 2014). V posledných rokoch je dokumentovaná zvyšujúca sa prevalencia „sedavého“ správania už v populácii žiakov mladšieho školského veku (Lopes, Santos, Pereira, & Lopes, 2012). Zároveň je v tejto populácii detí demonštrovaný pokles v úrovni fundamentálnych pohybových zručností (Hardy, Barnett, Espinel, & Okely, 2013) spolu s alarmujúcim výskytom nadmernej telesnej hmotnosti (Ahrens et al., 2014).

Rola pohybových zručností v koncepte zdravia detskej populácie je definovaná prostredníctvom konceptuálneho vývinového modelu, podľa ktorého sa vyššia úroveň pohybových zručností vzťahuje k vyššej úrovni pohybovej aktivity, zdravotne orientovanej telesnej zdatnosti a k nižšiemu riziku obezity (Stodden et al., 2008).

Nedostatok primeraných základov pohybových zručností môže súvisieť s tzv. zručnostnou bariérou (Seefeldt, 1980). Jednotlivci s limitovanými pohybovými zručnosťami môžu demonštrovať nízku úroveň pohybovej aktivity a zdravotne orientovanej telesnej zdatnosti, a môžu byť tak vystavení aj zvýšenému riziku nadmernej telesnej hmotnosti až obezity. Henrique et al. (2017) naznačujú, že pohybové kompetencie môžu reprezentovať „indikátor zdravia“ v tejto populácii.

Ako uvádzajú Robinson et al. (2015), adekvátna úroveň pohybových zručností poskytuje do značnej miery tzv. protektívny efekt vo vzťahu k poklesu pohybovej aktivity a nezdravému nárastu telesnej hmotnosti v priebehu ontogenézy jednotlivca. Výsledky viacnásobnej regresie indikujú, že pohybové zručnosti vysvetľujú až 74% rozptylu zdravotne orientovanej telesnej zdatnosti. Úroveň pohybových kompetencií jednotlivca je „aktivátorom“ jeho zapojenia sa do spektra pohybových hier, organizovaných, či spontánnych pohybových a športových činností (Luz, Rodrigues, Meester, & Cordovil, 2017).

3.1. Testový systém MOBAK – moderný prístup identifikácie edukačných efektov motorického učenia sa v primárnej telesnej a športovej výchove

Aplikované pedagogické stratégie sú kritickým faktorom efektívneho formovania adekvátnej úrovne pohybových kompetencií žiakov v primárnej telesnej a športovej výchove. V tejto súvislosti je fundamentálnou otázkou, ktoré pohybové kompetencie reprezentujú „škálu“ pohybových schopností a zručností „zabezpečujúcich“ úspešné zapojenie sa jednotlivca do spektra pohybových a športových činností nielen v detstve, ale rovnako aj v celoživotnom horizonte.

Je zrejmé, že pohybové schopnosti a zručnosti sa v kontexte motorického vývinu nerozvíjajú automaticky a „prirodzene“. Ich rozvoj podmieňuje kvalitný didaktický prístup a aktívna participácia žiaka v primeraných a rozvíjajúcich edukačných pohybových situáciách, ktoré vyžadujú pokročilejšie pohybové vzorce a vyššiu úroveň pohybovej výkonnosti v rôznych kontextoch. Systematický monitoring a následná intervencia v rozvoji motoriky má svoje opodstatnenie, keďže formované zručnosti a pohybové správanie pretrvávajú až do dospelosti.

Jedným z aktuálnych a moderných diagnostických prístupov v európskom kontexte sú testové systémy pohybových kompetencií žiakov primárneho vzdelávania MOBAK 1-2,

MOBAK 3-4 (Herrmann, 2018). Umožňujú validne a reliabilne identifikovať vo vzťahu k formulovanému kurikulu profil pohybovej „kompetentnosti“ žiaka, či identifikovať jeho motorické deficity. Sú zamerané na oblasť „efektivity“ motorického učenia sa žiakov a poskytujú možnosť (a) verifikovať efektívnosť aplikovaných didaktických prístupov a stratégií vo výučbe, (b) definovať individualizovanú spätnú väzbu, (c) koncipovať personalizované edukačno-pohybové programy reflektujúce reálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov a ich psychosomatický vývinový potenciál. Takéto diagnostikovanie je predpokladom inklúzie, diferenciacie, individuálneho prístupu a erudovaného výberu efektívnych didaktických stratégií, čo je kľúčovým aspektom kvalitnej telesnej a športovej výchovy.

Herrmann, Gerlach, & Seelig (2015) definujú pohybové kompetencie ako minimálne štandardy umožňujúce deťom participovať na činnostiach v širokom kontexte pohybovej (telesnej) kultúry. Autori ďalej dodávajú, že termín pohybových kompetencií či „kvalifikácií“ „zastrešuje“ pojmy motorické schopnosti a zručnosti. Na jednej strane nepredstavujú veľmi všeobecnú dispozíciu, keďže majú kontextuálny charakter, avšak nie sú definované ani úzko ako špecifická (športová) zručnosť (technika).

Ako konštatujú Herrmann, Heim, & Seeling (2019), proces koncipovania a operacionalizácie testovej batérie MOBAK bol realizovaný na základe otázky: „*Čo by mal žiak v určitom veku zvládnuť, aby bol pripravený úspešne sa zúčastňovať komplexu pohybových a športových činností v kontexte telesnej kultúry*“. Odpoveď na túto otázku má byť formulovaná vo vzťahu ku konkrétnemu vzdelávaciemu obsahu a štandardom. Testová batéria MOBAK umožňuje v rámci pedagogického diagnostikovania evalváciu na úrovni národného vzdelávacieho systému v súvislosti s revíziou vzdelávacích cieľov, štandardov, či obsahov. Taktiež na úrovni konkrétneho školského vzdelávacieho programu, a napokon umožňuje učiteľovi v rámci školskej triedy detegovať žiakov s motorickými deficitmi vyžadujúcich individualizované pohybové programy.

Dizajnovanie testového systému MOBAK a jeho spojitosť s kurikulumom predstavuje zásadný posun v diagnostikovaní motoriky žiakov smerom k identifikovaniu vzdelávacích výsledkov, či motorického učenia v kontexte primárnej telesnej a športovej výchovy. MOBAK má ambíciu byť relevantným nástrojom pedagogického diagnostikovania, ktorý umožňuje identifikovať edukačné efekty v kontexte školskej telesnej a športovej výchovy. Tento aspekt sa čoraz viac dostáva do pozornosti zainteresovaných odborných a vedeckých komunit vzhľadom na zvyšujúce sa nároky na kvalitu vyučovacieho procesu, na postavenie tohto vyučovacieho predmetu v kurikule primárneho vzdelávania a nepriaznivých trendov týkajúcich sa mentálneho a fyzického zdravia žiakov mladšieho školského veku (Herrmann, Gerlach, & Seelig, 2015).

Záver

Rozvoj základných pohybových zručností žiakov by mal byť kľúčovou edukačnou stratégiou v primárnom telovýchovnom vzdelávaní. Kvalitné pedagogické diagnostikovanie umožňuje v rámci primárnej telesnej a športovej výchovy validne a reliabilne identifikovať vo vzťahu k formulovanému kurikulu profil pohybovej „kompetentnosti“ žiaka, či identifikovať jeho motorické deficity.

Adresnejšie definovanie „motorického zručnostného profilu“ žiakov primárneho vzdelávania umožní koncipovanie individualizovanej stimulácie ich pohybových kompetencií s reflektovaním reálnych vzdelávacích potrieb, sociokultúrneho kontextu a psychosomatických osobitostí. Včasné a erudované diagnostikovanie pohybových kompetencií mladších žiakov by umožnilo práve v senzitivnom období realizovať ich efektívnejšiu stimuláciu a zabezpečiť aj ich vývinovú stabilitu osobitne u žiakov

s motorickými deficitmi, s oneskoreným motorickým vývinom, s nadmernou telesnou hmotnosťou, či so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAM, C., KLISSOURAS, V., RAVAZOLLO, M., RENSON, R., & TUXWORTH, W. (1988). *Eurofit. Handbook for the European test of physical fitness*. Rome: Council of Europe, Committee for Development of Sport.
- AHRENS, W., PIGEOT, I., POHLABELN, H., HENAUW. S. DE., LISSNER, L., MOLNÁR, D., MORENO, L. A., TORNARITIS, M., VEIDEBaum, T., & SIANI, A. (2014). Prevalence of overweight and obesity in European children below the age of 10. *International Journal of Obesity*, 38, s. 99-107.
- ARMSTRONG, N. (1995). The assessment of health-related fitness in schools. In M. Darmody & G. O'Donovan (Eds.) *Physical Education at the Crossroads* (pp. 44-48). Limerick: PEAL.
- CORBIN, C. B., & PANGRAZI, R. P. (2002). Physical activity for children: How much is enough. In: G. J. Welk et al. *Fitnessgram reference guide*. Dallas, TX: The Cooper Institute. 37-44.
- FIØRTOFT, I., PEDERSEN, A. V., SIGMUNDSSON, H., & VEREIJKEN, B. (2011). Measuring physical fitness in children who are 5 to 12 years old with a test battery that is functional and easy to administer. *Physical Therapy. Journal of the American Physical Therapy Association*, 91 (7), 1087-1095. doi: 10.2522/ptj.20090350.
- GALLAHUE, D. L., & DONNELLY, F. C. (2003). *Developmental Physical Education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- JÜRIMÄE, T., & JÜRIMÄE, J. (2000). *Growth, physical activity, and motor development in prepubertal children*. Boca Raton: CRC Press.
- HARRIS, J., & CALE, L. (2006). A review of children's fitness testing. *European Physical Education Review*, 12 (2), 201-225.
- HARDY, L. L., BARNETT, L. M., ESPINEL, P., & OKELY, A. D. (2013). Thirteen-year trends in child and adolescent fundamental movement skills: 1997-2010. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 45 (10), 1965-1970.
- HENRIQUE, R. S., BUSTAMANTE, A. V., FREITAS, D. L. TANI, G., KATZMARZYK, P. T., & MAIA, J. A. (2017). Tracking of gross motor coordination in Portuguese children. *Journal of Sports Sciences*, 36 (2), 220-228. Doi: 10.1080/02640414.2017.1297534.
- HERRMANN, C. (2018). *MOBAK 1-4: Test for the assessment of basic motor competencies for grades 1-4. Hogrefe Schooltest*. Göttingen, Germany: Hogrefe.
- HERRMANN, C., GERLACH, E., & SEELIG, H. (2015). Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19 (2), 80-90.
- HERRMANN, C., HEIM, C., & SEELIG, H. (2019). Construct and correlates of basic motor competencies in primary school-aged children. *Journal of Sport and Health Science*, 8 (1), 63-70.
- LOPES, L., SANTOS, R., PEREIRA, B., & LOPES, V. P. (2012). Associations between sedentary behavior and motor coordination in children. *American Journal of Human Biology*, 24 (6), 746-752.
- LUZ, C., RODRIGUES, L. P., MEESTER, A. D., & CORDOVIL, R. (2017). The relationship between motor competence and health-related fitness in children and adolescents. *PLoS ONE*, 12 (6), e0179993.

- MALINA, R. M., BOUCHARD, C., & BAR-OR, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- UNESCO. Organizácia spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru. (2016). "Quality Physical Education Policy Project". [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/policy-project/>.
- ROWLAND, T. W. (2002). Declining cardiorespiratory fitness in youth: fact or supposition? *Pediatric Exercise Science*, 14 (1), 1-8.
- SEEFELDT, V. (1980). Developmental motor patterns: implications for elementary school physical fitness. In: *Nadeau, C. H., Halliwell, W. R., Newell, K. C., Roberts, G. C., editors. Psychology of motor behaviour and sport*. Champaign: Human Kinetic, pp. 314-323.
- STODDEN, D. F., GOODWAY, J. D., LANGENDORFER, S. J., ROBERTON, M. A., RUDISILL, M. E., GARCIA, C., & GARCIA, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60 (2), 290-306.
- TESTER, G., ACKLAND, T.R., & HOUGHTON, L. (2014). A 30-Year Journey of Monitoring Fitness and Skill Outcomes in Physical Education: Lessons Learned and a Focus on the Future. *Advances in Physical Education*, 4 (3), 127-137. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2014.43017>.
- TOMKINSON, G. R., CARVER, K. D., ATKINSON, F. DANIELL, N. D., LEWIS, L. K., FITZGERALD, J. S., ... ORTEGA, F. B. (2018). European normative values for physical fitness in children and adolescents aged 9-17 years: results from 2 779 165 Eurofit performances representing 30 countries, *British Journal of Sports Medicine*, 52 (22), 1445-1456. doi: 10.1136/bjsports-2017-0982.
- ULRICH, D. A. (2000). *Test of gross motor development*. 2nd ed. Austin: Pro-ed.
- WOOD, T. M., & ZHU, W. (2006). *Measurement theory and practice in kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Poznámka

Tento príspevok je čiastkovým publikačným výstupom grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0162/22) s názvom *Pohybové kompetencie žiakov v kontexte primárneho vzdelávania – determinanty a možnosti stimulácie*

Author Information:

Assoc. Prof. PaedDr. Ingrid Ruzbarska, PhD. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic
E-mail: ingrid.ruzbarska@unipo.sk.

VÝTVARNÉ VZDELÁVANIE A INKLÚZIA DETÍ S ADHD PROSTRIEDKAMI VÝTVARNÉHO UMENIA – PRÍNOSY UMELECKEJ ILUSTRÁCIE

FINE EDUCATION AND INCLUSION OF CHILDREN WITH ADHD THROUGH FINE ARTS – THE BENEFITS OF ART ILLUSTRATION

Alena Sedláková

Alena Sedlakova

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme výtvarným vzdelávaním detí s ADHD a ich začlenením do výučbového procesu. Umenie je vhodným nástrojom k inklúzii. Výtvarné umenie nám poskytuje diela a umelecké artefakty. Najvýznamnejšou je pre nás detská kniha a výhody umeleckej ilustrácie. Vybrali sme diela Dušana Kállaya a jeho umeleckú ilustráciu v knihe Alica v krajine zázrakov.

Abstract

In this paper we deal with art education of children with ADHD and their integration into the teaching process. Art is a suitable tool for inclusion. Fine art provides us with works of art and artefacts. The most important for us is the children's book and the benefits of art illustration. We have selected the works of Dušan Kállay and his artistic illustration in the book Alice in Wonderland.

KLúčové slová: *Výtvarné vzdelávanie. Deti s ADHD. Výchova umením. Inklúzia. Umelecká ilustrácia a jej výhody.*

Key words: *Art education. Children with ADHD. Art education. Inclusion. Art illustration and its benefits.*

Úvod

Za najdôležitejšie považujeme poňatie špeciálnej pedagogiky ako disciplíny, ktorej hlavnou zložkou je intervencia založená na výchove a vzdelávaní. Špeciálna pedagogika teda využíva zámerné intervencie, ktorých cieľom je predchádzať, odstraňovať alebo prekonávať prekážky a bariéry, ktoré človeku s postihnutím, obmedzením alebo znevýhodnením sťažujú alebo zabraňujú v učení, vzdelávaní a aktívnej participácii v škole a v spoločnosti (Heward, 2006; in Pančocha, 2013b; in Zilcher a Svoboda, 2019). Aktuálne existuje, aj v minulosti existovala, celá rada termínov a pojmov, ktoré mali čo možno najprecíznejšie a najvhodnejšie vymedziť všeobecne predmet skúmania špeciálnej pedagogiky. V priebehu vývoja odboru sa terminológia často menila, obzvlášť vo vzťahu k predmetu skúmania špeciálnej pedagogiky, a stále nie je natoľko jednotná, aby sme si túto nomenklatúru nemuseli ujasňovať. Obor špeciálna pedagogika je všeobecne ponímaný ako relatívne mladá,

dynamicky sa vyvíjajúca vedecká disciplína. Za posledných niekoľko dekád od svojho vzniku niekoľkokrát menili svoje paradigmy, terminológiu i poňatie vzťahu k iným vedám. Vždy sa jednalo, a pravdepodobne aj vždy bude rokovať o vedu, ktorá je v priamej konexii s disciplínami medicínskymi, sociologickými, psychologickými, ale hlavne pedagogickými, ktoré ako využíva pre svoje empirické bádanie, tak ich dopĺňa pri samotnej práci s ľuďmi s postihnutím.

Výtvarné umenie sa tu uplatňuje prostredníctvom arteterapie a artefietiky. Sú to podobné stratégie s niekoľkými rozdielmi, no významným spoločným prvkom oboch disciplín je reflektívny dialóg a výrazová podoba výtvarných aktivít. Pre naše potreby uvedieme vybrané umelecké diela Dušana Kállaya a tiež jeho umelecké ilustrácie z knihy Alica v krajine zázrakov.

1. Inklúzia a ADHD

Inkluzívne vzdelávanie je súčasne najaktuálnejší trend, ktorý sa prelína prakticky celým vzdelávacím spektrom a hýbe pomyselnými kameňmi edukačnej reality na všetkých úrovniach vzdelávania. Inklúzia môže byť ponímaná aj ako inklúzia sociálna a inkluzívne vzdelávanie má tiež široký kontext. Môže ísť o inkluzívne vzdelávanie v rámci postgraduálnych štúdií, preprimárneho vzdelávania a pod. Smerujeme primárne vzdelávanie na edukačnú realitu základného školstva, čo môže byť uvedené inak, „inkluzívne vzdelávanie“ ponímame ako vzdelávanie na základných školách, ktoré nesie atribúty inkluzívneho vzdelávania.

Po 1. Integrácia a inklúzia sú pojmy prakticky totožné. 2. Inklúzia je určitá vylepšená, lepšia integrácia. 3. Inklúzia je úplne odlišný prístup, ktorý predpokladá zaradenie všetkých detí do bežnej školy. Ide o bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých žiakov (Tannenbergerová a Kraľová, 2010; Tannenbergerová 2013; Svoboda a Smolík, 2010; Hornáková, 2006; Zilcher a Brtnová-Čepičková, 2013; Bartoňová a Vítková, 2012; in Zilcher a Svoboda, 2019). V zahraničnej literatúre sa pre integráciu objavujú dva termíny, ktoré sa často definujú ako synonymá. Jedná sa o integration a mainstreaming, kedy mainstreaming v presnom preklade môže znamenať hlavný prúd, z toho tiež český ekvivalent vzdelávania v hlavnom vzdelávacom prúde. Všeobecne možno zhrnúť, že integratívne vzdelávanie sa zameriava na možnosti a implementáciu spoločného vzdelávania žiakov s postihnutím a žiakov intaktných v bežnej škole. Pri integrácii má žiak túto možnosť vzdelávať sa s ostatnými, avšak mal by plniť rovnaké vzdelávacie i výchovné ciele s ostatnými, za predpokladu adekvátnej podpory v kompenzácii jeho špeciálnych vzdelávacích potrieb a jeho schopnosti prispôbiť sa vzdelávaciemu prostrediu školy. Za iných podmienok stále existuje segment špecializovaného vzdelávania pre žiakov, ktorí nemôžu ani za dodatočnej podpory plniť očakávaná bežnej školy (Svoboda a Smolík, 2010; in Zilcher a Svoboda, 2019). Termín je aktuálne spoločensky chápaný ako ekvivalent inkluzívne orientovaného vzdelávania, avšak podľa súčasných expertov sa pojem „spoločné vzdelávanie“ vzťahuje iba k jednému, externému znaku inkluzívneho vzdelávania. Samotná prezencia žiakov s postihnutím v edukačnom procese automaticky neznamená inkluzívne nastavenie, naopak aj trieda bez žiaka s akýmkoľvek postihnutím môže byť inkluzívna. Pre zjednodušené definovanie inklúzie môžeme povedať, že sa jedná o vytváranie takých podmienok vo vzdelávaní, ktoré umožňujú čo najmenej reštriktívne prostredie, aby sa v ňom mohli úspešne vzdelávať všetci žiaci bez rozdielu, a aby z daného stavu ťažili všetci žiaci, rodičia, učitelia i celá komunita v okolí školy.

Inkluzívne vzdelávanie je z pohľadu didaktického vrchol individualizácie vo vzdelávaní, z pohľadu školskej kultúry je to vízia plne komunitnej školy a z pohľadu školskej politiky

nastavené také prostredie, ktoré rešpektuje akékoľvek zvláštnosti a podporuje rovnosť všetkých, a to vo všetkých možných situáciách.

Porucha ADHD je tradične považovaná za problém prevažne v oblasti vzdelávania, moderné chápanie ADHD ale zdôrazňuje, že toto onemocnenie ovplyvňuje kvalitu života pacienta v celej šírke. Zhoršuje sociálne zapojenie dieťaťa, uplatnenie v profesijnom i partnerskom živote. Znižuje sebahodnotenie a má dopad na fungovanie celej rodiny a blízkeho okolia dieťaťa. Starostlivosť o deti s ADHD je dlhodobou úlohou. Pozitívnu stránkou ADHD je skutočnosť, že túto poruchu možno účinnou komplexnou terapiou v mnohých prípadoch pomerne dobre ovplyvniť a dosiahnuť taký stav, kedy pretrvávajúce príznaky nemajú zásadný dopad na kvalitu života pacientov (Uhlíková in Wolfdieter, 2013). ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je geneticky podmienená dispozícia k nepokojnému, roztekanému, ťažko predvídateľnému chovaniu. Okrem liečebných terapií sa však možno pokúšať terapeuticky pôsobiť aj inými pomocnými formami. Môžeme využívať prvky arteterapie, či výtvarnú stratégiu artefietiky. Výtvarné umenie je schodnou cestou, ako pôsobiť na žiakov s ADHD. Výtvarná výchova tak vhodne pristupuje aj k týmto žiakom, aj keď nie všetky umelecké metódy dokážu upokojiť dieťa s ADHD. Vždy však môžu vytvoriť aj aktívny spôsob realizovať výtvarnú úlohu.

Inkluzívne vzdelávanie je súčasne najaktuálnejší trend, ktorý sa prelína prakticky celým vzdelávacím spektrom a hýbe pomyselnými kameňmi edukačnej reality na všetkých úrovniach vzdelávania. Autori chápu, že inklúzia môže byť ponímaná aj ako inklúzia sociálna a že inkluzívne vzdelávanie má tiež široký kontext. Môže ísť o inkluzívne vzdelávanie v rámci postgraduálnych štúdií, predprimárneho či primárneho vzdelávania a pod. (Zilcher a Svoboda, 2019).

2. Výtvarné vzdelávanie a aktuálne prúdy vo výtvarnej výchove

V rámci výučby výtvarnej výchovy sa dnes uplatňujú v spojitosti s artefietikou aj štyri koncepcie. Ide o art-centrický prúd, ktorý vychádza z presvedčenia, že umenie patrí k nepominuteľným a pre človeka zásadne dôležitým doménam civilizácie rovnako ako ktorákoľvek vedecká a technická disciplína. Výtvarná výchova sa opiera o poznatky umenovedy a estetiky, ktoré umožňujú tematizovať umelecké aktivity, transformovať ich do výchovných postupov a podrobiť ich procesom poznávania. Video-centrický prúd je popisovaná programová línia, ktorá hľadá špecifickosť výtvarnej výchovy v jej vizuálnom charaktere a obracia sa k procesu výtvarného vnímania. Kladie dôraz na výtvarný prejav. Tretím prúdom je gnozeo-centrické poňatie. Orientuje sa na detskú skúsenosť všedného dňa. Kladie dôraz predovšetkým na významový komponent zážitku. Posledným prúdom je animo-centrické poňatie. Je pokusom o nachádzanie a kultivovanie hlbinej, obecnej a individuálnej ľudskej prirodzenosti (Slavík, 1997).

Východiskom pre teóriu a prax artefietiky je výtvarný zážitok. Podstatné sú obsah a výtvarná forma. Koncepty tvoria jadro obsahov sprostredkovaných výrazovou hrou a reflektívnym dialógom. Okrem obsahu však artefietika potrebuje aj špecifické psychodidaktické techniky a metódy. Ich základom sú postupy z arteterapie, výtvarnej výchovy a dramatickej výchovy založených na spracovaní výrazovej hry prostredníctvom reflektívneho dialógu a na sociálnom konštruovaní nového poznania. Dôležité sú výraz, komunikácia a forma.

3. Psychológia umenia a umelecké dielo

Kulka (2008) píše, že vnútorná spätosť umenia a psychológie je dobre známa. Veľa umelcov sa – pripojme, že právom – priamo za „bádateľov“ v revíre psychológie považovalo.

Za všetky spomeňme aspoň Rembrandta, Janáčka alebo Dostojevského. Umenie samo o sebe skutočne k hlbšiemu poznávaniu človeka prispieva. Je dôležitým prostriedkom sebareflexie ľudskej existencie vo svete. Exkurz do antickej mytológie ukazuje, že pojem umenie nebol v starom Grécku ani v Ríme nijako jasný a že zahŕňa rôzne ľudské činnosti, z ktorých niektoré dnes k umeniu neradíme. Múžické vzdelanie vo vyššie uvedených odboroch tvorilo vedľa gymnastického vzdelania (telovýchovného) druhú dôležitú zložku výchovy. V stredoveku sa umenie stále ešte objavuje v súvislosti s vedením, so znalosťami, s učenosťou. Vzniká pojem „artes liberales“ (slobodné umenie), do ktorého rozsahu spadajú gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometria, hudba a astronómia. Dialektikou sa rozumelo umeniu viesť rozhovor. V porovnaní s antikou pribudli k umeniu niektoré vedy, niektoré odbory umenia však z oblasti artes liberales vypadli. Výrazný rozdiel medzi umením ako zručnosťou a tzv. krásnym umením sa presadil až v dobe renesancie, aj keď isté náznaky obdobnej diferenciacie je možné sledovať v helénskej dobe. Avšak ani v dobe porenasancnej sa za umenie nepovažovali vždy rovnaké činnosti. Historická premenlivosť pojmu umenie je pomerne veľká.

Dnešku blízke chápanie umenia priniesol vlastne až romantizmus. Napriek tomu však stále nie je celkom jasné, čo označiť za umenie a čo už nie. To platí najmä pre začiatok tretieho tisícročia, kedy významnú úlohu hrá aj prezentácia určitého diela. Navyše existuje niekoľko prechodných oblastí, v ktorých rámci postupujeme od umenia par excellence k stále menej „umeleckým“ činnostiam a produktom, ktoré však majú aj svoju spoločenskú užitočnosť. Príkladom sú niektoré výrobky úžitkových umení, folklór a ľudové umenie, amatérske umenie, reprodukčné (kopistické) umenie, umenie detí a duševne chorých atď. Úžitkové umenie (napr. šperkárstvo, zlatníctvo, umelecké kováčstvo, textilné výtvarníctvo, priemyselný dizajn atď.) predstavuje zvláštnu oblasť (Kulka, 2008).

Umenie pokladáme za špecifický typ medziľudského dorozumievania. Základom všetkých zvláštností umenia je špecifický predmet, o ktorom sa komunikuje (tj špecifické informácie, ktoré sú umením prenášané). Zobrazenie – umenie musí byť zmyslovo vnímateľné, myšlienka musí byť zachytená v názorne obraznej podobe. Dokonca ani abstraktné umenie sa nezaobíde bez aspoň vzdialenej narážky na reálne formy. Každé umenie – vrátane konceptuálneho – je teda aspoň do určitej miery obrazom, tj. ideálnym modelom skutočnosti, reálnej či vysnívanej, fantazijnej. To platí aj pre umenie literárne, ktoré zobrazuje pomocou slov (pozri napr. básnický obraz) alebo hudbu, ktorá je zase zobrazovaním tónovým alebo širšie zvukovým (pozri hudobné obrazy). Zobrazenie pri všetkých umeniach vlastne sprostredkováva sebvýjadrenia tvorcu. Umelecké dielo je len jedno, a že ľudia ich iba rôzne vnímajú v závislosti na svojich psychických dispozíciách. Aby umelecké dielo vzniklo, musí mať svoju príčinu, inými slovami zdroj. Odtiaľ pochádza podnet k tvorbe (umelca niečo zaujme, inšpiruje k tvorbe). Nasleduje fáza prípravy diela, tj. prípravy jeho poňatia (konceptia). V tejto fáze je prvotne spracovaný tvorivý podnet, vzniká a je štruktúrovaný námet, prípadne téma, kryštalizujú prvé predstavy o budúcom diele. V tretej fáze dochádza k plánovaniu (projekcii) diela ako celku. Vzniká architektonický projekt, notový záznam hudobnej kompozície alebo dramatický text divadelnej hry. Umelecké dielo je potrebné konečne realizovať – postaviť dom, interpretovať skladbu, inscenovať divadelné predstavenie. Akonáhle došlo k realizácii umeleckého diela (k jeho materializácii, presnejšie k materializácii umeleckého artefaktu), môže byť vnímané a posudzované. V tejto súvislosti hovoríme o estetickú responzii a reflexii (uvažovanie o diele, nad dielom). Umelecký artefakt je materializovaným projektom. Je to objektívny produkt s pohotovosťou vstúpiť do komunikácie umením. Umelecký projekt je možné realizovať v rôznych artefaktoch. Umelecké dielo je esteticky komunikovaný artefakt, presnejšie, súbor všetkých možností konkrétnych realizácií umeleckého projektu a ich recepcií. Z upresnení, ku ktorým sme dospeli, je zřejmé, že umelecké dielo nemožno redukovať iba na projekt, umelecký

artefakt, text alebo obraz, ktorý vzniká v recepcii. Umelecké dielo existuje v spoločenskom vedomí ako súbor komunikačných možností, ktoré sú neustále otvorené a vždy realizované sociálno-historicky a individuálne-psychologicky. Preto nie je jeho dianie nikdy ukončené. Tým je zachované právo každého vnímateľa na utvorenie vlastného názoru (Kulka, 2008).

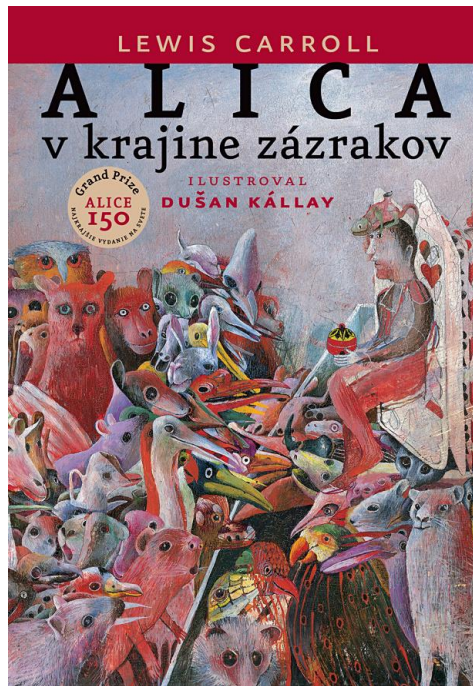
3.1. Umelecké dielo a ilustrácie Dušana Kállaya – Alica v krajine zázrakov

Dušan Kállay študoval na Vysokéj škole výtvarných umení v Bratislave u profesorov Jána Želibského, Vincenta Hložníka a Albína Brunovského na oddelení voľnej grafiky a knižnej ilustrácie, ktoré v súčasnosti sám vedie. Venuje sa voľnej grafike, maliarstvu, knižnej ilustrácii a animovanému filmu. Ako ilustrátor vynikol originálnym kresliarskym prejavom v knihách *Leteli sokoli nad Javorinou* (Zlaté jablko BIB, 1973) a *Magalhãesova cesta okolo sveta* (cena v súťaži Československé najkrajšie knihy, 1979) (Cena H. Ch. Andersena, 1988). Prekonal zaužívanú manieru ilustrátorov dobrodružnej literatúry čiernobielym rukopisom, až neskôr sa zameril na farebné ilustrácie. Predpoklady maliara, grafika a kresliara uplatnil vo výnimočnom diele *Alica v krajine zázrakov*. Za knihu získal Grand Prix BIB 1983. Aj ďalšie jeho diela prinášajú výtvarnú virtuozitu, kultivovanú čistotu a výrazovú jednotu umeleckého názoru: *Rytier Roland*, (Zlaté jablko BIB, 1975), *Panenská veža na Devíne*, *V ríši víl a škriatkov* a ďalšie. Dušan Kállay patrí k vyhľadávaným ilustrátorom zahraničných vydavateľstiev, napríklad Ravensburger Verlag, Grimmpress Verlag, Albatros, Shinchosha Company, Fukuinkan Shoten. Jeho knižné diela právom možno zaradiť medzi najvyspelejšie prejavy v tvorbe krásnej knihy celého povojnového vývinu slovenskej i svetovej knižnej kultúry. Vzácné je pedagogické pôsobenie profesora Dušana Kállaya na VŠVU, kde nielen profesionálne formuje svojich žiakov, ale žičlivo upozorňuje na ich talent výstavami a rozličnými spoločenskými aktivitami. Za tvorbu pre deti získal v roku 1983 Cenu Ľudovíta Fullu. Je jediným slovenským nositeľom Ceny H. Ch. Andersena, ktorú získal za tvorbu pre deti v roku 1988 (<https://www.databazeknih.cz/zivotopis/dusan-kallay-104465>).



Obrázok 1. Dušan Kállay, autor ilustrácií v knihe *Alica v krajine zázrakov*
Zdroj: <https://www.teraz.sk/kultura/dusan-kallay-otm-ilustrator/221777-clanok.html>

Kállayove grafické, obrazové aj kresliarske metafory našich osudov rátajú s divákovými nezdevastovanými zvyškami slobodnej obrazotvornosti. Celé jeho dielo je inšpirované najmä večnou ľudskou túžbou po poznaní a ovládnutí sveta, ktorá núti človeka lietať, objavovať prírodné zákony, prenikať do podstaty života hmyzu či vtáčích hniezd a na základe poznania ich zákonitostí projektovať katedrály a veže dotýkajúce sa nebies (Kriška In Jančár a Kriška, 2004).



Obrázok 2. Kniha Lewisa Carrolla *Alice v krajine zázrakov* (2016).
 Ilustroval Dušan Kállay. Bratislava: Slovart. 192 s. ISBN 978-80-8085-930-5

Dušan Kállay je nielen excelentným kresliarom, ale aj vynikajúcim koloristom. Úzke prepojenie jeho ilustrátorskej tvorby a maľby vytvára práve fenomén farby. To, čo ich spája viac než technologické predpoklady, je schopnosť transformovať motív s magickou sugestívnosťou a presvedčením, že zázračno existuje.



Obrázok 3. Ilustrácia Dušana Kállaya *Alice*

Zdroj: <https://fm.rtvs.sk/relacie/rano-na-efemku/108977/akademicky-maliar-dusan-kallay-v-rane-na-efemku>

Príbehy, ktoré nám sprostredkúva, vidí cez okuliare nadsádzu, humoru i ľahkej irónie. Niečím sa možno inšpiroval aj u dadaistov či surrealistov, v každom prípade v dramatických situáciách, prekážkach objavuje skryté poľudšťujúce posolstvá. Umelec sa opiera o poznanie, že „svet je oveľa širší ako ten, čo vidíme“, preto každý z titulov ktorý ilustroval je

preňho hĺbkovou sondou nielen za hranice viditeľného sveta. Či už to je Veselý koncert (1998), Slovenské rozprávky (2012), Príbehy zo Shakespeara (2006) alebo novšie Príbehy Dona Quijota (2017), každý text poskytuje dostatok podnetov k dobrodružným, satirickým, groteskným, humorným interpretáciám, ktoré svojím spôsobom vystihujú atmosféru literárnej predlohy. Jeho povestná kresliarska virtuosita sa spája s vysokou kultúrou narábania s farbou. Maliarske schopnosti sa naplno prejavili v obrazoch zo série Anonymi z Pompejí (2011-2017). Apokalyptickú skazu antického mesta bohatstva a pýchy interpretuje ako podstatu vzniku života i jeho zániku (<https://danubiana.sk/vystavy/magicky-svet-farieb>).



Obrázok 4. Ilustrácia Dušana Kállaya Alica

Zdroj: <https://fm.rtvs.sk/relacie/rano-na-efemku/108977/akademicky-maliar-dusan-kallay-v-rane-na-efemku>

Kriška (In Jančár a Kriška, 2004) opisuje, ako bola ilustrovaná kniha Alica v krajine zázrakov. Prvá kniha Alice v krajine zázrakov bola vydaná s Kállayovými ilustráciami v roku 1981 vo vydavateľstve Mladé letá. Tento veľkolepý príbeh, či skôr spleť príbehov a dialógov bol ideálnou výzvou pre autora. Vytvoril ich v technike gvašu. Je to príbeh, kde sa stretáva sen so skutočnosťou a fantáziou. Všetko sa so všetkým prelína. Kállay vždy ponecháva, ba dokonca iniciuje priestor pre divákové predstavy.

Autor chcel vytvoriť obraz Alice takej, aká je. To tvorí nepochybná obrazotvornosť Kállaya. Autor má na ilustrácie vyhraný názor. Tvorí ich precízne a nie len pre estetiku. Priniesol vlastné názory v ilustrovaní aj iných diel. Spája fantáziu so surrealizmom. Je čarovný.

Záver

Inklúzia je vhodným spôsobom vnieť do vyučovania rozmanitosť a dôslednosť aj pre deti trpiace ADHD. Dôležitá je trpezlivosť a systém výchovy aj vo výtvarnej činnosti týchto detí. Detská obrázková kniha sa bez akejkoľvek pochybnosti stala a bude čoraz viac predmetom marketingu priemyselného vydavateľa. Aj tak však zostane tvorivým predmetom, pretože koncept výchovy k vnímaniu už od detstva sa berie do úvahy vo všetkých oblastiach komunikácie. Obrázková kniha pre deti je na počiatku efemérnej konzumácie, ale pre každý ľudský život je podstatné, keď vzbudí afektívne prisvojenie a intelektuálnu reakciu zo strany

dieťaťa, ktoré ju prijíma. Dvojnásobnosť ilustrácie knihy takéhoto druhu je vyjadrená v zložitosti estetických a symbolických riešení rozobraných umelcom-tvorcom, niekedy dokonca autorom-ilustrátorom, pretože ju vytvára svojou vlastnou syntaxou a originálnymi kultúrnymi referenciami, keďže sú jeho osobné. V treťom tisícročí, v informačnom veku, majú výtvarná úprava a ilustrácie veľkú budúcnosť. Práve knižnej ilustrácii prislúcha náročná úloha odlíšiť knihu od všetkého ostatného. Bude to jedna z výher ľudstva, keď sa podarí v úprave a ilustrovaní kníh zachovať národné zvláštnosti, kolorit, rôznorodosť kultúr v nevyhnutnej boji proti globalizácii prinášajúcej okrem iného „spriemerovanie“ pojmov o ilustrácii.

Zoznam bibliografických odkazov

- CARROLL, L. (2016): *Alica v krajine zázrakov*. Ilustroval Dušan Kállay. Bratislava: Slovart. 192 s. ISBN 978-80-8085-930-5.
<https://danubiana.sk/vystavy/magicky-svet-farieb> Online [Cit. 2022-05-19].
<https://fm.rtvs.sk/relacie/rano-na-efemku/108977/akademicky-maliar-dusan-kallay-v-rane-na-efemku> Online [Cit. 2022-05-19].
- JANČÁR, I. a F. KRIŠKA (2004): Dušan Kállay. *Magický svet*. Bratislava: Slovart. 360 s. ISBN 80-7145-899-6.
- KÁLLAY, D. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/dusan-kallay-104465> Online [Cit. 2022-05-19].
- KULKA, J. (2008): *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, a.s. 440 s. ISBN 978-80-247-2329-7.
- SLAVÍK, J. (1997): *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- WOLFDIETER, J. (2013): *ADHD 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Nakladatelství Edika, 194 s. ISBN 978-80-266-0158-6.
- ZILCHER, L. a Z. SVOBODA (2019): *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. 216 s. ISBN 978-80-271-2725-2.

Author Information:

Mgr. Alena Sedlakova, PhD. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: alena.sedlakova@unipo.sk.

PROFESIJNÉ ATRIBÚTY UČITEĽA 21. STOROČIA

21ST CENTURY TEACHER'S PROFESSIONAL ATTRIBUTES

Lucia Šepeláková

Lucia Sepelakova

Abstrakt

Predkladaný príspevok si kladie za cieľ ponúknuť čitateľovi pohľad na profesijné atribúty pedagóga reflektujúc na požiadavky modernej pedagogiky. Autorka sa v príspevku zamýšľa nad vlastnosťami, schopnosťami, zručnosťami, ktoré si vyžaduje 21. storočie a reflektuje na identifikáciu potrieb praxe.

Annotation

The aim of this paper is to offer the reader a view of the professional attributes of a teacher, reflecting the requirements of modern pedagogy. In the article, the author reflects on the characteristics, abilities, skills required by the 21st century and reflects on the identification of the needs of practice.

Kľúčové slová: *Osobnosť učiteľa. Profesia učiteľa. Moderná pedagogika. Profesijné atribúty.*

Key words: *Personality of the teacher. Teacher profession. Modern pedagogy. Professional attributes.*

Úvod

*„Učiteľom hodným tohto mena je ten,
ktorý vzbudzuje ducha slobodného premýšľania
a rozvíja cit osobnej zodpovednosti.“*
JÁN AMOS KOMENSKÝ

O učiteľovi hovoríme ako o profesionálovi, ktorý vzdeláva, vychováva, trénuje, rozvíja osobnostný potenciál dieťaťa / žiaka / študenta / účastníka vzdelávania. V bežnej komunikácii výraz učiteľ označuje osobu, ktorá vzdeláva, vyučuje, učí – štandardne v škole alebo inej výchovno-vzdelávacej inštitúcii.

1. Osobnosť učiteľa

Výraz „učiteľ“ považujeme za natoľko jasný, že v oblasti pedagogiky nie je doposiaľ jednoznačne definovaný. V encyklopédiách a pedagogických slovníkoch sa s taxatívne vymedzenou definíciou stretávame len zriedka. Existuje samozrejme pár výnimiek, kde

sa s týmto výrazom stretne a môžeme ho porovnať z hľadiska medzinárodného a historického, z pohľadu rôznych teórií či koncepcií vyučovania (Prúcha, 2002).

Pedagogický slovník (Prucha, Walterová, Mareš, 2003) hovorí, že učiteľ je sprostredkovateľom poznatkov z rôznych odborov v škole a zároveň v rodine vedľa otca a matky je tretím hlavným činiteľom pri vychovávaní. V rámci edukačného procesu je učiteľ jedným zo základných činiteľov, často označujúci profesionálne kvalifikovaného pedagogického pracovníka, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu.

Hlavným poslaním učiteľskej práce už dávno nie je „*len*“ výchova, vzdelávanie a vyučovanie. V 21. storočí máme k dispozícii enormné množstvo informácií, ktoré sú voľne dostupné, či už na internete, v knihách, v masmédiách, či iných zdrojov. Je to zapríčinené dynamikou doby v ktorej žijeme. I keď sa na prvý pohľad môže zdať, že učiteľ už nie je potrebný – nakoľko nie je nositeľom informácií, opak je pravdou. Učiteľ je v edukačnom procese stále nenahraditeľný. Vo svete plnom informácií nadobúda väčšiu váhu a hodnotu zručnosť práce s informáciami, kritické myslenie či stimulácia vyšších kognitívnych funkcií, ktorá môže byť vplyvom erudovaného pedagóga vhodne cielená a prinášaná do skupiny.

V minulosti bol učiteľ cteným človekom v spoločnosti a ľudia si ho vážili, pretože bol takmer jediným prameňom vedomostí. Už v starovekom Grécku existoval „*paidagogos*“ – vzdelaný otrok, ktorého úlohou bolo sprevádzať deti do školy, dohliadať na nich pri hrách a odovzdávať im užitočné vedomosti. Dnes sa jeho pozícia a nároky na prácu menia. Napriek tomu: „*...naďalej zostáva vzorom, príkladom, živým modelom, ktorý žiaci napodobňujú, s ktorým sa v mnohých oblastiach identifikujú*“ (Hupkova-Petlák, 2004, s. 11). Nielen preto, ale najmä preto, je osobnosť učiteľa ako človeka, ktorý významne vstupuje do života človeka v zornom poli mnohých vied (psychológia, sociológia, filozofia, neurodidaktika, psychodidaktika a pod.).

Od učiteľa sa v jeho roli (vyplývajúcej z jeho pozície) vyžaduje nielen isté správanie k edukantovi, ale aj: „*...isté vedomosti (napr. o používaní odmiern a trestov), záujem o žiaka, isté citové prežívanie a osobnostné vlastnosti (napr. citová stabilita, prosociálne hodnoty a postoje, kooperatívnosť, empatia, ochota pomôcť žiakovi pri neprospechu alebo v iných ťažkostiach)*“ (Izdenczyová, 2009, s. 108).

Podľa Dargovej (2001, s. 67) majú profesijné atribúty učiteľa dynamickú podobu. Prostredníctvom nich sa neurčuje učiteľovi čo má robiť, ale umožňuje mu nachádzať svoju skutočnú profesionalitu tvorivého, empatického a rešpektujúceho učiteľa, tvorcu procesu poznávania. Je dôležité, aby si učiteľ rozvíjal celostne a nepretržite celý balík kompetencií, ako sú napr.:

- Kognitívne (intrapersonálne): poznáva svoje vlastnosti, schopnosti, získava informácie o sebe ako individualite;
- Emotívne (intrapersonálne): sebaúcta, schopnosť vyjadriť aký som človek a učiteľ;
- Konatívne (intrapersonálne): byť otvorený prežívaniu, dôverovať svojmu Ja;
- Interpersonálne: umožňujú učiteľovi vytvárať sociálne priaznivé a tvorivost' stimulujúce edukačné prostredie, aktivizuje a motivuje žiakov, rozvíja ich tvorivý potenciál;
- Výkonovo operatívne: schopnosť tvorivo riadiť edukačný proces (formulácia cieľov, hodnotenie výsledkov);
- Sociálne: komunikačné a kooperačné zručnosti, rozvíjať zodpovednosť a aktivnosť každého žiaka, vnímať žiakov ako nositeľov špecifických schopností;
- Emocionálne: učiteľ a žiak je bytosť nielen myslíaca, ale aj cítiaca, prežívajúca, sebaregulácia správania, rešpektovanie jedinečnosti;
- Axiologické: rozvíjať potreby žiakov, učiť ich tvoriť, rozvíjať prosociálne správanie;
- Tvorivé: súvisia s celou osobnosťou tvorivého učiteľa, tiež organizácia edukácie ako tvorivého procesu, tvorivo myslieť, motivovať k tvorivej činnosti.

Ak má byť osobnosť učiteľa základným činiteľom, ktorý ovplyvňuje výchovnovzdelávací proces, musí jeho osobnosť podľa Maninovej (2008) prejsť formovaním, a to v troch oblastiach. Najčastejšie sa pri charakterizovaní učiteľovej osobnosti stretávame s požiadavkami na jej odbornosť, vzdelanosť, čo tvorí základ prvej oblasti, ktorú nazývame *gnozeologická profilácia*. Spadá pod ňu aj všeobecný rozhl'ad učiteľa a inteligencia. Druhá oblasť sa nazýva *axiologická profilácia*. V tejto oblasti ide o rozvíjanie osobnosti učiteľa po morálnej, intelektuálnej a emocionálnej stránke. Zameriava sa na jeho osobnostné vlastnosti, vzťahy a hodnotenie seba samého, kritické myslenie, atď. Posledná je *praxelogická profilácia*, ktorá sa dotýka zručností. Konkrétne, ako ich využíva pri činnostiach, ako sa správa a koná.

Každý učiteľ má črty, znaky a komponenty osobnosti, ktoré ovplyvňujú to, ako sa človek správa k ostatným. Ako popisuje Kudláčová (2002) nenájde sa veľa profesií v ktorých zohrávajú črty osobnosti tak dôležitú úlohu ako pri profesii učiteľa.

Samotná identita je jedna z dôležitých zložiek vývoja osobnosti učiteľa. Uvádza sa, že učiteľ má tri identity, veľmi podobné s vyššie zmieňovanou profiláciou. Prvou je jeho *osobná identita*, ktorá nadväzuje na jeho osobnosť, druhou je *sociálna identita*, ktorá približuje jeho sociálne roly a tretou je jeho *profesijná identita* (Mareš, 2013).

K identite človeka môžeme nahliadnuť cez sebadefinovanie. Preto pojem profesijná identita učiteľa je hľadanie jedinečnosti seba samého, poznania seba samého, svojej vnútornej kontinuity. Jej súčasťou je aj vnútorne prijatie svojho povolania, svojich profesionálnych kvalít. Je prepojená s osobnou identitou a determinuje ju nie len poznanie, ale aj prijatie seba samého, prijatie svojej životnej cesty, profesionálne vedomie (Pavlov, 2018).

Podobne popisuje túto oblasť Kasáčová (2006, s. 20-22), ktorá na rozdiel od profilácie a identity uvádza tzv. dimenzie. Tie sú identické s vyššie uvedenými oblasťami.

Ako uvádza autorka, každá profesia, a teda aj profesia učiteľa, má svoje špecifiká v troch úrovniach profesionality, t. j. individuálnej, spoločenskej a kvalifikačnej, ktoré môžeme vyjadriť im prislúchajúcimi dimenziami, a to sú:

- *personálna dimenzia profesionality* – formuje sa v procese osobnostného rozvoja, pričom predpokladom jej naplnenia je dosiahnutie osobnostnej zrelosti;

- *etická dimenzia profesionality* – utvára sa osvojením vzorov mravného správania i výchovou, a navonok sa prejaví v podobe vlastného mravného správania, v názoroch aj postojoch;

- *odborná dimenzia profesionality* – predstavuje dosiahnutie predpísaného stupňa a typu vzdelania, teda splnenie kvalifikačných požiadaviek, a je merateľná výkonom v závislosti od profesijných štandardov

Naplnením týchto troch vyššie opísaných dimenzií sa vyformuje profesionalita učiteľa a docieli sa požadovaná expertnosť.

2. Profesiijné atribúty učiteľa

Samotných pohľadov na to aké by mali byť podstatné, charakteristické a základné vlastnosti učiteľa je v dnešnej dobe mnoho.

Jedným z prístupov je analýza profesijných atribútov učiteľa 21. storočia z pohľadu *Competency Framework for Teachers* (2004). Tento rámec kompetencií pre učiteľov popisuje osem základných atribútov učiteľa. Učiteľ by mal byť:

➤ *Reflexívny*

Pojem sebareflexia učiteľa je chápaný ako riadená, hodnotiaca reflexia v procese interakcie so žiakmi, výučby žiakov a ich hodnotenia. K sebareflexii dochádza na základe interpretácie záznamov o vlastnej vyučovacej činnosti za účelom zvýšenia svojej vlastnej profesijnej kompetencie (Hrabal – Pavelková, 2010).

Turek (2014) hovorí o sebareflexii ako o zamýšľaní sa jedinca nad sebou samým, nad svojimi osobnostnými vlastnosťami, taktiež o retrospektívnom náhľade do svojich činov, myšlienok, postojov, citov, či do situácií, kedy sa musel nejako rozhodnúť. Ide teda o zhodnotenie samého seba a následné premýšľanie o tom, čo na sebe zmeniť.

Kým v minulosti mal pedagóg vzhľadom na svoj status iné povinnosti a nemal takú potrebu zamýšľať sa nad svojimi postupmi, dopadmi a „spokojnosťou“ žiakov, dnes je tomu celkom inak. Dnes je viac ako žiaduce, aby pedagóg realizoval reflexiu a sebareflexiu, nakoľko ak má byť učenie a učenie sa efektívne, potrebujeme venovať čas tomu, aby sa účastníci vzdelávania mohli zastaviť a zamyslieť – sami nad sebou, nad tým, čo potrebujú, kde práve sú alebo nad tým, čo sa udialo a čo to pre nich znamená.

➤ Pozitívny

Gavora (2005), ktorý tvrdí, že humor je korením života a teda aj korením života v školskej triede. Humor je prostriedkom, ktorým možno nadľahčiť rôzne situácie, znížiť napätie a podporiť priateľské vzťahy v triede – teda vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom. Zmysel pre humor je vlastnosť, ktorou nedisponuje každý učiteľ, a zrejme sa jej nedá ani naučiť. Vyplýva teda z prirodzenej osobnosti človeka. Najčastejším dôvodom, prečo učitelia uplatňujú humor vo vyučovaní je, že prináša harmonizačný efekt. Učitelia majú pozitívny vzťah k humoru z troch základných dôvodov:

- humor pomáha zlepšiť klímu v triede – redukuje úzkosť a pocit ohrozenia, navodzuje priateľskú, dôvernú a kooperatívnu interakciu;
- humor prepája obsah učiva s asociáciami mimoškolských skúseností žiakov;
- humor prináša relaxáciu – znižuje stres, teda odstraňuje bariéry porozumenia a učenia.

➤ Spolupracujúci

Dokument zvaný Učiace sa Slovensko (2017, s. 92) definuje učiteľa ako niekoho, kto: „je sprievodcom žiakov v procese učenia sa, nie sprostredkovateľom poznatkov. Škola je miestom individuálneho rozvoja žiakov, tímovej spolupráce a komunikácie všetkých aktérov vzdelávania a širšej verejnosti.“ Už dávno neplatí, že učiteľ je direktívny, dominantný, zastávajúci pozíciu „len“ pred katedrou. V prístupe, v ktorom sa učiteľ štylizuje do role facilitátora a partnera sa stáva „spolupracujúcim.“ Je partnerom dieťaťa / žiaka / skupiny / rodiča či iných učiteľov. Zostúpiť z pomyselného „olympu“ neomylnosti a statusu toho, že „viem všetko a najlepšie“ je náročné, ale veľmi prospešné. Trieda je tím, a učiteľ by mal byť jeho súčasťou. I keď je formálnym vodcom a má formálnu autoritu, je veľmi dôležité, aby sa snažil práve o autoritu neformálnu. Tú podľa Vališovej (2008) podporuje:

- vysoká profesionálna a odborná úroveň,
- umenie vedenia a riadenia triedy,
- schopnosť komunikovať a kooperovať so skupinou,
- schopnosť predchádzať konfliktom a riešiť ich,
- umenie kombinovať veľkorysosť, humor, prísnosť a dôslednosť,
- schopnosť zvládať svoje citové väzby – väzby k sebe, ale aj k ostatným,
- umenie pochváliť a kritizovať,
- celkový prirodzený imidž kultivovaného chovania,
- odolnosť voči stresu.

➤ Zodpovedný

Osobnosť učiteľa, podľa Tureka (2014), veľmi úzko súvisí aj s jeho správaním. Učiteľ predstavuje pre žiakov vzor, ide žiakom príkladom. Preto by si mal uvedomiť, že ak považuje isté správanie svojich žiakov za nežiaduce, mal by sa takéhoto správania vyvarovať on sám. Práve tu sa kladie dôraz na zodpovednosť učiteľa.

Akákoľvek chyba vo výchove môže so sebou priniesť závažné dôsledky, ktoré je potom len veľmi ťažké zmeniť alebo odstrániť. Učiteľ je dominujúcim činiteľom vyučovacieho

procesu, a preto ak má svoju prácu vykonávať dôkladne a efektívne, musí byť adekvátne erudovaný vo svojom odbore, mať kvalitnú pedagogickú prípravu a taktiež dobrú všestrannú kultúru. To znamená, že by mal mať plnohodnotné odborné, pedagogické, ale aj všeobecné vzdelanie. V pedagogike sa kladú vysoké nároky práve na osobné a charakterové vlastnosti učiteľa. Medzi jedni z najdôležitejších sa zaraďujú práve čestnosť, svedomitosť, trpezlivosť, spravodlivosť, dôslednosť, zodpovednosť, sebaovládanie, dobré vyjadrovacie schopnosti, logickosť, systematickosť myslenia, zmysel pre humor, iniciatívnosť, tvorivosť a v neposlednom rade dobrý vzťah k deťom a ľuďom všeobecne.

Doušková (2007, s. 222-223) konštatuje, že „*dobří učitelé musí být kvalitní odborníci vo svojej profesii a zároveň dobří pedagogovia a didaktici. Musia byť trpezliví, zodpovední, spolaľiví, empatickí. Učitelé vytvárajú podmienky na aktivitu detí, riadia proces učenia, motivujú a sprevádzajú dieťa cestou poznávania.*“

Učiteľ by mal využívať *exekutívny vyučovací štýl*, ktorý je charakteristický pre učiteľov, ktorí dokážu manažovať zložité procesy vyučovania, sú zodpovední za to, aby žiaci dosiahli čo najlepšie výsledky na základe ich najlepších spôsobilostí a postupov. Učitelé s exekutívnym štýlom vyučovania disponujú podľa Fenstermacher – Soltis (2008) dobrými riadiacimi a organizačnými schopnosťami. Zameriavajú sa na vyučovanie smerujúce k efektívnemu učeniu a sú si vedomí tejto zodpovednosti.

➤ *Inkluzívny*

Jedným z „typov“ učiteľa je tzv. pajdotrop, ktorý predstavuje učiteľa, ktorý sa zaujíma najmä o žiakov s dôrazom na tolerovanie ich vekových a individuálnych osobitostí, čím dáva žiakom najavo, že ich rešpektuje a vychádza v ústrety im potrebám a schopnostiam, môžeme teda povedať, že si voči žiakom vybudoval neformálnu autoritu. Podľa Caselmanna (In: Turek 2014) je takýto typ individuálne psychologicky zameraný, je empatický, dáva svoju pozornosť jednotlivým žiakom, zaujíma sa o ich problémy a trápenia, snaží sa im pomôcť a porozumieť im naprieč spektru individuálnych osobitostí a špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Rogers (1997), Čáp – Mareš (2001) ale aj ďalší uvádzajú, že dôležitou súčasťou ideálneho modelu osobnosti učiteľa je *rezistencia k ankulturácii*. Tá reflektuje na to, že učiteľ sa počas svojej práce nestretáva iba so žiakmi rovnakého pôvodu či náboženského vyznania. Najmä v dnešnej dobe pracuje s množstvom rôznych žiakov, preto by sa jeho práca mala niesť v duchu všeludských hodnôt a inklúzie.

➤ *Efektívny komunikátor*

Tak ako má chirurg skalpel, tak je učiteľovým hlavným pracovným nástrojom komunikácia. Tou môže povzbudiť, motivovať, empaticky vyjadriť pochopenie, dať spätnú väzbu, manažovať skupinu detí, či žiakov alebo asertívne vyjadrovať svoje postoje. Na druhej strane však môže komunikáciou ublížiť, ironicky dieťa ranit' či zapríčiniť sa o zníženie motivácie vo vyučovaní.

V práci učiteľa je dôležité využívať princípy rešpektujúcej a nenásilnej komunikácie, ktorej prvky vychádzajú z princípu „*Rešpektovať a byť rešpektovaný*“ a ktoré sú efektívnym nástrojom na tvorbu a podporu pozitívnej klímy triedy.

Fenstermacher – Soltis (2008) uvádzajú, že je vhodné, ak učiteľ využíva tzv. *facilitačný štýl*, ktorý sa vyznačuje tým, že učiteľ počas vyučovania využíva tie vedomosti a spôsobilosti, s ktorými žiak už disponuje, s ktorými prišiel do školského prostredia. Ide o empatického učiteľa, ktorý je pre žiakov oporou v rozvíjaní ich osobnosti a tiež v seba porozumení. Učiteľovi najviac záleží na tom, aby žiakom a ich potrebám porozumel a to skrz princípy efektívnej komunikácie.

➤ *Etický*

Povolanie učiteľa patrí medzi „*vzťahové profesie*“, to znamená, že je zamerané na človeka, na hĺbku v akej ovplyvňuje myslenie a konanie iných. Vysoká miera mravnej

a morálnej zodpovednosti vedie podľa Daniškovej (2013) k naplneniu povolania k službe iným.

Z toho vyplýva, že aj mravnosť je znakom profesionality. V tomto duchu podobne Kudláčová (2002) popisuje etické princípy:

- princíp rešpektovania a úcty k životu,
- princíp dôstojnosti,
- princíp rovnosti,
- princíp celistvosti a integrity.

V medzinárodnom dokumente odporúčaní týkajúci sa postavenia učiteľov – Charta učiteľa (2002, s. 7) sa uvádzajú povinnosti učiteľa, ktorý by mal: „*rešpektovať ľudskú bytosť dieťaťa, vyhľadávať a rozvíjať jeho schopnosti, vychovávať ho pri vyučovaní, stále sa snažiť vytvárať morálku budúceho človeka a občana a vychovávať dieťa v duchu demokracie, mieru a priateľstva medzi národmi.*“

Fenstermacher – Soltis (2008) uvádzajú v tomto kontexte *liberálny štýl*, v ktorom učiteľ s týmto štýlom vyučovania je osobnosť, ktorá sa snaží oslobodiť myseľ žiakov a oboznámiť ich s rozličnými spôsobmi ľudského poznania, pomáha im stať sa vyrovnanými, vzdelanými a mravne vyspelými ľudskými bytosťami. Kasáčová (2002) popisuje v tomto smere etickú dimenziu profesionality učiteľa – čestnosť, obetavosť, altruizmus, kongruencia, zásadovosť, priamosť (prejavuje sa v mravnom konaní, správaní, postojoch a názoroch).

➤ *Inovatívny*

Vzhľadom na povahu profesie učiteľa a meniacu sa spoločnosť je viac ako potrebné, aby bola osobnosť pedagóga inovatívna v zmysle flexibility, cieľavedomosti či kreativity. Ako popisuje

Kasáčová (2002) v personálnej dimenzii je dôležité rozvíjať intrapersonálne vlastnosti – ako je napr. sebadôvera, tvorivosť, zodpovednosť, sebavedomie, emociálna stabilita, cieľavedomosť, inovatívnosť.

V dnešnej dobe neustálych zmien a progresu musí byť učiteľ inovatívny, napr. v oblasti didaktiky, ako uvádza Fontana (2010), učiteľ musí:

- poznať širokú škálu vyučovacích metód,
- pravidelne obmieňať a používať rôzne druhy metód,
- naučiť sa správne vyberať vyučovacie metódy,
- identifikovať silné, ale aj slabé stránky jednotlivých metód,
- uplatňovať zásady používania či organizácie jednotlivých metód.

Tento názor potvrdzuje dokument Učiace sa Slovensko (2017), ktorý uvádza, že zatiaľ čo v oblasti obsahu vzdelávania dochádza u nás k zmenám pomerne často, pokiaľ ide o formy, metódy a organizáciu vyučovania, tu sú zmeny zriedkavejšie a presadzujú sa pomalšie. Hoci sa niektoré školy úspešne snažia o inovácie aj v tejto oblasti, stále sa nájde mnoho takých, v ktorých vyučovanie prebieha v podstate rovnako ako pred desaťročiami, podľa rovnakého modelu, ktorý má prezentovať nadradenú pozíciu pedagóga a jeho „výhodu“ informovanosti, ktorú reprezentujú monologické metódy. Z hľadiska foriem a organizácie vyučovania mnohé školy ustrnuli a nedostatočne využívajú široké spektrum nových prístupov, ktoré sa v pedagogickej praxi mnohých krajín udomácnili v uplynulých desaťročiach. Preto je viac ako žiaduce, aby pedagóg 21. storočia bol sám nositeľom inovácií a snažil sa o inovatívny prístup vo svojej profesii.

Záver

O tom, aký by mal byť učiteľ sa vedú diskusie na poli (nielen) pedagogiky dlhé storočia. Prakticky odkedy spoločnosť registruje osobu, ktorá má za úlohu vzdelávať, vychovávať, sprevádzať inú osobu (či už je to dieťa, žiak, študent, alebo účastník akéhokoľvek

vzdelávania) sa zamýšľa ľudstvo nad tým, akými vlastnosťami, schopnosťami, zručnosťami či vedomosťami by mal disponovať učiteľ.

V príspevku sme poskytli pohľad na osem z nášho pohľadu dôležitých atribútov, ktoré sú potrebné najmä v zmysle potrieb 21. storočia. Samozrejme to neznamená, že horeuvedené atribúty považujeme za najdôležitejšie a tie, ktoré v príspevku nespomínáme sú menej dôležité. Príspevok si kládol za cieľ prispieť k diskurzu a chce poskytnúť priestor na zamyslenie sa nad tým, aká komplexná musí byť osobnosť učiteľa a aký dopad má jeho pôsobenie na harmonický rozvoj osobnosti človeka. I napriek nízkemu spoločenskému statusu, či finančnému ohodnoteniu kladie spoločnosť na rolu učiteľa stále väčšie a väčšie požiadavky. Učiteľ sa musí prispôbiť novej dobe, neustále na sebe pracovať, zvyšovať svoju kvalifikáciu, aby spĺňal nároky naň kladené, čo je vo svojej podstate veľkou osobnou i profesnou výzvou.

„Učiteľ – profesia schválená, kritizovaná a ohováraná...
kde by však bola spoločnosť, keby tejto profesie nebolo“
SOLDÁN

Zoznam bibliografických odkazov

- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- DANIŠKOVÁ, Z., 2013. Môže prístup new public management dopomôcť k etablovaníu etického kódexu učiteľa? In: *Pedagogika*. Roč. 4, č. 2, s. 108-122. [cit.10-06-2022]. ISSN 1338-0982.
- DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress. ISBN 80-968608-1-X.
- Department of Education and Training (2004). *Competency Framework for Teachers*. East Perth: Department of Education and Training.
https://www.academia.edu/8460419/Competency_Framework_FOR_TEACHERS.
- DOUŠKOVÁ, A., 2007. Rozvíjajúci model materskej školy a didaktické činnosti učiteľa. In: *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-7890-867-6.
- FENSTERMACHER, GARY D. a JONAS F. SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-063-4.
- GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: UK. ISBN 80-7315-104-9.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-77-7.
- CHARTA UČITEĽA, 2002. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-258-X.
- IZDENCZYOVÁ, N. 2009. *Základy všeobecnej a sociálnej psychológie*. Prešov: Grafotlač. ISBN 978-80-8068-930-8.
- KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: PFU Mateja Bela. ISBN 80-8055-702-0.
- KASÁČOVÁ, B., 2006. Dimenzie učiteľskej profesie. In: *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 20-35. ISBN 80-8045-431-0.
- KUDLÁČOVÁ, B., 2002. *Etika a osobnosť učiteľa*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 80-89074-15-4.

- MANNIOVÁ, J., 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. Ivanka pri Dunaji: AXIMA. ISBN 978-80-969178-5-3.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychológia*. Praha: Portal s.r.o.. ISBN 978-80-262-0174-8.
- PAVLOV, I. a kol., 2018. Podpora profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In: *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum, s. 7- 69. ISBN 978-80-667-1512-4.
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., 2005. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROGERS, C. R., 1997. *Spôsob bytia*. Bratislava: PERSONA. ISBN 80-7178-621-7.
- TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer, s. r. o.. ISBN 978-80-8168-004-5.
- UČIACE SA SLOVENSKO, 2017. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, [online]. Bratislava: MŠVV. [cit. 10-05-2022]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf.
- VALIŠOVÁ, A., 2008. *Jak získat udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2282-5.

Author Information:

PaedDr. Lucia Sepelakova, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: lucia.sepelakova@unipo.sk.

DYNAMIZMUS IMAGINÁCIE AKO PREDPOKLAD INTEGRATÍVNYCH UMELECKÝCH AKTIVÍT

THE DYNAMISM OF IMAGINATION AS A PRECONDITION OF INTEGRATIVE ART ACTIVITIES

Zuzana Sláviková

Zuzana Slavikova

Abstrakt

Pre súčasnú hudobnú psychológiu a umeleckú pedagogiku sa javí ako významná, doposiaľ dostatočne nedocenená úloha skúmania imaginatívno-emotívnych funkcií a princípov, ako vývinovo podmieneného komplexu duševných procesov. Ukazuje sa, že predovšetkým v oblasti umeleckej výchovy je veľmi dôležité odhaľovanie integračných procesov, odohrávajúcich sa v detskej mysli a pod hladinou vedomia, ako aj vytváranie príležitostí pre integráciu formálnych prvkov, ktorá sa deje predovšetkým v obrazotvornej činnosti, v spontánnom rozvíjaní fantázie, v tvorivom prejave prostredníctvom zvuku, farieb, slova a pod. Príspevok je zameraný na možnosti stimulovania tvorivej imaginácie prostredníctvom integratívnych umelecko-výchovných aktivít.

Annotation

It seems to be an important, so far underappreciated task the study of imaginative-emotional functions and principles, as a developmentally conditioned complex of mental processes, for contemporary music psychology and artistic pedagogy. It turns out that especially in the field of art education it is very important to reveal integration processes taking place in the child's mind and under the surface of consciousness, as well as creating opportunities for integration of formal elements, which takes place mainly in imagery, spontaneous development of fantasy, creative speech through sound, colors, words, etc. Our paper is focused on stimulation of creative imagination through integrative artistic and educational activities.

Kľúčové slová: *Imaginácia. Umenie. Archetypy. Vnímanie. Mentálne procesy. Symboly.*

Key words: *Imagination. Art. Archetypes. Perception. Mental processes. Symbols.*

Úvod

Výsledky vedeckých poznatkov poukazujú na skutočnosť, že celým kultúrnym vývojom človeka je potvrdzovaná existencia duality duševného diania a skrytej jednoty, zákona, ktorý platí vo svete zmyslov a duše, a ktorý spája všetky protiklady.

Coleridgeova definícia (in Read, 1967) hovorí o preklenutí protikladov prostredníctvom imaginácie, ktorú charakterizuje ako silu prejavujúcu sa buď v rovnováhe, alebo v zmierovaní

protikladných, či disharmonických kvalít, podobností s rozdielnosťou, všeobecného s konkrétnym, myšlienky s predstavou, individuálneho s typickým, emocionálneho stavu s poriadkom, pevného sebaovládania s nadšením, či hlbokým a prudkým citom atď.

R. Berger (2011) vychádzajúc z úvah G. Bachelarda poukazuje na skutočnosť, že ľudská imaginácia je základom psychiky, fundamentom mentálnych procesov. Začala sa formovať v období archaickej úrovne vedomia, sú s ňou spojené základy ľudskej mysle, ktoré sa prejavujú v schopnosti vnímať, reprodukovat' a rozvíjať tvarové analógie, reťazce transformácií a pod. Tieto štruktúry a ich evolúcia sú dokonca určitým vzorcom, ktorý spája človeka s myslením prírody, ktorej evolúcia je zároveň evolúciou myslenia.

V koncepciách súčasnej akademickej psychológie nastal obrat voči psychologickému scientizmu nielen vo vzťahu k chápaniu osobnosti, ale práve vo vzťahu k imaginácii. Imaginácia bola popri inteligencii základnou schopnosťou, ktorá bola odpradávná opisovaná v textoch gréckych filozofov a mystikov. Metodologické postupy pôvodne určené pre výskumy fantázie sa nakoniec stali významnými diagnostickými nástrojmi psychológie osobnosti. Imaginatívno-emotívne funkcie predstavujú tesné prepojenie subjektívnych aspektov emocionality a vôle k Ja, preto sú nositeľom osobného prežívania, ale tiež významnou súčasťou východísk, riadiacich rôzne psychické mechanizmy. Veľmi dôležité je prepojenie imaginácie so sebaaponímaním, sebahodnotením, sebarozvojom, sebarealizáciou, ako aj s hodnotiacimi aspektami emocionálnych zážitkov, pretože inak by nemohli vzniknúť žiadne komplexnejšie duševné útvary, ako sú sociálne postoje, či egopresahujúce chápanie vyššieho poriadku sveta.

Imaginácia sa javí ako spoločný činiteľ vo všetkých subjektívnych stránkach umenia a ako činiteľ, ktorý rozličné subjektívne stránky dáva do súladu s nemennými zákonmi objektívnej krásy. Z objektívnej stránky umeleckých diel je odvodený princíp formy, ktorý je funkciou vnímania, a pohyblivá, premenlivá, subjektívna stránka, vyvolávajúca tvorivý princíp, ktorý je práve funkciou obrazotvornosti.

1. Imaginatívno-emotívne procesy

Vnímanie a obrazotvornosť sú mentálne procesy prítomné v umení aj vo výchove. Vnem a predstava patria svojím spôsobom k sebe, na ich vzájomné dopĺňanie a preverovanie jedného druhým sa vzťahuje množstvo výskumov tvarovej psychológie. Predpokladá sa, že vnem a imaginácia používajú v mozgu spoločné dráhy, a že z jednotlivých vnímaných informácií, ktoré mozog prijíma, vytvára zmysluplný celok práve predstavivosť. Neurofyziológovia poukazujú na skutočnosť, že vedomý vnem, nech je odvodený od akéhokoľvek vstupu, je ďalekosiahlo modifikovaný emóciami, citmi a túžbami.

Umenie teda smeruje k jednote a celosti a každý vnem predstavuje niečo sformované a zároveň spojené s celým človekom, so všetkými duševnými procesmi. Imaginácia je obraznou formou cítenia, myslenia, ale aj skrytého významu nevedomia. Predstavuje základný princíp ľudského spracovávanie informácií a emócií.

Zo súčasných psychologických výskumov vyplýva, že imaginácia sa prejavuje popri fantázii tiež schopnosťou obrazného zovšeobecnenia, abstrakcie, ktorá ovplyvňuje prežívanie oveľa výraznejšie než pojmové zovšeobecnenia a skutočnosť odráža bohatšie a konkrétnejšie než verbálne všeobecné kategórie. V „obraznom zovšeobecnení“ sa znaky vzájomne spájajú „v duchu vedúceho znaku“, ktorý tvorí nevyhnutné jadro zmyslu a zamerania každého umeleckého zovšeobecňovania (Čačka, 1999).

Výsledky týchto výskumov by mohli predstavovať akési priblíženie sa či premostenie dvoch protikladných prístupov k recepcii umeleckého diela, celostný a analytický prístup. Imaginatívno-emotívne procesy je možné zjednodušene chápať, popri eidetických predstavách, ako akýsi prechod medzi zmyslovo konkrétnym vnemom a abstraktnou

myšlienkou. Ide o predstavu oprostenu od detailov konkrétnych vnemov, teda s istou mierou abstrakcie, a podmienenú životnou skúsenosťou a príslušnou emóciou. V danom okamihu tak vzniká veľmi individuálne videnie vecí. Forma názoru môže byť aj schéma či model, nielen obraz konkrétneho vecného objektu. Ide o poznanie iného druhu.

Podľa M. Nakonečného (1995) celostný spôsob vnímania aktivizuje náš synestetický potenciál, bráni sa pojmovo vyabstrahovanej fixácii, pretože od vnímania typických znakov (tvar, farba, vôňa) pokračuje cez syntézu k vnímaniu komplexnejších vzorcov. Zovšeobecnením typických znakov dochádza k abstrakcii už na senzorickej úrovni poznania, čím sa relativizujú rozdiely medzi procesom zmyslového vnímania a myslenia. U oboch dochádza k procesom štrukturujúcim hierarchicky získané informácie, aj keď na rôznych úrovniach abstrakcie.

Imaginácii je tak prisudzovaná stále významnejšia úloha v oblasti zmyslového zovšeobecnenia, transformácie médií vnemami, či v permanentnej oscilácii medzi zmyslami a racionom.

2. Imaginatívne a fantazijné v umeleckej tvorbe

V každej umeleckej tvorbe sa uskutočňuje aj proces čiastočnej abstrakcie, aj keď obraznými, názornými prostriedkami. Obrazové myslenie je prinajmenšom východisko k pojmovému mysleniu, v prirodzenom toku vedomia dokonca verbálne myslenie značne prevyšuje. Umelecké myslenie je teda fantazijné, obrazové, imaginatívne, divergentné.

Fantazijné predstavy poskytujú bohatý materiál tvorivosti, keďže priebeh predstáv sa pod vplyvom citov diferencuje a v poli vedomia sa predstavy a pojmy spájajú do nových komplexov. Na rozdiel od názoru tzv. asociačnej psychológie, fantázia podľa J. Viewega (1986) nie je kognitívna funkcia, pretože sa primárne neprejavuje ako poznanie, ale ako zážitok. Je teda pôvodnejšia ako kognitívna činnosť, sprevádza ľudské myslenie od samého vzniku ľudstva. Každá fantazijná štruktúra je subjektom prežívaná ako konkrétna realita, resp. ako potencialita, ktorá môže byť človekom dotváraná, nemenná, nazeraná ako predpoklad pre vybudovanie vlastného sveta, lebo zážitkovo funguje ako alternatíva konkrétnej skutočnosti. V kognitívnom procese v prístupe k objektu reálne vlastnosti len objavujeme, vo fantazijnom procese sa nám objekt ukazuje v jeho potencialite ako niečo, čo ešte len vznikne a dotvorí sa zásahom subjektu. Imaginácia tak rozširuje horizont našich interpretácií.

V našom kontexte máme na mysli predovšetkým druh fantázie, ktorej formou je tvorba mýtov či umelecký symbolizmus, a ktorá vytváraním emocionálnych abstraktov predstavuje protiklad racionálnej abstrakcie, ako ju chápe aj T. Pirníková (2005).

Mýty plné fantazijných obsahov, sú prvými pokusmi o porozumenie svetu ako celku. Aj detský svet je označovaný za fantazijný, nie kognitívny. Návody ku kultivácii a rozvoju fantázie požadujú, aby boli do cvičných metodík zapojené všetky zmysly a všetky psychické funkcie.

3. Úloha imaginácie v kultivácii citov

V aktívnej imaginácii teda človek oživuje vnútorné obrazy, aktivizuje hlbinné vrstvy svojej psyché. Archetyp je tak súčasťou imaginatívnych predstáv, je konštantou, ideálnym tvarom a jeho odkrytie, vstupovanie do obrazných predstáv, či objavenie predpokladá imaginatívnu aktivitu. Človek sa v imaginácii stretáva s úplne inou stránkou seba samého. Tvorivá imaginácia, ktorú uvádza archetyp do života, je jednak prostredníkom medzi viditeľným a neviditeľným, medzi hmotným a duchovným svetom, je však aj subjektívnou a často aj iracionálnou vnútornou skutočnosťou, viazanou na emócie, ktoré podľa

R. Scrutona (2002) nie sú len pocitované, ale skôr uvažované či premyslene chápané. Emócie predstavivosti sú ovládané a vznikajú skrze porozumenie svetu. Predstavivosť sa usiluje o zhustenie, náznaky, dramatickú úplnosť a zároveň, živená zmyslom pre realitu, svet zušľachtuje, prikrášľuje, idealizuje. Tým, že novo usporadúva svet, v reakcii na neho usporadúva aj naše city. Preskupenie týmto porozumením je vždy sprevádzané záujmom o objektívnu skutočnosť, ktorá má vlastnú nezávislú realitu. Imaginácia teda môže hrať určitú rolu v kultivácii citov. Môže nás viesť do neobvyklých situácií alebo do známych situácií, prežiatých novou myšlienkou, kde vyvolá emócie, ktoré sú reakciami na tieto situácie. Imaginácia diváka oslobodzuje od vlastných primitívnych emócií, poskytnutím neosobnej vízie širšieho morálneho sveta. Najvýraznejšie sa to podľa R. Scrutona prejavuje v hudbe, ktorá nemá vážny záujem zobrazovať, ale vyžaduje imaginatívnu reakciu.

4. Mýty a rozprávky ako emocionálna skúsenosť človeka

Výraznou emocionálnou skúsenosťou človeka, zážitkovým priestorom, kde sú oslovené hlbšie vrstvy psychiky (sféra arché) a intuícia sú predovšetkým mýty a rozprávky, ktoré svojim symbolizujúcim posolstvom vyjadrujú bytostné jadro človeka.

M. L. Franz (1998) si o rozprávkach myslí, že sú najčistejším a najjednoduchším výrazom kolektívnych nevedomých procesov. Zobrazujú archetypy v ich najhutnejšej a najpresnejšej podobe a v tomto čistom tvare nám poskytujú najlepší návod k porozumeniu procesov, ktoré sa odohrávajú v kolektívnej psyché. Každú rozprávku chápe ako relatívne uzavretý systém, ktorý obsahuje jedinú podstatnú výpoveď, a tú vyjadruje prostredníctvom množstva symbolických obrazov a udalostí.

Rozličné rozprávky poskytujú prierez jednotlivých fáz tejto skúsenosti. Nie je medzi nimi rozdiel v hodnote, lebo v archetypovom svete neexistuje odstupňovanie hodnôt a každý archetyp je vo svojej podstate len jedným aspektom kolektívneho nevedomia, a na druhej strane zároveň zobrazuje aj celé kolektívne nevedomie. Autorka ďalej uvádza, že každý archetyp je relatívne uzavretým energetickým systémom a prúd jeho energie prebieha všetkými aspektami kolektívneho nevedomia. Nejde teda o statický obraz, ale o proces, určitý psychický impulz, ktorý pôsobí akoby v jednom lineárnom lúči a zároveň zahŕňa celé magnetické pole.

C. G. Jung (in Franz, 1998) k téme rozprávky konštatoval, že je na nej možné študovať porovnávaciu anatóniu psyché. Oproti mýtom, povestiam či iným mytologickým materiálom, kde sú základné vzorce ľudskej psyché ukryté pod množstvom kultúrneho materiálu, je v rozprávkach špecifického kultúrneho materiálu oveľa menej, preto sa v nich základné vzorce psyché javia oveľa jasnejšie.

Podľa O. Čačku (1999) plní rozprávka aj integračnú a harmonizačnú funkciu, nenásilne uvádza do tajomstva ľudskeho bytia. Základnou funkciou rozprávky v citovej oblasti je abreakcia (uvoľnenie emocionálneho napätia znovuprežitím imaginatívno-emotívnou cestou, oživovaním nádeje, zažívaním citov, ktoré sú v realite obzvlášť ťaživé).

Okrem toho je možné rozprávku považovať za akési „projekčné plátno“, ktoré umožňuje mimo seba emancipovane zvýrazniť, čo sa doposiaľ len nejasne odohrávalo vo vnútri. Okrem katarzie, opätovného prežitia minulých zážitkov, dochádza aj k lepšiemu uchopeniu určitých vzťahov a javov reality, a tým aj k ľahšiemu vyrovnávaniu sa s nimi. V tomto sú zárodky neskoršieho sebaopimania, osobnej identity. Rozprávky tak napomáhajú k preberaniu určitých vzorových vzťahov a postojov, ale aj žiaducich ideálov a hodnôt.

Podľa J. Heldovej (1985) nám rozprávky predkladajú základné potreby ľudí, predstavujú vedenie čerpané zo života, ktoré je výrazom síl človeka, svedectvom o snoch a túžbach. Fantastiku Heldová chápe ako neskutočno v estetickom zmysle, ako to, čo si možno predstaviť, čo nie je viditeľné zraku všetkých, ale čo je vytvorené predstavivosťou,

obrazotvornosťou ducha. Autorka sa zamýšľa, ako je možné, že fantázia nejakého jedinca môže postihnúť fantáziu všetkých a argumentuje túžbami, potrebami a skúsenosťami, ktoré v sebe sami nosíme. Ak aj fantastika nezodpovedá hmatateľnej skutočnosti, zodpovedá akejsi skutočnosti psychickej, animistickému pohľadu detí na svet.

5. Rozumové chápanie a obrazotvornosť

Rozumové chápanie a obrazotvornosť sa vzájomne ovplyvňujú. Pri všetkých činnostiach sa inteligencia a obrazotvornosť prebúdajú súčasne, čo potvrdzujú tiež výskumy E. Kráľovej (2012).

J. R. R. Tolkien (1992) vo svojej eseji o rozprávkach používa výraz „fantázia“ pre spojenie medzi imagináciou a ľudským tvorením, konečným výsledkom, vyplývajúcim z pochopenia a ovládnutia vnímania daných predstáv. Hovorí o predstavách vecí, ktoré nepochádzajú z prvotného sveta, a v tejto súvislosti radí fantáziu medzi vyššie formy umenia, jeho najčistejšiu a najsilnejšiu formu. Fantáziu ďalej charakterizuje ako prirodzenú ľudskú činnosť, ľudské právo (tvoríme podľa svojej miery a nepôvodne), pretože sme sami stворení na obraz a podobu svojho Tvorcu. Fantázia teda neničí rozum a zmysel pre vedeckú pravdu, je to racionálna, nie iracionálna aktivita. Napriek tomu je mnohými často odmietaná, zamieňaná so snením či mentálnymi poruchami, často zostáva nerozvinutá, býva používaná povrchno alebo len pre ozdobu. Vytváraním druhotného sveta a prebúdzaním druhotnej viery vzniká vzácne umenie, vytváranie príbehu v jeho prvotnej a najmocnejšej podobe. Šťastný koniec je prenikavým zábleskom radosti za hradbami tohto sveta, je to náhla a zázračná milosť, ktorá môže byť podľa autora vysvetlená ako radosť, ktorá má chuť skrytej skutočnosti či prvotnej pravdy. Každý tvorivý autor, ktorý vytvára druhotný svet, fantáziu, túži a dúfa, že zvláštna tvárnosť tohto druhotného sveta (aj keď nie všetky podrobnosti) je odvodená zo skutočnosti, alebo do nej vstupuje. Miera umeleckosti je tak v rozprávkach úzko spojená s fantáziou a prenikajúcou pravdou, ktorú Tolkien vníma ako vzdialený záblesk alebo ozvenu evanjelia v skutočnom svete.

Presvedčenie o sile imaginatívnych a fantazijných procesov v našom vnímaní a prežívaní sa premietlo popri Jungovej archetypálnej teórii a Eliadeho teórii v mytologickej oblasti aj do rehabilitácie imaginácie vo fenomenologickej koncepcii G. Bachelarda.

6. Teórie a koncepcie imaginácie

Podľa G. Bachelarda (in Borecký, 2003) metaforické a symbolické obrazy neinhibujú, naopak excitujú našu psychiku. Bachelard chápe Jungov archetyp ako všeobecný obraz slobodnej skúsenosti, bez dedičnej záťaže kolektívneho nevedomia. Obraz je pre neho momentálny reliéf psychiky, vyvierajúci z čistej imaginácie ako jej bezprostredný výraz. V obraze vidí polaritu medzi maskulínnou racionálnou polohou ducha a feminnou hlbinou duše. Intencionalita imaginácie zaisťuje našu prítomnosť v okamihu vystúpenia obrazu. Podstatné je to, čo je tu a teraz. V Bachelardovej filozofii má imaginácia kľúčový význam, je chápaná ako hybná sila života, energetický a dynamický základ psychiky. Neobjavuje sa ako nejaký spôsob neskutočnosti, ale ako modalita aktuality, uchopenie prítomnosti, ako spôsob výrazu.

V psychológii na Bachelarda nadviazal R. Mucchielli (in Borecký, 2003), ktorý sa vo svojej teórii imaginácie prikláňa k Piagetovmu predpokladu, že imaginácia funguje formou afektívnych, zmyslových a pohybových schém, ktoré sa v ranom štádiu neaktualizujú ani vo vedomých, ani v nevedomých obrazoch, ale zakladajú dynamické štruktúry pre neskoršie fungovanie imaginácie. Podľa Mucchielliho má kľúčový význam pre vytvorenie a rozvoj imaginácie magické univerzum predškolského veku (2-6 rokov), v ktorom sa konštituuje

protovedomie. V tomto štádiu neexistujú logické vzťahy medzi pojmom a jeho významom. Pojmy splyývajú so zmyslovými dojmami, obrazmi a zvlášť citmi, vytvárajú medzi sebou spoje, ktoré predstavujú rezervoár imaginácie a afektivity, zdroj, z ktorého vychádzajú imaginatívne konfigurácie (odmieta nevedomé zdroje). Protovedomie sa metaforicky vyjadruje vo všeobecných obrazoch, v ktorých Mucchielli nachádza paralely s existenciálnymi situáciami. Hĺbku archetypálneho symbolizmu nevidí v jeho nedohľadnej histórii, ale v jeho všeobecnosti.

7. Imaginácia ako výraz všetkých zložiek osobnosti

V nami reflektovanej perspektíve tiež chápeme imagináciu ako výraz všetkých zložiek osobnosti. Imaginácia je uchopiteľnou substanciou a cez pohyb, grafický prejav alebo inú expresiu je možné ju zviditeľniť.

Iniciácia detskej imaginácie je uľahčená prirodzeným sklonom dieťaťa k spájaniu predstáv rôzneho druhu, ide o komunikáciu so svetom, ktorá má fenomenálnu povahu a zároveň je postavená na antropologicko-mytologickom základe. Spôsoby výrazu imaginatívnych predstáv (gesto, pohyb) sú však ako fenomény so širokým poľom metaforických výkladov odkázané skôr na prijatie, prežitie a pochopenie ako na porozumenie, čo môže viesť k spochybneniu objektivity. Imaginatívne obsahuje určité antropologické konštanty, ustálené archetypálne vzorce, ako aj latentné obsahy fenomenálnej povahy (skúsenosť prežitého, silné emocionálne okamihy a pod.). Dochádza tu k splynutiu dvoch len zdanlivo oddelených svetov, čoho svedectvom je množstvo detských kresieb, v ktorých dochádza k formálnej podobnosti línií, tvarov a farieb s líniami, tvarmi a farbami v prírode. Umenie, ktoré ritualizuje prepojenie rytmu premien živlov s rytmom ľudského života, nám poskytuje príležitosť urobiť tak aspoň v predstavách a naplniť ľudskú túžbu po opätovnom splynutí s prírodou. Symboly archetypálneho pôvodu sa spontánne objavujú v myšliach detí a vyskytujú sa v detskom výtvarnom prejave. V oboch oblastiach ide o spoločný antropologicko-psychologický základ.

Vďaka imaginácii sa v stave nerovnováhy a napätia rodí potreba tvoriť symboly a tak vytvárať harmonické a vyvážené svety, ktoré by umožňovali rozplynutie protikladných aspektov a polarít.

Imaginácia, z ktorej vyvstávajú archetypálne obrazy, je vždy modifikovaná určitou kultúrou, preto archetypy získavajú konkrétnu symbolickú podobu, ale zároveň poukazujú na spoločný základ kultúrnych javov a v našom uvažovaní teda aj jednotlivých druhov umenia. Archetypová dimenzia oslovuje predovšetkým intuíciu a vedie k „vhladu“, čo umožňuje postihnúť najvnútornejšie a najhlbšie vrstvy umeleckého posolstva.

Archetypy sú organizujúcim princípom ľudskej imaginácie, preto ovplyvňujú aj hudobné predstavy a oblasť hudobného myslenia. Hudobný tvar s univerzálnymi štrukturujúcimi princípmi s archetypálnou podstatou môže korelovať s archetypálnym mytologickým obrazom v ľudskej psychike.

Práca s archetypálnymi obrazmi a symbolizačnými procesmi v hudobno-pedagogickom prostredí sa konkretizuje v symbolických obrazoch vizuálnych a auditívnych výrazových foriem, pričom symbolickým sa môže stať každý vnímateľný jav – slovo, gesto, vôňa, telo, dotyk a pod. Symboly sú nabité silou, prameniaca z presahu osobnej skúsenosti, pretože vyjadrujú aj obsahy kolektívneho nevedomia. Zosymbolizovaný obsah stimuluje „vhlad“, intuíciu, imagináciu a celostnú percepciu.

V tomto procese môžu zohrať významnú úlohu integratívne kultúrno-hudobnopedagogické aktivity, ktoré posúvajú do centra pozornosti človeka a jeho antropogénne a kultúrne zakotvenú individualitu, umožňujú rozvíjať schopnosť komunikovať s inými kultúrami, epochami, rasami, náboženstvami, nielen mobilizovať schopnosti,

zručnosti, či improvizračný výkon. Ide o trendy veľmi blízke súčasnej koncepcii multikultúrnej výchovy.

Systémy hodnôt a základné otázky života prostredníctvom umeleckého aktu preskúmavajú zvukovo-scénické a hudobno-divadelné improvizácie, realizujúce veľké archetypálne témy svetského i duchovného umenia, spojené s európskymi aj mimoeurópskymi kultúrami. Vo výrazovom a obrazovom celku scénických útvarov sa sprítomňujú obrazy sveta a cieľavedome sa zúžitkovávajú hodnoty rozličných kultúr.

Receptívna, kreatívna a intelektuálna rovina hudobno-dramatickej skúsenosti tiež môže mobilizovať hĺbkovo-psychologické obsahy a prenikať do doposiaľ potlačených oblastí vedomia či nevedomia, čo prináša širšie sebapoznanie ako aj poznanie „inakosti“.

Záver

V kontexte vyššie uvažovaných súvislostí chceme poukázať na pedagogickú koncepciu Juraja Hatríka, ktorá je na Slovensku ojedinelá svojho druhu. Hatríkova koncepcia najzásadnejšie korešponduje s Orffovým Schulwerkom a Polyestetickou koncepciou Wolfganga Roschera, predovšetkým mu však ide o prepojenie zážitku z hudby s poznaním štruktúry, prostredníctvom kreatívnych činností. Spontánne a intuitívne momenty emocionálnej participácie navrhuje postupne intelektualizovať a zakotviť do štruktúry a to priamymi aktivitami – spevom, inštrumentálnou činnosťou, tancom atď. Integratívnym možnostiam, ktorým sa hudba veľmi dobre otvára, pripisuje Hatrík veľkú dôležitosť, pretože integráciou aktivít sa v hudobno-pedagogickom procese dosahuje vysoká zážitkovosť, čo vedie k precíteniu univerzálneho celku. Zdôrazňuje tiež, že na synkretickej úrovni detí v materskej škole a na prvom stupni základnej školy z psychologického hľadiska nemá zmysel klásť pevné deliace čiary medzi jednotlivé aktivity. V tomto vekovom období je naopak dôležité, aby sa všetky psychické funkcie vyvíjali rovnomerne a tomu môže napomáhať práve prelínanie jednotlivých druhov aktivít.

Za najúčinnejší prostriedok, ktorý odhaľuje súvislosti a vzťahy medzi tým, čo je pri kontakte s hudbou prežívané, a tým ako sa o tom pod vedením pedagóga racionálne uvažuje, autor považuje metaforické myslenie. Hatrík s metaforou pracuje pomocou slova a jeho významu, predstavy, pohybu, vizuálneho stvárnenia a dramatickej akcie. Jeho chápanie hudobného divadla je hudobno-scénické stvárnenie hudobnej štruktúry, výrazových prostriedkov a obsahu hudobného diela. Výtvarná, pohybová a dramatická zložka zmysluplne dotvárajú celok.

Táto koncepcia významne naplňa požiadavky cesty zameranej na celok, na súvislosti, štruktúry a vzťahy, na výchovu integrálneho chápania skutočnosti, uvedomenia si plurality kódov, čo by mohlo viesť k pochopeniu univerzálnych hodnôt v širokom kontexte kultúrno-antropologickej i kultúrno-historickej tradície.

Poznávanie a porozumenie v procese integratívneho umeleckého kreovania chápeme v jeho individuálnom a historickom zakotvení ako umelecké a imaginatívne riešenie existenciálnych problémov, ako symbolickú aktivitu, ktorá je duchovným jadrom a tvorivým dôvodom k odhaleniu zmyslu. Ide o proces stávania sa, o akt celého človeka, o dialóg, existenciálny vzťah, o pohyb medzi Ja a Ty.

Zoznam bibliografických odkazov

BERGER, R., 2011. Avantgarda dnes? In *Melos-Étos*, 11. Medzinárodný festival súčasnej hudby. Bratislava, 2011, s. 11-26.

BERGER, R., 1997. *Hudba a pravda*. Bratislava: Orman, 1997. ISBN 80-967816-0-X.

- BORECKÝ, V., 2003. *Porozumění symbolu*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-371-7.
- ČAČKA, O., 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk MU, 1999. ISBN 80-7239-034-1.
- FRANZ, M. L., 1998. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2.
- HELDOVÁ, J., 1985. *V ríši obrazotvornosti*. Praha: Albatros, 1985. ISBN 80-7367-095-X.
- KRÁLOVÁ, E., 2012. Reprodukovaná hudba ako prostriedok zmiernenia tranzitívneho obdobia. In *Slovenská hudba*, 2012, Vol. 38, No 4, p. 364-376.
- NAKONEČNÝ, M., 1995. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- PIRNÍKOVÁ, T., 2005. *Sny-Projekty-Dozrievanie...Hudobný workshop ako priestor pre integráciu*. Prešov: Súzvuk, 2005. ISBN 80-89188-07-9.
- READ, H., 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- SCRUTON, R., 2002. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-1076-9.
- TOLKIEN, J. R. R., 1992. *O pohádkách*. Praha: Winston Smith, 1992. ISBN 80-85643-05-7.
- VIEWEGH, J., 1986. *Fantazie*. Teoretická studie. Praha: Academia, 1986.
- SLÁVIKOVÁ, Z., 2013. *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii*. Prešov: PF PU, 2013, 204 s. ISBN 978-80-8068-736-6.

Author Information:

doc. PaedDr. Zuzana Slavikova, PhD. – Center for Research in Children's Speech and Culture, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic
E-mail: zuzana.slavikova@unipo.sk.

MONTESSORI PEDAGOGIKA – FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ, INTERPRETÁCIE A ANALÝZY

MONTESSORI PEDAGOGY – PHILOSOPHICAL BASIS, INTERPRETATIONS AND CONSIDERATIONS

Matej Slováček, Monika Miňová

Matej Slovacek, Monika Minova

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na analýzu Montessori pedagogiky. Uvažujeme o jej označení a zaradení do systému alternatívnych vzdelávacích a školských prístupov, o jej filozofických, teoretických aj metodických východiskách a o filozofii dieťaťa a detstva, ako aj filozofii prípravy budúcich učiteľov v intenciách tejto pedagogiky. Deklarujeme dôležitosť primeranej rodinnej výchovy a globálny prínos predmetnej teórie a praxe výchovy, vzdelávania i myslenia pre rozvíjanie osobnosti detí a celkovej spoločnosti. Vychádzame pritom z textov samotnej Montessoriovej, popredných autorov (M. Zelinu, K. Rýdla, M. Matulčíkovej, O. Zelinkovej, E. Opravilovej, I. Kovalčíkovej, M. Miňovej a iných), ako aj o naše štúdium, analýzy a zamyslenia.

Annotation

The paper focuses on the analysis of Montessori pedagogy. We consider its designation and inclusion in the system of alternative educational and school approaches, its philosophical, theoretical and methodological bases and the philosophy of the child and childhood and the training of future teachers in the purviews of this pedagogy. We declare the importance of adequate family education and the overall contribution of the subject theory and practice of education and thinking for the development of children's personalities and society as a whole. We rely on the texts of Montessori herself, leading authors (Zelina, Rýdl, Matulčíková, Zelinková, Opravilová, Kovalčíková, Miňová and others) as well as our studies, analyses and thoughts.

KLúčové slová: *Filozofia výchovy. Teórie výchovy. Metodiky výučby. Dieťa a detstvo. Príprava učiteľov. Filozofia rodinnej výchovy.*

Key words: *Philosophy of education. Theory of education. Teaching methodologies. Child and childhood. Teachers training. Philosophy of family education.*

Úvod

Pedagogika, didaktika, psychológia (filozofia) M. Montessori je dnes často „paškvilizovaná“⁵, často mylne vnímaná a interpretovaná ako metodika výchovy a vzdelávania, sumár námetov a postupov ako vychovávať (vychovať), vzdelávať múdre, geniálne dieťa. Takáto interpretácia, ktorá sa dnes dostáva aj do kníhkupectiev, verejných a vedeckých knižníc, do knižníc rodín, žiaľ aj knižníc odborníkov a akademikov, je nesprávna a degraduje jej pedagogicko-didakticko-psychologický, dovolíme si povedať, že filozofický myšlienkový charakter. Preto považujeme za nevyhnutné analyzovať predmetnú koncepciu a poukázať na jej vážnosť a prínos nielen na poli pedagogiky, ale aj filozofie a jej filozofického vplyvu na systémy výchovy a vzdelávania vo svete, u nás aj v iných systémoch a koncepciách, ktoré sa na jej princípy odvolávajú, inšpirovali sa, vznikali a vznikli na jej „základoch“.

V predkladanom príspevku interpretujeme predmetnú pedagogickú koncepciu prameniáciu z hnutia novej výchovy (reformnej pedagogiky), dnes klasifikovanej v systéme alternatívnych pedagogických koncepcií⁶ v kontexte filozofie (filozofie výchovy). Montessori pedagogika ako filozofia, teória a metodika výchovy (výučby) opisuje vlastnú filozofiu detstva a jeho rozvoja, ktorá vychádza z medicínskeho, psychologického, antropologického aj humanistického vzdelania a celoživotnej praxe a skúseností autorky. Aj príprava učiteľov ako jedných z činiteľov výchovy, musí byť organizovaná a špecifická určitou filozofiou. Filozofické smerovanie materskej školy podporuje, (alebo odporuje?) filozofiu školskej politiky štátu – druhý činiteľ výchovy a vzdelávania. Tretím činiteľom participujúcim na výchovu a vzdelávaní detí je rodina. Aj v rodine sa musia integrovať prístupy a princípy predmetnej pedagogiky do životnej filozofie rodiny. Výchova dieťaťa v materskej škole a výchova dieťaťa v rodine nesmú byť ambivalentnými. Učiteľ, škola (prostredie) a rodina majú pôsobiť na dieťa, budúceho dospelého v interakcii, kooperácii, ideálne v kontinuite.

1. Montessori pedagogika ako alternatíva⁷?

Matulčíková (2007), Petlák (2004), Zelina (2000) a iní, dnes zaradili Montessori pedagogiku do prúdu alternatívnych koncepcií, disciplín. Sčasti môžeme súhlasiť, že ide o alternatívu k súčasnému školskému systému, ktorý vychádza a v praxi dodnes čerpá (ak nie pokračuje) z jednotného školského systému zavedeného v našich krajinách (Slovensko, Česko...) v roku 1948 a trvajúceho takmer do konca minulého storočia. Dnes máme na Slovensku pre jednotlivé stupne vzdelávania a vzdelania (predprimárne, primárne, nižšie a vyššie sekundárne) štátom definované štátne vzdelávacie programy, z ktorých si školy tvoria školské vzdelávacie programy (podľa regionálnych, personálnych... a iných špecifik), avšak otázka využívania systému M. Montessori (či systémov R. Steinera, C. Freineta, H. Parkhurstovej...) je žiaľ vždy otázkou prvkov, didaktických metód a učiteľovej iniciatívy a šikovnosti ako ich „zaobaliť“, skryť, resp. argumentovať v intenciách štátneho vzdelávacieho programu⁸. Nás zaujímalo, a aj zaujíma, prečo je pedagogika Montessori

⁵ K použitiu tohto pojmu nás inšpiroval Kostrub. Pojem „paškvilizácia“ v spojitosti s pedagogikou Márie Montessoriovej použil v recenznom posudku k vedeckej monografii Slováček, M. & Miňová, M. (2020). Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

⁶ Pozri Zelina (2000).

⁷ Pedagogiku Montessori sme definovali ako alternatívnu aj v textoch Slováček a Miňová (2017, 2019, 2020).

⁸ Je možné však uvažovať nad skutočnosťou, prečo naši žiaci pravidelne obsadzujú podpriemerné, alebo hranične priemerné priečky vo svetových hodnoteniach a meraniach školskej úspešnosti? – to je iná otázka, ktorá však stojí za pozornosť a hľadanie odpovedí. Argumentačný príklad: „Pojem čitateľská gramotnosť rezonuje posledné roky v slovenskom školskom prostredí čoraz častejšie. Dôvodom sú neuspokojivé výsledky žiakov

definovaná ako alternatívna, resp. či je takto definovaná oprávnene⁹, a či jej to „neuberá“ na kvalite a úrovni verejnej (laickej i odbornej) mienky.

Rýdl (2011) tvrdí: „Zásady a princípy montessoriovskej pedagogiky boli formulované nie teoreticky od zeleného stola na základe naivných idealistických predstáv a prianí autorov, ale postupne na základe dlhoročných pozorovaní správania detí pri rôznych činnostiach. Ide teda o transparentný príklad tzv. evidence-based research, teda o výskumy postavené na empiricky preukázateľných dôkazoch, čo je z hľadiska metodológie pedagogickej vedy plne moderný prístup. Myslím, že žiadna metóda uplatňovaná v súčasnosti v pedagogickej praxi nemá tak jasnú a dlhodobu empiricky overenú vedeckú platnosť.“ Je niečo takto vedecky overené a kvalitné, celosvetovo uznávané a praktizované (okolo 30 000 škôl, podľa Poussin, 2017) vhodné považovať za alternatívne, za niečo „iné“, okrajové?

O M. Montessori a o jej systéme nachádzame zmienku v niekoľkých textoch aj staršieho dáta¹⁰, ale aj súčasnej pedagogiky, v ktorých nie je označovaná za alternatívu. B. Kočího malý slovník náučný z roku 1929 ju definuje: „Montessori Maria (*1870, Chiaravalle). profesorka univ. v Ríme, lekárka, organizátorka d. výchovy v zahrádkách a asylech, moder. názorů. Vyniká neobyč. pozorovacím talentem, pedag. obratností, filosof. svobodomyšln. a snahou smířit stanovisko katolicizmu s naturalismem i experim. hlediskem. Chce, aby škola dopřávala dítěti co nejvíce volnosti, bez níž, jak praví, není možná věd. pedagogika. Napsala Metodo delle pedagogia scientifica, L'antropologia pedagogica a j. Srv. Dětské domy. – M-áni, stoupen. metody M.; potírají třídu jako vyučov. jednotku. Skutečnou vyuč. jednotku má se státi individuum.“ (Kočí, 1929, s. 1392). V roku 1935 vydala vlastným nákladom Sajdová knižku Marie Montessoriová a její metody výchovy. Autorka opisuje Montessoriovej dielo ako psychologické a snaží sa svojim textom „vyplniť onu mezeru a zároveň má byťi popudem pro hlubší studium psychologie dítěte pro vychovatele, rodiče a všechny ty, kteří se dítětem zabývají.“ (Kočí, 1929, s. 4). Svoj text ukončuje autorka slovami: „Montessoriová jest nám vzorem velké ženy, u níž se spojila nejvroucnější láska k dítěti, dokonalé porozumění dítěti, s velkým vzděláním.“ (Kočí, 1929, s. 46). Takisto sa Montessoriovej meno a systém objavuje v publikácii Hlavy s názvom Elementární metodika: Pracovní učebnice pro učitelské ústavy (1937), či v Psychologickom slovníku Černockého (1940), kde sa píše o Márii Montessoriovej: „lékařka a zakladatelka zvláštního výchovného směru. Sebevychování dítěte podmíněno je jeho samočinností, hře podobným uvykáním smyslu, schopností a nadání. Je to zdokonalený způsob výchovy slabomyslných podle metody franc. lékaře Séguina, který předpokládá, že duševní život budován je skládáním ps. prvků. M. vychází však z ps. celistvosti a spoléhá na výcvik, který je tu jednostranný. Svobodná je v této výchově volba předmětů, vychovatelem však určován způsob cviku.“ (Černocký, 1940, s. 110). Rovnako o pedagogike Márie Montessori píše aj Bělinová a Mišurcová (1980) v učebnici Z dějin předškolní výchovy. Ani v jednom z vyššie spomínaných a citovaných textov nie je nami analyzovaná pedagogika označovaná ako alternatívna, iná, druhá... a podobne. Nachádzame len označenia *zvláštna*, a u Bělinovej a Mišurcovej (1980) *reformná*¹¹ a *buržoázna*¹². Zo súčasných popredných odborníkov spomeňme Opravilovú

v medzinárodných výskumoch OECD, známych pod akronymom PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)“ (Kopčíková, 2018, 9). Zo zahraničných „Montessori“ výskumov spomeňme realizovaný vo Francúzsku v rokoch 2011 až 2014, realizovaný Dehaenom, neurológom, profesorom kognitívnej psychológie na vysokej škole Collège de France v spolupráci s francúzskym Národným vedeckým ústavom. Testovanie preukázalo, že deti, ktoré absolvovali Montessori predškolskú prípravu v experimentálnej skupine dosiahli výsledky prevyšujúce celonárodné normy a priemer (Poussin, 2017).

⁹ V tomto kontexte nechápeme toto označenie za pozitívne, resp. výsadu, skôr naopak.

¹⁰ Citácie z historických prameňov ponechávame v autentickom jazyku.

¹¹ Reformná pedagogika – podľa Pedagogického slovníka Průchu, Walterovej a Mareša (2001, s. 198) ide o „súhrnné označenie pre rôzne teoretické koncepcie a praktické snahy vytvárajúce modely alternatívnej školy.

(2016), ktorá vo svojej Predškolskej pedagogike cituje a opiera sa o Montessori nielen v kapitole o reformnopedagogických hnutiach, ale aj mimo nich pri písaní o hre, možnosti učenia v detstve a podobne. Takisto Montessori citujeme aj vo vysokoškolskej učebnici Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole (Miňová, 2015), ktorá nepíše o alternatívnych, ani reformných hnutiach v pedagogike. Aj uvedené zdroje napovedajú, že nie vždy a nie u každého autora ani dnes, nebola a nie je pedagogika Montessori považovaná za niečo alternatívne, nové a iné. Preto súhlasíme s klasifikáciou Zelinu (2000), Petláka (2004), Rýdla (2007) a iných. Avšak musíme zdôrazniť, že sa jedná o „nálepkovanie“ iba v zmysle súčasnej pedagogickej vedy, či legislatívneho stavu v školskom systéme. Je však nevyhnuté podotknúť, že myšlienky pedagogického, psychologického, didaktického, filozofického charakteru M. Montessori (ako lekárky psychiatricky, psychologičky, antropologičky, a praxou pedagogičky, absolventku filozofie výchovy) je oprávnené vnímať ako nie alternatívne, ale rovnocenné s myšlienkami iných autorov, ktorými sú J. A. Komenský, S. Freud, J. Piaget, A. Maslow, J. J. Rousseau, E. Fromm, M. T. Brunswicková, N. K. Krupská, R. J. Sternberg, B. Kosová, M. Zelina ... a iní.

2. Montessori pedagogika – filozofická analýza

The Greenwood dictionary of education (Collins & O'Brien, 2003) definuje pedagogiku Márie Montessoriovej ako filozofiu a stratégiu výučby založenú Máriou Montessoriovou, ktorá pramení z presvedčenia, že deti sa najlepšie učia tým, že robia veci na vlastnú päsť.

Cambridgeský slovník psychológie hovorí o metóde Montessori, ktorú popisuje ako prístup k detstvu a základnému vzdelaniu. Dieťa v nej má aktívnu vôľu učiť sa v jeho individuálnej ceste a vlastnom tempe, ak je mu daná sloboda konať tak, v rámci štruktúrovaného a chráneného prostredia. Individuálna sloboda, zodpovedný výber a praktické limity sú zdôrazňované, staršie deti sú vyzývané ku kooperatívnym projektom (Matsumoto et al., 2009).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 127) ju definuje ako „typ alternatívnej školy nazývaný podľa talianskej lekárky M. Montessoriovej (1870-1952), ktorá rozvinula reformné pedagogické hnutie predovšetkým v oblasti predškolskej výchovy¹³. Jej koncepcia zdôrazňuje vplyv vhodných výchovných podnetov na rozvoj dieťaťa, najmä v „senzitívnych fázach“ detského života. V niektorých krajinách západnej Európy pôsobia montessoriovské materské i základné školy (existujú aj líceá), v ČR niektoré súkromné materské školy“.

Oprailová (2016) píše, že medzi najoriginálnejšie a najznámejšie výchovné systémy patrí predškolská výchova podľa M. Montessori, ktorá výchovu chápe ako realizovanú

Reformná pedagogika bola rozvíjaná obzvlášť v prvej polovici 20. storočia J. Deweyom, M. Montessoriovou, C. Freinetom, P. Petersenom a inými. ... Dnes je reformná pedagogika považovaná za historickú záležitosť a v jej intenciách pokračujú súdobé inovatívne koncepcie vzdelávania a inovatívne školy“. Hlavným zámerom reformných škôl bolo podľa Průchu a Koťátkovej (2013) prehodnotiť: čo sa deti učia, akým spôsobom sa to učia, efektívnosť učenia, vzťah medzi edukátorom a edukantom. Ciele reformných zmien smerovali k vedeckému skúmaniu a overovaniu nových metód a obsahov, ktoré by viac zodpovedali detskému vývinu a jeho potrebám.

¹² Buržoázna pedagogika je „výraz, ktorým sa u nás v období 1948-1989 v oficiálnej pedagogike označovala (s degradujúcim významom) jednak pedagogická veda a výskum na Západe, jednak pedagogická teória v Československu pred 2. svetovou vojnou, aj skoršia. Východiskom bolo rozlišovanie dvoch vied: marxistická (prehlasovaná za jedine správnu) a buržoázna, t.j. nemarxistická (považovaná za pochybnú a nebezpečnú). Následkom bola izolovanosť českej (aj slovenskej – poznámka autorov) pedagogickej teórie a výskumu od svetového vývoja“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 27). Marxistická pedagogika (Průcha, Walterová & Mareš, s. 117) je pojem označujúci „smer pedagogickej teórie, podľa ktorej sú javy a procesy edukačnej reality vysvetľované bezvýhradne na základe filozofie a ideologických dogiem marxizmu. V období rokov 1948-1989 bola marxistická (socialistická) pedagogika u nás dovoľená ako jediná „správna“ verzia pedagogickej vedy.“

¹³ V diele Od detstva k dospievaniu Montessori publikuje myšlienky o zmene a reforme vysokého školstva.

slobodu dieťaťa, ktorej súčasťou je sloboda biologická, sociálna a pedagogická. Miksza (2010) uvádza zaujímavé delenie pohľadov na slobodu podľa Holtstiege a Schmutzler: sloboda z pohľadu biologického, sloboda z pohľadu spoločenského, sloboda z pohľadu pedagogického, sloboda z pohľadu morálneho a sloboda z pohľadu metodického.

Rýdl (2007) v publikácii *Metoda Montessori pro naše dítě*, definuje základné tézy: (1) Pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a porovnateľného štandardu kvality. (2) Pedagogika Montessori je mierovou pedagogikou prekračujúcou všetky sociálne, náboženské a etnické prekážky a medze. (3) Pedagogika Montessori podporuje a podnecuje individuálnu inteligenciu a tvorivé správanie pri riešení problémov. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedinca a k zodpovednosti za vlastné učenie a správanie. (4) Pedagogické zariadenia sa musia prispôbovať vývinu dieťaťa, pretože inak deti nevyužívajú priaznivé prostredie a senzitivné fázy. (5) Podľa princípov Montessori sú všetky pedagogické zariadenia chápané ako „školy skúseností pre život v spoločnosti“ a nie ako „memorovacie ústavy“, aj keď v nich existuje mnoho kníh. (6) Školy a školské zariadenia Montessori pedagogiky sú určené pre všetky deti, pomalšie aj bystrejšie, nadané i priemerné, s postihnutím i zdravé, domáce aj prisťahované, chudobné aj bohaté. (7) Školy pracujúce Montessori metódou sú školy výkonové, pretože v nich deti a mládež chcú niečo dokázať, pokiaľ sa im poskytne dostatok podnetov a nechajú sa pracovať samostatne. Využívajú vnútornú motiváciu. (8) Montessori školy dokážu držať krok na všetkých stupniciach výkonovej komparácie s bežnými školami, často ich ale prekonávajú v rozsahu praktických spôsobilostí a pracovných kompetencií, ktoré sa vykazujú napríklad schopnosťou organizovať si vlastnú prácu a sociálnych kompetencií (predovšetkým komunikačných a kooperačných, prostredníctvom ktorých sú deti schopné pracovať tímovo, vzájomne sa rešpektovať a pomáhať si).

Podľa Bělinovej a Mišurcovej (1980, s. 58) „Montessoriová sa pripája k pedocentrickej línii buržoáznej pedagogiky“. Pedocentrizmus je pedagogický smer, ktorý povyšuje význam záujmov detí, jeho prejavov a cieľ výchovy podriaďuje psychike dieťaťa. Rýdl (2014, s. 15) tvrdí, „pedagogika Márie Montessori podporuje a podnecuje individuálnu inteligenciu a tvorivé správanie pri riešení problémov. Vede k samostatnosti a nezávislosti jednotlivca“. Predmetná pedagogika je založená na osobnosti dieťaťa, rešpektuje jeho individuálne potreby a osobitosti, dieťaťu umožňuje pracovať a učiť sa v slobodnom prostredí.

Na základe uvedených definícií a charakteristík viacerých autorít, radíme pedagogiku M. Montessori k progresivistickej filozofii výchovy¹⁴. Progresivizmus podľa Zelinu (2010) hovorí, že poznatky musia byť kontinuálne redefinované a znovuobjavené. Mysel sa chápe ako nástroj riešenia problémov, ľudia vyšetrujú a objavujú. Cieľom progresivizmu je u detí rozvinúť schopnosť riešiť problémy. Vychovať deti k tomu, aby sa stali inteligentnými riešiteľmi problémov, aby sa radi učili, vedeli efektívne riešiť problémy, ktoré ich čakajú

¹⁴ Filozofia výchovy je „hraničná disciplína pedagogiky, ktorá analyzuje filozofické aspekty (ale i morálne) výchovného procesu v širokom zmysle slova ako procesu humanizácie človeka“ (Klimeková, 2001, s. 36). Podľa Ryana a Coopera (In: Kovalčíková a kol., 2010) sa v pedagogike uplatňujú štyri filozofie výchovy: perenializmus, esencializmus, progresivizmus, existencializmus. (1) Perenializmus: filozofia, ako aj jej zástancovia vychádzajú z názoru, že rozum ovláda city a pudy, preto hlavným cieľom výchovy je rozumová výchova, rozvoj poznania a intelektu. Dominantnými prostriedkami v škole sú semináre a heuristické metódy. (2) Progresivizmus: ťažiskom tejto filozofie sú potreby a záujmy dieťaťa. Cieľom je naplnenie myšlienky slobody a individuálneho šťastia, poskytnutie slobody dieťaťu v takom procese výchovy, vzdelávania a výcviku, ktorý zodpovedá jeho potrebám. (3) Esencializmus: jeho cieľom je kultivácia rozumu, múdrosti, pestovanie krásy a pravdy. Výrazne pripomína tradičný školský systém, klasické vyučovacie predmety. Podľa esencializmu nemajú v škole miesto nevykúšané, neverené inovácie a experimenty. (4) Existencializmus: odmieta hotové poznatky, etiku a hodnotový systém. Cieľom výchovy podľa existencialistov je hľadať odpovede na otázky zmyslu existencie človeka. Uprednostňujú sa individuálne študijné plány. Podľa Zelinu (2010) Ryanovu a Cooperovu klasifikáciu dopĺňa Sadker a Sadker o behaviorizmus, ktorý vznikol okolo roku 1900 a založil ho Pavlov (1878-1936). Táto filozofia výchovy je založená na princípe stimulu a reakcie.

v reálnom modernom svete. Kovalčíková a kol. (2010) dopĺňajú naplnenie myšlienky slobody a individuálneho šťastia, poskytnutie slobody dieťaťu. Dieťa štúdium začína riešením jednoduchých problémov a končí používaním vedecko-výskumných metód. Autori tejto filozofie veria, že objavujúcim spôsobom a pomocou tvorivého myslenia sa deti dokážu naučiť každý predmet. Rola učiteľa nie je autoritatívna, dosahuje sa vysoká motivácia riešenia problémov, klíma je skôr demokratická.

Vyššie prezentované argumenty a tvrdenie sme podporili a sprehľadnili v Tabuľke 1, v ktorej uvádzame znaky progresivizmu a pedagogiky Márie Montessoriovej, ktoré spolu súvisia, ktoré sa navzájom zrkadlia. Na základoch filozofie a filozofie výchovy stoja v rámci pedagogickej vedy teórie výchovy. Teória výchovy¹⁵ je základná pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá cieľmi výchovy, zásadami výchovy, realizáciou jeho obsahu, formami výchovy, jej metódami a prostriedkami (Klimeková, 2001).

Tabuľka 1. Progresivizmus a pedagogika Montessori

Progresivizmus	Montessoriovej pedagogika
záujmy dieťaťa	záujmy detí
myšlienky slobody	slobodné prostredie
individuálne šťastie	individuálna inteligencia

(Zdroj: vlastné spracovanie; Slováček & Miňová, 2020)

Na základe charakteristiky pedagogiky Márie Montessoriovej a charakteristík teórií výchovy podľa Bertranda (In: Kovalčíková a kol., 2010) v Tabuľke 2 konštatujeme, že pedagogika Márie Montessoriovej patrí k personalistickým teóriám výchovy. Podľa Bertranda (1998) ide o teórie výchovy, ktoré sa sústreďia na osobnosť dieťaťa.

Tabuľka 2. Personalistické teórie výchovy a pedagogika Montessori

Personalistické teórie výchovy	Montessoriovej pedagogika
povzbudzujú dieťa, aby pracovalo podľa svojich záujmov a aby si dávalo ciele, ktoré ho zaujímajú	senzitívne obdobia
ponúkajú dieťaťu všetky pomôcky potrebné pre jeho rozvoj	pripravené prostredie
sú zamerané na rozvoj do budúcnosti	aktivity každodenného života

(Zdroj: vlastné spracovanie; Slováček & Miňová, 2020)

Zelina (2000) uvádza delenie alternatívnych pedagogických koncepcií, ktoré sú takmer totožné s jeho klasifikáciou teórií výchovy¹⁶. Pedagogiku Montessori začleňuje do skupiny humanisticko-personalistických alternatívnych pedagogických koncepcií. Na základe deskripcie humanisticko-personologických teórií výchovy radíme pedagogiku M. Montessori medzi tieto: Humanisticko-personologické teórie výchovy (Zelina, 2010, s. 103) – do tejto skupiny zaraďujeme okrem iných personalistické a humanistické teórie. „Charakteristickým znakom týchto teórií je dôraz na osobnosť dieťaťa, na jeho prežívanie, na jeho mimokognitívnu oblasť“. Reprezentantmi týchto teórií sú niektoré alternatívne školy. Pri analýzach pedagogiky Montessori a štúdiu pedagogiky, predškolskej pedagogiky, neuropedagogiky a iných disciplín nás zaujalo vyjadrenie Opravilovej (2016, s. 60), ktoré vystihuje predmetnú výchovno-vzdelávaciu a výcvikovú koncepciu: „Na dieťa pôsobí ako prostredie, tak i vrodená dispozícia. Dieťa ale zaujíma k týmto vplyvom rôznych vzťah, vyberá

¹⁵ Bertrand (1998) ponúka nasledujúcu klasifikáciu teórií výchovy: spiritualistické, personalistické, kognitívno-psychoanalytické, sociokognitívne, sociálne, technologické, akademické.

¹⁶ Reflexívno-predvedecké teórie výchovy, pragmatisko-behaviorálne teórie výchovy, kognitivisticko-scientistické teórie výchovy, humanisticko-personologické teórie výchovy, informačno-multimediálne teórie výchovy.

si, nie je pasívne. Súčasná pedagogika dokladá, že rozhodujúci je vzájomný vzťah (interakcia) medzi jedincami a týmito vplyvmi. Interakčná teória vysvetľuje vývin dieťaťa ako proces vzájomných vzťahov medzi vrozenými dispozíciami, vplyvmi prostredia a vlastnou aktivitou jedinca. Dieťa nie je v žiadnom prípade iba objekt výchovy, naopak je rozhodujúcim subjektom“.

Rozvoj dieťaťa, je ovplyvnený (okrem vrozených dispozícií, ktoré sa prejavujú v rámci senzitívnych fáz (období), ktoré popisujeme nižšie) aj prostredím (školy a rodiny) a vlastnou aktivitou jedinca. Týmto kategóriám sa budeme venovať nižšie. Na tomto mieste sa zameriame na metodickú stránku procesu výchovy a vzdelávania v kontexte predmetnej pedagogiky.

Montessori pedagogika využíva vo svojej praxi Aktívno-reproduktívnu metodiku¹⁷, konštatujeme tak na základe jej charakteristiky. Učiteľ je pasívnejší a dieťa je aktívne. Reprodukuje činnosť podľa modelu, praktizuje a vykonáva činnosť podľa vzoru. Ide o systém tréningu a o uzavreté praktizovanie na základe trvalých alebo vopred vytvorených modelov, schém a kritérií (podľa Hernández & Hernández; podľa Kostrub, 2008; Slováček & Miňová, 2020; 2019; 2017).

3. Filozofia detstva v teórii M. Montessori

Otázku detstva a jeho chápania otvárala Montessori pravidelne. Prudká zmena v spoločenskom vnímaní detstva a dieťaťa nastáva práve v období hnutia novej výchovy, resp. reformno-pedagogických tendencií.

Myšlienky publikované Máriou Montessori v diele Tajuplné detstvo v roku 1936: „Dnes už nemôžeme študovať žiadne odvetvie medicíny, filozofie alebo sociológie, bez toho, aby sme vzali do úvahy výsledky získané štúdiom života dieťaťa“ (Montessoriová, 2012, s. 17) nás núti k premýšľaniu, aký posun nastal vo vnímaní dieťaťa k dnešnému dňu. V porovnaní s rokom vydania tejto publikácie sme v novom storočí a veda prešla mnohými krokmi. Prešla takýmto posunom aj spoločnosť? Ako je dnes vnímané dieťa? Určite je rozdiel medzi vnímaním dieťaťa u členov rozličných societ, či už líšiacich sa ekonomickými parametrami, parametrami politickými, či kultúrnymi. Dieťa by sme mali vnímať ako tvorcu človeka a samozrejme aj spoločnosti, čiže ako tvorcu sveta. Mali by sme k nemu pristupovať s úctou a mali by sme ho poznať po všetkých stránkach. Rovnakú pozornosť by sme mali venovať aj detstvu ako jednému z kľúčových a možno ako najkľúčovejšiemu obdobiu v našom živote. Montessori (ibid.) ďalej píše: Ellen Keyová, švédka spisovateľka predpovedala, že sa 20. storočie stane storočím dieťaťa. „Veľmi podobné slová môžeme taktiež nájsť v prvom kráľovskom prejave Viktora Emanuela III., pokiaľ budeme mať trpezlivosť a pátrať v archívoch. Vo svojom prejave prednesenom v roku 1900, na samom prahu storočia, sa kráľ odvoláva na novú epochu, ktorá sa otvára spolu s novým storočím. Nazval ju „epocha detstva“ (Montessoriová, 2012, s. 17).

¹⁷ Kategorizácie metodík výučby podľa Hernández a Hernández (In: Kostrub, 2008): (1) Expozično konkluzívna (objasňujúco-uzáverová) metodika: Učiteľ je aktívny a dieťa pasívne. Uplatňuje sa v klasickej procese, ktoré ponúka sumárne štruktúrované obsahy ako konečné hotové fakty, verbalizované poznatky. (2) Expozično-podnecujúca (objasňujúco-iniciujúca) metodika: Učiteľ prezentuje tému, avšak prezentuje ju v podobe, ktorá dieťa motivuje, podnieti záujem. Učiteľ je aktívny a dieťa pasívne, ale iba navonok a na začiatku. (3) Interaktívno-reproduktívna metodika: Učiteľ a deti sú interaktívni. Uplatňuje otázky a odpovede, ide o behavioristické hľadisko, uplatňujúce stimul a reakciu. (4) Interaktívno-produktívna metodika: Učiteľ deti informuje v základných bodoch. Deti hľadajú, kladú otázky, vysvetľujú. Využíva deduktívne metódy, indukčné metódy. (5) Aktívno-reproduktívna metodika: Učiteľ je pasívnejší, dieťa aktívne v reprodukovaní. Dieťa praktizuje, vykonáva praktickú činnosť podľa modelu. (6) Aktívno-produktívna metodika: Učiteľ je pasívny a dieťa aktívne. Uplatňujú sa metódy objavovania, prípadové štúdie. Uplatňuje sa produktívne myslenie.

Detstvo aj dieťa môžeme vnímať v pedagogickom hľadisku (aj špecificky z pohľadu pedagogiky Montessoriovej), psychologickom hľadisku, biologickom hľadisku aj sociologickom hľadisku. V podmienkach výchovy, vzdelávania a výcviku (pedagogické hľadisko) je dieťa predovšetkým osobnosť a potencialita. Dieťa je predovšetkým osobnosť, ktorá má svoju hodnotu a dôstojnosť, je svojská individualita, ktorá niečo znamená, ktorá môže niečím zaujímavým a zvláštnym obohacovať ostatných. Ak hovoríme, že dieťa je osobnosťou, prináleží mu právo byť samým sebou. Dieťa ako osobnosť je subjektom vlastného rozvoja. Potrebuje pomoc v tom, aby dokázalo svoju osobnosť samé pozitívne rozvíjať a tvoriť (Gendiarová, 2009).

Prvých šesť rokov života strávi dieťa prípravou mentálnych schopností. Táto príprava je podporovaná prirodzenou výhodou, ktorú Montessori nazvala absorbujúca myseľ (absorbujúci duch). Do veku šesť rokov získava dieťa svoje vedomosti a schopnosti zo svojho okolia, takým spôsobom, aký si dospelý nevie ani predstaviť. Absorbujúca myseľ umožňuje deťom učiť sa vzájomným kontaktom s okolím (Rýdl, 2007). Absorbujúca myseľ je podľa Poussin (2017) „typická detská forma mysle, ktorá mu umožňuje absorbovať prostredie, v ktorom žije.“ Najlepšie obsah konceptu absorbujúca myseľ, vystihuje prirovnanie dieťaťa k špongii. Dieťa absorbuje všetko, čo mu jeho okolie ponúka.

Dieťa chce byť od raného detstva nezávislé. Dieťa je dôležitou ľudskou bytosťou v sebe samom. O dieťati Montessori hovorí, že je pôvodom každého človeka. Dieťa má svoju špecifickú spoločenskú pozíciu a z nej vyplývajúcu rolu dieťaťa, nie je len pasívnym konzumentom kultúry dospelých, nie je len akýmsi prijímateľom pravidiel dospelých, dieťa je aktívnym subjektom sociokultúrneho diania. Doba veku do troch rokov (duševné embryo) odhaľuje formu ducha, na ktorú nemá dospelý vplyv. Od troch do šiestich rokov (tvorca človeka) zostáva forma ducha rovnaká, ale dieťa začína byť určitým spôsobom ovplyvniteľné. V priebehu detstva Montessori definuje tri vitálne úlohy dieťaťa. Prvou úlohou je rozvoj psychických a fyzických funkcií, ktoré dieťaťu umožňujú nezávislosť. Druhá vitálna úloha spočíva v regenerácii dospelého. Bez dieťaťa, ktoré dospelému neustále pomáha sa obnovovať by dospelý zdegeneroval. Poslednou, treťou, vitálnou úlohou dieťaťa je regenerovať a vylepšovať ľudstvo. Detstvo je obdobie do šiesteho roku života typické aktivitou a prácou formujúcou charakter dieťaťa. Detstvo sa vyznačuje prirodzenou túžbou učiť sa, pracovať a ochotou zavďačiť sa. Detstvo zostáva najdôležitejším prvkom a časom aj v živote dospelého, pretože sú to práve prvé roky života, kedy je človek najvýznamnejšie formovaný. Detstvo a dospelosť musíme vnímať ako dve rozdielne formy života, ktoré sú tu súčasne a navzájom sa ovplyvňujú. V období detstva si dieťa vytvára dimenziu individuality v ľudskej osobnosti. V humanisticko-biologickom pohľade videla Montessori vo fenoméne dlhého a kvalitného detstva ochranu človeka. Ďalšími znakmi tohto obdobia sú jednoduchosť a náruživosť. Niektorí psychológovia dospeli k tvrdeniu, že dospelí potrebujú šesťdesiat rokov tvrdej práce k tomu, aby dosiahli to, čo dieťa v prvých troch rokoch života (podľa Slováček & Miňová, 2017; 2019).

Objav senzitívnych fáz (období) je kľúčovým v Montessori pedagogike. Ide o „nový“ originálny pohľad na psychológiu, vychádzajúci z integrácie medicíny (psychiatrie), pedagogiky, psychológie a diagnostiky (pozorovania a merania, ktoré Montessoriová realizovala). Podľa Strmeňa a Raškupa (1998, s. 252) je senzitívne obdobie „vek optimálnych možností na rozvoj niektorých častí psychiky, napr. pamäti, myslenia a tiež učenia, ako aj výchovy, najmä citovej“.

„Montessori i Piaget majú v oblasti vývinovej psychológie dieťaťa mnoho spoločného:

- a) že rast a postupný vývin človeka vzniká na základe interakcie organizmu s okolitým prostredím (v zmysle vzájomného pôsobenia),
- b) že autoregulácia a seboorganizácia tvorí dôležitú súčasť výchovného procesu,

c) že dôsledné a nezaujaté pozorovanie dieťaťa je dôležitým prostriedkom k poznaniu tých aspektov, alebo ich častí a výziev okolitému prostrediu, ktoré sú pre dieťa práve v danom okamihu najdôležitejšími a tým rozhodujúcimi,

d) že vlastná aktivita dieťaťa je základom každej účinnej výchovy“ (Rýdl, 2014, s. 20).

4. Filozofia vzdelávania učiteľov v koncepcii M. Montessori

Aj príprava učiteľov musí byť orientovaná a poznačená personalisticky, progresívne, humanisticky a holisticky. Súčasné výskumy orientované na učiteľa smerujú podľa Kovalčíkovej a kol. (2012) ku: a) osobnostným charakteristikám učiteľov, b) charakteristikám činností učiteľov vo výchovno-vzdelávacom a výcvikovom procese. Osobnosť učiteľa (edukátora) chápeme ako jeden zo subjektov výchovy, vzdelávania a výcviku. Učiteľ je predmetom pedagogiky, didaktiky aj pedagogickej psychológie. Zohráva kľúčovú úlohu pri rozvoji a formovaní detskej osobnosti. Súčasná veda popisuje etapy profesionálnej dráhy učiteľa, profesionalitu učiteľa, podmienky učiteľov, psychohygienu učiteľov, role učiteľov aj kompetencie. „Učiteľ je človek s určitými osobnostnými vlastnosťami, záujmami, názormi a schopnosťami a je to súčasne odborník s profesionálnymi vedomosťami, zručnosťami, návykmi. V procese výchovy a vzdelávania má sústavne uplatňovať aktivity, ktoré rozvíjajú osobnostné kvality žiakov“ (Miňová, 2013, s. 260). Učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho iniciátor a organizátor. Je to kvalifikovaný pedagogický zamestnanec, ktorý organizuje a riadi svoju činnosť (sprostredkúva vedomosti, zručnosti a návyky) i činnosť žiakov. Podieľa sa na výchove a vzdelávaní detí a žiakov – rozvoji ich osobnosti. Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 261) píšú, že učiteľ je „...profesionálne kvalifikovaný pedagogický zamestnanec, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu.“ Dnes na Slovensku (aj v Českej republike) sú učitelia predprimárneho vzdelávania pripravovaní na úrovni stredoškolského vzdelávania, aj vysokoškolského vzdelávania 1. aj 2. stupňa (bližšie pozri Slováček & Miňová, 2020).

Učiteľ v pedagogike Montessori musí disponovať všetkými vyššie spomenutými, tradične uznávanými a všeobecne platnými kompetenciami. Špecifickosť a inakosť výchovy a vzdelávania v pedagogike Márie Montessoriovej nás núti zamýšľať sa, formulovať a charakterizovať ďalšiu, novú a špecifickú kompetenciu, ktorú sme definovali vyššie. MM-kompetenciu (MM = Mária Montessoriová), ktorú definujeme ako (1) súhrn vedomostí a poznatkov o pedagogike M. Montessori, (2) schopnosť realizovať výchovu, vzdelávania podľa M. Montessori a (3) vnútorné presvedčenie a zžitie sa s filozofiou a myšlienkami M. Montessori.

Z tejto definície môžeme dedukovať tri dimenzie: (1) poznatkovú, (2) praktickú a (3) emocionálnu (Slováček & Miňová, 2020).

Poznatková dimenzia obsahuje vedomosti a poznatky v teórii pedagogiky Montessori. Učiteľ v tejto pedagogike by mal poznať podmienky vzniku tejto pedagogiky aj jej didaktiku, vzťah k iným vedám (pedagogika, didaktika, psychológia, diagnostika, manažment, kreatológia, pedeutológia...) filozofické názory M. Montessori aj ciele a obsahové zameranie tohto prístupu¹⁸.

Praktická dimenzia kompetencie vyžaduje poznanie a metodické ovládanie činností a práce s montessori materiálom, jeho charakteristiky aj ciele. Učiteľ by mal poznať potreby detí, primerané aktivity aj prakticky ovládať diagnostikovanie dieťaťa.

Emocionálna dimenzia: pedagogika a prístup k deťom, výchove a vzdelávaniu podľa M. Montessori má svoje špecifiká. Autorka definovala a vyslovila niekoľko myšlienok a názorov, ktoré kreujú jej prístup. Je dôležité byť s nimi oboznámený a stotožnený. Učiteľ

¹⁸ Bližšie Slováček a Miňová (2019).

v Montessori pedagogike musí byť s jej filozofiou zžitý. Musí mu byť vlastný holistický a zážitkový prístup vo vyučovaní, prirodzená interakčná teória rozvoja dieťaťa. Rovnako je žiaduce byť stotožnený s progresivistickou filozofiou a personalistickými teóriami výchovy. Súčasťou je aj poznanie výskumov týkajúcich sa tejto pedagogiky a ich výsledkov.

5. Systém M. Montessori ako východisko a inšpirácia

Aj v súčasnosti sa v praxi najmä v zahraničí uplatňujú koncepcie inšpirované filozofiou tejto pedagogiky.

Priamo sa myšlienkami M. Montessori inšpirovala americká učiteľka Helen Parkhurstová, ktorá sa s M. Montessori poznala a dost' jej myšlienok použila pri zostavovaní svojej Daltonskej školy (v roku 1919), ktorú charakterizujú: Individuálna práca žiakov; podpora slobody každého žiaka; striedanie frontálnej, skupinovej a individuálnej práce žiakov učiteľom; možnosť žiaka postupovať vlastným tempom; pomerne voľná triedna a hodinová štruktúra; spolupráca medzi žiakmi a vytváraním sociálnych vzťahov; učenie založené na skúsenosti (Zelina, 2000).

Rovnako hnutie „otvorenej školy“ (Open Classroom, Open Education,...) (rozšírené z Veľkej Británie a USA v 60. rokoch 20. storočia) sa odvoláva na tradície vyplývajúce z Montessoriovej a iných.

Spomeňme aj model mestských škôl mesta Monena, ktorého teoretické základy vychádzali aj z Montessori systému (aj myšlienok Malaguzziho, Borghiho a autorov: Rousseau, Locke, Pestalozzi, Dewey, sestry Agazziové, Bovet, Ferriere, Cleparde a iných...) (Jakubíková & Kostrub 2009).

V súčasnosti sa do popredia popularity najmä u rodičov dostáva systém PlayWisely, ktorý je herným systémom navrhnutým na optimalizovanie prirodzeného učenia a pohybových schopností detí v každej fáze vývinu, založený okrem iného aj na Montessori princípoch (www.mudrehranie.sk). Systém Montessori využila aj Irena Majchrzak začiatkom 80. rokov minulého storočia pri príprave systému „odlišnej metódy čítania“ (www.calapolskaczytdzieciom.pl).

6. Teória a prax Montessori ako súčasť rodinnej filozofie

Zo súčasného poznania pedagogiky, psychológie aj sociológie vieme, že filozofia výchovy v škole a filozofia výchovy v rodine musia (mali by) byť podobné, totožné a kontinuálne nadväzné. Dieťa potrebuje istotu a stabilitu. Vychádzame z hierarchie potrieb. Tradičnú kategorizáciu ľudských potrieb v polovici 20. storočia zmapoval a kategorizoval Maslow. Tieto poznáme vo forme hierarchie potrieb, pyramídy, ktorá stavia na seba potreby tak, ako ich je žiaduce a aj reálne uspokojovať. Tieto potreby má dospelý i dieťa. Fyziologické potreby sú chápané ako potreba potravy, pitného režimu, tepla. Po uspokojení týchto človek potrebuje bezpečie, pocit istoty a neohrozenia. Na treťom stupni je potreba patriť do rodiny, sociálneho začlenenia medzi rovesníkov, združovania sa s kamarátmi, byť prijímaný učiteľmi a milovaný rodičmi. Tu sa zastavme. Uvažujme nad tým, či dnes populárny homeschooling (najmä z dôvodu, že sa tradičný školský systém rodičom „nepáči“ – často ho nepoznajú) vyhovuje aj deťom a rešpektuje, naplňuje ich potreby¹⁹(?). Po uspokojení týchto, sa v človeku ozýva potreba uznania a sebaúcty, kedy potrebujeme zažiť úspech v očiach druhých, seba rešpektovať. Kognitívne potreby hovoria o potrebe experimentovať, skúmať, zisťovať a orientovať sa v okolitom svete. Estetické potreby sú zamerané na túžbu páčiť sa, vyhl'adávať a vnímať pekné veci. Na vrchole tejto pyramídy je

¹⁹ Nie je myslené dištančné vzdelávanie v čase pandémie.

potreba uplatňovať, čo človek dokáže – potreba sebarealizácie. Potrebu bezpečia, pocit istoty a neohrozenia začlenil autor na druhé miesto. To naznačuje vysokú dôležitosť tejto potreby, na ktorej stavíme v našom, v tomto prípade detskom, živote ďalej. Aj na základe vyššie uvedeného sa nazdávame, že prístup k dieťaťu v škole musí byť v priateľstve s prístupom doma. Keď má dieťa v škole pracujúcej na základe filozofie M. Montessori rozvíjať svoj potenciál, musí byť jeho osobnosť, absorbujúca myseľ, senzitívne fázy podporované kontinuálne aj doma. Len pripravené prostredie²⁰ môže rešpektovať senzitívne fázy a podporovať polarizáciu pozornosti, normalizáciu a celkový rozvoj a kultiváciu osobnosti dieťaťa.

V domácom prostredí dieťa trávi najviac času v období od narodenia zvyčajne do tretieho roku veku, po ktorom často nastupuje do materskej školy. V predškolskom a mladšom školskom veku dieťa navštevujúce materskú školu a základnú školu býva v domácom prostredí menej, pretože istú časť dňa trávi v škole. Domáce prostredie by malo rešpektovať základné princípy a špecifiká Montessori prostredia v škole. Veci určené dieťaťu by mali byť úmerné jeho výške. Dieťa má na ne jednoducho dosiahnuť, aby mohlo slobodne pracovať a rozvíjať sa. Domáce prostredie by malo obsahovať stôl a stoličku, ktoré sú malé (primerané výške dieťaťa), ľahké pre jednoduchú manipuláciu, police a regály dostatočne nízko, vybavenie pre aktivity každodenného života, nízko umiestnené zásuvky a háčiky na oblečenie. Dôležité je tiché prostredie, ktoré umožňuje dieťaťu premýšľať. Posteľ by mala byť nízka, aby si dieťa mohlo slobodne ľahnúť aj vstať. Pre pozorovanie vlastného pohybu sa odporúča do priestoru izby nainštalovať zrkadlo umožňujúce dieťaťu vidieť sa pri pohybe (podľa Hainstock, 2013; Zelina, 2000; časopis Montessori pro rodinu).

Výchova v kontexte, zmysle a filozofie pedagogiky Montessori je demokratickou výchovou, alebo naopak, demokratický štýl výchovy je najprirodzenejší a najtypickejší pre Montessori pedagogiku. Ináč povedané, uplatňovanie Montessori pedagogiky v domácom prostredí, ale aj v škole (jedno s druhým súvisí), je najefektívnejšie a najrealizovateľnejšie pri demokratickom štýle výchovy v rodine. „Rodina je miestom kde by malo byť aktuálne pripravené prostredie, kde by mala byť prítomná akceptácia a rešpektovanie senzitívnych fáz (období), kde by malo byť prítomné pozorovanie. Rodina je miestom, kde by mali byť ukotvené poznatky o pedagogike Montessori, kde by mala vládnuť sloboda, harmónia, pocit bezpečia a lásky“ (Slováček & Miňová, 2017, s. 56).

Záver

Od otvorenia Casa dei bambini uplynulo 114 rokov. Od vydania jej prvej knihy *Metoda della pedagogia scientifica applicato all'autoeducazione infantile nella Casa dei Bambini* prešlo 112 rokov. Vo svete sa jej venuje nespočetne veľa autorov, v Českej republike sú najvýznamnejšími Zelinková (1997), Rýdl (2007), dnes Slabá (2020). Jej sympatizantov, resp. odborníkov, ktorí jej venujú pozornosť máme aj na Slovensku. Spomeňme autorov, ktorí

²⁰ Pripravené prostredie, dnes často pripravená trieda a pripravené okolie je jedným z pojmov, ktoré je v súčasnej pedagogike často používané bez odkazu na jeho pôvod v pedagogike Márie Montessoriovej. Tá bola presvedčená o tom, že optimálne zostavené učebné prostredie v spojení s vnútornými silami dieťaťa vedú k normálnemu vývinu dieťaťa, k celkovej kultivácii jeho osobnosti a rozvíjaniu jeho schopností. Prostredie pripravené na výchovu, vzdelávanie a výcvik má vyhovovať potrebám detí. Má dávať deťom maximálne možnosti na ich rozvoj. Ide najmä o tri momenty: 1. primeranosť zariadenia (nízke nábytky, kľučky upravené podľa výšky detí a podobne), 2. Didaktický materiál, 3. pracovný kútik pre každé dieťa. Dospelý (edukátor) má v pripravenom prostredí dvojakú úlohu. Po prvej ručí za podobu pripraveného prostredia, prípravu materiálu. Po druhej sa sám stáva súčasťou tohto prostredia pokiaľ je ako človek dostatočne nápomocný zvedavému, pýtajúcemu a túžiacemu dieťaťu. Montessoriová sa dôkladne zaujímala o štúdium optimálnych podmienok pripraveného prostredia. Pripravené prostredie je tvorené v dvoch dimenziách: Dimenzia didaktických princípov a dimenzia organizácie školy (bližšie pozri Slováček & Miňová, 2020; 2017).

píšu o alternatívnych a reformných pedagogických hnutiach a didaktike: Zelina (2000) a Petlák (2004). Konkrétnejšie Montessori pedagogike sa venovali Kosová, Almáši Koreňová a Cinová (2013), a v súčasnosti Matulčíková (2019; 2007) a najmä Slováček a Miňová (2020; 2019; 2017). Je preto vhodné, sa aj v zmysle častých prekladov nielen odborných, ale aj populárno-náučných a žiaľ aj komerčných kníh a textov zameriavať na odbornosť, vedeckosť a autenticnosť publikovaného. Pedagogiku (psychológiu, didaktiku, filozofiu) M. Montessori študovať, skúmať, chápať a interpretovať v pravom svetle a s plnou vážnosťou, aby sme odkaz Márie Montessoriovej neponížili na komerčnosť, zisk, marketingový pútač, pretože nie toto, ale dieťa, jeho potenciál aj v budovaní mieru, lepšej spoločnosti a krajšieho sveta mala Montessori na zreteli. V dieťati videla novú nádej, veľkú silu a potenciál pre lepšiu budúcnosť. Využívame ju? My, ako súčasť moderného, informovaného sveta, chápeme dieťa rovnako? Vynakladáme dostatočné objemy financií do výchovy a vzdelávania našich detí? Využívame politickú moc a makroriadenie školstva na čo najkvalitnejšiu prípravu budúcich učiteľov (porov. Singapur)? Vieme uchopiť a pochopiť humanistický, holistický a dnes hotový systém výchovy a vzdelávania detí, mládeže aj vysokoškolákov, ktorý celý život formulovala, overovala a rozširovala lekárka, psychologička, vedkyňa, feministka, bojovníčka za ženské práva a za práva detí M. Montessori a uplatniť ho, alebo dokážeme hľadať, bádať a experimentovať bez výsledkov a prehliadať to, čo tu a vo svete máme? Dokážeme po vyše 100 rokoch nazvať tento systém, myšlienkový a filozofický prúd nazerania na dieťa, detstvo, človeka a jeho výchovu a vzdelávania (ako aj rovnosť žien a mužov) ako samozrejmy, prirodzený, interiorizovaný, alebo iba ako alternatívny a ten, ktorý treba stále experimentálne overovať? A s akým výsledkom/záverom²¹? Vieme využiť náš potenciál (deti)²²? Potenciál demokracie²³ a upustiť od štátneho vzdelávacieho programu, lavíc, memorovania (pokračovania jednotného a „tradičného“ školstva²⁴), budovania prirodzeného nepriateľstva ku škole (a často následne aj k práci, zamestnaniu)? Kde má v reformách (Duch školy, Konštantín, Milénium, Koncepcia..., Učiace sa Slovensko, Plán obnovy...) miesto reformná pedagogika? Či sú reformy len o slovách a slovičkárni²⁵? Aj ako hľadanie odpovedí na tieto otázky sa nazdávame, že je nevyhnutné venovať pozornosť, vážnosť a vedecko-odborný rešpekt dielu M. Montessori.

Je žiaduce tento systém študovať, chápať aj interpretovať ako pedagogicko-filozofický systém, ktorý zasahuje svojimi pedocentrickými, progresivistickými a personalistickými hodnotami a myšlienkami, nielen do školského systému, ale aj rodinnej výchovy, spoločenského vnímania a chápania detstva a podieľal sa na novom prístupe k detstvu, výchove a vzdelávaniu, definovaniu a uplatňovaniu prác detí a pozitívne na dospelých, deti

²¹ Pozri www.statpedu.sk; Slováček a Miňová (2020).

²² Montessori absolventi podľa montemama.sk: Mark Zuckerberg (zakladateľ Facebook), Jeff Bezos (zakladateľ Amazon), Sergey Brin a Larry Page (zakladateľ Google), Steve Wozniak (spoluzakladateľ Apple), Will Wright (tvorca PC hry The Sims), Jimmy Wales (zakladateľ Wikipedie), Gabriel Garcia Marquez (spisovateľ, držiteľ Nobelovej ceny za literatúru), Michael Douglas (herec), Bill Clinton (prezident USA), Helen Hunt (herečka), George Clooney (herec), Puff Daddy (muzikant a producent), Hugh Grant (herec).

²³ Pozri Zelina (2000).

²⁴ Otázka znie: pre koho je takéto školstvo tradičné? Pre aktívne a zvedavé dieťa? Pre učiteľa? Pre štát / školskú inšpekciu? ... nehodnotím toto „tradičné“ školstvo ako zlé, ale pýtam sa, či je dobré, prirodzené a efektívne? Podporuje detský potenciál? Podporuje detskú zvedavosť? ...resp. či by nemohlo byť lepšie?

²⁵ „Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu *perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu* úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu“ (Štátny vzdelávacie program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, 2008) a „Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej *kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej* úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti“ (Štátny vzdelávacie program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).

aj spoločnosť vplýva aj dnes, čase potreby aktívneho získavania poznatkov, učenia sa, nadobúdania svetonázoru a potreby individuálneho vzdelávania.

Zoznam bibliografických odkazov

- BĚLINOVÁ, L., & MIŠURCOVÁ, V., 1980. *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- COLLINS, J. W., & O'BRIEN, N. P. (Eds.), 2003. *The Greenwood dictionary of education*. London, UK: Greenwood publishing group. ISBN 0-89774-860-3.
- ČERNOCKÝ, K., 1940. *Psychologický slovník*. Praha: Česká grafická únia, a.s.
- GENDIAROVÁ, M., 2009. Poňatie osobnosti dieťaťa ako východiska zmeny filozofie aplikovanej v podmienkach edukačnej praxe materskej školy. In M. Podhájecká & M. Miňová (Eds.), *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy*. Prešov: SV OMEP, PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0007-2.
- HAINSTOCK, E. G., 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Předškolní léta*. Praha: Pragma. ISBN 80-7205-662-X.
- HLAVA, K. 1937. *El ementární metodika. Pracovní učebnice pro učitelské ústavy*. Praha: Československá grafická únie, a.s.
- JAKUBÍKOVÁ, Z., & KOSTRUB, D., 2009. *Vybrané didaktické modely materskej školy uplatňované v súčasnej didaktickej praxi*. Prešov: Rokus. ISBN 978-90-99055-90-6.
- KLIMEKOVÁ, A., 2001. *Základy etiky a filozofie. Slovník etiky, etickej výchovy a filozofie*. Prešov: VEOS. ISBN 80-968518-1-0.
- KOČÍ, B., 1929. *B. Kočího malý slovník naučný*. Praha: Vlastním nákladem.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: MŠVV a Š SR, Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-969407-5-2.
- KOLEKTÍV AUTOROV. 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Dr. Josef RAABE Slovensko. ISBN 978-80-8140-244-9.
- KOPČÍKOVÁ, M., 2018. *Kognitívne procesy a čitateľská gramotnosť*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1999-9.
- KOSOVÁ, I., ALMÁŠI KOREŇOVÁ, Z., & CINOVÁ, E., 2013. *Pomôž mi, aby som to urobil sám. Úvod do pedagogiky M. Montessori*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-579-8.
- KOVALČÍKOVÁ, I. et al., 2010. *Úvod do pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0255-7.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol., 2012. *Úvod do štúdia primárnej pedagogiky*. Prešov: PF Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0616-6.
- MATSUMOTO, D. (Ed.), 2009. *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-67100-2.
- MATULČÍKOVÁ, M., 2007. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG MUSICA LITURGIA. ISBN 978-80-969784-0-3.
- MATULČÍKOVÁ, M., 2019. Prínos teórie vývinu výchovy a vzdelávania Márie Montessoriovej pre rozvoj teórie a metateórie výchovy. In *Paedagogica*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. ISBN 978-80-223-4822-5.
- MIŇOVÁ, M., 2013. Študent a budúci učiteľ materskej školy a jeho pedagogická prax. In J. Ferencová & Imrich Ištvan (Eds.), *Križovatky na cestách k učiteľstvu: recenzovaný zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Štrbské Pleso: Fakulta humanitných

- a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, Katedra pedagogiky a Škola plus, s.r.o. ISBN 978-80-555-0985-3.
- MIŇOVÁ, M., 2015. *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-40-5.
- MONTESSORIOVÁ, M., 2012. *Tajuplné dĕtství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- OPRAVILOVÁ, E., 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-64-5.
- POUSSIN, CH., 2017. *Montessori od narodenia do 3 rokov*. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-8182-078-6.
- PRŮCHA, J., & KOŤÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- RÝDL, K., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.
- RÝDL, K., 2011. Předsl. In: M. Montessori. *Od dĕtství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-738-7478-0.
- RÝDL, K., 2014. Pedagogika Montessori a její instituce. In E. Novotná (Ed.), *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1073-6.
- SAJDOVÁ, V., 1935. *Marie Montessoriová a její metody výchovy*. Praha: Nákladem vlastním.
- SLABÁ, H., 2020. *Montessori školka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1647-6.
- SLOVÁČEK, M., & MIŇOVÁ, M., 2021. Training of undergraduate preschool teachers in Montessori education in Slovakia and the Czech Republic. *Research in Pedagogy*, 2021 (11). ISSN 2217-7337.
- SLOVÁČEK, M., & MIŇOVÁ, M., 2017. *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-60-3.
- SLOVÁČEK, M., & MIŇOVÁ, M., 2019. *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-78-8.
- SLOVÁČEK, M., & MIŇOVÁ, M., 2020. *Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2572-3.
- STRMEŇ, L., & RAISKUP, J., 1996. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-69-7.
- www.calapolskacztydzieciami.pl.
- www.mudrehranie.sk.
- ZELINA, M., 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-8877-89-80.
- ZELINA, M., 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-100-188-40.
- ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

Author Information:

PaedDr. Matej Slovacek, PhD. – Department of Communication and Literary Education, Faculty of Education, University of Preshov in Preshov, Slovak Republic
E-mail: matej.slovacek@smail.unipo.sk.

PaedDr. Monika Minova, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.
E-mail: monika.minova@smail.unipo.sk.

ПІДГОТОВКА ЛІКАРІВ ФІЗИЧНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ МЕДИЦИНИ З ВИКОРИСТАННЯМ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

TRAINING OF DOCTORS OF PHYSICAL AND REHABILITATION MEDICINE USING SIMULATION TECHNOLOGIES

Оксана Полянська, Ольга Гулага, Інна Москалюк, Ігор Полянський

Oksana Polianska, Olga Hulaga, Inna Moskalyuk, Igor Polianskyi

Анотація

При підготовці лікарів фізичної та реабілітаційної медицини використовуються новітні технології комп'ютерної техніки, електронні засоби спілкування та дистанційні форми навчання з використанням муляжів, фантомів та учбового відео, нові технології подання інформації (інфографіка, скрайбінг, інтелект-карти), а також різні види тестів, інтерактивних форм, опитувальники, визначенням складу мультидисциплінарної команди з використанням певних методик кожним спеціалістом та подальшою оцінкою ефективності реабілітаційного втручання.

Annotation

When training doctors of physical and rehabilitation medicine, the latest computer technologies, electronic means of communication and distance learning using dummies, phantoms and educational videos, new information presentation technologies (infographics, scribing, intelligence maps), as well as various types of tests are used, interactive forms, questionnaires, determination of the composition of the multidisciplinary team with the use of certain methods by each specialist and further evaluation of the effectiveness of the rehabilitation intervention.

Ключові слова: *Фізична та реабілітаційна медицина. Інноваційні технології.*

Key words: *Physical and rehabilitation medicine. Innovative technologies.*

Вступ

На сучасному етапі досягнення сучасної медичної науки ставлять перед освітою цілу низку проблем, серед яких є збільшення кількості інформації, якою повинен оволодіти лікар, який проходить післядипломне навчання (Танцюра Л. Д. та ін., 2020). Без підвищення рівня фундаментальної підготовки неможливо досягти головної мети перебудови медичної освіти – покращання якості підготовки лікарів. Рівень викладання навчального матеріалу має забезпечити опанування лікарями великого за обсягом інформації матеріалу за одиницю часу та її використання в подальшій практичній діяльності. Післядипломна підготовка лікарів за спеціальністю «Фізична та реабілітаційна медицина» в Україні нині здійснюється шляхом первинної спеціалізації

в інтернатурі та на 3-х місячних циклах вторинної спеціалізації згідно наказу МОЗ (Наказ МОЗ України..., 2021). Процес офіційного започаткування професії «лікар фізичної та реабілітаційної медицини» розпочався з Указу Президента України № 678/2015 від 03 грудня 2015 року «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю» (<https://www.president.gov.ua/documents/6782015-19605>). Удосконалення навчання на циклі вторинної спеціалізації лікарів фізичної та реабілітаційної медицини (ФРМ) передбачає інтеграцію двох основних напрямків, які послідовно повинні здійснюватися на етапі післядипломної освіти: теоретичної підготовки та засвоєння практичних навичок, необхідних лікарю ФРМ. У всьому світі в умовах пандемії COVID-19 викладачі проводять пошук ефективних форм навчання на післядипломному етапі. Дистанційне навчання реалізує освітні технології з використанням інформаційної інфраструктури для слухачів і педагогів, застосуванням елементів симуляційного навчання (Артюменко, В. В. та ін., 2012; Корда. М. М. та ін., 2016), що дає можливість проводити ефективне навчання.

Напрямок нових тенденцій, що намітились в реформуванні системи післядипломної підготовки лікарів, обумовлюють необхідність впровадження в навчальний процес нових форм і методів навчання, які мають сприяти його інтенсифікації, стимулювати розумову діяльність лікарів-слухачів. Однією із основних форм організації систематичних навчальних занять на післядипломному навчанні залишається лекція, як носій необхідної інформації з того чи іншого розділу відповідної дисципліни, для систематизації та структурування всього обсягу знань, отриманих слухачами. Основною дидактичною метою лекції є забезпечення орієнтовної основи для засвоєння слухачами навчального матеріалу. Звичайно, кожна лекція виконує ряд функцій: інформаційну, стимулюючу, виховну, розвиваючу, методологічну, пояснювальну та сприяє активізації процесу мислення і уваги слухачів (Полянська О. С. та ін., 2016; Полянська О. С. та ін., 2017). Вузловими критеріями оцінки лекції є: зміст, методика, керівництво роботою слухачів, лекторські дані та результативність лекції. При читанні лекції викладач зобов'язаний дотримуватись зовнішнього і внутрішнього регламенту занять, чіткої структури та виконання плану лекції, доступності та пояснення нових термінів і понять, виділення головних думок і висновків, підведення підсумків в кінці окремих питань та по всій лекції, використовувати технічні засоби навчання. Під час проведення клінічної лекції можливе інтерактивне опитування слухачів. Викладач повинен і вести бесіду зі слухачами, і відповідати на їх запитання, що демократизує взаємовідносини лектора та слухачів при обговоренні будь-якої проблеми.

При викладанні на циклі спеціалізації ФРМ ведення учбових занять буде проводитись з використанням новітніх технологій комп'ютерної техніки, електронних засобів спілкування та дистанційних форм навчання з використанням муляжів, фантомів та учбового відео. Практичні заняття включають роботу у реабілітаційному відділенні або реабілітаційному центрі. Обов'язково проводиться клінічний розбір пацієнтів з виставленням реабілітаційного діагнозу за міжнародною класифікацією функціонування, оцінкою функціонального стану за певними таблицями і опитувальниками, визначенням складу мультидисциплінарної команди з використанням певних методик кожним спеціалістом та подальшою оцінкою ефективності реабілітаційного втручання.

На етапі проведення дистанційного навчання будуть використовуватися нові технології подання інформації (інфографіка, скрайбінг, інтелект-карти), а також різні види тестів, інтерактивних форм, опитувальники (Артюменко, В. В. та ін., 2012; Танцюра Л. Д. та ін., 2020). При проведенні регулярних занять зі слухачами будуть використовуватися засоби комунікацій та освітніх ресурсів мережі Інтернет (віртуальні

дискусії в форумі, круглий стіл в режимі телеконференції, чат-консультації), вебінари, аналіз ситуаційних завдань з реалістичним моделюванням та імітації клінічної ситуації, демонстрація клінічних прикладів. Викладач в умовах роботи зі слухачами онлайн самовиражається, може передати свій досвід нескінченному числу людей, а слухачі можуть брати участь в процесі навчання незалежно від місця знаходження, знайти нові контакти для співпраці. Дистанційне навчання дає можливість донести до слухачів інформацію залежно від рівня підготовки і можливостей, впровадження найновіших педагогічних розробок, навчання в будь-який зручний час при необхідності, отримання знань без відриву від основної роботи, можливості виділення матеріалу на окремі теми у міру освоєння знань, активне онлайн спілкування між слухачем і викладачем, що підсилює мотивацію до навчання, покращує освоєння матеріалу, відкриває великі можливості контролю якості навчання, які передбачають проведення дискусій, онлайн чатів, використання самоконтролю при відсутності психологічних бар'єрів у спілкуванні (Корда. М. М. та ін., 2016; Полянська О. С. та ін., 2016; Полянська О. С. та ін., 2017).

При роботі в симуляційному центрі є можливість відпрацювання певних методик реабілітаційного впливу на різні м'язи з використанням 3-Датласів з пошаровим моделюванням анатомічної ділянки, чіткою візуалізацією глибоких структур та фрагментацією окремих цілих систем. Можливе спостереження за зміною м'язів при виконанні активних і пасивних вправ, динамічних і статичних, відпрацювання методик введення фармакологічних препаратів для підвищення або зменшення тону м'язів. Вивчення та вдосконалення клінічних навичок завдяки використанню манекенів-симуляторів, тренажерів і стандартизованих пацієнтів є «золотим стандартом» медичної освіти в розвинутих країнах світу вже понад 10 років. Широке застосування в медичній освіті розвинених країн імітаційних методів навчання дозволило поставити відпрацювання практичних навичок медичних працівників на якісно новий рівень без загрози життю і здоров'ю пацієнтів. Симуляційні тренінги як обов'язковий компонент професійної підготовки надає кожному слухачу можливість виконувати професійну діяльність у відповідність до стандартів надання медичної допомоги (Попова Г. В., 2019; Sellberg C., 2017).

По завершенні циклу спеціалізації у багатьох лікарів залишається потреба у доповненні набутих знань та навичок, яка зумовлена особливостями роботи кожного окремого лікаря, контингентом пацієнтів, що створює передумови щодо необхідності доповнення знань та навичок на циклах тематичного удосконалення.

Висновок

Новий підхід при викладанні на циклі спеціалізації з фізичної та реабілітаційної медицини та використанням електронних комунікативних систем, мультимедіа матеріалів і симуляційного навчання сприяють підвищенню рівня підготовки слухачів, покращують мотивацію до навчання.

Література

АРТЬОМЕНКО, В. В., СЕМЧЕНКО, С. С., ЄГОРЕНКО, О. С., НОВІКОВ, Д. А., КАРАКОНСТАНТИН, Д. Ф., БЕРЛІНСЬКА, Л. І. (2015). Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід. Одеський медичний журнал. 6: 67-74.

- КОРДА М. М., ШУЛЬГАЙ А. Г, ЗАПОРОЖАН С. Й, КРИЦАК М. Ю. Симуляційне навчання в медицині – складова частина у процесі підготовки лікаря-спеціаліста. Медична освіта. 2016. 4: 17-20.
- Наказ МОЗ України від 22. 06. 2021 № 1254 "Про затвердження Положення про інтернатуру та вторинну лікарську (провізорську) спеціалізацію"
https://moz.gov.ua/uploads/6/32466-dn_1254_22_06_2021_dod.pdf.
- ПОЛЯНСЬКА О. С., ПОЛЯНСЬКИЙ І. Ю. Використання інтерактивних технологій при викладанні дисципліни «Фізична реабілітація. Спортивна медицина» Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doswiadczenie. 2016. 1 (5): 119-122.
- ПОЛЯНСЬКА О. С., ПОЛЯНСЬКИЙ І. Ю. Нові підходи оцінювання навчальних результатів у студентів. The scientific method. 2017. 13 (13). 1: 47-50.
- ПОПОВА Г. В. Симуляційні технології змішаної реальності у підготовці майбутніх судноводіїв. Науковий огляд. 2019. 6 (59): 1-8.
- ТАНЦЮРА Л. Д., КИСЕЛЬОВА І. В., БІЛЯЄВ А. В. Аудит оцінки лікарями дистанційної форми навчання на етапі післядипломної освіти Медична освіта. 2020. 4: 100-104.
- SELLBERG C. Training to become a master mariner in a simulator-based environment: The instructors' contributions to professional learning. Göteborgs universitet. Utbildningsvetenskapliga fakulteten University of Gothenburg. Faculty of Education. 2017 < <http://hdl.handle.net/2077/54327>>.

Author Information:

Oksana Polianska – Doctor of Medical Science (MD), Professor, Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sport Medicine, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine
E-mail: okspolyan@ukr.net.

Olga Hulaga – Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sport Medicine, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Inna Moskalyuk – Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation and Sport Medicine, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Igor Polianskyi – Doctor of Medical Science (MD), Professor, Department of Surgery, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

GOSPODARKA I EDUKACJA

ECONOMY AND EDUCATION

ZARZĄDCZY ORAZ KONCEPCYJNY WYMIAR LOGISTYKI. ISTOTA, TENDENCJE I PRZESŁANKI ROZWOJU LOGISTYKI JAKO KONCEPCJI ZARZĄDZANIA

MANAGEMENT AND CONCEPTUAL DIMENSION OF LOGISTICS. THE ESSENCE, TRENDS AND PREMISES FOR THE DEVELOPMENT OF LOGISTICS AS A MANAGEMENT CONCEPT

Piotr Blaik

Piotr Blaik

Streszczenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule jest próba identyfikacji tendencji i zakresu zarządczo-koncepcyjnych przewartościowań logistyki jako jej kluczowego wymiaru z punktu współczesnego zarządzania przedsiębiorstwem i łańcuchem dostaw. Wychodząc z założenia „dualności koncepcyjnej” logistyki, w szczególności sformułowane zostały podstawowe teoretyczne właściwości zarządczego wymiaru i koncepcyjnych aspektów samej kategorii logistyki, a następnie poddano identyfikacji tendencje jej rozwoju w kierunku koncepcji zintegrowanego zarządzania. Podjęte rozważania teoretyczno-modelowe zamyka próba specyfikacji podstawowych właściwości i założeń koncepcji logistyki jako przekrojowej koncepcji wspomagania zarządzania oraz usytuowania jej w systemie zarządzania przedsiębiorstwem.

Annotation

The subject of the considerations in this article is an attempt to identify the tendencies and the scope of the management and conceptual reevaluation of logistics as its key dimension from the point of view of modern enterprise and supply chain management. Based on the assumption of the "conceptual duality" of logistics, in particular, the basic theoretical properties of the managerial dimension and conceptual aspects of the logistics category itself were formulated, and then the trends of its development towards the concept of integrated management were identified. The theoretical and model considerations are closed with an attempt to specify the basic properties and assumptions of the logistics concept as a cross-sectional management support concept and its location in the enterprise management system.

Słowa kluczowe: *Istota logistyki. Dualność konceptualna logistyki. Rozwój koncepcji zarządzania logistycznego. Koncepcja logistyki w systemie zarządzaniu przedsiębiorstwem.*

Key words: *The essence of logistics. Conceptual duality of logistics. Development of the concept of logistics management. The concept of logistics in the enterprise management system.*

Wstęp

Wielość definicji oraz interpretacji logistyki i jej dynamiczny rozwój w kontekście rozwoju zarządzania w teorii i w praktyce, wydają się być miarodajną podstawą dla wyeksponowania określonych możliwości interpretacji i zrozumienia istoty i różnych aspektów zarządczego wymiaru logistyki oraz stwarza merytoryczne podstawy dla traktowania logistyki jako kategorii i koncepcji zarządzania²⁶ (P. Blaik, 1996, s. 14-15; P. Blaik, 2017, s. 17-18).

W świetle szczegółowej identyfikacji znaczących definicji i interpretacji nie trudno zauważyć, że jednym z głównych nurtów, w którym koncentrowały się dociekania i poszukiwania istoty pojęcia logistyki i jej strategicznego znaczenia jest orientacja zarządcza, rozwijana w kontekście podejścia systemowego i procesowego. Docelowym przejawem owych dociekań i poszukiwań wydaje się być dążenie do sprecyzowania „pierwiastka logistykotwórczego” w obszarze kształtowania przepływów towarów, zawierających w swej strukturze liczne nadal możliwości i potencjały racjonalizacji.

Właśnie zarządcze dążenia i przejawy ich spełnienia związane z racjonalizacją relacji w sferze przepływów wydają się być wyznacznikami istoty współczesnej kategorii logistyki. Przy czym kategorię logistyki rozumiem w tym ujęciu jako przejaw doprecyzowania pojęcia logistyki, będącego wyrazem m.in. permanentnych – w całej jej historii rozwoju – prób redefiniowania i dowartościowania jej istoty.

Dążenie do obiektywizacji rozumienia istoty kategorii logistyki poprzez pogłębioną interpretację i identyfikację genezy logistyki oraz takich jej wyznaczników, jak: przedmiot logistyki, cele logistyki oraz instrumenty ich realizacji pozwala z jednej strony na wyjaśnienie genezy i specyfiki logistyki, z drugiej zaś strony stwarza możliwość i konieczność przejrzystego przyporządkowania odpowiednich metod i instrumentów zarządzania jako mechanizmów i determinant kształtowania i realizacji celów logistycznych w ramach określonego zakresu przedmiotowego działania.

W kontekście powyższych rozważań można stwierdzić, że podstawową właściwością kategorii logistyki, a równocześnie wymogiem jej realnego zaistnienia w praktyce jest pojawienie się kompetencji zarządzania przepływami towarów, podporządkowanej dążeniu do osiągnięcia właściwych relacji w strukturze tych przepływów.

W sensie logicznym można zatem stwierdzić, że z logistyką mamy do czynienia, gdy pojawia się zarządzanie (zespół kompetencji zarządczych) przepływami towarów i informacji oparte na i podporządkowane kształtowaniu i osiągnięciu racjonalnych relacji w strukturze przepływów. W przypadku zespołu cech konstytutywnych logistyki związanych z zarządzaniem i kształtowaniem racjonalnych relacji należy wspomnieć m.in. o eksponowanych często w definicjach takich funkcjach i cechach, jak: koordynacja, integracja, synchronizacja, systemizm działania, minimalizacja kosztów, orientacja na klienta itp. (Szerzej zob. P. Blaik, 2010, s. 32-33).

²⁶ Widoczne jest to w szczególności, gdy uwzględnia i zinterpretuje się definicje logistyki charakterystyczne dla kolejnych dekad jej rozwoju.

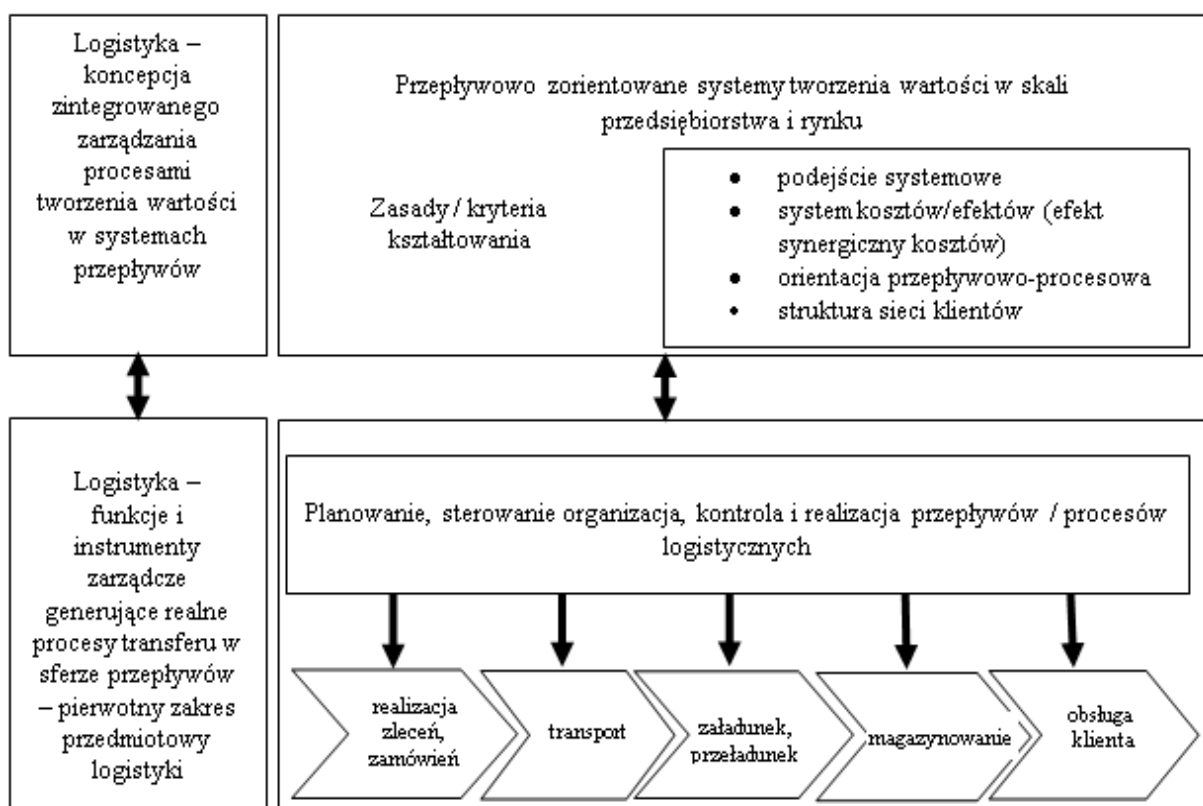
Nawiązując do zarządczego oraz systemowego i procesowego wymiaru logistyki²⁷ (P. Blaik, 2019, s. 11-19) można by przyjąć, że logistyka oznacza w tym sensie proces integrowania zarządzania poprzez doskonalenie relacji w określonym systemie przepływów, w skali przedsiębiorstwa i całego łańcucha dostaw. Przy czym integracja powinna znaleźć odbicie m.in. w tworzeniu zintegrowanych systemów informacyjno-regulacyjnych i organizacyjnych, zapewniających i stymulujących osiągnięcie pożądaných celów.

Rozwój logistyki w kierunku koncepcji zarządzania

W kontekście dążenia do przejrzystości terminologicznej pojawia się istotny problem dotyczący wzajemnych relacji między pojęciami „logistyka”, „zarządzanie logistyką”, „zarządzanie logistyczne”, „logistycznie zorientowane zarządzanie przedsiębiorstwem” i „zarządzanie łańcuchem dostaw”. Możliwości interpretacji wspomnianych relacji ujawniają się m.in. w następującym kontekście (Por. B. Mikus, 2003, s. 20):

- * istoty i dualności konceptualnej pojęcia logistyki i zarządzania łańcuchem dostaw,
- * kwestii, czy „zarządzanie logistyczne” stanowi odpowiednio część składową logistyki czy nadrzędne w stosunku do niej zarządzanie,
- * tendencji/faz rozwoju logistyki,
- * koncepcji logistyki, rozpatrywanej jako podsystem zarządzania przedsiębiorstwem,
- * określonych wymiarów zarządzania jak również ich konkretnych przejawów.

Jako punkt wyjścia dla szczegółowych rozważań nad istotą i strukturą pojęcia logistyki oraz wzajemnymi relacjami między logistyką a wspomnianymi wyżej pojęciami, można przyjąć zagadnienie, określane przez T. Klaasa (T. Klaas, 2002, s. 47; G. Prockl, 2007, s. 145) (Rys. 1) jako „dualność konceptualną” logistyki.



Rysunek 1. Dualność konceptualna pojęcia logistyki

Źródło: opracowanie na podstawie: (T. Klaas, 2002, s. 47; G. Prockl, 2007, s. 146)

²⁷ Kompleksowo o wymiarach współczesnej logistyki.

Z jednej strony zjawisko logistyki konstytuuje się (konceptualizuje) przez swój konkretny, pierwotny zakres działania i funkcje zarządcze generujące realne procesy transferu i związane z nimi zadania logistyczne w sferze realizacji zamówień, transportu, magazynowania, przeładunku itp. Z drugiej strony istotę pojęcia logistyki konstytuuje specyficzny rodzaj zarządzania systemami przepływów, a w wyniku dynamicznego rozwoju i wzrostu strategicznego znaczenia logistyka może być traktowana jako koncepcja zintegrowanego zarządzania procesem tworzenia wartości w systemach przepływów (Zob. H. Ch. Pfohl, 2004, s. 6).

I. Göpfert (Zob. I. Göpfert, 2001, s. 53-55), interpretując i identyfikując tożsamość logistyki jako dyscypliny w kontekście jej rozwoju rozróżnia logistykę jako naukę o funkcjach transferu oraz logistykę jako naukę o zarządzaniu. W pierwszym ujęciu logistyka obejmuje funkcje zarządzania i realizacji, w odniesieniu tylko do czynności transferu towarów. W drugim ujęciu, logistyka traktowana jako koncepcja zarządzania, obejmuje zarządzanie przepływowo zorientowanymi systemami obiektów tworzenia wartości, określające paradygmat zarządzania i rozciąga się w zasadzie na wszystkie realizowane czynności w przedsiębiorstwie.

H. Pfohl (H. Ch. Pfohl, s. 6), zwraca także uwagę na wspomnianą dualność pojęcia logistyki, traktując logistykę jako zintegrowane zarządzanie, jak również jako zintegrowaną realizację zespołu zadań / czynności zorientowanych na przepływy towarów. Koncepcja logistyki jako zasada funkcjonowania przedsiębiorstwa powinna przejawiać się w zakotwiczeniu w strategii przedsiębiorstwa sposobu podejścia, który poprzez swoje przenikające i przepływowo zorientowane potraktowanie całościowego łańcucha tworzenia wartości prowadzi do poznania i rozwiązania nowych problemów w tym zakresie.

W świetle rozwoju teorii można uznać jednak ten swoisty „wybór” / dylemat między dwiema alternatywami traktowania logistyki został w zasadzie już rozstrzygnięty na rzecz traktowania logistyki jako koncepcji zarządzania. Za coraz powszechniejszą akceptacją zarządczego ujęcia logistyki także przez zwolenników wcześniejszych faz rozwojowych wydaje się przemawiać fakt, że treści wcześniejszych koncepcji logistyki odnajdują się w nowej jakości we współczesnej zarządczej koncepcji logistyki. W najnowszych definicjach, eksponuje się aspekt koncepcyjno-decyzyjny związany z procesem i funkcjami zarządzania. Jedni Autorzy określają logistykę wprost jako specyficzną koncepcję zarządzania, inni natomiast eksponują w swoich definicjach zróżnicowaną grę poszczególnych funkcji i instrumentów zarządzania.²⁸

Kluczowe definicje zawierają – w większym lub mniejszym stopniu – takie rozumienie logistyki, które wymaga nowego podejścia do problemów funkcji logistycznych wewnątrz i w otoczeniu przedsiębiorstw. Punktem wyjścia jest tworzenie koncepcji logistyki, która na podstawie systemowej i strategicznej orientacji umożliwia nowe rozwiązywanie problemów. Ramy, w których może rozwijać się koncepcja logistyki, stanowią cele przedsiębiorstwa oraz wkomponowane w ich strukturę cele logistyki, jak również zintegrowane komponenty (instrumentarium) gwarantujące realność wspomnianej koncepcji.

Problem, czy zarządzanie logistyczne stanowi część logistyki czy też stanowi rozwiniętą nadrzędną wobec tego pojęcia formułę zarządzania, wynika jak się wydaje z faktu, że prawie wszystkie znane definicje i koncepcje logistyki włączają funkcje i czynności zarządzania do pojęcia logistyki. Określenie zarządzanie logistyczne może być zasadniczo interpretowane w sposób dwojaki. W pierwszym wypadku rozumie się je jako zarządczo zorientowane komponenty logistyki, tj. funkcje zarządzania rozpatrywane jako jej części składowe. Wtedy pojęcie logistyka stosowane jest w sensie zarządzania logistycznego. W drugim wypadku,

²⁸ W najnowszych publikacjach z zakresu logistyki podkreśla się znaczenie aspektów zarządzania już w tytułach. Wyrazem przywiązywania coraz większej wagi do aspektów i funkcji zarządzania procesami logistycznymi są również przykłady redefiniowania pojęcia logistyki przez autorów zajmujących się od wielu lat tą problematyką.

zarządzanie logistyczne bywa niekiedy rozumiane jako zorientowana na logistykę nadrzędna płaszczyzna zarządzania w sensie „zarządzania logistyką”, odpowiedzialnego za kształtowanie logistyki jako obiektu zarządzania. T. Wojciechowski, interpretując wzajemną relację między zarządzaniem logistycznym i zarządzaniem logistyką, słusznie podkreśla, że w przypadku tego ostatniego chodzi o realizowanie funkcji zarządzania w odniesieniu do wyodrębnionej sfery, podmiotów, komórek organizacyjnych itp., zajmujących się bezpośrednio realizowaniem procesów logistycznych. W tym znaczeniu zarządzanie logistyką jest pojęciem węższym w stosunku do zarządzania logistycznego i jako takie stosunkowo rzadko współcześnie stosowane (Zob. T. Wojciechowski, 2007, s. 21-26). Nieco inny pogląd prezentuje w tym zakresie A. Świerczek (A. Świerczek, 2019, s. 7-8), który w konkluzji analizy relacji między zarządzaniem łańcuchem dostaw i logistyką stwierdza, „że formalnie, zgodnie z nurtem praktycznym nauki o zarządzaniu, zarządzanie łańcuchem dostaw mieści się w subdyscyplinie zarządzania logistyką... Dlatego należy raczej mówić o zarządzaniu logistyką niż samej logistyce.” Nie wchodząc w bliższą polemikę w tym zakresie warto zauważyć, że w świetle interpretacji istoty współczesnej logistyki, jak również w kontekście zarządczego i zintegrowanego podejścia do logistyki przytoczone stanowisko A. Świerczka można uznać za co najmniej kontrowersyjne.

W świetle szczegółowej interpretacji treści różnorodnych definicji wyjaśniających istotę kategorii logistyki, można zauważyć coraz silniejsze eksponowanie określonej koncepcji zarządzania i rozwijaniu idei koncentracji na funkcjach i potencjałach zarządzania logistycznego w aspekcie realizacji nie tylko celów w sferze przepływów, ale także celów w skali całego przedsiębiorstwa i jego powiązań rynkowych.

W obszarze logistyki następuje przesunięcie do pojmowania logistyki jako koncepcji zarządzania systemami logistycznymi, w skali przedsiębiorstwa i całego łańcucha dostaw. Wymaga to strukturalnego i dynamicznego podejścia do samych zadań i procesów logistycznych, tj. wyjścia poza klasyczne już podziały oraz systematykę zadań i czynności logistycznych. Wspólną ideą oraz założeniem prekursorów i czołowych klasyków logistyki oraz kreowanych przez nich koncepcji logistyki wydaje się fakt wyprowadzenia z podstawowych funkcji pokonywania miejsca i czasu itp. subfunkcji logistyki – w postaci transportu, magazynowania, kształtowania zapasów, realizacji zamówień itp. – determinujących kształtowanie i realizację systemu przepływów towarów. Subsystemy te są sterowane przez odpowiednio przyporządkowane subsystemy przepływów informacji, regulacji itp., spełniające swoje funkcje wzdłuż całego systemu przepływów towarów, tj. w sferze zaopatrzenia, produkcji, dystrybucji w skali całego przedsiębiorstwa.

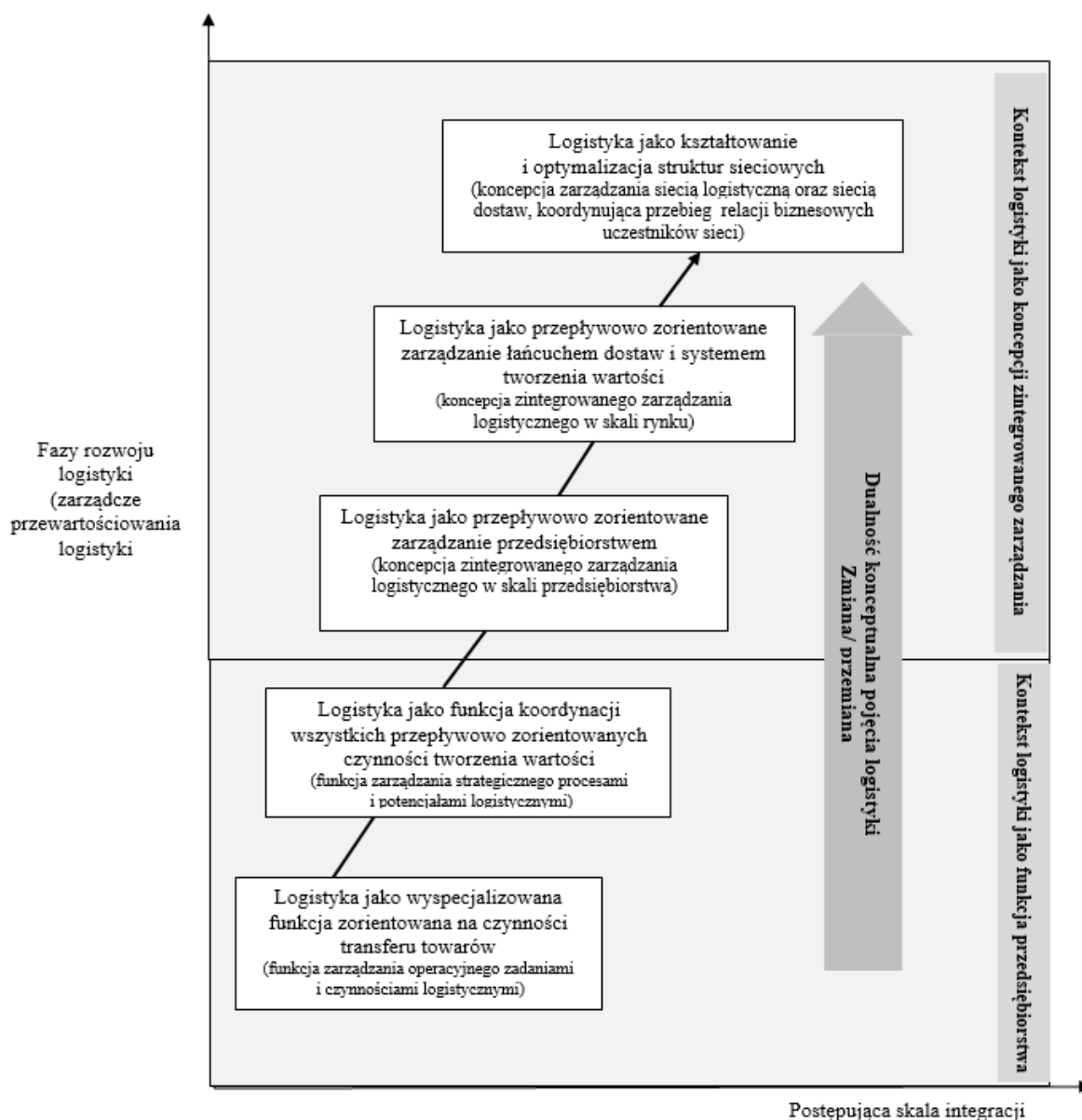
W świetle rozwoju teorii i empirycznych zjawisk logistyki (rosnących zalet jej empirycznego wdrażania) można uznać jednak ten swoisty „wybór” / dylemat między dwiema alternatywami traktowania logistyki został w zasadzie już rozstrzygnięty na rzecz traktowania logistyki jako koncepcji zarządzania i nauki o zarządzaniu. Według I. Göpfert (I. Göpfert, 2001, s. 27), pojmowanie logistyki jako koncepcji zarządzania oznacza osiągnięcie takiego stanu jej rozwoju, przy którym można uznać, że długotrwałe próby redefiniowania oraz dążenia do identyfikacji tożsamości logistyki znajdują wspólną płaszczyznę (doprowadziły do względnego porozumienia, konsensusu). Za coraz powszechniejszą akceptacją zarządczego ujęcia logistyki także przez zwolenników wcześniejszych faz rozwojowych wydaje się przemawiać fakt, że treści wcześniejszych koncepcji logistyki odnajdują się w nowej jakości we współczesnej zarządczej koncepcji logistyki.

Punktem wyjścia jest, jak się wydaje, tworzenie koncepcji logistyki, która na podstawie systemowej i strategicznej orientacji umożliwi nowe rozwiązywanie problemów. Ramy, w których może rozwijać się koncepcja logistyki, stanowią cele przedsiębiorstwa oraz

wkomponowane w ich strukturę cele logistyki, jak również zintegrowane komponenty (instrumentarium) gwarantujące realność wspomnianej koncepcji.

W świetle szczegółowej interpretacji treści różnorodnych definicji wyjaśniających istotę kategorii logistyki, można zauważyć coraz silniejsze eksponowanie określonej koncepcji zarządzania i rozwijaniu idei koncentracji na funkcjach i potencjałach zarządzania logistycznego w aspekcie realizacji nie tylko celów w sferze przepływów, ale także celów w skali całego przedsiębiorstwa i jego powiązań rynkowych.

Przejawy dynamicznego rozwoju i integracji logistyki oraz możliwości interpretacji istoty i różnych jej aspektów zarządczych, zostały zaprezentowane w sposób umowny w kontekście rozwoju funkcji i koncepcji logistyki (Rys. 2), odpowiadających kolejnym fazom jej rozwoju.



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 2. Rozwój logistyki w kierunku koncepcji zintegrowanego zarządzania

Pierwsza, wyodrębniona faza rozwoju logistyki, rozumiana jako funkcjonalnie wyspecjalizowane czynności transferu towarów i związane z tym czynności o charakterze informacyjno-decyzyjnym oraz jako nową funkcję związaną z korzyściami w sferze

przepływów towarów. W wielu definicjach, które można przyporządkować tej koncepcji, przypisuje się logistyce funkcje zarządcze zorientowane na czynności transferu towarów (czynności transportu, magazynowania, kształtowanie zapasów, czynności obsługi nabywców itp.). W tym sensie określa się logistykę jako „naukę o czynnościach transferu” (Göpfert, 2006, s. 55-57; Prockl, 2007, s. 14).

W centrum dyskusji nad treścią i zastosowaniem logistyki według drugiej fazy jej rozwoju wysuwa się orientacja systemowa oraz integracji i koordynacji w odniesieniu do kształtowania przepływów i stymulowania procesu tworzenia wartości. W tym znaczeniu logistyka może być rozumiana jako „nauka o koordynacji i integracji funkcji” w sferze przepływów (Prockl, 2007, s. 16). Jej istotną właściwością jest założenie, że zadania koordynacji urealniamy się poprzez czynności zarządcze, a realizacja orientacji na przepływy znajduje odzwierciedlenie w koordynacji procesów decyzyjnych w ramach każdego z podsystemów zarządzania przedsiębiorstwem.

W przypadku trzeciej fazy rozwoju i integracji logistyki, określanej jako „subdyscyplina nauki o zarządzaniu lub meta zarządzaniu” (Göpfert, 2006, s. 57; Prockl, 2007, s. 19) chodzi natomiast o „czyste” funkcje zarządzania, których obiektem kształtowania są zarówno podsystemy realizacji (system przepływów) jak i podsystemy zarządzania przedsiębiorstwem (J. Weber i in., 1998, s. 159). Inni autorzy, interpretują logistykę jako specjalną koncepcję zarządzania, która determinuje zorientowane na przepływy zarządzanie przedsiębiorstwem (Delfmann, 1999, s. 58; Göpfert, 2006, s. 57-58; Dogan, 1994, s. 100-102). Te cechy całościowej orientacji zarządczej z tendencjami i zdolnościami integracyjnymi i koordynacyjnymi stanowią o nowym pojmowaniu logistyki jako koncepcji zintegrowanego zarządzania przedsiębiorstwem, której intencją jest aktywne kształtowanie procesów związanych z tworzeniem wartości. Odmienną tę koncepcji tkwi także w większym eksponowaniu w przepływach ich wymiaru kreatywnego i procesowego, w postaci orientacji przepływowej i orientacji procesowej. Coraz powszechniejsze traktowanie logistyki z perspektywy zintegrowanego zarządzania wzmacnia kształtowanie i utrwalanie się świadomości o istocie logistyki jako koncepcji zarządzania przepływami i przepływowo zorientowanego zarządzania przedsiębiorstwem.

W ramach przytoczonych koncepcji ujawnia się coraz bardziej całościowe podejście do zagadnienia zarządzania logistycznego, które znajduje swój zintegrowany wyraz w dynamicznie rozwijającej się koncepcji zarządzania łańcuchem dostaw („Supply Chain Management” – SCM) oraz zarządzania sieciami logistycznymi i sieciami dostaw. Koncepcję SCM w jej wymiarze logistycznym, można traktować jako zaawansowaną fazę rozwoju i integracji logistyki, określaną jako nowa forma logistyki (koncepcja zintegrowanego zarządzania logistycznego w skali rynku). Koncepcję tę cechuje podejście i orientacja na zintegrowane zarządzanie relacjami w sferze przepływów oraz orientacja na integrację i kooperację wszystkich procesów tworzenia wartości i uczestników łańcucha dostaw. Rosnący poziom integracji zarządzania procesami tworzenia wartości stanowi w ostatnim czasie istotne kryterium koncipowania szczegółowych koncepcji i rozwiązań w sferze współczesnej logistyki. Odnosi się to często do modelowania rozwoju zarządzania łańcuchem dostaw i dążenia do optymalizacji łańcuchów tworzenia wartości oraz przejawów ich integracji w sieci logistyczne i sieci dostaw. Tendencja integracji w ramach koncepcji łańcuchów tworzenia wartości, stanowi jeden z głównych współczesnych megatrendów rozwoju oraz wyzwanie dla logistyki. W tym kontekście można mówić o rozwijającej się koncepcji logistyki (Rys. 2), określanej jako logistyka integrująca łańcuchy wartości w formie sieci z zadaniem kształtowania i optymalizacji struktury tych sieci (Baumgarten, 2008, s. 14).

Podstawowe właściwości i założenia koncepcji logistycznie zorientowanego zintegrowanego zarządzania przedsiębiorstwem

W rozwoju logistyki zauważalny jest, jak już podkreślano, wzrost jej znaczenia jako koncepcji zarządzania, której istotą jest integracja oraz kształtowanie i optymalizowanie procesów i systemów przepływów w skali przedsiębiorstwa oraz całego łańcucha dostaw i sieci logistycznych (Tab. 1).

W praktyce przedsiębiorstw w krajach wysoko rozwiniętych charakterystyczne jest traktowanie i stosowanie logistyki na coraz większą skalę i z coraz większymi efektami w zarządzaniu całym przedsiębiorstwem. Traktuje się przy tym logistykę jako nową zintegrowaną orientację i podsystem w zarządzaniu przedsiębiorstwem (Tab. 2). Potwierdzają to badania empiryczne, prowadzone zarówno w USA, jak i w krajach Europy Zachodniej oraz w Japonii, przy czym dotyczy to nie tylko wielkich, ale także w coraz większym stopniu średnich i małych przedsiębiorstw (Zob. m.in.: I. Göpfert, 2006, s. 59-61; Ch. Jahns i in., Hamburg 2004, s. 3-15, 105; H. Baumgarten i in., 2001, s. 3).

Tablica 1. Wybrane interpretacje zarządczego/koncepcyjnego wymiaru logistyki

Autorzy (rok)	Interpretacje zarządczego / koncepcyjnego wymiaru logistyki
S. Kummer, J. Weber (1990)	koncepcja zarządzania procesami i potencjałami dla skoordynowanej realizacji przepływów w skali przedsiębiorstwa i powiązań między jego partnerami rynkowymi
D. Dogan (1994)	koncepcja zarządzania przedsiębiorstwem, tj. całościowy sposób myślenia i działania w przedsiębiorstwie, którego intencją jest sprawne kształtowanie wszystkich procesów związanych z tworzeniem wartości / świadczeń logistycznych
W. Delfmann (1999)	specyficzny rodzaj i sposób koncipowania i realizacji zarządzania logistycznego, z uwzględnieniem wszystkich sfer funkcjonalnych i poziomów zarządzania w przedsiębiorstwie
B. Mikus (2003)	koncepcja określona i urzeczywistniona przez przepływowe podejście w przedsiębiorstwie, pozwalające kształtować i koordynować subsystemy zarządzania przedsiębiorstwem ze względu na orientację przepływową w systemie realizacji
H. Ch. Pfohl (2004)	Koncepcja logistyki jako zasada zakotwiczona w procesie funkcjonowania przedsiębiorstwa, prowadząca poprzez swoje przekrojowe i zorientowane na przepływy ujęcie łańcucha/sieci tworzenia wartości do nowego rozeznania i rozwiązania problemów związanych z podejmowaniem decyzji w tym zakresie
I. Göpfert (2006)	koncepcja zarządzania zorientowana na rozwój, kształtowanie, sterowanie i realizację efektywnych i sprawnych przepływów w systemach tworzenia wartości w sferze przepływów w skali przedsiębiorstwa i między przedsiębiorstwami
G. Prockl (2007)	koncepcja zarządzania systemami przepływów, charakteryzujące się perspektywą systemową, zasadą i orientacją interdyscyplinarną i konwergencji wobec różnych sfer w przedsiębiorstwie oraz wyeksponowaniem zasad i zadań konfiguracji, koordynacji i bieżącego dostosowania systemów przepływów

Źródło: opracowanie własne na podstawie:

(G. Prockl, 2007, s. 15-19; D. Dogan, 1994, s. 102; B. Mikus, 2003, s. 16-18; H. Ch. Pfohl, 2004)

Zorientowana na zarządzanie integracja wszystkich procesów i podsystemów logistycznych wydaje się nabierać podstawowego znaczenia. Dominującym zjawiskiem i tendencją wydaje się być przy tym wzrost świadomości znaczenia logistyki, rozumianej jako nowoczesna koncepcja zarządzania.

Rosnąca rola logistyki w kształtowaniu i osiąganiu celów przedsiębiorstwa powinna znaleźć swoje wyraźne odbicie w strukturze zintegrowanego zarządzania przedsiębiorstwem.

Kluczową rolę w systemie zarządzania odgrywa zatem koncepcja zarządzania, rozumiana jako zintegrowany na płaszczyźnie strategicznej i operacyjnej model decyzyjny. Mówiąc o logistyce jako koncepcji zarządzania, mam na myśli podsystem systemu zarządzania i zintegrowany proces decyzyjny, którego struktura i modelowanie ma wpływ na kształtowanie – w wymiarze logistycznym – takich kluczowych kwestii w systemie zarządzania przedsiębiorstwem, jak: system i hierarchia celów przedsiębiorstwa, ogólna strategia przedsiębiorstwa i odpowiednie instrumenty jej realizacji oraz system organizacyjny przedsiębiorstwa (Rys. 3).

Tablica 2. Podstawowe właściwości oraz założenia koncepcji logistyki w systemie zarządzania przedsiębiorstwem

Właściwości oraz założenia koncepcji logistyki w systemie zarządzania przedsiębiorstwem
<ul style="list-style-type: none"> • Przekrojowa koncepcja zarządzania, której istotą jest integracja oraz kształtowanie i optymalizowanie procesów i systemów przepływów w skali przedsiębiorstwa oraz łańcucha/sieci dostaw; specyfika tej koncepcji tkwi w eksponowaniu w przepływach ich wymiaru kreatywnego i procesowego, w postaci orientacji przepływowej i orientacji procesowej • logistyka jako kryterium i orientacja zintegrowanego zarządzania w przedsiębiorstwie; jej istotną cechą jest całościowa orientacja zarządcza, której intencją jest aktywne i efektywne kształtowanie wszystkich procesów związanych z tworzeniem wartości w systemach przepływów oraz w skali całego przedsiębiorstwa i łańcucha dostaw. • logistyka jako podsystem systemu zarządzania przedsiębiorstwem i zintegrowany model i procesy decyzyjne, których struktura i modelowanie mają wpływ na kształtowanie – w wymiarze logistycznym – systemu, hierarchii i strategii celów przedsiębiorstwa, ogólnej strategii przedsiębiorstwa, odpowiednich instrumentów jej realizacji, systemu organizacyjnego przedsiębiorstwa itp. Oznacza to integrację zasad logistycznego myślenia i działania z każdym i w ramach każdego szczebla zarządzania • w ramach oddziaływania koncepcji logistyki ma miejsce integracja celów (w jednolitą strukturę celów) oraz procesów i zarządczych instrumentów logistyki oraz ich wkomponowanie w strukturę zarządzania przedsiębiorstwem i stwarzania realnego, w sensie regulacyjnym i organizacyjnym, punktu wyjścia dla optymalizowania poziomu i struktury efektów logistycznych, podejmowanie przedsięwzięć racjonalizacyjnych w całym systemie kosztów przedsiębiorstwa, itp. • traktowanie i wdrażanie orientacji przepływowej jako podstawowej ogólnej zasady oraz konstytutywnej cechy i wyznacznika kształtowania koncepcji logistyki, przejawia się w dążeniu do zorientowania i wkomponowania wszystkich czynności i procesów tworzących wartość w sferze przepływów w optymalny łańcuch logistyczny w skali przedsiębiorstwa. • w ramach koncepcji logistyki ma miejsce proces integrowania zarządzania poprzez doskonalenie relacji w określonym systemie przepływów, w skali przedsiębiorstwa i całego łańcucha dostaw.

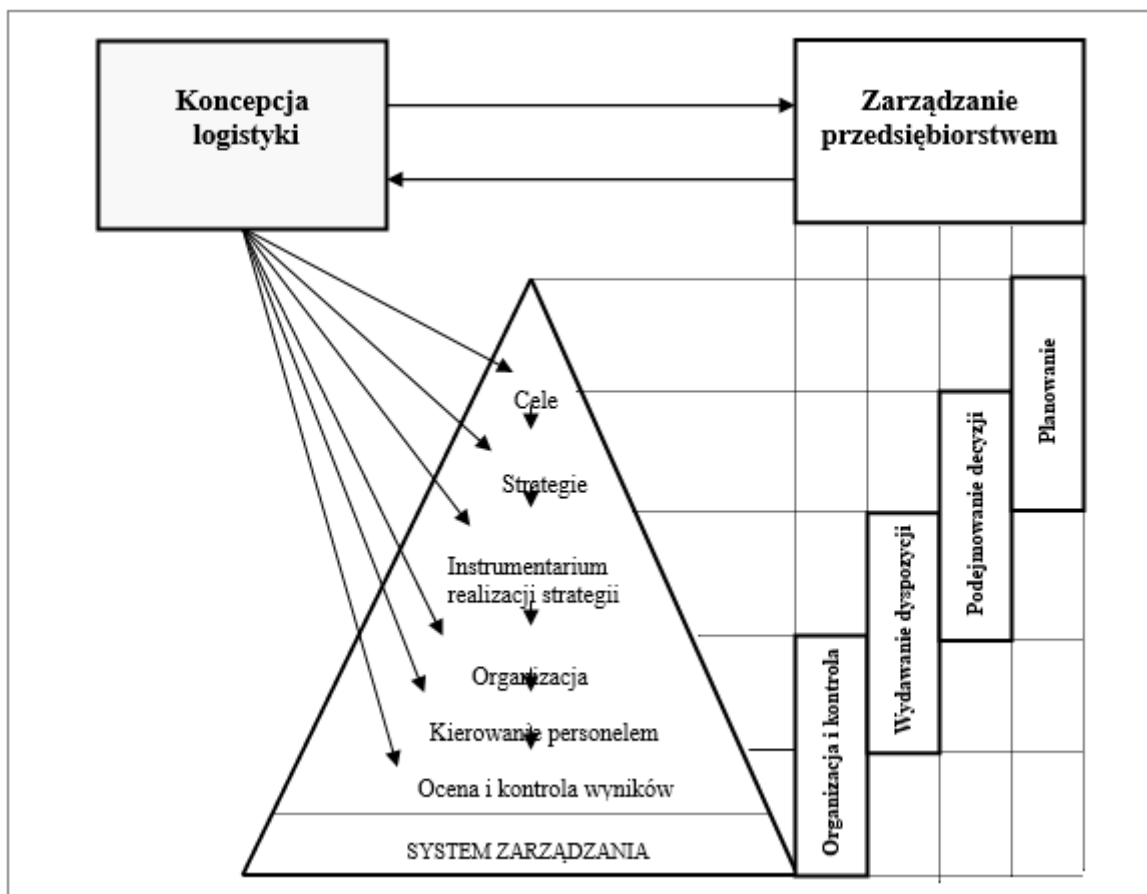
Źródło: opracowanie własne

Innymi słowy, istota i skuteczność zarządzania logistycznego ujawnia się przede wszystkim w kreatywnym oddziaływaniu na pożądaną strukturę i hierarchię celów przedsiębiorstwa, na efektywność jego ogólnej strategii oraz na wzbogacenie i doskonalenie stosowanych instrumentów w przedsiębiorstwie itp. Integracja w sferze zarządzania w systemie logistyki i przedsiębiorstwa oraz realna pozycja i wkomponowanie logistyki w strukturę zarządzania przedsiębiorstwa, umożliwia jej skuteczną orientację na racjonalne działania oraz wspomaga procesy wykorzystanie potencjałów efektów w całym przedsiębiorstwie.

Skuteczność oddziaływania logistyki jako komponentu zarządzania zależy m.in. od stopnia jej zintegrowania z całkowitym układem funkcji i procesów zarządzania przedsiębiorstwem, realizacji jej zadań jako zintegrowanego podsystemu zarządzania oraz realnego wpływu na podstawowe sfery funkcjonowania przedsiębiorstwa.

Oznacza to, że zorganizowany system logistyczny determinuje nie tylko, jak już podkreślano, przebieg procesów w sferze operacyjnej, lecz także wpływa na kształtowanie celów i strategii przedsiębiorstwa. W tej sytuacji poszukiwanie koncepcji oraz instrumentów,

za pomocą których logistyczne myślenie i działanie mogłoby być szybko, w sposób kompleksowy i długotrwały „wmontowane” w strukturę i procesy gospodarowania w przedsiębiorstwie, wydaje się decydującym warunkiem sukcesu przedsiębiorstw w najbliższej i dalszej perspektywie.



Rysunek 3. Koncepcja logistyki a struktura zarządzania przedsiębiorstwem

Źródło: opracowanie własne

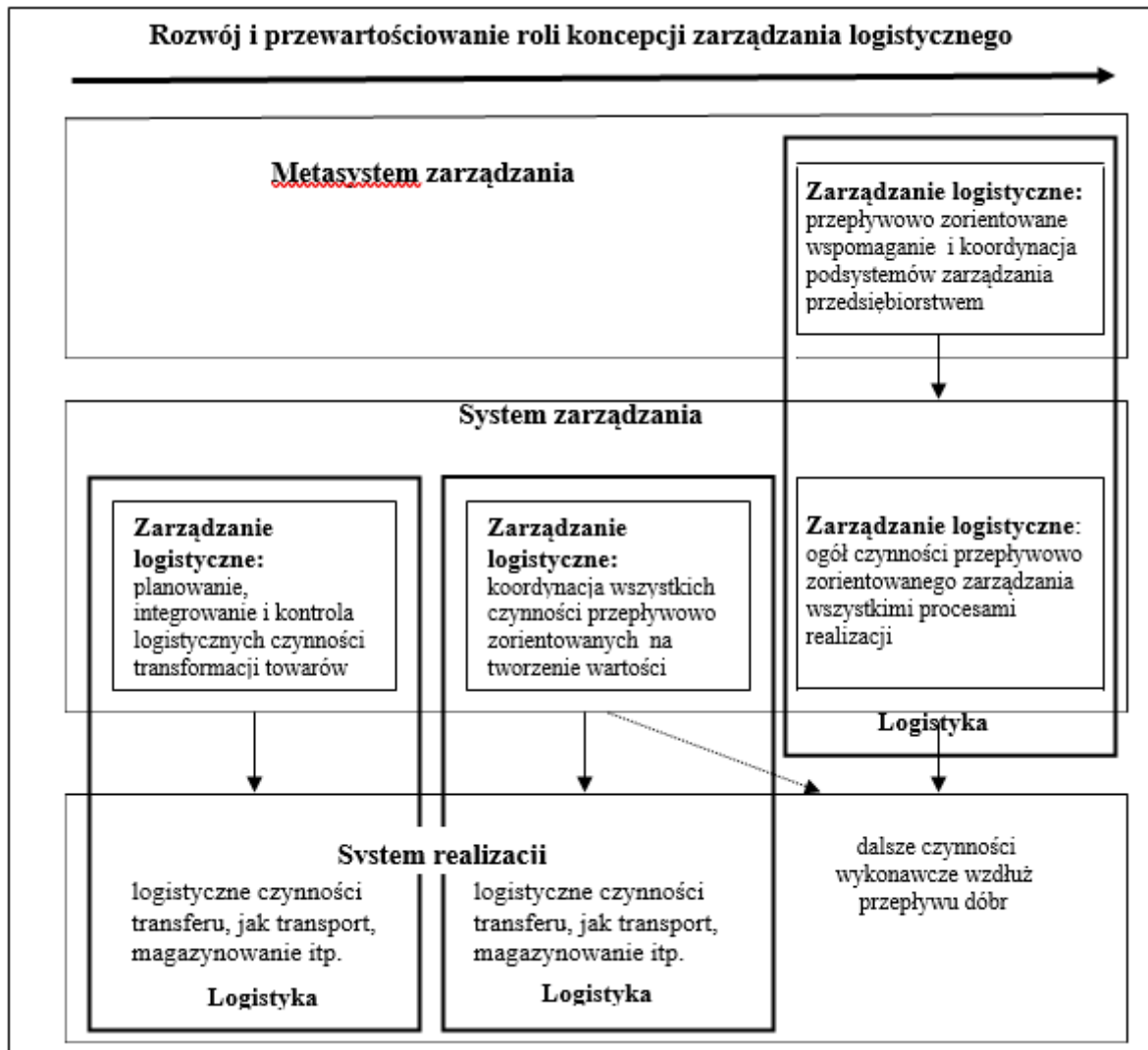
Nie wdając się w tym miejscu w bardziej szczegółowe rozważania w tym zakresie, należy jednak zwrócić uwagę na istotny problem, wymagający szczegółowego wyjaśnienia i rozstrzygnięcia, a mianowicie, jakie problemy i za pomocą jakich systemów zarządzania będą mogły być rozwiązane w sposób adekwatny i skuteczny oraz w jaki sposób zintegrować wspomniane systemy wspomagania zarządzania w jedną sensowną całość.

Miejsce koncepcji logistyki w systemie zarządzaniu przedsiębiorstwem

Możliwe do wyodrębnienia i przyjęcia w świetle wielości interpretacji logistyki koncepcje oraz związane z tym ich tendencje rozwojowe logistyki (Szerzej zob. P. Blaik, 2017, s. 32-53), wydają się być miarodajną podstawą dla określonych możliwości interpretacji i zrozumienia koncepcji zarządzania logistycznego i jego miejsca w strukturze zarządzania przedsiębiorstwem (Rys. 4).

W strategicznym zarządzaniu logistycznym ujawnia się zespolenie całościowej orientacji zarządczej z tendencjami i zdolnościami integracyjnymi i koordynacyjnymi logistyki. Te istotne cechy stanowią o nowym pojmowaniu logistyki w sensie zorientowanej na przepływy koncepcji zarządzania przedsiębiorstwem, której intencją jest efektywne

i sprawne kształtowanie wszystkich procesów związanych z tworzeniem wartości (D. Dogan, 1994, s. 100-102).



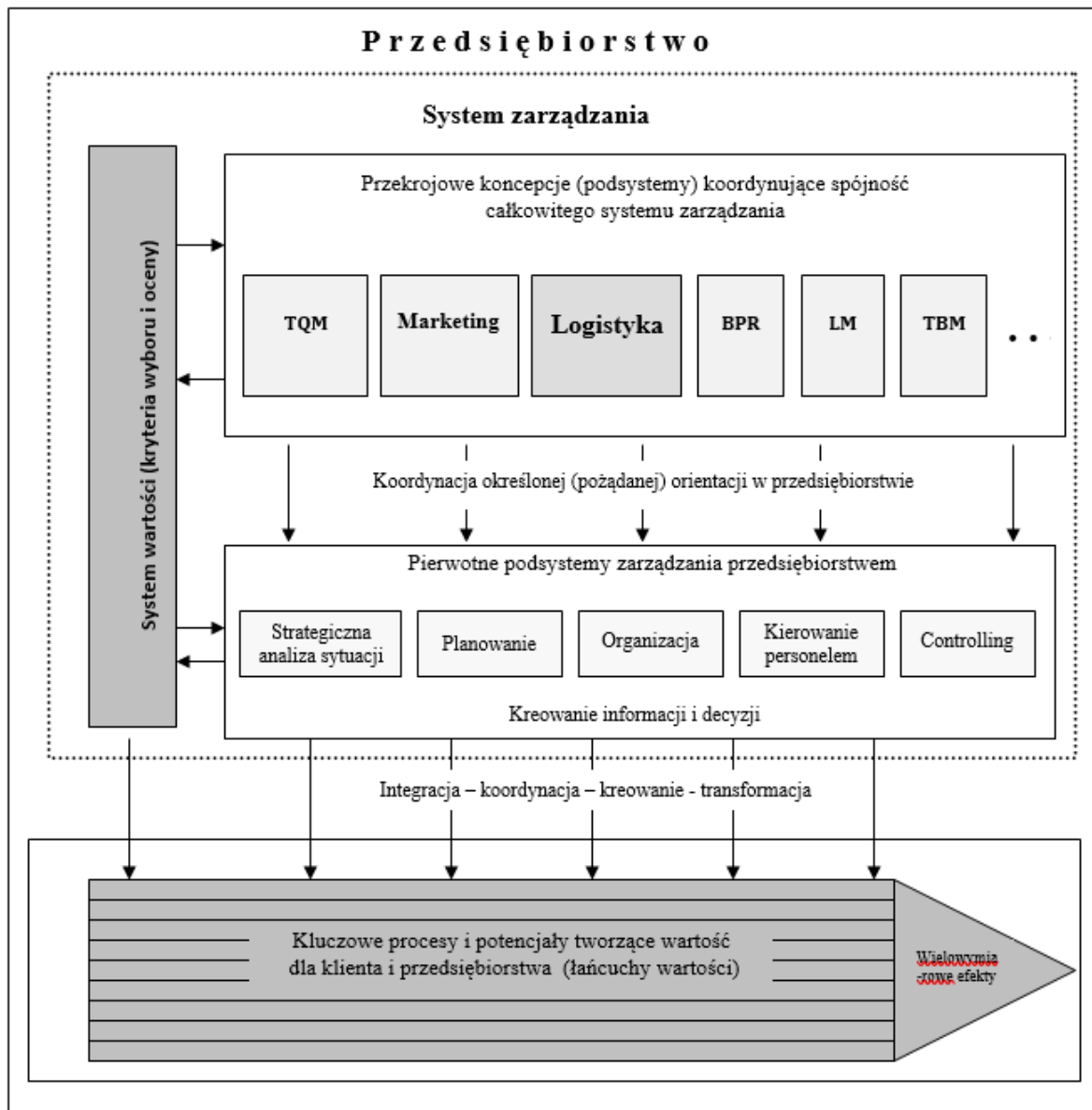
Rysunek 4. Zarządcze przewartościowanie i miejsce zarządzania logistycznego w zintegrowanym zarządzaniu przedsiębiorstwem
 Źródło: opracowanie na podstawie: (B. Mikus, 2003, s. 19-23)

Zakres i możliwości oddziaływania logistyki w kontekście innych przekrojowych koncepcji wspomagania zarządzania (Szerzej zob. P. Blaik, 2017, s. 273-306) na podstawowe sfery zarządzania i działania przedsiębiorstwa przedstawiono na Rys. 5.

Mam tu na myśli, oprócz koncepcji logistyki, takie przekrojowe koncepcje wspomagania zarządzania przedsiębiorstwem jak: Total Quality Management (TQM) – kompleksowe zarządzanie jakością, zarządzanie marketingowe, Business Process Reengineering (BPR) – reinżynieria procesów biznesowych, Lean Management (LM) – zarządzanie wyszczuplające, Time Based Management (TBM) – zarządzanie kategorią czasu oraz inne, koordynujące spójność całkowitego systemu zarządzania i pożądaną orientacji w przedsiębiorstwie poprzez m.in. integrację, koordynację, kreowanie i transformację kluczowych procesów i potencjałów tworzących wartość dla klienta i przedsiębiorstwa.

Mówiąc o integracji procesów zarządzania logistycznego w skali struktury przedsiębiorstwa mam na myśli integrację hierarchiczną, tj. integrację równocześnie na wszystkich szczeblach i podsystemach zarządzania, w pełnym wymiarze strukturalnym

wewnątrz przedsiębiorstwa. Chodzi tutaj zwłaszcza o integrację w poziomie i w pionie szczebli zarządzania operacyjnego, strategicznego i normatywnego oraz fazy strategicznej analizy sytuacji, kształtowania strategii i taktyki działania, jak również realizacji planów przedsiębiorstwa. W tak rozumianej integracji procesów kreowania, planowania i organizacji działalności logistycznej szczególnego znaczenia nabiera wspomniana już funkcja koordynacyjna, zwłaszcza w sensie koordynacji "styków" i tendencji w obszarze celów i komponentów logistycznych w całym przedsiębiorstwie.



Rysunek 5. Przekrojowe koncepcje wspomagania zarządzania w ogólnym systemie i w strukturze procesów w przedsiębiorstwie

Źródło: opracowanie własne

Zarysowane w ten sposób usytuowanie systemowej koncepcji logistyki wskazuje na potencjalne miejsce logistyki jako koncepcji zarządzania w przedsiębiorstwie, a tym samym określa zakres i proces integracji oraz wkomponowania w strukturę zarządzania przedsiębiorstwem. Integracja w sferze operacyjnych, strategicznych, a także normatywnych decyzji w systemie logistyki w zarządzaniu przedsiębiorstwem, znajdująca odzwierciedlenie w realnej pozycji i wkomponowaniu logistyki w strukturę zarządzania przedsiębiorstwem

(integracja kompetencji), umożliwia, jak już podkreślano, jego skuteczną orientację na przyszłość, długofalowe działania oraz wykorzystanie potencjałów efektywności i sukcesu przedsiębiorstwa. Oznacza to integrację i przeniesienie zasad i procesów logistycznego myślenia oraz działania na całościowy system zarządzania przedsiębiorstwem i kształtowanie jego procesów zapewniając koncentrację na centralnych procesach tworzenia wartości w przedsiębiorstwie. Realne rozszerzenie sfery zarządczych zadań logistyki w skali przedsiębiorstwa stanowi istotny przejaw skutecznego wspomaganie jego procesowo zorientowanego zarządzania.

Logistyczne kryteria tworzenia wartości (odpowiedni czas, miejsce, jakość, optymalny poziom kosztów realizacji i inne kryteria wyboru i oceny) oraz struktura kluczowych procesów logistycznych, wpisują się w ogólną strukturę (sieć) kluczowych procesów w przedsiębiorstwie oraz w kolejne fazy rozwoju i wzbogacania oferty podaźowej w całym systemie tworzenia i dodawania wartości dla klienta i dla przedsiębiorstwa. Wspomniane logistyczne kryteria wyboru i procesy mają charakter dynamiczny i determinują strukturę organizacyjną i strukturę całego systemu zarządzania przedsiębiorstwem, wyznaczając określoną orientację zarządzania problemami przepływów i rynku. Zarządzanie logistyczne można zatem traktować z racji jego procesowego i zintegrowanego charakteru jako determinantę unowocześnienia systemu zarządzania i transformacji przedsiębiorstwa oraz systemową determinantę wzrostu konkurencyjności i sukcesu przedsiębiorstwa.

Zakończenie

W kontekście powyższych rozważań pragnę zwrócić uwagę na zakończenie, w szczególności na następujące kwestie:

1) centralne miejsce w systemie zarządzania zajmuje podsystem wartości, tworzący podstawę całokształtu działań zarządczych przedsiębiorstwa, determinowany przez wspomniane przekrojowe koncepcje zarządzania, określający podstawowe orientacje przedsiębiorstwa dla wszystkich podsystemów zarządzania oraz procesów i zaangażowanych w przedsiębiorstwie potencjałów;

2) przekrojowe koncepcje wspomaganie zarządzania znajdują wspólny mianownik w postaci orientacji procesowej, stanowiącej „klucz” do wspólnego wykorzystania owych koncepcji w dążeniu do osiągnięcia wielowymiarowych efektów strategicznych i synergicznych; zastosowanie tych koncepcji wywołuje pożądane, istotne zmiany w systemie zachowań i w strukturze przedsiębiorstwa, a tym samym determinuje w oczekiwanym stopniu doskonalenia jego systemu zarządzania i długotrwałych efektów;

3) szczególną rolę we wspomaganie zorientowanego na procesy zarządzania przedsiębiorstwem wydaje się odgrywać – z uwagi na swoją przepływową i procesową orientację – zintegrowane zarządzanie logistyczne; przeniesienie logistycznych zasad myślenia i działania na całościowe zarządzanie przedsiębiorstwem i kształtowanie jego procesów zapewnia bowiem koncentrację na kluczowych procesach tworzenia wartości w przedsiębiorstwie;

4) istotna rola przekrojowej koncepcji logistyki ujawnia się we wspomaganie procesów integracji, koordynacji, kreowania i transformacji w systemie zarządzania i realizacji w skali całego przedsiębiorstwa i jego powiązań z partnerami rynkowymi (w zintegrowanym łańcuchu wartości); wspomniane procesy determinują dynamiczny wymiar całego systemu zarządzania przedsiębiorstwem i kluczowy proces kształtowania jego efektywności.

Należy przy tym podkreślić, że pełne wykorzystanie potencjałów tworzenia oczekiwanych efektów i wartości tkwiących w strukturze (sieci) kluczowych procesów możliwe jest przy równoczesnym zastosowaniu i wykorzystaniu walorów szerokiego spektrum koncepcji i instrumentów wspomaganie systemu zarządzania przedsiębiorstwem.

Bibliografia

- BLAIK P., Logistyka. Koncepcja zintegrowanego zarządzania przedsiębiorstwem, Wyd. I, PWE, Warszawa 1996.
- BLAIK P., Logistyka koncepcja zintegrowanego zarządzania, Wyd. III, PWE, Warszawa, 2010.
- BLAIK P., Logistyka koncepcja zintegrowanego zarządzania, Wyd. IV, PWE, Warszawa, 2017.
- BLAIK P., O wymiarach współczesnej logistyki i potrzebie ich kompleksowego wdrażania w praktyce przedsiębiorstw, w: Gospodarka Materiałowa & Logistyka, nr 6, 2019.
- BAUMGARTEN H., WALTER ST., Trends und Strategien in der Logistik, w: Logistik-Management. Strategien- Konzepte – Praxisbeispiele, H. Baumgarten, H. Wiendahl, J. Zentes (Hrsg.), Springer-Verlag, Berlin 2001, cz. 3.05.02.
- BAUMGARTEN H., Das Beste in der Logistik – Auf dem Weg zu logistischer Exzellenz, w: Das Beste der Logistik. Innovationen, Strategien, Umsetzungen, H. Baumgarten (Hrsg.), Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg 2008.
- DELFMANN W., Kernelemente der Logistik-Konzeption, w; Logistikforschung. Entwicklungszüge und Gestaltungsansätze, H. Ch. Pfohl (Hrsg.), Berlin 1999.
- DOGAN D., Strategisches Management der Logistik: der logistische als Antwort auf die neuen logistischen Herausforderungen „Umweltschutz“, und „Zeit“, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main-Berlin-Bern-New York-Wien, 1994.
- GÖPFERT I. (Hrsg.), Logistik der Zukunft – Logistics for the Future 3. Aufl., Verlag Gabler, Wiesbaden 2001.
- GÖPFERT I., Entwicklungsstand der Logistik und Zukunftstrends, w: Logistik Jahrbuch, 2001.
- GÖPFERT I. (Hrsg.), Logistik der Zukunft – Logistics for the Future, 4. Auflage, Verlag Gabler, Wiesbaden 2006.
- JAHNS CH., LANGENHAN F., Die Logistik-Champions. Fakten-Benchmarks-Potentiale, Deutscher Verkehrs-Verlag, Hamburg 2004.
- KLAAS T., Logistik-Organisation: Ein Konfigurationstheoretischer Ansatz zur logistikorientierten Organisationsgestaltung, Deutscher Universitäts-Verlag, 2002.
- MIKUS B., Strategisches Logistikmanagement. Ein markt-, prozess- und ressourcenorientiertes Konzept, Deutscher Universitäts-Verlag, Wiesbaden 2003.
- PFOHL H. Ch., Logistikmanagement, Konzeption und Funktionen, Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, 2004.
- PROCKL G., Logistik-Management im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Erklärung und praktischer Handlung, Deutscher Universitäts-Verlag, 2007.
- ŚWIERCZEK A., Tradycjonalizm a unionizm, czyli o związku zarządzania łańcuchem dostaw z logistyką – próba syntezy paradoksu, w: Gospodarka Materiałowa & Logistyka, nr 6, 2019.
- WEBER J., KUMMER S., Logistikmanagement, 2. Aufl., Schäffer Poeschel Verlag, Stuttgart 1998.
- WOJCIECHOWSKI T., Marketingowo-logistyczne zarządzanie przedsiębiorstwem, Difin, Warszawa, 2007.

Author Information:

*Piotr Blaik – Professor, DSc, Economic and Pedagogic Faculty, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl.*

**WSPARCIE FINANSOWE PROJEKTÓW BADAWCZYCH JAKO CZYNNIK
ROZWOJU SEKTORA ENERGETYKI NA PRZYKŁADZIE KONKURSU
NA OPRACOWANIE INNOWACYJNEJ TECHNOLOGII MAGAZYNOWANIA
ENERGII ELEKTRYCZNEJ W OPARCIU O OGNIWA GALWANICZNE**

**FINANCIAL SUPPORT FOR RESEARCH PROJECTS AS A FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF THE ENERGY SECTOR,
ON THE EXAMPLE OF A COMPETITION FOR THE DEVELOPMENT
OF AN INNOVATIVE ELECTRICITY STORAGE TECHNOLOGY BASED
ON GALVANIC CELLS**

Wojciech Duczmal, Marcin Oleksiuk

Wojciech Duczmal, Marcin Oleksiuk

Streszczenie

Celem artykułu jest pokazanie, jak ważnym wyzwaniem jest dzisiaj i jak ważne będzie magazynowanie energii elektrycznej w przyszłości. W pracy przedstawiono istotę problemu i związane z nim wyzwania, na przykładzie konkursu na finansowanie technologii ogniw galwanicznych. Artykuł dotyczy nie tylko strony finansowej, ale także bezpieczeństwa energetycznego i użytkownika końcowego. Przedstawione przykłady z całego świata, Europy i Polski pokazują złożoność problemu oraz fakt, który dotyczy każdego kraju i ma na celu zaspokojenie podstawowych potrzeb oraz utrzymanie i rozwój szeroko rozumianego dobrobytu.

Annotation

The aim of the article is to show how important a challenge is today and how important it will be to store electricity in the future. The work presents the essence of the problem and the related challenges, exemplified by a competition to fund a galvanic cell technology. The article deals not only with the financial side, but also with energy security and the end user. The presented examples from around the world, Europe and Poland show the complexity of the problem and the fact that applies to every country and aims to meet basic needs as well as maintain and develop broadly understood prosperity.

Słowa kluczowe: *Energia. Projekty badawcze. Innowacje.*

Key words: *Energy. Research projects. Innovations.*

Introduction

Zarówno Europa jak i Świat stoją przed jednym z największych wyzwań XXI wieku, czyli opracowywaniem i udoskonalaniem sposobów magazynowania energii elektrycznej. Obecnie funkcjonujemy w czasach, gdzie rozwój gospodarczy i podnoszenie poziomu edukacji oraz jakości życia, nierozzerwalnie związany jest z dostępem do energii elektrycznej. Nie tylko nieprzerwanego dostępu przez całą dobę, ale również dostępu do prądu o niezmiennych wartościach i parametrach. Niezależnie od tego, czy odbiorca potrzebuje kilku watów do oświetlenia domu, czy setek megawatów do wytapiania aluminium z boksytu (Bryce Robert, 2020).

Z doświadczenia wiemy, że nawet krótka przerwa w dostawie prądu potrafi sparaliżować działanie każdego gospodarstwa domowego i niemal każdej firmy. Przedsiębiorstwa, dla których energia elektryczna jest niezbędna do prowadzenia działalności, coraz częściej zwracają się w stronę alternatywnych źródeł energii, aby zdobyć niezależność energetyczną (<https://www.gramwzielone.pl...>). Skłaniają się również w stronę modelu dywersyfikacji i zapewnienia ciągłości jej dostaw z różnych źródeł. Chodzi nie tylko o aspekt bezpieczeństwa energetycznego i energetycznej równowagi, ale również ten związany z finansami. Równolegle, coraz częściej podejmuje się również tematykę magazynowania energii, szczególnie w kontekście OZE domowych użytkowników i zapasowego zasilania w firmach. Bo o tym jak łatwo dzisiaj utracić płynność w dostawach może świadczyć niedawna awaria Polskich Sieci Energetycznych w rozdzielni w Rogowcu, która spowodowała wyłączenie bloków elektrowni Bełchatów. Kompleks ten zapewnia w Polsce 20% pokrycia zapotrzebowania na energię elektryczną. Nawet krótka, w tym przypadku przerwa spowodowała brak prądu z tego konkretnego źródła i powstała potrzeba uzupełnianie niedoboru poprzez zakup energii elektrycznej. Takie sytuacje oprócz finansowych konsekwencji powodują również niebezpieczne zjawiska, zwane „blackoutami” – jest to potoczne określenie systemowej awarii elektroenergetycznej, na skutek której następuje przerwa w pracy systemu. Awarię taką definiuje się jako całkowity zanik napięcia w sieci elektroenergetycznej na znacznym obszarze (Strzoda Janusz i in., 2007). Wspomniane sytuacje niosą za sobą wiele negatywnych konsekwencji, nie tylko dla indywidualnych odbiorców, ale chociażby dla sektora prywatnego, którego działalność oparta jest np. na ciągłości produkcji. Innym aspektem, jak to już zostało wspomniane są finanse, bo o ile na dzień dzisiejszy jesteśmy w stanie zakupić energię od innych dostawców, nawet zagranicznych, o tyle taki zakup nie będzie pozostawał bez znaczenia dla budżetu. Ostatecznie zapłaci końcowy odbiorca sieci. Dodatkowo należy wiążąc z tym również koszty poniesionych strat, co zaprezentowane zostanie poniżej na przykładzie firmy Amazon.

Dlatego postulowanym od lat rozwiązaniem, jako element energetycznego bezpieczeństwa, są również magazyny energii. Chociaż dzisiaj jesteśmy w stanie ładować telefony komórkowe, korzystać z power banków, czy też akumulatorów bazujących na procesach chemicznych, to utrzymanie niezależności energetycznej np. dużego miasta z całą jego infrastrukturą np. przez jeden, czy dwa dni pozostaje nadal poza naszym zasięgiem i poza zasięgiem dzisiejszej technologii. Dlaczego to takie ważne? Po pierwsze można sobie wyobrazić sytuację, kiedy na obszarze dużej aglomeracji pojawiłaby się długotrwała przerwa w dostawach energii. Na dużą skalę obserwowaliśmy to chociażby podczas wojny w Iraku, gdzie pozbawiony przez bombardowania energii elektrycznej kraj praktycznie przestał funkcjonować. Według raportu Center for Social Responsibility w kolejnych latach po pierwszej wojnie w Zatoce Perskiej, irakijska ludność cywilna doświadczyła jednego z najszybszych spadków warunków życiowych w historii. Irak spadł na 127 miejsce w rankingu i zajmował miejsce wspólnie z Lesotho, małym państwem z południowej Afryki (*The Human Costs...*, 2003, str. 7). To jeden z drastyczniejszych, ale bardzo obrazowych przykładów w jaki sposób jesteśmy i my i gospodarka powiązani oraz

uzależnieni od dostaw energii. Kilka poniższych przykładów pokaże również, jak ważne jest sprawnie funkcjonujące zaplecze energetyczne, szczególnie w Europie i Polsce i szczególnie teraz, nie mówić już o niedalekiej przyszłości. Tym bardziej, że transformacja idąca w stronę faworyzowania OZE i antyjądrowej narracji powoduje, że coraz częściej pojawiają się głosy i w pełni uzasadnione obawy, czy kolejna zima rzuci UE na kolana? (<https://gospodarka.dziennik.pl...>) Pamiętając wydarzenia z Teksasu, gdzie zawiodły farmy wiatrowe i infrastruktura gazowa, Europa musi stawiać na energetyczny kompromis z wykorzystaniem inwestycji w magazyny energii. Nawet krótkie przestoje, spowodowane przerwą w dostawie elektryczności lub mocy obliczeniowej mogą kosztować miliony. Sięgając pamięcią do 2018 roku, w samym środku Prime Day, czyli jednego z tych, w którym Amazon generuje największe przychody, system internetowy firmy uległ awarii. Analitycy wyliczyli później, że 63 minutowa przerwa to około 100 milionów utraconych przychodów (<https://www.lovethe-sales.com...>). Zatem straty spowodowane przerwami mogą być bardzo kosztowne, bo nie chodzi tutaj tylko o utraconą energię i koszt jej ewentualnego zakupu. Warto przy tym zwrócić uwagę, że rosnąca ilość firm w Europie w obszarze IT, inteligentnych technologii i biznesów 4.0, a nawet indywidualny konsument z całą swoją elektroniką, potrzebują energii. I tej energii będziemy potrzebować coraz więcej. Zatem przerwy w jej dostawie będą miały już zawsze negatywne skutki ekonomiczne. Warto podkreślić, że niezależność energetyczna, to również niezależność od decyzji politycznych państw, które są eksporterami ropy czy gazu. Dlatego Europa i Polska muszą zapewnić sobie różne i alternatywne źródła energii wraz z możliwością magazynowania nadwyżek. Podnoszenie stopy życiowej, rozwój technologiczny, działanie branż inteligentnych są dzisiaj zintegrowane i powiązane ze sprawnym systemem energetycznym. Nie ma wątpliwości, że kiedy kraj osiągnie pewien poziom zamożności, bez elektryczności nie będzie w stanie go utrzymać. Gdy zanika elektryczność, razem z nią znika zamożność (Andrews Roger, 2015). I wydaje się, że słowa: koszt porządnego oświetlenia pomieszczeń w nocy w XIV wieku był tak wysoki, że mogli sobie pozwolić na to tylko najbogatsi” za chwilę będzie idealną parafrazą na sytuację na rynkach energetycznych Europy (Schvidelbusch Wolfgang, 1995, str. 81-82). Magazynowanie energii – problem i wyzwanie.

Jeszcze nie tak dawno, bo w 2016 roku ukazał się artykuł na branżowym portalu „Elgobenergia”, w którym napisano, że systemy magazynowania energii oparte na akumulatorach stanowią popularny temat w sektorze energetycznym, zaś sam rynek przechowywania energii zyskuje coraz większe zainteresowanie ze strony konsumentów, prosumentów oraz operatorów sieci. Wspomniano także o tym, iż w Niemczech panuje powszechne przekonanie, że jedynym sposobem na zapewnienie odpowiedniego systemu magazynowania energii w sposób długoterminowy jest przechowanie jej w postaci chemicznej. Istnieje mnóstwo projektów, zakładających zastosowanie procesu elektrolizy w celu zamiany nadmiaru wyprodukowanej energii z OZE w wodór oraz metan (<https://globenergia.pl...>). Warto zwrócić uwagę, że jeszcze nie tak dawno pisano o magazynowaniu energii, jako o planach. Traktowano jako ewentualny i możliwy do rozważania kierunek badań. Pomimo tego, że upłynęło sporo czasu i nastąpił ogromny postęp technologiczny, to obecne możliwości nadal nie spełniają oczekiwań i nie rozwiązują problemów oraz wyzwań przed jakimi stoimy w kontekście magazynowania energii. Zmieniło się jednak podejście i pomysły zaczynają wchodzić w fazy badań, a wiele krajów w tym europejskich poszukuje, bądź przeznaczają spore środki na opracowywanie i rozwijanie różnych technologii. Z najbardziej aktualnych przykładów możemy przedstawić firmę Renera, pochodzącą z Rosji, która podpisała umowę z przedstawicielami obwodu kaliningradzkiego na budowę nowego przedsiębiorstwa. Ma się ono zająć produkcją systemów magazynowania energii i ogniw litowo-jonowych. Przedsięwzięcie powstanie na terenie Bałtyckiej Elektrowni Jądrowej i rozpocznie działalność już w 2026 roku. Prezes zależnej spółki TVEL Fuel Company, Natalia Nikipelova, powiedziała: „Budowa obiektu

na dużą skalę do produkcji jednostek magazynowania energii jest ważnym kamieniem milowym w realizacji naszej strategii mającej na celu rozwój nowych biznesów niejądrowych, ale także za realizację rządowej koncepcji rozwoju transportu elektrycznego z perspektywą do 2030 roku. Produkcja zakładu ma być konsumowana głównie przez krajowych producentów samochodów, dlatego przedsiębiorstwo wniesie istotny wkład w realizację państwowej polityki substytucji importu” (<https://www.power-technology.com>). Ale również Polska w tym zakresie stawia na współpracę nauki i biznesu oraz przeznacza środki na finansowanie innowacyjnych projektów. Po wspomnianej awarii sieci w Polsce, szczególnie w pamięć mogły zapaść słowa dyrektora bełchatowskiego kompleksu, który powiedział, że: „zachowanie ciągłości produkcji w obecnej sytuacji to sprawa zasadnicza (*Aktualności...*). I sytuację tą możemy traktować nie tylko jako chwilowy priorytet, ale wręcz przeciwnie, musimy postawić sobie to jako cel i jedną z dróg energetycznej transformacji. Zachowanie ciągłości powinno rozumieć się nie tylko jako ciągłość produkcji, ale zapewnienie ciągłych dostaw prądu, kiedy ich produkcja nie będzie możliwa. Projekty badawcze jako istota rozwiązania problemów.

Dlatego również Polska potraktowała sprawę priorytetowo i w lutym 2012 roku Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR) ogłosiło trzy konkursy na przedsięwzięcia wpisujące się w strategię Europejskiego Zielonego Ładu, kolejnych pięć ma zostać ogłoszonych pod koniec tego kwartału lub na początku przyszłego (<https://www.money.pl...>). Jak wynika z danych instytucji finansującej przedsięwzięcia na wsparcie projektów w konkursie „Nowe technologie w zakresie energii I” NCBR przeznacza 377,7 milionów złotych. Kwota ta została podzielona pomiędzy trzy obszary tematyczne:

1. „Energetyka wiatrowa na lądzie i na morzu” – 125,9 mln zł,
2. „Technologie wytwarzania i wykorzystania wodoru” – 141,2 mln zł,
3. „Magazyny energii i mikrosieci energetyczne i ciepłe” – 110,6 mln zł (<https://www.teraz-srodowisko.pl...>).

Powyższe pokazuje, że tworzenie magazynów energii, jak również rozwój mikrosieci potraktowano priorytetowo i wyodrębniono osobne nabory na projekty konkursowe. Połączenie takie ma również szczególne znaczenia, ponieważ mikrosieci (ang. microgrids) są postrzegane jako integralny składnik przyszłych systemów elektroenergetycznych, kształtujący się w wyniku rozwoju i realizacji różnych inicjatyw sieci inteligentnych (ang. smart grids). Mikrosieci są tworzone poprzez integrację Źródeł rozproszonych, elastycznych (sterowalnych) odbiorów oraz systemów magazynowania energii występujących w lokalnym obszarze geograficznym (Wasilewski Jacek i in., 2015, str. 1). Autorzy stawiają w swoim artykule również na prosumenta, czyli osobę, która jest zaangażowana w proces tworzenia danego produktu i jednocześnie jego konsumpcję (<https://stiloenergy.pl...>). W tym przypadku chodzi o indywidualnych użytkowników i posiadaczy np. paneli fotowoltaicznych. O ile osobno wytwarzają oni znikome ilości energii elektrycznej, o tyle patrząc na nich jako grupę producentów z pewnością będą oni ważnym graczem, szczególnie w przypadku lokalnych społeczności i z poziomu np. poszczególnych gmin. Wyposażenie nawet indywidualnych gospodarstw w urządzenia służące do magazynowania energii będzie ważnym krokiem do energetycznej niezależności. Wszyscy bowiem będą korzystać ze wspólnej sieci. W literaturze podkreśla się również to, że za działaniami związanymi z inwestycjami w technologię powinny iść działania nastawione na uregulowania prawne. Uproszczenie procedur, a przede wszystkim tworzenie czytelnego i zrozumiałego prawa, uwzględniającego właśnie prosumenta powinny być wdrażane równolegle. Powyższe znajdują potwierdzenie w słowach Dyrektora Europejskiego Instytutu Miedzi, który w wywiadzie dla Centrum Informacji o Rynku Energii powiedział: „ewolucja polskiej gospodarki w kierunku gospodarki niskoemisyjnej nie będzie możliwa bez zapewnienia odpowiedniej elastyczności systemu energetycznego, pozwalającej na uniezależnienie

procesu wytwarzania energii od jej zużycia. Będzie to miało kluczowe znaczenie, gdy krajowy system elektroenergetyczny zostanie zdominowany przez OZE o zmiennej wydajności. Dostosowywanie ilości produkowanej energii do przewidywanego zapotrzebowania będzie wówczas niemożliwe. Brakującą moc lub jej gromadzenie w przypadku nadprodukcji będą mogły zapewnić jedynie magazyny energii” (<https://www.cire.pl/...>). Dlatego jednym ze wspomnianych konkursów będzie stworzenie innowacyjnego systemu magazynowania energii elektrycznej, opartej o ogniwa galwaniczne. Konkurs podzielono na dwa elementy, które mają na celu wyłonienie pomysłu i wykonawcy na:

1. Strumień „Bateria” – wartość wynagrodzenia dla jednego wykonawcy 4,3 miliona złotych,

2. Strumień „System” – wartość wynagrodzenia dla jednego wykonawcy 3,7 miliona złotych.

Taki podział wynika bezpośrednio z uzasadnienia przedsięwzięcia, w którym wskazano na następujące potrzeby:

1. Technologiczne: opracowanie tańszej i bardziej efektywnej technologii magazynowania energii elektrycznej, na potrzeby stacjonarne, dla gospodarstw domowych i odbiorców biznesowych.

2. Społeczne: bardziej efektywne wykorzystanie zgromadzonej energii elektrycznej, przekładające się na obniżenie kosztów energii elektrycznej dla ostatecznego odbiorcy. Zapewnienie dostępu do energii dla odbiorców bez dostępu do sieci, poprzez możliwość gromadzenia energii z OZE.

3. Klimatyczne: zmniejszenie emisji gazów cieplarnianych, pyłów i zanieczyszczeń powietrza, wynikające z wykorzystania źródeł odnawialnych, oraz równoważenia systemu, tj. unikania emisji poprzez zmniejszanie zapotrzebowania w szczytach.

4. Potencjału badawczo-rozwojowego: rozwój niszowej technologii ogniw galwanicznych, opartych o surowce dostępne w Polsce, a przez to rozwój europejskich wykonawców z sektora magazynowania energii elektrycznej.

5. Potencjału komercyjnego: rozwój perspektywicznej gałęzi przemysłu, a przez to zwiększenie możliwości eksportowych technologii. Potencjalne przychody generowane w wyniku zwiększania stabilności sieci elektroenergetycznej (*Regulamin przeprowadzenia...*, 2021).

Warto zwrócić uwagę, że Narodowe Centrum Badań i Rozwoju uwzględniło w dokumentacji wiele istotnych czynników. Położono nacisk nie tylko na techniczne aspekty przygotowania dokumentacji, ale również te społeczne i klimatyczne. Wzięto pod uwagę zarówno przemysł, jak i indywidualne gospodarstwa domowe. Zatem finalnie powstać ma projekt „Bateria”, czyli technologii w zakresie magazynów energii w postaci Ogniwa galwanicznych oraz „System”. „System” oznaczałby opracowaną w wyniku Przedsięwzięcia technologię w przedmiocie rozwiązań dotyczących instalacji złożonej z Urządzenia Centralnego, Baterii Systemowej oraz niezbędnego okablowania łączącego Urządzenie Centralne z Baterią Systemową, oraz ewentualnie innymi instalacjami, w tym instalacją fotowoltaiczną i siecią energetyczną, pojazdem elektrycznym, realizująca zadania w zakresie przekształcania energii pobranej w szczególności z sieci energetycznej lub instalacji fotowoltaicznej do naładowania Baterii Systemowej, jak również przekształcania energii zgromadzonej w Baterii Systemowej w szczególności do zasilenia obiektu mieszkalnego, w którym zainstalowane jest Urządzenie Centralne lub pojazdu elektrycznego podłączonego do Urządzenia Centralnego. W celu usunięcia wątpliwości strony wskazują, że ewentualnie połączona z Systemem Magazynowania Energii instalacja fotowoltaiczna (tj. panele fotowoltaiczne, konstrukcja wsporcza, okablowanie instalacji fotowoltaicznej) nie wchodzi w skład Systemu (*Załącznik nr 7...*, 2021).

Podsumowanie

Podsumowaniem może być strategia Firmy Breeze Energies, która jako jeden z kilku oferentów została wybrana do realizacji tego pilotażowego przedsięwzięcia. Ten polski start-up, to przedsiębiorstwo działające w branży źródeł energii odnawialnych i jak możemy przeczytać na stronie internetowej podmiotu: „w Breeze wierzymy, że do napędzania zmian w kierunku lepszej przyszłości potrzeba przede wszystkim ludzi. Ludzi, którym zależy na przyszłości, ludzi którym zależy na poszanowaniu środowiska, ludzi którym po prostu zależy bardziej. Nasze technologie współpracując z odnawialnymi źródłami energii mają pozytywny wpływ na przyszłość.” (<https://www.breeze-energies.com/...>) Zmiany w Europie, czy w Polsce nie będą możliwe, nawet przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii bez czynnika ludzkiego i bez podniesienia świadomości na temat potrzeb wdrażania takich rozwiązań. Zmiany te muszą również nastąpić w regionach i uwzględniać specyfikę danych państw. W Wydanej w kwietniu „Białej Księdze” Komisja Europejska podkreśliła nie tylko to, że skutki zmian klimatu wystąpią szybciej i będą bardziej dotkliwe niż przewidywał Międzyrządowy Zespół ds. Zmian Klimatu w swoim sprawozdaniu z 2007 r, ale również to, że większość środków adaptacyjnych będzie musiało zostać podjętych na poziomie krajowym i regionalnym (<http://europedirect.um.warszawa.pl...>). Zatem przedsięwzięcie koordynowane przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju idealnie wpisuje się w tą politykę, a wytworzone technologie z pewnością przybliżą nas nie tylko do energetycznej niezależności, ale również do spełnienia celów klimatycznych e Europie. To wskazanie na regionalne podejście ma również ważny aspekt dla Polski, chociażby w kontekście niedawnego sprzeciwu dotyczącego osiągnięcia klimatycznego kompromisu. W tle pojawia się również, to o czym wspomniano powyżej, a mianowicie aspekt prawny. W związku z wejściem w życie prawa klimatycznego „Pakiet Fit 55” cały szereg obecnych strategii rządowych, takich jak na przykład Krajowy Plan na Rzecz Energii i Klimatu, Polityka Energetyczna 2040, Strategia Odpowiedzialnego Rozwoju Premiera Morawieckiego, mają zostać uruchomione. Jednakże wymagają one gruntownych zmian, aby ich realizacja nie stała w sprzeczności z europejskim celem neutralności klimatycznej do roku 2050. "Fit for 55" (Gotów na 55), który ma zostać opublikowany w połowie lipca. W jego ramach zostanie przerwanych kilkanaście głównych obszarów legislacyjnych, które regulują kwestie zanieczyszczenia środowiska w Europie (<https://www.rp.pl...>). Natomiast założenia żadnych strategii nie da się osiągnąć bez aspektów w tym przypadku technicznych. Dlatego zmiany klimatyczne i bezpieczeństwo energetyczne można osiągnąć jedynie łącząc podstawową edukację, działania legislacyjne I innowacyjne badania naukowe, skupiające się na wielu alternatywnych źródłach, zarówno produkcji jak i magazynowania energii.

Bibliografia

- Aktualności – Elektrownia Bełchatów – ciągłość produkcji energii elektrycznej to priorytet – wywiad z dyrektorem Andrzejem Legeżyńskim* (pgegiek.pl).
- ACEMOGLU Daren, ROBINSON James A., *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*, Crown Business, New York, 2012.
- ANDREWS Roger, *Electricity and the Wealth of Nations*, Energy Matters, (blog) 2015 rok. <http://euanmearns.com/about-euan-mearns/>.
- BRYCE Robert, *Siła energii. Elektryczność a bogactwo narodów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2020.
- CHMIELNIAK Tadeusz, *Technologie Energetyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Wydanie: Warszawa, 1, 2021.
- CHWIEDUK Dorota, *Energetyka odnawialna w budownictwie. Magazynowanie energii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.

- GRYZ Jarosław, PODRAZA Andrzej, RUSZEL Mariusz, Bezpieczeństwo energetyczne. Koncepcje, wyzwania, interesy, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018.
- FARAH Hosh Farah, Bezpieczeństwo energetyczne i zrównoważony rozwój, Wydawnictwo Nasza Wiedza, 2021.
- JASTRZĘBSKA Grażyna, Energia ze źródeł odnawialnych i jej wykorzystanie, Wydawnictwa Komunikacji i Łączności WKŁ, 2018.
- Regulamin przeprowadzenia postępowania nr 75/21/PU o udzielenie zamówienia na usługi badawczo-rozwojowe w ramach Przedsięwzięcia: „Magazynowanie energii elektrycznej”*, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa, 30 kwietnia 2021 r.
- SCHVIDELBUSCH Wolfgang, *DISenchanted Night: The Industrialization of Light in the Nineteenth Century*, University of California Press, Berkeley 1995.
- STRZODA Janusz, SKRZYPIEC Magdalena, Czy jesteśmy przygotowani na blackout?, Magazyn Koncern, luty 2007.
- WASILEWSKI Jacek, KALETĄ Mariusz, BACZYŃSKI Dariusz, Wybrane zagadnienia rozwoju mikrosieci energetycznych w Polsce, *Polityka Energetyczna – Energy Policy Journal*, Tom 18, Zeszyt 1, 2015.
- Załącznik nr 7 do Regulaminu przeprowadzenia postępowania nr 75/21/PU o udzielenie zamówienia na usługi badawczo-rozwojowe w ramach Przedsięwzięcia: „Magazynowanie energii elektrycznej”*, Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, Warszawa, 30 kwietnia 2021 r.

Websites:

- <https://cire.pl>
- <http://europedirect.um.warszawa.pl/aktualnosci/unia-europejska-musi-byc-przygotowana-na-zmiany-klimatu>.
- <https://globenergia.pl/magazyn/sposoby-na-dlugoterminowe-magazynowanie-energii/>.
- <https://gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/8248145,prad-cena-farma-wiatrowa-zima-energia-elektryczna-ue-oze-elektrownia-atomowa-mroz-wladimir-putin-gaz.html>.
- <https://stiloenergy.pl/prosument-czyli-kto-nowa-definicja-w-nowelizacji-ustawy-o-oze/>.
- <https://www.breeze-energies.com>.
- <https://www.gov.pl/web/ncbr>.
- <https://www.gramzielone.pl/trendy/102789/blackout-co-oznacza-najglosniejsze-przypadki-i-jak-sie-przed-nim-ochronic>.
- <https://www.lovethe-sales.com/press/articles/amazons-prime-day-website-crash-costs-them-nearly-100-million-in-sales>.
- <https://www.money.pl/gielda/ncbr-oglosi-piec-kolejnych-konkursow-na-zielone-innowacje-na-przelomie-i-ii-kw-6606685734226049a.html>.
- <https://www.power-technology.com/news/renera-energy-storage/>.
- <https://www.rp.pl/abc-firmy/art18925951-co-oznacza-pakiet-fit-for-55-dla-polski>.
- <https://www.teraz-srodowisko.pl/aktualnosci/ncbr-konkurs-nowe-technologie-w-zakresie-energii-10678.html>.

Author's Information:

Wojciech Duczmal, DSc. – Economic and Pedagogic Faculty, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: duczmal.wojciech@gmail.com.

Marcin Oleksiuk, mgr. – The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: marcinoleksiuk.opole@gmail.com.

METODIKA PRIESKUMU ZDRAVOTNEJ GRAMOTNOSTI DOSPELÝCH NA SLOVENSKU

A RESEARCH METHODOLOGY FOR HEALTH LITERACY OF ADULTS IN SLOVAKIA

Július Matulčík, Olena Voliarska

Julius Matulcik, Olena Voliarska

Abstrakt

Článok predstavuje teoretickú štúdiu v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0293/21 "Edukácia k zdraviu dospelaj populácie". Zistilo sa, že zdravotná gramotnosť predstavuje súbor teoretických vedomostí a praktických zručností dospelého človeka, ktoré mu pomáhajú získať, pochopiť a zhodnotiť vlastný zdravotný stav. Uvádza sa, že na Slovensku v súčasnosti neexistujú potrebné informačné a komunikačné platformy pre rozvoj zdravotnej gramotnosti, a to ani pre dospelú populáciu ako celok, ani pre určité vekové skupiny.

Annotation

The article describes a theoretical research as a part of the VEGA solution project No. 1/0293/21 "Health literacy of adults". It has been found out that health literacy is a set of theoretical knowledge and practical skills of adults, which helps them to acquire, understand and evaluate their own health condition. Also, there is described the methodology of the study organization. It is reported that, currently, required information and communication platforms for development of health literacy are absence in Slovakia, neither for the adults as a whole, nor for certain age groups.

Kľúčové slová: *Dospelí. Zdravotná gramotnosť. Zdravotná edukácia. Zdravotné zručnosti. Metodika výskumu.*

Key words: *Adults. Health literacy. Health education. Health skills. Research methodology.*

Úvod

Mnohí výskumníci z oblasti psychológie, ekonómie a manažmentu poukázali na to, že rozvoj spoločnosti závisí od stavu ľudských zdrojov. Systém zdravotnej starostlivosti v krajine je dôležitým prvkom hospodárstva a sociálneho rozvoja. Toto tvrdenie potvrdili štúdie o korelácii medzi úrovňou príjmov a úmrtnosťou v jednotlivých krajinách, ktoré v roku 1996 vypracovali Lent Pritchett (Svetová banka) a Larry Summers (minister financií USA a ekonomický poradca vo vláde Baracka Obamu). Zistilo sa, že čím je krajina bohatšia, tým nižšia je úmrtnosť a vyššia priemerná dĺžka života obyvateľstva. Význam tohto vzťahu spočíva v tom, že nielen zvýšenie hrubého domáceho produktu môže viesť k lepšiemu zdraviu občanov, ale aj lepšie zdravie národa môže viesť k zvýšeniu úrovne národného hospodárstva.

Súčasná situácia je charakteristická inovatívnym vývojom v oblasti zdravotnej výchovy v každej krajine, ktorý si vyžaduje hodnotenie a kvalitatívnu aktualizáciu obsahu neformálneho vzdelávania pre rôzne vekové kategórie dospelaj populácie v oblasti zdravotnej starostlivosti. To si tiež vyžaduje, aby si každý dospelý človek včas a pružne zvyšoval svoju zdravotnú gramotnosť prostredníctvom vhodného výberu foriem, metód a prostriedkov sebaorganizácie vzdelávacieho procesu.

Prebiehajúca pandémia COVID-19 a opatrenia prijaté európskymi krajinami na kontrolu šírenia koronavírusu majú významný vplyv na zdravie dospelých. Na získanie úplného pochopenia vplyvu pandémie by malo národné monitorovanie COVID-19 zahŕňať aj skúmanie zdravotných postojov v rôznych vekových skupinách dospelaj populácie.

Cieľom štúdie je vypracovať metodiku výskumu úrovne zdravotnej gramotnosti rôznych vekových kategórií dospelaj populácie Slovenska. Výskum prebieha v rámci výskumnej témy Katedry pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave projektu VEGA Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR č. 1/0293/21 “Edukácia k zdraviu dospelaj populácie” (2022-2023) pod vedením Júliusa Matulčíka. Štúdia predstavuje jednu z podstatných častí celkového výskumného formátu vypracovaného v rámci uvedenej výskumnej témy.

1. Koncepcia zdravotnej gramotnosti

Zdravotná gramotnosť je kľúčovým faktorom ľudského zdravia. Nedostatočná zdravotná gramotnosť je dôležitým faktorom vyčerpania ľudských a finančných zdrojov v oblasti zdravia a prekážkou udržateľného rozvoja spoločnosti. Je potrebné zdôrazniť, že súčasné úsilie na zníženie predčasnej úmrtnosti v dospelaj populácii je spojené so zvyšovaním povedomia o rizikových faktoroch. Súvislosť medzi zdravotnou gramotnosťou obyvateľstva a informovanosťou o rizikových faktoroch zdravia je nesporná.

V kontexte tejto štúdie používame širokú a inkluzívnu definíciu zdravotnej gramotnosti navrhnutú v roku 2012. Európske konzorcium pre zdravotnú gramotnosť uvádza: “Zdravotná gramotnosť súvisí so všeobecnou gramotnosťou a vzťahuje sa na vedomosti, ktoré ľudia majú, na motiváciu a zručnosti potrebné na získanie, pochopenie, vyhodnotenie a uplatnenie zdravotnej starostlivosti, na informácie, aby si ľudia mohli sami vytvoriť úsudky a prijať rozhodnutia v každodennom živote v oblasti zdravotnej starostlivosti, aby mohli predchádzať chorobám a podporovať zdravie, zachovať alebo zlepšiť kvalitu života vo všetkých fázach života” (Comparative report on health literacy in eight EU member states, 2012).

Pre návrh metodiky výskumu je zaujímavý aj interaktívny rámec zdravotnej gramotnosti, ktorý navrhol R. Parker (2009).



Obrázok 1. Interaktívny rámec zdravotnej gramotnosti

Zdroj: (Parker R., 2009)

V štúdiu “Zdravotná gramotnosť ako výsledok vzdelávania v školách” autori definujú zdravotnú gramotnosť ako výsledok vzdelávania (Paakkari & Paakkari, 2012). Zdravotná spôsobilosť sa vzťahuje na schopnosť osoby vyrovnávať sa s komplexnými požiadavkami na podporu a udržiavanie zdravia v súčasnom prostredí.

Podľa nášho názoru nedostatočné zdravotné povedomie súvisí s ťažkosťami dospelých porozumieť zdravotným informáciám, s obmedzenými znalosťami o chorobách a s nízkou mierou dodržiavania liečby, čoho dôsledkom je zlé zdravie, vysoké riziko úmrtnosti dospelých, neefektívne využívanie systému zdravotnej starostlivosti, zvýšené náklady na zdravotné poistenie. Zdravotná gramotnosť je teda jedným z najslubnejších a nákladovo najefektívnejších prístupov k nákladovo efektívnym prístupom k riešeniu konkrétneho zdravotného problému u dospeljej populácie krajiny.

Podľa výskumu K. Sorensena a H. Branda z Maastrichtskej univerzity, úroveň zdravotnej gramotnosti sa mení postupne, a to s vekom a vzdelaním, ako aj v súvislosti s určitými životnými udalosťami (napr. narodenie dieťaťa, choroba člena rodiny) a je ovplyvnená situačnými, sociálnymi a environmentálnymi determinantmi. Výskumníci sa domnievajú, že vzdelanie je jedným z najdôležitejších faktorov (Sorensen & Brand, 2014). Zdravotná gramotnosť dospelých je teda formovaná rôznymi faktormi, počnúc podmienkami v prvých rokoch života, skúsenosťami získanými počas života, vedomosťami a zručnosťami získanými s priamym zapojením rodiny, vzdelávacieho a zdravotného systému a spoločnosti.

V kontexte tejto štúdie sa zdravotná spôsobilosť chápe ako súbor teoretických vedomostí a praktických zručností dospelého človeka, ktoré mu pomáhajú získať, pochopiť a zhodnotiť vlastný zdravotný stav.

2. Metodika organizácie prieskumu úrovne zdravotnej gramotnosti dospeljej populácie na Slovensku

Projekt VEGA č. 1/0293/21 "Edukácia k zdraviu dospeljej populácie" Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky sa na základe teoretického a empirického výskumu zameraného na identifikovanie postojov k zdraviu, zdravotnej gramotnosti u jednotlivých vekových skupín dospelých, zameriava na vypracovanie štrukturálneho modelu kompetencií vzťahujúcich sa k zdraviu.

Vedeckým cieľom navrhovanej štúdie je vytvoriť štrukturálny model kompetencií človeka súvisiacich so zdravím na základe teoretického a empirického výskumu na vybraných vekových skupinách dospeljej populácie. Sekundárnym cieľom je získať a analyzovať relevantné údaje o súčasnom stave zdravotnej gramotnosti dospeljej populácie. Vedecký cieľ štúdie prispeje k rozvoju andragogickej teórie a praxe v odbornej, sociálnej a vzdelávacej činnosti. Predmetom štúdie je zdravotná gramotnosť dospelých na Slovensku.

Na základe vedeckého cieľa sú formulované *hypotézy*:

1. Predpokladáme, že dospelí obyvatelia Slovenska všetkých vekových kategórií budú na najnižšej z troch úrovní kompetencií zdravia – funkčnej zdravotnej gramotnosti (podľa modelu Don Nutbeam, 2000).

2. Predpokladáme, že s rastúcim vekom stúpa záujem dospelých o zdravie.

3. Predpokladáme, že dospelí všetkých vekových kategórií získavajú vedomosti a zručnosti týkajúce sa kompetencií zdravia formou informálneho učenia sa.

Opísaná metodika, ktorá kombinuje pohľady na zdravotnú gramotnosť z lekárskeho hľadiska a z hľadiska verejného zdravia, bola vyvinutá ako výsledok systematického štúdia vedeckej slovenskej a zahraničnej literatúry a obsahovej analýzy piatich modelov skúmania zdravotnej gramotnosti obyvateľstva, ktorá bola realizovaná a testovaná v krajinách Európskej únie.

Metodické prístupy použité v štúdií sú tieto: kompetenčný, kulturologický, axiologický, andragogický, osobnostne orientovaný, rodový a systémový.

Vedecká originalita spočíva v hodnotení úrovne zdravotnej gramotnosti rôznych vekových kategórií dospeljej populácie Slovenska z hľadiska povedomia o hlavných

rizikových faktoroch, ktoré sa javí ako nedostatočné – ukazuje sa ako významná priepasť medzi informovanosťou a konkrétnymi činmi občanov.

Metódy výskumu: obsahová analýza (na štúdium moderných prístupov k hodnoteniu zdravotnej gramotnosti), pozorovanie, dotazník, matematicko-štatistické metódy. Dotazník obsahuje otázky o uvedomení si rizikových faktorov dospelou osobou, aktivite na korekciu rizikových faktorov a poradenstve o relevantných otázkach na primárnej úrovni zdravotnej starostlivosti.

V *kvalitatívnej fáze štúdie* sa uskutočnili hĺbkové rozhovory medzi návštevníkmi špecializovaných zdravotníckych zariadení viacerých administratívno-územných jednotiek krajiny podľa daných kvót (náhodný výber s jednotným pokrytím dospeléj populácie vo veku 15-90 rokov). S informovaným súhlasom respondentov sa plánuje uskutočnenie hĺbkových rozhovorov v piatich lokalitách: Bratislavský kraj, Trnavský kraj, Nitriansky kraj, Žilinský kraj, Prešovský kraj. Zber, uchovávanie a analýza údajov sa vykonáva v súlade s etickými normami a ochranou práva účastníkov výskumu na dobrovoľnosť, anonymitu a dôvernosť.

Výsledky štúdie poskytujú *obraz dospelého človeka*, ktorý je kompetentný v oblasti zachovania a zlepšenia zdravia. Takýto človek je schopný samostatne vyhľadávať a vyhodnocovať informácie, vie:

- rozpoznať, pochopiť a uplatňovať usmernenia pre svojpomoc;
- plánovať a realizovať úpravu životného štýlu potrebnú na zlepšenie zdravia;
- vedome prijímať rozhodnutia týkajúce sa vlastného zdravia;
- rozhodnúť sa, ako a kedy v prípade potreby vyhľadať zdravotnú starostlivosť;
- prijať účasť na aktivitách a otázkach zlepšovania zdravia spolu s ostatnými otázkami verejného zdravia v miestnej komunite a spoločnosti.

Očakávané oblasti zdravotnej gramotnosti pre rôzne vekové skupiny dospeléj populácie:

1) identifikácia potrieb a monitorovanie vykonávania plánovaných opatrení a hodnotenie výsledkov vzdelávania v oblasti zdravotnej gramotnosti na školách s cieľom dosiahnuť čo najskoršie zdravotné vzdelanie;

2) zlepšenie riadenia elektronického zdravotníctva s cieľom zlepšiť kvalitu údajov, zdieľanie, využívanie a šírenie poznatkov a informácií (zoznamy zdravotných údajov; registre zdravotných údajov) o zdravotných alebo vzdelávacích službách a ich poskytovateľoch;

3) rozvoj špecifických stratégií rozvoja a koncepcií zdravotnej gramotnosti v systéme zdravotnej starostlivosti zdravotnej starostlivosti;

4) zavedenie zdravotnej gramotnosti ako predmetu v neformálnom vzdelávaní;

5) podpora udržiavania digitálnej zdravotnej gramotnosti;

6) poskytovanie poradenstva a odbornej prípravy v miestnych komunitách, firmách, organizáciách a inštitúciách;

7) organizovanie cielených a dobre propagovaných kampaní na zvyšovanie povedomia o zdraví.

Ako *nástroj na zlepšenie zdravotnej gramotnosti* rôznych vekových skupín dospeléj populácie navrhujeme široké rozšírenie aktivít zdravotnej výchovy: pokrytie informácií o problematike v televízii, na populárnych internetových stránkach, na oficiálnych stránkach zdravotníckych inštitúcií a vládnych agentúr v tejto oblasti, na sociálnych sieťach; zvýšenie súkromného prístupu pacientov k špecializovaným internetovým portálom; vytvorenie siete na poskytovanie bezplatnej zdravotníckej literatúry; organizovanie poradenských a vzdelávacích kurzov v územných komunitách.

Žiaľ, na Slovensku v súčasnosti neexistujú potrebné informačné a komunikačné platformy pre rozvoj zdravotnej gramotnosti, a to ani pre dospelú populáciu ako celok, ani pre určité vekové skupiny. Je zrejmé, že len kombinácia úsilia vzdelávacieho sektora, zdravotníctva, médií, verejných zdravotníckych inštitúcií a organizácií občianskej spoločnosti umožní koordinovať podporu zdravotnej gramotnosti medzi dospelými obyvateľmi krajiny.

Záver

Pandémia COVID-19 posilnila naliehavú potrebu zintenzívniť verejnú politiku v oblasti zvyšovanie úrovne zdravotnej gramotnosti rôznych vekových skupín dospeléj populácie, pretože populácia musí pochopiť a rýchlo si osvojiť navrhované koncepcie verejného zdravia týkajúce sa infekcií, imunity, vypracovať koordinovanú reakciu na spomalenie šírenia choroby. Pochopenie úrovne zdravotného povedomia obyvateľstva pomáha pri vytváraní a sprostredkovaní účinných zdravotno-výchovných posolstiev. Cieľ verejnej politiky, ktorým je zlepšenie zdravotnej gramotnosti obyvateľstva, je prioritou v systéme rozvoja zdravotnej starostlivosti. Kompetencie rôznych vekových skupín dospeléj populácie sú prioritou v systéme rozvoja zdravotnej starostlivosti, čo zahŕňa formovanie a vykonávanie cieľov, smerov a nástrojov na zabezpečenie zvyšovanie medicínskeho vzdelania dospelých.

Prekonanie nedostatočnej zdravotnej gramotnosti dospeléj populácie je jedným z prvoradých cieľov vládnej politiky na zlepšenie zdravia obyvateľstva. Je potrebné aktívne zapojiť občiansku spoločnosť do procesu zvyšovania zdravotnej gramotnosti. Zapojenie občianskej spoločnosti do procesu zvyšovania zdravotnej gramotnosti obyvateľstva a investovanie do vzdelávania pacientov, poskytnutie možnosti aktívne ovplyvňovať svoje zdravie všetkým vekovým skupinám obyvateľstva prostredníctvom zdravotníckych pracovníkov, aby sa stali sprostredkovateľmi týchto poznatkov, je nevyhnutným predpokladom rozvíjania zdravotnej gramotnosti obyvateľstva a v konečnom dôsledku zlepšovania jeho zdravia. Výsledkom bude zvyšovanie kvality života.

Zoznam bibliografických odkazov

- Comparative report on health literacy in eight EU member states.* The European Health Literacy Project 2009–2012. Maastricht, HLS-EU Consortium, 2012. Available at: <http://www.health-literacy.eu> (accessed 1 August 2022).
- NUTBEAM, D., 2000. Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. In: *Health Promotion International*, H. 15, s. 259-267.
- PARKER, R., 2009. *Measuring health literacy: what? So what? Now what?* In Hernandez L, ed. *Measures of health literacy: workshop summary, Roundtable on Health Literacy.* Washington, DC, National Academies Press, p. 91-98. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK45386/> (accessed 1 August 2022).
- PAKKARI, L., PAKKARI, O., 2012. Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education*. 112. № 2. P. 133-152.
- SORENSEN, K., BRAND, H., 2014. Health literacy lost in translations? Introducing the European Health Literacy Glossary. *Health Promotion International*. 29 (4). P. 634-644.

Author Information:

Doc. PhDr. Julius Matulcik, CSc. – Departments of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic
E-mail: julius.matulcik@uniba.sk.

Olena Voliarska – Doctor of Pedagogics Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine
E-mail: esvdoc@ukr.net.

PROCESY LOGISTYCZNE I ICH INTEGRACJA JAKO ISTOTA UJĘCIA LOGISTYKI

LOGISTIC PROCESSES AND THEIR INTEGRATION

Tadeusz Pokusa, Filip Pokusa

Tadeusz Pokusa, Filip Pokusa

Streszczenie

Celem opracowania jest przedstawienie procesów związanych z zarządzaniem łańcuchem dostaw ze szczególnym uwzględnieniem, koncepcji i techniki wykorzystywanych współcześnie w tym obszarze. Podkreśla się że proces w organizacji i zarządzaniu najczęściej definiowany jest jako zbiór czynności, wzajemnie ze sobą powiązanych, których realizacja jest niezbędna dla uzyskania określonego rezultatu (najczęściej polegającego na zaspokojeniu potrzeb klienta wewnętrznego lub zewnętrznego). W każdej organizacji realizowanych jest wiele różnorodnych procesów np. proces produkcyjny, proces sprzedaży; w artykule skoncentrowano się na procesach logistycznych i potrzebie ich integracji. Wspomagane są one przez systemy informatyczne takie jak SAP ERP. Procesy logistyczne związane są ściśle z dostawcami informacji jak i materiałów. Coraz częściej procesy logistyczne poddawane są outsourcingowi logistycznemu, oddawaniu pracy firmą zewnętrzną z lepiej opracowanymi procesami logistycznymi co gwarantuje lepszą terminowość, jakość czy też cenę. Jego końcowym efektem jest usługa logistyczna czyli zorganizowane przez zewnętrzne przedsiębiorstwo transportu i magazynowania produktu wraz z całą obsługą, w terminie, ilości, jakości jaką sobie zażyczy klient.

Annotation

The aim of the study is to present the processes related to chain management supply chemistry with particular emphasis on the concepts and techniques used today in this area. It is emphasized that the process in organization and management is most often defined as a set of interrelated activities, the implementation of which is necessary to obtain a specific result (most often consisting in meeting the needs of an internal or external customer). In each organization, many different processes are implemented, e.g. production process, sales process; the article focuses on logistics processes and the need for their integration. They are supported by IT systems such as SAP ERP. Logistics processes are closely related to the providers of information and materials. More and more often, logistics processes are subject to logistics outsourcing, outsourcing work to an external company with better developed logistics processes, which guarantees better timeliness, quality, and price. Its end result is a logistic service, i.e. a transport and storage of the product organized by an external company, along with all service, on time, quantity and quality as requested by the customer.

Słowa kluczowe: *Logistyka. Procesy logistyczne. Integracja procesów logistycznych. Struktura procesów.*

Key words: *Logistics. Logistic processes. Integration of logistic processes. Process structure.*

Procesy logistyczne i ich struktura

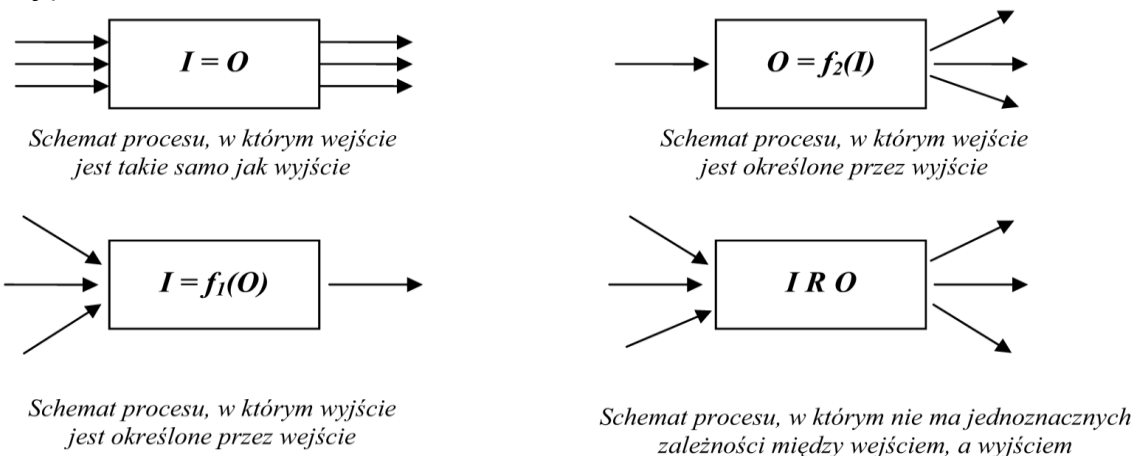
Istota definicji logistyki zorientowana jest na przepływ materiałów, surowców i wyrobów gotowych oraz towarzyszących im informacji w określonych systemach. Definicje te wyrażają głównie aspekt procesualny logistyki, tj. właściwe planowanie, organizowanie oraz kontrolowanie procesów logistycznych. Stawianie znaku równości między logistyką i zarządzaniem procesami logistycznymi jest niewystarczające, gdyż „definicje (...) te zawierają co prawda różne funkcje zarządzania, ale nie odzwierciedlają w pełni procesu zarządzania organizacjami jako procesu decyzyjnego. Podstawą do rozróżnienia logistyki oraz zarządzania procesami logistycznymi jest zróżnicowanie podejścia do całości problematyki logistycznej. Wnikliwa analiza nad tą problematyką nastąpiła razem z pojawieniem się jednej z najbardziej popularnej w polskiej literaturze definicji logistyki. Według tej definicji logistyka to „kompleksowa wiedza o procesach logistycznych procesach przepływu produktów związanych z każdą działalnością gospodarczą oraz o sposobach skutecznego zarządzania tymi procesami” (Świerczek A., 2006, str. 116). Logistykę nazwać można dziedziną obejmującą całość generalnej wiedzy o zasadach, technikach oraz metodach kształtowania przepływu materiałów jak również wyrobów gotowych i związanych z nim informacji w systemach i pomiędzy systemami logistycznymi (Blaik P., 2017, str. 25-38). Zdaniem D. Kisperskiej-Moroń do grupy zadań tak rozumianej logistyki zaliczyć należy (Źródło Kisperska-Moroń D., 2009, str. 68)

- dokładne poznanie różnego rodzaju procesów logistycznych w gospodarce, i ich wzajemnych związków oraz stosunków procesów logistycznych do innych dziedzin gospodarowania,
- sprawdzanie i wyszukiwanie coraz skuteczniejszych narzędzi badania procesów logistycznych,
- opracowywanie oraz sprawdzanie metod skutecznej realizacji procesów logistycznych w gospodarce,
- propagowanie efektywnych wzorców zarządzania procesami logistycznymi i zarządzania logistycznego w praktyce gospodarczej.

Jedną z podstawowych kategorii logistyki są procesy logistyczne, które polegają na rzeczywistym przepływie dóbr poprzez następne fazy działalności gospodarczej. Procesy logistyczne to więc procesy obiegu dóbr fizycznych (materiałów, surowców, półproduktów i wyrobów gotowych oraz towarów) z towarzyszącym im przepływem informacji w przedsiębiorstwie a także między przedsiębiorstwami. Wśród procesów logistycznych wymienia się proces transportu i magazynowania, przeładunku oraz pakowania. Procesy logistyczne tworzą strukturę, na którą składa się na proces przepływu fizycznego. Procesy logistyczne scalają wszystkie działania firmy i są kierowane przede wszystkim na powiększenie wartości wymiennej oraz użytkowej produktów o walory: czasowy, oraz przestrzenny. Wzrost przestrzenny jest związany z faktem, iż procesy logistyczne doprowadzają sprawnie i szybko produkt w jego miejsce przeznaczenia. Wzrost czasowy bierze się z uwzględnienia stosownego momentu dostawy, wynikającej z bezpośredniego zapotrzebowania (Świerczek A., 2006, str. 117). Twierdzi się również, że procesy logistyczne sprawiają transformację produktów, na przykład procesy magazynowania realizują zmiany czasowe, procesy transportu dotyczą zmiany przestrzeni, procesy przeładunku wprowadzają zmianę gatunku i ilości itp. (Źródło <http://procesy.ue.wroc.pl...>, 2022).

W zależności od rodzaju działalności gospodarczej oraz stopnia złożoności procesów zachodzących w przedsiębiorstwie wszystkie procesy logistyczne wyróżnia wejście i wyjście procesu, oraz relacje występujące pomiędzy dwoma parametrami. I tak dosłownie wyróżnić można podstawowe typy relacji wejście – wyjście w procesie logistycznym – Rysunek 1 (Źródło <http://procesy.ue.wroc.pl...>, 2022).

1. – wejście jest takie samo jak wyjście,
2. – wejście to pewna funkcja wyjścia procesu,
3. – wyjście to pewna funkcja wejście procesu,
4. – między wejściem i wyjściem istnieje pewna zależność, którą nie można nazwać funkcją.

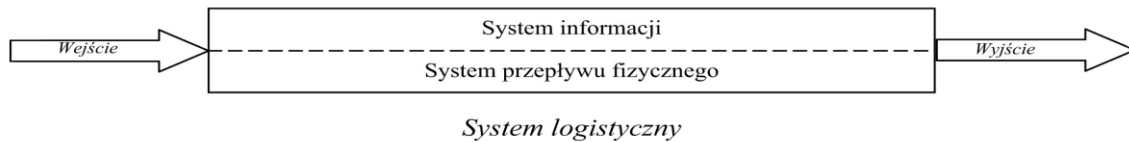


Rys. 1. Graficzne ujęcie relacji wejścia – wyjścia procesu

Źródło: (S. Krawczyk, 2011)

W pierwszej wersji strumień wejścia procesu jest identyczny jak strumień wyjścia. przykładem takiej sytuacji jest proces magazynowania, w którym dobro rzeczowe będzie wprowadzone na miejsce składowania, a później zostaje z niego zabrane. Druga wersja ma miejsce wtedy, gdy proces logistyczny charakteryzowany jest poprzez koncentrację wielu strumieni wejściowych w jeden strumień wyjściowy. Ilustracją takiej sytuacji jest konsolidacja, polegająca na łączeniu małych i oraz różnych partii dostawy. Trzecia wersja występuje wówczas, jeśli jeden strumień wejściowy procesu zostanie rozdzielony na mnóstwo strumieni wyjściowych. Przykładem tego przypadku jest przyjęcie jednej bardzo dużej dostawy produktu, a później rozdział na dużo mniejszych, dostosowanych do wymagań odbiorców. Ostatni przypadek ma miejsce, gdy wejście nie determinuje wyjścia, ani wyjście nie określa jakie jest wejście. Ilustracją może być operacja *cross-docking*, która polega na kompletacji produktów bezpośrednio z samochodów dostawczych lub z miejsca tymczasowego składowania, celem realizacji zamówień składanych określone punkty odbiorcze. W efekcie poszczególne produkty które pochodzą z kilku strumieni wejściowych zostają poddane konfekcjonowaniu w różnych stosunkach, tak żeby dostosować ich strukturę asortymentowo-ilościową do potrzeb odbiorców. Wszystkie procesy logistyczne nie mogą być rozważane w odosobnieniu jedne od drugich, ponieważ takie działanie prowadzi do suboptymalizacji podejmowanych decyzji (Źródło Piniecki, 2016, str. 89). W analizie procesów logistycznych wskazane jest wykorzystanie podejścia systemowego. Procesy logistyczne stanowią typową strukturę systemu w postaci elementów i relacji pomiędzy tymi elementami. Tworzą one element szerokiego systemu przepływu dóbr fizycznych, w którym za wyjątkiem procesu przepływu fizycznego (wiązki procesów logistycznych) wyróżnia się także infrastrukturę logistyczną, czyli bazę techniczną, za pomocą której realizowane są procesy logistyczne oraz przedmiot (treść) przepływu fizycznego, który stanowią zarówno dobra materialne surowce, materiały, półfabrykaty i półprodukty, wyroby gotowe oraz towary, jak i dobra niematerialne, do których zaliczyć trzeba szeroko pojęte usługi. W systemie logistycznym oprócz systemu przepływu fizycznego wyróżnia się również system informacji, w którym dane są gromadzone, odpowiednio przetwarzane oraz przechowywane i udostępniane menedżerom, a ci w oparciu o otrzymane informacje podejmuje konkretne decyzje logistyczne.

Procesy logistyczne przebiegają z wykorzystaniem struktury fizycznej systemu logistycznego. Strukturę fizyczną stanowi zbiór węzłów i ścieżek składających się na układ, przez który przepływają strumienie wyrobów gotowych materiałów, elementów kooperacyjnych, informacji i energii. Węzły symbolizują funkcję przewyciężania czasu i / lub fizycznego przeobrażania obiektów logistycznych, natomiast ścieżki symbolizują zadania przewyciężania przestrzeni (Świerczek A., 2006, str. 119).



Rys. 2. Analityczne ujęcie systemu logistycznego.

Źródło: Opracowanie własne, za: (Witkowski J., 2010)

Struktura fizyczna systemu logistycznego to środki techniczne, za pomocą dzięki którym odbywa się sprawny i efektywny przepływ dóbr fizycznych oraz powiązanych z nim informacji. Korzystanie ze struktury fizycznej systemu logistycznego stanowi zasadniczy warunek efektywnego oraz optymalnego kształtowania procesów logistycznych, więc takiego ich planowania, organizowania, realizowania oraz kontrolowania, które pozwala na osiąganie konkretnych celów realizowania i kontrolowania.

Według S. Krawczyka, proces nazywamy logistycznym wtedy, gdy rozmieszczenie, stan oraz przepływy jego składowych, a więc ludzi, dóbr materialnych oraz informacji i środków finansowych, potrzebują koordynacji z innymi procesami ze względu na kryteria lokalizacji, czasu oraz kosztów jak i efektywność spełniania pożądaných celów organizacji (S. Krawczyk, 2001, s. 42). Wśród klasycznych procesów logistycznych wymienić trzeba procesy zasileniowe, magazynowe, dystrybucji wewnętrznej i zewnętrznej, transportowe, opakowaniowe, informacyjno – decyzyjne i inne. W przedsiębiorstwie mamy do czynienia z wiązką procesów, które są w stosunku do siebie w układzie zależnym (zakończenie pierwszego procesu powoduje początek drugiego), bądź też w układzie krzyżującym się (na przykład te same siły lub środki zaangażowane są w kilku procesach). Proces logistyczny może być również prosty lub złożony. Prosty proces logistyczny, nazwany również elementarnym, nie podlega dalszemu podziałowi. Proces złożony to dwa i więcej podprocesów elementarnych. Procesy logistyczne to procesy przepływu dóbr fizycznych (półproduktów, materiałów, surowców i wyrobów gotowych oraz towarów) razem z towarzyszącym im przepływem informacji w przedsiębiorstwie oraz pomiędzy przedsiębiorstwami. Pośród podstawowych procesów logistycznych wymienić trzeba proces transportu, magazynowania, pakowania i przeładunku. Procesy logistyczne stanowią pewien system, składający się na proces przepływu fizycznego. Procesy logistyczne scalają wszystkie działania firmy i są skierowane przede wszystkim na zwiększenie wartości wymiennej oraz użytkowej produktów o walory: przestrzenny oraz czasowy. Wzrost przestrzenny wiąże się z faktem, że procesy logistyczne doprowadzają sprawnie produkt do jego miejsca przeznaczenia. Wzrost czasowy wynika z uwzględnienia stosownego momentu dostawy, wynikającego z bezpośredniego zapotrzebowania (Krawczyk S., 2001, s. 56). Twierdzi się, że procesy logistyczne powodują transformację produktów na przykład procesy magazynowania realizują zmiany czasowe, procesy transportu realizują zmianę przestrzeni, procesy przeładunku wprowadzają zmianę ilości i gatunku itp.

Najważniejszymi procesami logistycznymi są:

- Proces rozpoznania rynku i preferencji klientów oraz kreowania idei produktu logistycznego
- Proces pozyskiwania klientów i zamówień oraz identyfikacji podaży

- Proces transformacji idei w projekt produktu oraz macierz tworzenia wartości oraz rozwoju produktu
- Proces kształtowania instrumentów i programów logistycznych
- Proces optymalizacji struktury użyteczności dla klientów oraz optymalizacji kosztów w relacji klienci – przedsiębiorstwo
- Proces przygotowania i realizacji zamówień w kolejnych sferach przepływów towarów
- Proces magazynowania i zarządzania zapasami, transportu i spedycji towarów
- Proces kształtowania systemów przepływów informacji
- Proces dostarczania wartości i obsługi klientów

Pierwszym i bardzo ważnym krokiem przy wdrażaniu logistyki w przedsiębiorstwie jest identyfikacja procesów. Bardzo powszechny podział, to procesy główne i pomocnicze: procesy główne (podstawowe) realizacji produktu, są związane z podstawową działalnością przedsiębiorstwa, dzięki ich realizacji do klienta dociera produkt (usługa, wyrób) stanowiący dla niego określoną wartość dodaną.

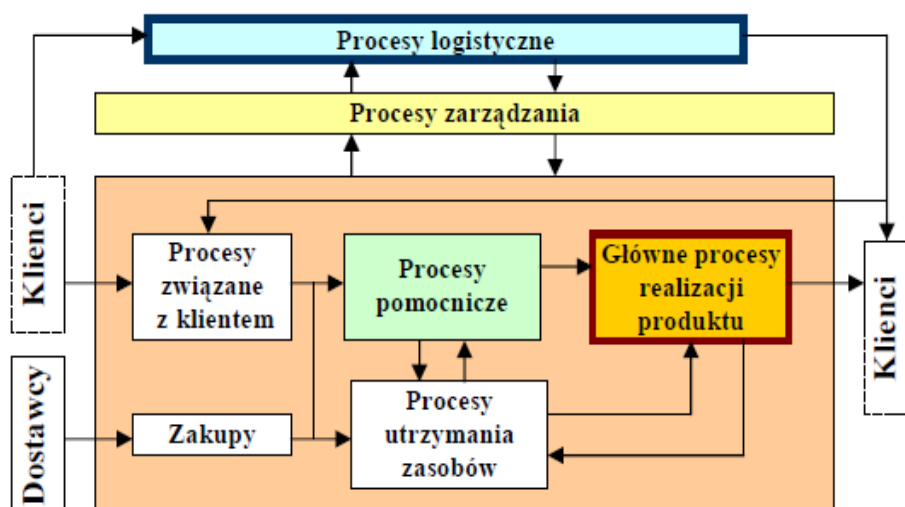
- procesy zarządzania, i ich rola to wspieranie oraz nadzór procesów podstawowych i pomocniczych, obejmują one czynności mające zapewnić rozwój oraz przetrwanie przedsiębiorstwa (planowanie strategii, planowanie zasobów, nadzór, controlling), dotyczą one procesów informacyjno-decyzyjnych, umożliwiających wybór najbardziej optymalnego rozwiązania danego problemu i zagadnienia

- procesy pomocnicze, wspomagają proces produkcji
- procesy utrzymania zasobów, zapewniają odpowiedni poziom jakości zasobów
- procesy zakupu, zapewniają właściwą jakość i ilość dostarczanych surowców
- procesy związane z klientami, zapewniają szybką wymianę informacji między klientem a organizacją, oraz właściwy sposób postępowania w stosunku do klienta,

- procesy logistyczne – wspomagające działanie systemu zarządzania oraz zapewniające jego skuteczność oraz efektywność. Obejmują one działania i aktywności związane z przygotowaniem infrastruktury procesów podstawowych oraz zarządzania, tworzeniem systemów informacyjnych, transportu oraz magazynowania, finansów i rachunkowości sprawozdawczości, controllingu (Źródło <http://jmf.wzr.pl...>, 2022).

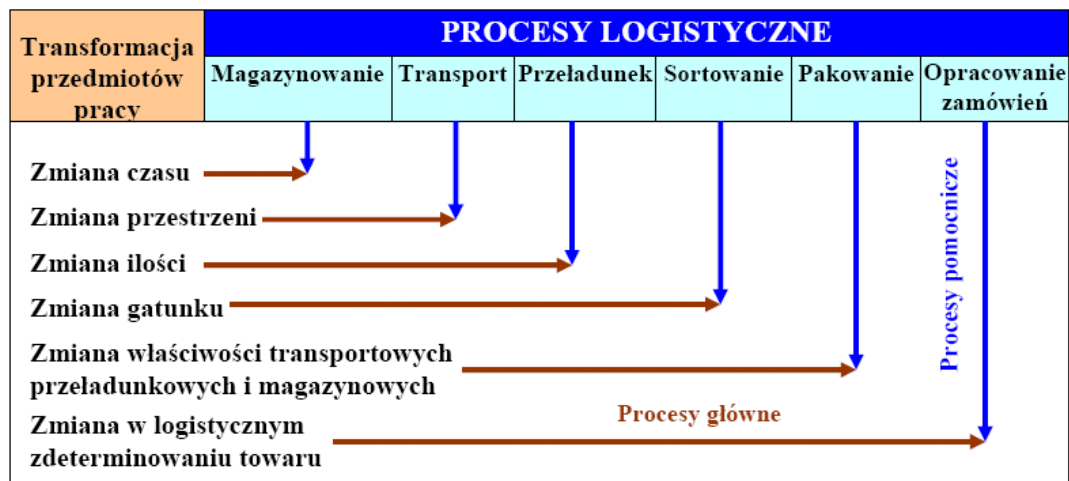
W przedsiębiorstwach realizuje się bardzo dużo procesów, które są odpowiednio zsynchronizowane, a ich wykonanie wymaga kierowania przydziałami zasobów oraz szerokiej komunikacji między jednostkami a osobami kierującymi.

Strukturę i powiązanie powyższych procesów w przedsiębiorstwie ilustruje Rysunek 3.



Rys. 3. Struktura procesów w przedsiębiorstwie
Źródło: (J. Lichtarski, 2005)

Właściwe transformacje materiałów pojawiają się w ramach procesów technologicznych. W rezultacie ich realizacji powstaje użyteczność postaci. Drugą ważną grupę stanowią procesy logistyczne które polegają na fizycznym przemieszczaniu dóbr oraz związanych z nimi informacji (w trakcie tych procesów następują dalsze transformacje (dowartościowanie) produktu – Rys. 4.



Rys. 4. Procesy logistyczne i transformacja towarów w przedsiębiorstwie
Źródło: (K. Ficoń, 2011)

Integracja procesów logistycznych

Słowo „*integracja*” stało się nieomal mistycznym sformułowaniem i niedoścignionym celem dążenia wszelkich wysiłków zarządzania procesami logistycznymi. Interpretacja pojęcia „*integracja*” przybiera odmienne zabarwienie z punktu widzenia różnych dyscyplin wiedzy, takich jak organizacja i zarządzanie, teoria informacji, psychologia społeczna itp. Tak więc integracja może oznaczać wszystko dla każdego, kto się nią zajmuje. Wynika to z faktu, że samo słowo jest łatwe w użyciu, zwłaszcza ze względu na swoją pojemność merytoryczną, która wydaje się zastępować takie określenia, jak: koordynacja, współpraca, komunikacja, kontakt itp., tymczasem semantycznie słowo „*integracja*” ma ten sam rdzeń, co słowo „*integer*”, które oznacza liczbę całkowitą. Słowo „*Integer*” pochodzi od łacińskich rdzeni słów „*in*”, czyli „*w*” oraz „*tangere*”, czyli „*dotykać*”. „*Integer*” można więc zinterpretować jako coś, co dotyka samo siebie (ang. *is in touch with itself*). Tak więc słowo „*integracja*” dobitnie podkreśla fakt wieloaspektowego scalania całości (<http://sbc.org.pl...>, 2020).

Wzrost zainteresowania problemami integracji w zarządzaniu logistycznym wynikał z następujących przesłanek:

- całkowita integracja procesów logistycznych pozwala na lepsze planowanie inwestycji zmierzających do zautomatyzowania lub zmechanizowania czynności obsługujących przepływ materiałów i produktów; jest to szczególnie ważne z punktu widzenia stale rosnących kosztów tych pracochłonnych procesów;
- procesy integracji prowadzą do ujednoczenia celów działania w zakresie zaopatrzenia, produkcji oraz dystrybucji, co pozwala na uniknięcie tzw. suboptymalizacji działań;
- zintegrowanie procesów logistycznych pozwala na zastosowanie lepszej kontroli wykonywanych czynności;
- integracja różnych funkcji pozwala na redukcję stopnia ryzyka poprzez ograniczanie działań antycypacyjnych (takich, jak np. produkowanie całego zestawu odmian asortymentowych wyrobów w przewidywaniu przyszłego zapotrzebowania) na rzecz

koncepcji opóźniania ostatecznej kompletacji (aż do momentu, gdy potrzeby odbiorców są znane);

- zintegrowane zarządzanie procesami logistycznymi jest lepszym źródłem innowacyjności; wspomaga ono wypracowywanie nowych sposobów realizacji zadań logistycznych w miejsce tradycyjnych sposobów wykorzystywania nowej techniki do utartych i przestarzałych wzorców działania.

Ogólnie można mówić o dwóch podstawowych sposobach postrzegania integracji w zarządzaniu logistycznym, a mianowicie:

- 1) *technicznym*, związanym z zastosowaniem określonych rozwiązań inżynierskich;
- 2) *zarządczym (regulacyjnym)*, związanym z określaniem celów działania, podejmowaniem decyzji oraz organizacją realnych procesów i ich kontrolą.

Integracja często bywa używana w znaczeniu „*zdolność do łączenia*” (*connectivity* lub *interoperability*) oraz „*kompatybilność połączeń*” (*interfacing*). Pojęcia „*connectivity*” i „*interfacing*” wywodzą się z podkreślania czysto technicznych aspektów łączenia różnorodnych czynności i procesów. To łączenie techniczne polega przede wszystkim na zapewnieniu możliwości połączenia (*connectivity* i *interoperability*), a następnie wykorzystania wszystkich połączeń przez zapewnienie kompatybilności (*interfacing* specjalistów i programów). Dalsze ujednoczenie interfejsów i łączenie w sieci, prowadzi do ukształtowania technicznej infrastruktury zmierzającej do dalszej integracji procesów.

Tak więc kategoria integracji jest związana z wieloletnim rozwojem infrastruktury stosunków i kultury w obrębie organizacji, zatem wskazuje na jakość współpracy pomiędzy poszczególnymi komórkami firmy, która jest nieodzowna do osiągnięcia jedności wobec wymogów otoczenia. Konflikty są rezultatem zróżnicowania, natomiast integracja w sensie zarządczym jest jednym ze sposobów ich rozwiązywania, polegającym na wzajemnym łączeniu sił w miejsce przeciwstawiania ich sobie. W związku z tym integracja pozwala wszystkim swoim podmiotom na odnalezienie właściwego miejsca we wzajemnym związku i żaden z tych podmiotów nie musi poświęcać w tym celu niczego znaczącego.

Szczególnym przypadkiem, a właściwie narzędziem integracji, może być *koordynacja*, która się wiąże ze współzależnością zadań do wykonania. Taka współzależność zadań stojących przed różnymi podmiotami wymaga zastosowania mechanizmów koordynacyjnych w stosunku do czynności zmierzających do realizacji współzależnych zadań. Koordynacja procesów fizycznych w czasie i przestrzeni sprawia, że możliwa jest realizacja skomplikowanych procesów, także logistycznych. Narzędziami koordynacyjnymi są standardowe procedury działania, plany i harmonogramy oraz wiele innych instrumentów wzajemnie dostosowujących realizowane czynności.

Zakres i waga problemów integracji w koncepcji zarządzania logistycznego w dużej mierze były i są uzależnione od zachodzącej ewolucji priorytetów zarządzania logistycznego. W zależności od poszczególnych etapów zmieniają się możliwości i potrzeby działań integracyjnych.

Rozwój koncepcji zarządzania logistycznego sprawia, że konieczne staje się skuteczne skoordynowanie i zintegrowanie różnorodnych procesów i czynności związanych z przepływem materiałów i produktów z miejsca ich pochodzenia do miejsca ich spożytkowania. Konieczność integracji tych czynności została uznana za immanentną cechę zarządzania procesami logistycznymi od samego początku kształtowania się tej orientacji zarządzania. Sama zasada analizy całkowitego kosztu logistycznego w zarządzaniu procesami logistycznymi jest wyrazem owych dążeń integracyjnych.

Techniczne warunki procesów integracji niewątpliwie odgrywają istotną rolę w procesie zarządzania logistycznego. Czasem są one tak ważne, że wydają się dominować w procesach jego integracji. Rzeczywiście, integracja fizycznych przepływów, a zwłaszcza w procesach transportu i magazynowania, jest uzależniona od stanu aktualnej techniki i technologii,

możliwości technicznych i technologicznych sfery produkcji oraz poziomu rozwiązań sprzętowych i oprogramowania sfery zarządzania przepływem informacji (<http://www.dbc.wroc.pl...>, 2015).

W zarządzaniu logistycznym poziom integracji w sferze przepływów fizycznych musi być skorelowany z odpowiednim stopniem integracji w sferze regulacji, przy czym możliwości sfery przepływów technicznych (a więc warunki techniczne) w dużym stopniu decydują o przyjętych rozwiązaniach sfery regulacji. Można więc zaobserwować zależność, że stopień integracji, a zwłaszcza charakter rozwiązań integracyjnych w sferze regulacji, jest uzależniony od technicznych możliwości integracji przepływów fizycznych.

W procesach logistycznych, rozumianych w ścisłym znaczeniu jako transport i magazynowanie, do najbardziej typowych przykładów ilustrujących integracyjne dążenia w sferze techniki należą:

- *konteneryzacja ładunków, paletyzacja ładunków,*
- *urządzenia ułatwiające transport intermodalny,*
- *automatyzacja systemów magazynowych.*

Techniczna integracja procesów logistycznych następowała z wykorzystaniem systemów typowych dla logistyki w takich dziedzinach, jak:

- *lokalizacja zakładów i magazynów,*
- *transport (planowanie ruchu pojazdów przewożących ładunki, kalkulacja stawek i opłat transportowych, śledzenie przewozów ładunków itp.),*
- *kompleksowa realizacja zamówień,*
- *planowanie kompleksowe dystrybucji,*
- *realizacja procesów zakupu,*
- *gospodarka magazynów.*

Tendencje integracyjne w zarządzaniu procesami logistycznymi, a później w zarządzaniu logistycznym, wykazują dużą różnorodność form i zakresu. W dodatku integracja może być zarówno procesem (sekwencją określonych działań), jak i wynikiem pewnych procesów.

W późniejszym okresie wyłonił się termin „*integratedlogistics*”, który odpowiada pojęciu zintegrowanych procesów logistycznych. Określenie to miało na celu wskazanie związków i granic scalenia poszczególnych elementów procesów logistycznych. Tak więc zintegrowane procesy logistyczne obejmują:

„[...] *cały zakres czynności związanych z ruchem materiałów, łącznie z przepływem informacji i systemem kontroli; logistyka jest pomostem przebiegającym poprzez wszystkie tradycyjne funkcje – od zaopatrzenia w surowce do dostaw gotowych wyrobów*” (B. Słowiński, 2008, str. 76).

W systemach logistycznych działania integracyjne w logistyce można rozpatrywać w ujęciu przedmiotowym i podmiotowym.

Ujęcie przedmiotowe dotyczy:

- *integracji elementów składowych strumieni informacyjnych służących planowaniu, sterowaniu i kontroli fizycznych strumieni materiałów i produktów;*
- *integracji elementów składowych strumieni materiałów w celu całościowego ukształtowania procesów transportu, magazynowania i manipulacji w tworzonym łańcuchu wartości;*
- *integracji funkcji logistycznych w celu harmonizacji logistycznych obszarów decyzyjnych z innymi jednostkami organizacyjnym* (P. Blaik, 2007).

Przedsięwzięcia integracyjne w ujęciu podmiotowym są rozumiane jako:

- *integracja obszarów logistyki wewnątrz przedsiębiorstwa,*
- *integracja głównych podsystemów logistycznych,*

- *integracja przedsiębiorstw współdziałających na rynku zaopatrzenia i rynku sprzedaży.*

Natomiast integracja pod względem *systemowym* jest procesem, który polega na:

- *tworzeniu całości z części,*
- *tworzeniu nowych całości z wzajemnie uzupełniających się części,*
- *włączaniu nowych elementów do istniejącej całości.*

Ogólnie można przyjąć, że celem integracji w zarządzaniu logistycznym jest zespolenie czy też scalenie działań realizowanych przez współdziałające jednostki organizacyjne, a efekt integracji ma podstawowe źródło we wspólnym celu zespolenia tych działań. Stąd też integracja w zarządzaniu logistycznym wykracza poza zwykłe procesy koordynacji, ponieważ podmioty uczestniczące w zarządzaniu logistycznym są merytorycznie powiązane siecią wzajemnie odpowiadających sobie celów działania. W tych warunkach firmy i ich części składowe nie czują się „zmuszone” do podejmowania określonych decyzji i działań, gdyż wynikają one ze spójnych celów strategicznych. Różnice opinii, przy tak rozumianej integracji zarządzania logistycznego, będą dotyczyły raczej metod i środków realizacji tych celów. Zastosowanie ujęcia systemowego do celów zarządzania logistycznego, pozwala na stworzenie koncepcji silnie zintegrowanych systemów logistycznych, których funkcjonowanie może zapewnić realizację celów działania tych organizmów gospodarczych, w których systemy te powstały. Samo stworzenie zintegrowanego systemu logistycznego nie wystarcza jeszcze do osiągnięcia skuteczności zarządzania logistycznego (A. Czermiński i in., 2009, str. 69).

Bibliografia

- BLAIK P., *Logistyka. Koncepcja zintegrowanego zarządzania*, Wydanie IV zmienione, PWE, Warszawa 2017.
- BLAIK P., *Efektywność logistyki. Aspekt systemowy i zarządczy*, PWE Warszawa 2015.
- BLAIK P., MATWIEJCZUK R., *Logistyczny łańcuch dostaw*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008 r.
- FECHNER I., SZYSZKA G., / pod red. / *Logistyka w Polsce. Raport 2015*, Instytut Logistyki i Magazynowania, Poznań 2016.
- GOŁEMBSKA E., BENTYN Z., GOŁEMBSKI M., *Logistyka usług*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- GOŁEMBSKA E., TUNAK B., *Alianse strategiczne w konkurencyjności usług logistycznych*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu 2018.
- Instrumenty zarządzania łańcuchami dostaw*, red. M. Ciesielski, PWE, Warszawa 2009 r.
- KAUF S. *Integracja łańcucha dostaw a konsekwencje dla sfery zarządzania ogniwami łańcucha*, *Gospodarka Materiałowa i Logistyka* 9/2010, PWE Warszawa.
- KAUF S., PŁACZEK E., SADOWSKI A., SZOŁTYSEK J., TWARÓG S., *Vademecum logistyki*, Difin 2016.
- Logistyka, teoria i praktyka, tom I, II* red. Krawczyk S., wyd. Difin, Warszawa 2011 r.
- Logistyka*, (red.) Gołemska E., Wyd. C.H.BECK, 2012.
- NOWICKA K., SZYMCZAK M., *Logistyka i łańcuchy dostaw w obliczu czwartej rewolucji przemysłowej*, <http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf>, 2020.
- POKUSA T., *Logistyczna obsługa i lojalność klienta jako orientacje rynkowe*, WSZiA, Opole, 2001.
- POKUSA T, *Logistics-marketing management goals and effects*, *Journal of Modern Economic Research*, Vol. 2 No 3, Bratislava (Słowacja), 2020.
- Strategie łańcuchów dostaw* (red.) Ciesielski M., Długosz J., PWE Warszawa 2010.

- SZOŁTYSEK J., TWARÓG S., *Logistyka zwrotna, Teoria i praktyka*, PWE, Warszawa, 2017.
- SZYMONIK A., NOWAK I., *Współczesna logistyka*, Wydawnictwo Difin Sp. z o.o., Warszawa 2018.
- WITKOWSKI J., *Zarządzanie łańcuchem dostaw. Koncepcje. Procedury. Doświadczenia*, PWE, Warszawa 2010.

Author's Information:

Tadeusz Pokusa – Professor WSZiA, PhD, Economic and Pedagogic Faculty, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: t.pokusa@poczta.wszia.opole.pl.

mgr Filip Pokusa – Economic and Pedagogic Faculty, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: fpokusa@interia.pl.

SMART EDUCATION IN THE DIGITAL AGE: FROM SMART EDUCATION TO SMART BUSINESS

Valentina Voronkova, Vitalina Nikitenko

Annotation

This article discusses conditions for shaping smart education as a complex social and cultural phenomenon, which is influenced by digital technology from the secondary to the higher levels of education. The digital revolution in education is a consequence of digital technologies, meaning that children and teachers need to be prepared for them, and the education sector needs to be equipped with smart tools and devices better suited to the digital transition. From smart education we should move to smart business, which is an intelligent environment based on artificial intelligence (AI), machine learning (ML), robotized automation (RPA), objects (IoT) or analytics.

Key words: *Smart education. Smart business. Digital transformation. Digital skills. Digital technology.*

1. Smart education as a driver of digitalization from secondary to higher education

The relevance of smart education in a smart society is focused on the implementation of intelligent technology, as an important support for the training of human capital, the shaping of digital skills, algorithmic culture and intelligence (Nikitenko Vitalina et al., 2022). No matter how individualised the programmes and adaptability may be, education is always the teacher's alchemy in the classroom. New technologies offer extraordinary possibilities for radical changes, such as the use of the Intellect as a rich technology with the capacity for adaptation, It is based on a large amount of data and capacity of algorithms, encourages optimal recruitment of teachers and students, individualization of services, assistance to students in difficult situations, protection from violence intelligence (Воронкова, В. et al., 2017, p. 11-12). The object of the study is smart-society in the digital age as a complex social and cultural phenomenon. The subject of research: the impact of smart education on the transition from smart education to smart business. Methodology of research: axiological method, which is based on the value orientations of the individual; phenomenological – analysis of the phenomena of smart education and smart business; Synergetic – analysis of self-organization processes; Agile-method – method of adaptation and mobility; general philosophical methods – analysis, synthesis, abstraction, and generalization.

The study of smart education in the smart society is aimed at improving access to electronic resources, increasing basic computer skills, and evaluating algorithms so that they do not reinforce disproportionality. The discourse on enchanted intelligence as the basis for smart computing is based on "technical superstitions", consisting of a set of sensible propositions: development of "flipped classrooms" (*Досвід переживання...*, 2020) (knowledge taken at home, discussion in the classroom), review of teacher training, standardization of information systems and databases, independence for educational institutions. Education in the digital age involves the integration of intellectual devices into

educational programmes and should be implemented from primary to secondary and higher schools. Students and teachers need to be trained in digital risks, so applications providing university online courses or open and mass courses are the most popular, providing a good method of knowledge sharing, monitoring of school and correctional lessons, school-based platforms of mutual aid.

Everything points to a digital educational challenge, which means that children and teachers have to be jointly prepared for this challenge, and the education sector has to be equipped with smart tools and devices which are more suitable for the digital transition. These include electronic devices (tablets, smartphones, connected objects), which are integrated in education starting from secondary school to high school. More than a half of the respondents today advocate for early introduction of intelligent devices, starting from primary school. Supplements can also make school life easier for parents and teachers as well as support the work of older people. Therefore, education must have intellectual development programmes that allow for more regular contact with teachers to obtain information in case students miss classes. At the university level, this is a programme which allows students to take notes when they are absent, which is the most demanded. Most education experts believe that universities should invest in the development of digital programmes to improve school life (maps, social life, etc.). Online or open and mass courses are today's reality, complementing one another and facilitating knowledge sharing in the digital age (Voronkova Valentyna et al., 2022, p. 527-538).

At a time when the sharing economy is in its height, we observe that there has been a strong push for the creation of school support platforms at all levels for knowledge sharing. While digital education is indeed the future, the shaping of thinking with technology is crucial for the way we work with it. Indeed, it is also a way of thinking that involves the use of digital tools which will contribute to the development of education: collective intelligence, knowledge sharing, access to data, which is the basis of a shared economy. Relying on its own infrastructures, higher education offers powerful tools and solutions that put technology at the service of the profession and revolutionize the way millions of customers around the world work. The respect for individuality and freedoms, the level of accessibility to new technologies is always established in high schools, for which digitalization brings freedom. In a world that is constantly changing, education must produce a highly professional and competitive specialist who is able to find solutions to respond quickly to new challenges. You have to adapt, react and act quickly.

Not surprisingly, there is no single solution to solve all the problems. But there is one concept that is worth pursuing: intellectual education produces an intellectual professional who will work in an intellectual enterprise. It is about a new mentality and acquiring the skills and abilities that will allow a rapid adaptation to the small environment in order to ensure sustainable business growth. Intelligent enterprise is not a trend or trendy word but a specific concept, as an intelligent enterprise is not a specific technology or system but requires a combination of appropriate technologies as a driving force. In today's risky environment there is no clear path for business as a characteristic of an intelligent enterprise: adaptability, resilience and spontaneity (Воронкова В. Г. et al., 2022a, p. 16-25). The open school is a space for learning, sharing and acquiring skills, knowledge and communication which enhance different forms of individual and collective intellect for adapting to pedagogical, technological, economic, social, cultural and societal globalization and openness to the world which the Internet is promising in the 21st century.

This enables the integration of educational, human and material resources and serves as a medium for technology training and the creation of knowledge societies for local, national and international communities, such as businesses, civil society, non-governmental organizations, women and young people. Smart education in the digital age values innovation,

the search for creative and educational solutions, active participation, networking of different members of the communities to rethink the school and put it at the centre of the communities. The school is a place where all students learn together and share the best practices and experiences that enable them to acquire the skills needed to be a productive citizen of the 21st century (Воронкова В. Г., 2022, p. 92-94).

Children and young people are finding new spaces for cooperative learning which bridge the gap between lack of knowledge. The Smart School is becoming a world school in the perspective of collaborative learning and exchange programmes through the use of the Internet and the creation of virtual classrooms where children exchange and share their impressions, images, videos and texts with other children in the world, regardless of where they are in the world. As a result, collaborative projects based on centres of interest for young people can be implemented, and new learning dynamics and real-time Internet connections can be created.

In this dynamism, activities become participatory, collaborative, where children learn by doing, sharing and working together. The pupil is regarded as unique and his or her curriculum can be personalised. Children are connected to the outside world very quickly due to the diverse classes which are made up of students from different places but with shared interests. The child is made responsible for his or her learning, and is encouraged to learn how to solve problems, engage in dialogue, develop a critical spirit, ask questions, be creative, be autonomous in their learning, in short, be involved in their own learning and themselves.

Success is a driving force, and young people want to be more ambitious, more competitive, more creative. In the context of the 'smart school – a universal school', young people know what they are learning and what their knowledge will be used for. They learn their strengths and weaknesses and develop business skills through practice, exchange of lessons learned and good practice. The learner becomes a facilitator and an actor. Since the world, society and technology are constantly changing and the frequency and impact of change is increasing, the school, higher education, economics and businesses also have to change the way they think and act (Oksana Buhaychuk et al., 2022, p. 558-572).

It is necessary to develop one's ability to react, to move forward and to be ahead of the competition, otherwise one can get left behind. Stable business models that have been in business for decades are now being tested. Whether your business model is able to withstand these challenges, whether it is flexible and adaptive enough? On the positive side: not only are there challenges that need to be addressed, but also new opportunities that have become possible thanks to a new approach and advanced technology. It would be a good idea to start a business talk and look for ways to develop new skills and abilities to resist the challenges and take advantage of new opportunities. A key part of intelligent business is opening up perspectives, especially when it comes to interdependence and business confidentiality. Asking the right questions to get the right answers is a fundamental concept of intellectual Smart Education, which gives you the answers (Nikitenko V., 2019, p. 80-94).

The first step towards inclusive education is the acceptance of future changes, whether they are challenges or opportunities. But not everything can be predicted and planned for, especially in a VUCA environment, "intelligent irregularity", intelligent companies demonstrate flexibility and proactivity, e.g. by predesigning scenarios so that they can adapt more easily to them when they actually occur.

2. From smart learning to smart business

In order to make your business a smart one, there are useful, even necessary, skills and technologies that can help to redefine everyday work and productivity. Start with a proactive mindset and then focus on technologies that support it: the digital core of higher education

as the heart, complemented by intellectual technologies and the creation of expertise, then the stock of intelligence and skills. Conducting a smart business means proactively initiating change and being the first to react, projecting the future, not just dealing with it, and not just being the followers. The anticipation combined with sensor technology provides greater flexibility. However, it is not enough to be only flexible in your approach and company structure as you still need the criteria for making decisions. But they can change from time to time (Череп А. В. et al., 2022a, p. 454-458).

Flexibility enables you to adapt your business strategy to the changing needs and environment. Intelligence is essential in the everyday conduct of business, but the ideal of these abilities is not only to react the changes, but also to take part in them, to integrate flexibility into the business. The introduction of innovative technology enriches the customer and the experience of the product, the technology allows significant upgrading and learning of new skills. You also need to innovate different ways of doing business, as each action can satisfy your particular needs (Олексенко Р., 2017, p. 118-126). The heart of your business (the model) is made up of everyday operations, processes and interactions. The first milestone on the road to intelligent business, you can collect and process huge amounts of data (operational data or BIG DATA), generate analytics of real-time data, analyze this data to increase your productivity and efficiency. Digitalization ensures that your everyday business runs smoothly, and to do so, identify your individual optimization potential.

The integration of the digital core as the focal point of your business provides the basis for the addition of intelligent technologies such as artificial intelligence (AI), machine learning (ML), robotic automation (RPA), objects (IoT) or analytics. These technologies open up a new level of digital transformation from education to business. So it is no longer revolutionary to talk about digitalization, but rather the natural evolution of today. Think, for example, of the virtual assistants on your smartphone: Siri, Google Assistant, Alexa, etc., which integrate voice recognition and speech intelligibility to answer your questions and give you weather forecasts. You can control room temperature, windows, doors and parts of the kitchen using the software, we live in intelligent homes where a robot vacuums and washes the floor, but bring these technologies into a commercial context and you will see the potential and possibilities in the near future (Nikitenko, V., 2020, p. 60-73).

Using these smart technologies, you can add an extra element: expertise. Think about the expertise you offer to your customers (CX), your associates (EX) and all stakeholders in your company. Also think about the impact of this experience on their behaviour and therefore on the efficiency and profitability of your business. Any experience your business gives you will collect data, also known as experience data or X-Data.

Intelligent enterprise combines new ways of thinking and new skills, as well as a set of current and useful technologies for satisfying business needs and ensuring continued growth. Business today and tomorrow is about managing data and being able to make useful conclusions from it. Thus, the interdependence of O- and X-data is becoming increasingly important and even vital for business success. To investigate the right point of your path to an intelligent enterprise, you should start a conversation about the current problems, and weaknesses, projects and visions of the future. This requires creative drive, operational or technical support to integrate processes, and accompanying change management to become an intelligent company (Олексенко, Р. et al., 2019, p. 1-10).

Being an innovative company means being agile: taking advantage of the current moment, because the ideal point may never be reached, making changes to rethink and reorganize your business model. This is the first step, as most innovations are based on ideas and inspiration taken from other industries or business sectors and then reorganised into a new model. The intention of smart training is to help improve the business, not to introduce

random technologies just for the sake of it, to choose the right set of tools that meet the needs to create a negative and lasting value for the business.

In order to ensure the success of the intelligent enterprise and guarantee its success at every stage of the journey, an iterative approach is advisable. Understand business strengths, technological capabilities and digital maturity to find the perfect starting point. Our innovative approach enables us to adapt to specific needs, ensuring we reach our shared goal of securing your business continuity. This involves using new ideas, new capabilities, new designs that will make it possible to ensure that the business is ready for the future in this age of turbulent and constantly shrinking environments. Digitalization defines the first phase of digital transformation of your company and gives you the right strategy for your business. Digital transformation is not a matter of the future, but of the nowadays, as it gives companies a real challenge every day, demonstrating the evolution of business models, the risks and opportunities, how best to implement their digitalization strategy (Hikitenko B. O., 2022, p. 57-59).

The global education technology (EdTech) and smart classrooms market, valued at USD 84 billion in 2020, is projected to reach an envisaged value of USD 207.3 billion by 2026 at a CAGR of 16.3% over the analysis period. Education integrated with information technology offers strong prospects for meeting the diverse needs of students and offers new opportunities for those who learn, regardless of geographical corridor. The growth in the market for EdTech and intelligent classrooms is driven by several factors, in particular the growing demand for e-learning solutions, the increased use of connected devices in educational institutions and the increased implementation of government programmes in several developing countries, for the provision of education, a reduction in costs and increased ease of use, and an increased demand for digital education, An increasing demand to support the functioning of the educational system under pandemic conditions and increasing implementation of machine learning (ML) and artificial intelligence (AI) in intelligent teaching. The continued efforts of EdTech's core staff to provide students with online textbooks reduces the cost of classrooms and solves the problem of insufficient resources. The volume of data and related information is expected to have a significant impact on the training programme, which is bound to have an impact on EdTech (Nikitenko, V. et al., 2019, p. 140-153).

Data and related analytics can provide educators with insights into students' behaviour and their interaction with content. In the coming years, technologies such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR) are expected to be more widely implemented in the classroom as teaching tools. A variety of augmented capabilities and programs are now available on the market to help students learn K-12 lessons in a broad range of subjects, from history to science and maths. After growing steadily for the past few years, the EdTech market exploded on the back of the COVID-19 pandemic, allowing venture capital financing to show a resounding start.

Hardware, one of the segments analysed in the report, is expected to grow at a compound annual growth rate of 14.7% to reach USD 92.7 billion by the end of the analysis period. After a critical analysis of the business impact of the pandemic and the resulting economic crisis, content segment growth was adjusted to an overestimated CAGR of 18.7% for the next seven-year period. This segment now accounts for 37% of the global market for educational technology and intelligent classrooms (Tovarnichenko, V., 2019, p. 15-26).

Improvements in hardware and the widespread adoption of smartphones are key factors that are expected to stimulate the introduction of virtual reality into online learning on a larger scale. In 2021, the American market is estimated at 29.4 billion dollars, and by 2026, China will reach 43.5 billion dollars. North America represents the largest regional market

for EdTech and smart classrooms due to the strong presence of smart device manufacturers, Ed Tech companies and smart service providers, combined with the widespread use of advanced technology in schools and educational institutions in the region (Чепен А. В. et al., 2022b, p. 475-478).

The Asia-Pacific region is benefiting from the growing interest of schools in digital solutions to improve efficiency. Countries such as China, Indonesia, India and Malaysia are reporting a high spread of information systems for primary and secondary education to help school managers provide students with relevant information. The software segment will reach \$39.8 billion by 2026. EdTech software will enable teachers to host pre-recorded or live lessons, allowing students to access these resources digitally from anywhere. EdTech software plays an important role in enabling educators to control students' engagement and attention through distance learning (Чепен А. В. et al., 2022c, p. 393-395).

Many higher education institutions also broadcast their lectures live in multiple classrooms and implement Learning Management System (LMS) software solutions for creating, sharing and managing learning content. Various players in the educational technology market offer advanced systems, software and hardware to enhance synchronous and asynchronous learning opportunities in the classroom or at home. In the global software segment, the United States, Canada, Japan, China and Europe contribute an estimated CAGR of 14.2% for this segment (Voronkova, V. et al., 2020, p. 182-200).

These regional markets, representing an aggregate market size of USD 14.1 billion in 2020, will reach a projected level of USD 36.7 billion by the end of the analysis period. China will remain one of the fastest growing markets in this group of regional markets. Together with countries such as Australia, India and South Korea, the Asia-Pacific market is expected to reach USD 4.9 billion by 2026 (Cherep, A. et al., 2019, p. 169-180).

Conclusions

The impact of Covid-19 provides a pathway to a solid foundation for digital learning in the education space, which has accelerated the growth of the EdTech sector, fostering the development of virtual and flexible learning for the future of education in the post-pandemic world. Education is inevitably undergoing a revolving transformation with the advent of intelligent technology (Voronkova, V. et al., 2017, p. 154-162):

- Gamification of learning, a profitable way to improve learning outcomes;
- EdTech as a potential new vertical for investors;
- Web conferencing accelerating the move to interactive and synchronous independent learning;
- E-learning which is bringing a new transformation to the education sector;
- The use of video in e-learning has shown a significant increase;
- Consumers' interest in short videos, as compared to other forms of content, increases the value of developing effective video content for e-learning;
- IoT for the expansion of educational technology and the rapid penetration of the Internet is catalysing large-scale growth (Воронкова В. Г. et al., 2022c, p. 54-61);
- Virtual reality (VR) and portable devices enable cost-effective and efficient online learning;
- Artificial Intellect, which plays a key role in the EdTech ecosystem; AI expands its role in e-learning;
- The world is a growing field for the development and expansion of distance learning;
- The evolution of higher education from Big Data Set to expand its presence in the EdTech sector;

- Student Information Systems (SIS) as a medium conducive to the exchange of information for the benefit of the administration and students;
 - Modern SIS, which offers advantages over local systems;
 - Smart lighting innovations that improve performance and functionality;
 - Integration with LMS to enhance the relevance of SIS (Воронкова В. Г. et al., 2022b);
 - Increasing the role of educational ERP in enhancing the efficiency of operations;
 - The pandemic is stimulating the implementation of educational ERP, and new technological trends are driving the market for educational ERP software;
 - The trend towards de-materialization is increasing deployment among educational institutions; uniquely structured SIS-ERP systems tend to grow as analytical functionality enhances ERP for education;
 - The market benefits from a growing number of educational institutions; adaptive teaching has a high potential and the capacity of digital education increases the enrolment of a large number of students;
 - The increasing use of staff training stimulates the introduction of digital content, increasing the number of highly qualified young people to increase the demand for the future.
- The ongoing digital transformation of higher education is a good predictor of the transformation of the economy, management, marketing and all spheres of public activity.

References

- BUHAYCHUK Oksana, NIKITENKO Vitalina, VORONKOVA Valentyna, ANDRIUKAITIENE Regina, MALYSH Myroslava. (2022). Interaction of the digital person and society in the context of the philosophy of politics (Взаємодія цифрової людини і суспільства в контексті філософії політики). *Cuestiones Políticas, CUESTIONES POLÍTICAS* Vol. 40. № 72: 558-572.
- CHEREP, A., VORONKOVA, V., MUTS, L. & FURSIN, A. (2019). Information and innovation technologies as a factor of improving the efficiency of digital economy and business in the globalization 4.0. *HUMANITIES STUDIES: Proceedings Scientific publications. Issue 1. Zaporizhzhia: ZNU. 1 (78). P. 169-180.*
- NIKITENKO V. (2019). The impact of digitalization on value orientations changes in the modern digital society *Humanities Studies. Випуск 2 (79). С. 80-94.*
- NIKITENKO V. (2020). Evolution and further development of the real world in the conditions of technological changes in the context of socio-philosophical discourse. *Humanities Studies, 4 (81), pp. 60-73.*
- NIKITENKO, V., ANDRIUKAITIENE, R. & PUNCHENKO, O. (2020). 'Formation of sustainable digital economical concept: challenges, threats, priorities'. *Humanities Studies, 1 (78), pp. 140-153.*
- NIKITENKO Vitalina, VORONKOVA Valentyna, SHAPUROV Olexandr, RYZHOVA Iryna, OLEKSENKO Roman. (2022). The Influence of Digital Creative Technologies on the Development of Education and Medicine. *International Journal of Health Sciences. Available online at www.sciencescholar.us Vol. 6. No. 2, August 2022, e-ISSN: 2550-696X, p-ISSN: 2550-6978.*
- TOVARNICHENKO, V. (2019), 'Pseudoscience and information security in smart-society'. *Humanities Studies, 1 (78), pp. 15-26.*
- VORONKOVA, V. & KYVLIUK, O. (2017). Philosophical reflection smart-society as a new model of the information society and its impact on the education of the 21st century. *Future human image, pp. 154-162.*

- VORONKOVA Valentyna, NIKITENKO Vitalina, BILOHUR Vlada, OLEKSENKO Roman, BUTCHENKO Taras (2022). Conceptualization of smart-philosophy as a post-modern project of non-linear pattern development of the XXI century. *Cuestiones Políticas*, Volumen 40, Número 73, julio-diciembre de 2022. The conceptualization of smart-philosophy as a post-modern project of non-linear pattern development of the XXI century. Pp. 527-538.
- VORONKOVA, V., PUNCHENKO, O. & AZHAZHA, M. (2020). Globalization and global governance in the fourth industrial revolution (industry 4.0). *Humanities Studies*, 4 (81), pp. 182-200.
- ВОРОНKOBA B. Г. (2022). Модель креативного міста як урбаністичний проект цифрового суспільства. Матеріали VII Всеукраїнської науково-теоретичної конференції "Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення» 19 травня 2022 р. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, С. 92-94.
- ВОРОНKOBA, B., АНДРЮКАЙТЕНЕ, P., КИВЛЮК, O., РОМАНЕНКО, T., & РИЖОВА, И. (2017). Концептуализация smart-общества и smart-технологий в контексте развития современной цивилизации. *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos Taptautinė mokslinė-praktinė konferencija*. С. 11-12.
- ВОРОНKOBA B. Г., КАГАНОВ Ю. О., МЕТЕЛЕНКО Н. Г. (2022a). Формування цінностей цифрового суспільства і цифрової людини в умовах INDUSTRY 4. 0 та глобалізації. *HUMANITIES STUDIES: збірник наукових праць / Гол. ред. В. Г. Воронкова*. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», Випуск 11 (88). С. 16-25.
- ВОРОНKOBA B. Г., КИВЛЮК O. П. (2022b). Відповідальне цифрове громадянство в епоху цифрових технологій. *Modern scientific strategies of development: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov*. Sherman Oaks, California: GS Publishing Services, Pp. 226-249.
- ВОРОНKOBA B. Г., ЧЕРЕП A. B., ЧЕРЕП O. Г. (2022c). Концепція блокчейн-економіки як економіки нового типу в умовах цифровізації. *Modern scientific strategies of development”*. *Modern scientific strategies of development: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov*. Sherman Oaks, California : GS Publishing Services, Pp. 54-61.
- Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка* (2020). Матеріали онлайн-семінарів 23 квітня 2020 року “Дистанційні психологічні дослідження в умовах пандемії COVID-19 і карантину”, наук. редактори: Слюсаревський, М. М., Найдьонова, Л. А. & Вознесенська О. Л., Київ: ІСПП НАПН України, 121 с.
- НИКІТЕНКО В. О. (2022). Мережеві платформи як образ життя мільйонів людей у цифровому суспільстві. Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення: зб. наук. праць / редкол. М. А. Козловець, Л. В. Горохова, О. В. Чаплінська [та ін.]. – Житомир: Видавничий центр ЖДУ імені Івана Франка, С. 57-59.
- OLEKSENKO P. (2017). Формування концепції креативної особистості як фактор креативно-знаннєвої економіки в умовах викликів глобалізації // *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Випуск 71. С. 118-126.
- OLEKSENKO, P., ВОРОНKOBA, B. & НИКІТЕНКО, B. (2019). Экспертиза цифровой реальности как фактор достижения устойчивости общества в условиях стохастичности (неопределенности, нестабильности, бифуркационности). *Ежеквартальный немецкий научный / научно-популярный вестник результаты*

- работы ученых: социология, криминология, философия и политология, Том. 1, № 4, с. 1-10.
- ЧЕРЕП А. В., ВОРОНКОВА В. Г. (2022a). Вплив ІКТ на розвиток трендів глобальної трансформації бізнесу. Економіко-правові та соціально-технічні напрями еволюції цифрового суспільства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції: у 2 т. Том 2. Дніпро: Університет митної справи та фінансів. С. 454-458.
- ЧЕРЕП А. В., ВОРОНКОВА В. Г. (2022b). Концептуалізація системного аналізу нових бізнес-моделей. III Міжнародна науково-практична конференція «Вплив обліку та фінансів на розвиток економічних процесів». 25 років Закарпатському угорському інституту імені Ференца Ракоці II. (м. Берегове, 15 червня 2022 р.). Ужгород: ФОП Сабов А. М., 498 с. С. 475-478.
- ЧЕРЕП А. В., ВОРОНКОВА В. Г., ЧЕРЕП О. Г. (2022c). Трансформаційні зміни в управлінні організаціями та людськими ресурсами у цифрову епоху. Стратегічні пріоритети розвитку підприємництва, торгівлі та біржової діяльності: матеріали III-ої Міжнародної науково-практичної конференції, Запоріжжя, 11-12 травня 2022 року. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка», 2022. С. 393-395.

Author Information:

Valentyna Voronkova – Doctor of Philosophy (D.Sc.), Professor, Academician of the Academy of Higher Education of Ukraine, Department of Management of Organizations and Project Management, Engineering educational and scientific Institute named after Y. M. Potebnya of Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: valentinavoronkova236@gmail.com.

Vitalina Nikitenko – Doctor of Philosophy (D.Sc.), Associate Professor, Department of Management of Organizations and Project Management, Engineering educational and scientific Institute named after Y. M. Potebnya of Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: vitalina2006@ukr.net.

MODELOWANIE BIZNESOWE Z ZASTOSOWANIEM UML

BUSINESS MODELING WITH THE APPLICATION OF UML

Władysław Wornalkiewicz

Władysław Wornalkiewicz

Streszczenie

Tradycyjne projektowanie aplikacji informatycznej, zwłaszcza tak rozległej jak system obiektowy klasy ERP jest bardzo pracochłonne. Chcąc opracować rozwiązanie dedykowane dla firmy specjalistycznej, dla której nie ma adekwatnego oprogramowania, zmuszeni jesteśmy podjąć trud zbudowania oryginalnego systemu. Przechodzimy wtedy przez poszczególne etapy tworzenia, począwszy od analizy stanu istniejącego, opracowania schematów blokowych działania poszczególnych modułów, zorganizowania bazy danych oraz opracowania interfejsów i konfiguracji sieci lokalnej. W tym celu dla przyspieszenia uzyskania kolejnych elementów złożonej struktury hierarchicznej systemu informatycznego wykorzystuje się różnorodne narzędzia wspomagające. Jednym z nich, omówionych w tym materiale, jest graficzny język UML, zastosowany w wielu narzędziach, który łączy pracę projektanta z kodowaniem programisty określonego projektu biznesowego. Język ten to zbiór elektroniczny symboli do formułowania diagramów. Dzięki programom typu Cache możliwe jest dalej wygenerowanie listy kodu źródłowego opracowywanego diagramu systemu we wskazanym języku. Pozostaje potem zestawienie całości w formie pakietu i dopracowanie szczegółów dotyczących parametrów i opcji zwłaszcza w zakresie interfejsu wejścia/wyjścia.

Annotation

The traditional design of an IT application, especially as extensive as an ERP-class object-oriented system, is very time-consuming. In order to develop a solution dedicated to a specialist company for which there is no adequate software, one is forced to make the effort to build an original system. It is then necessary to go through the various stages of creation, starting from the analysis of the exist-ing state, development of block diagrams of individual modules, organized database and develop-ment of interfaces and configuration of the local network. For this purpose, various supporting tools are used to accelerate the time to obtain subsequent elements of the complex hierarchical structure of the IT system. One of them, discussed in this material, is the graphical UML language, used in many tools. It combines the work of a designer with the coding of a programmer for a specific busi-ness project. This language is an electronic collection of symbols used to formulate diagrams. The Cache programs allow to generate a list of the source code of the developed system diagram in the indicated language. Then, one just needs to compile the whole in the form of a package and improve the details of the parameters and options, especially in the field of input / output interface.

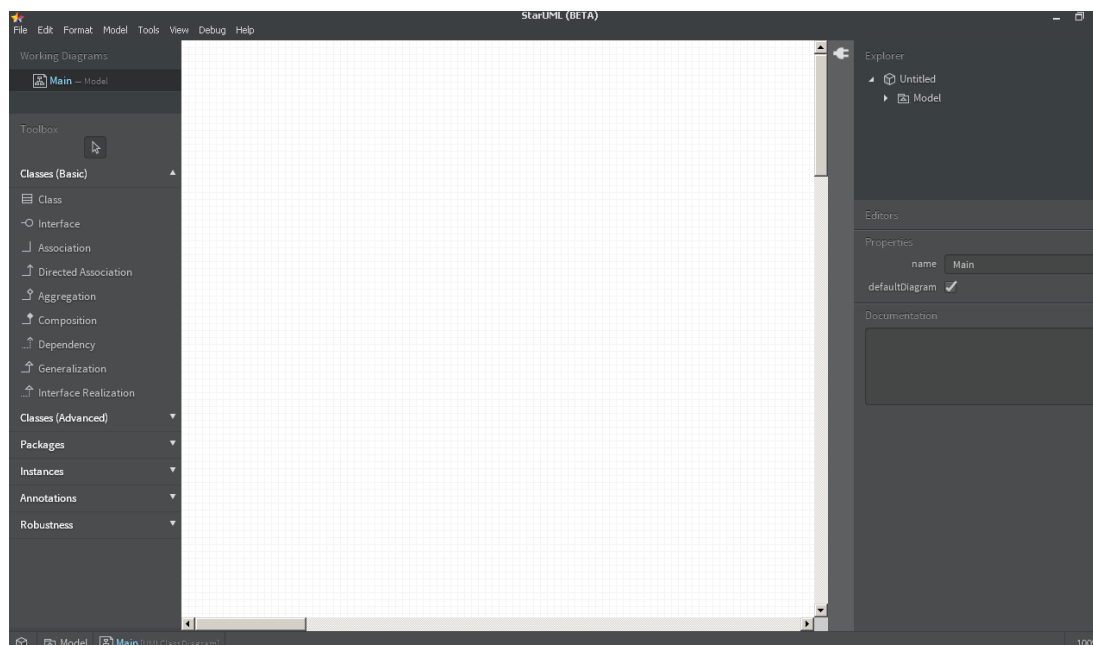
Słowa kluczowe: Modelowanie biznesowe. Doskonalenie procesów. System dedykowany. Diagramy. Język UML.

Key words: *Business modelling. Process improvement. Dedicated system. Diagrams. UML language.*

Wprowadzenie

W niniejszym materiale skoncentrowano się na możliwościach modelowania biznesowego małego przedsiębiorstwa. Modelowanie biznesowe (*Business Modeling*) jest praktyką stosowaną przez wiele współczesnych przedsiębiorstw. Wybór techniki modelowania może stanowić problem, z uwagi na liczbę rozwiązań. Obecnie preferuje się techniki modelowania poszczególnych części biznesu, np. analizę działań (*Activity Analysis*), analizę potrzeb (*Need Analysis*), analizę przypadków użycia (*Use CASE Modeling*) czy modelowanie pojęciowe (*Conceptual Modeling*). Techniki te są tak skonstruowane, że zastosowane razem, pozwalają na uzyskanie modelu kompletnego. W obecnym czasie mamy wiele technik modelowania np. IDEF (*Integrated Definition Method*), BPNM (*Business Process Modeling Notation*), UML (*Unified Modeling Language*), czyli ujednolicony język modelowania. W tym opracowaniu zaprezentowano zarys modelowania z zastosowaniem języka UML w dostępnym programie narzędziowym *StarUML*. Diagramy z użyciem UML przedstawiają typowe operacje procesu tworzenia oprogramowania, odwzorującego procesy informacyjne danej firmy, stanowiące bazę do budowy systemu informatycznego, a także są pomocne w analizowaniu sprawności działania danego obiektu.

Aplikacje stosujące język UML są dobrym rozwiązaniem modelowania organizacji gospodarczej, np. firmy handlowo-usługowej. W tym materiale pokazano modelowanie procesów wykorzystujących notację UML na przykładzie konkretnej małej firmy o umownej nazwie *FHU Wygodniej Życie*²⁹. Jak już nadmieniono, w opracowaniu diagramu klas zastosowano program *StarUML*. Widok strony głównej tego programu o rozwiązaniu *StarUML (BETA)* pokazano na Rysunku 1.



Rys. 1. Strona główna StarUML

Źródło: Opracowanie własne na podstawie programu StarUML

²⁹ W niniejszym opracowaniu zabazowano na fragmentach, wykonanej pod kierunkiem autora, pracy licencjackiej: Suchan P. (Suchan P., 2016).

Modelowanie z użyciem notacji języka UML wymaga wcześniejszego poznania pojęć tam stosowanych, z których moim zdaniem podstawowe zostaną teraz określone.

UML (Unified Modeling Language) zunifikowany język modelowania wykorzystywany do modelowania różnych systemów, wymyślony przez Grady Boocha, Jamesa Rumbaugh'a oraz Ivara Jacobsona, w chwili obecnej rozwijany przez *Object Management Group*. Modeluje dziedzinę problemu tj. opisuje graficznie fragment istniejącej rzeczywistości, gdy stosujemy go do badania oraz do modelowania rzeczywistości, którą chcemy dopiero stworzyć. Tworzy się w nim przede wszystkim modele systemów informatycznych. UML używamy w różnych aplikacjach przeważnie wraz z reprezentacją graficzną, jego elementom przypisujemy odpowiednie symbole powiązane ze sobą na diagramach (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Unified...>).

Aktor – w języku UML oznacza użytkownika lub zewnętrzny system, z którymi modelowany system wchodzi w interakcje (Sinan Si Alhit, 2004).

Abstrakcja – w informatyce nazywamy różne uproszczenie rozpatrywanego problemu, polegają one na zmniejszeniu zakresu cech manipulowanych przedmiotów wyłącznie do cech zasadniczych dla algorytmu, a równocześnie niezależnych od implementacji. Wtedy właśnie abstrakcja jest odmianą formalizmu matematycznego. Przeznaczenie stosowania abstrakcji jest dwojakie, a mianowicie jako metoda rozwiązania problemu i jednocześnie zwiększenie jego ogólności (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Abstrakcja...>).

Diagramy UML – to notacja umożliwiająca zaprezentowanie systemu w sposób graficzny w postaci diagramów.

Diagram klas – pokazuje pewien zbiór klas, interfejsy i kooperacje i związki między nimi. Jest to graf złożony z wierzchołków klas, interfejsów, kooperacji i łuków uosabianych przez relacje. Diagram klas jest opisem statyki systemu, który uwidacznia związki między klasami, pomijając inne charakterystyki (<http://www.michalwolski.pl/diagramy-uml/diagram-klas/>).

Diagram czynności – nazywany też diagramem aktywności. W języku UML pomaga w modelowaniu czynności i zakresu odpowiedzialności elementów bądź też użytkowników systemu (https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_czynno...).

Diagram interakcji – w języku UML pomaga w opisie zależności przy przesyłaniu komunikatów między obiektami (https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_interakcji).

Diagram użycia – diagram przypadków użycia (*use case*) – jest to graficzna wizualizacja przypadków użycia, aktorów i związków między tymi elementami, występujących w tej dziedzinie przedmiotowej. Diagram przypadków użycia służy do modelowania funkcjonalności systemu i budowany jest zazwyczaj na początku fazy modelowania (https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_przypadk...).

Diagram komponentów – (*component diagram*) to wizerunek organizacji i zależności między komponentami. Diagram komponentów pokazuje system na dużo wyższym poziomie abstrakcji niż robi to diagram klas, dlatego że każdy z komponentów może być implementacją jednej albo większej liczby klas. Diagramy komponentów określają szczegóły niezbędne do budowy systemu (<http://www.michalwolski.pl/diagramy-uml/diagram-komponentw/>).

Diagram sekwencji – (*sequence diagram*) prezentuje interakcję pomiędzy obiektami z uwzględnieniem w czasie komunikatów, które są przesyłane między nimi. Na diagramie sekwencji obiekty są ułożone wzdłuż jednej osi, a komunikaty są przesyłane wzdłuż osi drugiej (<http://www.michalwolski.pl/diagramy-uml/diagram-sekwencji/>).

Diagram stanów – jest to diagram używany do analizy i projektowaniu oprogramowania. Pokazuje nam możliwe stany obiektu a także przejścia, które wywołują zmianę tego stanu (https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_stan...).

Interfejs – w UML interfejsy to zestaw operacji, które pokazują usługi oferowane przez klasę i sposób na przejrzystą prezentację projektu.

Artefakt – (*artifact*) to istniejący fizycznie zasób informatyczny w postaci takich istności, jak: model, plik albo tabela (<http://www.michalwolski.pl/diagramy-uml/diagram-komponentw/>).

Implementacja – (wdrożenie, przystosowanie, realizacja, *implementation*) – w informatyce – proces przekształcania abstrakcyjnego opisu systemu lub programu na obiekt fizyczny (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Implementacja...>).

UML jako język modelowania systemów informatycznych, zastosowany w różnych pakietach tworzenia dokumentacji programowej, pośredniczy pomiędzy naszym ludzkim rozumieniem funkcjonowania aplikacji, a ich fizyczną realizacją, czyli kodem źródłowym. Aby w pełni modelować, potrzebna jest odpowiedź na kilka tradycyjnych pytań:

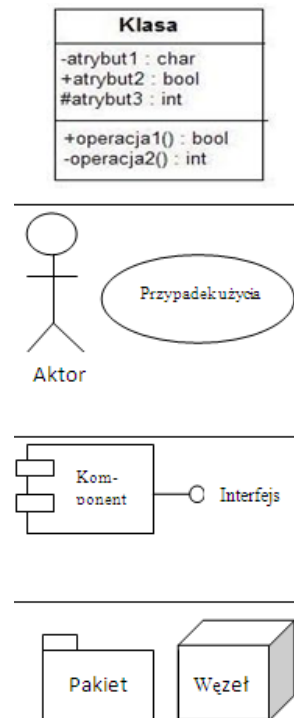
- Jak to zrobić?
- Kto to ma zrobić?
- Co ma zrobić?
- Dlaczego?

Wymienione pytania są reprezentowane jako symbole i diagramy. W tym kontekście, związki, działalności i przepływy informacji i wszystkie usługi stają się bardzo oczywiste. Te wizualne odwzorowania ułatwiają, zobaczenie wąskich gardeł, a także to w jaki sposób przepływa informacja i określić kto robi z daną informacją biznesową. Obiektowo zorientowane modele mogą bardzo przybliżać obiekty biznesowe i systemowe. Obiektowo zorientowany opis pracownika, zawarłby informację o zachowaniu, taką jak odpowiedzialność za pracę, szacunek do innych pracowników, opis pracy. UML ma wiele różnych typów diagramów, które pozwalają reprezentować informację z różnych punktów widzenia. Metodologia modelowania biznesowego UML obraca się wokół biznesowego użycia przypadków, które podkreślają jaką biznesową wartość dostarcza się do klienta.

Jak każdy język UML składa się z określonej liczby dozwolonych elementów („słów”) oraz reguł ich łączenia („gramatyki”). UML pozwala na stosowanie jednolitej notacji graficznej na każdym etapie tworzenia systemu (Nowicki A. i in., 2007, s. 58). Pomimo graficznej reprezentacji model UML zapewnia możliwość łatwego i w dużej mierze zautomatyzowanego przekształcenia efektów modelowania w kod źródłowy konkretnego języka programowania, z uwzględnieniem wybranych uwarunkowań środowiskowych. Przekształcenia tego typu mogą mieć charakter dwukierunkowy, co umożliwia tzw. *inżynierię do przodu* lub *inżynierię wsteczną*. Często obie metody wykorzystywane są naprzemiennie, umożliwiając w ten sposób szybką, cykliczną weryfikację wprowadzanych zmian w warunkach konkretnego środowiska implementacyjnego (Nowicki A. i in., 2007, s. 58).

Zastosowanie aplikacji wykorzystującej język UML umożliwia modelowanie praktycznie dowolnego zakresu dziedziny projektowej na dowolnym poziomie abstrakcji. Przedmiotem modelowania może być zarówno cały obiekt gospodarczy, jego wybrane procesy, jak i poszczególne funkcje składowe. Możliwe jest projektowanie „od ogółu do szczegółu” lub podejście odwrotne, w którym tworzenie całości rozpoczyna się od szczegółowego modelowania wybranych części składowych. UML stwarza również możliwość równoczesnego stosowania obydwu tych podejść przez pracujące niezależnie zespoły projektowe. Mechanizmy obiektowe zapewniają spójność niezależnie od kolejności uszczegółowienia elementów modelu lub dalszego rozwijania na innych poziomach abstrakcji (Nowicki A. i in., 2007, s. 58). Jak już wspomniano, wykorzystuje się przy projektowaniu wizualnym w UML zaawansowane narzędzia klasy CASE. Pakiety CASE umożliwiają przeprowadzenie operacji modyfikowania, dodawania czy usuwanie elementów z zachowaniem pełnej spójności semantycznej i syntaktycznej, a także *refaktoring* i wstępną weryfikację kodu źródłowego w trybie online. *Refaktoring* polega na przeglądaniu i poprawianiu napisanego już kodu programu w celu jego usprawnienia. Wprowadzone zmiany nie mają wpływu na działanie programu. Jego zadaniem jest porządkowanie kodu minimalizując przy tym ryzyko powstania błędów (*Refaktoring – Encyklopedia...*).

UML umożliwia również granulację kodu na tzw. klasy, pakiety, komponenty, co czyni go wyjątkowo użytecznym w modelowaniu i programowaniu przeznaczonych do wielokrotnego wykorzystania modułów programowych (Nowicki A. i in., 2007, s. 60). Podstawowymi jednostkami konstrukcyjnymi wykorzystywanymi przy tworzeniu modeli w języku UML są elementy i związki. Na Rysunku 2. pokazano przykładowe elementy konstrukcyjne w kolejności: klasa, przypadek użycia, komponent, pakiet i węzeł.



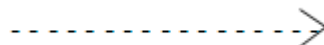
Rys. 2. Przykładowe elementy diagramów
Źródło: (Nowicki A. i in., 2007, s. 61)

Wyróżnia się następujące podstawowe grupy elementów (Booch G. i in., 2002):

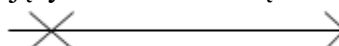
- strukturalne (klasy, interfejsy, kooperacje, przypadki użycia, komponenty, węzły);
- czynnościowe (interakcje, maszyny stanowe);
- grupujące (pakiety, zręby, modele, podsystemy);
- komentujące (notatki).

Pomiędzy elementami definiowane są związki (zob. Rysunek 3), których podstawowe typy mogą oznaczać:

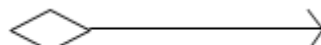
- *zależność (dependency)* – określa najsłabszy, zwykle występujący przez krótki czas związek między dwoma elementami;



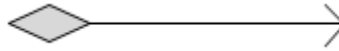
- *powiązanie (association)* – definiuje relację strukturalną poprzez wskazanie obiektów, między którymi występuje więź, nadanie jej nazwy i określenie krotności. Powiązanie ma najczęściej charakter trwały, ale nie narzuca konkretnych ograniczeń co do kolejności lub samego faktu zniszczenia występujących w takim związku obiektów;



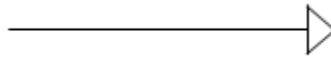
- *składanie lub agregacja (aggregation)* – jest wariantem powiązania, który implikuje relacje między całością i częściami, w większości przypadków postrzegana jest jako wyznacznik przynależności i przekłada się na wspólny okres życia powiązanych elementów;



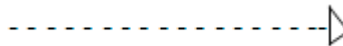
- kompozycja lub agregacja zupełna (*composition*) – implikuje najsilniejszy wariant powiązania, definiujący relacje między całością a jej częściami składowymi. Element składowy może być związany tylko jedną relacją kompozycji, jego okres życia jest ściśle powiązany z obiektem macierzystym – trwa nie dłużej niż całość, którą współtworzy;



- uogólnienie (*generalization*) – wyznacza relację wskazującą na uogólnienie lub uszczegółowienie między elementami; pozwala na wyodrębnianie w postaci osobnej kategorii wspólnych charakterystyk dla kilku odmiennych grup elementów, a tym samym wykorzystanie znanego podejścia obiektowego – mechanizmu dziedziczenia;



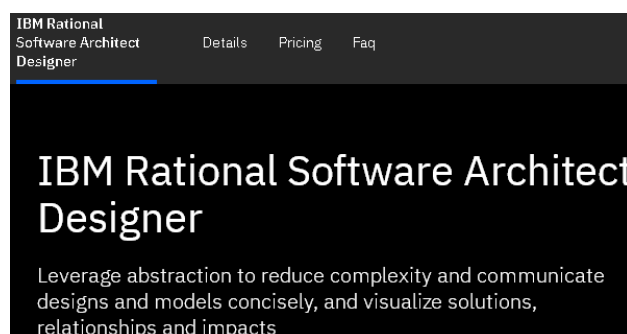
- realizacja (*realization*) – oznacza taki związek między elementami, w którym jeden definiuje warunki realizacji jakiegoś zadania, a drugi deklaruje gotowość i znajomość sposobu jego wykonania; zwykle realizacja łączy interfejsy i klasy lub pakiety, a także przypadki użycia i kooperacje.



Podstawową ideą modelowania wizualnego – graficznego jest zachowanie odpowiedniej przejrzystości i ogólności, z uwzględnieniem jedynie najistotniejszych szczegółów (Booch G. i in., 2002).

Modelowanie obiektowe

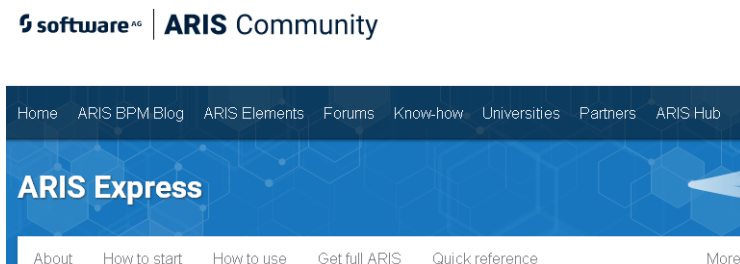
Na rynku oprogramowania coraz większą rolę odgrywają pakiety narzędziowe wspierające proces analizy i projektowania systemów informatycznych. Narzędzia te znane są pod jedną nazwą *CASE Tools*. Umiejętne zarządzanie projektem informatycznym, którego podstawowym celem jest stworzenie nowego oprogramowania, wymaga pełnej dokumentacji systemu na każdym etapie prac. Dlatego już w fazie analizy wykorzystywane są narzędzia umożliwiające modelowanie rzeczywistości biznesowej oraz wymagań przyszłych użytkowników zgodnie z określonym standardem (Booch G. i in., 2002). Dzięki stosowaniu języka UML w tych narzędziach, na każdym etapie możliwe jest także automatyczne tworzenie pełnej dokumentacji systemowej. Najważniejsze jest jednak generowanie kodu źródłowego w określonym języku programowania oraz automatyczna transformacja zamodelowanej struktury bazy danych do rzeczywistego środowiska bazodanowego. Do zaawansowanych narzędzi z tego obszaru zalicza się: *Enterprise Architect* firmy Sparx Systems, *Rational Software Architect* firmy IBM (Booch G. i in., 2002, s. 73-74). Fragment strony tytułowej aplikacji *Rational Software Architect* pokazano na Rys. 3. *Rational Software Architect* to środowisko modelowania i programowania, które korzysta z *Unified Modeling Language* do projektowania architektury aplikacji i usług w *C++* i *Java EE*.



Rys. 3. Strona tytułowa *Rational Software Architect*
Źródło: ([https://www.ibm.com/...](https://www.ibm.com/))

Na Rysunku 3. Mamy dopisek „Wykorzystaj abstrakcję, aby zmniejszyć złożoność i zwięźle komunikować projekty i modele oraz wizualizować rozwiązania, relacje i skutki”.

Dedykowane moduły do modelowania w języku UML stanowią jedną z wielu części wspierających różne fazy modelowania, analizy i projektowania obszaru biznesowego w przedsiębiorstwie. Możliwe jest przekształcenie diagramów w określonych ciągach logicznych oraz automatyczne tworzenie dokumentacji poprzez zastosowanie programów ARIS firmy IDS Scheer, Power Designer firmy Sybase (Booch G. i in., 2002, s. 74). Widok fragmentu strony wejściowej do oprogramowania ARIS widzimy na Rysunku 4.



Rys. 4. Strona tytułowa programu ARIS

Źródło: ([https://www.ariscommunity.com/...](https://www.ariscommunity.com/))

Do narzędzi wspomagających projektowanie systemów informatycznych należą też *modelery*, a przykładem jest diagram przypadków użycia języka UML. Jednak narzędzia w tej grupie pozwalają na pełną graficzną prezentację określonego diagramu, bez generacji kodu źródłowego i dokumentację programową użytkownik musi wykonać w własnym zakresie.

Diagramy UML

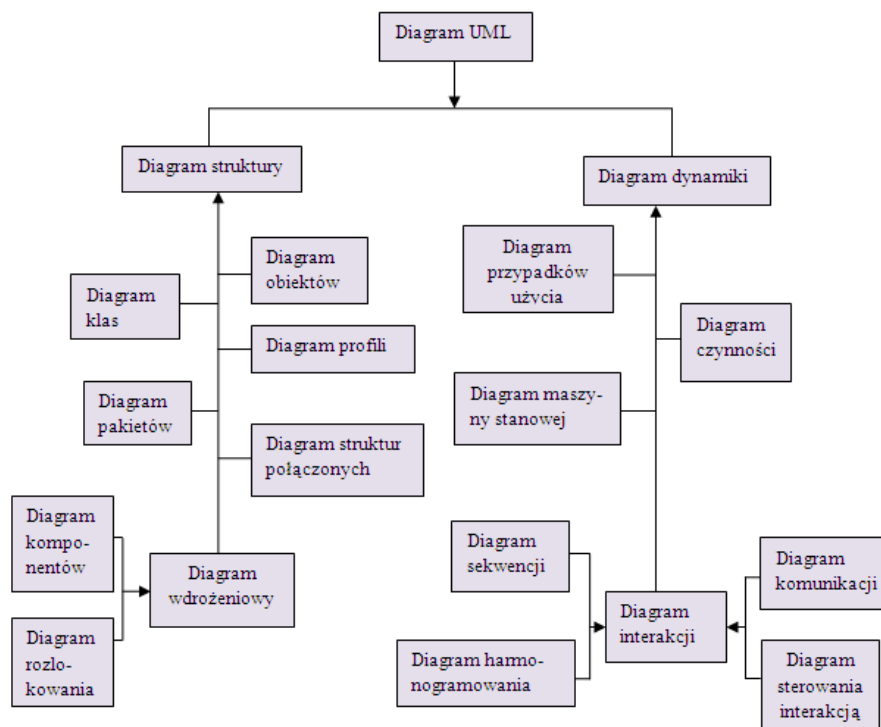
Język UML sam w sobie nie jest metodą projektowania, a sposobem na przejrzystą prezentację projektu. Jednak tworząc diagramy UML, możemy zastanowić się nad budową nowej aplikacji. Diagramy UML mają najczęściej postać grafu skierowanego. Można je podzielić na dwie podstawowe kategorie odzwierciedlające statyczne i dynamiczne aspekty systemów: diagramy strukturalne i diagramy zachowania. Diagramy strukturalne oddają fizyczny sposób zorganizowania głównych elementów systemu. Identyfikują podstawowe obiekty i określają występujące między nimi relacje.

W miarę rozwoju języka UML rosła liczba diagramów składowych. Wraz z wersją UML 2.2 wprowadzono czternasty diagram profili. Najpopularniejsze diagramy języka UML, stosowane w narzędziach typu CASE, dzielimy na cztery rodzaje, a w ramach nich występują diagramy składowe. Diagram struktury obejmuje diagramy składowe: klas, obiektów, pakietów, struktur połączonych, profili. Diagram wdrożeniowy nawiązuje do diagramu struktury, a w ramach niego są diagramy rozlokowania i komponentów. Diagram dynamiki obejmuje diagramy składowe: przypadków użycia, czynności, maszyny stanowej. W relacji z nim jest diagram interakcji, który składa się z diagramu sekwencji, komunikacji, harmonogramowania oraz sterowania interakcją. W opisie stosowane mogą być formy pełne i skrócone wyróżników rodzaju diagramu (Wornalkiewicz W., 2015, s. 238-239). Strukturę hierarchiczną diagramów składowych języka UML pokazano na Rysunku 5. Spośród rodzajów diagramów dostępnych, w tym w wersji języka 2.4, w powszechnym użyciu jest jedynie pięć:

- diagram czynności;
- diagram przypadków użycia;
- diagram klas, który definiują obiektową strukturę systemu;
- diagram stanów, pokazujące cykl życia wybranych obiektów, które są zdefiniowane na diagramach klas;

- diagram sekwencji, pozwalający na pokazanie wybranych scenariuszy wymiany komunikatów między obiektami w danym systemie.

Miejscem przechowywania cech obiektów, które są niezmiennie jest klasa. Wśród pięciu najczęściej używanych diagramów, diagram klas ma znaczenie szczególne. Diagramy klas, są bowiem nadrzędną materią analizy systemowej jak również projektu technicznego systemu. W nim zakodowanych jest najwięcej informacji o modelowanej przedmiotowości biznesowej jak również budowie przyszłego systemu. Istotne są również inne diagramy, tak jak diagram czynności, czy też modelu przypadków użycia. Diagramy klas podejmują jednak zasadnicze decyzje o końcowym kształcie systemu i podejściu, w jaki będzie system ten odwzorowywał rzeczywistość biznesową i pomagał swoim użytkownikom. Diagramy klas są bardzo ważne, jeśli przyszły system tworzony będzie w obiektowym języku programowania na przykład w Javie, dlatego że przekładają się bezpośrednio na budowę i kod systemu.



Rys. 5. Diagramy UML 2.4
 Źródło: (Wrycza S. i in., 2012, rys 1.2)

Klasa jest opisem wybranego podzbioru obiektów, gdzie każdy z obiektów posiada te same atrybuty, operacje, metody, związki i znaczenie. Wynika z tego założenie odnoszące się do niezmienności cech jak i zachowań obiektów. Przypisano im wspólny klasyfikator pod postacią nazwy klasy. Klasa nie tworzy wyłącznie prostego opisu zestawu obiektów, lecz zawiera jeden egzemplarz określenia operacji, które działają na niejednych egzemplarzach atrybutów, unikatowych dla wszelkich obiektów. Atrybut to tak zwana właściwość klasyfikatora, która określa zbiór wartości, które mogą akceptować jego instancje. Atrybuty klas określają pojedyncze obiekty bądź grupy obiektów, stwarzając dla każdego odrębną ich instancję. Jeśli atrybut klasy istnieje niezależnie od obiektu, to najczęściej lepszym rozwiązaniem jest stworzenie z niego innej klasy, na przykład atrybut *Adres* dla klasy *Klient*. Operacja jest funkcją dostarczaną przez obiekt, która demonstruje się przez adekwatne jego zachowanie. Operacja ma symbol, który opisuje jej określone parametry i sposób w jaki się je wywołuje. Operacje klasy działają na poszczególnych obiektach albo na ich zbiorach. W odróżnieniu od atrybutów, zazwyczaj tworzy się jedną instancję operacji klasy, która jest przechowywana w klasie, wspólną dla wszystkich obiektów tej klasy.

Diagramy czynności, są narzędziem modelowania przepływu sterowania między czynnościami lub zachowaniami systemu. Podstawowymi elementami, z których konstruuje się diagramy czynności są stany akcji, stany czynności, przejścia i obiekty. Czynność rozumiana jest w tym wypadku jako wieloetapowe działanie, z którym związane jest wykonanie określonej akcji, prowadzącej do zmiany stanu systemu lub przekazania określonej wartości. Akcją może być wywołanie operacji, wysłanie sygnału, utworzenie lub zniszczenie obiektu, a także dowolne obliczenia czy przekształcenia, w efekcie wykonania których zwracany jest jakiś wynik. Symbole graficzne stosowane w diagramie czynności pokazano na Rysunku 6.



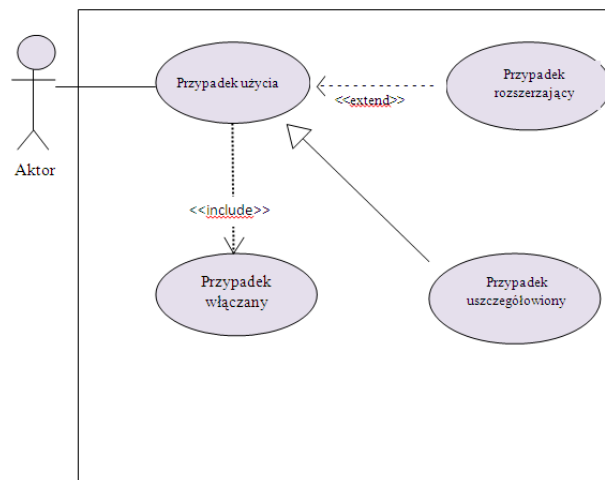
Rys. 6. Symbole graficzne interpretacji diagramu czynności
Źródło: (Suchan P., 2016, s. 25)

Prostokąt o zaokrąglonych rogach jest graficzną interpretacją czynności lub akcji wykonywanej przez system. Koło zamalowane na czarno oznacza początek, a więc miejsce, w którym rozpoczyna się przepływ sterowania. Koło z czarną kropką oznacza koniec, czyli punkt zatrzymania wszelkich przepływów sterowania. Przekreślone koło oznacza zatrzymanie wybranego przepływu sterowania. Romby reprezentują miejsca w których podejmowana jest decyzja.

Wspomniano już o *Diagramie przypadków użycia* wykorzystywanym są przy definiowaniu funkcji i wymagań systemu. Stosowane w nich podejście umożliwia przedstawienie systemu z perspektywy jego użytkowników na odpowiednio wysokim poziomie abstrakcji, bez jakichkolwiek szczegółów implementacyjnych. Diagram oddaje poszczególne przypadki interakcji systemu lub jego części składowych (komponent, klasa) z obiektami zewnętrznymi. Podstawowymi elementami, z których tworzy się tej klasy diagramy, są przypadki użycia i aktorzy. Poza typowymi relacjami interakcji łączącymi te dwa elementy podstawowe stosowane są również relacje uogólnienia (*generalization*), zawierania (*include*) i rozszerzenia (*extend*).

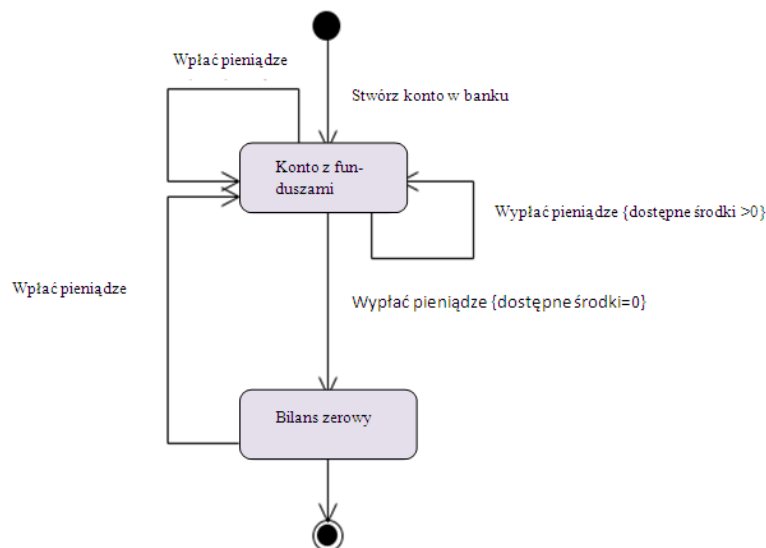
Przypadki użycia reprezentują konkretny zakres funkcyjny systemu komponentu lub klasy. Ich reprezentacją graficzną jest owal zawierający nazwę – opis oddający w kilku słowach charakter danego przypadku. Aktorzy reprezentują obiekty inicjujące wystąpienie przypadku użycia, czyli sekwencji wykonywanych przez system akcji i ich wariantów, skutkujących określonym wynikiem lub informacją o błędzie. Mogą to być osoby fizyczne, systemy zewnętrzne lub jakiegokolwiek inne obiekty nie należące do zakresu przypadku użycia, z którym wchodzi w interakcję. Aktorzy wyzwalają wystąpienie przypadku użycia oraz są odbiorcami komunikatów zwrotnych. Ich reprezentacją graficzną na diagramie jest najczęściej symboliczna postać człowieka, jakakolwiek inna ikona reprezentująca specyficzny typ aktora czy rolę, w jakiej występuje w danym przypadku. Poszczególne elementy diagramu łączy się za pomocą linii ciągłej, czasem również z zaznaczonym grotem odzwierciedlającym kierunek przepływu informacji. Jeżeli nie określono w dodatkowy sposób orientacji połączeń, diagramy przypadków użycia odczytuje się w kierunku od lewej do prawej. Aktorzy po lewej

stronie przypadku użycia są jego inicjatorami, a po przeciwnej – odbiorcami rezultatów jego wystąpienia. Przykład diagramu przypadków użycia zaprezentowano na Rysunku 7.



Rys. 7. Prosty diagram przypadków użycia
 Źródło: ([http://training-course-material.com/...](http://training-course-material.com/))

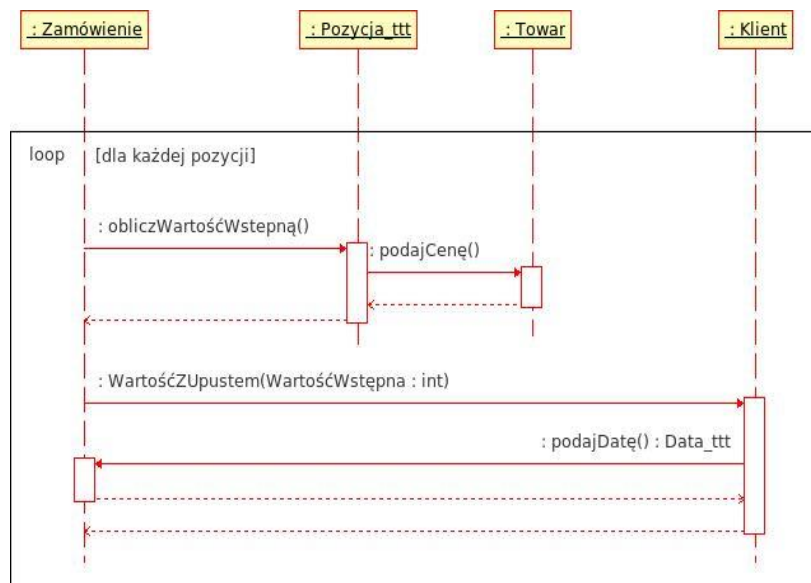
Jak już nadmieniono, *Diagram klas* jest jednym z podstawowych typów diagramów UML. Przedstawia statyczną strukturę systemu definiując podstawowe klasy i relacje między nimi. W zależności od potrzeb diagramy tego typu cechuje różny stopień szczegółowości, od prostych, abstrakcyjnych reprezentacji podstawowych bytów i zależności systemu, po dokładne przepisy implementacyjne, pozwalające na automatyczne generowanie kodu i struktur baz danych. Podstawowymi elementami konstrukcyjnymi są klasa, interfejs i związki. Poniżej przedstawiono przykład konstruowania tzw. diagramu maszyny stanowej (Rys. 8).



Rys. 8. Diagram maszyny stanowej
 Źródło: (https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_maszyny...)

Diagram maszyny stanowej reprezentuje zachowanie obiektu o skończonej liczbie stanów i zdefiniowanych przejściach między nimi. Diagram stanów jest to graf, który reprezentuje maszynę stanów. Przejście między stanami jest wyzwolone asynchronicznym zdarzeniem zewnętrznym. *Diagramy sekwencji* są narzędziem modelowania interakcji, w których nacisk położony został na przedstawienie procesu wymiany komunikatów między

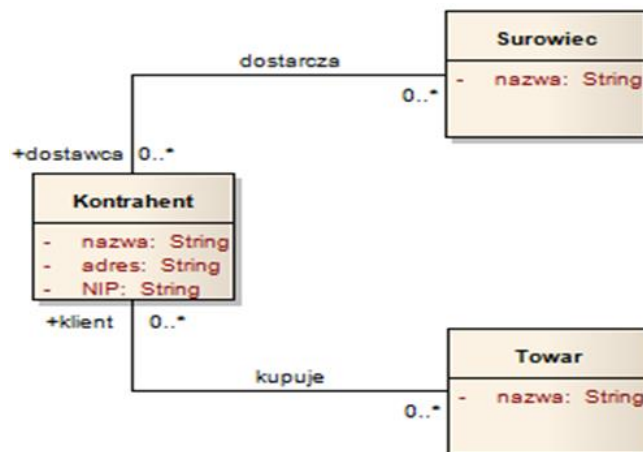
określoną grupą komunikujących się obiektów. Uwzględniają one takie charakterystyki jak: czas życia obiektów, kolejność ich czynności biznesowych, w których biorą udział obiekty modelowane na diagramach klas (zob. Rysunek 9) (Wornalkiewicz W., 2015, s. 71).



Rys. 9. Przykładowy diagram sekwencji
 Źródło: (<http://zasoby.open.agh.edu.pl/...>)

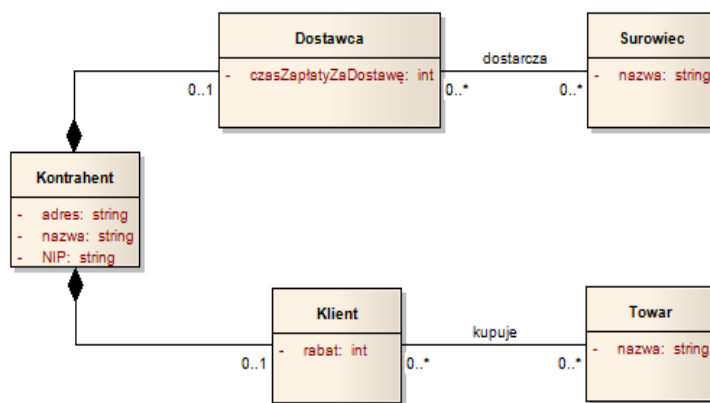
Modelowanie ról

Czasem stosuje się zamodelowanie ról jako relacji między klasami. Na końcach relacji możemy zapisać nazwy ról, obok klasy, która sprawuje daną rolę. Takie rozwiązanie pokazano na Rysunku 10 (Wornalkiewicz W., 2015, s. 71).



Rys. 10. Modelowanie ról jako relacji
 Źródło: (<http://www.redpill.com.pl/images/artykuly/UML02/rys2.png>)

W tym modelu kontrahent może być równocześnie klientem jak i dostawcą, wystarczy bowiem, że powiążemy go relacjami jednocześnie z towarami, które będzie kupował jak i z surowcami, które będzie dostarczał. Jednak ma jedną wadę, nie można przypisać atrybutów do oddzielnych ról. Aby z tą przeszkodą można sobie poradzić wystarczy przeciąć relacje na połowę, dodając uzupełniające klasy, które reprezentują role, a w tych klasach umieszczamy atrybuty (zob. Rysunek 11).



Rys. 11. Modelowanie ról przy pomocy dodatkowych klas i kompozycji

Źródło: (<http://www.redpill.com.pl/images/artykuly/UML02/rys3.png>)

Przygotowanie diagramu klas z użyciem *StarUML*

Zakład *FHU Wygodniej Życ*, zwany dalej Firmą odpowiadająca obiektowi rzeczywistemu, zajmuje się działalnością handlowo-usługową, w zakresie importu nowego i używanego sprzętu medycznego. W Firmie zatrudniony jest też technolog, który dopasowuje sprzęt do potrzeb klienta, tj. osoby niepełnosprawnej. Do działalności Firmy należy też serwisowanie i naprawa sprzętu, dla klientów indywidualnych i odbiorców hurtowych takich jak ZOZ-y, szpitale, przychodnie rehabilitacyjne. Omawiany zakład swoją działalnością handlową obejmuje całą Polskę, a usługową głównie województwa: opolskie, śląskie i dolnośląskie ze względu na znaczne koszty dojazdu. Sprzedaż i działalność usługowa jest prowadzona w budynku firmowym, w którym jest biuro, hala remontowa i warsztat. Firma prowadzi też doradztwo w zakresie dopłat do sprzętu i do turnusów rehabilitacyjnych, a pracują w niej:

dyrektor – właściciel, który pełni rolę, głównego decydenta i koordynatora poszczególnych działów Firmy;

technolog – do jego zadań należy dopasować technicznie sprzęt, indywidualnie do chorego;

serwisanci, którzy zajmują się naprawą sprzętu używanego i naprawami gwarancyjnymi; do ich obowiązków też należy dojazd do klienta w razie reklamacji, jeden z serwisantów dodatkowo pełni rolę magazyniera, zajmuje się monitorowaniem stanu magazynowego, przyjmowaniem zamówień od pozostałych serwisantów na części zamienne, przyjmowaniem dostaw i wydawaniem sprzętu na polecenie sprzedawcy do sklepu;

marketingowiec, zajmuje się reklamą Firmy, dba o jak najwyższą sprzedaż, wskazuje nowych odbiorców indywidualnych i hurtowych;

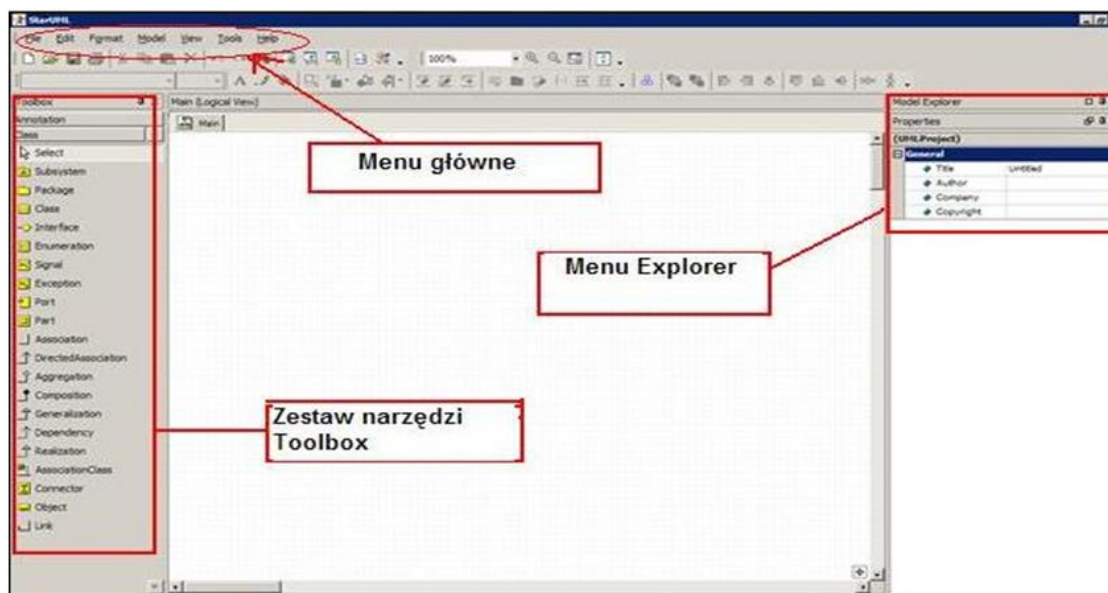
zaopatrzeniowcy, przywożą sprzęt zza granicy, rozwożą do kontrahentów, ewentualnie odbierają zepsute sprzęt do naprawy;

księgowa – to osoba odpowiedzialna za prowadzenie rachunkowości w przedsiębiorstwie;

sprzedawca – w sklepie pełniący również funkcję recepcjonisty, jego zadaniem jest kontakt z klientem i doradztwo techniczne.

Dla wstępnego wytestowania modelowania systemu dedykowanego informatycznego, na podstawie funkcjonalności zaprezentowanej wcześniej Firmy, zastosowano darmowy pakiet *StarUML*. Pakiet ten to projekt *OpenSource*, którego celem jest stworzenie elastycznego szybkiego, praktycznego i rozszerzalnego środowiska modelowania UML, pod platformę Windows i które byłoby konkurencją dla komercyjnych drogich rozwiązań z tej dziedziny. Dzięki UML, można w łatwy sposób przedstawiać świat obiektów dzięki

programowaniu obiektowym i analizie obiektowej. Zastosowana w tym materiale wersja programu *StarUML* jest zgodna ze standardem języka UML 2.0. Wyróżnia się trzynastoma diagramami głównymi i czterema abstrakcyjnymi. Funkcjonalność programu daje się rozszerzać za pomocą wtyczek, które można pobrać na stronie projektu. Narzędzie posiada ciekawy, czytelny interfejs ([http://www.dobreprogramy.pl/...](http://www.dobreprogramy.pl/)). Program *StarUML* jest ogólnie dostępnym darmowym programem w Internecie. W książce *Wdrożenie zintegrowanego systemu informatycznego wspomagającego zarządzanie* znajduje się opis w formie instrukcji postępowania, jak można za pomocą programu *StarUML* zainicjować przykładowo diagram klas (Wornalkiewicz W., 2015, s. 243). Po zainstalowaniu na naszym komputerze i otwarciu tegoż programu pokazuje nam się okno, w którym widzimy na górze menu główne, w którego skład wchodzi: *File* – zbiór, *Edit* – edycja, *Format*, *Model*, *Tools* – narzędzia, *View* – podgląd, *Help* – pomoc. W polu z prawej strony jest menu Explorer, w którym znajdujemy podkatalogi i różne opcje (zob. Rysunek 12).



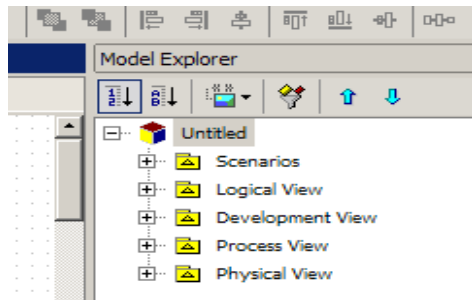
Rys. 12. Widok okna po otwarciu programu *StarUML* z objaśnieniami

Źródło: (Suchan P., 2016, s. 45)

Występujące z lewej strony okna zestaw narzędzi *Toolbox* obejmuje następujące rozwijalne grupy elementów oraz pojedyncze elementy konstrukcyjne wchodzące w skład menu *Grupa Classes (Basic)*, a mianowicie (Wornalkiewicz W., 2015, s. 243):

- *Class* (klasa),
- *Interface* (interfejs),
- *Association* (asocjacja),
- *Aggregation* (agregacja),
- *Composition* (kompozycja),
- *Dependency* (związek zależności),
- *Generalization* (generalizacja),
- *Interface Realization* (interfejs realizacji).

Dla konkretnego zaprezentowania sposobu tworzenia diagramów z użyciem języka UML skorzystamy z opracowanej pod kierunkiem autora pracy licencjackiej (Suchan P., 2016). W „*Model Explorer*” wprowadzamy do programu tytuł projektu, dane firmy i autora projektu. Wybieramy nowy projekt np. typu (4+1 *View Model*), który jest w postaci czterech widoków specjalnych oraz jednego widoku ogólnego przypadku użycia. Korzystamy z menu: *File / New From Template / 4+1 View Model*. W podoknie prawym pojawia się w ramach tzw. *Model Explorer* menu pomocnicze (zob. Rysunek 13).

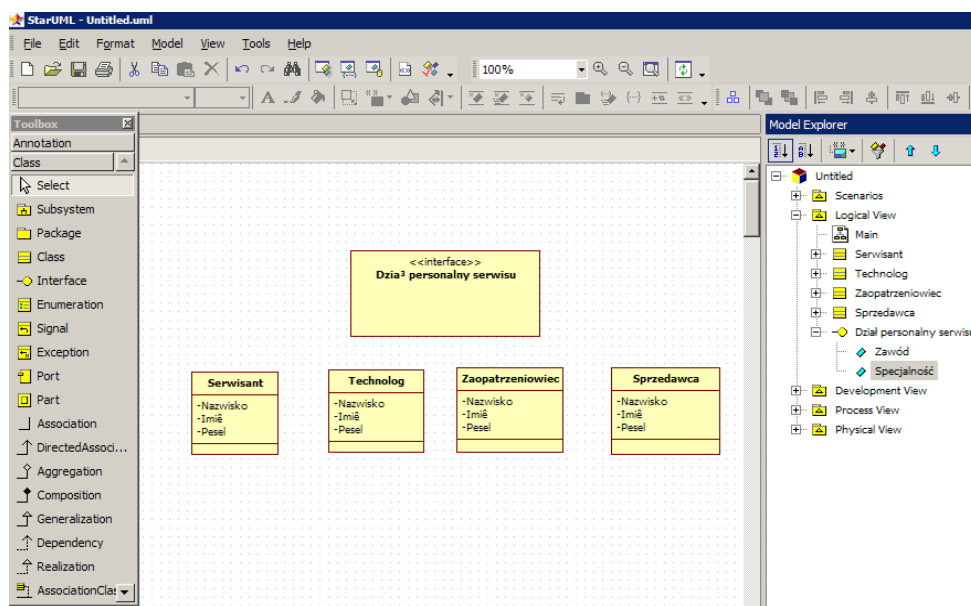


Rys. 13. Widok po wyborze nowego projektu
 Źródło: Opracowanie na podstawie programu StarUML

Wymienione na rysunku opcje w ramach „Model Explorer” oznaczają (Suchan P., 2016, s. 245):

- *Scenarios* – scenariusze, np. z etapu koncepcji i analizy;
- *Logical View* – projekty (klasy, interfejs, wzorce), występuje tu możliwość użycia diagramów klas, obiektów, aktywności, struktur złożonych i sekwencji;
- *Development View* – wdrożenie (konfiguracja, instalacja i wykonywanie), w ramach tego należy pokazać komunikację fizycznego układu sprzętu z systemem; użyte są diagramy komponentów, wdrożenia i interakcji;
- *Process View* – procesy (ilustracja informacji w zakresie współbieżności, wydajności i skalowalności); użyte są diagramy interakcji i aktywności pokazujące zachowanie systemu podczas jego pracy;
- *Physical View* – przypadki użycia, pokazuje wymaganą funkcjonalność systemu, zastosowane są diagramy przypadków użycia oraz kilka interakcji pokazujących ich szczegóły.

Przykładowo, chcemy zainicjować diagram klas. Po wybraniu w podoknie lewym *Class*, uaktywniamy lewym przyciskiem myszy i poprawiamy nazwę np. klasa *Serwisant*. Następnie wprowadzamy kolejne klasy *Technolog*, *Zaopatrzeniowiec*, *Sprzedawca* oraz ich atrybuty, analogicznie jak dla klasy *Serwisant* z opcją prywatne. Teraz dodajemy interfejs „*Dział personalny serwisu*” poprzez dodanie nowej klasy, jest to element spinający pozostałe klasy. Dalsze kontynuowanie prac nad projektem systemu dedykowanego, zainicjowanego na Rysunku 14, pozostawia się jako ćwiczenie Czytelnikowi.

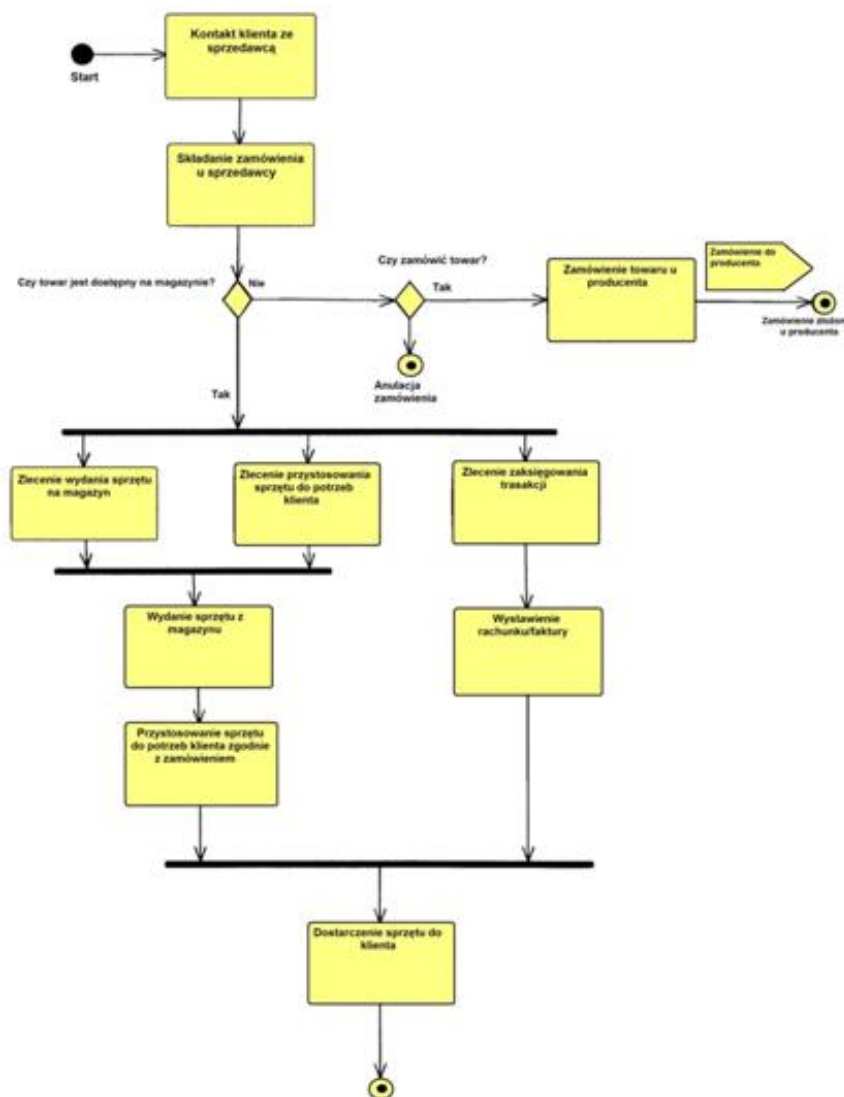


Rys. 14. Klasy projektowanego systemu dla przykładowej Firmy
 Źródło: (Suchan P., 2016, s. 47)

Przykład opracowania diagramu aktywności

Jak już nadmieniono, diagram przypadków użycia jest to obrazowe przedstawienie przypadków użycia, aktorów i związków, które między nimi zachodzą w danej dziedzinie przedmiotowej. Stanowi on rozległy schemat obrazujący wszystkie funkcjonalności w danej firmie. Diagram ten określa jakie dany pracownik ma kompetencje i jakie czynności może lub powinien wykonywać. Każdy ma przypisaną rolę, np. dyrektor koordynuje i monitoruje poszczególne działy w Firmie. Dzięki temu diagramowi dostrzega wiele szczegółów, przykładowo stwierdza się, że Dyrektor ma za dużo drobnych obowiązków, które powinni wykonywać inne osoby, natomiast on powinien koncentrować się na sprawach strategicznych Firmy.

Jak już nadmieniono, diagram czynności, jest diagramem interakcji, który służy do modelowania dynamicznych aspektów systemu. Jego zasadniczą funkcją jest przedstawienie sekwencji kroków, które są wykonywane przez modelowany fragment systemu. Diagram sekwencji pozwala także na prezentację przepływów współbieżnych oraz na zaprezentowanie zmian stanów obiektów podczas przechodzenia pomiędzy czynnościami. Przykład diagramu czynności umownej firmy *FHU Wygodniej Życ* przedstawia sytuację kontaktu klienta ze sprzedawcą w celu kupienia jakiegoś towaru (zob. Rysunek 15).



Rys. 15. Diagram aktywności
Źródło: (Suchan P., 2016, s. 53)

* * *

Pokazano kroki wstępne zmierzające do zamodelowania funkcjonalności małej firmy handlowo-usługowej, używając notacji języka UML. Zaprezentowano niektóre standardy modelowania obiektowego. W modelowaniu przykładowej firmy *FHU Wygodnie Życ* opracowano wstępnie szczegółowy diagram użycia oraz diagram aktywności – czynności z zastosowaniem darmowego programu *StarUML* z Internetu. Zamierzeniem jest dalsze kontynuowanie modelowania biznesowego w notacji języka UML. Celem jest bowiem dostrzeżenie możliwości udoskonalenia działalności omawianej Firmy poprzez wdrożenie dedykowanego systemu informatycznego.

Bibliografia

- BOOCH G., RUMBAUGH J., JAKOBSON I., UML – przewodnik użytkownika, wyd. 2, Wydawnictwa Naukowo Techniczne, Warszawa 2002.
- NOWICKI A., CHOMIAK-ORSY I., Systemy informacyjne logistyki, Część 2. Modelowanie, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2007, s. 58.
- Refactoring – Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Refactoring>.
- SINAN SI ALHIT, UML. Wprowadzenie. Wydawnictwo Helion, Gliwice, 2004.
- SUCHAN P., Modelowanie funkcjonowania firmy usługowej z zastosowaniem notacji języka UML, WSZiA w Opolu, 2016.
- WORNALKIEWICZ W., Wdrożenie zintegrowanego systemu informatycznego wspomagającego zarządzanie, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015, s. 238-239.
- WRYCZA S., MARCINKOWSKI B., MAŚLANKOWSKI J., UML 2.x: ćwiczenia zaawansowane, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2012.
- <http://training-course-material.com/images/d/d0/UseCaseDiagram.png>.
- http://zasoby.open.agh.edu.pl/~10sdczerner/page/diagramy_sekwencji_UML.html.
- <http://www.dobreprogramy.pl/StarUML,Program,Windows,11903.html>.
- <http://www.michalwolski.pl/diagramy-uml/diagram-klas/>.
- <http://www.michalwolski.pl/diagramy-uml/diagram-komponentw/>.
- <http://www.michalwolski.pl/diagramy-uml/diagram-sekwencji/>.
- <http://www.redpill.com.pl/images/artykuly/UML02/rys2.png>.
- <http://www.redpill.com.pl/images/artykuly/UML02/rys3.png>.
- <https://www.ariscommunity.com/aris-express>.
- <https://www.ibm.com/products/rational-software-architect-designer>.
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Abstrakcja_\(programowanie\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Abstrakcja_(programowanie)).
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_czynno%C5%9Bci.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_interakcji.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_maszyny_stanowej.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_przypadk%C3%B3w_u%C5%BCycia.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Diagram_stan%C3%B3w.
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Implementacja_\(informatyka\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Implementacja_(informatyka)).
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Unified_Modeling_Language.

Author's Information:

Wladyslaw Wornalkiewicz – Professor WSZiA, PhD, Economic and Pedagogic Faculty, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: wornalkiewicz@wp.pl.

POTRZEBA SCALANIA SYSTEMÓW KLASY ERP

THE NEED FOR INTEGRATING ERP-CLASS SYSTEMS

Władysław Wornalkiewicz

Władysław Wornalkiewicz

Streszczenie

Przedsiębiorstwa branży cukierniczej coraz szerzej rozwijają swoją działalność. Dotyczy to nie tylko obiektu macierzystego, ale także różnych ich filii zlokalizowanych na terenie Polski, jak też mających swoje siedziby w różnych częściach Globu. W opracowaniu zaprezentowano obszar dystrybucji w przedsiębiorstwie produkcji słodczy „Mieszko”. Firma ta ma swoje zakłady produkcyjne rozłożone w różnych częściach naszego kraju. W tych obiektach udało się już wdrożyć zintegrowane systemy informatyczne klasy ERP, w których dominuje sfery logistyki, produkcji a także zbytu wyrobów gotowych. Narasta problem łączności między tymi aplikacjami dla syntetyzowania wyników działalności zaopatrzeniowej, produkcyjnej i w zakresie sprzedaży wyrobów. Występuje dążenie do scentralizowania działalności związanej ze sprzedażą, wdrożenie systemu „spinającego” eksploatowane systemy zintegrowane pojedynczych zakładów. Ma to na celu zbudowanie hurtowni danych wspomagającej proces zarządzania całą grupą zakładów stanowiących określone przedsiębiorstwo. Spowoduje to stopniowe odchodzenie od rozpatrywania danych liczbowych efektów działalności na rzecz obserwacji trendów w zakresie poszczególnych wskaźników działalności gospodarczej danego przedsiębiorstwa. Poszukując odpowiedniego rozwiązania informatycznego dla przykładowej grupy zakładów „Mieszko” pod uwagę brano system APO.

Annotation

Companies of the confectionery industry are developing their activities more and more, which considers not only the parent facility, but also to various branches located in Poland, as well as having their registered offices in different parts of the globe. The study presents the distribution area in the "Mieszko" confectionery production company, having its production plants in different parts of our country. In these facilities, it has already been possible to implement integrated IT systems of ERP class, dominated by the spheres of logistics, production and sale of finished products. However, a growing problem of connectivity between these applications is visible in terms of synthesizing the results of procurement, manufacturing, and selling products. There is a tendency to centralize the activities related to sales, implementation of a system "connecting" the integrated systems of individual plants in operation. This aims at building a data warehouse supporting the management process of the entire group of plants constituting a specific company. This will result in a gradual departure from considering numerical data of the effects of activity in favour of observing trends in the scope of individual indicators of economic activity of a given company. When looking for an appropriate IT solution for an exemplary group of "Mieszko" plants, the APO system was considered.

Słowa kluczowe: Systemy klasy ERP. Scalanie systemów obiektowych. Hurtownia danych. Wdrożenie systemu łańcucha dostaw.

Key words: ERP class systems. Integration of object systems. Data warehouse. Implementation of a supply chain system.

Wprowadzenie

Dystrybucja wywodzi się z języka łacińskiego od słowa „*distributio*”, co oznacza rozdzielenie, rozdawanie, przydzielenie towaru. Dystrybucja jest jednym z największych ogniw w łańcuchu logistycznym, a jej zadaniem jest udostępnienie w odpowiednim miejscu i czasie produktu w sposób najbardziej odpowiadający nabywcom (Gołemska E., 1999, s. 207). Dystrybucja jest przede wszystkim zespoleniem wszystkich decyzji i czynności związanych z dostarczeniem towaru finalnemu nabywcy, w taki sposób, aby umożliwiał mu zakup towaru w atrakcyjnej cenie, odpowiednim miejscu oraz czasie. Dystrybucja jest zatem jednym z instrumentów marketingowego oddziaływania na rynek (*Dystrybucja...*, 2019).

Funkcje dystrybucji można podzielić na przedtransakcyjne, związane z realizacją transakcji kupna-sprzedaży oraz potransakcyjne. Funkcje przedtransakcyjne, znajduje się w przestrzeni badań marketingowych oraz promocji produktu. Polega to na wysłaniu odpowiedniej oferty dla potencjalnego klienta, co wiąże się z negocjacjami warunków transakcji. Funkcje związane z realizacją transakcji składają się z transferu produktów, magazynowania produktów oraz finansowego procesu dystrybucji. Funkcja ta wiąże się z dystrybucją fizyczną, czyli logistyką dystrybucji. Natomiast funkcja potransakcyjna polega głównie na utrzymaniu jak najlepszych kontaktów z nabywcami, skupiając się na zaspokojeniu ich potrzeb, oczekiwań oraz wpływając na ich lojalność. Funkcje dystrybucji mogą być realizowane dwoma sposobami:

- bezpośredni, gdzie funkcje dystrybucji realizowane są przez samych wytwórców produktów,
- pośredni, w którym funkcje dystrybucji zlecane są pośrednikom.

Według Anny Czubały „*Poziom ich realizacji powinien zapewnić dotarcie z produktem do jak największej liczby nabywców potencjalnych, sprzyjać ich przekształceniu w nabywców rzeczywistych i lojalnych oraz umożliwić pozyskiwanie nabywców kupujących produkty konkurencyjne, a w konsekwencji zwiększyć sprzedaż i zyski przedsiębiorstwa oraz jego udział w rynku*” (Czubała A., 2001, s. 18). Obecnie trwa rywalizacja firm w wykreowaniu odpowiednich metod dotarcia do klientów. Innowacje w zakresie dystrybucji w logistyce wynoszą około 40% wszystkich rozwiązań dotyczących marketingu.

Dystrybucja wchodzi w skład zintegrowanego zestawu instrumentów (tzn. *marketing-mix*), w którym występuje jeszcze cena, produkt oraz promocja. Występuje tu współzależność produktu, ceny, promocji oraz dystrybucji. Kanały dystrybucji występują również pod nazwą kanałów marketingowych lub kanałów rynkowych. Jest to grupa wzajemnie zależnych od siebie organizacji, współuczestników w procesie dostarczania produktu lub usług wobec użytkowników lub konsumentów (Kotler P., 1994, s. 480). W kanałach dystrybucji wyróżnia się uczestników przekazujących i przyjmujących prawo własności oraz uczestników nieprzejmujących prawa własności do dystrybuowanych produktów.

Tak więc dystrybucja pełni ważną rolę w przedsiębiorstwie, a odpowiednie jej kanały, liczba centrów dystrybucji oraz odpowiednie narzędzia informatyczne mają wpływ na sprawny przebieg procesu dystrybucji³⁰. Produkty spożywcze wymagają różnych kanałów

³⁰ Opracowanie bazuje na wybranych fragmentach, wykonanej pod kierunkiem autora, pracy magisterskiej (Nowak M., 2021).

dystrybucji, które zależą od zamówień klienta. Proces dystrybucji artykułów cukierniczych w przedsiębiorstwie „Mieszko” jest istotny ze względu na częste dostawy nowego surowca do produkcji. Szeroko pojęte „słodycze” muszą być przechowywane oraz transportowane w odpowiednich warunkach. Dodatkowo są różne rodzaje kanałów dystrybucji o zróżnicowanym procesie. Tak więc istotne jest, aby określone przedsiębiorstwo posiadało odpowiednią liczbę centrów dystrybucji oraz adekwatne narzędzia informatyczne. Mają one bowiem duży wpływ na usprawnienie procesu dystrybucji.

Obiekt analizy

W przeprowadzonym badaniu ankietowym podjęto się wyłonienia możliwości usprawnienia dystrybucji w branży produkcji słodyczy (Nowak M., 2021). Badanie przeprowadzono wśród wybranych kompetentnych pracowników komórek organizacyjnych przedsiębiorstwa, a mianowicie z Działu Obsługi Klienta, Działu Planowania, Działu Logistyki oraz Magazynu. Pytania dotyczyły między innymi wykorzystywanych narzędzi informatycznych, liczby centrów dystrybucji należących do firmy oraz rodzajów kanałów dystrybucji występujących w rozpatrywanym przedsiębiorstwie. Ankieta umożliwiła wskazanie rozwiązań, które mogą wpłynąć na usprawnienie dystrybucji.

Obecnie przedsiębiorstwo „Mieszko” wytwarza czekoladki, karmelki, praliny, cukierki, wafelki oraz ciastka. Najpopularniejsze jego marki to Cherrissimo, Amoretta, Magnifique, Chocolorro oraz znane od lat Michaszki. Posiada centrum dystrybucji w Gliwicach oraz 5 zakładów produkcyjnych. Dwa znajdują się w Raciborzu, pozostałe w Warszawie, Radzynie Podlaskim i Wilnie. Obecnie zatrudnienie w grupie wynosi około 1300 pracowników, przy czym główną jednostką organizacyjną jest Grupa ZPC „Mieszko”. W zakresie dystrybucji grupa ta zajmuje się wysyłką wyprodukowanego towaru nie tylko na rynek krajowy, ale także na rynki zagraniczne. Przedsiębiorstwo posiada nowoczesne zakłady produkcyjne, skupiające się na masowej produkcji towaru. „Mieszko” – tak jak większość przedsiębiorstw podobnej branży, korzysta z handlu hurtowniczego, detalicznego oraz exportu. W zakresie handlu detalicznego z usług sprzedaży towaru rozpatrywanej firmy korzystają sieci handlowe: Makro Cash and Carry, Selgros, Tesco, Eurocash, Żabka, Carffur, E. Leclerc, Auchan, Real, Polomarket, Lidl, Biedronka, Kaufland, Aldi, Netto, a z rynku litewskiego Maxima. Natomiast handel hurtowy obejmuje obecnie tereny całej Polski i posiada siedem regionalnych punktów obsługi. Sprzedaż exportowa obejmuje rynki krajów Bliskiego Wschodu i krajów Zachodniej Europy. Towar wysyłany jest między innymi do Węgier, Szwecji, Czech, Izraela, Zjednoczonych Emiratów Arabskich i USA.

Potrzeba integracji systemów cząstkowych

W obecnych czasach następuje szybki rozwój technologii informatycznej, a zwłaszcza w zakresie wspomaganie zarządzania zaopatrzeniem, produkcją, zbytem i transportem. Tendencja ta spowodowała powstanie dużych pakietów informatycznych, obejmujących niemal wszystkie funkcje przedsiębiorstwa. Stosowany jest jeszcze – gdziekolwiek system MRP wcześniejszej generacji, ale zastępowany jest nowocześniejszym zintegrowanym o szerszej funkcjonalności tj. ERP. Dodam, że system MPR (*Material Requirements Planning*) zajmuje się planowaniem potrzeb materiałowych, ustaleniem wielkości popytu. Wyznaczone jest to na podstawie struktur wyrobów i procesów technologicznych zapotrzebowania na materiały i elementy kooperowane. Pełni podstawową funkcję w planowaniu produkcji przedsiębiorstwa, przy czym w tym oprogramowaniu wykorzystywane są w przetwarzaniu następujące rozwiązania:

- MPS (*Master Production Schedule*), czyli harmonogram produkcji;

- BOM (*Bill of Materials*), baza danych obejmująca kartotekę rodzajową, strukturalną, technologiczną oraz grup stanowisk pracy – technologicznie wzajemnie zamiennych;
- IMF (*Inventory Master File*), zbiór zapasów.

Rzeczywisty rozwój systemów produkcji oparty o MRP doprowadził do powstania systemu pomocniczego DRP (*Distribution Requirements Planning*). System ten zajmuje się planowaniem potrzeb dystrybucji oraz planowaniem popytu na produkty finalne w poszczególnych punktach sieci dystrybucji wyrobów gotowych. DRP bazuje na programach popytu na rynku, w końcowych punktach kanału dystrybucji. Do realizacji koncepcji DRP wykorzystywany jest rozkład czasowy zapotrzebowania na wyrób gotowy, prognozowanie popytu na produkt na rynku odbiorcy końcowego.

W latach dziewięćdziesiątych powstał pakiet współpracujących ze sobą modułów programowych, zwany ERP (*Enterprise Resource Planning*), czyli zintegrowane zarządzanie przedsiębiorstwem. Umożliwia on realizację procedur finansowych, dzięki rozwinięciu systemu MRP II o procedury finansowe (Lewandowski J. i in., 2014, s. 222-227). ERP integruje wymianę danych procesów zaopatrzenia, produkcji oraz dystrybucji, finansów, zakupów, sprzedaży, marketingu, transportu i magazynu lub centra dystrybucji. Dane są uaktualniane w czasie rzeczywistym oraz dostępne w chwili podejmowanej decyzji.

Aktualnie w „Mieszko” stosuje się wcześniejszą wersję pakietu, zwanego potocznie SAP, która jest rozwiązaniem informatycznym klasy ERP II, a więc uwzględniająca już możliwości korzystania z Internetu. Obejmuje także logistykę, zasoby ludzkie i finanse. Rdzeniem softwarowym jest Basic, czyli moduł utrzymywania i rozwoju systemu. Umożliwia on administrowanie oprogramowaniem, prowadzenie interfejsów komunikacyjnych i funkcji niezbędnych w procesie kustomizacji. Eksploatowany system jest obecnie stopniowo wypierany przez nowsze wersje systemów firmy SAP. Ma szeroką strukturę hierarchiczną odpowiadającą jednostkom organizacyjnym przedsiębiorstwa, a w tym:

- Zarządzanie personelem (HR),*
- Dział zaopatrzenia (MM),*
- Dział sprzedaży (SD),*
- Obszar rachunku kosztów (CO).*

Zakres analizy

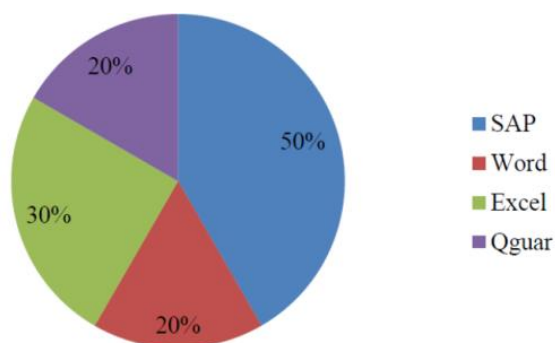
Jak już wspomniano, badanie ankietowe miało na celu wyłonienie możliwości usprawnienia dystrybucji produkowanych słodczych w przedsiębiorstwa „Mieszko”. Pytania dotyczyły wykorzystywanych narzędzi informatycznych w przedsiębiorstwie, liczby niezbędnych centrów dystrybucji oraz występowania kanałów dystrybucji. Z powodu trwającej pandemii Covid-19 rozpoznanie w tym zakresie przeprowadzono internetowo. Ankietę skierowano do kompetentnych pracowników komórek organizacyjnych, a mianowicie:

- Działu Logistyki,
- Działu Obsługi Klienta,
- Działu Planowania,
- Lidera obsługi Magazynu..

Nie będę tu przytaczał wszystkich wyników z przeprowadzonej ankiety, a zwrócę tylko uwagę na niektóre, wykonane w formie wykresów kołowych, w cytowanej pracy dotyczących dystrybucji i informatyki (Nowak M., 2021). Najczęściej występujący kanał dystrybucji to export (60%), handel hurtowy (30%) oraz handel detaliczny (10%). W odniesieniu do zapotrzebowania na centra dystrybucji w „Mieszko” uzyskano następujące odpowiedzi: jedno (50%), dwa (10%), trzy (30%), pięć (10%). Na zapytanie dotyczące miejsca lokalizacji ewentualnego jednego centrum dystrybucji ankietowani wskazali na: Racibórz (40%), a na Warszawę, Gdańsk, Poznań, Wrocław, Radom po 10%.

Ankietowani stwierdzili również, iż problem tkwi nie tylko w przejściu i zaimplementowaniu nowoczesnego systemu informatycznego radzącego sobie z problemami zarządzania grupą spółek w ramach grupy „Mieszko”, lecz także w liczbie oraz miejscu zlokalizowania centrów dystrybucji. Pracownikom bardziej odpowiadało by jedno nowoczesne centrum dystrybucji z lokalizacją w Raciborzu.

Z przeprowadzonej ankiety wynika, że oprócz już wymienionego pakietu firmy SAP, powszechnie stosowany jest pakiet biurowy Microsoft Office, a w szczególności arkusz kalkulacyjny Excel. Wykres pokazujący korzystanie z narzędzi informatycznych przez ankietowanych pracowników pokazano na Rysunku 1.



Rys. 1. Stosowane oprogramowania w „Mieszko”

Źródło: (Nowak M., 2021, rys. 23)

Najbardziej zadowoleni z dostępu do aplikacji informatycznych są pracownicy Działu Obsługa Klienta, Działu Logistyki oraz Magazynu. Pracownicy Magazynu uznali *System Zarządzania Magazynem (WMS Qguar)* za odpowiednie narzędzie usprawniające dystrybucję. Jednak inni ankietowani zaproponowali dla wyraźnego usprawnienia dystrybucji system *SAP APO*. Ich zdaniem pakiet ten o rozwiniętej funkcjonalności, posiada dużo dodatkowych i przy tym mało skomplikowanych opcji, niezbędnych w usprawnieniu procesów produkcji i dystrybucji. Swoją ocenę wydali na podstawie rozpoznania w innych przedsiębiorstwach podobnej branży.

Nadmienię jeszcze, że w trakcie pisania tego opracowania „Mieszko” korzystało z wersji systemu SAP o nazwie *SAP ERP CC*, będącej kolejną wersją w ewolucji systemu SAP R/3. Oprogramowanie *SAP ERP CC* skupia się na wykorzystywaniu rozwiązania MRP, czyli na zapotrzebowaniu produktów lub realizacji zakupów między zakładami. Natomiast *SAP APO* jest systemem informatycznym wykreowanym dla wielkich firm, ma więc możliwość integrowania się większej liczby systemów klasy ERP. Umożliwia globalne planowanie łańcucha dostaw, postrzegany jest jako docelowe rozwiązanie scalające ogół zagadnień związanych z planowaniem zakupów, produkcją, dostawami, planowaniem transportu. Podstawą techniczną jest wykorzystywanie interfejsu CIF oraz akceleratorów (silników programowych) związanych z przetwarzaniem bazodanowych w pamięci tzw. *liveCache*. Różnice między najbardziej popularnymi programami, określanymi jako *SAP ERP CC*, a *SAP APO* pokazano w Tabeli 1.

Wspomniano o *liveCache*, warto więc nieco uwagi poświęcić temu rozwiązaniu (<https://answers.sap.com/...>, 2021). W *liveCache* (LC) dane są przechowywane na podstawie szeregów czasowych i szeregów zamówień. Dane można wyodrębnić za pomocą funkcji BAPI. Dodam, że system APO posiada dwie bazy danych APODB i *liveCache*. Generalnie dane podstawowe i inne dane są przechowywane w APODB. Jednak większość danych transakcyjnych jest przechowywana w *liveCache*. W przypadku APODB można korzystać z systemów zarządzania tradycyjną bazą danych np. Oracle, MSSQL, DB2, MAXDB. Jednak w przypadku *liveCache* nie ma wyboru, bo jest nią baza MAXDB zorganizowana na pamięci komputera.

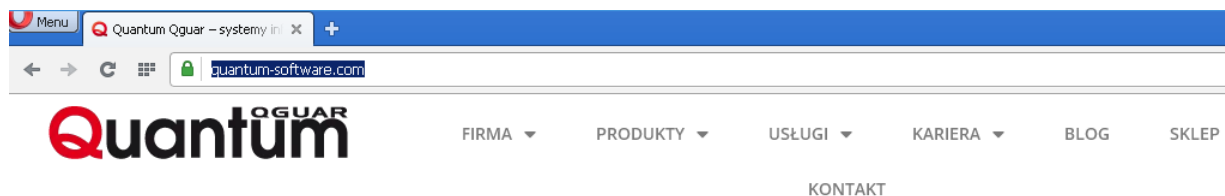
Tab. 1. Porównanie pakietów SAP ERP CC i SAP APO

SAP ERP CC	SAP APO
Koncentruje się na planowaniu w obrębie jednego zakładu lub kilku obiektów produkcyjnych współpracujących.	Postrzegany jest jako program dla większych firm, bowiem integruje kilka systemów klasy ERP.
Wykorzystywane MRP rozdziela zapotrzebowanie na produkcje lub zakupy między zakładami.	Pozwala uruchomić globalne planowanie łańcucha dostaw.
Modelowanie zakupów i produkcji między zakładami jest w miarę proste.	Postrzegany jest, jako docelowe rozwiązanie integrujące całość zagadnień związanych z planowaniem zakupów, produkcji, dostaw, planowaniem transportów.
Standardem jest planowanie wg koncepcji MRP II (z uwzględnieniem zdolności produkcyjnej maszyn i urządzeń).	Standardem jest planowanie na skończonych zasobach z wykorzystaniem ograniczeń.
Podstawą techniczną jest wykorzystywanie dowolnej bazy danych.	Podstawą techniczną jest wykorzystywanie interfejsu CIF oraz akceleratorów związanych z przetwarzaniem bazodanowych w pamięci tzw. <i>liveCache</i> .

Źródło: opracowanie na podstawie (Nowak M., 2021, tab. 7)

System klasy Supply Chain Execution

Z przeprowadzonego badania wynikało duże zainteresowanie pakietem *Qguar* firmy Quantum Qguar. Oferuje ona systemy informatyczne dla przedsiębiorstw, które mają szczególnie wysokie wymagania w zakresie logistyki i zarządzania łańcuchem dostaw. Sztandarowym produktem tej firmy jest pakiet oprogramowania *Qguar* – system klasy *Supply Chain Execution*, służący do zarządzania złożonymi strukturami produkcji, magazynowania i dystrybucji. *Qguar* współpracuje z wieloma różnymi systemami klasy ERP. Jak już wspomniałem na wstępie magazynierzy pozytywnie ocenili funkcjonalność stosowanego w obszarze magazynowania pakietu *Qguar* (<https://quantum-software.com>, 2021). Fragment strony wejściowej tego systemu pokazano na Rysunku 2.



Rys. 2. Menu strony tytułowej pakietu *Qguar*

Źródło: (<https://quantum-software.com>, 2021)

Firma Quantum-software jest producentem i dostawcą systemów informatycznych wspomagających zarządzanie łańcuchami dostaw. Jej produktem jest pakiet oprogramowania *Qguar*TM, stanowiący system klasy *Supply Chain Execution*, służący do zarządzania strukturami produkcji, magazynowania i dystrybucji. Rozwiązania firmy zawierają moduły *Manufacturing Execution System (MES)*, *Warehouse Management System (WMS Pro)*, *Transport Management System (TMS)* oraz *Yard Management System (YMS)*, które w drodze ewolucji uzupełniały stopniowo systemy klasy ERP o techniki zaawansowanego zarządzania procesami logistycznymi. Prezentowana firma oferuje systemy informatyczne dla przedsiębiorstw, które mają szczególnie wysokie wymagania w zakresie logistyki i zarządzania łańcuchem dostaw. *Qguar* współpracuje z wieloma różnymi systemami klasy ERP. Wszystkie systemy rozwiązania informatycznego *Qguar* wyszczególniono na Rysunku 3.



Rys. 3. Systemy rozwiązania informatycznego Qguar
 Źródło: (<https://quantum-software.com>, 2021)

Przykładowo *Qguar WMS Pro* (*Warehouse Management System Pro*) to system magazynowy wspomagający obsługę procesów w magazynach własnych i usługowych (<https://quantum-software.com/system-wms...>, 2021). Wykorzystuje on nowoczesne rozwiązania z zakresu technik informatycznych oraz logistycznych (zob. Rysunek 4). Oprogramowanie posiada wbudowane moduły do zarządzania towarami niebezpiecznymi, rozliczeń operacji logistycznych oraz optymalizacji pracy wózków widłowych. System WMS wspiera wszystkie procesy magazynowe, od przyjęcia towaru, poprzez składowanie, kompletację po wydanie.



Rys. 4. Fragment strony tytułowej systemu WMS Pro w ramach Qguar
 Źródło: (<https://quantum-software.com/system-wms...>, 2021)

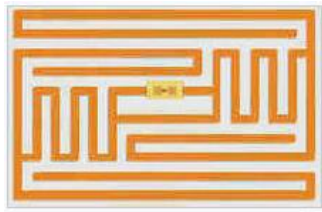
Prezentowany system może współpracować z technologiami automatycznej identyfikacji, takimi jak kody kreskowe, QR, RFID oraz z technologią Voice. Kody kreskowe jednowymiarowe są ogólnie znane i powszechnie stosowane, warto jednak przybliżyć kod QR i inne rzadziej stosowane.

Kod QR (*Quick Response*) jest to alfanumeryczny, dwuwymiarowy, matrycowy, kwadratowy kod graficzny opracowany przez japońskie przedsiębiorstwo Denso Wave w 1994 roku (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Kod...>, 2021). Jest to kod modułowy i stałowymiarowy. Umożliwia kodowanie znaków kanji / kana, stąd jest popularny w Japonii. Dodatkowo pozwala na zakodowanie znaków należących do alfabetu arabskiego, greckiego, hebrajskiego lub cyrylicy. Budowa kodu umożliwia jego umieszczenie i odczyt na przedmiotach szybko przemieszczających się względem skanera. Przykład kodu QR pokazano na Rysunku 5.



Rys. 5. Zastosowanie kodu dwuwymiarowego
 (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Kod...>, 2021)

Objaśnijmy sobie jeszcze technikę budowy etykiet do identyfikacji radiowej RFID (*Radio-frequency identification*). Skrótem RFID oznacza się systemy zdalnej identyfikacji radiowej (<https://pl.wikipedia.org/wiki/RFID>, 2021), wykorzystujące fale radiowe do przesyłania danych oraz zasilania elektronicznego układu stanowiącego etykietę obiektu przez czytnik, w celu identyfikacji tego obiektu. Technika ta umożliwia odczyt, a czasami także zapis układu RFID. W zależności od konstrukcji umożliwia odczyt etykiet z odległości do kilkudziesięciu centymetrów lub kilku metrów od anteny czytnika. System odczytu umożliwia identyfikację wielu etykiet znajdujących się jednocześnie w polu odczytu. Etykieta RFID przytwierdzona do przedmiotu może być jedną z form zabezpieczenia przedmiotów przed ich fałszowaniem. Przykład etykiety typu RFID, stosowanej w sieci handlowej Walmart, zaprezentowano na Rysunku 6, przy czym Walmart Inc. to amerykańska sieć supermarketów założona w 1962 roku (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Walmart>, 2021).



Rys. 6. Etykieta EPC RFID używana w sieci Walmart
Źródło: (<https://pl.wikipedia.org/wiki/RFID>, 2021)

Nowoczesne rozwiązania magazynowe wyposażone są w roboty mające do dyspozycji technikę posługiwania się głosem. *Voice over Internet Protocol* (VoIP) stanowi technikę umożliwiającą przesyłanie dźwięków mowy za pomocą łączy internetowych lub oddzielnych sieci wykorzystujących protokół IP, popularnie nazywana jest „*telefonią internetową*” (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Voice...>, 2021). Przesyłanie danych przy użyciu protokołu IP pozwala wykluczyć niepotrzebne „*połączenie ciągłe*” i np. wymianę informacji, gdy rozmówcy milczą. Rozwiązanie techniczne telefonii internetowej zaprezentowano na Rysunku 7. Z VoIP korzystać można do połączeń z innymi użytkownikami VoIP lub użytkownikami telefonii stacjonarnej i komórkowej.



Rys. 7. Aparat telefonii internetowej Avaya VoIP Phone
Źródło: (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Voice...>, 2021)

Jeszcze z ciekawości wejźmy do okna głównego systemu DS „*Zarządzanie oknami czasowymi*” (<https://quantum-software.com/system-ds...>, 2021). *Qguar Dock Scheduling* (DS) to narzędzie, które pozwala na zarządzanie oknami czasowymi, w obiektach logistycznych, realizujących dostawy i wysyłki (zob. Rysunek 8).

Presja na skracanie czasu trwania większości operacji to jedno z głównych wyzwań, któremu musi sprostać współczesna logistyka. Szczególnie te miejsca, w których o czas konkurują ze sobą interesy wielu uczestników łańcuchów dostaw, mogą w niekorzystny sposób wpływać na koszty logistyki. Do miejsc takich należą bez wątpienia bramy lub rampy, obsługujące załadunek i rozładunek środków transportu. Możliwość zdalnej awizacji w oparciu o przydzielone prawa dostępu oraz zdefiniowane operacje, pozwala na wydajne planowanie wizyt oraz szczegółową rejestrację ich przebiegu.



Rys. 8. Strona tytułowa systemu DS Qguar
Źródło: (<https://quantum-software.com/system-ds...>, 2021)

A teraz kliknijmy jeszcze na ikonę TMS „Zarządzanie transportem”. Qguar TMS (Transport Management System) to system wspomagający planowanie, monitoring i rozliczanie procesów transportowych (<https://quantum-software.com/system-tms...>, 2021). Śledzenie partii towarów w łańcuchu dystrybucyjnym oraz rozbudowane możliwości rozliczania procesu transportu – to tylko podstawowe możliwości systemu. Qguar TMS stanowi ważne ogniwo zarządzania łańcuchem dostaw, ma powiązanie z pozostałymi systemami Qguar, a zwłaszcza z Qguar WMS. Omawiany system pozwala na rozliczanie operacji logistycznych oraz zawiadywanie towarami niebezpiecznymi. Zwłaszcza optymalne planowanie tras, łączenie przewozów, przeładunki i wiele innych funkcji czyni ten system dogodnym narzędziem dla dyspozytorów.

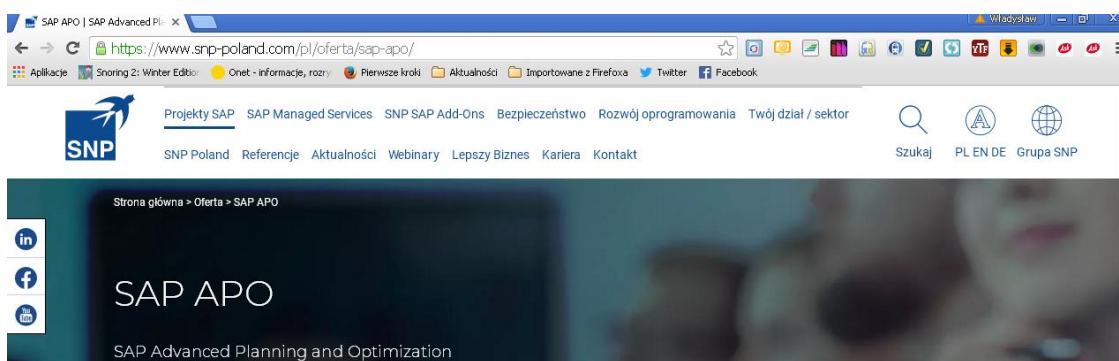
Nieco o systemie pożądanym SAP APO

Powróćmy jednak do SAP APO. Widok menu na stronie głównej tego pakietu, dotyczącego zaawansowanego planowania i optymalizacji, pokazano na Rysunku 9 (<https://www.snp-poland.com/pl/oferta...>, 2021). Wymieniony na tym rysunku SNP Poland to lider rynku usług SAP w Polsce, który jest częścią Grupy SNP (<https://www.snp-poland.com/pl/firma...>, 2021). Firma ta zapewnia pełen zakres wdrożeń, rozwoju i utrzymania systemów SAP. Dostarcza usługi bezpieczeństwa IT i rozwoju oprogramowania. Swoje usługi świadczy dla dużych i średnich firm polskich oraz dla korporacji międzynarodowych. Szeroki jest wachlarz narzędzi informatycznych stanowiących rozwiązania pod szyldem firmy niemieckiej SAP, a należą do nich:

- SAP S/4HANA;
- SNP SPRINT;
- SAP ERP (ECC, SAP R/3);
- SAP Business One (rozwiązanie ERP dla małych firm);
- SAP Business Intelligence (czyli raportowanie i analityka);
- SAP BW (hurtownia danych SAP);
- SuccessFactors (HR w tzw. Chmurze);
- SAP HR (SAP HCM) – kadry i płace;
- Systemy CRM – SAP C4C, C/4HANA;
- SAP HANA – baza danych *in-memory* (w pamięci).

Występujący w prezentowanym pakiecie moduł SAP APO PP/DS służy do zaawansowanego harmonogramowania produkcji oraz materiałów i zasobów w krótkim

okresie. Dzięki temu rozwiązaniu możemy uruchomić w przedsiębiorstwie zaawansowane planowanie oparte na heurystykach (gotowych algorytmach planistycznych, predefiniowanych do rozwiązywania konkretnych problemów planistycznych), wykorzystując elastyczne narzędzia do tworzenia i przetwarzania iteracyjnego (w tym automatycznego) problemów planistycznych za pomocą wysoce wyspecjalizowanych algorytmów. Wcześniej system *SAP APO* uruchamiany był jako osobna instalacja. Jednak obecnie zastosowanie modułu *SAP APO PP/DS* nie wymaga osobnego dedykowanego serwera. Traktowany był bowiem wcześniej jako część większej całości tj. systemu *SCM (Supply Chain Management)*. Wymagały tego przede wszystkim założenia związane ze sposobem przetwarzania olbrzymiej ilości danych oraz zależności pomiędzy nimi. Jak już nadmieniałem, niezbędnym było wykorzystywanie dedykowanych silników, tzw. akceleratorów pracujących z danymi zgromadzonymi w pamięci, maksymalnie redukując główne wąskie gardło przetwarzania dużej ilości danych, jakim jest czas dostępu do tradycyjnej, dyskowej bazy danych.



Rys. 9. Menu główne pakietu *SAP APO*
 Źródło: (<https://www.snp-poland.com/pl/oferta...>, 2021)

Od momentu wprowadzenia przez SAP bazy danych *HANA (In-Memory database)*, czyli bazy danych w pamięci, pojawiła się możliwość implementacji rozwiązań związanych z zaawansowanym planowaniem bezpośrednio w systemie klasy ERP (ECC). Głównymi komponentami systemu *APO* w wersji samodzielnej (*stand-alone*) są:

- Zarządzanie popytem (Demand Planning),*
- Planowanie sieci dostaw (Supply Network Planning – SNP),*
- Planowanie produkcji/szczegółowe harmonogramowanie (Production Planning / Detailed Scheduling – PP/DFS),*
- Globalna dostępność (Global Available To Promise – GATP).*

Spośród projektów rozwiązań w ramach pakietu *SAP APO*, moim zdaniem na uwagę zasługuje „*Prognozowanie sprzedaży*” (zob. Rysunek 10).



Rys. 10. Nagłówek tematu „*Prognozowanie sprzedaży w SAP APO*” w ramach poradnika
 Źródło: (<https://www.snp-poland.com/pl/poradnik...>, 2021)

Dokładne i wiarygodne prognozy sprzedaży to w efekcie optymalizacja utrzymania zapasów, elastyczne reagowanie na potrzeby rynku i wyprzedzanie konkurencji. Sugeruje się zamiast tradycyjnego planowania w *SAP ERP* skorzystanie z komponentu do zarządzania popytem *APO-DP (Advanced Planning & Optimization – Demand Planning)*. Dostępny jest

on w ramach narzędzi *SAP SCM* do planowania i optymalizacji w zarządzaniu łańcuchem dostaw. Warto tu nadmienić, że *SAP SCM* to następcza *SAP ERP* w obszarze szeroko pojętego planowania i optymalizacji w zarządzaniu łańcuchem dostaw. W ramach *SAP SCM* dostępny jest właśnie wspomniany *APO-DP*.

W każdej firmie pierwszym krokiem do stworzenia poprawnego planu produkcji lub sprzedaży jest przygotowanie prognozy. W zarządzaniu popytem ważny jest pierwszy krok – oparcie jej na danych historycznych oraz właściwie dobranych danych statystycznych, przy użyciu odpowiedniego modelu prognozowania. Równie ważne jest uwzględnienie bieżących i zdefiniowanych przez głównego planistę czynników rynkowych, mających wpływ na to, ile w rzeczywistości potrzebujemy danego produktu, a dokładniej, jaki jest popyt. Moduł *APO-DP* pozwala integrować i modelować procesy mające miejsce w różnych częściach organizacji oraz ich wpływ na ostateczną prognozę popytu. W rozwiązaniu *APO-DP* wbudowano profesjonalny mechanizm integracji planowania w księdze planistycznej z *MS Excel*. Zawartość księgi planowania można w dowolnym momencie wyeksportować do Excela, tworząc tym samym arkusz o ustalonej konstrukcji. Z kolei po dokonaniu modyfikacji danych w arkuszu można zmiany zaimportować do księgi planowania. Taka integracja Excela z *SAP ERP* wymaga stworzenia rozszerzeń funkcjonalności w postaci programów *ABAP*.

Podsumowanie

Rozwijanie się grup przedsiębiorstw i wchłanianie nowych małych zakładów tej samej branży, nie tylko w skali krajowej, rodzi potrzebę zintegrowania już eksploatowanych systemów klasy ERP. Naprzeciw tej konieczności wyszła firma niemiecka SAP ze swoim rozwiązaniem korporacyjnym *SAP APO* spinającym funkcjonalności systemów obiektowych rozproszonych terytorialnie. Towarzyszy temu wprowadzenie nowoczesnych technik IT w zakresie komunikacji i przetwarzania danych, jak i automatycznej identyfikacji transakcji przychodu/rozchodu.

Coraz częściej sięga się po aparat matematyczny w zakresie optymalizacji marszrutyzacji przewozów. Budowane są nowe centra spedycyjno-transportowe, wdrażana jest robotyzacja w magazynach, uznanie ma coraz częściej technika radiowa, telefonia internetowa. W obliczu takiego szybkiego postępu rozwijane jest też przykładowe przedsiębiorstwo produkcji słodyczy „Mieszko” jako grupa już zaawansowanych informatycznie spółek. Było ono zatem inspiracją do podjęcia zaprezentowanego tematu scalenia dla potrzeb zarządzania pojedynczych systemów zintegrowanych klasy ERP.

Bibliografia

- CZUBAŁA A., *Dystrybucja produktów*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001, s. 18.
- Dystrybucja*, www.marketing.rynkologia.home.pl, pobrano: 24. 12. 2019.
- GOŁEMBSKA E., *Kompendium wiedzy w logistyce*, PWN, Warszawa-Poznań 1999, s. 207.
- KOTLER P., *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, Gebethner & Ska, Warszawa 1994, s. 480.
- LEWANDOWSKI J., SKOŁUD B., PLINTA D., *Organizacja systemów produkcyjnych*, Warszawa 2014, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 222-227.
- NOWAK M., *Analiza możliwości usprawnienia dystrybucji słodyczy na przykładzie przedsiębiorstwa „Mieszko”*, WSZiA Opole, 2021.
- <https://answers.sap.com/questions/5856321/live-cache-in-apo.html>, dostęp: 15. 04. 2021.

<https://www.snp-poland.com/pl/firma/o-nas/>, dostęp: 15. 04. 2021.
<https://www.snp-poland.com/pl/oferta/sap-apo/>, dostęp: 16. 04. 2021.
<https://www.snp-poland.com/pl/poradnik/prognozowanie-sprzedazy-w-sap-apo/>,
dostęp: 16. 04. 2021.
<https://quantum-software.com>, dostęp: 15. 04. 2021.
<https://quantum-software.com/system-ds-qguar/>, dostęp: 17. 04. 2021.
<https://quantum-software.com/system-tms-qguar/>, dostęp: 16. 04. 2021.
<https://quantum-software.com/system-wms-pro-qguar/>, dostęp: 17. 04. 2021.
https://pl.wikipedia.org/wiki/Kod_QR, dostęp: 17. 04. 2021.
<https://pl.wikipedia.org/wiki/RFID>, dostęp: 17. 04. 2021.
https://pl.wikipedia.org/wiki/Voice_over_Internet_Protocol, dostęp: 17. 04. 2021.
<https://pl.wikipedia.org/wiki/Walmart>, dostęp: 17. 04. 2021.

Author's Information:

*Wladyslaw Wornalkiewicz – Professor WSZiA, PhD, Economic and Pedagogic Faculty,
The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: wornalkiewicz@wp.pl.*

WSPOMAGANIE DYSTRYBUCJI SYSTEMEM DYNAMICS NAV

DISTRIBUTION SUPPORTED WITH THE DYNAMICS NAV SYSTEM

Władysław Wornalkiewicz

Władysław Wornalkiewicz

Streszczenie

Zaprezentowano stosowanie w przykładowym przedsiębiorstwie systemu Dynamics NAV. W szczególności zainteresowanie zbudziła funkcjonalność w obszarze dystrybucji wyrobów, w tym przypadku mebli tapicerowanych. System ten, prawie corocznie, podlega implementacji do potrzeb wymagających klientów, zgodnie z nowinkami technicznymi wprowadzanymi w obszarze IT. Kolejne wersje „kuszą” swoimi udogodnieniami w komunikacji mobilnej w sferze współpracy z kontrahentami. Zasygnalizowano porównanie wersji systemu zintegrowanego wdrożonego w roku 2013 i o pożądanej funkcjonalności z roku 2016. Przedsiębiorstwa produkcyjne nie nadążają za postępem w zakresie rozwiązań programistycznych, jednak co jakiś czas zmuszone są do dokonania przeniesienia swoich, już nieco przestarzałych aplikacji, na nowe wersje pakietów zintegrowanych klasy NAV. Dobrze jak inicjatorem tej akcji są sami użytkownicy, w tym zajmujący się szeroko rozumianą dystrybucją.

Annotation

The use of the Dynamics NAV system in an exemplary company was presented. Particular interest concerned the functionality in the area of product distribution, in this case upholstered furniture. This system is implemented almost annually to meet the needs of demanding customers, in accordance with technical innovations introduced in the IT area. Subsequent versions "tempt" with their facilities in mobile communication as far as cooperation with contractors is concerned. A comparison of the version of the integrated system implemented in 2013 and with the desired functionality from 2016 was presented. Manufacturing companies do not keep up with the progress in the field of programming solutions. However, from time to time, they are forced to transfer their, already somewhat outdated applications, to new versions of integrated NAV packages. It is beneficial if the initiator of this action involves the users themselves, including those dealing with widely understood distribution.

Słowa kluczowe: *System zintegrowany. Dystrybucja wyrobów. Usprawnienie procesu dystrybucji. Wersje systemu NAV.*

Key words: *Integrated system. Product distribution. Improvement of the distribution process. Versions of the NAV system.*

Wprowadzenie

Koniecznym warunkiem prowadzenia, a także polepszenia rozwijania każdej działalności na rynku przedsiębiorstw jest sprzedaż wytwarzanych produktów i usług. Najważniejszą funkcją przedsiębiorstwa umożliwiającą zarówno obecność na rynku wyprodukowanych wyrobów i usług oraz ich sprzedaż jest dystrybucja. Stąd bardzo efektywny system dystrybucji odgrywa znaczącą rolę w osiągnięciu przez przedsiębiorstwo sukcesu rynkowego. Jednak potrzebne jest wprowadzenie dodatkowych funkcjonalności do eksploataowania systemu informatycznego usprawniającego dystrybucję w logistyce. Obecnie obejmuje ona swym zakresem nie tylko przepływy materiałów oraz towarów, ale także przepływy informacji oraz środków finansowych. Opierając się na logistyce możemy zbudować bazę wiedzy o danym przedsiębiorstwie. W obszarze logistyki występuje bowiem funkcja koordynacyjna polegająca na zbieraniu i przekazywaniu producentowi informacji o popycie, nawiązywanie kontaktów z przedstawicielami rynków, zawieranie umów kupna-sprzedaży i prowadzenie promocji towarów. W ramach funkcji organizacyjnej jest transport oraz magazynowanie,

W tym opracowaniu nakreślono główną działalność spółki M-Line – producenta mebli tapicerowanych w powiecie wieruszowskim. Przeanalizowano szanse oraz zagrożenia jakie czekają na tą Firmę w przyszłości, a także przedstawiono główne metody dystrybucji produktów. Efektem końcowym przeprowadzonej analizy jest przedstawienie możliwości implementacji i rozszerzenia systemu jakim jest *Microsoft Dynamics NAV*³¹.

Microsoft Dynamics NAV sięga połowy lat osiemdziesiątych, kiedy to duńska firma Navision Software wprowadza na rynek *Navigator 1.0*. Przez ponad 30 lat oprogramowanie ewoluowało, a dzisiaj istnieje pod nazwą *Dynamics 365 Business Central* (<https://www.dynamics365bc.pl...>). Stosowana jest jeszcze w wielu przedsiębiorstwach jego starsza wersja, zintegrowanego systemu informatycznego dla średnich firm, eksploatowana środowisku *Microsoft Windows* (https://pl.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Dynamics...). Zasadniczo system *Microsoft Dynamics NAV* składa się z następujących modułów:

- Planowanie zasobów przedsiębiorstwa (ERP),*
- Zarządzanie relacjami z klientami (CRM),*
- Zarządzanie łańcuchem dostaw (SCM),*
- E-biznes (B2B).*

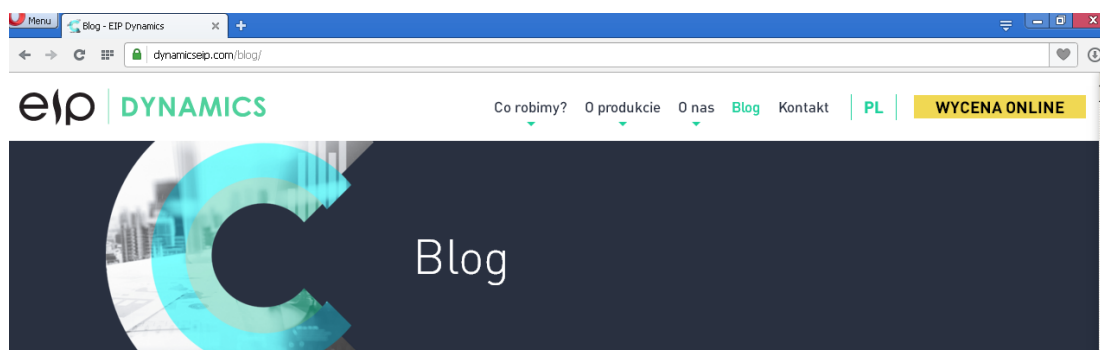
Platformą bazodanową jest *Microsoft SQL Server*, która dodatkowo pozwala na integrowanie systemu *Microsoft Dynamics NAV* z innymi aplikacjami. Możliwa jest również instalacja wykorzystująca własny SZBD, zoptymalizowany do zastosowań ERP.

Wersje systemu Microsoft Dynamics NAV (<https://dynamicseip.com...>)

W latach 2012-2019 obserwujemy szybki rozwój systemu *Navision (NAV)*. Występuje stale rozszerzanie tego rozwiązania informatycznego o nowe funkcjonalności, uwzględnianie nowości z rynku IT, przechwytywanie ich, implementacja oraz wdrażanie. Szerzej na ten temat możemy się dowiedzieć z blogu poświęconego systemowi *Microsoft Dynamics NAV* (zob. Rys. 1).

W M-Line wdrożono wersję nazywaną krótko NAV 2013. Pilnie jednak śledzone są kolejne generacje tego systemu. Potrzeba przejścia na nową innowacyjną wersję narasta bowiem w przedsiębiorstwach po kilku latach, gdyż postęp w zakresie projektowania i wprowadzania w praktykę nowych aplikacji jest zaskakujący.

³¹ Niniejsze opracowanie bazuje na fragmentach, wykonanej pod kierunkiem autora, pracy licencjackiej: Węglarek P. (Węglarek P., 2016).



Rys. 1. Strona tytułowa blogu eip DYNAMICS
Źródło: (<https://dynamicseip.com>)

Oprogramowanie przeważnie po 10. latach jest przestarzałe, bo nie spełnia wymagań nowego sprzętu zwłaszcza mobilnego techniki informatycznej. Proponuję teraz przejrzenie rozwoju aplikacji typu *Navison*, by przy okazji choć trochę wejść w świat nowinek softwarowych. I tak w roku 2012 wprowadzono na rynek wdrożony w M-Line system *Dynamics NAV 2013*, który względem swej wersji wcześniejszej wprowadził rozwiązania:

Klient sieci Web,
Interfejs dopasowany do roli użytkownika,
Rozszerzona funkcjonalność WMS,
Prognozowanie przepływów pieniężnych,
Integracja z aplikacją OneNote,
Rozbudowana funkcjonalność menu „Wstążki”,
Nowoczesne raporty (przebudowa ponad 700 raportów),
Zarządzanie kompletacją,
Narzędzia RapidStart (wsparcie dla szybkiego wdrożenia systemu).

Ponieważ chciałbym, aby niniejszy materiał miał jednocześnie charakter wsparcia dydaktycznego dla studentów, przedstawię bliższe określenia wymienionych niektórych określeń.

Klient sieci Web. System *Microsoft Dynamics NAV* został wyposażony w podprogram *Klient sieci Web* począwszy od roku 2013 i tak w wersji NAV 2016 może być instalowany zarówno stacjonarnie, jak i w chmurze (*Microsoft...*, 2016). Możliwy jest dostęp do systemu poprzez indywidualnie definiowany widok główny z komputera stacjonarnego oraz poprzez przeglądarkę, czy też aplikację mobilną zainstalowaną na tablecie lub smartfonie. *Klient sieci Web* pozwala na korzystanie z systemu ERP w środowisku Windows. Jako aplikacja przeglądarkowa, możliwa jest praca z każdego miejsca bez konieczności instalowania oprogramowania.

WMS (Warehouse Management System) to określenie systemu zarządzania magazynem (<https://mfiles.pl...>). Jest to oprogramowanie służące kompleksowemu zarządzaniu ruchem produktów w magazynach. WMS jest nowoczesnym rozwiązaniem stosowanym w logistyce, najczęściej w magazynach wysokiego składowania oraz centrach logistycznych. Ułatwia nadzór nad przepływem, przechowywaniem oraz przenoszeniem towarów, a także usprawnia kontrolę ilości towaru przyjmowanego do magazynu. Dane zbierane są za pomocą kodów kreskowych z wykorzystaniem skanerów, czytników czy kolektorów danych.

Microsoft OneNote. Program komputerowy, pracujący w trybie graficznym przeznaczony do tworzenia i organizowania notatek. Jest dostępny również jako samodzielna aplikacja (https://pl.wikipedia.org/wiki/Microsoft_OneNote). *OneNote* można uruchamiać na komputerze stacjonarnym, a także tabletach Microsoft Tablet PC, w których notatki można tworzyć za pomocą pióra, a następnie transkrybować ręczne pismo do postaci normalnego

tekstu. Program można zainstalować również na telefonach lub palmtopach z systemem *Windows Mobile*, *Android* oraz *iOS*.

RapidStart to narzędzie w *Microsoft Dynamics NAV*, które umożliwia użytkownikom wyodrębnianie danych z NAV, ich importowanie i aktualizację istniejących danych (<https://stoneridgesoftware.com...>). Można go również używać do wczytywania grup księgowania, planu kont, a także do tworzenia zapisów księgowych.

Już za rok weszła aplikacja *Dynamics NAV 2013 R2*, a w ramach niej dokonano integracji z *Office 365* oraz *Microsoft Azure*. Pakiet *Office 365* jest już coraz bardziej popularny, ale warto dowiedzieć się nieco o *Microsoft Azure* (https://pl.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Azure), które jest platformą chmurową firmy Microsoft stworzona w modelu *PaaS (Platform as a Service)*. Udostępnia ona mechanizmy pozwalające przetwarzać dane (*Windows Azure Compute*), a także je składować (*Windows Azure Storage, SQL Azure*). W roku 2014 na rynek wchodzi system *Dynamics NAV 2015*, proponujący dodatkowo nowości:

- aplikacja na tablet;
- udoskonalony interfejs (charakterystyczne kafelki, które ułatwiają poruszanie się po systemie);
- możliwość edytowania raportów i tworzenia szablonów dokumentów przy pomocy MS Word;
- bezpośrednie wysyłanie dokumentów pocztą email,
- dodatek Power BI.

Business Intelligence (BI) to szeroko rozumiany proces przekształcania surowych danych w informacje i nową wiedzę. *Microsoft Power BI* to zestaw narzędzi, które ułatwiają ten proces dzięki inteligentnym, automatycznym raportom (<https://antdata.eu...>). Większe zainteresowanie opracowującego analizę (Węglarek P., 2016) możliwości dalszego udoskonalenia procesu dystrybucji zbudziła kolejna wersja o nazwie *Dynamics NAV 2016*, w której uwzględniono rozszerzenie oprogramowania o:

- przepływy pracy (*Workflow*),
- zarządzanie dokumentami i OCR,
- aplikację na smartfon,
- *E-everything*, tj. integrację z dostawcami zewnętrznych usług elektronicznych, a w tym obsługa standardów GTIN oraz GLN;
- automatyczne testy wydajności;
- wprowadzenie mechanizmu rozszerzeń (możliwość rozbudowy systemu bez modyfikacji kodu źródłowego);
- współpracę natywną z *Dynamics CRM, Azure SQL*, a także Power BI.

OCR (*optical character recognition*) to optyczne rozpoznawanie znaków (<https://pl.wikipedia.org/wiki/Optyczne...>). Stanowi zestaw technik lub oprogramowanie służące do rozpoznawania znaków i całych tekstów w pliku graficznym o postaci rastrowej. Zadaniem OCR jest zwykle rozpoznanie tekstu w zeskanowanym dokumencie (na przykład papierowym formularzu lub stronie książki). Dodam jeszcze, że w informatyce „natywna” oznacza właściwa danemu środowisku systemowemu, programowi, językowi programowania (<https://pl.wiktionary.org/wiki/natywny>).

Rok 2016 to wzrost integralności i dalsze rozszerzenie funkcjonalności omawianego systemu poprzez wprowadzenie na rynek *Dynamics NAV 2017*, który zaoferował między innymi:

- łatwiejszy dostęp do sprawozdań finansowych;
- import wyciągu bankowego wraz z przypisaniem do nabywcy;
- *Project Manager Role Center*, czyli centrum zarządzania projektami;

- *Fact Box* – oprogramowanie do zarządzania faktami dla prawników oparte na chmurze (<https://getfactbox.com/>);

- raportowanie czasu pracy przy pomocy wtyczki Outlooka;

- *Cortana Intelligence*;

- umieszczenie na fakturze linku do systemu płatności internetowych (np. PayPal),

- *Power Apps & Microsoft Flow* – możliwość tworzenia aplikacji bez znajomości kodu.

Dzięki aplikacji *Cortana Intelligence* możliwa jest skrupulatna analiza przypuszczalnej sprzedaży, a także przewidywanych wydań magazynowych (<https://nav24.pl...>). Ponadto, programiści systemu *Microsoft Dynamics NAV* są w stanie opracować własną funkcjonalność, dzięki bibliotece *Time Series Library*.

Kolejne lata rozwoju omawianej aplikacji to lata 2017-2019, które cechuje dalsze rozszerzenie aplikacji NAV dzięki wprowadzeniu wersji *Dynamics NAV 2018* i uwzględnienie funkcji:

Zapisy księgi pracownika,

Analiza obrazów,

Ulepszona integracja z *Dynamics 365 for Sales*,

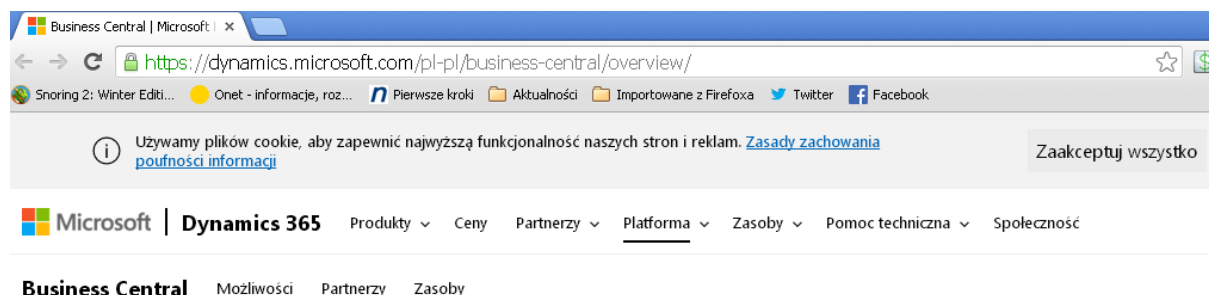
Możliwość zdefiniowania kodu sprzedawcy,

Prekonfigurowane raporty *Excel*,

Zbiornicze księgowanie zamówień i faktur,

Księgowanie na kontach księgi głównej bezpośrednio z poziomu dokumentu.

W roku 2018 debiutuje *Microsoft Dynamics 365 Business Central on-premise*, a potem *Microsoft Dynamics 365 Business Central online*. Natomiast już rok później w Polsce pojawia się system *Dynamics 365 Business Central* (zob. Rysunek 2).



Rys. 2. Strona tytułowa systemu *Dynamics 365 Business Central*

Źródło: (<https://dynamics.microsoft.com...>)

Nieco o zarządzaniu logistycznym

W Stanach Zjednoczonych w roku 1960 powstało Zjednoczonych Towarzystwo Logistyczne, czyli *Council of Logistic Management*. Jednak ekspansywny rozwój filozofii logistycznych w krajach Europy Zachodniej datuje się na lata osiemdziesiąte, kiedy Niemieckie Towarzystwo Logistyczne w Dortmundzie określiło jej zadania jako ekonomiczne dostarczanie dóbr w określonym czasie, w stosownej ilości, o dobrej jakości, do właściwego miejsca (Mośloch P., 2005, s. 36). Nie ma do tej pory jednoznacznej definicji określającej pojęcie *logistyka*, jest to pojęcie bardzo szeroko rozumiane, stąd w literaturze przedmiotu spotyka się wiele jej określeń. W celu poznania najczęściej występujących pojęć zestawiono je w Tabeli 1. Do najważniejszych obszarów zarządzania logistycznego zaliczane są:

- transport, mający bardzo ważną pozycję w gospodarce, polega na przemieszczeniu osób oraz różnych ładunków przy użyciu środków transportowych;

- składowanie surowców i towarów;

- utrzymanie zapasów w odpowiedniej ilości i jakości;

- obsługa i prawidłowe relacje z klientem;
- realizacja zamówień w terminie i zgodnie z oczekiwaniami nabywcy;
- prawidłowy przepływ informacji.

Koordinacja w ciągu procesu logistycznego w efekcie prowadzi do udoskonalenia przepływu materiałowego, racjonalnego wykorzystania posiadanych powierzchni magazynowych oraz skrócenie okresu realizacji. Infrastrukturę techniczną procesów logistycznych tworzą następujące struktury (Skowronek C. i in., 1999, s. 63):

- magazynowa dotycząca budynków, urządzeń magazynowych oraz placów składowych;
- manipulacyjna związana jest z transportem wewnętrznym oraz urządzeniami pomocniczymi;
- transportowa, jedna z najbardziej rozbudowanych struktur, zaliczyć tu bowiem należy wszelkiego rodzaju środki transportu oraz rurociągi;
- opakowań zarówno tych znakowanych kodem, jak również nieznakowanych oraz typowo transportowych;
- informatyczna (sprzęt, jak również oprogramowanie, środki techniczne i komunikacyjne).

Tab. 1. Wybrane definicje logistyki i ich autorzy (Beier F. J., 2004, s. 16, 21, 33)

Rada Zarządu Logistycznego	<i>Logistyka, to termin, który opisuje proces planowania, realizowania i kontrolowania sprawnego i efektywnego ekonomicznie przepływu surowców, materiałów do produkcji, wyrobów gotowych oraz odpowiedniej informacji z punktu pochodzenia do punktu konsumpcji w celu zaspokojenia wymagań klienta.</i>
Stanisław Krawczyk	<i>Logistyka obejmuje planowanie, koordynację i sterowanie przebiegiem w aspekcie zarówno czasu jak i przestrzeni, realnych procesów, w których realizacji organizacja jest uczestnikiem, w celu efektywnego osiągnięcia celów organizacji.</i>
Piotr Balik	<i>Logistyka – jest to zintegrowany system planowania, organizowania, kierowania i kontrolowania procesów fizycznych obiegu towarów i ich informacyjnych uwarunkowań, w aspekcie optymalizacji realizowanych działań i celów.</i>
Fred S. Kummer i JAN Weber	<i>Logistyka jest to koncepcja zarządzania procesami i potencjałem dla skoordynowania realizacji przepływów towarowych w skali przedsiębiorstwa i powiązań między jego partnerami rynkowym.</i>

Źródło: (Węglarek P., 2016, s. 16)

Oprócz infrastruktury technicznej należy także wyróżnić inne składowe, takie jak (Abt S., 1998, s. 21):

- *komunikacyjno – informacyjne*, dotyczące bardzo istotnej kwestii, a mianowicie gromadzenia, przetwarzania i przesyłania informacji; komunikacja jest bardzo istotnym elementem procesów logistycznych, ponieważ umożliwia kontakt między zainteresowanymi stronami;

- *personalno – organizacyjne*, utworzone z pracowników;
- *finansowo – bankowe*, bardzo rzadko uwzględniany w całej infrastrukturze element; zdarza się, że niektóre przedsiębiorstwa tworzą oddziały banków na swoim terytorium w celu zapewnienia sobie sprawniej i niezawodnej obsługi finansowej.

Generalnie w sposobie działania można wyróżnić kilka rodzajów strategii logistycznych (Gołębska E., 2010, s. 25-28):

- *dywersyfikacja dystrybucji*, polegająca na dostosowaniu cech produktu oraz formy sprzedaży do różnych odbiorców;

- *optymalizacja*, która wymaga stałej analizy asortymentu dla konsumentów oraz kosztów i wpływów jakie są z tego tytułu generowane;

- *kumulowanie*, które wiąże się z konsolidacją działań w celu uzyskania większych korzyści, przykładem takiego postępowania jest chociażby łączenie ładunku dzięki temu następuje zmniejszenie kosztów;

- *opóźnienia lub odroczenia*, które mogą dotyczyć ostatecznego kształtu produktu, lub lokalizacji, takie działania pozwala zminimalizować zapasy i dodatkowo dostosować maksymalnie wytwarzany artykuł zgodnie z oczekiwaniami rynku;

- *wielowariantowa strategia*, czyli mieszana, pozwalająca w konsekwencji uzyskać lepsze wyniki w obszarze kosztów.

Należy strategię logistyczną oprzeć na zasadzie uzyskiwania zadowolenie odbiorców i zmniejszenia nakładów, a w realiach sprowadza się takie działania do (Słowiński B., 2008, s. 180):

- określenia oczekiwań klienta w odniesieniu do stanu obsługi;
- optymalne zaplanowanie organizacji dystrybucji;
- zdefiniowanie własnej pozycji na rynku w zakresie konkurencyjności;
- ulepszanie elementów, które wymagają największych nakładów.

Istotą zarządzania logistycznego jest planowanie oraz kontrola przepływu dóbr od momentu ich pozyskania, aż do zużycia. Proces zarządzania dotyczy także regulowania tych przepływów w przypadku nieprawidłowości w odniesieniu do planu. Tak więc bardzo istotne w zarządzaniu logistycznym są koordynacja i integracja. Koordynacja powinna zagwarantować dostosowanie się procesów logistycznych do innych z nimi związanych i odwrotnie. Dotyczy to procesów, które są realizowane w obszarach danego przedsiębiorstwa, a także we współpracujących firmach.

Wybór infrastruktury dystrybucji

W dobie kiedy najważniejszy dla przedsiębiorstw stał się klient, jego potrzeby i oczekiwania, istotnego znaczenia w systemie logistycznym nabrała dystrybucja. Słowo to pochodzi z języka łacińskiego *distributio* i znaczy rozdział lub podział. W makroekonomii dystrybucja dotyczy procesu i struktury przemieszczania wyrobów od producenta do nabywcy. Ma ona zatem, obok produkcji, istotne znaczenie, ponieważ jej celem jest udostępnienie towaru dla klienta w określonym miejscu i czasie, zgodnie z jego oczekiwaniami (Słowiński B., 2008, s. 98-99). Dystrybucja zapewnia zatem przemieszczenie towarów i materiałów z miejsc składowania dostawcy do składów odbiorcy zgodnie z logistyczną zasadą 7W (Zagożdżon B., 2011, s. 98).

Określenie infrastruktura oznacza wszelkiego rodzaju urządzenia oraz instytucje, które są niezbędne do prawidłowego działania gospodarki i społeczeństwa. Ogólnie dzieli się ona na ekonomiczną, dotyczącą między innymi transportu, komunikacji i energetyki oraz społeczną, która związana jest przede wszystkim z oświatą i nauką, bezpieczeństwem oraz usługami prawnymi (Sajnog N., 2014, s. 468-469). Kanały dystrybucji powinny zapewnić producentowi ciągłość w sprzedaży oraz generowanie zysków. Do najistotniejszych czynników decydujących o wyborze kanału dystrybucji można zaliczyć między innymi (Dębski S., 1997, s. 219):

- rodzaj produktu, który w tej kwestii odgrywa rolę priorytetową;
- segment rynku, na którym dany podmiot prowadzi działalność gospodarczą;
- możliwości finansowe producenta;
- cechy indywidualne firmy, takie jak między innymi pozycja na rynku, zaplecze magazynowe oraz środki transportu;
- struktura dystrybucji, która dotyczy każdego uczestnika łańcucha dystrybucji, a także struktury i organizacji dystrybucji oraz firmy konkurencyjne.

Transport stanowi około 80% ogółu funkcji logistycznych. Efektywność i skuteczność procesów transportowych w firmie ma duże znaczenie finansowe, ponieważ odgrywa ważną rolę w strukturze kosztów, oraz wpływa na jakość obsługi odbiorców. Potrzeba przemieszczania ładunków występuje w każdym zakładzie produkcyjnym, w różnych etapach, zarówno w zapotrzebowaniu oraz dystrybucji, jak również podczas samej produkcji. Podstawowym zadaniem transportu jest zatem umożliwienie fachowego i sprawnego przepływu dóbr od chwili, w której zostały one wytworzone, aż do ich eksploatacji (Kozłak A., 2009, s. 33-35).

Złożony łańcuch dostaw surowców i materiałów w firmie jest możliwy dopiero wówczas gdy fizyczny przepływ ładunków zostanie prawidłowo zintegrowany z wymianą informacji. Niezbędnym elementem prawidłowo funkcjonującego transportu jest ustalenie liczby środków transportu do realizacji zadań w firmie. Należy uwzględnić zarówno transport zewnętrzny oraz wewnętrzny, niezbędny do przemieszczania towarów na obszarze zakładu (Jacyna I., 2009, s. 57-60). Dostawa surowców do przedsiębiorstwa oraz odbiór wyprodukowanych towarów może odbywać się na kilka różnych sposobów, między innymi:

- bezpośredni polegający na przesyłaniu materiałów od dostawcy do producenta, oraz wyrobów od producenta do odbiorcy;
- pośrednio z wykorzystaniem lokalnych magazynów w przypadku dostaw do odbiorców, przez punkty konsolidacji, jeżeli dotyczy to dostawy do aglomeracji miejskich;
- pośrednio przez branżowe centra dystrybucji lub centra logistyczne.

Każdy z wymienionych sposobów ma oczywiście wady i zalety, każdy związany jest także z ponoszeniem kosztów. Właściwy dobór sposobu przemieszczania towarów ma ogromne znaczenie przestrzenne, techniczne, technologiczne oraz organizacyjne, ale przede wszystkim ekonomiczne (Budner W., s. 237).

Tak więc optymalizacja kosztów transportu jest bardzo ważnym elementem w minimalizacji kosztów całkowitych zakładu produkcyjnego. Zależą one od wielkości produkcji, którą należy dostarczyć, do klientów oraz od wyboru transportu, między własnym a obcym. Każda firma produkcyjna musi podejmować decyzje w kwestii przepływu swoich wyrobów. Analiza dotycząca powyższej problematyki powinna być podejmowana w oparciu o szczegółowe zestawienia finansowe oraz potrzeby przedsiębiorstwa dotyczące jakości usług (Jarocka M., 2010, s. 60).

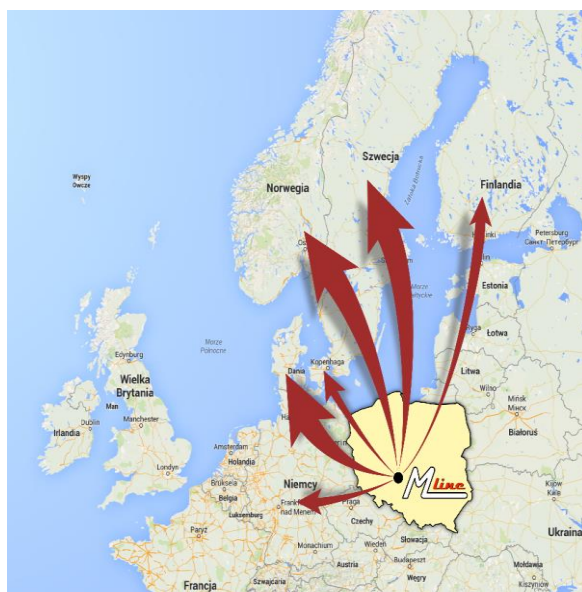
W obecnym świecie biznesu stosunkowo rzadko mówi się o sprzedaży bezpośredniej, w ujęciu producent – konsument. Pomiedzy wytwórcą, a odbiorcą istnieją jeszcze podmioty pośrednie, które pomagają w rozprowadzaniu towarów, w imieniu producenta, lub też swoim własnym. W praktyce istnieje wiele form, które pozwalają zapewnić skuteczny przepływ dóbr z obszaru produkcji do obszaru konsumpcji. Taka sytuacja pozwala na dynamiczny rozwój kanałów dystrybucji marketingowej odgrywającej coraz większe znaczenie w logistyce i powodującej wiele zmian. Intensywny rozwój sieci handlowych, który nasilił się w ostatnich latach, prowadzi również do zmian w kanałach dystrybucji.

Coraz więcej firm korzysta też z digitalizacji, rozwój technologiczny wymusza zatem na producentach towarów zmiany w kanałach ich dystrybucji. Firmy coraz częściej dokonują już sprzedaży internetowej swoich produktów, które jeszcze do niedawna dostarczane były do sklepów tradycyjnych. Daje to duże szanse dla producentów ze względu na niższe nakłady z tytułu dystrybucji oraz możliwość szybkiego zbytu szerokiej gamy produktów. Konsumentom coraz bardziej cenią sobie czas i wygodę, a więc producenci chcąc sprostać potrzebom swoich klientów i jednocześnie pozostać konkurencyjnymi na rynku, zmuszeni są do zmian w kanałach dystrybucji. W Polsce zaczynają pojawiać się już pierwsze sklepy dla zmotoryzowanych (*Zakupy...*). Przedsiębiorstwa chcąc w obecnych czasach odnieść sukces finansowy powinny skoncentrować się nie tylko na rynku, ale również wykorzystać narzędzia

marketingowe w celu zaspokojenia wysublimowanych często oczekiwań klientów (Kolter P. i in., 2002, s. 24-25).

System dystrybucji w firmie M-Line

Spółka z ograniczoną odpowiedzialnością M-Line powstała w 2000 roku w Polsce jako własność partnera duńskiego. Zajmuje się produkcją i sprzedażą mebli tapicerowanych na terenie naszego kraju jak i zagranicą. Wyroby M-Line z siedzibą w Polsce są sprzedawane na tak wymagających rynkach jak kraje skandynawskie (Dania, Norwegia, Szwecja, Finlandia, Niemcy, Łotwa, Węgry) oraz w krajach wschodnich (Arabia Saudyjska, Dubaj, Oman, Katar, Bahrajn i Japonia). Przestrzeń północną rynku sprzedaży mebli firmy M-Line pokazano na Rysunku 3.



Rys 3. Kierunek północny zbytu wyrobów firmy M-Line
Źródło: (Węglarek P., 2016, s. 37)

Firma współpracuje z 1200 dostawcami zarówno w Polsce jak i poza jej granicami. Produkcja rozpoczyna się od budowy szkieletu – w Stolarni, która powstała w 2015 roku. Ma ona powierzchnię około 1500 metrów kwadratowych. Została wyposażona w nowoczesny maszyny. Pracownik odpowiednio przeszkolony obsługując maszynę do cięcia elementów (CNC) wykrawa elementy potrzebne do stworzenia półproduktu. Niezależnie czy jest to płyta wiórowa, czy płyta ze sklejki kroki są te same. Wykrojony element następnie zostaje przewożony przez osoby do tego upoważnione na stoły do stolarza, a ten zajmuje się zbiciem go zgodnie z instrukcją montażu przygotowaną przez technologów. Po ukończeniu zbijania gotowy półprodukt trafia na dalszy dział którym jest Dział Piankowania. Rysunek 4. przedstawia Dział Piankowania, który zajmuje się nałożeniem na wyrób surowy odpowiedniego rodzaju pianki oraz w odpowiednim miejscu jej przyklejenia za pomocą kleju wodnego.

Przyklejona pianka jest wyrównywana przez pracownika tak, aby wszystko było równo i spełniało normę na kontroli produktu. Równoległe, gdy rozpoczyna się zlecenie na wykonanie takiego szkieletu oraz opiankowanie go, uruchamiają się inne działy przygotowujące potrzebne elementy do wytworzenia wyrobu finalnego. Rozkrój pianki poliuretanowej na poduszki siedziskowe i oparciowe odbywa się również na wyspecjalizowanych maszynach typu Fecken Kirfel, przystosowanych do cięcia pianek elastycznych. Specjalnie wyszkolone osoby dostają szablony przygotowane również przez

technologów firmy M-Line, po czym wprowadzają je do systemu płytą CD lub za pomocą pamięci przenośnej typu *pendrive* i zgodnie z wymiarami maszyna wycina dane zapotrzebowanie w pożądanej liczbie sztuk. Dalsza faza obróbki półproduktu jest zlecona również równoległe z momentem wykrojów odpowiednich profili z pianki. Rozkrój tkaniny odbywa się w dziale zwanym Krojownia. Miesięczny rozkrój tkaniny to około 60000 metrów oraz 10000 metrów kwadratowych skóry.

Zlecenie na wykrojenie odpowiedniego zestawu pokrowców na dany szkielet jest umieszczane na listach produkcyjnych, które ma do dyspozycji brygadziści zmiany. Każdy materiał ma swoje oznaczenie i wybarwienie. Stan materiału jest na bieżąco kontrolowany przez magazynierów, więc gdy wałek materiału zbliża się ku końcowi zostaje zamawiana nowa paleta z danym rodzajem wybarwienia tkaniny lub skóry.

M-Line inwestuje w coraz to nowszą bazę technologiczną gwarantującą możliwie najwyższy poziom techniczny oferowanych produktów. Firma posiada skuteczny system zarządzania w aspekcie rozwiązań dotyczących systemu kontroli jakości wytwarzanych wyrobów, motywowania, planowania i harmonogramowania produkcji wyrobów. Dysponuje nowoczesną linią produkcyjną. Produkt można wykonać z samej tkaniny lub tej samej skóry, czy nawet pomieszać z elementami pcv w dodatkach.



Rys. 4. Dział Piankowania
Źródło: (Węglarek P., 2016, s. 39)

Dystrybucja w M-Line obejmuje kilka rodzajów działań. Pierwszym z nich jest prognozowanie sprzedaży, gdyż później na podstawie tych prognoz przedsiębiorstwo planuje produkcję i gromadzi odpowiednią ilość zamówionych surowców w magazynie materiałów i surowców. W kolejnym etapie surowce te są przetwarzane na wyroby gotowe. Magazyn wyrobów gotowych stanowi połączenie zamówień klienta, które zmniejsza poziom towarów znajdujących się w magazynach, a działalnością produkcyjną przedsiębiorstwa, która podnosi ten poziom. Kanałem bezpośrednim w przedsiębiorstwie jest rozprowadzanie wszystkich produktów prezentowanej Spółki w zależności od potrzeb klientów. Na rynkach zagranicznych Spółka prowadzi dystrybucję swoich produktów zarówno bezpośrednio do odbiorców końcowych, jak i poprzez firmy pośredniczące. Struktura dystrybucji w M-Line przedstawia się tak jak w większości podmiotów w branży, czyli z wykorzystaniem kanałów sieciowych i bezpośrednich. Elementy dystrybucji fizycznej w przedsiębiorstwie obejmują: obsługę klienta, magazynowanie, gospodarkę zapasami, transport.

Sugestie w zakresie rozszerzenia funkcjonalności systemu Microsoft Dynamics NAV

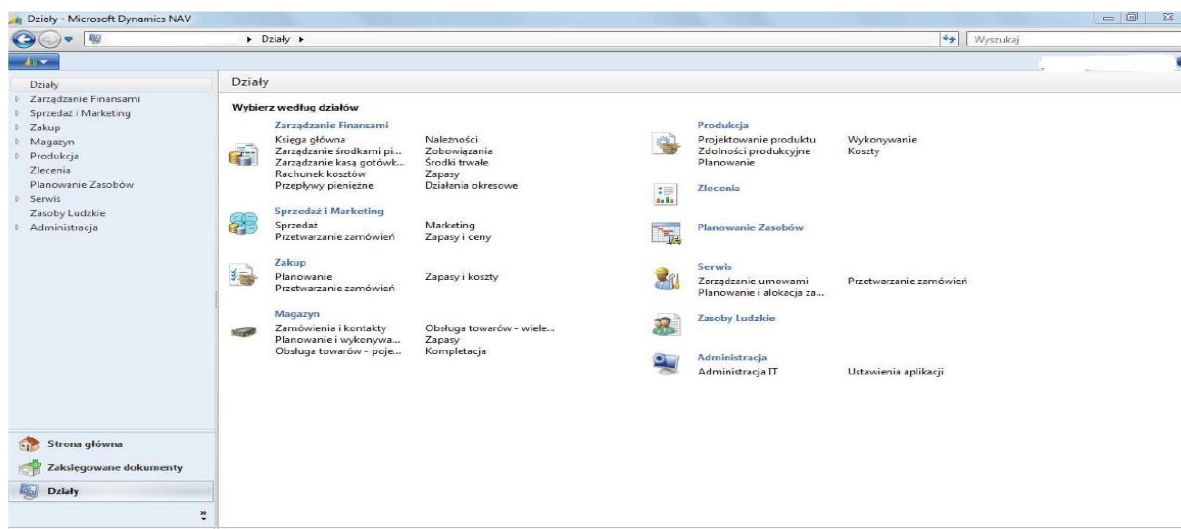
W czasie przeprowadzania analizy powdrożeniowej eksploatowany był system zintegrowany dla małych firm klasy ERP o skróconej nazwie wersji *NAV 2013*, umożliwiającą prowadzenie procesów zachodzących w obiekcie produkcyjnym. System ten

działa w oparciu o relacyjną bazę danych. W ramach systemu możliwe jest rejestrowanie i obsługa wszystkich aspektów działalności finansowej i gospodarczej określonej firmy, przy czym obejmuje on następujące obszary:

- księga główna,
- zapasy,
- sprzedaż i należności,
- zakupy i zobowiązania,
- zasoby,
- produkcja,
- zlecenia,
- zarządzanie serwisem.

Microsoft Dynamics NAV 2013 pracuje w środowisku Microsoft Windows z wykorzystaniem Microsoft[®] SQL Server[®]. W systemach klasy ERP informacje są zgromadzone we wspólnej bazie danych. Jeśli na przykład kierownik magazynu wprowadzi dane do systemu, korzystając z modułu magazynowego, dane te będą widoczne w całym przedsiębiorstwie. Dzięki temu sprzedawca, przyjmując zamówienie od klienta, może korzystać ze wszystkich danych niezbędnych do realizacji tego zamówienia. Należy mieć świadomość, że wprowadzane dane są zapisywane bezpośrednio w bazie danych. Wszelkie wprowadzone i niezaksięgowane dane mogą być edytowane lub usunięte z bazy danych.

System *Microsoft Dynamics NAV 2013* umożliwia obsługę typowych procesów sprzedaży oraz zakupów dzięki prostej i zintegrowanej funkcjonalności, która obejmuje cały proces sprzedaży od momentu zdefiniowania nabywców do momentu utworzenia zamówień sprzedaży, wydania zapasów nabywcy po wystawienie faktury sprzedaży i przyjęcie płatności. Analogicznie program obsługuje proces zakupów od momentu zdefiniowania dostawców do momentu utworzenia zamówień zakupu, przyjęcia zapasów oraz realizacji płatności poprzez fakturę zakupu. Rysunek 5. ukazuje nam menu główne dla działów Firmy występujące w programie *Microsoft Dynamic NAV*.



Rys. 5. Menu główne programu Microsoft Dynamics NAV

Źródło: (Węglarek P., 2016, s. 47)

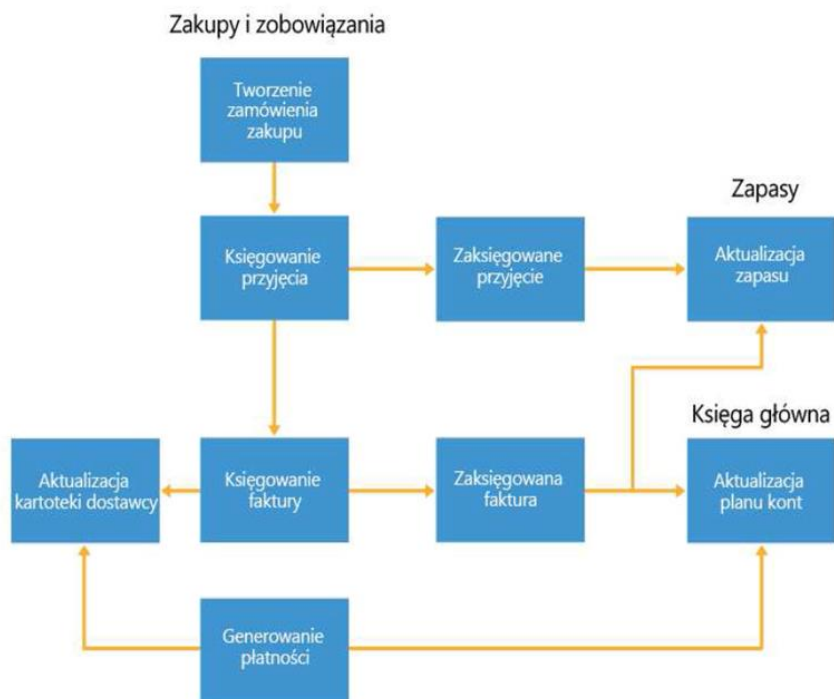
Program może kontrolować pracę wiele działów od momentu złożenia zamówienia aż po finalnie zaksięgowaną fakturę rozliczeniową. Pulpit każdego pracownika jest ściśle uzależniony od wykonywanych zadań. Standardowym profilem jest karta produktu w której klienci składają zamówienie. Aby złożyć zamówienie należy wejść w kartę produktu i dodać

nowe zamówienie składające się z kilku poszczególnych wariantów. W wybieranej opcji zamówienia należy wybrać:

- typ mebla (1S/2S/3S), gdzie S seater – siedzenie;
- wypełnienie poduszek siedziskowych oraz oparciowych;
- rodzaj nogi;
- wybór tkaniny.

Dodatkowo zawarte są informacje o zapotrzebowaniu materiałowym na dany typ modelu oraz wysokość siedziska, a także kubatura produktu. Istnieje możliwość wyboru opcji danego typu modelu. Przetwarzanie zamówienia zakupu jest zazwyczaj pierwszym etapem w trakcie realizacji transakcji zakupu.

Proces sprzedaży rozpoczyna się od przygotowania oferty sprzedaży. NAV 2013 zapewnia elastyczność w stosowaniu różnych typów dokumentów sprzedaży oraz zakupu. Na Rysunku 6. zaprezentowano przepływ procesu zakupu oraz jego wpływ na stan zapasów oraz *Księgę Główną*. Przedstawiono tylko standardowe działania realizowane w trakcie przetwarzania zakupów i zobowiązań.



Rys. 6. Realizacja procesu zakupu

Źródło: (Węglarek P., 2016, s. 49)

Składane zamówienia są generowane następnie w odpowiedniej do tego zakładce zwanej *routing*, która informuje pozostałe działy na kiedy ma być przygotowany dany mebel, faktura oraz w jakim czasie ma zostać wysłany do klienta. Następnie wygenerowane zamówienie trafia w ręce brygadzystów zmiany, którzy ustanawiają moment rozpoczęcia wytworzenia wyrobu, tak aby towar nie zalegał zbędnie na magazynie oraz wszystko było gotowe na podany przez klienta dzień dostawy. Generowanie płatności następuje po przyjęciu towaru na stan w systemie, a także po zaksięgowaniu faktury na planie kont modułu *Księga Główna*. Pracownicy z Działu Technologicznego mają dostęp w NAV 2013 do odpowiedniego ekranu – pulpitu.

Tak więc każdy pracownik omawianej Firmy ma dostosowany pod swój profil pracy pulpit z którego korzysta podczas pracy. Nie ma możliwości edytowania czyjegoś innego

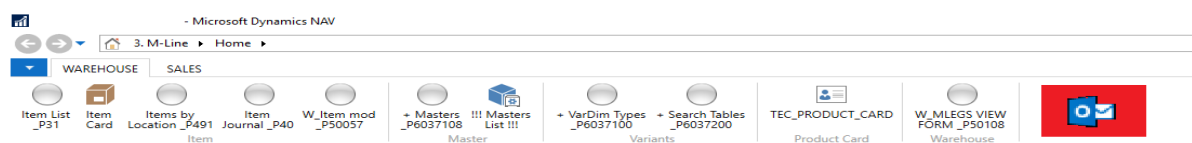
profilu, ponieważ każdy profil jest przypisany do osobistego loginu oraz połączony jest on z pocztą Microsoft Outlook. W aplikacji dostępne są funkcje pozwalających na zebranie niezbędnych informacji niezależnie od ich przeznaczenia. Użytkownik może analizować informacje zebrane w systemie, użyć ich w innym programie lub wydrukować je.

Jak już wspomniano w roku 2016 Microsoft wydał wersję popularnego oprogramowania *Microsoft Dynamics NAV 2016*, w którym pojawiło się mnóstwo nowinek technicznych. Jedną z ciekawszych jest dostęp w pełni kontrolowany na tabletach oraz telefonach komórkowych z systemem Android oraz IOS. Można więc spokojnie pracować lub edytować wszystko na spotkaniach czy w domu, gdy sytuacja tego wymaga, wszelkie wprowadzone wtedy aktualizacje same uaktualnią się w systemie po włączeniu aplikacji *Microsoft Dynamics NAV* na serwerze głównym.

W tym okresie polepszo wydajność omawianego systemu przy współpracy z *Microsoft Azure SQL*. Według użytkownika (Węglarek P., 2016) platforma *Microsoft Azure* to bez wątpienia jedna z najlepszych usług firmy Microsoft w chmurze ponieważ korzysta ona z ogólnosiwiatowej sieci zarządzanych centrów danych firmy Microsoft. Wiele organizacji obawia się jednak podjąć ryzyko i przyłączyć się do korzystania z przechowywania plików w chmurze, dlatego M-Line wyszło na przeciw i wdrożyło międzynarodowy standard prywatności dla chmur – ISO 27018 (<https://azure.microsoft.com...>). M-Line wyraziło wolę podjęcia nowego typu oprogramowania i w przyszłości będzie posiadaczem oprogramowania wraz z funkcjami *Microsoft Azure*.

Innym ciekawym elementem wprowadzonym przez Microsoft jest inteligenta podpowiedź, polega to na tym, że jeśli wpisujemy daną nazwę w zamówieniu lub podajemy jakąś daną a nie pamiętamy jej dokładnie system podpowie nam kilka propozycji. Jest to szczególnie pomocne przy składaniu zamówienia klienta, w której podpowiedź miejsca przeznaczenia zostaje zasugerowana przez system. Innym udogodnieniem może być możliwość tzw. szybkiego załącznika oraz powiadomienia drogą mailową programem *Microsoft Outlook*, co zaznaczono kolorem czerwonym (zob. Rysunek 7).

Dodatkowo potrzebną opcją było by ukazywanie produktu po wskazaniu na jego nazwę, aby dawał on informację klientom o ogólnym zarysie mebla. Zdarza się że klient zapomina jak wygląda dany mebel i prosi o wysłanie zdjęcia. Taka opcja usprawni szybkość i jakość obsługi klientów w procesie dystrybucji.



Rys. 7. Zaproponowana zmiana pulpitu pracownika biurowego

Źródło: (Węglarek P., 2016, s. 52)

* * *

Badanie sprawności systemu dystrybucji przedsiębiorstwa jest problemem złożonym. Wynika to głównie z faktu szerokiego zakresu działań i procesów realizowanych w ramach tej działalności. Efektywność tego systemu może być bowiem mierzona z punktu widzenia różnych aspektów jego funkcjonowania i na różnych poziomach. Ocena efektywności działania systemu dystrybucji wymaga nieustannego koncentrowania uwagi na przepływach i funkcjach wykonywanych przez uczestników kanału. Przyczyniają się oni bowiem nie tylko do powstawania kosztów, lecz przede wszystkim powinni mieć swój wkład w generowanie zysków, a także wpływać na stymulowanie popytu oraz budowanie satysfakcji klientów.

Bibliografia

- ABT S., Zarządzanie logistyczne w przedsiębiorstwie, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998, s. 21.
- BEIER F. J. Logistyka, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2004.
- BUDNER W., Lokalizacja przedsiębiorstw. Aspekty ekonomiczno-przestrzenne i środowiskowe, Wydawnictwo AE, Poznań 2004, s. 237.
- DĘBSKI S., Ekonomia i organizacja przedsiębiorstw, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1997, s. 219.
- GOŁEMBSKA E., Kompendium wiedzy o logistyce, Wydawnictwo Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2010, s. 25-28.
- JACYNA I., Rola transportu w realizacji procesów logistycznych przedsiębiorstwa, Prace Naukowe Politechniki Warszawskiej, z. 69, 2009, s. 57-60.
- JAROCKA M., Analiza kosztów transportu w przedsiębiorstwie produkcyjnym – wybór strategii transportowej, Ekonomia i Zarządzanie, 2010, vol. 2, nr 4, s. 60.
- KOLTER P., ARMSTRONG G., SAUNDERS V., WONG V., Marketing Podręcznik Europejski, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002, s. 24-25.
- KOŹLAK A., Transport w logistyce a logistyka w transporcie, Logistyka nr 2, 2009, s. 33-35.
- Microsoft Dynamics NAV 2016 w przeglądarce internetowej*,
<https://www.nav2016.pl/nawosci-w-microsoft-dynamics-nav-2016/60-rozszerzen-klienta-sieci-web/>.
- MOŚŁOCH P., Logistyka i jej rozwój na przestrzeni lat – od koncepcji cesarza Leontosa VI do wsparcia logistycznego operacji "Burza pustynna", Logistyka i Transport, nr 1, 2005, s. 36.
- SAJNÓG N., Infrastruktura techniczna związana z przesyłem i dystrybucją mediów oraz towarzyszące jej pasy terenu, Infrastruktura i Ekonomia Terenów Wiejskich, Polska Akademia Nauk, nr II/2, 2014, s. 468-469.
- SKOWRONEK C., SARJUSZ-WOLSKI Z., Logistyka w przedsiębiorstwie, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 1999, s. 63.
- SŁOWIŃSKI B., Wprowadzenie do logistyki, Copyright by Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2008, s. 180.
- WĘGLAREK P., Dystrybucja w logistyce przedsiębiorstwa (na przykładzie firmy M-line), WSZiA, Opole 2016.
- ZAGOŹDZON B., Dystrybucja jako istotny element systemu logistycznego przedsiębiorstwa, Logistyka, nr 3, 2011, s. 98.
- Zakupy bez wysiadania z samochodu*. http://www.hurtidet.pl/article/art_id,2676-107/zakupy-bez-wysiadania-z-samochodu/place,1/.
- https://antdata.eu/o_power_bi.html.
- <https://azure.microsoft.com/pl-pl/overview/>.
- <https://dynamics.microsoft.com/pl-pl/business-central/overview/>.
- <https://dynamicseip.com>.
- <https://dynamicseip.com/o-produkcje/historia/>.
- <https://getfactbox.com/>.
- https://mfiles.pl/pl/index.php/System_WMS.
- <https://nav24.pl/cortana-intelligence-aplikacja-umozliwiajaca-prognozowanie-sprzedazy/>.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Azure.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Dynamics_NAV.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Microsoft_OneNote.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Optyczne_rozpoznawanie_znak%C3%B3w.
- <https://pl.wiktionary.org/wiki/natywny>.

<https://stoneridgesoftware.com/how-to-harness-the-power-of-rapidstart-in-microsoft-dynamics-nav/>.
<https://www.dynamics365bc.pl/system-erp/microsoft-dynamics-nav/>.

Author's Information:

Wladyslaw Wornalkiewicz – Professor WSZiA, PhD, Economic and Pedagogic Faculty, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: wornalkiewicz@wp.pl.

ПІДПРИЄМНИЦЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА СТАЛОГО РОЗВИТКУ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ ТА КОМЕРЦІАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ

THE ENTREPRENEURIAL UNIVERSITY AS A DETERMINANT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE KNOWLEDGE ECONOMY AND COMMERCIALIZATION OF INNOVATIONS

Людмила Ганущак-Єфіменко, Олена Єршова

Liudmyla Hanushchak-Yefimenko, Olena Yershova

Анотація

В статті досліджено сутність та особливості підприємницького університету як перспективної інноваційної форми освітньої, наукової та підприємницької діяльності. Доведено роль підприємницького університету у сталому розвитку інноваційно-орієнтованої економіки (економіки знань). Вивчено правовий базис функціонування підприємницьких університетів та здійснення ними академічного підприємництва. Запропоновані характеристики надання правового статусу університетам в якості підприємницьких. Досліджено сучасні зарубіжні та вітчизняні форми комерціалізації інновацій. Обґрунтовано застосування на практиці нової для вітчизняних ЗВО форми комерціалізації знань (академічні спін-оффи).

Annotation

The article examines the essence and features of the entrepreneurial university as a promising innovative form of educational, scientific and entrepreneurial activity. The role of the entrepreneurial university in the sustainable development of the innovation-oriented economy (knowledge economy) has been proven. The legal basis of the functioning of entrepreneurial universities and their implementation of academic entrepreneurship has been studied. The proposed characteristics of granting legal status to universities as entrepreneurial ones. Modern foreign and domestic forms of commercialization of innovations are studied. The application in practice of a new form of commercialization of knowledge (academic spin-offs) for domestic higher education institutions is substantiated.

Ключові слова: *Підприємницький університет. Сталий розвиток. Академічне підприємництво. Комерціалізація інновацій.*

Key words: *Entrepreneurial university. Sustainable development. Academic entrepreneurship. Commercialization of innovations.*

Вступ

Провідним фактором постіндустріального розвитку та сталого економічного зростання виступила нова модель еволюції економічних систем – економіка знань.

Саме знання, перетворені в інноваційні продукти, дають змогу бути конкурентоспроможними в довгостроковій перспективі на глобалізованих та перенасичених традиційними технологіями та товарами ринках. Інноваційні зрушення в будь-якій області не мають сенсу без свого практичного втілення, відтак підприємництво виступає плацдармом реалізації інновацій та фундаментом економіки знань.

Потрібно зауважити, як показує світова практика вишів (наприклад, Гарварду, Массачусетського технологічного інституту, Оксфорду, Стенфорду), підприємницька культура формується найбільш зріло починаючи ще з лав студентства. Тому не дивно, що заклади вищої освіти (ЗВО) мають стати потенційним осередком і рушійною силою для формування успішного майбутнього бізнес-середовища. Саме тут студенти та науковці, обмінюючись знаннями та досвідом, можуть створювати перспективні інноваційні розробки та потім втілювати їх в життя. Вважаємо перспективною формою та визначальним фактором сталого розвитку та комерціалізації інновацій має стати функціонування вишів, що прагнуть вважатися інноваційними, у новій якості, а саме у формі *підприємницьких університетів* (ПУ). Саме ПУ може виступати як надавачем традиційних освітніх послуг, так і генератором різноманітних новацій, ідей, форматором підприємницької культури та підприємницьких ініціатив, отримуючи при цьому прибуток від комерціалізації власних інноваційних продуктів.

Проблематикою підприємницьких університетів та питаннями академічного підприємництва займалися такі зарубіжні та вітчизняні вчені як Бартон Р. Кларк (Clark V. R., 1998), Г. Іцковіц (Etzkowitz H., 2008), Ф. Міранда, А. Чаморро-Мера, С. Рубіо (Miranda Francisco Javier et al., 2017), Таяуова Г., Бектас Ч. (Tayauova G. et al., 2018), Романовський О. О. (Романовський О. О., 2011), Салун М., Заславська К., Змічеревська Д. (Salun Maryna, 2019) та інші науковці. Проте недостатньо уваги в наукових доробках приділено продукуванню та комерціалізації інновацій в контексті функціонування університету в якості підприємницького.

Метою статті є дослідження категорії «підприємницький університет» як перспективної форми діяльності ЗВО та визначника сталого розвитку економіки знань, продукування та комерціалізації інновацій.

1. Поняття підприємницького університету (ПУ), правове забезпечення.

1.1. Сутність підприємницького університету.

Економіка знань передбачає постійний пошук та генерування нових ідей, принципів, способів виробництва та надання послуг, в тому числі й освітніх, оскільки конкуренція між вузами постійно зростає, а потік грошової підтримки від державних структур скорочується. Особливо гнітючий наразі стан фінансування ЗВО в Україні, оскільки воєнний стан та кризові явища в економіці ніяким чином не сприяють його покращенню. Тому виші мають самі максимально задовольняти власні потреби науково-освітньої діяльності і шукати нові альтернативні форми господарювання в рамках університету. Відтак, перехід від традиційного університету як форми існування до *підприємницького університету* як майбутньої перспективної інноваційної форми освітньої, наукової та підприємницької діяльності стає одним з ефективних способів усунення проблеми «фінансових гальм», без вирішення якої сталий розвиток вишів, а значить й прогресивного підприємництва (ідеї майбутніх підприємницьких утілень частіше всього виникають в період отримання вищої освіти) значно стримується. Також ПУ виступає центром перманентного продукування інноваційних продуктів та

технологій, які вкрай необхідні для задоволення потреб економіки власної країни та її експортного потенціалу, і які сам же ЗВО може й повинен комерціалізувати.

Поняття «підприємницький університет» виникло порівняно не так давно. Одним з перших його чітко окреслив Бартон Р. Кларк у 1998 році, який у своєму науковому доробку (Clark B. R., 1998) категорію «підприємницький» в контексті поєднання з «університетом» розглядає як характеристику соціальних систем, тобто цілих університетів та їх внутрішніх відділів, дослідницьких центрів, факультетів і шкіл; сам ПУ він окреслює як університет, що докладає вольових зусилля в інституційному будівництві, щоб зайняти більш перспективну позицію на майбутнє та втілює нові практики та підходи, котрі можуть бути ризикованими, активно прагне впроваджувати інновації у свій бізнес. Інший дослідник Г. Іцковіц підприємницьким університетом називає ЗВО, який має місію капіталізації знань та керується принципами формування та досягнення стратегічних цілей, організаційною здатністю до трансферу технологій використовуючи патентування, ліцензування, створення інкубаторів, наявності корпоративної етики між науковцями, адміністрацією, студентами (Etzkowitz H., 2008).

Актуальні підходи до визначення дефініції «підприємницький університет» наведено в Таблиці 1.

Таблиця 1. Підходи до визначення категорії «підприємницький університет»

Джерело, автор	Визначення поняття «підприємницький університет»
Герреро М., Кірбі Д., Урбано, Д (Guerrero Maribel et al., 2006)	Університет, який має здатність впроваджувати інновації, розпізнавати та створювати можливості, працювати в команді, ризикувати та реагувати на виклики самостійно, прагне розробити суттєві зміни в організаційному характері, щоб досягти більш перспективну позицію на майбутнє. Іншими словами, це природний інкубатор, який надає допоміжні структури для вчителів і студентів для ініціювання нових підприємств: інтелектуальних, комерційних і спільних.
Константинов Г. Н., Филонович С. Р. (Константинов Г. Н. та ін., 2007)	Вищий навчальний заклад, який систематично докладає зусиль із подолання обмежень у трьох сферах – генерації знань, викладанні і перетворенні знань у практику – шляхом ініціювання нових видів діяльності, трансформації внутрішнього середовища і модифікації взаємодії із зовнішнім середовищем
Романовський О. О. (Романовський О. О., 2011)	Інноваційний навчально-науковий заклад, який провадить інноваційну діяльність і в якому одним з інструментів менеджменту виступає його інноваційна політика
Каленюк І. С., Дяченко А. Л. (Каленюк І. С. та ін., 2016)	Складна соціально-економічна структура, що характеризується широко диверсифікованими традиційними й сучасними функціями. Ключовою ознакою підприємницьких університетів виступає потужна комерційна діяльність, спрямована на забезпечення притоку різноманітних внутрішніх і зовнішніх фінансових ресурсів розвитку
Іцковіц Г., Чжоу Ч. (Etzkowitz H. et al., 2017)	ПУ об'єднує економічний розвиток в університеті як академічну функцію разом із навчанням і дослідженнями. Саме ця «капіталізація знань» є серцевиною нової місії для університету, яка тісніше зв'язує університети з користувачами знань і представляє університет як суб'єкта економіки
Салун М. М., Заславська К. А., Змічеревська Д. В. (Salun Maryna et al., 2019)	Новий тип організаційної структури освіти установи, що спеціалізуються на виробництві нових знань та їх капіталізації; дозволяє навчати конкурентоспроможних професіоналів із креативним підприємницьким мисленням, здатних реалізовувати інноваційні проекти в різноманітних сферах; адаптує освіту до потреб ринку праці; формує та підтримує зв'язки з бізнес-середовищем та суспільством, що призводить до диверсифікації джерел доходу та економічної автономії

Джерело: розроблено автором на базі джерел (Etzkowitz H. et al., 2017; Guerrero Maribel et al., 2006; Salun Maryna et al., 2019; Каленюк І. С. та ін., 2016; Константинов Г. Н. та ін., 2007; Романовський О. О., 2011)

Дуже часто в сучасній науковій літературі можна зустріти поняття «академічного підприємництва» (АП). Його можна трактувати як процес, при якому співробітник чи

група співробітників університету або дослідницького центру застосовують здобуті в дослідженнях результати для створення бізнес-підприємств або віддалених компаній (Miranda Francisco Javier et al., 2017, с. 113); заходи та зусилля, здійснені університетами безпосередньо або їх партнерами задля комерціалізації результатів досліджень факультету (Wood Matthew S., 2011, с. 153). В цілому ПУ та АП можна вживати як синоніми, проте вважаємо, що ключова відмінність між даними категоріями в тому, що ПУ це перш за все ЗВО як науково-освітній заклад, який провадить в тому числі успішну підприємницьку діяльність, а АП – це комплекс дій, методів, функцій суб'єктів ЗВО, що направлені і є структурною частиною цієї підприємницької діяльності. Тобто, ПУ виступає по суті базисною інституцією для існування академічного підприємництва.

Отже, сутність ПУ виражається в поєднанні університету як науково-освітньої установи та як учасника підприємницької діяльності, що продукує інновації та новітні технології, які потім перетворює на прибуток.

1.2. Правове забезпечення діяльності ПУ в Україні.

Поняття «підприємницький університет» ніяким чином не визначено та не закріплено в нормативно-правових актах українського законодавства. Це не дивно, оскільки поки що це нова та більш науково-теоретична, аніж правова категорія. Тим не менш, сьогодні академічне підприємництво в Україні реалізується так чи інакше через провадження ЗВО господарської діяльності і отримання ними дозволених законодавством прибутків від такої діяльності.

Так, ключовим нормативно-правовим актом, що забезпечує провадження університетом господарської діяльності є закон України «Про вищу освіту» (ЗУ «Про вищу освіту»). Узагальнюючи положення статей ЗУ «Про вищу освіту» (статті 26, 27, 30, 32, 70) (*Про вищу освіту...*, 2022) в контексті ЗВО як суб'єкта господарських відносин, можна стверджувати наступне:

- першочергове завдання вишів – освітня та наукова діяльність, відтак здійснення господарської діяльності з метою отримання доходів є другорядним;

- ЗВО може діяти як суб'єкт господарювання у статусі: бюджетної установи, неприбуткового ЗВО або прибуткового ЗВО. Більшість вишів в Україні є бюджетними установами або неприбутковими ЗВО (за даними Держстату (*Держстат України...*, 2021) на початок 2021/2022 н.р. в нашій країні діяло 386 ЗВО, з них 283 – заклади вищої освіти державної або комунальної власності, а значить у більшості випадків утворені або як бюджетні установи, або як неприбуткові організації);

- ЗВО можуть створювати інші юридичні особи, що здійснюють свою діяльність відповідно до напрямів навчально-науково-виробничої, інноваційної діяльності вишу та / або відповідають статуту, навчальні, навчально-наукові та навчально-науково-виробничі комплекси, наукові парки та входять до складу консорціуму;

- мають право надавати додаткові освітні та інші послуги, провадити на підставі відповідних договорів спільну діяльність з навчальними закладами, науковими установами та іншими юридичними особами;

- можуть встановлювати власні форми морального та матеріального заохочення учасників освітнього процесу, провадити фінансово-господарську та іншу діяльність відповідно до законодавства та статуту закладу вищої освіти, відкривати поточні та депозитні рахунки в банках, самостійно визначати статті та обсяги витрат власних надходжень;

- мають право формувати на своїй базі інноваційні структури різних типів (наукові та технологічні парки, бізнес-інкубатори, малі підприємства тощо) на засадах

поєднання інтересів високотехнологічних компаній, науки, освіти, бізнесу та держави з метою виконання і впровадження інноваційних проектів, створювати власні або використовувати за договором інші матеріально-технічні бази для провадження освітньої, наукової, інноваційної або господарської діяльності;

- можуть надавати фізичним та юридичним особам платні послуги за умови забезпечення надання належного рівня освітніх послуг як основного статутного виду діяльності, але перелік таких платних освітніх та інших послуг для ЗВО державної та комунальної власності затверджується Кабінетом Міністрів України (*Про вищу освіту...*, 2022).

Коли ми говоримо про підприємництво (в тому числі академічне), то першочерговим в цьому поняття є аспект націленості на отримання прибутку і аспект ризиковості від такої діяльності. Звичайно, враховуючи те, що більшість університетів в Україні історично є державними, а тому зазвичай і неприбутковими організаціями, говорити про підприємницьку діяльність вкрай важко. Лише прибуткові ЗВО, котрі зареєстровані, як правило, у формі акціонерних чи товариств з обмеженою відповідальністю, здійснюють підприємницьку діяльність як таку. Тому комерціалізація знань та отримання доходів (не прибутку, якщо прибуток – то, тоді ЗВО має бути в статусі прибуткового) від іншої не основної діяльності (основна – освітня та наукова) для вишу поки що окреслено та обмежено терміном «господарська діяльність», в межах якої ЗВО шукає способи та механізми одержання законних надходжень від результатів такої діяльності (одним із способів є створення окремих прибуткових малих підприємств чи інших юридичних осіб, підпорядкованих університету).

Проблема заключається в тому, що інновації і сталий розвиток економіки знань неможливі без ризикової діяльності в межах наукових досліджень на базі університету, а це потребує значних коштів, які держава не в змозі надати ЗВО, тим паче, якщо результат неможливо спрогнозувати. Тим більше, коли ми говоримо про підприємницький університет, це не просто юридична особа, яка хоче отримувати прибуток, це заклад, який може отримувати високі прибутки за рахунок науково-інноваційної діяльності як особливого виду діяльності, а продукт, що він пропонує – це «знання», яке купує бізнес-середовище, що врешті-решт, перетворює нашу економіку на високотехнологічну економіку знань.

В цьому контексті, було б доречним, аби держава на законодавчому рівні закріпила академічне (університетське) підприємництво як необхідний і вкрай важливий вид діяльності ЗВО з особливими правовими наслідками для ЗВО, яке матиме статус підприємницького університету. Такими особливими правовими наслідками могло б бути:

- надання ЗВО в ролі ПУ право на здійснення підприємницької діяльності без сплати прибутку або сплати прибутку зі ставкою 0% на доходи від інноваційної продукції вишу;

- правове врегулювання та можливість розподілу отриманого прибутку від інновації між ЗВО як юридичною особою та безпосереднім автором науково-інноваційної розробки як окремого виду доходу з пільговими умовами оподаткування; право автономно розпоряджатися таким прибутком на власний розсуд;

- надання ЗВО статусу ПУ на певний період часу і його позбавлення в разі, якщо основна освітня діяльність перестає відповідати державним стандартам якості надання освіти населенню (якщо, наприклад, університет повністю «переключився на бізнес», нехтуючи академічними принципами і своєю надзвичайно важливою роллю «храму знань» в суспільстві) тощо.

2. ПУ як визначник створення та подальшої комерціалізації інновацій та сталого розвитку економіки знань.

Традиційний підхід до функціонування вітчизняних університетів в якості освітньо-наукових закладів не дає змогу університетам в повній мірі реалізувати себе як активного учасника економічних відносин, чого потребують від нього процеси глобалізації освітнього середовища, проблема утримання за рахунок лише бюджетних коштів (стосується ЗВО державної та комунальної власності, яких сьогодні в Україні найбільше), значний відрив науки і бізнесу, коли вони існують в паралельних координатах, зростаюча конкуренція між вузами за розподіл фінансування та кращих студентів й інші виклики 21 століття. Тому зарубіжні виші (такі як Гарвард, Стенфорд, Оксфорд, Кембридж, Масачусетський технологічний інститут) вже давно, окрім освітньої та наукової функції, реалізують підприємницьку функцію в межах університетів.

Саме новий підхід до університету в якості підприємницького університету, який поєднує класичні види діяльності ЗВО і нові підприємницькі форми господарювання, дало б змогу останньому знаходити і диверсифікувати додаткові джерела фінансування, розширювати власну автономію, а головне удосконалити власну науково-дослідну роботу з метою створення результатів інтелектуальної діяльності, і найперше, інноваційних продуктів та технологій.

Як вже зазначалося раніше, існують різні погляди на тлумачення сутності ПУ. Погоджуючись з (Etzkowitz Н., 2008; Константинов Г. Н. та ін., 2007; Каленюк І. С. та ін., 2016; Романовський О. О., 2011) та враховуючи вітчизняні реалії діяльності вузів, під *підприємницьким університетом* слід розуміти дієвий суб'єкт економічних відносин, вищий навчальний заклад, який здійснює академічне (університетське) підприємництво, займається інноваційною діяльністю (є генератором та впроваджувачем згенерованих ним інновацій на базі його науково-дослідних центрів) та забезпечує трансфер технологій та комерціалізацію інноваційних продуктів. Власне, академічне підприємництво і полягає в способах, зусиллях, заходах з продукування та капіталізації нових знань й комерціалізації наукових розробок університету.

Ключовими характеристиками ПУ мають стати ефективна інноваційна діяльність університету з метою формування та комерціалізації інновацій як через бізнес-структури (використовуючи ліцензії, патенти), так і безпосередньо самим університетом (створення на базі ЗВО малих інноваційних підприємств). Без інноваційної діяльності на сьогодні «капіталізація знань» і, відповідно, перехід до сталого розвитку економіки знань неможливий, тому інновації виступають рушійним механізмом, який дає змогу перетворити виробництво на високотехнологічне з максимально якісним і екологічно безпечним продуктом на виході та оптимізувати затрати на вироблення останнього.

Досвід зарубіжних університетів показує, що найбільш розповсюдженими формами академічного підприємництва є:

- технопарки – інноваційні територіально відокремлені комплекси, до яких входить університети, науково-дослідні структури, промислові підприємства, ризикові фірми (венчурні, інжинірингові), інші організації і які повністю забезпечують весь спектр інноваційної діяльності від створення самої ідеї і до її реалізації у вигляді інноваційного продукту. Яскравими прикладами ефективних технопарків в США є the Research Triangle Park (Дослідницький трикутник, Північна Кароліна), the “Boston Road 128” Technological Park (Технологічний парк Бостон Роуд 128) (Tayauova G. et al., 2018). В Україні з 2000 року почали створювати вітчизняні технопарки (наприклад «Інститут електрозварювання ім. Є. О. Патона» (м. Київ), «Яворів»

(Львівська область), «Київська політехніка» (м. Київ)), наразі їх 16 (*Технологічні парки...*);

- технополіси – форма об'єднання науки та виробництва у вигляді створення нових наукових «містечок», тобто технополіс більш досконала структура у порівнянні з технопарком, вона розташовується в межах конкретного населеного пункту, який розвивається якраз за рахунок технополісу. Технополіс включає університет, промислові підприємства, виробничу та соціальну інфраструктуру і все це забезпечує повний цикл інноваційного процесу (Константинов Г. Н. та ін., 2007). Прикладами таких технополісів є Силіконова долина (США), Кембридж (Англія), Массачусетський технологічний інститут (США), місто-мозок Цукуба (Японія), Софія-Антиполіс (Франція). В Україні поки що технополісів не існує.

- університетські інкубатори (академічні бізнес-інкубатори) – об'єднання на базі університету, що діють на громадських засадах, для підтримки розвитку підприємницьких ініціатив у регіоні. У бізнес-інкубаторі студенти та науковці можуть користуватися приміщеннями з відповідним науковим обладнанням, для них проводять тематичні тренінги, курси. До інкубаторів також входять представники органів місцевого самоврядування, підприємці, громадські організації, профспілки (Жуков С. А., 2017). Академічне бізнес-інкубаторство дає змогу найбільш талановитим учасникам втілити на практиці свої новітні ідеї безоплатно користуючись ресурсами такого інкубатора. Яскравим прикладом академічного бізнес-інкубатора є YEP! (це екосистема молодіжного підприємництва в Східній Європі, мережа академічних стартап-інкубаторів, де студенти та викладачі можуть безризиково спробувати запустити власний стартап за 3 місяці) (*YEP!...*).

- науково-технологічні та інноваційні кластери – виокремлене територіально-виробниче об'єднання підприємств, освітніх закладів, банків, органів влади, інноваційних підприємств, об'єктів інфраструктури задля досягнення синергетичного ефекту від виробництва конкурентоспроможних товарів або послуг. Приклади успішних кластерів: MedTech (Великобританія), Кембриджський кластер (Великобританія), Освітній інвестиційно-технологічний кластер легкої промисловості м. Києва, учасником якого Київський національний університет технологій та дизайну (Україна);

- інші форми (наприклад, інжинірингові та венчурні підприємства, договірні науково-дослідні роботи, додаткові освітні послуги).

Оскільки сучасні заклади вищої освіти стають потужними інноваційними центрами та генерують новітні продукти і технології, виникає питання ефективної комерціалізації власних напрацювань. Створювати інновації заради самих інновацій не має сенсу, необхідно, щоб інновація впроваджувалася на практиці і вирішувала конкретну проблему суспільства, приносячи дохід її власнику.

Комерціалізація інновацій університетом потребує наявності центру, який би займався ефективною передачею створених технологій бізнесу – центру трансферу технологій (ЦТТ). На сьогодні комерціалізація інновацій університетом (і в тому числі підприємницьким) здійснюється в трьох основних формах:

1) продаж ліцензії – ЗВО заключає ліцензійний договір з підприємством на використання ним інноваційної розробки (технології чи інноваційного продукту), тобто господарюючий суб'єкт може на законних підставах застосовувати певну розробку науковців, захищену патентом, технологічні та конструкторські особливості виробництва, технічні знання, товарний знак тощо;

2) безпосереднє впровадження інновацій у виробництво (процес надання послуг) самостійно університетом (наприклад, реалізація інноваційного проекту, створення малих інноваційних підприємств, стартапів);

3) надання допомоги у освоєнні інноваційної технології або у виробництві інноваційного продукту (послуги) шляхом надання послуг самим університетом, включаючи інжиніринг, консалтинг, експертні та інші послуги.

Зарубіжні вчені (Feola Rosangela et al., 2021) ці три форми об'єднують у дві основні концепції трансферу технологій на основі типу переданих знань:

а) кодифікована передача (спрямована на використання та валоризацію портфоліо патентів, тобто результати досліджень можуть бути кодифіковані та юридично захищені). Така форма включає патенти та їх ліцензування або трансфер певній компанії. Патент може бути ліцензований (з ексклюзивним правом використання чи ні) для компанії, що принесе прибуток для університету та для розвитку дослідження на етапі подання заявки. Патент також може бути передано підприємству або спін-оффу, котрий взаємопов'язаний з університетом, залучаючи таким чином тих самих дослідників, які ж і проводили дослідження;

б) «мовчазна» передача (механізми мовчазної передачі спрямовані на використання та підвищення цінності активів знань, розроблених дослідником. Вони включають створення стартапів і відокремлених компаній (спін-оффів), участь у дослідницьких проєктах і консалтингову діяльність).

Вважаємо, що для вітчизняного академічного підприємництва можна застосовувати ще одну форму комерціалізації інновацій, а саме створення академічних спін-оффів (spin-off). Це специфічна та економічно потужна група нових технологічних фірм, заснована академічними (університетськими) науковими співробітниками з метою використання технологічних знань, які виникли в процесі роботи в університеті. Основні характеристики академічного спін-оффу, стосуються двох ключових аспектів:

- профіль засновників (засновниками виступають саме вчені-дослідники зі своєю передісторією та набором правил, які частіше всього дуже відрізняються від типової культури підприємців);

- природа та характеристики технології, на якій вони базуються (як правило, спін-оффи створюють технології, якими впроваджують радикальні інновації, мають більш загальне призначення (сферу застосування) та переважаючий компонент неявних (прихованих) знань.

Академічні спін-офи за кордоном все більше визнаються за їхній внесок у національну економіку з точки зору підтримки економічного та технологічного зростання, створення нових робочих місць), а також за внесок у регіональний розвиток. Тому вважаємо, що застосування цієї форми комерціалізації інновацій доречно і для наших вишів.

Заклучення

За сучасних умов розвитку економіки та подальшої глобалізації освітніх форм взаємодії, диверсифікація діяльності університетів, пошук додаткових джерел фінансування стає неминучим процесом. У міру розширення ролі університету в суспільстві проєктується імідж закладу, який є джерелом технологічних інновацій та економічної еволюції, результатом чого стає трансформація класичної форми існування університету до більш прогресивної. Відтак для збереження власної конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг та інноваційної діяльності необхідно здійснювати підприємницьку функцію як ще одну ключову у діяльності сучасного ЗВО.

Підприємницький університет як нова перспективна інноваційна форма освітньої, наукової та підприємницької діяльності, що забезпечує продукування, сталий розвиток економіки знань та комерціалізацію інноваційного потенціалу вищого навчального

закладу, вирішує важливі соціально-економічні функції: виконання фундаментальних і прикладних досліджень як за рахунок бюджету, так і за рахунок інших залучених джерел фінансування; провадження ефективної інноваційної діяльності з конкретними результатами, втіленими на практиці та отримання доходів від такої діяльності; трансфер інноваційних технологій бізнесу та суспільству в цілому; формування високопрофесійного кадрового потенціалу; розвиток і забезпечення підприємницьких ініціатив студентів, вчених та інші функції.

Література

- Держстат України. Вища та фахова передвища освіта в Україні у 2021 році.* URL: https://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2021/osv/vush_osv/arh_vuz_20_u.html.
- ЖУКОВ С. А. Академічне підприємництво як фактор підвищення ефективності підприємств і формування інноваційного потенціалу економіки України / С. А. Жуков // Вісник Приазовського державного технічного університету. Серія: Економічні науки. – 2017. – Вип. 33. – С. 65-74. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VPDTU_ek_2017_33_10.
- КАЛЕНЮК І. С., ДЯЧЕНКО А. Л. Підприємницькі університети в глобальному освітньому просторі. МІЖНАРОДНА ЕКОНОМІЧНА ПОЛІТИКА. 2016. № 2 (25). URL: <https://ir.kneu.edu.ua:443/handle/2010/20515>.
- Про вищу освіту. Закон України від 01. 07. 2014 № 1556-VII* (редакція Редакція від 12. 05. 2022). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- РОМАНОВСЬКИЙ О. О. Базова концепція підприємницького університету. Європейський вектор економічного розвитку. 2011. № 1 (10) URL: <https://eurodev.duan.edu.ua/images/PDF/2011/1/27.pdf>.
- Технологічні парки.* URL: <https://mon.gov.ua/ua/nauka/innovacijna-diyalnist-ta-transfer-tehnologij/tehnologichni-parki>.
- CLARK В. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformations.* – Oxford: Pergamon & Elsevier Science, 1998. – 180 p.
- ETZKOWITZ Н. *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action.* – New York & London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2008. – 164 p.
- ETZKOWITZ, Н., & ZHOU, С. (2017). *The triple helix: University – industry – government innovation and entrepreneurship.* Routledge.
- FEOLA, Rosangela & PARENTE, Roberto & CUCINO, Valentina. *The Entrepreneurial University: How to Develop the Entrepreneurial Orientation of Academia.* Journal of the Knowledge Economy (2021) 12: 1787-1808. URL: <https://doi.org/10.1007/s13132-020-00675-9>.
- GUERRERO, Maribel & KIRBY, David & URBANO, David. (2006). *A literature review on entrepreneurial universities: An institutional approach.* URL: https://www.researchgate.net/publication/228657319_A_literature_review_on_entrepreneurial_universities_An_institutional_approach.
- MIRANDA, Francisco Javier & CHAMORRO-MERAA, Antonio & RUBIO, Sergio. *Academic entrepreneurship in Spanish universities: An analysis of the determinants of entrepreneurial intention // European Research on Management and Business Economics.* Volume 23. Issue 2, May-August 2017. Pages 113-122.
- SALUN, Maryna & ZASLAVSKA, Kateryna & ZMICEREVSKA, Diana (2019). *Entrepreneurial universities: literature review.* Economics of Development, 18 (3), 12-18. URL: [doi:10.21511/ed.18\(3\).2019.02](https://doi.org/10.21511/ed.18(3).2019.02).

- TAYAUOVA G., BEKTAS C. An Overview of Entrepreneurial Universities and Main Barriers to Entrepreneurial University Development in Kazakhstan. The Journal of Economic Research & Business Administration. No 2 (124). 2018. URL: <https://www.researchgate.net/publication/328632801>.
- WOOD, Matthew S. A process model of academic entrepreneurship // Business Horizons. Volume 54. Issue 2, March-April 2011. Pages 153-161.
YEP! URL: <http://www.yepworld.org/ua/>.
- КОНСТАНТИНОВ Г. Н., ФИЛОНОВИЧ С. Р. Что такое предпринимательский университет // Вопросы образования, 2007. – № 1. – С. 49-62.

Author's Information:

Liudmyla Hanushchak-Yefimenko – Doctor in Economics, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, Ukraine

E-mail: glm5@ukr.net.

Olena Yershova – PhD in Economics, Head of the Information Support and Technology Transfer Department, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, Ukraine

E-mail: yershova.knutd@gmail.com.

ІННОВАЦІЙНІ НАПРЯМКИ УДОСКОНАЛЕННЯ МАРКЕТИНГОВОЇ ПОЛІТИКИ НА ПІДПРИЄМСТВАХ РЕСТОРАННОГО БІЗНЕСУ

INNOVATIVE DIRECTIONS OF MARKETING POLICY IMPROVEMENT AT RESTAURANT BUSINESS ENTERPRISES

Уляна Гузар, Оксана Мельник, Наталія Шегинська

Uliana Huzar, Oksana Melnyk, Natalia Shehynska

Анотація

У статті охарактеризовано актуальність застосування на підприємствах ресторанного бізнесу моделі комплексу маркетингу «5Р». Запропоновано інноваційні рішення щодо удосконалення маркетинг-міксу у закладах ресторанного господарства. Статистично обґрунтовано ефективне використання інтернет-маркетингу в сучасних реаліях. Запропоновано ряд інноваційних маркетингових методів, поширених в Україні, які можна використати у діяльності ресторану. Наведено аргументи застосування у діяльності ресторану методів нейромаркетингу.

Annotation

The article describes the relevance of applying the "5R" marketing complex model at restaurant business enterprises. Innovative solutions for improving the marketing mix in restaurants are proposed. The effective use of Internet marketing in modern realities is statistically substantiated. A number of innovative marketing methods, common in Ukraine, which can be used in restaurant activities are proposed. Arguments for the use of neuromarketing methods in restaurant activity are given.

***Ключові слова:** Ресторан. Інновації. Інтернет-маркетинг. Нейромаркетинг.*

***Key words:** Restaurant. Innovation. Internet marketing. Neuromarketing.*

Вступ

Світова економіка за умов глобалізації створила особливе середовище функціонування бізнесу, яке ставить вимоги до підприємств жорсткі вимоги: конкурентоспроможність, гнучкість організаційної структури, фінансова стійкість. Витримати конкурентну боротьбу з умовах світової економічної кризи, пандемії, війни стає дедалі тяжче: виживають, як відомо, ті фірми, чия продукція, роботи, послуги знаходять збут. Сьогодні маркетингова діяльність має ставати орієнтиром, фундаментом, у якому будується увесь процес на підприємстві. Американські вчені стверджують, що питома вага маркетингової діяльності в загальній діяльності фірми сьогодні становить близько 80%.

Сьогодні підприємства ресторанного бізнесу повинні забезпечити не лише високий рівень комфорту харчування, але й постійно підвищувати рівень сервісного обслуговування клієнтів, пропонувати широкий вибір додаткових та супутніх послуг, в тому числі інформаційні, посередницькі, послуги бізнес-центру, організації дозвілля та ін. Актуальність проблеми впровадження у системі господарювання вітчизняних ресторанних підприємств сучасних ефективних моделей управління, які відповідають світовим стандартам, надання високоякісних послуг, зниження витрат, координація персоналом тощо зумовлює проведення маркетингових досліджень ринку ресторанних послуг.

Метою статті є характеристика інноваційних напрямків удосконалення маркетингової діяльності на підприємствах ресторанного бізнесу.

Виклад основного матеріалу

Підприємства ресторанного господарства використовують у своїй маркетинговій політиці різні інструменти, які становлять маркетинг-мікс або комплекс маркетингу (Полиенко М. А.). Класичні елементи цієї інтегральної конфігурації, створеної Д. Мак-Карті (Дурович А. П., 2005): товар, ціна, збут, просування – концепція «4Р».

Домінуючий в специфіці послуг людський чинник спонукав появу п'ятого елементу «Р» (people) (Балабанова Л. В., 2006), який об'єднує працівників підприємств, систему набору персоналу, навчання, мотивації і оцінки. Використання цих п'яти інструментів утворює концепцію «5Р» комплексу маркетингу.

Враховуючи особливості надання ресторанних послуг та тенденції розвитку маркетингу, ми вважаємо, що варто модифікувати класичну модель комплексу маркетингу «4Р» для підприємств, що працюють у ресторанній сфері та використовувати модель «5Р». На відміну від існуючих, вона враховує особливості діяльності підприємств галузі, та разом із класичними елементами комплексу маркетингу (товарною, ціною, збутовою, комунікаційною політикою) включає специфічну складову – персонал. Така модель сприяє підвищенню рівня якості обслуговування споживачів завдяки вдало підбраному кваліфікованому персоналу.

Таким чином, під час розробки маркетингової стратегії для ресторану рекомендуємо дотримуватися моделі комплексу маркетингу «5Р», що в цілому дозволить підвищити рівень обслуговування споживачів закладів ресторанного господарства й досягти на цій основі мети ресторанного маркетингу.

Комплекс маркетингу для будь-якого ресторану, як складової сфери послуг, має специфічні особливості, порівняно з маркетингом матеріального виробництва.

На основі маркетингових досліджень та SWOT-аналізу нами сформовано пропозиції щодо удосконалення складових маркетинг-міксу у закладах ресторанного бізнесу (Табл. 1).

Величезну роль у забезпечення функціонування ресторану відіграє формування ефективної системи управління маркетинговими комунікаціями. Відбулися серйозні еволюційні зміни не тільки в принципах і способах управління ресторанными господарствами, а й у самому ресторанному продукті. Він став високотехнологічним і повністю орієнтованим на споживача.

Аналіз комунікаційної політики варто розпочати з найбільш ефективного засобу комунікації – просування через рекламу. Сьогодні, війна, пандемія та глобальна фінансова криза негативно вплинула на динамічний та рентабельний рекламний ринок. Маркетингові бюджети більшості вітчизняних підприємств ресторанного господарства зазнали суттєвого коригування в бік оптимізації витрат на рекламу. Так, зокрема, найбільшого падіння зазнала реклама підприємств ресторанного господарства на

регіональному телебаченні на 70%, на транспортних засобах на 55%, зовнішня та внутрішня реклама засобів розміщення знизилася на 50% кожна. Суттєвого зниження обсягів реклами ресторанів зазнали друковані засоби масової інформації та реклама в кінотеатрах. В той же час, за рахунок оптимізації витрат, було відмічено суттєве зростання реклами засобів розміщення в мережі Інтернет у всіх її проявах на 70%.

Таблиця 1. Інноваційні рішення щодо удосконалення маркетинг-міксу на підприємствах ресторанного бізнесу (складено авторами)

Складова маркетинг-міксу	Інноваційні рішення
<i>Товарна політика</i>	По-перше, ресторану варто працювати над базою постійних клієнтів. По-друге, менеджменту ресторану варто звернути увагу на те, що гості ресторану переважно віддають перевагу лише класичному меню у роздрукованому вигляді. Саме тому можна варто модернізувати його відповідно до концепції закладу із можливістю доповнювати відповідно до сезонних страв
<i>Цінова політика</i>	Ціна на кожну послугу, що надається рестораном має чітко реагувати на зміну стану ринку, співвідношення попиту і пропозиції та платоспроможності споживача. Досягти такі цілі можна завдяки якісно проведеному SWOT-аналізу підприємства та маркетингового дослідження
<i>Збутова політика</i>	Інформування гостей через соціальні мережі щодо ретельного підбору постачальників, що зумовлює відчуття безпечності споживання страв у ресторані
<i>Комунікаційна політика</i>	Гарантоване повернення грошів при поганій якості продукції, невідповідному обслуговуванні; розміщення інформації про знижки; стимулювання власного персоналу через високу заробітну плату і надання премій. В області «public relations» керівництву ресторану варто проводити наступні заходи: вивчати громадську думку, ставлення та очікування з боку громадськості, рекомендації необхідних заходів для формування думки і задоволення очікувань. Стимулювання гостей ресторану через залучення додаткового персоналу (музиканти, співаки, радіоведучі, діджеї, аніматори) звісно є вдалим вибором, та все ж таки ми пропонували звернути увагу на компліменти, які заклад може запропонувати своїм гостям, а особливо тим, які приходять з дітьми
<i>Персонал</i>	Керівнику закладу варто проводити тренінги щодо удосконалення навик розуміння маркетингових інструментів, адже обізнаний персонал – це озброєний персонал. Сьогодні більшість із працівників ресторанів – молоді люди віком 18-30 років, які можуть як самостійно займатися самоосвітою так і стимулювати їх до навчання за рахунок різноманітних премій. Стиль компанії є невід’ємною частиною її корпоративної культури. Колектив, який носить уніформу, більш згуртований. Саме тому варто розробити унікальний фірмовий одяг, який відповідав би концепції закладу, був зручний, а працівники з радістю одягали

У зв’язку з цим, підприємства ресторанного господарства стикаються з багатьма труднощами: традиційні методи реклами вже не здатні привернути увагу споживача, зниження ефективності реклами та необхідність підвищення витрат на просування, ефект стандартних рекламних кампаній катастрофічно знижується. Сьогодні таку ситуацію розуміють і рекламні професіонали, до послуг яких звертаються заклади ресторанного бізнесу, і самі замовники. Як стверджують фахівці, в наявності криза жанру традиційної реклами (Борисова О. В., 2012).

Вигідне позиціонування компанії ресторанної сфери в Інтернеті є однією з найважливіших складових успіху. Для цього в інтернет-маркетингу передбачений ряд засобів, найпопулярнішими серед яких є наступні:

- SEO (від англ. search engine optimization) або пошукова оптимізація;
- контекстна реклама;

- SMM (від англ. Social media marketing) – просування в соціальних мережах;
- тематичні розсилки чи email-маркетинг;
- тематичні майданчики – тематичні блоги, форуми і т.д.

Згідно з даними статистики, щомісяця близько 450 мільйонів людей вводять в вікна пошукових систем приблизно 11 мільярдів запитів. До 90% відвідувачів приходять на веб-ресурси з сайтів-пошукачів. При цьому близько 70% користувачів використовують для цього виключно посилання з органічної видачі, ігноруючи контекстну рекламу. Не менше 40% покупців сучасних інтернет-магазинів приходять з пошукових машин. Приблизно 46% користувачів дізнаються про появу нових інтернет-проектів завдяки результатам пошукової видачі. Це підтверджує значення пошукової оптимізації маркетингової кампанії ресторану, націленої на збільшення трафіку з Інтернету і зростання числа реальних клієнтів.

Згідно з дослідженням NPD Group, пошукові системи Яндекс і Google приводять на веб-сайти близько 55% покупців (Шаповалова О. М., 2013). При цьому коефіцієнт конверсії відвідувачів інтернет-проекту в замовників у 15 разів перевищує конверсію будь-яких інших джерел трафіку, а конверсію по всьому сайту – в 7-8 разів. Таким чином, серед сучасних методів інтернет-маркетингу пошукове просування видає найвищий показник повернення інвестицій (ROI) – у 42% випадків (це притому, що, наприклад, банерна реклама забезпечує найвищий показник повернення інвестицій лише в 4% випадків) (Шаповалова О.М. та ін., 2001).

Контекстна реклама являє собою вид маркетингових інструментів, який відрізняється від будь-яких інших видів інтернет-реклами спрямованістю на цільового споживача. Оголошення контекстної реклами з'являються у верхніх або бічних рядках пошукової видачі і відповідають запиту, який ввів користувач. Таким чином, потенційний покупець бачить рекламу «за власною вимогою», що дозволяє домогтися максимального збігу інтересів. Згідно з даними статистики, на контекстне оголошення клацає від 3 до 40% в той час, як на оголошення банерної реклами – не більше 0,3% користувачів. При цьому контекстна реклама забезпечує високий коефіцієнт конвертації користувачів у замовників. Перевагою контекстної реклами є те, що при її використанні рекламодавець оплачує не запланований, а отриманий результат. Це забезпечується завдяки застосуванню системи з покліковою оплатою, оплата за показ.

Однак слід зазначити, що ефективне планування маркетингових комунікацій ще не гарантує ресторанному підприємству ефективної рекламної кампанії та досягнення маркетингових цілей. Підхід до маркетингових комунікацій як до об'єкта управління передбачає необхідність приділення значної уваги організації комунікаційної діяльності, активізації рекламно-інформаційної роботи як на самому підприємстві, так і з іншими суб'єктами ринку.

Маркетингові інновації на підприємствах ресторанного господарства – дуже важлива частина загальної інноваційної діяльності ресторану з метою підвищення ефективності його роботи.

Серед інноваційних маркетингових методів, поширених в Україні, які можна використати у діяльності ресторану можна виділити:

1. *SMM (SocialMediaMarketing)* – маркетинг у соціальних мережах. Наявності у ресторану власного веб-сайту вже недостатньо (а в деяких випадках це і недоцільно) – більш важливою є не кількість людей, які побачать інформацію про певний заклад, а якість такого контакту з кожною людиною. Саме соціальні мережі є лідером у створенні найбільш лояльного середовища для клієнтів закладу (Walter E., 2014). Фактично, це класичний метод «сарафанного радіо», посилений надзвичайними можливостями інтернету та соціальних мереж. Заклади в Україні найбільше представлені у соціальних мережах Facebook та Instagram (Русалова А. М., 2015).

2. *E-mail маркетинг* – налагодження системи побудови довіри між клієнтом та закладом від моменту отримання адреси його електронної пошти до «продажу» – відвідування клієнтом закладу вперше і в подальшому. Клієнтам розсилаються новини закладу, повідомлення про акції, листи з вітаннями у день народження й інформацією про подарунок (знижку чи комплімент від закладу) і т. ін. Повноцінна робота в цьому напрямку включатиме розробку серій листів, що надходять у найвигідніший час, нагадуватимуть клієнту про заклад за певний час після останнього візиту і т. д. Звісно, ефективність цієї методики повністю залежить від професійності відповідальної особи та якості аналітики, що проводиться закладом (Terenzio O., 2016).

3. *«Нові медіа» та робота з лідерами думок (opinionleaders)* – на сьогодні сфера засобів масової інформації значно розширилася від класичних друкованих періодичних та профільних видань до інтернету. З'явилася велика кількість тематичних ресурсів як для широкого загалу, так і для експертів у сфері ресторанного бізнесу. Будь-який блогер зі значною аудиторією однією згадкою про конкретний заклад може як збільшити у кілька разів відвідуваність ресторану, так і знищити його репутацію за день. Тим важливішою в таких умовах та у відсутності професійної незаангажованої ресторанної критики є робота з лідерами думок – блогерами, світськими діячами, співаками, акторами та іншими публічними особами, які мають свою лояльну аудиторію в мережі Інтернет. Така робота може полягати у публікації лідером думок відгуку на відвідування чи продукцію ресторану, поширенні закладом онлайн-інформації про своїх відомих гостей, наданні приміщення ресторану як локації для фотосесії для електронних або друкованих видань і т. ін.

4. *Партнерські програми та співпраця різноманітних бізнесів* – дещо відмінний, але дуже ефективний та взаємовигідний маркетинговий метод, що базується на класичних event-маркетингу, презентаціях, поширенні друкованої рекламної продукції. Суть його полягає у пошуку рестораном партнерів в інших сферах бізнесу – магазинах одягу і декору, освітніх організаціях, індивідуальних спікерів із різноманітних тематик, бізнес-структур різноманітної направленості. При цьому важливо, щоб цільова аудиторія цих партнерів була бажаною для ресторану. Спільно з партнерами можливе проведення освітніх лекцій, тренінгів та презентацій у приміщенні ресторану, кейтеринговий сервіс на тематичних чи корпоративних заходах, корпоративні подарунки з різних нагод із брендваною продукцією закладу і т. ін. Безперечно, гарантіями успіху такої стратегії є найвища якість продукції та сервісу ресторану, а також візуальна присутність його бренду – розміщення банерів, брендований посуд, серветки, візитівки закладу поруч із зоною сервірування.

Сьогодні у світі набуває великої популярності такий вид маркетингу, як *нейромаркетинг* – дослідження фізіологічних та психічних передумов до здійснення вибору людиною та пошуку методів впливу на цей вибір. Насамперед, елементи нейромаркетингу можна застосувати при складанні чи модернізації меню:

- дослідження показують, що більшість відвідувачів, як правило, замовляють продукти, які знаходяться на початку списку меню, саме тому ресторан повинен використовувати на свою користь. Варто змінити структуру свого меню та розмістити найдорожчі страви вгорі, адже на вивчення меню гість витрачає 109 секунд;

- зовнішній вигляд меню повинен «дорого» виглядати, аби гості зрозуміли, що в руках вони тримають дороговартісну річ. Наприклад, меню із заміни шкіри, чи обшите старовинним полотном тощо;

- використання правильних шрифтів для меню ресторану також важливо. Це не повинен бути складний чи креативний шрифт, який важко читати. Навпаки, це має бути простий і розбірливий шрифт, який кожен із клієнтів зможе побачити та прочитати. Варто використовувати кутові шрифти для терпких страв і округлі шрифти для

солодших страв. Психологія використання шрифтів дійсно може зробити або порушити успіх меню ресторану;

- згідно з дослідженнями, додавання до назви страв імен родичів, таких як бабуся, мама тощо, робить їжу більш привабливою. Це упередження подібне до ефекту метафори, який змушує нас розуміти й легко запам'ятовувати мови, які приваблюють нашу увагу. Тому багато ресторанів сьогодні дають назви своїм стравам «Мамин домашній ковбасний пиріг», «Бабусині смаколики»;

- компактне меню, з невеликим асортиментом страв. Коли у гостя занадто великий вибір страв – це посилює його занепокоєння і може змусити гостей вибрати менш задовільний варіант;

- варто скористатися перевагою візуальної уяви. У людей різна зорова увага. Одне дослідження з використанням технології відстеження очей показало, що люди мають дуже короткий проміжок зорової уваги. Науковцями було ідентифіковано шаблон сканування, який отримав назву «золотий трикутник» – очі читача зосереджені на центрі меню, потім на правій верхній і лівій верхній частині. Маючи ці знання, варто структурувати так меню, щоб помістити свої найкращі продукти в ці візуальні гарячі точки.

Висновок

На сьогодні ефективна маркетингова стратегія закладу ресторанного бізнесу має величезний вплив на зміцнення конкурентних позицій, залучення гостей, підборі кваліфікованого персоналу, формування позитивного іміджу компанії тощо. Саме тому актуальним є впровадження маркетингових інновацій на підприємствах ресторанного господарства, які є сучасною платформою для ефективної реалізації концепції закладу.

Література

- БАЛАБАНОВА Л. В. Маркетингова товарна політика в системі менеджменту підприємств / Л. В. Балабанова. – К.: Професіонал, 2006. 330 с.
- БОРИСОВА О. В. Тенденції розвитку готельно-ресторанного бізнесу в Україні / О. В. Борисова // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2012. – Вип. 1 (2). С. 331-338.
- ВЕДМІДЬ Н. І., МЕЛЬНИЧЕНКО С. В. Вдосконалення управління маркетинговими комунікаціями туристичних підприємств / Н. І. Ведмідь, С. В. Мельниченко // Вісник ДІТБ. – 2001. – № 5. – С. 107-112.
- РУСАЛОВА А. М. Сучасні маркетингові комунікації в управлінні підприємствами ресторанного бізнесу. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/inek_2015_4_36.pdf.
- ШАПОВАЛОВА О. М. Інноваційна діяльність, як основа підвищення конкурентоспроможності готельного господарства / О. М. Шаповалова // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – 2013. – № 16. – С. 224-228.
- TERENZIO O. 12 tips for creating restaurant marketing emails that work. 2016. URL: <http://openforbusiness.opentable.com/tips/12-tips-for-creatingrestaurant-marketing-emails-that-work/>.
- WALTER E. Top 25 restaurants on social media. URL:

<https://www.forbes.com/sites/ekaterinawalter/2014/11/24/top-25-restaurants-on-social-media/#5de6d57111c1>.

ДУРОВИЧ А. П. Маркетинг гостиниц и ресторанов: [учебн. пособ. для студ. высш. учебн. завед.] / А. П. Дурович. – М.: Новое издание, 2005. – 632 с.

ПОЛИЕНКО М. А. Комплекс маркетинга [Электронный ресурс] // Marketopedia: онлайн энциклопедия маркетинга. – Режим доступа: <http://marketopedia.ru/6-kompleks-marketinga>. Html.

Author Information:

*Uliana Huzar – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Hotel and Restaurant Business, Lviv State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine
E-mail: ulyna1@ukr.net.*

*Oksana Melnyk – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Social Security and Personnel Management, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine
E-mail: Bosakoksana1979@gmail.com.*

*Natalia Shehynska – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Social Security and Personnel Management, Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine
E-mail: N_shehynska@ukr.net.*

ВПЛИВ ЦИФРОВОЇ ЕКОНОМІКИ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ

THE INFLUENCE OF THE DIGITAL ECONOMY ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL OF TRAINING OF SPECIALISTS OF GEODESY AND LAND MANAGEMENT

Неля Русіна

Nelja Rusina

Анотація

У статті розглянуто вплив цифрової економіки на розвиток професійної підготовки фахівців геодезії та землеустрою. Приведено характеристику понять «цифрова трансформація», «Індустрія 4.0», «Інтернет речей» та їх впливу на розвиток суспільства. Здійснено комплексний аналіз сучасних аспектів професії землевпорядника. Вирізняємо умови застосування ГІС технологій під час професійної підготовки фахівця геодезії та землеустрою. Охарактеризовано основне інструментальне програмне забезпечення ГІС та встановлено його переваги використання під час навчального процесу. Запропоновано методику використання ГІС-технологій в освітній підготовці майбутніх землевпорядників.

Annotation

The article examines the influence of the digital economy on the development of professional training of geodesy and land management specialists. The characteristics of the concepts "digital transformation", "Industry 4.0", "Internet of things" and their influence on the development of society are given. A comprehensive analysis of modern aspects of the land surveyor profession was carried out. The conditions for the application of GIS technologies during the professional training of a geodesy and land management specialist are highlighted. The main instrumental GIS software is characterized and its advantages of use during the educational process are established. The method of using GIS technologies in the educational training of future land managers is proposed.

Ключові слова: *Цифрова трансформація. Індустрія 4.0. Інтернет речей. Географічні інформаційні системи. Геодезія. Землеустрій.*

Key words: *Digital transformation. Industry 4.0. Internet of Things. Geographic information systems. Geodesy. Land management.*

Вступ

Сучасний стан економіки держави вимагає переосмислення підходів до забезпечення її розвитку. У цьому контексті заслуговує на увагу сучасний інструментарій, який дозволяє сформувати кількісну основу для прийняття

обґрунтованих управлінських рішень. Одним із таких інструментів є геоінформаційні системи, які поєднують кількісні методи та моделі дослідження, що дозволяють візуалізувати процеси, що підвищує рівень моніторингу процесів, що відбуваються в державі. Використання геоінформаційних систем потребує підготовки спеціалістів, які вміють користуватися геоінформаційними системами. Тому тема дослідження є актуальною, її розв'язання дозволяє вирішити комплекс складних проблем щодо освітньої підготовки майбутніх фахівців галузі геодезії та землеустрою.

1. Цифрова економіка як рушійна сила розвитку суспільства

1.1. Основні компоненти цифрової економіки

Розвиток сучасного суспільства визначає цифрова економіка. За допомогою цифрових інформаційно-комунікаційних технологій змінюються економічні, соціальні та культурні відносини, що склалися між суб'єктами господарювання та споживачами продукції, яка виробляється економікою країни, громадянами та структурами різних форм власності, зі надання різноманітних послуг (Kosinsky V. et al., 2020). Домінуючу роль серед новітніх технологій відіграють «Цифрова трансформація», «Індустрія 4.0» та «Інтернет речей». Цифрова трансформація передбачає продукти, стратегії та процеси, які включають нові технології, завдяки яким відбуваються фундаментальні зміни в організації всіх сфер життєдіяльності суспільства. Поняття «Індустрія 4.0» означає розвиток і злиття автоматизованого виробництва, обміну даних і виробничих технологій в єдину саморегульовану систему, з як найменшим або взагалі відсутнім втручанням людини у виробничий процес (Крамар О.). Загалом все це означає кіберфізичну трансформацію виробництва. Кіберфізичні системи (CPS), які розглядаються як ядро майбутнього виробництва, здатні суттєво змінити сучасні побудовані технічні системи, так і спосіб взаємодії між людьми та їх середовищем у багатьох областях. Ключовими Індустрії 4.0 є (Hermann, M. et al., 2016): 1) дані (збір, обробка); 2) децентралізація та орієнтація на обслуговування; 3) мережа – інтеграція; 4) системи допомоги, 5) самоорганізація та автономія. Це є концепція мережі, що складається із взаємозв'язаних фізичних пристроїв, які дозволяє здійснювати передачу і обмін даними між фізичним світом і комп'ютерними системами в автоматичному режимі (Андрощук Г.). Всі ці три складові створили належні умови для появи: «Data Science» та «Big Data», які мають прямий зв'язок з науковими галузями та дисциплінами геодезії та інженерної геоматики (GGE) і забезпечили нові підходи їх функціонування та розвитку.

1.2. Нові підходи функціонування та розвитку геодезії та землеустрою

2005 рік офіційно вважається початком BD-революції, яка триває і досі. Термін «великі дані» (BD) пов'язаний із великим набором даних, якими (майже) неможливо керувати – обробляти за допомогою «традиційних» інструментів (*How to manage complexity...*, 2020). За останні кілька років було створено 90% світових даних. Ще у 2013 році ця статистика згадується в дослідженні корпорації ІВМ (*Про штучний інтелект...*, 2017) і ця тенденція залишається постійною. Кожні 2 роки протягом останніх трьох десятиліть обсяг даних у світі збільшується приблизно в 10 разів. А, між тим, обчислювальна потужність постійно зростає і здатна оброблювати величезний об'єм даних (Дорошкевич Д. В. та ін., 2022). Це означає, що тепер студенти університетів отримують найновіші знання протягом першого року навчання, а вже на третій рік застарівають. Завдяки глобальній «цифровізації» обсяг нових даних швидко зростає, так за 2018 рік він склав 33 зетабайти, а у 2025 році має досягти 175 зетабайтів (*GeoBuiz Report...*, 2018).

Крім того, важливим на сьогодні є аналіз даних (DA). DA – це наука вивчення набору даних, з метою, отримання висновків з інформації, щодо цієї інформації, для можливості прийняття важливих ділових рішень або просто розширення знань про різні галузі. Аналіз даних передбачає застосування алгоритмічного або механічного процесу поняття. У центрі уваги DA лежить логічний висновок. Сфера аналізу передбачає підмножини – інтелектуальний аналіз даних «Data Mining», «Штучний інтелект-III» та Машинне навчання – Machine Learning (ML), за допомогою яких комп'ютер, застосовуючи ітераційні методи (алгоритмічні моделі) до даних, виявляє приховані закономірності або тенденції, які є інструментами прогнозування (Крамар О.).

Всі ці цифрові трансформації стали основою нової концепції галузі геодезії та землеустрою. У звіті GeoBuiz (*GeoBuiz Report...*, 2018) міститься п'ять розділів, які стосуються нової цифрової ери сфери геодезії та геоматики: Глобальна геопросторова індустрія, GNSS і технології позиціонування, ГІС-технології просторової аналітики, Технології спостереження Землі (EO) і 3D-сканування. Всі ці технології є технологічними продуктами «великих даних», що підтверджують їх підрозділи. Так наприклад (в алфавітному порядку): 3D-AR (доповнена реальність), 3D-VR (віртуальна реальність), інформаційне моделювання в будівництві (BIM, GeoBIM, HistoricBIM), кадастрова зйомка, картографія, моніторинг стихійних лих, управління, спостереження Землі (EO), науки про Землю, інженерна геодезія, геообчислення, геодезія, геодезична метрологія, геодезія), географія, геоматика / геоінформатика, геосенсори / геосенсорика (Інтернет речей, граничні пристрої), GeoWeb-SensorWeb, ГІС та додатки просторово-часового аналізу, ГІС та автоматизоване картографування / управління об'єктами, GNSS та додатки (PNT, GPS-прогнозування погоди, стеження тощо), зйомка високої чіткості, гідрографія / гідрографічна зйомка, лазерне сканування / LIDAR, геолокація, фотограмметрія, дистанційне зондування, SLAM / SLAMMOT, розумні міста, топографічна зйомка, безпілотні транспортні засоби (повітряні, наземні, водні) тощо. Усе вищесказане базується на BD і, крім того, очевидно, що DS присутній завжди і скрізь.

2. Сучасні аспекти професійної діяльності фахівця геодезії та землеустрою

2.1. Історичні витоки професії

Варто зазначити, що землемір (землевпорядник, геодезист) є однією з найдавніших професій у світі. Перші згадки зустрічаються в історичних джерелах 2700 року до нашої ери в Єгипті під час будівництва Великої піраміди в Гізі (Masum F. et al., 2017). Сьогодні ця галузь має великий перелік сфер застосування: будівництво житлових будинків, різноманітних будівель і унікальних споруд, спостереження за деформацією структур, геодинаміка і навіть вивчення інших планет. Вища землепорядна освіта в Україні налічує понад 180 років. На початку ХХ століття термін «землеустрій» почав використовуватися в багатьох сферах суспільного життя і насамперед в економіці, політиці, освіті та науці. Слова «геодезист», «інженер-геодезист» почали замінюватись словами «інженер-землевпорядник», а трохи пізніше – «інженер-землевпорядник», оскільки ці фахівці знали не тільки техніко-правову, а й економічну, організаційно-економічні та екологічні аспекти землеустрою (Kosinsky V. et al., 2020). Майбутній інженер-землевпорядник того часу вивчав широкий спектр фундаментальних наук, інженерно-геодезичних технологій, а також основи аграрної та земельної політики; організація та управління виробництвом; юриспруденція; складання та підписання карт і планів; каліграфія; архітектура; географія; статистика; будівельне мистецтво; сільськогосподарське та лісове оподаткування; ґрунтознавство; сільське господарство; розумів організацію доріг і гідротехнічних споруд, трудові

відносини; психології та соціології. Крім того, він добре знав економіку, щоб розуміти питання нормування, планування, собівартості, ціноутворення, оборотних коштів, амортизації та інших економічних категорій (Волков С. Н. и др., 2018). Сьогодні фахівець галузі геодезії та землеустрою працює з великими наборами просторових даних, які прискорюють робочий процес від збору даних до створення карт, працює з електронними інструментами, які зробили звичайну геодезичну зйомку швидшою та точнішою, а також розширило роль традиційного геодезиста, а поява глобальної системи позиціонування (GPS) уможливила дуже точне визначення точок позиціонування на великих відстанях, що дозволяє встановлювати нові тривимірні системи координат.

Професійні обов'язки фахівця геодезії були визначені 23 травня 2004 року генеральною асамблеєю Міжнародної федерації геодезистів (FIG). В описі професії зазначено (FIG..., 2008), що геодезист – це професійна особа з академічною кваліфікацією та технічними знаннями для проведення однієї або кількох із наступних видів діяльності, а саме: визначати, вимірювати та зображати місцевість, тривимірні об'єкти, поля точок і траєкторії; збирати та інтерпретувати інформацію про землю та географічну інформацію; використовувати цю інформацію для планування та ефективного управління землею, морем та будь-якими структурами на них; проводити дослідження вищезазначених практик і розвивати їх. Раніше геодезія зводилася в основному до вимірювання; сьогодні геодезія передбачає управління та вимагає трансдисциплінарного підходу.

2.2. Сучасні підходи розвитку геодезії та землеустрою

У міждисциплінарному контексті землеустрій стає ключовим інструментом у досягненні спільних цілей сталого розвитку. Це стосується сфер надання відповідної географічної інформації з точки зору картографування та баз даних антропогенного та природного середовища, а також забезпечення безпечних систем володіння, систем оцінки землі, управління землекористуванням та розвитку земель (Мартин А., 2018), а також реструктуризації застарілих або незадовільних моделей користування землею, направлену на модернізацію земельних відносин і забезпечення інтегрованого сільського суспільства з розширеною різноманітністю професійних можливостей та можливостей розвитку бізнесу. Відзначимо, що система управління земельними ресурсами (LAS) – це інституційні рамки, ускладнені завданнями, які вони повинні виконувати, національними культурними, політичними та судовими умовами, а також технологіями (Enemark S., 2006).

Сучасними інструментами інженера землевпорядника або геодезиста є інструменти ГІС технологій, безпілотні літальні апарати та дистанційне зондування Землі. Навчання методам ГІС, фотограмметрії та дистанційного зондування стає все більш важливим через їх широке застосування на виробництві. Традиційні методи дослідження Землі витісняються сучасними цифровими технологіями дистанційного зондування, які стають основними дисциплінами навчання в цій галузі (Kuklienė L. et al., 2019). Найбільшу частину GGE-великих даних сьогодні становлять просторові дані, тобто дискретні представлення безперервних явищ. Просторові дані представлені такими базовими моделями як: а) Растр (сітка) – супутникові зображення; б) Вектор: складається з точок, ліній, багатокутників та їхніх сукупних (або кількох) аналогів; в) Мережа: графіки, що складаються з просторових мереж. Ці дані визначаються як «Просторові великі дані» (SBD) або «Geo Big Data». Відповідно розробка освітніх програм повинна спиратись на модель компетентності (МК) фахівця і представляти основні знання та навички для геодезиста та інженера-землевпорядника (Parasonisa Jo. et al., 2013). Оцінка зростання загального ринку геопросторових даних змінюються

від 300 мільярдів доларів США у 2017 році до 500 мільярдів доларів США до 2020 року за середньорічного темпу зростання (CAGR) 15-20%. У цьому контексті потрібні нові професіонали та орієнтири, щоб протистояти швидкій еволюції ринкових тенденцій, випереджати конкуренцію та заповнювати розрив між попитом і пропозицією професійної освіти з точки зору як кількості, так і якості (Masum F. et al., 2017).

Традиційна роль геодезиста, здатного збирати, аналізувати, візуалізувати та інтерпретувати просторові дані за допомогою найсучасніших інструментів і програмного забезпечення, має бути вдосконалена та підкріплена додатковими навичками. Кінцева мета полягає в тому, щоб навчити вузькоспеціалізованих, надійних і свідомих професіоналів, здатних керувати та розуміти вміст процесів, що стоїть за автоматизмом, контролювати та модифікувати їх шляхом надання навичок інформаційних технологій, а не простих операторів, які не знають про вміст і навчених тільки натискати кнопки програмного забезпечення для створення 3D моделей (Tucci G. et al., 2019). Навчальний процес також повинен надати досвідченим фахівцям можливість приймати рішення, належним чином враховуючи величезну кількість зібраних даних із геоприв'язкою. Також важливо знайти спільну мову з операторами інших секторів, щоб визначити взаємні потреби та знайти спільні рішення для подолання кордонів, таким чином полегшуючи міждисциплінарну комунікацію, оскільки послуги Geomatics часто являють собою єдиний зв'язок між аналітичною діяльністю, діяльністю з управління та планування (Tucci G., 2017).

Сучасний земельний кадастр включає не лише технічні дії, а й певний земельно-кадастровий процес, пов'язаний з реєстрацією земельних ділянок та інших об'єктів нерухомого майна та історично акумулював у собі більшу частину землевпорядних робіт. Він тісно пов'язаний із сферою управління й охорони земель. Спеціалісти галузі мають надавати послуги з геодезії, землеустрою та земельного кадастру. Дисципліни, пов'язані з управлінням і використанням просторової інформації, стають головними в навчальних планах профільних університетів. У багатьох профільних закладах вищої освіти ставлять завдання здійснити міждисциплінарний підхід до традиційної освіти в галузі землеустрою та кадастру. При цьому комбінують традиційні підходи до вивчення предметів. Практично всі університети, де викладають землеустрій та кадастр, вивчають діяльність Міжнародної федерації геодезистів (FIG), це дозволяє їм відстежувати найактуальніші зміни, що відбуваються в галузі (Даценко Л. М. та ін., 2020).

3. Педагогічні умови застосування ГІС технологій під час підготовки фахівців геодезії та землеустрою

3.1. Аналіз сучасних освітніх технологій

У час зростаючої глобалізації поява рушійних технологій навчання вплинула на зміну педагогічної парадигми від традиційної вищої освіти в аудиторіях університету до цифрової та онлайн-вищої освіти. Згідно зі звітом Консорціуму нових медіа (NMC) за 2018 рік про зміни в освітніх технологіях і змісті (Becker S. A. et al., 2018), існує три типи тенденцій, які можна окреслити як більше можливостей для вимірювання навчання та результатів навчання, нові способи навчання з відкритими освітніми ресурсами і зростання нових форм міждисциплінарних досліджень і міжгалузевої співпраці. До таких рушійних технологій, які з'явилися за останні десять років і займають належне місце в навчальному процесі землевпорядників, можна віднести масові відкриті онлайн-курси (МВОК), гейміфікація, перевернута класна кімната, створювальні простори, афективні обчислення, навчання та прогнозна аналітика, змішана реальність (включаючи доповнену реальність і віртуальну реальність), а також

технології адаптивного навчання та штучні інтелект (Lee Ch. et al., 2019). Сьогодні науковими дослідженнями бакалаврів, магістрів та аспірантів стають моделі співпраці для розвитку потенціалу в геоінформації та землеуправління (Shrestha R. 1 et al., 2020).

Відзначимо, що технологія ГІС представляє значні виклики та можливості для розвитку вищої землевпорядної освіти. Завдяки технологічному процесу існують легкодоступні платформи ГІС, що забезпечують впровадження інноваційних перспектив, а саме STEM освіти, заснованої на розумному споживанні інформації та просторовому аналізі. Провідні вузи світу включають групи дисциплін міського планування та архітектури. Це не конкретні дисципліни з просторового аналізу даних чи методів міського дослідження. Вони традиційно викладаються через теоретичні заняття та вирішення практичні вправ, за допомогою комп'ютера і програм автоматизованого проектування (CAD). Методика застосування ГІС технологій під час навчання дозволяє студентам набути нового досвіду у розв'язанні конкретних завдань просторового планування, побачити переваги сучасних технологій галузі.

3.2. Досвід викладання: види діяльності та інструменти

Існує кілька методологій викладання та навчання, які базуються на інструментах ГІС. Перша методологія передбачає накопичення знань студентами під час активного дослідження земельних даних із ГІС. Цей результат дозволяє їм розробити власний аналіз даних, щоб знайти необхідні знання в кожному конкретному випадку. Так за допомогою ГІС додатків студенти знайомляться з основними проблемами розвитку територій міст:

а) вивчення динаміки розвитку територій міста (під час цієї діяльності здобувачі освіти повинні проаналізувати кілька аспектів вибраних об'єктів: де та як сформувалися, як розширилися та яка територія була зайнята. У цій діяльності знання будуються із запитів до платформи ГІС;

б) аналіз статичної географічної інформації для виявлення та пояснення умов, які формують місто: історичні центри, перші розширення, подальші плани землекористування, останні нещодавні плани розвитку, заплановані нові розробки та туристичні зони. Під час дослідження студенти знайомляться з теоретичними поняттями дисциплін;

в) вивчення території щодо існуючого землекористування. У цій діяльності студенти визначають існуючі території щодо зонування: житлові, промислові та урбанізовані землі, заповідні та звичайні сільські землі відповідно до їх можливостей використання. Під час дослідження студенти знайомляться із можливостями навігації платформи SDI, які становлять великий потенціал для розвитку суспільних знань. Вони усвідомлюють широкий спектр доступної просторової інформації та важливість її для розумного використання. Розуміння складного процесу роботи з великомасштабними географічними даними спонукає їх почати досліджувати потенціал ГІС. Таким чином, схильність студентів до пізнання є дуже позитивною і відповідає навчальним цілям (Pérez-delHoyo R. et al., 2020).

Другий напрям методології передбачає набуття практичних навичок студентами під час активного дослідження територій за допомогою ГІС. Основним результатом чого є вирішення завдань з аналізу та розробки веб-карт під керівництвом викладачів. Для досягнення цілей здобувачам потрібно самостійно вибрати між різними категоріями просторового програмного забезпечення необхідний набір інструментів – розвиває відповідальність та самостійність. Відзначимо, що ГІС-додатки мають інтуїтивно зрозумілі інтерфейси, які не потребують складних навичок користувача і не є проблемою для студентів. Цей факт впливає на сприйняття навчання і дозволяє зосередитися на конкретних поняттях дисципліни. Крім того полегшує

самоосвіту, що створює додатковий мотиваційний аспект, пробуджує інтерес студентів до навчання і збагачує освітнє середовище. Так під час пояснення викладач за допомогою інструментів ГІС може продемонструвати приклади на підтвердження понять, концепцій із всього світу. Студенти можуть бачити кейси з міст, де вони живуть, і поставити запитання та провести аналіз, додавати кадастрову інформацію до результатів і поєднувати її з іншою інформацією, такою як дані про населення. Наприклад, вивчити умови розвитку міст щодо населення (розподіл за віком, освітою, власністю тощо).

Третій вектор методології відноситься до конкретних навиків проектування, вирішення комплексних проектів з різних дисциплін, які вимагають дослідження в кількох дисциплінах, що допомагає зрозуміти світ. Адже освіта призначена для життя та особистий досвід зберігається довше. ГІС допомагає створювати завдання для студентів, які запобігають монотонній роботі, стимулюють до навчання. Прикладом чого є залучення здобувачів до вивчення проблем сталого розвитку. Цілями таких проектів ставали моніторинг використання земель сільськогосподарського та лісгосподарського призначення, визначення природоохоронних територій, які представляють екологічний інтерес (Рис. 1). Розробка проектного рішення допомагає студентам усвідомити цінність території та необхідність переходу до моделі сталого розвитку.

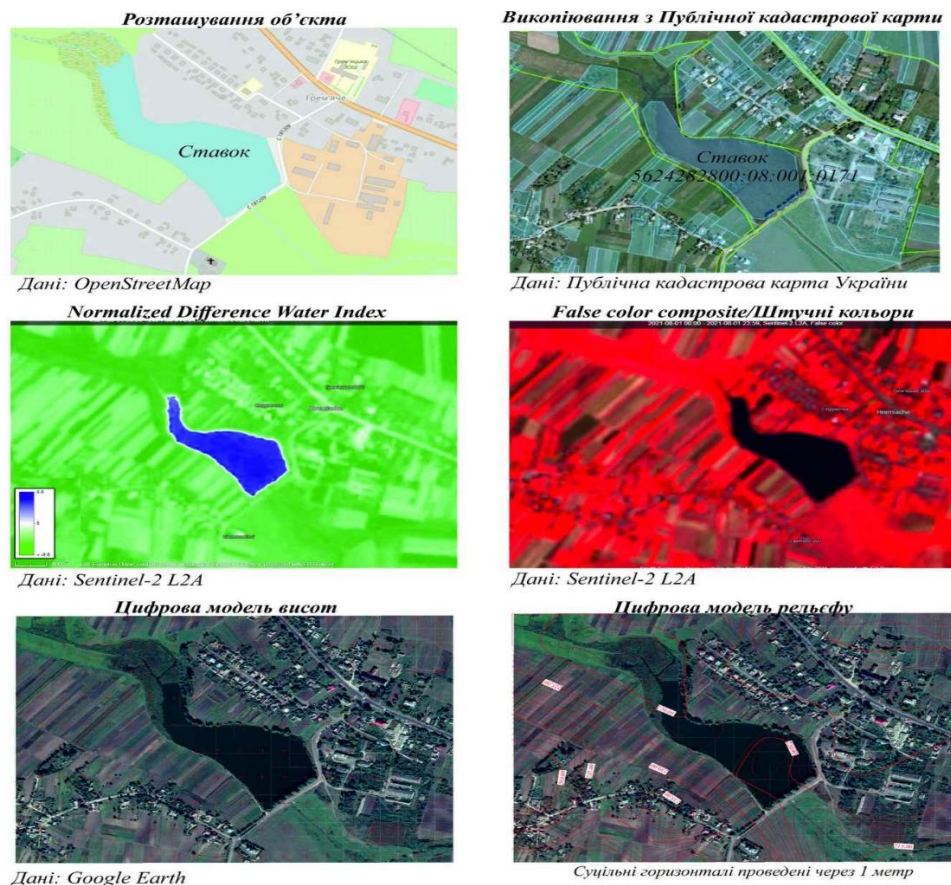


Рис. 1. Приклад встановлення прибережних захисних смуг і водоохоронних зон навколо ставка, використовуючи засоби ГІС

Підкреслимо, що на сьогодні існує широкий вибір програмного забезпечення ГІС, яке дозволяє студентам працювати з потоком просторової інформації з різних джерел. Тому дуже важливо давати студентам рекомендації щодо ефективного використання ресурсів під час навчального процесу. Додатки, які найчастіше вибирають і використовують студенти в описаних видах діяльності, представлені в Таблиці 1.

Таблиця 1. Додатки ГІС для навчання

Додатки ГІС	Опис	Навчальні дисципліни
Офіційні ресурси, портали		
Публічна кадастрова карта України map.land.gov.ua	Містить інформацію про кадастровий номер земельної ділянки, її межі, площу, форму власності, цільове призначення, згідно із класифікатором, наявні обмеження у використанні та іншу корисну інформацію.	Землеустрій, Земельний кадастр
Національна інфраструктура геопросторових даних https://nsdi.gov.ua/logi n?redirect=/ua/home	Комплексна система, яка на базі єдиної геодезичної та картографічної основ об'єднує в одному місці інформаційні шари (об'єкти інфраструктури, мережі комунікацій, земельні ділянки) з важливими просторовими даними та дає можливість її систематизувати, розмістити у відкритому доступі та отримувати якісну аналітику.	Геодезія, Землеустрій, земельний кадастр, Геоінформатика, інформатика й програмування, ГІС і бази даних
Державна геодезична мережа України https://dgm.gki.com.ua/	Геопортал створений з метою: ознайомлення користувачів з державною геодезичною мережею України; отримання геодезичних координат, довідкової інформації про розміщення, щільність та характеристики окремих геодезичних пунктів на район робіт; надання консультацій користувачам тощо.	Геодезія, землеустрій, Вища геодезія
Геопортал адміністративно-територіального устрою України https://atu.gki.com.ua/	Забезпечує створення, наповнення, підтримання в актуальному стані бази даних і метаданих про адміністративно-територіальний устрій України та доступ до них в мережі Інтернет.	Землеустрій, Земельний кадастр, Управління земельними ресурсами
Цифрова топографічна карта України (1:100000) https://gki.com.ua/acc ess_map_100k	Складається з окремих векторних шарів, кожен з яких містить об'єкти різного характеру поширення (лінійні, полігональні, точкові), має відповідну структуру бази даних, наповнених атрибутивною інформацією (коди та описи даних, типи і класифікації об'єктів, власні назви українською та російською мовами, латиницею).	Топографія, Фотограмметрія та дистанційне зондування, ГІС і бази даних
Інструменти Гіс		
Bing Maps https://www.bing.com/maps/	При додаванні сучасної сторінки на сайт є можливість додавання та налаштувати веб-частини, які є стандартними блоками сторінки.	Землеустрій населених пунктів, Управління земельними ресурсами
Google Maps https://www.google.com/maps	Вебсервіс являє собою географічну карту та супутникові знімки всього світу і надає користувачам можливості панорамного перегляду вулиць (Google Street View), аналізу трафіку у реальному часі (Google Traffic), прокладання маршруту (автомобілем, пішки, велосипедом або громадським транспортом). З сервісом інтегрований бізнес-довідник і карта автомобільних доріг, з пошуком маршрутів.	Фотограмметрія та дистанційне зондування, ГІС і бази даних, Картографія
QGIS	Основним призначенням системи є обробка і аналіз просторових даних, підготовка різної картографічної продукції. Інтерфейс QGIS побудований на базі бібліотеки Qt.	Фотограмметрія та дистанційне зондування, ГІС і бази даних, Картографія
Google Timelapse https://earthengine.google.com/timelapse/	Функції Google Earth, що дозволяють побачити, як за десятиліття змінилися деякі місця планети. Будь-який користувач може подивитися запропоновані локації в інтерактивному форматі, простеживши за їх історією за 37 років.	Землеустрій населених пунктів, Управління земельними ресурсами, Земельний кадастр
Google Earth https://www.google.com/intl/es/earth/index.html	безкоштовна, вільно-завантажувана програма компанії Google що відображає віртуальний глобус. В рамках даного проекту в мережу Інтернет було викладено аерофотознімки та сателітні знімки.	Фотограмметрія та дистанційне зондування, ГІС і бази даних, Картографія
Google Earth Engine https://earthengine.google.com/	Платформа для геопросторового аналізу даних у планетарних масштабах, яка дозволяє використовувати величезні обчислювальні потужності Google для вивчення найрізноманітніших проблем: втрат лісів, посухи, стихійних лих, епідемій, продовольчої безпеки, управління водними ресурсами, зміни клімату та захисту навколишнього середовища	Фотограмметрія та дистанційне зондування, ГІС і бази даних, Картографія, Моніторинг земельних ресурсів, Екологія

Заключення

ГІС-технології відіграють важливу роль у повсякденному житті та в робочому середовищі. Світ все більше керується потоком інформації, а інтерфейси та базові коди, дозволяють отримати доступ до цієї інформації, яка стала потужною соціальною силою. Тому необхідно виховувати інформоване суспільство, здатне розуміти сильні та слабкі сторони технологій та ГІС. Ці технології дозволяють інтегровано працювати з географічними або просторовими даними з геоприв'язкою разом із різними базами даних земельних ресурсів. Це великий крок вперед для створення знань за допомогою комп'ютеризованих методів (наприклад, автоматична обробка зображень, аналіз великих даних тощо), і це передбачає великий потенціал для досліджень і навчання (Nealy G. et al., 2020).

ГІС мають додаткову соціальну цінність, яка відповідає реальності та потребам 21 століття. Вони обумовлюють важливість для суспільства таких питань, як місцезнаходження, відстань, доступ до товарів і послуг або участь громадянськості. ГІС допомагають розуміти великі обсяги даних і керувати ними. Великі дані трансформують сучасне суспільство та об'єднуються навколо розумних міст, у яких усі елементи взаємопов'язані. З цієї причини вивчення змісту навчальних програм, без розуміння та підтримки ГІС сьогодні неможливо. Географічна перспектива, яку ГІС додала в процес навчання, покращила розуміння світу та народів, які його населяють. Набуття навичок і вмінь обробляти та застосовувати великі обсяги даних, дозволить майбутнім фахівцям покращити суспільство та розробити нові підходи, які відповідають реальним потребам.

Література

- АНДРОЩУК Г. Інтелектуальна власність у системі інтернету речей: економіко-правовий аспект. Теорія і практика інтелектуальної власності. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/12991>.
- ДАЦЕНКО Л. М., ТІТОВА С. В., ДУДУН Т. В. Землепорядна освіта магістерського рівня у світі та Україні: стан та перспективи розвитку. Український географічний журнал, 2020. № 3 (111). С. 56-63.
- ДОРОШКЕВИЧ Д. В., ЛИТВИНЕНКО І. С. Аналіз викликів для менеджменту через активізацію застосування штучного інтелекту в діджитал суспільстві. *Ефективна економіка*. 2022. № 1. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/1_2022/8.pdf.
- КРАМАР О. Погляд із периферії. URL: <https://tyzhden.ua/Economics/162508>.
- МАРТИН А. Вища освіта з геодезії та землеустрою: час змінювати пріоритети навчання? *Землепорядний вісник*. 2018. № 2. С. 30-37.
- Про штучний інтелект*. URL: https://espresso.tv/article/2017/11/04/shtuchnyy_intelekt.
- BECKER, S. A.; BROWN, M.; DAHLSTROM, E.; DAVIS, A.; DEPAUL, K.; DIAZ, V.; POMERANTZ, J. NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition; Educause: Louisville, CO, USA, 2018.
- ENEMARK, S. (2006). The land management perspective: building the capacity. In J. Kalf (Ed.), Land administration: the path towards tenure security, poverty alleviation and sustainable development (pp. 11-24). International Institute for Geo-Information Science and Earth Observations (ITC). http://www.itc.nl/news_events/55year/default.aspx.
- FIG (2008). FIG Statutes, Internal Rules and Guidelines. FIG Publication.
- GeoBuiz Report* (2018 Edition). Geospatial Industry Outlook & Readiness Index. Geospatial Media and Communications Pvt. Ltd.

- HEALY G. and WALSH N. Real-world geographers and geography students using GIS: Relevance, everyday applications and the development of geographical knowledge, *Int. Res. Geographical Environ. Educ.* 2020. № 29, no. 2, 178-196. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661125>
- HERMANN, M., PENTEK, T. and OTTO, B. Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios. Proceedings of 49th Hawaii International Conference on System Sciences HICSS, Koloa, 5-8 January 2016, 3928-3937. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.488>.
- How to manage complexity and realize the value of big data?* May, 2020. URL: <https://www.ibm.com/blogs/services/2020/05/28/how-to-manage-complexity-and-realize-the-value-of-big-data/>.
- KOSINSKY, V., BUROV, M. Current trends and tasks of training of land management specialists. URL: http://www.educaterra.pl/baltic_surveying/published/vol13_2020/vol13_004.pdf.
- KUKLIENÉ L., JANKAUSKIENÉ D., KUKLYS I., RUZGIENÉ B. Some aspects in remote sensing and gis education at the department of environmental and construction engineering of the KVK. *Engineering and educational technologies.* 2019. № 2. P. 16-23.
- LEE, Ch., TIMO De VRIES, W. Sustaining a Culture of Excellence: Massive Open Online Course (MOOC) on Land Management. *Sustainability.* 2019. 11 (12), 3280; <https://doi.org/10.3390/su11123280>.
- MASUM, F., GROENENDIJK, E. M. C., MANSBERGER, R., & MARTIN, A. Enhancing the role of surveyors: bridging the gap between demand for and supply of professional education. In Proceedings of FIG working week 2017: Surveying the world of tomorrow: from digitalisation to augmented reality, 29 May – 2 June 2017, Helsinki, Finland Helsinki: International Federation of Surveyors (FIG).
- PARASONISA Jo., JODKO A. Competence Model for the Architectural Engineering Professional. *Procedia Engineering* 2013. № 57, p. 876-881.
- PÉREZ-DELHOYO R., MORA H., MARTÍ-CIRIQUIÁN P., PERTEGAL-FELICES M. L., MOLLÁ-SIRVENT R. Introducing innovative technologies in higher education: An experience in using geographic information systems for the teaching-learning process. *Comput Appl Eng Educ.* 2020; 1-18. <https://doi.org/10.1002/cae.22287>.
- SHRESTHA, R. 1, BHATTA, G. P. A Collaborative Model and “Knowledge Transfer Vehicle” for Capacity Development: Geo-information and Land Administration Education at Kathmandu University jointly with Land Management Training Center. *Journal of land management and geomatics education.* 2020. VOL. 2. <http://surl.li/clloi>.
- TUCCI, G. GeoRes 2017: nuove sinergie tra Geomatica e Restauro. Special Issue GeoRes2017, Altralinea Edizioni, Firenze, ISBN: 978-88-94869-22-4.
- TUCCI G., PARISI E. I., CONTI A., CORONGIU M., FIORINI L., PANIGHINI F. Educational and training experiences in geomatics: tailored approaches for different audience. The International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, Volume XLII-2/W11, 2019 GEORES 2019 – 2nd International Conference of Geomatics and Restoration, 8-10 May 2019, Milan, Italy.
- ВОЛКОВ С. Н., КОСИНСКИЙ В. В. Использование земель сельскохозяйственного назначения в Российской Федерации (The use of agricultural land in the Russian Federation). *Baltic Surveying* 18, Ольштин, Польша. С. 75-80.

Author Information:

Nelja Rusina – PhD of Pedagogic Sciences, SSS «Rivne Professional College of NULES of Ukraine», Rivne, Ukraine
E-mail: RusinaN@i.ua.

УОСОБЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ В ЕКОНОМІЧНОМУ ПРОСТОРИ КРАЇН, ЩО РОЗВИВАЮТЬСЯ

IMPERSONATION MANAGEMENT TOOLS IN THE ECONOMIC SPACE DEVELOPING COUNTRIES

Григорій Саєнко

Grygorii Saienko

Анотація

В статті проводиться думка про істинне значення управлінського інструментарію, який надається маркетингом, менеджментом і підприємництвом і який поширюється в середовищі виробництв країн, що розвиваються (на прикладі України) під впливом перебудови економічних відносин, глобалізаційних та суто функціональних процесів. Просторово-економічний розвиток території вбирає в себе новітні організаційні технології, що рясніють недостатньо відомими для середовища поняттями та підходами до налагодження економічних і господарчих взаємин, що вимагає загострення уваги на них, освоєння змісту і об'єктивізації застосування в повсякденні. Встановлення уявлень дозволяє концентруватися на особливостях організаційно-методичних підходів до заповнення процесів дії і їх елементів, за рахунок чого змінюється інформативна орієнтація, що утверджується між виробниками і споживачами при визначенні потреби території у продукті, яка формується на умовах відносної визначеності ринкового обслуговування. Плідність регулювання відносин у сфері одиничних позовів підвищується у разі, якщо будуть обраними усвідомлено зміст оновлених економічних відносин, клієнтська стратегія, дорожня карта руху, вимоги до управлінського персоналу, методичні і модельні відображення функціональних процесів, інноваційні технології та управлінські рішення, що спрямовуються на урівноваження вартості продукту чи послуги, синергію та доходність управління. Більш досконале розуміння інструментарію маркетингу, менеджменту та підприємництва спрямовується на створення умов для підвищення економічних показників господарювання в умовах ринкового обміну діяльністю, на розширення усвідомлення ролі вартості продукту, синергетичного ефекту управлінського рішення, доходності бізнесу і підприємництва. Уособлення, які надаються в формі персоніфікації, орієнтують фахівців на уважне відношення до втілення засобів, інструментів і механізмів у господарче середовище плідного налагодження відносин.

Annotation

The article considers the true importance of management tools provided by marketing, management and entrepreneurship and which is distributed among the industries of developing countries (for example, Ukraine) under the influence of the restructuring of economic relations, globalization and purely functional processes. Spatial and economic development of the territory includes the latest organizational technologies, replete with insufficiently known to the environment concepts and approaches to establishing economic and economic relations, which requires sharpening attention to them, mastering the content

and objectification of everyday use. Establishing ideas allows you to focus on the features of organizational and methodological approaches to filling the processes of action and their elements, thereby changing the informative orientation established between producers and consumers in determining the needs of the product, which is formed on the relative certainty of market service. The fruitfulness of the regulation of relations in the field of individual lawsuits increases if the chosen ones are aware of the content of the renewed economic relations, customer strategy, roadmap, requirements for management staff, methodological and model reflections of functional processes, innovative technologies and management decisions aimed at balancing value. product or service, synergy and profitability management. A better understanding of the tools of marketing, management and entrepreneurship is aimed at creating conditions for improving economic performance in market exchange, to increase awareness of the role of product value, the synergistic effect of management decisions, profitability of business and entrepreneurship. Personifications, which are provided in the form of personification, orient specialists to the attentive attitude to the embodiment of means, tools and mechanisms in the economic environment of fruitful establishment of relations.

Ключові слова: Уособлення. Маркетинг. Менеджмент. Підприємництво. Персоніфікація.

Key words: Impersonation. Marketing. Managemen. Entrepreneurship. Personification.

Вступ

На економічний простір України впливають як глобалізаційні, так і суто функціональні процеси. Глобалізаційні процеси торкаються усіх без винятку сфер господарчої діяльності і збуджують населення до міграційного переміщення (Юськів, 2009). а суто функціональні – переорієнтують структурно-логічні складові керованої системи та організаційно-функціональних її циклів на контроль за зміцненням порцій виробництва і обміну діяльністю (Мескон и др., 1997). Останнє орієнтуються на стрімкий попит. Щодо умов просторово-економічного розвитку потенціалу України, то існують системні розробки (Бевз і ін., 2014; Дудкіна О. & Дудкін П., 2012; Постанова КМУ «Методика оцінки ...», 2009) та ін. Незважаючи на те, що їх рекомендації і тлумачне сприйняття ще деякий час треба осмислювати і переосмислювати, але вони є дієвими уже на цей час. З цього виходить наступне припущення: *якщо бути послідовними у економічному русі і розраховувати на відповідні досягнення, то в Україні до глобалізаційних процесів треба відносити ще й курс руху економіки, що спрямовується на розгортання ринкових зв'язків, які у протидію управлінському втручання у процеси відвойовують собі цивілізаційний простір за сприйняттям інструментарію маркетингу, менеджменту та підприємництва.* Нагальність підсилення організаційних процесів у державі, в якій адміністративно збудована вольова система розподілу виробленого продукту повсюдно у процесах життєзабезпечення витісняється, а звеличуються виробнича сила бізнесу (Станковская & Стрелец, 2005; Саенко В., 2016), переваги ініціативної функції (Saienko G., 2019; Saienko V., 2020) і сервісних взаємин (Саенко В., 2016; Саенко В. & Саенко Г., 2017; Saienko V., 2019), диктується об'єктивними причинами взаємодії. Оскільки економічний простір держави за рядом таких зусиль перевтілюється, то змінюється не тільки тезаурус економічних термінів і понять (Швец Ю. & Швец И., 2015), але й

змістовне тлумачення уособлень їх складових. Така думка підтверджується, якщо звернути увагу на узагальнення, що наведені у джерелах (Саєнко Г., 2013; Саєнко Г. і ін., 2014).

Гіпотеза дослідження

Щоб збагнути переваги, які надаються теоріями сучасного економічного розвитку відносин, наприклад (Мініна, 2012), треба виважено віднестися до складу економічного простору, в якому своє місце займають персоніфікатори маркетингової, менеджментської і підприємницької функції. В дослідженні (Черевко & Прямухіна, 2017) розглядається питання вирівнювання економічного простору України за її географічними складовими, що має загальну наукову цінність, але чого недостатньо для розвинення сучасних уявлень про налагодження економічних відносин. Полюси зростання географічного і природного ресурсу, до розгляду яких фахівці звертаються в скрутні часи, для держави і її економік є важливими, бо у момент технологічного колапсу залишаються найбільше дешевим, доступним, освоєваним і мобільним джерелом надходжень у державну скарбницю, але найчастіше в економіці натикаються на активізацію клептократії (Саєнко В. & Толчева А., 2018), що «проявляється у корупціонізмі, лобізмі, непотизмі, клієнтизмі, фаворитизмі, протекціонізмі» (Пелішенко, 2015, с. 102), а за цим і відображається у нераціональному використанні і розпродажі природного багатства. Такими діями ігноруються новітні технології маркетингу, менеджменту і підприємництва, що підтримуються інвестиційними заходами. Такі технології гностично насичуються множиною елементів, що залишаються марними і що довгий час незатребуваними практикою. Отже, за гіпотезою дослідження думку треба спрямовувати на встановлення сутності маркетингу, менеджменту і підприємництва, якими надаються засоби управління сучасними відносинами завдяки конкретизації більш широкого уявлення про явища і процеси, що витісняють застарілі способи управління за змістом регулюючого явища. Фахівці повинні виступати у таких відносинах як суцільна продуктивна сила, яка рухається до здійснення новітніх технологій (Frolov et al., 2021; Saienko G. & Saienko V., 2019) не за фаховим статусом, а за своєю функцією. Якщо приймати цю настанову у якості тези, то вона повертає суспільство до перегляду думки про склад обраного інструментарію, який ще вчора мав беззаперечний статус інноваційного, а сьогодні набув морально застарілого тлумачення навіть своїх основ.

Методологія дослідження

Глобалізаційні процеси приносять державі зиск автоматично, бо сприяють реалізації режиму економії, підвищенню заробітної плати і поліпшенню ефективності факторів економічного зростання. Виходячи з цього, орієнтація на їх використання обрана у стратегічних програмах економічного розвитку держави, що має прояв на макроекономічному рівні, обґрунтовано і забезпечить у свій час належний рівень зростання національного доходу, треба тільки дочекатися такого часу. Інше становище складається у середовищі одиничного виробництва, де досягнення зиску від праці підкорюється регулюванню продуктивного руху різними засобами, які формуються наразі за поєднанням положень, що не є збалансованими за вектором економічного розвитку. Мова ведеться про поєднання методичних положень двох течій економічної теорії – 1) ринкового налагодження відносин і 2) вольового втручання в хід справного руху людини, що кваліфіковано вихована, заряджена на дію і підготовлена до змін об'єктивного поновлення в середовищі суб'єкта діяльності. Саме балансуванням таких

впливів, що визначаються як переваги, якими наділяються і застарілі організаційні схеми і нові порізно, а за цим і моніторинг їх прояву у прикінцевому результаті виробництва з поверненням до нормованого об'єму оборту коштів, щоб відновлювати виробничий процес, і повинно зайнятися суспільство найближчим часом, коли достеменною корисності від інструментарію, який пропонується новітніми технологіями в галузях організації і управління промислово-технологічними виробництвами, не виявляється. Не зважаючи на достатньо високий рівень теоретичної розробки проблеми управління технологічними процесами, наприклад, (Петров, 2015), невирішеними залишаються питання системного сприйняття деякої множини уявлень і про новітні технології, і про їх складові, щоб з належною ефективністю перейти до здійснення функціональних процесів. Особливо важливими для суб'єктів господарювання є визначення актуальності деяких їх в'язок, що є логічними для сприйняття і прийшли в економічне середовище України зі світового менеджменту, де пройшли апробацію, але тут залишаються вони ще мало визнаними і сприйнятними. Наприклад, таке висвітлюється частково у джерелах (Britchenko I. & Saienko V., 2017; Саенко В. & Саенко Г., 2017).

Результати та обговорення

Все частіше традиційні аналітичні методи дослідження економічних систем пробуксовують, і із-за цього дія критичного аналізу не завершується ефективним вирішенням завдання, бо використовуються парадигми, які, хоч і рахуються як класичні, але вони для сучасного суспільства є застарілими і також ще й як такі, що вичерпали свій ресурс. До того ж, треба звернути увагу ще й на таке, що «класичні підходи були розроблені для опису стійкого світу, який поволі еволюціонує» (Мельников, 2014), а на перехідних його фазах діють процеси зовсім іншого характеру. За сприяння таких засобів, що використовуються у механістичному режимі, відтворення уявлень про сучасні економічні явища, опис непередбачуваних стрибків та моделювання швидких змін вірогідного характеру і складної взаємодії процесів сучасного ринкового відтворення завдання є майже не здійсненим. Така думка підтримується і дослідником (Петров, 2015), Отже, промислові виробництва, підприємства і різноманітні форми новоутворень, що зайняті в народному господарстві України, підлаштовуються під штучні умови ринкової економіки, яка ґрунтується на інших уявленнях, ніж уявлення про управління процесами. Це вже є беззаперечним фактом руху як економіки, так і виробничих об'єктів більшості галузей промисловості, агропромислового комплексу і сільського господарства, які переносять майже 30-ти річний термін підлаштування до чужорідної системи. Фахівці вивчили елементи настанови на рух – вони повинні рухатися до створення цілковито відмінного, тобто нового, економічного простору України, що є ефективним і накопичувальним, але таке залишається недосяжним. У такій ситуації є недостатньо усвідомлення маси принципів, правових і організаційних засад мобілізаційної підготовки, що є новими для їх психічного сприйняття, функціональної мобільності об'єднань і колективів до організаційного сприйняття технології господарчої дії за її новими, а слідом за цим, і іншими, що перетворюються за змістом та повноваженнями, що піднімаються до рівня перебудовчих в сферах органів державної влади, місцевого самоврядування та управлінських структур регіональної і корпоративної економіки. Маса інноваційного, мобілізаційного і перебудовчого інструментарію надається маркетингом, менеджментом та підприємництвом (Potwora D. & Potwora W., 2020), що очікує усвідомлення їх елементів за послідовностями виявлення істотності природного руху уособлюваного явища. За предметом дослідження уособлюються елементи з галузей

знань, що вже є названими. Це знання з маркетингу, менеджменту та підприємництва. Для досягнення мети відтворення руху суспільної думки обраний засіб персоніфікації.

Отже, скелетна структура галузей знань виглядає наступним чином.

1. В галузі знань з *маркетингу* активуються процеси стандартизації продуктів і послуг, чому сприяє глобалізація і фронтальне впровадження цифрових каналів взаємодії. Мова ведеться про наступне: тепер на передній план у якості фактора виступає *вартість* (Гелліген & Шах, 2020). Таке положення розвертає думку на налагодження більш щільних відносин між учасниками співдії за підходами персоніфікації і підприємництва, що може відтворюватися за рекомендаціями, що висуваються в теорії управління взаємовідносинами з клієнтами (Пепперс & Роджерс, 2006; Hrosul et al., 2021; Khan et al., 2021) на самоокупній основі. У цій теорії з позиції типізації продуктів і плідної взаємодії з їх покупцем, тобто споживачем, підлягають персоніфікації:

1) витоки загальнофілософської концепції холізму – а) сенс парадигми, що надає системі поштовх для створення відповідної умови для переходу від одного стану відносно стійкості до іншого, б) засіб розвинення, що є формою фіксації організаційних і технологічних умов, що сприяють зміні запобіжного заходу щодо переходу в новий стан завдяки встановлення співвідношення цілого до частки за якісною пріоритетністю цілого, в) онтологічний принцип виникнення ідеї, за яким ціле завжди є чимось більшим, ніж сума, що складається з його частин, г) емерджентність, за якою підпорядковується наявність у будь-якої системи особливих властивостей і посилення їх потужності;

2) клієнтська стратегія – а) взаємної дії, б) електронна, в) масова, г) нішова;

3) сегментація клієнтів – а) модель залучення, б) модель повторних продаж, в) модель утримання;

4) програма лояльності – а) об'єднання торговельних і сервісних підприємств, б) адміністрування, в) моніторингу, г) збереження в інформативному стані системи моніторингу;

5) ефективність оптимізації управлінського рішення – а) «сконфігурація» модулів системи стеження, б) розмежування функцій опрацювання трансакцій, в) нарахування балів, г) маркетингові відправлення тощо;

6) програмні процеси автоматизації і спрощення архітектурної складності директ-маркетингу – а) засади CRM-технології, б) технології сховищ та вітринних даних, в) форми продуктових пропозицій, г) схеми каналів доставки, д) послідовності здійснення сценаріїв взаємин з клієнтом та сприйняття шаблонів розсилки відомостей;

7) ІТ-інтеграція – а) усвідомлення місії, б) комплекс програмних засобів, в) персоніфікація продуктів та послуг, г) консолідація клієнтської бази, д) управління бізнес-процесами, е) налагодження якості відомостей, ж) освоєння функцій аналітика за обраними публічними cloud-сервісами, хмаркою, прес-релізами та ІТ-потужностями.

2. В галузі знань з *менеджменту* поширюється адекватне сприйняття його інструментарію і підходів до організації дії. Мова ведеться про наступне: засобами менеджменту, що були в управлінському середовищі України відсутніми в часи прогнозування ходи господарчих подій за планово-розподільчою системою регулювання відносин, витісняються управлінські методи насильницької організації праці, виконання і перевиконання державних завдань в наданий строк. На передній план у якості рушійного фактору в середовищах виконання слугує явище, що приносить колективному споживачеві *синергетичний ефект* (Занг, 1999; Dykan et al., 2021; Lazorko et al., 2021). Колектив очікує від керівників досягнення відповідної злагодженості складових взаємодії (Капица и др., 2001; Мельников, 2014), щоб мати додатковий зиск від витрати біологічної енергії, матеріальних ресурсів, сировини та

енергії. Таке звертає думку на налагодження більш щільних відносин фахівців за уявленнями, що відтворюються у теорії (Барышева, 2014; Глазьев и др., 2009; Максимова, 2011). У цій теорії за позицією оновлення управлінської дії підлягають персоніфікації:

1) зміст перебудовчих економічних відносин – *а)* нова парадигма, що орієнтується на розпізнання розмитих явищ і процесів, *б)* інноваційні складові в економіці, *в)* економічний синергізм, *г)* моделювання процесів взаємодії, конструктивізму, конкурентоспроможності тощо;

2) органічна структура взаємин – *а)* конкретизація стратегії, індивідуальних здібностей, інтересів і можливостей персоналу, *б)* стиль і відповідальність менеджера тощо;

3) інноваційні процеси – *а)* тенденції функціонування та розвитку дії, *б)* нелінійна динаміка та хаотичність руху і розвитку, *в)* самодостатність, *г)* синхронизованість, *д)* спадкоємність, *е)* структурованість тощо;

4) методи моделювання – *а)* моделі аналогії досліджуваного об'єкта, *б)* механізми ефективного управління, *в)* засоби проведення модельних експериментів.

3. В галузі знань з *підприємництва* фіксуються ініціативні важелі і тиск на суспільство бізнесовою елітою, яка в економічному складі бувш. СРСР об'єднувалася переважно через форму товариства винахідників і раціоналізаторів. Мова ведеться про наступне: у разі, якщо в ті часи винахід реєструвався не як раціоналізаторська пропозиція, а як патентний зразок, то його володар наділявся правами власника і розпорядника подальшої долі її використання на власний розсуд. Як там не вести роз'яснення, а в сучасному середовищі достатньо винайти бізнес-ідею і скласти бізнес-план за типовими вимогами. Наприклад, за зразками, що радять дослідники (Абрамс, 2020; Должанський & Загорна, 2019; Македон, 2009). Як ініціатору господарчого руху надається можливість беззаперечного розвитку справи і за обраним напрямом діяльності відкривати виробничий проект за законодавчими рекомендаціями держави. На передній план у якості рушійного фактору висувається фінансове явище, що приносить ініціатору підприємницької ідеї дохід, а краще – *супердохід* (Аллен, 2004). Повторюючись тут, ще раз наголосимо на такому: він, супердохід, привласнюється особистістю, яка винайшла ідею, засіб її втілення, підтримки і продовження. Всі інші учасники співдії займають позиції носіїв трудового ресурсу чи персоніфікаторів робочої сили і за формою і за змістом. Тобто, якщо на винахідника-підприємця працює ідея і майстерність її втілення в реальність, то на працівників, задіяних у справі, – відповідний рух енергії, що замикає технічне коло втілення задуму підприємця, тобто тих учасників, що продають робочу силу винахіднику – таке діє у контакті співпраці на загалах інструментарію менеджменту, чи купують його виріб, товар чи послугу – таке діє безконтактно, або під контролем інструментарію маркетингу. Розумовий процес розвертає думку на налагодження більш щільної злагоди в відносинах за підходами уявлень, що відтворюються у теорії бізнесу (Кібік & Белоус, 2012) за впливом еволюційних змін, що виникають неодмінно (Петров, 2015). За твердженням (Абрамс, 2020; Кібік & Белоус, 2012; Македон, 2009) з позиції розгортання і ефективної дії бізнесу підлягають персоніфікації:

1) потреби території у продукті – *а)* засоби стратегії руху і його пріоритети, *б)* критичні варіації матеріальної потреби бізнесу, *в)* джерела фінансування і погашення боргів, *г)* джерела розвитку якісного потенціалу робочої сили, партнерських зв'язків, контингенту споживачів тощо, *д)* фактори конкурентності середовища, *е)* способи перетворення задуму в реальність;

2) дорожня карта – *а)* рух думки за траєкторією розвитку бізнесу і підприємства, *б)* дисциплінарний кодекс підприємців, *в)* продуктивний рух

конкурентних намірів, з) стратегічні і поточні пріоритети, завдання, цінності і критеріальні оцінки досягнення мети і результативності за суспільно значимим здобутком;

3) фактори і тенденції, що ведуть бізнес у середовище успіху – а) незмірна користь від заданих своєчасно питань про витоки і джерела загроз для суспільного благополуччя, б) поточне корегування плану під змінні вимоги сучасності, в) технологічне дистанціювання;

4) стратегія управління ефективністю – а) управлінський вплив, а) ресурсний потенціал, б) оптимальність, в) структура організації, з) узагальнюючі показники ефективності, д) характеристики продуктивності використання праці, виробничих фондів, оборотних коштів, використання часу та інформації.

Висновки

Змістовне розуміння маркетингу, менеджменту та підприємництва за загальними рисами індустріального попиту відходить в історичне небуття. Наприклад, таке відноситься до думки, що була актуальною і відтворювалася ще недавно (Гончаров, 2000; Саенко Г. В. и др., 2001; Саенко Г. В. и др., 2004). Актуальності набуває проникнення її не за матеріалістичною, а за прагматичною їх цінністю, що дозволяє покращувати ресурс економічних показників господарювання, яке відбувається в умовах ринкового обміну діяльністю, підходити більш усвідомлено до регулювання вартості виробів, різномірного продукту і послуг, розвинення синергетичного ефекту управлінських рішень і забезпечення миттєвої доходності середовища бізнесу і підприємництва. Уявлення, на які звертається увага у дослідженні, мають не тільки професійну цінність, яка орієнтує фахівців на уважне відношення до засобів, інструментів і механізмів сприйняття реальності, що активуються у процесі успішного руху новітніх технологій в оточенні постіндустріального середовища господарювання, але набувають ще й глибинної значущості у межах попиту на ґрунтовно підготовлених та професійно налаштованих на працю робітників.

Література

- БЕВЗ І.А., ГОЛІКОВА Т.В., ПІРІАШВІЛІ О.Б. та ін., *Інструменти регулювання просторово-економічного розвитку України*, монографія, Київ, НАН України, ДУ «Ін-т екон. та прогноз. НАН України 2014, 244.
- ГЕЛЛІГЕН Б., ДХАРМЕШ Ш., *Вхідний маркетинг*. Київ, Фабула 2020, 240.
- ДОЛЖАНСЬКИЙ І.З., ЗАГОРНА Т.О., *Бізнес-план. Технологія розробки*, Київ, Центр навчальної літератури 2019, 384.
- ДУДКІНА О., ДУДКІН П., Регіональна соціально-економічна асиметрія: діагностика та шляхи подолання, *“Галицький економічний вісник”* 2012, 5(38), 21-27.
- КІБІК О.М., БЕЛОУС К.В., *Теорія бізнесу*, Київ, Алерта 2012, 256.
- МАКЕДОН В.В., *Бізнес планування*, Київ, Центр навчальної літератури 2009, 236.
- МІНІНА О.В., *Дослідження генези теорії економічного простору*, *“Вісник ЧДТУ. Серія «Економічні науки»”* 2012, 3(60), 48-59.
- ПЕЛІШЕНКО В.О., *Основні чинники формування клептократії в Україні*, *“Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки”* 2015, 7(1), 94-104.
- Постанова Кабінету Міністрів України *«Методика оцінки міжрегіональної та внутрішньорегіональної диференціації соціально-економічного розвитку регіонів»* від 20.05.2009 р. № 476. URL: <http://www.zakon.rada.gov.ua> [доступ: 01.06.2021].

- САЕНКО Г.В., НІКІТЕНКО Н.А., ТОЛЧЄВА Г.В., *Основи підприємництва та управлінської діяльності*, Луганськ, «Альма-матер» 2004, 128.
- САЄНКО Г.В., *Обриси позиції модуля щодо вивчення змісту економіки підприємства за її складовими і елементами менеджменту, маркетингу та підприємництва*, “Економічний універсум: метафізика пізнання”, зб. матер. Рег. наук.-прак. конф., Бердянськ, БДПУ 2013, Ч. 2, 387-391.
- САЄНКО Г.В., САЄНКО В.Г., САЄНКО В.Г., *Формування мислення і розвинення енергії викладача з економіки: поглиблення накопичення*, монографія, Бердянськ-Луганськ, БДПУ, СПД Резніков В. С. 2014, 543.
- ЧЕРЕВКО О., ПРЯМУХІНА М., *Міжрегіональний економічний простір в умовах економічних трансформацій*, “Зб. наук. праць ЧДТУ” 2017, 44(2), 43-48.
- Швец Ю.Ю., Швец И.Ю., *Краткий тезаурус экономических терминов и понятий*. Москва, ДиЭмЭйДжипринт 2015.
- Юськів Б.М., *Глобалізація і трудова міграція в Європі*, монографія, Рівне, видавець О.М. Зень 2009, 476.
- BRITCHENKO I., SAIENKO V., *The perception movement economy of Ukraine to business*, “Ikonomiczeski Izsledvania [Economic Studies journal]” 2017, 26(4), 163-181.
- DYKAN V., PAKHARENKO O., SAIENKO V., SKOMOROVSKYI A., NESKUBA T., *Evaluating the efficiency of the synergistic effect in the business network*, “Journal of Eastern European and Central Asian Research” 2021, 8(1), 51-61.
- FROLOV D., RADZIEWICZ W., SAIENKO V., KUCHUK N., MOZHAIEV M., GNUSOV Y., ONISHCHENKO Y., *Theoretical and technological aspects of intelligent systems: problems of artificial intelligence*, “International journal of computer science and network security” 2021, 21(5), 35-38.
- HROSUL V., KOVALENKO S., SAIENKO V., SKOMOROVSKYI A., KALIENIK K., BALATSKA N., *Research of logical contradictions in the conditions of cluster management of the enterprise*, “Journal of Management Information and Decision Sciences” 2021, 24(1), 1-4.
- KHAN R.U., SAIENKO V., TOLCHIEVA H., *Dependence of the Company's Reputation and the Quality of Customer Relations*, “Ikonomiczeski Izsledvania [Economic Studies journal]” 2021, 2, 159-176.
- LAZORKO O., VIRNA Z., BRYTOVA H., TOLCHIEVA H., SHASTKO I., SAIENKO V., *Professional safety of personality: system regularities of functioning and synergetic effects of self-organization*, “Postmodern Openings” 2021, 12(2), 170-190.
- POTWORA D., POTWORA W., *Innowacje a strategie marketingowe przedsiębiorstw*, Warszawa, Difin 2021.
- SAIENKO G.V., *Polylectic reflection of the shadow economy in the midst of social contradictions*, “Improving the Life Quality: View of Scientists”. Volume of Scientific Papers, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, 210-224.
- SAIENKO G.V., SAIENKO V.G., *The digital economy occupies the dominant heights in managing processes in a post-industrial economy*, “Mechanisms of stimulation of socio-economic development of regions in conditions of transformation”, Collective Scientific Monograph. Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, 213-223.
- SAIENKO V., *Relationship processes in business*, monograph, Opole, Publishing house of the Academy of management and administration in Opole 2019, 160.
- SAIENKO V., *Motives of economic quality management: psychological and organizational moments*, “Socio-economic development of the regions in conditions of transformation”. Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 306-315.
- АБРАМС Р., *Бизнес-план на 100%. Стратегия и тактика эффективного бизнеса*. Москва, Альпина Паблишер 2020, 486.

- АЛЛЕН Р.Г., *Множественные источники дохода*. Москва, Попурри 2004, 560.
- БАРЫШЕВА А.В., *Экономика знаний: новая парадигма научного познания* 2014. URL: <http://spkurdyumov.ru/philosophy/ekonomika-znaniy/> [доступ: 01.06.2021].
- ГЛАЗЬБЕВ С.Ю., АРМЕНСКИЙ А.Е., НАУМОВ Е.А., *Интеллектуальная экономика – технологические вызовы XXI века*, Алматы, ИД «Эксклюзив» 2009, 320.
- ГОНЧАРОВ В.Н., ТИСУНОВА В.Н., БУРБЕЛО О.А., САЕНКО Г.В., *Предпринимательская деятельность в Украине*, Луганск, ЛГПУ им. Тараса Шевченко 2000, 184.
- ЗАНГ В.-Б., *Синергетическая экономика. Время и перемены в нелинейной экономической теории*, Москва, МИР 1999, 335.
- КАПИЦА С.П., КУРДЮМОВ С.П., МАЛИНЕЦКИЙ Г.Г., *Синергетика и прогнозы будущего*, Москва, Эдиториал УРСС 2001, 283.
- МАКСИМОВА В.Ф., *SMART (интеллектуальная) экономика: цели, задачи и перспективы*, “Открытое образование” 2011, 3, 63-71.
- МЕЛЬНИКОВ В.В., *Синергетичний ефект при моделюванні інноваційних ефектів*, “Інноваційна економіка” 2014, 5, 335-340.
- МЕСКОН М., АЛЬБЕРТ М., ХЕДОУРИ Ф., *Основы менеджмента (Management)*, Москва, Дело 1997, 704.
- ПЕППЕРС Д., РОДЖЕРС М., *Управление отношениями с клиентами: Как превратить базу ваших клиентов в деньги*, Москва, Манн, Иванов и Фербер 2006, 306.
- ПЕТРОВ В.С., *Теоретико-методологические основы обеспечения эффективности развития промышленных предприятий*, Москва, Проспект 2015, 73.
- САЕНКО В.Г., *Эвристический механизм вхождения сервисного бизнеса в рынок Украины*, “Трансформація національної моделі фінансово-кредитних відносин: виклики глобалізації та регіональні аспекти”, зб. матер. Всеукраїн. наук.-практ. конф., Ужгород, Вид-во УжНУ «Говерла» 2016, 224-227.
- САЕНКО В.Г., САЕНКО Г.В., *Метод распознавания, описания и формализации фрактальных систем бизнеса*, “Стратегічний розвиток організації, міст та регіонів”, зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф., Ужгород, Вид-во УжНУ «Говерла» 2017, 186-189.
- САЕНКО В.Г., ТОЛЧЕВА А.В., *Объективность обращения к инструментарию клетократии в экономиках с тотальным безденежьем*, “Contemporary Problems of Improve Living Standards in a Globalized World”, International Scientific and Practical Conference, Opole, WSZiA 2018, 296-306.
- САЕНКО В., САЕНКО Г., *Переориентация расчетов финансирования среды сервисной деятельности на синтетические характеристики*, “Трансформація національної моделі фінансово-кредитних відносин: виклики глобалізації та регіональні аспекти”, зб. матер. II Всеукраїн. наук.-практ. конф., Ужгород, Вид-во УжНУ «Говерла» 2017, 249-252.
- САЕНКО Г.В., ИВАНОВА О.В., САЕНКО В.Г., *Современные организационные условия развития предпринимательства в регионе*, Луганск, ЛГПУ им. Тараса Шевченко 2001, 154.
- СТАНКОВСКАЯ И.К., СТРЕЛЕЦ И.А., *Экономическая теория для бизнес-школ*, Москва, Эксмо 2005, 448.

Author’s Information:

Grygorii Saienko, DSc. – The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: saienkognauka@gmail.com.

УПРАВЛІННЯ ВАРТІСНИМИ ПРОЦЕСАМИ СПОЖИВАННЯ ПОСЛУГИ ЗА ІНСТРУМЕНТАРІЄМ ХОЛІСТИЧНОГО МАРКЕТИНГУ

MANAGEMENT OF COST PROCESSES OF SERVICE CONSUMPTION ACCORDING TO THE TOOLS OF HOLISTIC MARKETING

Володимир Саєнко, Ганна Толчева

Volodymyr Saienko, Hanna Tolchieva

Анотація

У статті виводиться доказова основа руху прагматичної користі послуги за засобом відображення різномірних градієнтів прикінцевого здобутку від її споживання, якщо просувається на ринок за інструментарієм холістичного маркетингу. Викристалізовується сполука її матеріалізації в супердоході, доході чи прибутку від споживного до суспільного рівнів обліку цінності за змінами, які виникають з координати чергового розвороту руху праці, до якого приєднується інший її ланцюг, за рахунок чого збільшується вартість продукту і змінюється якісний підхід до його розподілу між учасниками дії і дійовими особами споживання за доданою вартістю. Засіб висвітлення ланцюга економічної події виробництва та доставки продукту до споживача чи пункту споживання дозволяє зв'язати в єдиній оцінці індивідуально-приватні і суспільно-соціальні мотиви розподілу здобутку. Потреба в такому розмежуванні здобутку обумовлюється зміною, яка вноситься в суспільно-економічні відносини комерціалізацією виробничого процесу, що утверджується у всіх без винятку галузях енерго-, товаро- і продуктообміну, якщо процес регулюється не адміністративним тиском, а ринковими заміниками. Збирачами ринкових заміників слугує сполука володарів підприємницької ідеї, капіталу, майстерності чи творчості, що спрямовується на виробництво послуги, процеси соціально-економічного перетворення послуги на суспільну корисність, множина середовищ ринкової капіталізації послуги як засобів визнання її цінності споживним оточенням, утворювачі вартості, як-то: адміністративний ресурс, впливова сила, інноваційні технології, суспільна підтримка дії, технічне оснащення виробництва, управлінські рішення.

Annotation

The article presents the evidence base of the movement of pragmatic benefits of the service by means of reflecting the heterogeneous gradients of the final gain from its consumption, if it moves to the market on the tools of holistic marketing. The compound of its materialization in superincome, income or profit from consumer to social levels of value accounting is crystallized according to the changes arising from the coordinate of the next reversal of labour movement, which is joined by another chain, which increases the cost of the product and changes the qualitative approach to its distribution. participants in the action and actors of value-added consumption. The means of covering the chain of economic events of production and delivery of the product to the consumer or point of consumption allows you to link in a single assessment of individual-private and social motives for the distribution of profits. The need for such a delimitation of gain is due to the change introduced into socio-

economic relations by the commercialization of the production process, which is approved in all areas of energy, goods and product exchange, if the process is not regulated by administrative pressure and market substitutes. Collectors of market substitutes are a combination of owners of entrepreneurial ideas, capital, skills or creativity, aimed at producing services, processes of socio-economic transformation of services into public utility, many environments of market capitalization of services as means of recognizing its value by the consumer environment, value generators, such as: administrative resource, influential force, innovative technologies, public support of action, technical equipment of production, management decisions.

Ключові слова: *Послуга. Управління. Холістичний маркетинг. Розподіл здобутку. Капіталізація.*

Key words: *Service. Management. Holistic marketing. Profit sharing. Capitalization.*

Вступ

Сфері послуг в Україні не вдається досягти належного рівня ні матеріального ні морального статку, бо з виходом продукту на відповідний ринок втрачається стійкість функції прогнозованості розвитку якості споживання (Саенко В., 2016). Проблема є в тому, що споживачу нормативна якість продукту не є досяжною, в той час як її виробник перебуває у безвідносному стані задоволення від формально виконаного обов'язку її надання. Свою нормативну частку від продажу послуги на тій же умові безвідносності до її якості забирає й держава. Навіть зовнішньо, такий стан виглядає ні з чим незрівняним за еквівалентами ринкових відносин, і потребує роз'яснення стану, який перейшов у сучасне середовище з часів адміністративного регулювання відносин, щоб розпочати виконувати розрахунки витрат праці на повний цикл вироблення послуги і налагодити контроль руху продукту від виробника до споживача за його належними якісними характеристиками. Тобто, перед розподільчою системою привласнення проявляє себе нагальна потреба винайти засіб розрахунку адекватного зиску кожного із учасників на черговій стадії підключення нових виробничих сил до джерел виробництва продукту. Стадіями рахуються: *а) період оформлення ідеї і узгодження бізнес-плану, б) техніко-технологічний строк оснащення і налагодження виробництва, в) технологічний процес поточного виробництва, г) доставки продукту послуги до ринку чи до споживача, д) фаза збуту та ін.* За цим, у період оформлення ідеї і узгодження бізнес-плану, *треба первинно визначитися з множиною детермінант дії в зоні підключення кожної нової виробничої сили, прив'язуючись до споживчої, технологічної та маркетингової перспективи орієнтовного розвороту відносин, в яких реєструється змінна користі від сполуки індивідуального і суспільного споживання послуги.* За таким змістом виникає завдання пошуку засобу відчуження частини суспільного достатку у фізичній чи вартісній формі тому чи іншому учаснику події, що надає можливості прояснювати за функціональним змістом модельного зв'язку складові і їх сполуки з оточенням. Ці складові і їх сполуки в дослідженні визначаються за поняттям «розвороту»³², яким відображається зміна у розподілі вартості послуги за ланцюгом технологічної злагоди. Такий ланцюг конкретизується щодо координати підключення до руху:

³² «Розворот» – рух господарчої чи економічної складової від попередньої до чергової зміни насиченості дії працею.

1) виробника послуги, що концентрує у собі виробничу силу руху комерційно налаштованої ініціативи персоніфікатора ідеї на виробництво послуги;

2) процесів соціально-економічного перетворення послуги на корисність, що корелює з суспільною якістю ідеологічно-владного впливу базисно-стратегічної цінності;

3) середовища ринкової капіталізації послуги, що займає місце засобу втілення цінності послуги.

Про існування ознак розворотів у відносинах, за які надалі ведеться мова, в значній мірі нагадується у джерелі (Стрій, 2010, с. 75). Їх канва визначається за деякими позиціями дослідника, які можна підтримати якщо дотримуватися наступного ряду тверджень, а саме: *а)* «нові інформаційні технології суттєво змінили відносини підприємства зі споживачами» (Frolov et al., 2021), тобто треба визначитися з моделлю просування послуги за схемою «виробник – ринок – споживач», *б)* «якщо раніше виробники полювали за споживачем, намагаючись найбільш повно вгадати й реалізувати його переваги, то в інформаційній економіці мисливцем став сам споживач», тобто треба змінювати функції в системі «посадові обов'язки – вибір інструментарію впливу – філігранність праці зі споживачем», *в)* «споживач повідомляє компанії про свої особливі вимоги, пропонує ціну, яку він готовий заплатити, визначає спосіб доставки й сам вирішує, чи потрібно йому одержувати від компанії рекламну інформацію», тобто треба виробити у менеджері критичне мислення, щоб подолати схему «психічної переваги над конкурентом, що тісно співдіє зі споживачем», *г)* «все більшу роль здобуває управління взаєминами зі споживачами», тобто треба вишукувати і освоювати інструментарій, що є притаманним «суспільним – господарчим – економічним відносинам».

Щоб визнати наведені положення за визначеним змістом у якості істинних, треба збагнути масштабність замовлення споживачем послуги – це перша думка, що виникає як умова руху, а друга – треба збагнути залежність споживання послуги від єдиної мережі її постачання. Тобто, середовище постачання послуги може існувати у двох випадках: *1) без схеми або 2) за схемою* стаціонарної прив'язки його до мережі доставки споживачу. І змінити щось кому б не було не вдасться із-за технічних особливостей мережі, а тому комерційна система не тяжіє до будь-яких альтернативних доповнень чи оптимізації. Для наочності нагадаємо тут, що такими сполуками, які є і техніко-технологічними і комерційно-стребуваними системами, визнаються стаціонарні мережі водо-, газо-, електро-, тепlopостачання, каналізаційного відведення, міського транспорту тощо.

Гіпотеза дослідження

За авторським привілеєм стверджується наступне: *холістичному маркетингу притаманні три риси*, що є достеменно вираженими. Це – *1) внутрішнього маркетингу без змін, 2) частково зміненого інтегрованого маркетингу і 3) значно зміненого маркетингу взаємин і соціально-відповідального маркетингу*. Варіація їх змінності не є підтвердженою, а тому таке приходиться ще доводити, прив'язуючись до *розвороту*, що відбувається у розподілі вартості послуги. На цей момент висувається для сприйняття момент штучного походження того кола змін, прогнозне визначення сутності яких пов'язується з наступним положенням, а саме: *кожний з «розворотів», змінюючись за структурою «вироблення – доставка – продажу» послуги, рухається ще й за траєкторією суспільно корисної мети*. Остання, тобто мета, є похідною від структури застосовуваної праці – це по перше, і по друге, існують ще три становища, що визнаються проміжними, а саме: *а)* коли реєструється достовірно виражена

залежність якості послуги від еластичності процесів ринку, основи дії, інтенсивності впливу чи засобу привласнення продукту і б) коли до здобутку додається наповнення вартості чергового зусилля. Таке становище сприймається за відправну точку проведення подальшого дослідження.

Визначитися методично уже тепер можна щодо *змінності* 1) насичення основи дії, 2) наповнення змісту впливу чи 3) фіксації змоги привласнення здобутку. Ведення розмови про змінність є принциповим допущенням, бо таке припущення є остаточно уречевленим і дозволяє вводити в дослідження ітераційні градієнти руху корисності від «розвороту» до «розвороту». *Фізично таке припущення сприймається виключно як відображення різнорідних градієнтів прикінцевого здобутку* відносно до початкового інтересу виробника, споживача та множини інших учасників сервісного процесу супроводження технологічного руху градієнтів, за якими формується проміжна споживча вартість. Таке припущення змушує змінювати докорінним чином змістовного тлумачення складових холістичного маркетингу, про що не згадується в світлинах науковців. Переходячи на користування відповідним інструментарієм відтворення явища послуги, що можна назвати «поворотно-фазним», чи інакше «ітераційним», дослідження залучає засіб верифікації руху подій в кожному лагу налагодження відносин³³. Такий засіб дозволяє описувати, а за цим і формалізувати, процес відтворення виробництва послуги від «повороту» до «повороту». Підходи холістичного маркетингу до моменту утвердження істинності положень, що є притаманними його сутності, відіграють роль координуючої функції. Координаційна його функція береться до уваги з того моменту, коли разом з технологічним поступом операцій виробництва, постачання і споживання послуги, розпочинають рухатися одна відносно до іншої три складові, що є штучними і сприймаються як змінні щодо накопичення доданої чи, навіть, сукупної, *вартості*. Зміст цих складових визначається за наступними рисами утворення вартості, що додається в циклі вироблення і руху послуги від «розвороту» до «розвороту», закінчуючи споживачами, за:

1) координатою початкового руху *СП*, тобто вектору включення в дію володаря підприємницької ідеї, капіталу, майстерності чи творчості, що сприймаються за їх якістю виробничої сили руху комерційно спрямованої ініціативи на виробництво послуги. *Фізичний зміст*: розпочинається рух матеріалізації дії виробничої функції, що відображається в грошовому еквіваленті продукту, розподіленого між виробниками, якщо фіксується попит на неї. *Утворювачі вартості*: а) впливова сила, б) технологічна оснастка виробничого процесу, в) суспільне визнання;

2) координатою руху *СЕП*, тобто вектору процесів соціально-економічного перетворення послуги, що сприймається за суспільною якістю ідеологічно-владного впливу базово-стратегічної цінності підтримки руху. *Фізичний зміст*: формуються цільові фактори накопичення частини продукту, відторгнутого на суспільні і владні потреби. *Утворювачі вартості*: а) адміністративний ресурс, б) суспільна підтримка дії, в) зусилля мобілізаційного руху співдії;

3) координатою руху *РКП*, тобто вектору середовища ринкової капіталізації послуги, що сприймається як засіб визнання її цінності споживчим оточенням, у якому послуга зникає безповоротно. *Фізичний зміст*: зростають ануїтети, визначаються обов'язкові надходження в бюджет чи відрахування в суспільні фонди розвитку території, додержується обґрунтованість розподілу зиску між виробником, підприємцем, партнерами, посередниками, споживачами. *Утворювачі вартості*: а) інноваційні технології обміну діяльністю, б) управлінські рішення з науково-

³³ «Верифікація» сприймається за пізньолат. «verificatio» як «підтвердження». У даному дослідженні верифікація відображає якість засобу встановлення істинності того, що вірогідний факт руху послуги від «розвороту» до «розвороту» є істинним.

технічного забезпечення розвитку, суспільно обумовлені моделі відтворення послуги і її споживання.

Поєднання руху, що визнається як класичний за господарським наміром задоволення потреби населення чи держави, набуває доцільності саме за реперами потреби суспільства (R), які матеріалізуються за багатоструктурною матрицею істинності і корисності споживчої події, що відображається за критерієм вартості. В цю модель вміщується декілька схем багаторазового практичного відтворювання одного ($СП$, $СЕР$, $РКП$), двох ($СП+СЕР$), ($СП+РКП$), ($СЕР+РКП$) чи, навіть, трьох ($СП+СЕР+РКП$) складових. Їх сполука формально виглядає за наступним ланцюгом розворотів:

$$\begin{aligned} \text{«а) } R(СП) \rightarrow \text{б) } R(СЕР) \rightarrow \text{в) } R(РКП) \rightarrow \text{г) } R(СП+СЕР) \rightarrow \text{д) } R(СП+РКП) \rightarrow \\ \text{ж) } R(СЕР+РКП) \rightarrow \text{з) } R(СП+СЕР+РКП)\text{»} \end{aligned} \quad (1)$$

Фізичним навантаженням на формальність (1) повинна підтверджуватися солідарність руху від попередньої до наступної координати розвороту позиції.

Методологія дослідження

Сучасний маркетинг віддаляється швидким поступом від класичних уявлень, притаманних індустріальному відносінам минулого століття. За таким поступом думки як теоретичні, так і методичні його положення на перехідному етапі становлення відносин розгалужуються між декількома течіями та концепціями, які синхронно, але на короткий час, адаптують базові принципи формування комплексу заходів, що тут же, без перевірки, залучаються до руху у відповідності до суспільних змін (Толчева & Саенко В., 2008). Стійке ставлення науковців до комунікативної цілісності та методичних положень сприйняття цінності порушується управлінцями, а тому сприймається наступне узагальнення: що нібито *консолідує є інструментарій холістичного маркетингу*, основи якого розписані в джерелах (Котлер & Келлер, 2009; Робул, 2011; Стрій, 2010). На цей час його сприйняття нагадує більше нігілістичне, ніж те, що займає позитивно активне положення. На ваги для підтримки такої думки покладено зовнішньо звукове метафізичне відображення явища, наприклад, внутрішнє, інтегроване, соціально-відповідальне тощо, що ніяким чином не уречевлюється у здобутку і не бере участі у процесах його розподілу, а тому і не пов'язується, і, як наслідок, не поєднується з індивідуально-споживчою цінністю дії за її технологічним рухом. Таке ж саме можна сказати й відносно суспільного визначення оцінки якості послуги, виробу, продукту чи й, навіть, послуги за її суспільно-накопичувальними процесами реальності. Тобто, за предметом дослідження думка спрямовується на поліпшення вправності дії виробника послуги за спрощеним рухом його практичного сценарію і саме у одному випадку: *якщо структура холістичного маркетингу гіпотетично насичує виробничу систему нормативно визнаною користю не порушуючи потреби всіх без винятку учасників виробництва, долю співдії і споживчу якість продукту, що в загальному сприйнятті підкорюються інноваційному механізму регулювання соціально-економічного руху, зважуючи на ринкові важелі, форми приватного привласнення чи систему розподілу*.

Звертається увага на таке, що сприйняття всіма учасниками господарчого руху методу формалізації такого руху у всі часи було складною справою, бо способів контролю дії, щоб визнавалися об'єктивними, окрім руху витрат праці на початковій фазі, що зосереджується на рівні їх розрахунку за технологічним переходом сировини від однієї стадії обробки до іншої та докладеної в послугу енергії, не існує. Щоб такий

контроль здійснювати, додержуючись єдиного принципу організації будь-якого руху, треба враховувати особливості, знову ж, технологічних складових і насиченості ринку збуту, що є платформою стикання кола ідентичних інтересів множини споживачів і залишають за собою витвори еластичних факторів змінності.

Результати та обговорення

За обраним предметом дослідження увага звертається не стільки на процеси конкуренції, роль яких у лінійному ланцюгу постачання послуги є не такими вже й значними, бо сягають трьох-п'яти відсотків, скільки на дві суміжні речі, як-то: 1) на «самий по собі» попит на послугу за її якістю та 2) на «поточний» рух процесів розвитку ринку від недосконалого до одного з цивілізованих його типів. Останні, як відомо, існують як сумісно з господарчо-технологічною дією, так і без неї. І за тим, і за іншим варіантом розмежування думки включаються різні концептуальні підходи до дії, бо в українському виробничому просторі дія рухається за тенденцією «...від задоволення масових потреб споживачів до дотримання інтересів суспільства в цілому через високоефективне задоволення вибагливих потреб кожного споживача...» (Герасимяк, 2012). Така позиція не вносить суттєвих змін як в забезпечувальну, так і у сервісну дію, але вельми корисною вона є олігархічному укладу присвоєння зиску, бо узаконюється збільшення непомірно великої частки привласненого здобутку. Про забезпечувальну і сервісну дію тут згадується з того приводу, що послуга наділяється ознаками відтворювального процесу, що притаманні саме невиробничій сфері (Папаїка & Поспелова, 2004). У перехідних періодах господарювання із-за низького рівня контролю якість послуги стрімко знижується.

Враховуючи останнє, з розмаїття ознак, які набувають швидкоплинного розвитку, достеменною цінністю володіє думка про перехід суспільства до відокремлення індивідуальних інтересів і інтересів суспільства. Такі інтереси ґрунтуються на взаємній вигоді цілісного контингенту виробників і споживачів, але тільки у тому випадку, якщо суспільство узгоджує ринкові, а не змішані, засоби відчуження здобутку. У середовищі ринкового відтворення відносин, де панує підприємницьке бажання руху учасників до наживи (Khan et al., 2021; Potwora D. & Potwora W., 2020; Папаїка & Пристюк, 2004; Папаїка і ін., 2005; Саенко В. & Панасейко, 2016), під силу корегувати просування послуги (Саенко В. & Саенко Г., 2017) від однієї координати здобутку (проміжний репер розвороту) до іншої координати її спожитку (прикінцевий репер розвороту). Для такого руху найбільшою ефективністю саме і володіє система холістичного маркетингу, і таке є очевидним.

В той же час, рух до суспільно-економічного засобу розподілу здобутку, що одночасно дозволяє плекати і деякі сподівання на управління синхронізаційними процесами, належна якість яких притаманна була адміністративно-керівній системі господарювання, ще в Україні не утверджується, відстає в координаційному співставленні і корегуванні, до того ж і метод наближення до нього поки що не визначається (Hrosul et al., 2021; Saienko V., 2020; Saienko V. et al., 2021; Толчева & Саенко, 2004). Тепер, коли на передній план висувається спрямування підприємницької дії не на первинне і доцільне задоволення потреб населення чи не на здобуття прибутку, а намір криється в накопиченні доходу та супердоходу, то науковим рекомендаціям маркетингу *треба приділяти увагу не тільки за дійовими особами відтворювальної системи, що названа «ринковою», а й Perezavantazhenню її елементами як взаємно інтегрованих особистісних, так і суспільно орієнтованих факторів корисності за їх комплексом прояву доданої вартості.* На моменті доданої вартості можна б було завершити підготовчу частину дослідження, що рухається до

формування рекомендаційної позиції, але економіка і народне господарство України функціонує в умовах перехідної фази до налагодження цивілізованого ринку обміну діяльністю (Britchenko & Saienko V., 2017; Saienko G., 2019; Saienko G. & Saienko V., 2019; Saienko V., 2019; Saienko V., 2020; Саєнко Г. і ін., 2014). Виходячи з цього, треба звернути увагу ще на дві позиції, що виникли з переходом на лібертаріанські підходи до планування (Saienko V., 2020; Саєнко В., 2019). Вони наступні.

1. До наведеного треба приєднати ще й пам'ятку про таке: що за застарілою сполукою вимог, яка сприймається до сих пір у якості основи реалізації деякої частини відносин у державі, колективи виробників послуги мало того, що залишаються з постачальниками, посередниками та споживачами наодинці, так, до того ж, навіть при найменшому віддаленні від збуту свого продукту, втрачають уяву про обсяги як виробництва, так і попиту на продукт, не кажучи вже про спроможність оперативно обґрунтовувати доцільності ресурсного і трудомісткого вкладу в ціну послуги, що здійснити не є можливим у змінному середовищі. Оскільки єдиний координатор дії, руху науково-технічного прогресу, а за цим і розподілу здобутку, є відсутнім, то таке економічне підґрунтя взаємодії цих, чотирьох учасників розподілу статку, мається на увазі взаємодія *а) виробника, б) постачальника, в) посередника, г) споживача*, об'єднують невмотивовані, що є еквілібристичними, зв'язки.

2. До наведеного треба приєднати ще й пам'ятку про таке: що є ще й владне середовище, яке повинно неупинно забезпечувати умови стабільного руху держави до стійкості існування через активні впливи управлінсько-технологічних органів налагодження, регулювання і забезпечення дії одиничного виробництва, але, поки що здійснюється такий рух без участі праці таких владних структур забезпечення порядку, наприклад, такі, що забезпечують просування інновації науково-технічного прогресу, і навпаки, більшість їх втручань відволікає виробника послуги від планування і нормування процесів інтенсифікації виробничо-технологічних факторів, процесів чи чинників оптимізації постачання сировини, енергії, палива тощо, залишає, крім того, у бентежному стані ручного контролю бажань і досягнень клієнтури за функцією ціноутворення, навіть в регіональному оточенні.

Це, і таке різне інше, що є застарілим, треба вихоплювати, фільтрувати і удержувати уже не в документах і програмах органів державного регулювання, а заносити у пам'ять підприємця і його лінійних помічників, якими є маркетологи та менеджери, щоб оновлюватися. Крім того, треба їх спільності напередодні того, як перейти на інший спосіб життєзабезпечення, визначатися періодично ще й з особистим відношенням до нових положень чи, навіть, територіальних нововведень, що мають суто наукове значення. Наприклад, на наш погляд, *холістичний маркетинг – це система пристосування дії до створюваного механізму соціального ефекту*, який, як відомо з інших джерел (Сороко, 2012), досягається за послідовністю покращення економічних показників господарчої діяльності об'єднань, підприємств та фірм зі спорідненим продуктом. Вести мову є сенс, якщо до нього, до продукту, існує стійкий інтерес споживача. Керуючись змістом попереднього вислову, територіальне середовище повинне втягувати в себе весь спектр потреб, і вже за кожною їх позицією розробляти не одну єдину пропозицію, а комплекс пропозицій за споживчим продуктом з нормативним розмаїттям дизайну та якості, фасонів та цін, використовувати поєднання заходів просування його на ринок як корисного продукту, які включають в себе стандартний набір інструментів впливу, як-то: реклами, форм стимулювання збуту, спеціальних заходів розвитку каналів розподілу та задоволення цільових покупців. Для прикладу скажемо, що відповідні вимоги і рекомендації є у джерелі (Абрамович, 2009).

В реаліях існуючих вимог сучасності не може існувати чогось такого, що є незмінним, бо економіка не може досягнути конкретності такого явища, щоб поєднати відповідні порівняння, що, з одного боку, мають конкретний прояв, а з іншого – відносний. Тут, знову ж, йдеться мова про те, що на приватному рівні, який відтворюється бурними темпами, за критерієм ефективності маркетингу сприймається повсюдно супердохід, інколи дохід чи, навіть, синергетичний ефект (Dukan et al., 2021; Lazorko et al., 2021), які досягаються саме від впровадження маркетингових заходів, а на суспільному – ступінь задоволення споживача, який є привабливим тільки у такому разі, якщо показник оцінки відносний, тобто віднесений до одиниці задіяних економічних ресурсів. З такого сприйняття реальності й виходить застереження про те, що *концепція ефективності маркетингу повинна виглядати структурно комплексною*, чи як її визначають більш точно дослідники (Козлова, 2011; Котлер & Келлер, 2009; Робул, 2011) – *холістичною* (з гр. «holos» — цілий), *цілісною*, *що складається як мінімум з двох частин, які є співставними – приватного власника і персоніфікатора загальних гарантій*. Включаючись в сутність наведеного, очікує доказів положення про цінність того, що «холістичний маркетинг ґрунтується на плануванні, розробленні та впровадженні маркетингових програм, процесів і заходів з урахуванням їх широти й взаємозалежності» (Стрій, 2010). Цим висловом повторюється думка, за якою відтворювалися витoki господарчого середовища індустріальної давнини, яка належить первинно авторам (Котлер & Келлер, 2009). Треба згадати тут ще й про те, що відтоді і до цих пір витекло немало часу, який можна було б спрямувати на удосконалення системного підходу, але такого не здійснилося, а тому залишається складність *в вирішенні питань а) корегування такої мети на умовах матеріальних сфер застосування праці по відтворенню до послуги, б) вибору інструментарію такого маркетингу та в) практичного застосування такого підходу до витончених схем привласнення здобутку*. Із-за недостатньої узагальненості інформації про розвиток постіндустріальної сфери відносин, маркетинг, що досліджується, незважаючи на те, що він розпочав свій рух в індустріальному суспільстві, залишається актуальним поки що і в постіндустріальному суспільстві налагодження відносин, тобто він залишається актуальним, проблематичним, але очікує додаткового та послідовного дослідження саме за призою його вартісного підмурку, що повинний охоплювати і урівноважувати інтереси декількох груп учасників співпраці у конкретному відтворювальному процесі послуги, які перетинаються за вартісним зиском.

Звертаючись до досвіду з становлення маркетингу, як науки, реєструються факти перетину приватних інтересів виробника, постачальника і споживача послуги. Розвиток цих інтересів спирається на існуючі концепції маркетингу, які залишаються активними і дійовими за структурними особливостями, перевагами та, навіть, і за недоліками взаємодії існуючого ринку (Козлова, 2011). Кожна складова взаємодії має свого персоніфікатора. За даними (Герасимяк, 2012), в яких розвивається розмаїття складових холістичного маркетингу є: 1) акціонери, внутрішні комунікації, персонал, *тобто змінні складові за подобою внутрішнього маркетингу*, 2) товар, ціна, просування, збут, *тобто змінні складові за подобою інтегрованого маркетингу*, 3) партнери, покупці, посередники, *тобто змінні складові за подобою маркетингу взаємних відносин*, і, нарешті, 4) суспільство, право, етика, екологія, *тобто змінні складові за подобою соціально-відповідального маркетингу*. Але, якщо оцінювати якість їх стрункості сприйняття, то такі складові підкоряються і первинним вимогам, що були висунуті засновниками досліджуваного маркетингу (Котлер & Келлер, 2009). Таке проявляється за адміністративним визначення сутності і структуризації відновлювального процесу, в якому проявляє себе зміст практичної прив'язки свого задуму за трьома функціями – *а) щодо планування, розроблення і впровадження сплетіння цільових маркетингових*

програм, б) щодо виокремлення процесів, заходів та мір за властивостями їхньої широти та взаємного зв'язку і в) щодо тих зв'язків, які ще не були знайомими у той час, і повинні розвиватися за науковою ємністю постіндустріального суспільства.

Але, все таке, що тут узагальнюється, не становить відкриття, а є давно відомим фахівцям фактом, і, щоб відійти від клептократичних взаємин (Саенко & Толчева, 2018), суспільство повинно більше звертати на соціальний ефект і створювати його, а тому, щоб рухатися по траєкторії достатку, треба додержуватися узагальнення дослідника (Полегенька, 2016, с. 73) про те, що «сутність економічної ефективності полягає в тому, щоб на кожну одиницю ресурсів, які використовуються, намагатися суттєво збільшити обсяг виробництва продукції, а отже ефективність доцільно розглядати, як поняття, що характеризує позитивну динаміку розвитку господарюючого суб'єкта, а забезпечення ефективності як певний процес». Тобто, досягаючи соціального ефекту, покращуються і економічні показники, а процес завершується ефектом. Останнє неодмінно залежить від структурних і споживчих якостей саме продукту послуги, у якому є енергія підприємця, виробника, компаньйона, державного куратора, охоронника, ринкового упорядника тощо. Залишається знайти співвідношення ефективності між соціальним і матеріальним зиском.

Про існування деякої ефективності холистичного маркетингу, свідчать два факти, на які вказують дослідники (Загорна & Стасюк, 2012). Їх зміст зводиться до наступного: 1) факт підключення у базову концепцію «державного маркетингу», який по мотиву праці треба виставляти у матрицю оплати праці нарівні з виробничими витратами, і 2) факт переходу до втілення міждисциплінарного підходу «інтегрованої маркетингової концепції, орієнтованої на підвищення добробуту учасників процесу обміну шляхом застосування цілісного підходу до оцінки змінних (Помітка. – Авт!) комплексу маркетингу та їхню оптимізацію» (Загорна & Стасюк, 2012, с. 37). Засіб впливу є. Це – механізм відчуження частини суспільного достатку у фізичній формі, який є можливим прояснити за функціональним змістом модельного зв'язку функціональних складових і їх сполук з оточенням, що виглядає зовнішньо в формі функціональної анатомічної сигнатури наступним чином:

$$\begin{aligned} & СП \cup СЕП \cup РКП \cup (СП + СЕП) \cup (СП + РКП) \cup (СЕП + РКП) \\ & \cup (СП + СЕП + РКП). \end{aligned} \quad (2)$$

Фізичний сенс сполуки наступний – поєднати функціонально існуючі вартісні елементи цілісної структури за спрощеною моделлю, яка складається з трьох матриць:

$$\begin{aligned} & \text{«виробництво послуги – споживання послуги} \\ & \text{– розподіл здобутку між учасниками»}. \end{aligned} \quad (3)$$

Керуючись наведеним підходом до упорядкування думки та спираючись на парадигму холистичного маркетингу, може бути вибудована стратегія дії по розподілу вартості споживання послуги за реперами розворотів. Матриця реперів розворотів відображається однією з функцій:

$$Y = f(СП); \quad (4)$$

$$Y = f(СП) + f(СЕП); \quad (5)$$

$$Y = f(СП) + f(СЕП) + f(РКП); \quad (6)$$

$$Y = f(СП) + f(СЕП) + f(РКП) + f(СП, СЕП); \quad (7)$$

$$Y = f(СП) + f(СЕП) + f(РКП) + f(СП, СЕП) + f(СП, РКП); \quad (8)$$

$$Y = f(CП) + f(СЕП) + f(РКП) + f(CП, СЕП) + f(CП, РКП) + f(СЕП, РКП); \quad (9)$$

$$Y = f(CП) + f(СЕП) + f(РКП) + f(CП, СЕП) + f(CП, РКП) + f(СЕП, РКП) + f(CП, СЕП, РКП). \quad (10)$$

Забезпечення функціональної сутності холистичного маркетингу, який полягає у створенні продуктивної маркетингової системи на єдиних принципах і технологіях за елементами цілісної структури соціально-економічних відносин приватного і суспільного, зводиться до наступного. *Компоненти* – а) маркетинг взаємовідносин, б) інтегрований маркетинг, в) внутрішній маркетинг, г) соціально-відповідальний маркетинг. *Вибір компонентів* – а) специфіка галузі чи виду послуги, б) ринкова взаємодія чи технологічний розподіл продукту, в) когнітивна психологічна визначеність, г) теорія складних систем, д) класичні підходи до використання. *Фактори забезпечення цілісності* – а) модель встановлення цінності, в яку логістичними елементами відтворення включається зв'язок між простором компетенції новоутворення, ресурсним простором фінансових партнерів, когнітивним простором постачальників і прагматичним простором покупців, б) засіб створення цінності, де провідними є продуктивна сила виробництва послуги, професійність управління формами забезпечення дії та включення у дію виробництва владних структур управління і забезпечення руху, в) схема реалізації цінності, де інструментарієм є менеджмент налагодження стійких відносин зі споживачем, мобілізації внутрішніх ресурсів та партнерського потенціалу. *Функціональна єдність* зливається у єдиний потік – а) цілісність маркетингового зусилля, б) дієвість складових процесу життєзабезпечення і в) системна цілеспрямованість діяльності і її обміну. *Структура взаємодії* об'єднує множини – а) систем «підприємство–ринок», б) схем «взаємин–обміну» і в) засобів «накопичення–обміну» інформацією між виробником, партнерами, постачальниками та споживачами. *Функція формування мети взаємин* – створення глибинних і довготривалих взаємин з суб'єктами прояву інтересу а) виробників, б) посередників, в) постачальників, г) споживачів, здатних тим чи іншим чином матеріалізувати взаємини і впливати на успішність діяльності. *Функція здійснення взаємин* – матеріалізація трьох іпостасей якості партнерства а) працівників, якщо функціонує єдиний технологічний ланцюг виробництва і постачання послуги, б) маркетингових виконавців, якщо досягнутий належний обсяг функцій і функціонує логічний ланцюг агентств, дилерів, дистриб'юторів, кураторів каналів розподілу, в) постачальників і г) членів фінансового співтовариства за інтересами акціонерів, аналітиків, інвесторів. *Функція здобутку* – розвиває структуру завдань по розвитку партнерської мережі а) споживачів, б) найманих працівників, в) постачальників, г) дистриб'юторів, д) роздрібних торговців, ж) рекламних агенцій, з) установ наукового супроводження маркетингової програми заходів по створенню і корегуванню, просуванню і оптимізації цінності послуги. *Функція відповідальності* – орієнтація колективу на професійне сприйняття маркетингової дії та її інтегрованої структури за вимогами сучасних а) екологічних, б) етичних, в) правових і г) соціальних кодексів, парадигм та статутів.

Висновки

За концепцією холистичного маркетингу розглядаються у одному циклі всі сфери взаємної дії виробника зі споживачем і партнерами. Застосування його інструментарію у практичній діяльності дозволяє оптимізувати та забезпечувати більш довготривалі відносини між виробником послуги та споживачами, які включилися в ринкові відтворювальні процеси формування вартості і зберігають надію на дотримання своїх

інтересів. На користь легалізації і переваги повсюдного розповсюдження інструментарію холістичного маркетингу вказує ряд ознак, які притаманні постіндустріальним відносинам, про які засновники системи (Котлер & Келлер, 2009) не могли здогадуватися. Одним з питань, яке вимагає осмислення і переосмислення їх думки, є перегляд матриці загальної структури дії за можливостями, якими володіють підходи холістичного маркетингу до врахування питомої ваги приватного і суспільного зусилля, яке треба розмежовувати за даними про інформацію, яка витягується з *соціального простору споживання послуги*, де розподіл здобутку від її споживання повинний бути упорядкованим не тільки за розмаїттям вимог споживачів послуги, а і власників матеріальних ресурсів, і галузевого інтелектуального потенціалу відтворювального середовища виробництва, і носіїв розподільчого ресурсу з владних структур. Такий підхід утримує у полі зору не тільки розмаїття каналів постачання і збуту, але й окремі їх функції, повертає їх у середовище рушійної сили взаємодії за функціональними властивостями, що рахуються новими, оскільки спрямовані вони на виявлення спорідненості і синхронізації нормативів приватного і суспільного споживання послуги. У дослідженні надається перша частина думки, за якою висловлюється ідея відправного руху відтворення ходу виробництва послуги, а за нею, і формальний підхід щодо управління вартісними процесами її споживання за включенням і перебудовою події з посиленням на особливості холістичного маркетингу.

Література

- АБРАМОВИЧ О.К., *Асортиментна політика підприємства як елемент стратегії холістичного маркетингу*, “Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія «Економіка»“ 2009, 7, 138-146.
- ГЕРАСИМЯК Н.В., *Холістичний маркетинг як нова парадигма розвитку маркетингу*, “Ефективна економіка“ 2012, 7, URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2012_7_35 [доступ: 01.06.2021]
- ЗАГОРНА Т.О., СТАСЮК О.М., *Концепція холістичного маркетингу: джерела проблематики та елементи*, “Маркетинг і менеджмент інновацій“ 2012, 2, 32-38.
- ПАПАІКА О.О., ПОСПЄЛОВА Н.М., *Нематеріальна сфера економіки: умови для налагодження плідного середовища розвитку підприємств*, Донецьк, ДонДУЕТ 2004, 264.
- ПАПАІКА О.О., ПРИСТЮК В.М., *Розвиток середовища підприємства: господарський механізм стабілізації*, Луганськ, Альма-матер 2004, 247.
- ПАПАІКА О.О., САЄНКО Г.В., ТОЛЧЄВА Г.В., *На шляху до стійкого розвитку економіки: господарський механізм взаємодії*, Донецьк, ДонДУЕТ 2005, 928.
- ПОЛЕГЕНЬКА М.А., *Теоретична сутність економічної категорії «ефективність»*, “Агросвіт“ 2016, 10, 69-74.
- РОБУЛ Ю.В., *Холістична концепція ефективності маркетингу*, “Маркетинг і менеджмент інновацій“ 2011, 4(2), 124-130.
- САЄНКО Г.В., САЄНКО В.Г., САЄНКО В.Г., *Формування мислення і розвинення енергії викладача з економіки: поглиблення накопичення*, монографія, Бердянськ-Луганськ, БДПУ, СПД Резніков В. С. 2014, 543.
- СОРОКО В.М., *Результативність та ефективність державного управління і місцевого самоврядування*, Київ, НАДУ, 2012, 260.
- СТРІЙ Л.О., *Маркетинг ХХІ століття. Концептуальні зміни та тенденції розвитку*, монографія, Одеса, ВМВ, 2010, 320.

- BRITCHENKO I., SAIENKO V., *The perception movement economy of Ukraine to business*, "Ikonomiczeski Izsledvania [Economic Studies journal]" 2017, 26(4), 163-181.
- DYKAN V., PAKHARENKO O., SAIENKO V., SKOMOROVSKYI A., NESKUBA T., *Evaluating the efficiency of the synergistic effect in the business network*, "Journal of Eastern European and Central Asian Research" 2021, 8(1), 51-61.
- FROLOV D., RADZIEWICZ W., SAIENKO V., KUCHUK N., MOZHAIEV M., GNUSOV Y., ONISHCHENKO Y., *Theoretical and technological aspects of intelligent systems: problems of artificial intelligence*, "International journal of computer science and network security" 2021, 21(5), 35-38.
- HROSUL V., KOVALENKO S., SAIENKO V., SKOMOROVSKYI A., KALIENIK K., BALATSKA N., *Research of logical contradictions in the conditions of cluster management of the enterprise*, "Journal of Management Information and Decision Sciences" 2021, 24(1), 1-4.
- KHAN R.U., SAIENKO V., TOLCHIEVA H., *Dependence of the Company's Reputation and the Quality of Customer Relations*, "Ikonomiczeski Izsledvania [Economic Studies journal]" 2021, 2, 159-176.
- LAZORKO O., VIRNA Z., BRYTOVA H., TOLCHIEVA H., SHASTKO I., SAIENKO V., *Professional safety of personality: system regularities of functioning and synergetic effects of self-organization*, "Postmodern Openings" 2021, 12(2), 170-190.
- POTWORA D., POTWORA W., *Innowacje a strategie marketingowe przedsiębiorstw*, Warszawa, Difin 2021.
- SAIENKO G.V., *Polylectic reflection of the shadow economy in the midst of social contradictions*, "Improving the Life Quality: View of Scientists", Volume of Scientific Papers, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, 210-224.
- SAIENKO G.V., SAIENKO V.G., *Technological imperatives of spatial economics: positions for recognition and control*, "Modern Technologies in Economy and Management", Collective Scientific Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, T. 1, 375-387.
- SAIENKO V., *Managing change in a post-industrial production and exchange environment*, "Organizational problems of life quality management in the conditions of globalization", Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 368-384.
- SAIENKO V., *Methodical component of the physical education process*, "Problems and prospects of physical culture and sports development and healthy lifestyle formation of different population groups", Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 198-204.
- SAIENKO V., *Motives of economic quality management: psychological and organizational moments*, "Socio-economic development of the regions in conditions of transformation", Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 306-315.
- SAIENKO V., *Relationship processes in business*, monograph, Opole, Publishing house of the Academy of management and administration in Opole 2019, 160.
- SAIENKO V., SAIENKO G., TOLCHIEVA H., *Sources of basic transformations in the fields of strategic management of entrepreneurial action*, "Modern management: theories, concepts, implementation", Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2021, 75-86.
- КОЗЛОВА О.А., *Методология взаимодействий концепций маркетинга как основа холистического маркетинга*, "Экономика и управление" 2011, 4(77), 130-133.
- КОТЛЕР Ф., КЕЛЛЕР К.Л., *Маркетинг-менеджмент*, Санкт-Петербург, Питер 2009, 816.

- САЕНКО В., САЕНКО Г., *Переориентация расчетов финансирования среды сервисной деятельности на синтетические характеристики*, “Трансформація національної моделі фінансово-кредитних відносин: виклики глобалізації та регіональні аспекти“, зб. матер. II Всеукраїн. наук.-практ. конф., Ужгород, Вид-во УжНУ «Говерла» 2017, 249-252.
- САЕНКО В.Г., *Визуализация восприятия педагогической мыслью управленческой субстанции неопределенности*, “Improving the Life Quality: View of Scientists“, Volume of Scientific Papers, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, 65-79.
- САЕНКО В.Г., ПАНАСЕЙКО С.И., *Кадровая политика на предприятии и значение кадров*, “Економіка та держава“ 2016, 7, 47-51.
- САЕНКО В.Г., ТОЛЧЕВА А.В., *Объективность обращения к инструментарию клетократии в экономиках с тотальным безденежьем*, “Contemporary Problems of Improve Living Standards in a Globalized World“, International Scientific and Practical Conference, Opole, WSZiA 2018, 296-306.
- САЕНКО В.Г., *Эвристический механизм вхождения сервисного бизнеса в рынок Украины*, “Трансформація національної моделі фінансово-кредитних відносин: виклики глобалізації та регіональні аспекти“, зб. матер. Всеукраїн. наук.-практ. конф., Ужгород, Вид-во УжНУ «Говерла» 2016, 224-227.
- ТОЛЧЕВА А.В., САЕНКО В.Г., *Профессиональная адаптация субъекта труда*, “Соціум і особистість“, матер. V Міжнар. наук.-практ. конф., Луганськ, Знання 2008, 97-103.
- ТОЛЧЕВА А.В., САЕНКО В.Г., *Стили управления и демократизация в процессе управления*, “Вища освіта та економічні науки“, Луганськ, Вид-во Регіонального інституту менеджменту 2004, 37-39.

Author’s Information:

Volodymyr Saienko, DSc. – The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland

E-mail: saienko22@gmail.com.

Hanna Tolchieva, PhD. – The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland

E-mail: asergeeva29@gmail.com.

ЗНАЧЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА ТА ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТКИ В РОЗВИТКУ СОЦІУМУ

THE SIGNIFICANCE OF THE INFORMATION SOCIETY AND THE EDUCATIONAL POLICY IN THE DEVELOPMENT OF SOCIETY

Олександр Скляренко

Alexander Sklyarenko

Анотація

В статті розглядаються проблеми та перспективи розвитку національної освіти України. Обґрунтовується необхідність здійснення комплексу дій загальносистемного значення задля об'єднання української системи освіти з системами освіти провідних країн світу. На основі здійсненого в дослідженні аналізу доведено, що найважливішим для сучасного державного управління вищою освітою є пошук таких стратегій, які б якнайкраще відповідали специфіці трансформації галузі.

Annotation

The article examines the problems and prospects of the development of national education in Ukraine. The need to implement a set of system-wide actions to unify the Ukrainian education system with the education systems of the world's leading countries is substantiated. On the basis of the analysis carried out in the study, it is proved that the most important thing for the modern state management of higher education is the search for such strategies that would best meet the specifics of the transformation of the industry.

***Ключові слова:** Інформаційне суспільство. Освітня політика. Розвиток соціуму.*

***Key words:** Information society. Educational policy. Development of society.*

Вступ

Від часу зародження цивілізації, суспільство, освіта завжди були центрами зосередження суспільних та індивідуальних інтересів. І це – закономірно. Адже саме через освіту та виховання здійснюється входження дитини у соціальний контекст. Актуальною освіта залишається й сьогодні. Непересічна увага до проблеми освіти пов'язана з такими сучасними тенденціями світового суспільного розвитку, як глобалізація та інформаційна революція, інтенсивна зміна традиційних уявлень про світ та місце людини в ньому. Вона активно впливає на стан політичної, економічної, оборонної та інших функціональних складових сучасної держави. Сучасний етап реформування України, характеризується впровадженням інноваційної моделі розвитку суспільства, і в першу чергу за рахунок розвитку освіти, побудові інформаційного

суспільства, науки, високих технологій та прискороного впровадження результатів науково-дослідних розробок.

Зростання ролі знання у всіх сферах життя є найважливішою закономірністю сучасної стадії розвитку людського суспільства. Характерною рисою сучасної людської діяльності стає наявність в кожному продукті й послугі знання в інтелектуальній або в опрідметненій формі. В наш час наукоємні сектори економіки відіграють визначальну роль в економічному розвитку провідних країн світу. Про це свідчить щорічне підвищення рівня високих технологій і збільшення обсягу наукоємної продукції, який, у свою чергу, в кілька разів перевищує темпи зростання ринку сировини, включаючи, нафту, нафтопродукти і газ (Губерський Л. та ін., 2008).

Сьогодні проблема якості вищої освіти є не просто актуальною, а вкрай важливою як для поступу України в європейський простір вищої освіти, так і економічного та гуманітарного розвитку нації. На думку експертів незалежного аналітичного центру «Український інститут майбутнього», система вищої освіти в Україні може бути схарактеризована як масова вища освіта без явно виділених лідерів якості за категоріями досліджень, зі слабкою інтернаціоналізацією та майже цілковитим браком дієвого зв'язку з ринком праці та високотехнологічним бізнесом. Упродовж десятиліть підходи до визначення якості вищої освіти змінювалися від традиційних і досить формалістичних до вузькоспеціальних або надзвичайно комплексних, а сама якість «стала відносним поняттям» на вкрай різноманітному і швидко мінливому ринку. Проте спільним є беззаперечне визнання того, що вимірювання якості вищої освіти з використанням певних індикаторів є проблематичним, не ідеальним, але водночас і невідворотним процесом, адже тут ми одночасно маємо справу зі «складним соціальним інститутом, яким є навчальний заклад» і «складним соціальним процесом, яким є навчання» (Костюкевич С., 2010). Здійснення інноваційного процесу визначається ефективністю його інструменту – якісна освіта, побудова інформаційного суспільства, що в кінцевому ланцюжку створює суспільство майбутнього (Склярєнко О. О., 2013).

Питанню системі освіти, інформаційному суспільству, розвитку науки, інноваціям, сучасним методам керування освітнім та виховним процесам, трансферу технологій, механізмам правового регулювання, захисту прав інтелектуальної власності присвячено багато робіт вітчизняних та закордонних вчених: В. Кушнір, В. Луговий, В. Лугай, С. Майборода, В. Огаренко, Н. Протасова, В. Редюхін, Ю. Рубін, С. Салига, Л. Титарьов, О. Тихомиров, В. Усанов, С. Шевельова) і зарубіжні вчені (Дж. Вайс, Б. Гінзбург, Дж. Груф, Дж. Івек, Б. Кларк, П. Маасет, К. Моррісон, Геєць В. М., Семиноженко В. П., Краузе Г., Федулова Л. І., Михайлушкин А. І., Шимко П. Д., Верхюлст Г., Сервантес М., Лисенко В. С., Малицький Б. А. Соловйов В. П., Маслов В. П., Дагаєв А. Незважаючи на широкий спектр досліджень із зазначеної проблематики, рівень науки, освіти, розвитку вищої освіти як відкритої системи, управління нею в руслі соціально-економічних реалій українського сьогодення значно втратив свої позиції в порівнянні з більш розвиненими країнами світу. Цей фактор має багато складових, а зокрема – держава виділяє малі кошти на розвиток вітчизняної освіти, науки, що призводить до руйнівних інтелектуальних та соціальних явищ, відношення соціуму до вченого, освітянина не на їх користь, а це призводить до відтоку еліти за кордон. Саме цьому важливому та актуальному питанню присвячена дана робота, мета її – демонстрація та стислий аналіз важливого значення інформаційного суспільства, освіти, освітньої політики в розвитку держави та суспільства в цілому.

1. Інформаційне суспільство та освіта в умовах глобалізації

1.1. Інформаційне суспільство

Багато провідних соціологів вважають, що світ переходить до чергового етапу суспільного розвитку, який називають постіндустріальним, інформаційним суспільством. На початку 80-х років минулого століття виникнення інформаційного суспільства в найбільш розвинутих країнах Заходу і Японії було зафіксовано американським професором Дж. Мартіном і японським професором Й. Масудою. В радянській літературі минулих років картини інформатизації і вигляд інформаційного суспільства досить суперечливі. Навіть після появи перших робіт про історичну неминучість і соціальну прогресивність інформатизації суспільства, переважала надто негативна оцінка цього процесу. Це є один з потужних суб'єктивних факторів, які завадили нашій країні своєчасно вступити на шлях інформаційно-комп'ютерної революції і розробити власну модель інформаційного суспільства (Ракитов А. И., 1991).

Інформаційне суспільство – це різновид постіндустріального. Теоретичні основи постіндустріального суспільства розроблялися рядом західних теоретиків (Д. Белл, А. Турен, М. Постер, Т. Стоуньєр, Д. Мартін і ін.). “Фундаментальною ознакою постіндустріального суспільства вважається корінна зміна структури зайнятості. Більше 50% працюючих в постіндустріальному суспільстві зайняті в сфері виробництва послуг. Друга важлива його риса – це зростання питомої ваги висококваліфікованого персоналу у всіх сферах виробництва і управління. І, нарешті, третя найбільш фундаментальна особливість постіндустріального суспільства – це ключова роль наукових досліджень в розвитку виробництва і суспільства в цілому” (Скворцов Л. В., 2001).

Специфіка інформаційного суспільства – це універсальне охоплення життя суспільства інформаційними технологіями. На базі інформаційних технологій здійснюється автоматизація виробництва, розробляються нові системи контролю і розподілу. В сфері політичного життя інформаційні технології прокладають шлях до нових механізмів демократичного життя суспільства. У побуті, в особистому житті використовуються персональні комп'ютери, які забезпечують інформаційний зв'язок людини з національними і міжнародними мережами, радикально змінюючи її інформаційні горизонти. Оскільки в інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, то це вимагає від суспільства в цілому, а також окремої людини, вміння застосовувати все нові і нові знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможлиблює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального ринку праці. Така людина, оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, буде здатна адаптуватися в умовах постійних змін. Нові інформаційні технології є не просто інструментом для застосування, але й процесами для розвитку, в силу чого в певній мірі зникає різниця між користувачами і творцями. Принципова відмінність інформаційно-технологічної революції в порівнянні з її історичними попередниками полягає в тому, що якщо попередні технологічні революції надовго залишались на обмеженій території, то нові інформаційні технології майже миттєво охоплюють простір всієї планети.

1.2. Освіта її розуміння та значення

Освітня діяльність повинна за своєю суттю бути розуміючою, а оскільки діяльність без сенсу порожня, незмістовна, то вона не може бути ні творчою, ні освітньою. Освіта, орієнтована на розуміння світу, сприяє перманентному процесу формування образу буття і образу самої людини, допомагаючи осмислити своє життєве призначення. Розуміння є способом осягнення буття, слугує основою для формування адекватного і ефективного образу буття й самої людини. Це не лише процедура отримання і накопичення знань, а й спосіб занурення в культурне і соціальне середовище, онтологічний процес становлення людини, метою якого є формування особистості як буттєвої форми, котра містить смислову змістовність діяльності. Освіта – це формування образу буття і в межах нього – образу людини. Розуміння ж виконує функцію містка, який слугує осягненню основ світобудови і людини. Освіта – певний результат онтологічного процесу становлення людини, метою якого є формування особистості як буттєвої форми. Діяльність людини спрямована на формування себе і навколишнього всесвіту, пов'язана в єдине поле буттєвого існування людини, оскільки все те, що вона накопичила в процесі свого життєвого існування, сприяє її становленню у бутті. Все, що входить до сфери взаємодії з людиною, має переважно виховний і освітній характер. Якщо розглядати освіту з позиції конкретного стану системи в певний період часу і простору, то її можна подати у вигляді буттєвої структури, що включає людину, з потреб якої вона виходить і при посередництві якої контактує із навколишнім світом. Увібравши в себе основний набір ключових понять, людина оперує деяким інтуїтивним уявленням – тим освітнім полем, котре сформоване буттям і надає можливість безперервно продовжувати процес свого становлення. Людина формує образ, виходячи за межі себе, розчиняючись у бутті, проникаючи в нього.

Чим відрізняються «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної» і що таке «людина культурна» – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена»? У наш час освічена людина – це не стільки людина, яка володіє знаннями і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце в соціальному бутті. Освіта має створювати умови для формування вільної особистості, для адекватного розуміння дійсності і комунікативного інструментарію, для формування мислення, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Головні функції освіти – відтворення людського потенціалу національної економіки; створення інформаційної бази для розвитку людського потенціалу, забезпечення його розвитку і, як наслідок, – прискорення соціально-економічного розвитку суспільства та особового розвитку індивіду і тому давно вже назрів час для інноваційної освіти. Вже відбувся стрімкий розвиток новітніх технологій, зросла жорстка конкуренція в сфері інновацій, де значення рівня освіти стає головним показником, випереджаючи значущість засобів виробництва та природних ресурсів (Кремень В. Г., 2010).

Освіта – найважливіша без перебільшення сфера людської життєдіяльності, стратегічний чинник соціально-економічного, інноваційного, інтелектуального та духовного розвитку людства. За визначенням, прийнятим ХХ сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання, розуміння процесів сучасності. Освіта виконує певні функції – пізнавальна, виховна, розвивальна, координуюча, адаптаційна, профорієнтаційна, економічна, соціального захисту тощо (*Енциклопедія освіти...*, 2008).

Освіта належить до вищих цінностей здобутих людиною та суспільством: вона є передумовою їх існування та розвитку. Чим вищий освітній рівень особистості, тим вищий рівень суспільства, держави в цілому (Кремень В. Г., 2005).

2. Освітня політика

2.1. Розвиток державної політики в галузі освіти

Сучасна система вищої освіти України почала перші ще не дуже чіткі кроки по відповідності вимогам часу, що є одним з найголовніших чинників зростання якості людського капіталу, інновацій, запорукою динамічного та сталого розвитку економіки і суспільства в цілому (Геєць В., 2004). Для того, щоб вітчизняна освіта ефективно виконувала ці важливі завдання, необхідне її оновлення з урахуванням актуальних світових тенденцій розвитку освіти у широкому соціально-економічному контексті. Соціально-економічна динаміка та цивілізаційне майбутнє України, залежить від успішного розвитку освіти та економіки знань. Знання це якісний товар, це показник розвитку держави, який має свою дуже високу ціну, яка вимірюється не тільки грошима, а і рівнем безпеки суспільства, рівнем медицини, екології, передових технологій, рівнем життя держави. Тому в край необхідним є вивчення та узагальнення сутності, властивостей, механізмів формування системи економіки знань, а також її впливу на суспільне виробництво, враховуючи процеси глобалізації (Дудук Н. І., 2002).

За останні два десятиріччя в нашій державі нажаль відбувся розрив зв'язків циклу «наука – освіта – виробництво». Освіта, як і наука, залишається майже повністю відстороненою від процесу формування інноваційної економіки. Запровадження освіти інноваційного типу актуалізує деякі проблеми: співвідношення традицій та інновацій; критерії оцінки нового в освітньому процесі; становлення економіки знань; ставлення до інновацій суб'єктів освітнього ринку; ефективне управління інноваціями, а також підготовка кадрів, які будуть готові до інноваційної діяльності тощо. Інноваційна освіта, з одного боку, стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі та соціальному середовищі, з іншого – є результатом викликів соціально-економічного розвитку. Інноваційна освіта передбачає процес створення нових знань в результаті активної взаємодії освіти, науки та виробництва. В даний час цінності створюються за рахунок підвищення продуктивності праці і використання нововведень, тобто застосування знань на практиці (Смирнов В. А., 2014). Економічне становлення все більше залежить від здатності здобувати нові знання та застосовувати їх у житті випереджаючи значущість засобів виробництва та природних ресурсів. Модернізація системи освіти та науки як основи розбудови економіки знань має стати національною метою для України ХХІ століття. Такий курс сприятиме утвердженню національного інтелектуального потенціалу нашої країни на гідному рівні та підвищенню її конкурентоспроможності у міжнародному просторі (Лавриненко Л. М., 2012).

Отже, протягом порівняно короткого часу Україна стала чи не єдиною країною на пострадянських теренах, у якій практично було завершено формування законодавчої бази освіти. Разом із тим дієвих механізмів упровадження законодавчої і нормативної бази не було. Тому завершує цей період окреслення методології, організаційних і науко-во-методичних основ подальшого розвитку вітчизняної освіти. Після схвалення ІІ Всеукраїнським з'їздом працівників освіти (жовтень 2001 р.) Указом Президента України у 2002 р. затверджено Національну доктрину розвитку освіти (*Про Національну доктрину...*, 2004). В основу документа покладено засади системної стратегії державної освітньої політики в контексті викликів нового часу, забезпечення

рівного доступу громадян до якісної освіти, її гуманізацію і демократизацію, посилення особистісного виміру, переорієнтацію на проблемно-діяльнісний, інноваційний тип освіти. Започатковано перехід до 12-річної шкільної освіти, здійснено прогресивні кроки щодо контролю освітньої якості, розроблення і впровадження низки державних програм з інновацій в освіті, підтримки обдарованої молоді. Вжито заходи стосовно розвитку мережі дошкільної освіти.

Україна формально приєдналася до Болонського процесу із створення привабливого і конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти (*Вища освіта...*, 2004). Однак фактична імплементація основних його інструментів (циклова організація вищої освіти, Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система, національні рамки кваліфікацій, Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти) затягувалася. У глобальному вимірі намітилося відставання країни також в імплементації Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. та її галузевої версії 2013 р. Система українського освітнього і наукового законодавства не відповідала зазначеним й іншим міжнародним документам. У зв'язку з цим Національна академія педагогічних наук України ініціювала розгляд на загальних зборах концептуальних засад розроблення Національної рамки кваліфікацій (2010 р.), яка через рік була затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., та Національної стандартної класифікації освіти (2013 р.) як національного класифікатора України. Зрештою ці та інші ініціативи НАПН України знайшли унормування в нових законах про вищу освіту та наукову і науково-технічну діяльність. Загалом загострення кризових явищ в освітній і науковій сферах спонукало до більш рішучих реформаторських дій, зумовлених назрілими процесами євроінтеграції і глобалізації, що й сталося в наступному періоді, розпочатому у 2014 р. Його старт прискорено подіями соціально-політичної революції кінця 2013 – початку 2014 рр. Період з 2014 р. характеризується комплексною модернізацією освітньо – наукової сфери. Найбільшу чутливість і здатність до змін виявили сфери вищої освіти і науки. Це виявилось у прийнятті прогресивних законів України «Про вищу освіту» (2014 р.) (*«Про вищу освіту»...*, 2014) та «Про наукову і науково-технічну діяльність» (*«Про наукову і науково-технічну...», 2014*).

Таким чином, за роки незалежності Україна зробила істотні кроки на шляху формування, реалізації та розвитку державної політики в галузі освіти. Фундаментальні напрями оновлення освіти формувалися під впливом ідей утвердження державного суверенітету, побудови демократичного суспільства, становлення ринкової економіки, прагнення країни увійти в європейські освітній і дослідницький простори, а також до групи успішних країн глобалізованого світу.

Хоча в нових документах з освітньої політики значно чіткіше окреслюється термінологічне поле базових понять, зміст і часові межі змін в освіті, водночас їх імплементація і дотримання систематично порушувалися. Тому старе й скасоване нерідко співіснує з новим і чинним. Крім того, системний моніторинг якості освіти практично не здійснюється, відтак об'єктивних даних для державного управління розвитком галузі бракує. За великої кількості концептуальних і нормативних напрацювань, масштаби, темпи і глибина перетворень в освітній сфері відчутно не задовольняють потреби держави, суспільства, особистості.

2.2. Управління освітою

Задача підвищення якості освіти еквівалентна задачі підвищення рівня компетентності персоналу, що працює в умовах інформаційного суспільства. Достатнім рівнем компетентності персоналу слід назвати такий рівень, який забезпечує розвиток поточних і перспективних інформаційних задач у діяльності організації. Комплексним механізмом стратегічного управління якістю освіти слід назвати сукупність політичних, законодавчих, економічних, мотиваційних, організаційних способів цілеспрямованого впливу суб'єктів освітнього процесу на процес вищої освіти, що забезпечують узгодження інтересу взаємодіючих сторін, об'єктів і суб'єктів управління в інтересах досягнення високого рівня якості освіти як освітнього імперативу XXI століття. Структурними елементами стратегії підвищення якості освіти слід врахувати і ряд інших важливих аспектів сучасної освіти: розширення соціальної доступності освіти, розвиток структури і співвідношення різних видів освіти. Одним із структурних елементів стратегії підвищення якості освіти слід назвати і удосконалення інформаційно-комунікативних відносин в освітянському середовищі, роблячи акцент на інформаційних технологіях в системі управління якістю освіти та нову інформаційну картину світу як соціокультурну реальність (Данильян О. Г., 2013).

Постійна зміна та невизначеність в політиці і соціальних пріоритетів в нашій державі спричинили необхідність розробки нових принципів освіти, які б відповідали найкращим світовим стандартам. Процеси нових ідей започатковані в галузі вищої освіти, значно сповільнюються через відсутність узагальненої концепції розвитку системи, теоретико-методологічних основ управління нею з огляду на найновіші досягнення науки, зміни світогляду. Осмислення сьогоденної ситуації стану та перспектив, векторів розвитку сучасної освіти, економіки знань вимагає конструктивістського розуміння освітнього процесу, що виходить з того, що навчання повинно орієнтуватися не на передачу статичних знань, а, скоріше, формувати технології роботи з інформацією, на основі яких учні зможуть отримувати власні та адекватні сучасним темпам світового розвитку знання. Безперечно, освітні інновації XXI століття пов'язані з вражаючим розвитком техніки та технологій. Освітні інновації та їх запровадження визначають майбутнє освіти як суспільного інституту. Побудова інноваційної освіти – це стратегічна мета будь-якої держави, яка розраховує на конкурентоспроможне майбутнє в сучасному відкритому світі (Nicholls A., 1983).

Інтегруючись до світових ринків, необхідно враховувати, що в умовах гострої конкуренції центральне місце у будь-яких виробничих системах належить винахіднику, тобто людському інтелекту, який стає головною продуктивною силою. За рахунок найповнішої реалізації свого наукового потенціалу Україна може отримати провідні позиції у світі. Збереження і підтримка динамічного розвитку освітньої сфери повинно стати заставою стійкого соціально-економічного розвитку країни, її переходу від сировинної моделі економічного зростання до зростання, яке спирається на розвиток сучасних галузей, на використання і виробництво нових технологій (Дичківська І. М., 2012).

Проблеми освіти, зокрема управління цією сферою, актуальні як ніколи, оскільки необхідність своєчасного реагування на виклики часу вимагає модернізації системи управління освітою. Освіта як основа соціального, політичного, економічного, духовного та культурного розвитку суспільства проголошена державним пріоритетом. Освіта виступає державним і громадським Інститутом і передбачає відповідальність держави і суспільства за її стан. Вона являє собою головний засіб соціальних змін без руйнації структури економічного фундаменту. Інвестиції в освіту стають головним чинником економічного і соціального прогресу. У специфічних умовах постійної

глобалізації особливої актуальності набуває теоретичне осмислення складних процесів управління вищою освітою в Україні, що є важливою проблемою державного управління (Жабенко О. В., 2003).

Виходячи з цього виникає потреба в державному регулюванні функціонування освітньої сфери, до якого належать законодавство, державні програми розвитку, позиції держави в розподілі та перерозподілі національного доходу. Підвищується роль управлінського консультування як професійної діяльності.

Заклучення

Основною характеристикою інформаційного суспільства стає те, що більшість населення задіяна у виробництві знань. Освітній рівень людини відіграє значну роль, оскільки інформаційне суспільство висуває високі вимоги як до освітнього рівня кожної окремо взятої особистості, так і до інституту освіти загалом. Вища освіта стає необхідною передумовою підвищення соціального статусу та отримання особистістю бажаного місця в сучасному суспільстві. Отже, ядром соціальної організації, головним соціальним інститутом стає вища школа як центр виробництва, перероблення та накопичення знань.

Нині чи не найгостріша проблема підготовки висококваліфікованих кадрів, здатних адаптуватись до інноваційного соціально-економічного розвитку. Це означає, що зв'язок між підвищенням ефективності у сфері інноваційної економіки і підготовкою кадрів стає все тіснішим. А тому освіта має бути доступнішою, мають бути забезпечені рівні можливості здобуття вищої освіти для жителів міст і сіл. Складність і багатоплановість сфери освіти як системи і об'єкта управління, що є динамічними, відкритими, самокерованими, багато параметрними ймовірнісними системами, не дає змоги в управлінській діяльності керуватись лише накопиченим досвідом та здоровим глуздом, потребує широкого використання наукових досягнень. Чільне місце тут відводиться освоєнню системних характеристик державного управління освітою, теорії організації та менеджменту, науково-організаційної діяльності, інновацій, прийняття та впровадження управлінських рішень, що стає передумовою переходу від емпіризму до науковості.

Підсумовуючи в доленосний для українського суспільства час складну 30-річну історію розвитку національної освіти України та з оптимізмом дивлячись у майбутнє, необхідно здійснити комплекс невідкладних дій загальносистемного значення покликаних об'єднати нас системами освіти провідних країн світу – спрямувати освітні зміни на забезпечення реального рівного і справедливого доступу до дійсно якісної освіти. Аналіз дає підстави стверджувати, що найважливішим для сучасного державного управління вищою освітою є пошук таких стратегій, які б якнайкраще відповідали специфіці трансформації галузі. Успішному розв'язанню зазначеної проблеми сприятиме обґрунтування нового змісту цієї підсистеми управління, перспектив її розвитку за умов партнерства між системою освіти, державою і суспільством.

Інноваційна діяльність в інформаційному суспільстві та освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, що детерміновані переходом суспільства до інноваційного типу розвитку і зумовлюють гнучкість системи освіти, її відкритість до нового, реалізацію конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проєктів. Імплементация інновацій є запорукою конкурентоспроможності національної освіти, її здатності формувати інноваційну людину.

Література

- Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник* / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
- ГЕЄЦЬ В. Характер перехідних процесів до економік знань / Валерій Михайлович Геєць // *Економіка України*. – 2004. – № 4. – С. 6 (4-14).
- ГУБЕРСЬКИЙ Л., АНДРУЩЕНКО В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К.: «МП Леся», 2008. – 516 с.
- ДАНИЛЬЯН, О. Г. (2013). Інформаційна картина світу як соціокультурна реальність. *Гілея*. Вип. 70 (№ 3). С. 573-578.
- Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- КРЕМЕНЬ В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
- КРЕМЕНЬ В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Кремень. – 2-е вид. – К.: Т-во «Знання» України 2010. – 520 с.
- ЛАВРИНЕНКО Л. М. Інноваційно-креативний потенціал – основа наукоємної економіки // *Вісник Тернопільського національного економічного університету*. – № 5-1. – 2012. – С. 158-164.
- «Про вищу освіту» (2014 р.). Закон України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2014 р.). Закон України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>.
- Про Національну доктрину розвитку освіти*: Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. – К.: Парламент. вид-во, 2004. – С. 279-294.
- СКЛЯРЕНКО О. О. Інформаційні технології в системі інноваційного розвитку та трансферу технологій // *Проблеми науки*. – 2013. – № 12 (156). – С. 17-21.
- ШЕГДА А. В. Основи менеджмента / А. В. Шегда. – К.: Знання, 1998 – 370 с.
- ДУДУК Н. И. Высшая школа Украины: стратегия управления и проблемы реформирования / Н. И. Дудук. – К.: Основа, 2002. – 272 с.
- КОСТЮКЕВИЧ С. О качестве высшего образования в контексте европейского опыта. *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2010. № 6. С. 52-57.
- РАКИТОВ А. И. Философия компьютерной революции. – М.: Политиздат, 1991. – 287 с.
- СКВОРЦОВ Л. В. Информационная культура и цельное знание: избранные труды / РАН ИНИОН. – М.: 2001. – 288 с.
- СМИРНОВ В. А. Инновации: философские и методологические основания / В. А. Смирнов // *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали науково-практичної конференції (4-5 березня 2014 року, м. Суми)*. Том 1. Суми: Вид-во СумДПУ, 2014. 316 с. – С. 31-34.

Author Information:

Alexander Sklyarenko – Scientific Researcher, Deputy Head of Scientific and Organizational Department, Lashkaryov Institute of Semiconductor Physics National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

ZARZĄDZANIE EDUKACJĄ

EDUCATION MANAGEMENT

SELECTED ELEMENTS OF THE FUNCTIONING OF THE POLISH PENITENTIARY SOCIETY OPOLE'S CIRCLE – PRACTICE REPORT

Andrzej Kurek

Annotation

The author tries to introduce the reader to several initiatives of one of the penitentiary groups operating in the Opole region, centered around the Polish Penitentiary Society, with its seat in Kalisz-Szczypiorno.

The topic shows the practical possibilities regarding the scope of the implications of shaping the perception of penitentiary and social rehabilitation reality through the practical activity of the circle.

Certainly, this attempt may bring closer the multiplicity and diversity of the topic shaped not only by the reality resulting from the penitentiary isolation.

Key words: *Polish Penitentiary Society. Penitentiary and social rehabilitation. Penitentiary isolation.*

Beginnings

Polish Penitentiary Society Opole's Circle³⁴ in the last decade was the youngest, thirteenth circle in Poland. The idea of reactivating it in Opole was initiated by the author of this study.

The re-establishment of the circle in Opole was the result of the General Assembly of the Polish Penitentiary Society³⁵ held on March 6, 2009 at the Central Prison Service Training Center in Kalisz, when D. Widelak³⁶, the author of the study and the then specialist

³⁴ The topic was taken up in the studies: A. Kurek, (A. Kurek, 2013a, s. 291-298; A. Kurek, 2013b, s. 112-119; A. Kurek, 2013c, s. 257-261).

³⁵ Polish Penitentiary Society (further:) PPS.

³⁶ Late D. Widelak was the author of 18 monographs and over 60 articles published in Poland and abroad (Austria, Belarus, the Czech Republic, Slovakia, Germany). His most important independent works are: (D. Widelak, 1999; D. Widelak, 2007a; D. Widelak, 2007b; D. Widelak, 2011).

Natomiast wśród prac redagowanych znajdują się: (*Edukacja...*, 2006; *Wybrane...*, 2006; *Profilaktyka...*, 2007; *Tworzenie...*, 2007; *W dziewięćdziesięciolecie...*, 2008; *Szkoły...*, 2008; *Idea...*, 2009; *Polska...*, 2009; *W poszukiwaniu...*, 2010; *W kręgu...*, 2010).

for penitentiary institutions from the District Inspectorate of Prison Service³⁷ in Opole A. Baranowski³⁸.

A few months after this meeting, on November 18, 2009, an organizational meeting of the PPS was held for the first time at the Academy of Management and Administration in Opole³⁹, which at that time consisted of 33 members.

At the beginning of the nineties, in the Opole region there was a PPS circle, under the patronage of the then district director of the Prison Service in the Opole region, J. Bogacz. The tradition that he took up was directly related to the activity of his predecessor, J. Korecki, who undertook in this area, apart from research issues focused on long-term prisoners, also elements of the penitentiary movement, especially based on the ideas of student penitentiary circles (A. Kurek, 2000, s. 217).

At that time, during the reforms carried out in the Polish prison system, J. Bogacz gathered around him mainly a group of young prison officers, whom he not only "infected" with the ideas of penitentiary work, but also with whom he often co-created a modern penitentiary and social rehabilitation reality (A. Kurek i in., 1996, s. 102-109; A. Kurek, 1996, s. 6-8).

It should be mentioned that E. Sapia-Drewniak was also actively involved in the activities of the Opole penitentiary club in the mid-nineties, for which its professional activity was certainly the basis for her scientific studies. Dealing with the issues of prison education, she participated in lectures for students of the Central Training Center of the Prison Service in Kalisz-Szczypiorno, during which she promoted both Polish achievements and educational experiences that were conducted in prison schools in Polish penitentiary units (E. Sapia-Drewniak, 2000, s. 35-41; E. Sapia-Drewniak, 1997, s. 29-36; E. Sapia-Drewniak, 1996, s. 27-34; E. Sapia-Drewniak, 1994, s. 40-47; E. Sapia-Drewniak, 1991, s. 109-113).⁴⁰ In that time she also referred to the rehabilitation tradition of the Opole region.

As already mentioned, the idea of reactivating the circle arose after the general meeting of PPS. Hence, it can rather be said that in the Opole region a circle was reactivated, which in its basic assumptions was not only based on the PPS statute, but also referred to practical experiences developed in this area.

The Opole circle gathered students of all Opole universities and their graduates, probation officers (professional and social), active and retired officers and prison service employees, officers and employees of the police, army, fire brigades and even people employed in palliative institutions on a daily basis, working with chronically ill people.

Although after its reactivation it was the youngest circle in Poland, over the course of several years of its activity, members of the circle actively involved in various projects of the broadly understood penitentiary, or social rehabilitation activities conducted in an open environment, to mention a few of them.

Members of the circle participated in the scientific conference '*The idea of volunteering in shaping local communities. The first step into the labor market*'. The conference was held in Opole on 5 November 2009 (A. Kurek, 2009a, s. 61-70).

Another undertaking, in which the members of the Opole circle actively joined, was the international scientific conference: '*In search of an optimal rehabilitation prison*', which took place on 22-24. XI. 2009 at the University of Opole. During breaks in plenary sessions, a member of the circle – B. Knosala, (an employee of the 7th Criminal Division of the District

³⁷ Prison Service (further: PS).

³⁸ Apart from them, the council was composed of: W. Ambrozik z UAM, A. Nawój z UŁ i P. Łapiński z COSSW w Kaliszu.

³⁹ Academy of Management and Administration in Opole (further: AMA in Opole).

⁴⁰ Badania dotyczące szkolnictwa przywieszennego podjęte przez autorkę na Opolszczyźnie kontynuował śp. D. Widelak: (D. Widelak, 1994; D. Widelak, 1996; D. Widelak, 1997; D. Widelak, 1998).

Court in Opole) prepared a photographic exhibition on the daily life of prisoners and prisons in the Opole region (A. Kurek, 2009b, s. 161-180). During the conference, a multimedia show prepared by her, entitled: *'Penitentiary chapels of the Opole region'* was presented.

Yet another example of the activities conducted within the circle was the presentation by T. Poluszyński of the practical possibilities of using the Lex and Lex Legalis databases. It is also worth pointing out that the tutor provided the participants with a card reader that was received by all members of the circle.

In December 2009, members of the circle decided to prepare a campaign of collecting fairy tales for children of mothers serving prison sentences in the Opole prison. As part of the "Book for a prisoner's child", 520 fairy tales were collected, and D. Rogowicz – a graduate of AMA in Opole, who was an active soldier of professional service at the time of collection, currently an assistant at AMA in Opole, actively joined the campaign of collecting books for children.

On March 9, 2009, a group of 21 volunteers of PPS members handed over 50 fairy tales to convicted women from the prison in Opole, the remaining fairy tales were handed over by volunteers to the Lubliniec prison, for the children of women serving prison sentences in the local prison.

On April 21, 2010, members of the circle invited the author of the book *'Anyone can kill'* (K. Rożnowska, 2008) and Z. Lizak: a man-legend of the Polish penitentiary, the former District Director of the Prison Service in Krakow. The guests in the auditorium of the Academy of Management and Administration in Opole prepared a very popular author's meeting for the inhabitants of Opole, after which Z. Lizak presented his original presentation: *'My prison'*.

About 100 people participated in the meeting.

See the prison from the inside

- I would like to see the prison from the inside – mentioned in one of the local newspapers a student of rehabilitation pedagogy at AMA in Opole Ł. Wojciechowski. – *And I do not intend to commit a crime for this purpose* – he added. Łukasz was a member of the newly formed Circle of the Polish Penitentiary Society at AMA in Opole. It is the 13th such organization in Poland. – *We want to combine practice with the theory we learn in college.*

That is why we organize trips to prisons – he finished his statement.

Today, Ł. Wojciechowski is a PS officer and an educator in the Remand Prison in Opole, where he performs rehabilitation activities on a daily basis. It is also worth mentioning here that while participating in one of the specialist vocational training courses he became its top student.

Another example of the work of the club was the organization in November 2012 of an author's meeting with S. Sikora⁴¹ representing the K. Twardowski Social Initiative Support Center Foundation. The meeting was preceded by a presentation of an exhibition of photographic works by K. Jędrzejewski and J. Konieczny, entitled *'See the man in us'*. The exhibition presented various images of drug addicts, alcoholics, criminals, people, as its organizers stated, who reached the bottom from which they managed to bounce. As S. Sikora stated during the meeting: *'...we want to build a civil society and popularize social*

⁴¹ S. Sikora, sentenced to 25 years imprisonment, the prototype of the protagonist of the film 'The Debt' directed by K. Krauze, awarded with Golden Lions at the Polish Feature Film Festival in Gdynia. In 2004, after 3690 days in prison, in December 2005, he was pardoned by the President of the Republic of Poland A. Kwaśniewski. Author of books: (S. Sikora, 2004; S. Sikora, 2008a; S. Sikora, 2008b).

humanism, which is not about calling for great and heroic deeds for the benefit of the needy. It should be understood that sometimes all you need is a sincere smile or a slice of bread ...’.

The Circle of the Polish Penitentiary Society in Opole operated on a voluntary basis and dealt with issues related to the execution of imprisonment and the execution of pre-trial detention. His activity was a supplement to theoretical classes based on practical experiences concerning these issues by the participants of the club.

It can be said with certainty that the role of the penitentiary club on the example given here sometimes served to increase the educational effects of subjects such as penitentiary studies, methodology of penitentiary and social rehabilitation work, executive criminal law or other related areas. Sometimes it was also the implementation and continuation of professional passions, deepening the acquired knowledge and confronting it with rehabilitation or penitentiary practice. The acquired theoretical knowledge was undoubtedly deepened through practical cooperation with prisons and voluntary activities. This activity was an opportunity to meet the future employer and was one of the first elements to learn about penitentiary work in practice. It was also not without significance that the members of the club, who functioned on a daily basis in various environments and professional groups, had the opportunity to establish contacts with each other on a friendly level.

It is not difficult to draw the conclusion here that the role of the penitentiary club in relation to the penitentiary institution was based everywhere and always on two constant elements.

The first was the closed environment of the penitentiary, and the second was behind the wall. An open environment based on experiences that shape various attitudes and initiatives in local communities.

I think that the element that was one of the most important in the activity of the circle, which was after all an example of voluntary service, was the fact that, similarly to serving in the prison service, the focus of this process was always a human being. The one who watches and the one who is watched, so that in time he can independently, without being guarded by others, help with the sick, suffering, and handicapped, performing a charity service. There is no longer any doubt that charitable service rendered to others can always bring positive results, especially today in times of a pandemic.

Although to this day there are no complementary and complete studies⁴² on the various effects of the activities conducted in penitentiary clubs in Poland, research that would take into account the full dimensions of those activities, it should definitely be stated that they can only strengthen penitentiary, social rehabilitation, volunteering and pro-social effects.

References

- Edukacja w dobie integracji europejskiej*, (red.) D. Widelak, E. Smak, wyd. Instytut Śląski, Opole 2006.
- Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnych*, (red.) D. Widelak, S. Śliwa), WSZiA, wyd. Instytut Śląski, Opole 2009.
- KUREK A., (2013a) Działalność opolskiego koła Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego, (w:) Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej. Funkcjonowanie Kadry Penitencjarnej w procesie wykonywania kary pozbawienia wolności, t. 4, pr. zbior. pod red. D. Kowalczyk, I. Mudrecka, Wyd. UO, Opole 2013, s. 291-298.

⁴² Research on the role of penitentiary circles operating in Poland was conducted by long-time prison officers and animators of the penitentiary movement B. Nowak i J. Nawój.

- KUREK A., Kilka kat spotkań penitencjarnych na Opolszczyźnie: (w:) Przesłępcy seksualni w więzieniu. Materiały z polsko-czeskiego seminarium, Kule koło Częstochowy, 8-9 listopada 2000 r., s. 217.
- KUREK A., Kultura w więzieniu, „Nasz Głos” nr 3 marzec 1996, s. 6-8.
- KUREK A., (2013b) Niedokończona biografia, (w:) 20 lat działalności Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Refleksje i impresje jubileuszowe, pr. zbior. pod red. K. Jędrzejak, M. Kalaman, R. Poklek, Kalisz 2013, s. 257-261.
- KUREK A., (2013c) Opolskie koło – czyli zobaczyć zakład karny od środka, (w:) 20 lat działalności Polskiego Towarzystwa Penitencjarnego. Refleksje i impresje jubileuszowe, pr. zbior. pod red. K. Jędrzejak, M. Kalaman, R. Poklek, Kalisz 2013, s. 112-119.
- KUREK A., (2009a) Służba wolontariacka skazanych szansą dla ich nowej, życiowej drogi. Zarys problemu, (w:) Idea wolontariatu w kształtowaniu społeczności lokalnych, pr. zbior. pod red. D. Widelak, S. Śliwa, Opole 2009, s. 61-70.
- KUREK A., (2009b) Zakłady penitencjarne Opolszczyzny. Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej, t. 2, pr. zbior. pod red. Z. Jasiński, D. Widelak, Opole 2009, s. 161-180.
- KUREK A., KOWNACKI D., Kształtowanie środowiska poprzez więzienną kulturę, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” nr 12-13, Warszawa 1996, s. 102-109.
- Polska resocjalizacja i więziennictwo. Konteksty – praktyki – studia*, „Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej”, T. 2. (red.), D. Widelak, Z. Jasiński, INP UO, Opole 2009.
- Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym: konteksty krajowe i zagraniczne* (red. D. Widelak, S. Hanulewicz), WSZiA, wyd. Instytut Śląski, Opole 2007.
- ROŻNOWSKA K., Każdy może zabić, Agencja Wydawniczo-Usługowa,, Emilia” Kraków 2008.
- SAPIA-DREWNIAK E., Kierunki zmian w polskim szkolnictwie przywięziennym po 1989 roku, „Edukacja Dorosłych” Toruń 1997, nr 4, s. 29-36.
- SAPIA-DREWNIAK E., Polskie szkolnictwo przywięziennie wobec doświadczeń wybranych krajów europejskich,, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, nr 1, s. 35-41.
- SAPIA-DREWNIAK E., Specyfika pracy nauczycieli szkół przywięziennych, „Edukacja Dorosłych” Toruń 1996, nr 4, s. 27-34.
- SAPIA-DREWNIAK E., Współczesne tendencje oświatowe a ich realizacja w warunkach izolacji, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” nr 12-13, Warszawa 1994, s. 40-47.
- SAPIA-DREWNIAK E., Wychowawcze aspekty funkcjonowania szkoły przywięziennnej, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu. Pedagogika”, Opole 1991, z. 23, s. 109-113.
- SIKORA S., Mój dług, Gdański Dom Wydawniczy Gdańsk 2004.
- SIKORA S., (2008a) Osadzony, Wyd. Albatros, Warszawa 2008.
- SIKORA S., (2008b) Spłacam Dług, Wyd. Albatros, Warszawa 2008.
- Szkoły wyższe – ważny etap uczenia się przez całe życie: teoria*, (red.) D. Widelak, D. Kowalska, St. Kaczor, WSZiA, wyd. Instytut Śląski, Opole 2008.
- Tworzenie warunków dobrego funkcjonowania szkoły wyższej: praca zbiorowa*, (red.) D. Widelak, St. Kaczor, WSZiA, wyd. Instytut Śląski, Opole 2007.
- W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga jubileuszowa*, (D. Widelak, Z. Jasiński, A. Kurek (red.)), Opole 2008.
- W kręgu historii i współczesności. Wybrane problemy teorii i praktyki pedagogicznej*, (red.), D. Widelak, J. Brągiel, D. Marzec, Warszawa 2010.
- W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego*, „Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej”, T. 3 (red.), D. Widelak, Z. Jasiński, Opole 2010.

- WIDELAK D., Biblioteki więzienne, „Biuletyn Szkolny” 1996, nr 2.
- WIDELAK D., Motywy podejmowania nauki przez skazanych na karę pozbawienia wolności. „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 1997, nr 16-17.
- WIDELAK D., Nauczyciel i uczeń w wybranych systemach penitencjarnych Europy Środkowej, Opole 2011 [praca habilitacyjna].
- WIDELAK D., Postawy i specyfika pracy nauczycieli szkół przywieźniennych, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1998, nr 1.
- WIDELAK D., Szkolnictwo przywieźnienne w Polsce (1945-1995), Opole 1999.
- WIDELAK D., (2007a) Educating prisoners in the Polish penal system (1945-2005), Opole, UO 2007.
- WIDELAK D., (2007b) Z dziejów szkolnictwa na ziemi Strzeleckiej w XX i XXI wieku, Opole, UO 2007.
- WIDELAK D., Zespół Szkół nr 2 w Strzelcach Opolskich, „Biuletyn Szkolny” 1994, nr 9.
- Wybrane problemy profilaktyki i resocjalizacji na tle porównawczym*, (red.) D. Widelak, Z. Jasiński, Opole 2006.

Author’s Information:

Andrzej Kurek – PhD in Pedagogics, Associate Professor, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl.

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PERSONALITY DEVELOPMENT

Sergiy Tsviliy, Darya Gurova, Denys Mykhailyk

Annotation

The purpose of the article is to study the genesis and definition of the current state and prospects of professional education in the context of personality development. The problems and prospects of modern education are formulated. The crisis state of education in the process of personality formation is outlined. The prerequisites for the socialization of the economy are given. The conditions of socialization of education in the context of the knowledge economy are considered. The stages of formation of innovative professional education are described. The place of innovative thinking in the professional education system is defined. An understanding of the demand and relevance of distance learning in education is provided. Ways of development of professional education based on Smart technologies are predicted.

Key words: *Crisis. Knowledge economy. Innovative thinking. Smart-education. Quality.*

Introduction

The domestic labor market, as an important mechanism for the development of the country's economy, is characterized by the presence of problems that need to be solved. Among them are a reduction in gross domestic product and capital investments, a decrease in the volume of production and provision of services, which affected the reduction of vacancies intended for the employment of persons with professional education, an increase in the quantitative and qualitative disparity between the demand for labor and its supply, growth shares of inefficient workplaces, non-standard forms of employment, etc. In addition, the state of training of qualified workers in professional educational institutions does not yet fully meet the modern socio-economic needs of society. The reasons for this are the legislative and unregulated legal framework in accordance with modern conditions, financing mechanisms, the formation of a state order for the training of qualified workers, ineffective monitoring of the labor market, the system of management and motivation of employers, aimed at ensuring conditions for the industrial practice of students, internships and advanced training pedagogical workers of professional educational institutions, etc. At the same time, the dynamic technical and technological renewal of domestic enterprises, the creation of highly productive workplaces at them requires providing them with qualified workers capable of working in technologically changed conditions, demonstrating key and professional competencies taking into account the requirements and specifics of production processes. In this context, the need to carry out the reform of the existing professional education, its transformation into professional education and training, as an effective system of training future qualified workers demanded by the labor market, retraining and upgrading their qualifications is determined. The existing system of professional training of future specialists should be reorganized taking into account the real and anticipatory needs of the country's economy. In the new system, professional education should ensure the entry into the labor market of graduates of professional educational institutions with a high level

of professional competence, and professional training of the individual should be the continuous professional development of qualified specialists throughout their entire working life and, probably, their entire lives.

1. Problems and prospects of modern education

1.1. The crisis of education in the process of personality formation

The development of education depends on the nature of the civilizational development of mankind and provides opportunities for the formation and development of each individual person. On the one hand, this is the state of education, as a kind of foundation of a person in the process of his formation. On the other hand, these are the possibilities of a new stage in the development of scientific knowledge, which create conditions for optimal support of the very process of human development. Regarding education, such a general phenomenon that sets the very state of the problem is the crisis of education, which turns into a permanent state and covers all the diversity of manifestations of education (such as values, systems, processes, results) in the space of human life. The education crisis can be characterized as follows (*Osvita. ua...*; *Unyversytet prykladnykh...*; *EURHODIP...*).

First, the turning point in defining the state of education as a civilizational crisis is connected with the understanding of the inability of education to keep pace with the development of society and the growing imbalance between the hopes of individuals and the needs of society, on the one hand, and the capabilities of the education system, on the other.

Secondly, the manifestation of the general civilizational crisis requires a change in the type of education since a certain era has its own type of education. The deepening of the education crisis is connected with the fact that traditional education (as a process and result), which developed within the framework of the former type of socio-cultural communication, ceases to meet the needs of development, but the socio-pedagogical mechanisms of the classical model of education, which have been established for centuries, due to their conservatism, continue to work on self-preservation, assimilating innovations that do not correspond to the principles of its organization

Thirdly, the manifestation of the crisis of education as a process of inconsistency between the needs of the individual and society in the process of formation, and the possibilities of their satisfaction is particularly clearly visible in three main spheres of life: social (variety of dysfunctions of the educational institution); cultural (erosion of worldview and value orientations of education); existential (inability of education to satisfy the need of the individual, which becomes aware of the meaning of life, one's place in the world and a clear identity).

Fourthly, understanding the crisis of education as a crisis of the value bases of the system, its analysis and the search for a possible way out of it in the conditions of the transformation of society should take into account at least two plans: 1) accounting for a possible change in the types of civilizational development and transformations of the value base of technogenic culture; 2) taking into account the specifics of the national tradition, probable scenarios of our development within the framework of the modern global world. Without working out these two plans and choosing a prospective scenario, it is impossible to build any effective model of modern education.

Overcoming the crisis state of education is connected, in our opinion, both with the further development of educational sciences, which scientists and researchers have been trying to do for the past decades, and with the search for fundamentally new opportunities capable of accumulating the synergistic potential of the integration of transformative efforts.

If we are talking about new transformative possibilities of science, then in accordance with the set problem of overcoming the barriers of the objectively demarcated field of educational sciences, we will consider the heuristic possibilities of an interdisciplinary approach that expands its representation in modern research practices of scientific research (Buzgalin A. V., 2018). In this regard, attention should be paid to the prerequisites for applying this approach.

First, the entire history of the formation and development of scientific knowledge is a history of the struggle of two opposites – the differentiation and integration of science, as a result of which society "has what it has", that is, scientifically distributed scientific knowledge.

Secondly, our time, the time of post-industrial civilization, is characterized mainly by the integrative nature of the development of science, which creates the need for an interdisciplinary rethinking of the formed scientific picture of the world.

Thirdly, interdisciplinarity as a perceived problem brings to life the clarification of the subject of science, connected both with the processes of its own self-development and with the development of other sciences, and therefore with a possible change in the place of this science in the general system of scientific knowledge or with an overemphasis of private the system of its relations, which is one of the necessary points of characterizing the new cultural framework of science, the transformation of the methods used by it in research and project plans. At the same time, we should note that this problem is especially exacerbated precisely in moments of crisis, when there are changes of a paradigmatic nature, covering the objectivity of close scientific sciences.

Fourthly, interdisciplinarity is increasingly in demand in connection with the process of design of interdisciplinary objects, one of which is undoubtedly education as a specific and relatively integral sphere of human activity.

Based on these two groups of conditions (the permanent crisis of education and the growing need for interdisciplinary interaction of sciences), it is timely to search for an answer to the question of how in the space of interdisciplinary discourse the task of overcoming the extremes that have developed historically, framed in scientific knowledge paradigms can be solved understanding of educational sciences. Each of them has its own temporal lag in the problem field and its cognitive origins, which form conceptual relations to the answer to the question of the need and possibility of solving the problem by advancing to a holistic system of knowledge in the form of the science of education.

1.2. Prerequisites of the socialization of the economy

The period of the education crisis, which many scientists associate with periods of transformation of the global economy, is characterized, first of all, by the desocialization of the economy and society. The main sign of desocialization in our country was the departure from the welfare state: a sharp reduction in free (for the population) and preferential public goods, monetization of benefits, a decrease in budgetary funding of the social sphere with the transfer of responsibility for its funding to deficit regional and municipal budgets, etc. These processes affected, first of all, the social sphere, where the physical, intellectual and personal potential of a person is formed: health care, education (education, enlightenment, upbringing), science, culture and sports. The decrease in state support for these areas led to their marketization – subordination to market mechanisms, market conditions, and not to public interests (Kleiner G. B., 2020; Lenchuk E. B., 2020; Marx K., 1962).

The result of the desocial policy was a decrease in the level of people's well-being, a deepening of socio-economic inequality, and a sharp decrease in the availability of public goods. Nowadays, we can already talk about the social failure of the state in our country,

more precisely about the social failure of the state's socio-economic policy. In this regard, for the further progress of man and society, it is important to study the issue of socialization of the economy and society in the period of economic crisis. First of all, socialization should affect the social sphere, because the next step after the marketization of the social sphere will be the marketization of a person, his personality, but this may become a point of no return in history. Before talking about the socialization of such an important component of the social sphere as education, it should be emphasized that the authors proceed from the understanding of the socialization of the crisis economy of Ukraine as a process of subordinating its development to the interests of society.

XXI century society stands on the threshold of great changes, which is connected not only with a new technological revolution and a new technological system, but also with deeper qualitative changes in the economy and society, which affect the person himself (needs, motives, goals, etc.) and the nature of his work. The main trajectory of transformations during the transition to the economy of the next technological system should be clarified. Among the main features of the technological revolution of the beginning of the XXI century highlight biotechnology, nanotechnology, robotics, new medicine that will significantly increase the length and quality of human life, virtual reality technologies, etc. The transformation of the main resource of social development takes place along the vector "land – equipment – technology – knowledge". That is, knowledge becomes the main resource of the known type of social production of knowledge, and one of the important conditions for its development is the integration of production, technology, science and education.

The transition to knowledge-intensive production leads to significant changes in the content of work. It is about the transition from mainly reproductive industrial labor, which prevailed during the previous centuries in the market economy, to mainly creative labor. Such a shift is just beginning, and creative (creative) activity is not yet the fate of the majority of the world's population, but we can already talk about the emergence of a creative class.

Technological and creative revolutions give a person the opportunity to go beyond the limits of direct material production – to appear "on the other side of material production", as predicted by Do. Marx (Marx K. et al., 1978). The main difference between the knowledge economy and the economy (in its classical sense) is the difference in the essence of social relations (Avanesov V. C., 2003; Adolf V. et al., 2010; Bakirov V. et al., 2005). In the knowledge economy, social relations develop not within the framework of production, which is carried out directly by a person, but relations regarding the production of knowledge, which develops without the direct participation of a person, but is regulated and directed by the human mind.

To move to a similar level of social relations, the development of a person's personality and the culture of his being is necessary, that is, the person himself must change. We are talking about a "knowing person" not so much in the sense of possessing the latest knowledge or the method of obtaining and applying it professionally in the new economy, but about his personal qualities, about the culture of being, new consumer behavior, etc. All the mentioned transformations lead to a change of place education in the system of public production and corresponding changes as labor and its subject. The place of education in the system of public production was transformed and gradually went through the following stages: 1) it plays a secondary role; 2) occupies an important place but is not a separate branch; 3) is separated into a separate branch; 4) is the main branch of social production (education in unity with education for all and "throughout life"). The latter is one of the important characteristics of the transformation of education at the stage of the crisis of the global economy. Thus, education in the coordinate system of modern social production and further along the path

of promoting the knowledge economy will become the sphere in which the main resource and potential for the development of the economy and society is formed – the creative potential of a person. Hence the need to develop education according to the principle "for everyone and throughout life".

1.3. Socialization of education in the context of the knowledge economy

In general, the socialization of education can be considered as an important component of the general strategy of socialization of the modern socio-economic system in the context of the knowledge economy. The trend of socialization should be considered as an objective process of uneven, but historically fixed growth in the scale and role of social relations, based on the removal of social exclusion. This socio-philosophical definition of the process of socialization has a very specific meaning, which is reflected in the system of well-known social processes and phenomena that have appropriate technological and economic foundations. These include (1) advancement in the direction of equal access of all members of society to development resources (work, housing, education, health care, culture, etc.), which contributes to the creation of equal starting opportunities for the realization of human potential by representatives of various social groups (Vynoslavs'ka O. et al., 2009). The prerequisites for ensuring more equal access to such resources are (2) an increasingly equal distribution of public wealth among the main social strata and other social communities (Hur'e L. Y. et al., 2009), as well as (3) reducing the level of social inequality, overcoming poverty and poverty (Dychkivs'ka I. M., 2004). Finally, socialization develops to the extent that citizens get (4) access to the management of public processes in various spheres – in production, at the place of residence, in the field, etc., which contributes to the removal of the alienation of individuals from decision-making, control and regulation of social life (Kondrashova L., 2009).

The mentioned aspects of socialization are directly related to the development of the education system, which can be demonstrated by highlighting the main directions of the strategy of socialization of education. The starting point of this strategy is the formation of a system of affordable, quality education for everyone throughout life, which is usually associated with an egalitarian model of the educational process. Its grounds are twofold. These are (1) the creative revolution and the growth of the creative class caused by it, which creates an objective demand for mass education, which is focused on the formation, first of all, of the creative potential of a person, rather than narrow professional competences (Koval', L. A., 2008), and (2) promotion to the system of social relations, in which all members of society will have equal starting opportunities to realize their potential, which means universal access to education (Mylenkova, R. V., 2008). The system of relations that contribute to universal access to education is known. And these are not only theoretical constructions, but also the practices of countries in which this strategy is implemented to a greater or lesser extent, as well as the practices of the activities of broad social movements and public organizations in the field of education, in particular the requirements formulated in the UNESCO program "Education for All".

Attributes of the "education for all" model are relationships that form a holistic system, thanks to which education receives the above-mentioned quality. Let's consider them in more detail.

First, it is the social and humanitarian orientation of education. The starting point of this subsystem of socially oriented relations in the field of education is that it develops as a unity of the processes of learning, upbringing and education (Okolelov O. P. et al., 2009). This approach is qualitatively different from the marketing bureaucratic model, because it involves the inclusion in the process of formation of social relations that do not have a direct

commercial or administrative orientation, but are aimed at the progress of man and society (education and enlightenment). Education, which includes training, upbringing, enlightenment, becomes social to the extent that it is aimed at the formation of a harmoniously developing personality, possessing creative potential and a wide range of social, civic and ethical qualities, not only professional skills and competencies. This emphasis determines the formation of a number of social requirements for the content of education, which can be implemented both by the methods of the state educational policy and with the help of the activities of civil society institutions.

Secondly, the socialization of education implies that it is becoming more and more universally accessible. Universal access means that a representative of any social group can receive an education equal in quality of education under equal conditions (from economic, social, spatial, cultural and other points of view) in this society (Stepko M., 2009). In particular, representatives of social groups that own a smaller share of wealth, have lower incomes and live in social sub-spaces with a traditionally lower level of socio-economic and cultural development can acquire an education of the same quality as representatives of groups with a higher position in the social hierarchy. The degree of advancement of the social model of education in the direction of its increasing accessibility is indirectly reflected by the share of representatives of low-income social strata among students of the country's most prestigious universities, the presence and scale of national youth training programs at foreign universities, and the presence of representatives of lower social strata among these students. Public education is a public good and is not focused on achieving commercial results.

Thirdly, the socialization of education presupposes the development of its egalitarian model. Egalitarianism is based on the fact that education is free (completely or mainly) for the user and is accompanied by material and institutional support of representatives of lower social groups (Levkiv'skyi K. M., 2008). The latter includes financial assistance to students (scholarships, fixed low prices or free dormitories, etc.), and can also be supplemented by a system of special institutes that allow socially disadvantaged groups to have additional advantages of obtaining quality education. In many countries, this support is implemented through additional training courses for university entrance.

Fourthly, education is socially oriented to the extent that it is democratic. The latter means that: education is based on the principles of self-governance of educational groups and their associations; educational policy and educational institutes are formed openly and publicly with the active participation of civil society (primarily the educational community, trade unions of education workers and students, parents' and other organizations); state activity in this area is carried out under public control and is transparent (Funtikova O. O., 2007).

The role and important place of the state in mediating the interaction between the economy and education under the conditions of the knowledge economy can differ significantly. Moreover, one of the most important lines of controversy between supporters of the active role of the state in the economy and their opponents takes place here.

It should be emphasized that within the framework of the modern global system of social relations and institutions, it is impossible to create an education system that fully realizes all the above-mentioned attributes. But it is possible to gradually and steadily advance towards the ever-greater socialization of education, carried out from the formation of the necessary objective and subjective prerequisites, which are conditioned by the advancement to the state of society, which can be defined as the "knowledge economy".

2. Creation of the future foundation of quality education

2.1. Development of innovative professional education

The progress of humanity throughout its historical path was determined by the education and initiative of members of society. The innovative way of development of society is connected, first of all, with large-scale investments in human capital. The course of society's development is now taken not only for the construction of islands of high technology. In a narrow sense, an innovative society is a society that derives its main profit from the creation and exploitation of technical innovations and inventions. In order to develop human capital, the state strategy currently provides for the construction of an innovative society, the creation of a favorable innovative environment for the production and consumption of innovations. Effective innovative development of the country should be ensured by appropriate improvement of the education system (first of all, higher professional), which allows preparing specialists for the requirements of innovative activity in the modern world. The main task of education should be formulated globally: as the formation of an innovative type of professional personality.

A significant conceptual obstacle on the way to radical changes in the development of innovative professional education, adequate to modern requirements, is (Samokhin V. F. et al., 2006; Shilov K. V., 2007):

- the ambiguity of understanding by representatives of the humanities (philosophy, sociology, psychology, cultural studies) of the essence of an innovative personality, the specifics of its structure and life path;
- an unsubstantiated methodological bias in postulating a universal human desire for creativity and self-realization;
- ignoring the cultural and historical perspective on the social and psychological variability of the innovative personality in different societies;
- inconsistency of theoretical models of "modern man", "successful man", "creative personality", "innovative personality" among themselves and with the demands of modern practice.

As a result, the implementation of the state education development program in most countries is reduced to the implementation of many different innovations that are not mutually coordinated in terms of their social and psychological consequences. Some of them have the opposite effect compared to the stated goal – to ensure the readiness of the individual for innovative professional activity. The formation of a coherent innovative national system with the support of an innovative educational environment is a task for the future.

State educational standards currently being developed should contain competencies that are focused on the activity of a specialist in the conditions of dynamic socio-economic changes, among which, first of all, the ability and readiness to generate and implement innovative ideas and technologies should be indicated. It is also necessary to include special courses in the training program that reveal to students the general laws of the innovative development of the world and the possibilities of personal self-determination of a professional in an innovative environment, taking into account his chosen specialty.

The creativity of the individual, his creative and intellectual potential are the basic mechanisms that ensure a person's ability to effective self-realization in the innovative space of today (Bukharova H. D. et al., 2009; Khutorskoy A. V., 2008). It should be emphasized that the most important criterion for evaluating education systems for the European Commission is their "creative saturation", "ability to generate creativity", which results in "relevance of the education system to modern requirements for the subject of innovative activity". A promising approach to understanding readiness for innovative activity

is to consider it as the formation of a person's personal resource, which ensures the freedom of his intellectual self-realization in the conditions of a changing social reality (Samokhin V. F. et al., 2006). In this context, various terms (human potential, creative potential, innovative potential) are increasingly used, and indicators of their assessment are developed, and comparisons of various subjects of innovative activity are made.

However, this practice of sociological and psychological-pedagogical monitoring of the actively developing innovation environment, with the selection as the main component of its analysis of subjects of innovation at different levels (individuals, organizations, countries) is not provided with a clear scientific foundation. Such a foundation is absolutely necessary for the creation of a high-quality innovative education project: its absence leads to the replacement of systemic transformations in the field of educational technologies in the training of innovative specialists by private fragmented innovations. At the same time, the number of such innovations and the amount of money spent on them fundamentally do not affect the quality of the graduate's training and the success of his career.

The dynamics of students' professional development in a rapidly changing world is one of the most important indicators of the quality of education in higher education. The tasks of higher education are now significantly reformulated – the future specialist is required not only to acquire the amount of necessary knowledge, abilities and skills, but also to acquire certain professional competencies, that is, the ability and the ability to perform certain activities related to solving professional tasks at the required level of professionalism. It is obvious that the mastery of professional forms of activity within the walls of higher education institutions should model the forms of activity that are carried out in a real innovative environment, and therefore education should develop creativity, creative thinking and innovative thinking of a professional.

2.2. Innovative thinking in the professional education system

The concept of professional innovative thinking does not yet have a precise and established meaning in science, methods of its evaluation and diagnosis have not been developed, but the term is increasingly widely and less unambiguously used in the field of higher professional education. Undoubtedly, its content reflects the research tradition, but, unfortunately, no novelty is added – it again shows the same features that were traditionally associated with creativity and individual differences in creative thinking, which were manifested in the solution of vaguely posed ("open") problems, work in situations with a high degree of uncertainty (Kremen' V., 2001). Borrowing Western concepts and reinterpreting them in an innovative context does not change the situation.

To explain the success of both student learning and the activities of professionals, psychologists often refer to the following universal list of individual psychological characteristics: 1) level of intelligence (the ability to learn knowledge, skills, and abilities and successfully apply them to solve tasks); 2) creativity (the ability to produce new knowledge and methods of action yourself); 3) specific and non-specific motivation, which provides strong positive experiences when achieving goals; 4) high self-esteem, which leads to the formation of a high level of harassment.

A systematic approach to identifying the specifics of the cognitive sphere of an innovative personality involves, at a minimum, raising and solving the question of the unity of those psychological substructures that are now opposed in most psychological concepts, namely learning, intellectuality, and creativity (Kremen' V. H., 2006).

Innovative thinking is aimed at effectively solving a specific problem within the framework of socio-cultural and economic practices. Creative thinking has no limitations in imagination; the desired qualities of creative thinking are unusualness, paradoxical,

"craziness" of generated ideas, and a large number of proposed alternatives, which are not always effective for practical transformation of the world. Innovative thinking comes from the possibilities of current practice – the criterion of novelty is adjusted by rationality, realism, and pragmatism. The process of innovative thinking is focused on the consequences of the practical use of the results and therefore must "model the future" by predicting the dynamics of the "behavior" of the product in the context of the dynamics of the environment.

As a component of professional activity, which includes the solution of innovative tasks, the following should be considered: 1) processes of putting forward various hypotheses (hypothesis building) to explain the relationship between the situation and the nature of human activity in it; 2) search for interpretations in order to achieve the most complete understanding of the situation; 3) forecasting its development; 4) explanation of received facts, as well as analysis of the consequences of one's decisions for other people and the ability to take responsibility for decisions made and innovations created. These characteristics are proposed as manifestations of specific features of innovative thinking. In the case of solving tasks of the innovative type, the decision process includes psychological imbalances that arise in the subject in the course of thinking itself, the processes of genesis of new goals, assessments, motives, and attitudes unfold. The criteria for innovative thinking are: productivity, flexibility, originality, professionalism, predictability, reasonableness. Innovative thinking implements the principle of the prolonged result of thinking integrated into innovative practice.

Innovative thinking is characterized by high semantic richness; the structuring function of motivation is most significantly manifested in its determination (Kalínicheva H. Í.). Active support for the innovation is provided, as a rule, by people whose behavior is determined by meaning-making motives of socially beneficial activity or personal advancement in the organizational hierarchy (Karpyuk R. P., 2008). It can be argued that the nature of high innovative activity resulting in innovative products of mental activity will be fundamentally different for these people. The reason for this lies in the nature of the interaction of a specific personal-cognitive system, which, in addition to the logical-formal structure, also has an informal (value-semantic) structure, thanks to which selective, directed and sustainable innovative development of the situation as a special systematically organized reality takes place. This allows, instead of two logics (the logic of the external situation, as an innovatively transformed system, and the logic of the subject of innovative activity, as a controlling system), to see the logic of the innovative development of the situation as a self-organizing system, with its own sources of self-development and transformation, arising as a new formation of meaningful process of innovative thinking.

The specifics of innovative thinking have not yet been fully described in the language of science (Rakhimov D. et al., 2013). However, ignoring it leads to a significant deformation of the practice, which is actively stimulated by the state, in the field of developing forms of innovative education. Measures proposed at the state level to introduce new information technologies into the processes of higher education actually only consolidate old pedagogical (reproductive) technologies and harm the innovative development of a specialist's personality in general (and, above all, innovative thinking).

The dichotomy of academic success (assimilation of knowledge) – creative productivity (creation of new knowledge or methods of applying existing knowledge) implicit in the concept of innovative education is a scientifically unfounded and inappropriate main task of innovative education. It has been repeatedly shown that outstanding academic success does not correlate with innovative individual performance. Most of the world-class innovators were laggards in the traditional education systems of their time). These long-known and well-known facts still do not have their deep theoretical understanding. One of the possible

explanations is the incongruence of educational systems with the characteristics of innovative personalities and the requirements of innovative activity, the nature of which is determined by the creative nature of the functioning of all mental processes. The perception of innovators is characterized by an "unusual view of reality." Semantic memory – the variability of information encoding, the extensiveness of the processes of structuring and restructuring knowledge when new ones are received or when there is a need to use them to solve non-standard tasks. The development of the mechanisms of creative work of semantic memory as a basis for innovative thinking (which is realized in high-quality, socially significant products created by an innovative person during creative activity) has an imprint in the common concept of innovative education. In the structure of an innovative personality, the cognitive need is combined with the need for an "author's" vision of the problem, transformation of generally accepted knowledge, transformation of the world. The possibility of "creative objectification" of a productive cognitive need, based on the selective, active transformation of knowledge obtained from the outside (from the teacher, books, the Internet), should be provided by the technologies of innovative education.

The specificity of personal-semantic, motivational-emotional, target, operational-cognitive components ensures the content-functional uniqueness of innovative thinking of a person as a representative of a specific culture. Revealing the regularities of the formation and manifestation of innovative thinking of an individual in the socio-cultural context should be taken into account both from the identification of the mechanisms of its spontaneous formation, and during the development of practical methods (technologies) of its purposeful development, in particular, in the pedagogical process.

Thus, the movement vector of the system concept of modern innovative education (as opposed to the generation of individual innovations) should be based on the coordination of the interaction of the subsystems of needs, knowledge and thinking, which ensures the integrity and completeness of the psychological system, which gives "at the exit" the development of innovative thinking of the individual. The modern innovative stage of the development of European countries, when effective human activity has global consequences for the transformation of social reality, predicts an increase in the importance of comprehensive scientific support for the development process of the innovative system of higher professional education.

3. Demand and relevance of distance education in education

Nowadays, distance education is in great demand. In higher education, it is considered primarily as a kind of correspondence course. Students learn without visiting educational institutions on the basis of interactive and Internet technologies. Distance learning is time-consuming, it is learning in electronic versions. Students master about 100 percent of the material of the chosen specialty, become qualified specialists and are ready to perform their professional duties immediately after graduation.

The spread of the COVID-19 coronavirus has brought serious changes to the educational process around the world and many students who have not been able to continue classes in the traditional face-to-face format. In this connection, the question of distance learning has become acute. And the subsequent unfavorable epidemiological situation from March 2020 caused the transition of all educational institutions to the remote format of work.

Distance learning seems to be just nascent as a teaching method. However, it has quite a long history. It is believed that the "genesis" of this began with the appearance of the first material sources of information (learning aids). In order to understand the stages of formation of distance education, it is necessary to rely on the doctrine of information revolutions.

The first revolution – "the introduction of language" – does not have a significant impact on distance education, however, at this stage, direct learning is formed as a process of interaction between a student and a teacher. The second – "introduction of writing" – made it possible to exchange knowledge at a distance (by mail), as well as preserve it for future generations. The third is the "introduction of printing" – methods of storing and transmitting information have improved, and it has become possible to produce inexpensive textbooks. At this stage, teachers used mail to send educational material, methodical instructions, and exam questions. Training was carried out in the form of correspondence. The fourth revolution – "the appearance of electricity and the introduction of television and radio technologies" – the teacher's interaction with students took place with the help of printed material, as well as with the help of consultations using technical means of communication (telephone, radio, television) (Kuznetsova O. V., 2015).

At the moment, the issues of distance education quite often become the subject of disputes and ambiguous assessments among researchers. One such issue is the use of the concepts of distance and electronic learning. Undoubtedly, these concepts are close in meaning, but not identical. Distance learning should be understood as a form of learning, and electronic learning means learning tools that are based on the use of digital technology and telecommunication systems and allow you to gain knowledge through virtual environments.

Distance learning programs are expanding every day in the world. Despite the fact that the number of those who need this type of training has increased in the world (businessmen, scientists, employees of agencies, hotel staff, tour operators, contract workers, etc.), distance learning programs take corporate needs into account either superficially or not at all. Specialized programs are either outdated or under development, for example, for representatives of medicine and pharmaceuticals, scientists related to bio- and information technologies.

Distance education is often confused with distance learning, where distance technologies are used. The curricula and knowledge requirements are the same. Differences in the creation of submission of materials, in methods of knowledge control. Let's consider the difference in the elements of process organization. In correspondence education, students search for and study most of the educational material themselves, between sessions the student sends assignments to teachers by mail, teachers communicate only during sessions. Twice a year sessions, independent study schedule between sessions, obtaining a state-standard diploma. During distance learning, materials are available in an electronic learning environment, full training of skills in semesters: tasks, tests, simulators, teachers on call, there is help from a curator, sessions without coming to educational institutions – from home, learning according to your schedule at any what time from anywhere, Tuition is lower, no additional costs (Andrushchenko V. P., 2008).

So, in distance education there are many advantages: you don't need to go to the university – technological equipment, well-established communication with teachers, always available materials in video and audio formats.

However, the disadvantages of distance learning should also be noted: first of all, there is no "live" communication between students and teachers and students among themselves, there is no opportunity to work with low-achieving students, there is no opportunity for additional explanations of the material, there is harm to health (reduced motor activity, increased workload by eye), using ready-made answers from the Internet (Vindyuk A. V., 2017).

Today, it has become important to ensure quality education of students in distance education. For this, first of all, great attention is paid to improving the training of teachers involved in innovation processes, systematically raising their qualifications in this field and

the educational standard of forming students' general skills and increasing the level of independent work of students, forming their assessment independence. In this regard, the use of information and communication technologies in public education becomes necessary, students, starting from middle classes, should acquire quality knowledge. After graduating from school, how to start distance education, one should be able to: independently find information, analyze and systematize it, realize the importance and significance of the acquired knowledge, work in a group.

Distance education orients its programs to demand. As demand changes, programs must change and be updated. Moreover, it is important to satisfy students' requests regarding the time, place, and frequency of contact with teachers, using modern information technologies for the effectiveness of education. That is why one of the options for changing the situation is the distance learning system, which is able to assume the functions of a tool for forming and satisfying human needs in accordance with the interests of society.

Distance education involves the implementation of a number of different actions by students and teachers. For example: performing test tasks in online mode with automatic evaluation of results, performing tasks of a creative nature, participating in online lessons, participating in online consultations, working on individual and group projects, participating in discussions. In the conditions of the coronavirus infection, people were able to gain extensive experience in organizing distance education. However, one cannot fail to note the difficulties faced by teachers when preparing a lesson for distance education: a large number of hours require a competent selection of methodical sources.

Thus, with a good Internet, distance learning of the Ukrainian language and literature can be just as fruitful as face-to-face classes, with the exception of classes with babies who need the help of an adult at first, but, as you know, small children have enormous adaptive capabilities.

In conclusion, under the conditions of the pandemic, we were once again convinced of how important it is to develop technologies. This contributes to the further development of distance education. In addition, it became obvious that public services and the public administration system, as well as trade and service, depend on technology. But be that as it may, a huge plus of remote technologies is that they allow any person to learn continuously – all his life.

4. Development of professional education based on Smart technologies

4.1. Smart education in the concept of "lifelong education"

The development of the educational space is inextricably linked with the change in the theory of education in society and the life of each person. Among the global trends in the development of society, which explain the expansion of the concept of "lifelong education", the following are relevant: the growth of the role of human capital in the increase of national wealth and the aspect of innovative development of society. The essence of this concept is the transition to education during life. At the same time, basic education should be periodically supplemented with programs of additional education and organized not as the end, but as a basis, a foundation for further education. Lifelong learning involves increasing investment in people and knowledge: acquisition of basic skills; dissemination of innovative forms of education (providing people of any age with equal and open opportunities for quality education).

In fact, the concept of Smart-learning is already a standard in the world. When considering the process of educational development, it can be conditionally divided into three approaches (yesterday, today, tomorrow).

Table 1. Approaches to the development of Smart education (developed by the authors)

Name of the approach	Content of the approach
«Yesterday»	An approach where the only source of knowledge for the student is the teacher, while the student cannot get new knowledge anywhere except in the classroom or from a book.
«Today»	An approach in which knowledge is transferred both from the teacher to the student and between students, which allows creating a new level of knowledge. New educational technologies are actively used.
«Tomorrow»	An approach where the leading source of knowledge for the student will be the global network. Educational technologies will be individually oriented and aimed at creating new knowledge. The learning process will represent the movement of educational objects (knowledge) in any direction from the learner to the teacher and back, between those who learn.

The world's leading countries in the field of continuous education are already using the Smart-education concept in practice. SMART is an acronym for Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource-enriched, Technology embedded.

The concept of Smart-education is a transition from education focused on three basic learning activities (reading, math, writing) to education that develops seven skills (Vindyk A. V., 2019):

- 1) critical thinking and problem solving;
- 2) creativity and innovation;
- 3) cooperation and leadership;
- 4) intercultural mutual understanding;
- 5) communication;
- 6) ICT literacy;
- 7) career and life skills.

Smart education cannot be imagined without the use of information and communication technologies and the Internet. Facebook, YouTube, Twitter, Wikipedia, blogs, and much more allow you to create your own Internet content, which will meet the needs of a person in constant self-education. If we consider the structure, Smart education is built on the use of data centers (cloud platform) technologies, interactive whiteboards, tablets, projectors, software; organization of educational online courses, webinars, scientific blogs, etc. Smart is understood as the ability of an object, which characterizes the possibility of combining two or more elements in it with the help of Internet technologies, which were previously impossible to combine.

On the other hand, at the same time, a global Smart society is being formed in the world. New scientific directions and developments are presented in the form of open scientific materials, creating the foundation of a new open science (Open Science).

Smart education is a union of educational institutions and teaching staff for the organization of joint educational activities in global networks based on common standards, agreements and technologies. That is, joint creation and use of content or, in other words, joint learning. An example is the project of the next decade in the European education system – the Single European University with a common dean's office, which accompanies the movement of students from higher education institution to higher education institution. Also, the Bologna process enables universities to admit students without re-examination, thus creating a Smart education system for Europe. With the help of a single common repository of educational materials, the Unified European University will conduct a collective learning process.

Thus, Smart-learning is flexible learning in an interactive educational environment with the help of world content that is freely available. The key to understanding Smart learning is wide availability of knowledge.

The goal of Smart learning is to make the learning process more effective by transferring the educational process to the electronic environment. With this approach, the teacher's knowledge is copied and made available to everyone. This fact expands the boundaries of learning: learning becomes available everywhere, always at any age.

In this regard, it can be argued that the main function of the teacher and his professional competence in modern conditions is not the presentation of "ready-made knowledge", but training in the use of tools for the correct, high-quality search for knowledge in the world's information resources. Smart education gives students the opportunity to accumulate new knowledge and improve themselves as a Smart person.

The transition to smart e-learning is possible during the transition from book content to active content. Only in electronic form can knowledge be transferred with the greatest efficiency. At the same time, knowledge should be located in a single repository, which requires the presence of an intelligent search system.

One of the main tasks of a teacher or tutor in modern adult education is the formation of students' logical and critical thinking, information analysis skills, basic foundations of lifelong education, career development.

Thus, it can be argued that the introduction of the concept of Smart-education is the leading direction of development of continuous education of adults. A modern specialist, regardless of age, should be able to navigate general and special issues related to his specialty, use modern Internet technologies, have access to global scientific databases, be not only a consumer of knowledge, but also a "producer".

4.2. Smart technologies in the professional education system

Currently, the introduction of innovations in all spheres of society is an integral part of development as a whole (Tsviliy S. et al., 2021). Innovative development did not ignore the education system, the transition from traditional technologies to smart technologies began (Vasylychev D. et al., 2021). Over the past few years, many studies have appeared in the scientific literature devoted to smart educational technologies (Vindyk A. et al., 2021). Many scientists and teachers describe the process of using smart technologies in the education system.

Zaitseva V. M. defines smart-education as a new vector of development of the entire education system in general, which contributes to the development of practice-oriented education. Vindyk A. V. defines the concept of "smart technology" as an innovative technology within which the educational process takes place in the electronic environment, the Internet.

Mamotenko D. Yu. and Hres-Yevreinova S. V. note that smart technologies are based on knowledge and information. Smart technologies, in their opinion, create a basis for the creation of qualitatively new forms and methods of education and upbringing. They contribute to the formation of professional competences and continuous updating of educational disciplines.

Kuklina T. S. says that the implementation of smart technologies in the education system requires the presence of two main factors:

- setting a specific goal, namely the development of abilities and skills necessary for students for successful professional activity in the modern digital world;
- creation of an intellectual environment for continuous effective formation of competencies of all subjects of the educational process.

Zhuravlova S. M. puts forward the following components of the implementation of smart technologies in the professional education system:

- adaptation and personalization of the learning and upbringing process;

- freedom of learning in an electronic interactive educational environment;
- unlimited access to information around the world.

Zhilko O. V. speaks about the need for teachers to undergo training and advanced training courses in the field of computer literacy in order to effectively carry out pedagogical activities using smart technologies.

Society's need for competent specialists who possess means and methods of complex use of smart technologies is increasing and turning into a leading factor in the field of professional training of specialists.

Today, scientists and teachers face the goal of revealing the possibilities of smart technologies in the professional education system. To achieve the goal, the following tasks must be solved:

- to reveal the essence of smart technologies in the education system;
- to determine the technical means of implementing smart technologies in the education system.

Smart learning technologies are a type of pedagogical technologies that use various technical and software tools to work with knowledge and information. Currently, smart technologies contribute to the immersion of all subjects of the educational process in the electronic environment. The goal of smart technologies in the system of professional education is the creation and use of information resources in accordance with the needs of the subjects of the educational process, as well as the mastery of professional competencies.

The main tasks of introducing smart technologies into the educational process are:

- creation of individual electronic educational resources for the purpose of forming new competencies, as well as for independent study of educational material;
- creation of information resources during the joint activity of all subjects of the educational process;
- creating an environment for students to interact both among themselves and with expert communities on the Internet.

Smart technologies include:

- game technologies (gamification technologies);
- assume the use of portable computers for the application of game elements in the learning process. Gamification allows you to develop creative thinking skills and the ability to make independent decisions in the professional competencies that are being studied;

– case-learning technology – aimed at analyzing and solving specific situations presented in the "case". Since e-learning is actively used during the implementation of case technologies, it can be classified as smart technologies. Cases, as a rule, are close to real problem situations. There are certain rules for compiling cases: a problematic situation is described; a given problem situation must have an unambiguous solution; specific data are provided that allow finding a solution to the problem; solving a problem situation should be aimed at active application of various competencies;

– "web-quest" technology – this technology allows students with limited health opportunities to become full participants in the educational process. In addition, the web quest allows you to increase the motivation of students to study, as well as to organize educational activities in an interactive form;

– Internet technology – this technology involves the interaction of subjects of the educational process on the Internet. It promotes the transfer of students' knowledge among themselves, thus ensuring the processes of mutual assistance and interaction;

– mobile learning technology – involves the use of necessary information from various electronic media;

– project learning technology – this technology is aimed at the formation of students' specific competencies aimed at the performance of professionally oriented tasks. Practice-oriented, simulation-game, and information-analytical projects are distinguished.

The main technical means of implementing smart technologies in the education system are: personal computer; keyboard and mouse; telecommunications unit; printer; projector; devices for recording (entering) information; video and audio means; mobile devices; computer controlled devices.

One of the main functions of smart technologies in the education system is performed by an interactive smart board. The interactive smart-board allows you to switch to the active use of educational boards, including tactile communications in the learning process, as well as having access to visual and audio capabilities.

Such boards allow all students to choose their personal form of working with educational material. Smart boards are more resistant to mechanical damage, but have one significant drawback - it is impossible to write on it without a special stylus.

The advantages of using smart technologies in education for both students and teachers are presented below.

Advantages of students: 1) individual form of study of educational material; 2) provision of instant feedback; 3) individualization of the learning process; 4) formation and development of creative abilities; 5) flexibility of training; 6) unlimited access to all necessary educational resources.

Advantages for teachers: 1) delegation of a number of functions from the computer teacher; 2) variety of work; 3) facilitating the management of the educational process; 4) improving the quality of education; 5) a simplified knowledge control mechanism; 6) application of innovative pedagogical technologies.

Smart technologies in the system of professional education change the content of the disciplines studied, as well as the presentation of information, it is not only presentations or videos, it is already direct connections to information networks, databases and forums.

Most of the studies devoted to the issue of smart technologies do not allow to highlight all their possibilities. It should be remembered that the introduction of smart technologies into the professional education system provides an opportunity to choose various modern methods, forms, and means of organizing the educational process. Modern smart technologies in the education system contribute to the development of students' creative abilities and the formation of their professional competencies. The identified possibilities of smart technologies necessitate their further introduction into the educational process.

Conclusion

The process of personal and professional formation of specialists is extremely complex, dynamic and depends on many factors. The success of the professional development of an individual lies in the formation of professional orientation, competence, socially significant and professionally important qualities and their integration, readiness for constant personal and professional growth. In the professional formation of a person, personal activity plays a decisive role, which is aimed at self-improvement, the process of development and self-development, assimilation and self-projection of professionally oriented types of activities, determination of one's place in the world of professions, realization of oneself in the profession and self-actualization of one's own potential in order to achieve the heights of professionalism. It is the desire and effort of the future specialist to successfully master the profession, to go through the process of professional development, and determines his personal growth. This is reflected in many modern psychological and pedagogical studies,

in which the student's professional development is considered in direct connection with his personal development. Therefore, it becomes clear, in the context of professional training of future specialists, the importance of forming and developing not only professionally oriented knowledge, abilities and skills, but also the ability to reflexive actions, creativity, the desire for self-realization and self-improvement. Thus, the conceptual opinion of scientific research should be that the timely detection and awareness by the main educational subjects of the need to use corrective measures regarding factors that have a destructive effect on the student's educational activity and professional development will contribute to combining the perspectives of personal and professional development of students, increasing the efficiency and effectiveness of education and professional development throughout life. It is in this context that further research will be relevant.

References

- ADOL'F, V. A., YL'YNA, Y. F. (2010). Ynnovatsyonnaya deyatel'nost' v obrazovany: problemy stanovlenyya [Innovative activity in education: problems of formation]. *Vysshee obrazovanye v Rossyi – Higher education in Russia*, 1, 81-87 [in Russian].
- ANDRUSHCHENKO, V. P. (Eds.) (2008). Natsional'na doktrina rozvitku osviti. Rozdumi pro osvitu: Statii, narisi, interv'yu [National doctrine of education development. Reflections on education: Articles, essays, interviews]. Kyiv: Znannya Ukraïni [in Ukrainian].
- AVANESOV, V. C. (2003). *Osnovy nauchnoy orhanyzatsyy pedahohycheskoho kontrolya v vysshey shkole [Fundamentals of scientific organization of pedagogical control in higher education]*. Moskva: MYSyS [in Russian].
- BAKIROV, V. ZYMAN, Z., KHOLIN, Yu. (2005). Vysoka yakist' universytet-s'koyi osvity – vymoha chasu [High quality of university education – a requirement of time]. *Vyshcha osvita Ukrayiny – Higher education of Ukraine*, 1, 15-19 [in Ukrainian].
- BUKHAROVA, H. D., STARIKOVA, L. D. (2009). *Obshchaya i professional'naya pedagogika [General and professional pedagogy]*. Moskva: "Akademiya" [in Russian].
- BUZGALIN A. V. (2018) Pozdnij kapitalizm i ego predely: dialektika proizvoditel'nyh sil i proizvodstvennyh otnoshenij (k 200-letiju so dnja rozhdenija Karla Marksa) [Late capitalism and its limits: dialectics of productive forces and production relations (on the 200th anniversary of Karl Marx)]. *Voprosy politicheskoy ekonomii*. 2, pp. 10-38.
- DYCHKIVS'KA, I. M. (2004). *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
- EURHODIP: *European Diploms and Degrees*. *direction.vatel-group.com*. Retrieved from: <http://direction.vatel-group.com/Joomla/> [in English].
- FUNTIKOVA, O. O. (Eds.). (2007). *Pedahohika vyshchoyi shkoly: Slovnyk-dovidnyk [Pedagogy of higher school: Dictionary-reference]*. Zaporizhzhia: HU "ZIDMU" [in Ukrainian].
- HUR'E, L. Y., MARKYNA, L. L. (2009). Podhotovka prepodavately vuza k ynnovatsyonnoy professyonal'no-pedahohycheskoy deyatel'nosti [Preparation of university teachers for innovative professional and pedagogical activities]. *Vysshee obrazovanye v Rossyi – Higher education in Russia*, 2, 91-96 [in Russian].
- KALINICHEVA, H. Í. *Modernizatsiya sistemi vishchoj osviti Ukraïni v konteksti natsional'nikh prioritetiv XXI stolittya [Modernization of the system of higher education of Ukraine in the context of national priorities of the XXI century]*. Retrieved from: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N154.pdf [in Ukrainian].

- KARPYUK, R. P. (2008). *Profesiynna pidgotovka maybutnikh fakhivtsiv z adaptivnogo fizichnogo vikhovannya: teoriya ta metodika: monografiia [Professional training of future specialists in adaptive physical education: theory and methodology: monograph]* Luts'k: VAT "Volins'ka oblasna drukarnya" [in Ukrainian].
- KHUTORSKOY, A. V. (2008). *Pedagogicheskaya innovatika [Pedagogical innovation]*. Moskva: "Akademiya" [in Russian].
- KLEINER G. B. (2020) Gosudarstvo dolzhno uchityvat' interesy vseh chlenov obshhestva [The state should take into account the interests of all members of society]. *Voprosy politicheskoy ekonomii*. 1 (21), pp. 105-1112. DOI: 10.5281/zenodo.3753348.
- KONDRASHOVA, L. (2009). Problemy modernizatsiyi pedahohichnoyi pidhotovky studentiv v umovakh universytet-s'koyi osvity [Problems of modernization of pedagogical training of students in the conditions of university education]. *Visnyk Lvivs'koho un-tu. – Visnyk of Lviv National University*, 25, 1, 93-98 [in Ukrainian].
- KOVAL', L. A. (2008). Teoretyko-metodolohichni pryntsypy zastosuvannya innovatsiynykh pidkhodiv pry vyvchenni podatkovoho menedzhmentu [Theoretical and methodological principles of application of innovative approaches in the study of tax management]. *Bolons'kyy protses v Ukrayini ta Yevropi: dosvid, problemy, perspektyvy – Bologna process in Ukraine and Europe: experience, problems, prospects* (pp. 103-109). Rivne [in Ukrainian].
- KREMEN', V. (2001). Modernizatsiya osvity – vazhliivy chinnik sotsial'nogo, yekonomichnogo i politichnogo rozvitku Ukraïni [Modernization of education – an important factor in social, economic and political development of Ukraine]. *Visnik NAN Ukraïni. – Bulletin of the NAS of Ukraine*, 3, 957 p. [in Ukrainian].
- KREMEN', V. H. (2006). Yakisna osvita: suchasni vimogi [Quality education: modern requirements]. *Pedagogika i psikhologiya. – Pedagogy and Psychology*, 4, 5-17 [in Ukrainian].
- KUZNETSOVA, O. V. (2015). Distance learning: pros and cons. *International Journal of Applied and Fundamental Research*. 8-2. [in English].
- LENCHUK E. B. (2020) Global'nye problemy i vyzovy obuslovlivajut vozrastanie ekonomicheskoy roli gosudarstva [Global problems and challenges cause an increase in the economic role of the state]. *Voprosy politicheskoy ekonomii*. 1 (21), pp. 112-119. DOI: 10.5281/zenodo.3753354.
- LEVKIVS'KYI, K. M. (2008). Stratehiya rozvytku vyshchoyi osvity v konteksti akmeolohiyi [Strategy for the development of higher education in the context of acmeology]. *Proceedings from: II Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia "Akmeolohiya – nauka XXI stolittya: rozvytok profesionalizmu" – The Second International Scientific and Practical Conference "Acmeology – the science of the XXI century: the development of professionalism"*. (pp. 174-177). Kyiv: KMPU imeni B. D. Hrinchenka [in Ukrainian].
- MARX K. (1962) Kapital. Kritika politicheskoy ekonomii [Capital: A Critique of Political Economy]. Vol. 3. Book. 3, part 2. In K. Marx, F. Engels. *Sochineniia [Collected works]*. Vol. 25, part 2.
- MARX K., ENGELS F. (1978) O vospitanii i obrazovanii [On upbringing and education]. Moscow: Pedagogika.
- MYLENKOVA, R. V. (2008). Innovatsiyina kul'tura: novyy pidkhid do rozvytku suchasnoyi osobystosti, shkoly, suspil'stva [Innovative culture: a new approach to the development of modern personality, school, society]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical sciences*, 3, 133-141 [in Ukrainian].
- OKOLELOV, O. P., DYACHKYN, O. L., KYTAYEVA, H. V. (2009). O modernyzatsyyi uchebno-vospytatel'noho protsessa na osnove FHOS VPO [On the modernization

- of the educational process on the basis of FHOS VPO]. *Vysshee obrazovanye v Rossyi – Higher education in Russia*, 8, 18-22 [in Russian].
- Osvita. ua. Osvita za kordonom [Education. ua. Education abroad]. *osvita.ua/abroad*. Retrieved from: http://osvita.ua/abroad/higher_school/university/18686/ [in Ukraine].
- RAKHIMOV, D., TURUNOV, O. M., MUSTAFAEV, K. O., RÝZIEV, Zh. (2013). *Technologies of modern education*. Tashkent, Science and Technology Publishing House [in English].
- SAMOKHIN, V. F., CHERNOLES, V. P. (2006). Pedagogicheskiye innovatsii v sisteme professional'nogo obrazovaniya: tseli i sushchnost' [Pedagogical innovations in the system of professional education: goals and essence]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in education*, 6, 4-9 [in Russian].
- SHILOV, K. V. (2007). Klassifikatsiya innovatsiy [Classification of innovations]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovations in education*, 3, 52-58 [in Russian].
- STEPKO, M. (2009). Kompetentisnyy pidkhid: yoho sutnist'. Shcho ye pryynatnym, a shcho problemnym dlya vyshchoyi osvity Ukrayiny [Competence approach: its essence. What is acceptable and what is problematic for higher education in Ukraine]. *Vyshcha osvita Ukrayiny – Higher education in Ukraine*, 1, 43-52 [in Ukrainian].
- TSVILIY, S., GUROVA, D., KUKLINA, T. (2021). Research of the specifics of providing tourist education in the latest conditions: marketing approach. *Role of science and education for sustainable development: monography*. Katowice, Poland [in English].
- Unyversytet prykladnykh nauk ymeny Yanosha Kodolany* [Janos Kodolani University of Applied Sciences]. *kodolanyi.hu*. Retrieved from: <https://www.kodolanyi.hu/ru/aboutus/kju> [in Russian].
- VASYLYCHEV, D., TSVILIY, S., ZHILKO, O. (2021). Socio-economic aspects of staff's innovative development and training in service enterprises: world and domestic experience. *Digital transformation of society: theoretical and applied approaches: monography*. Katowice, Poland [in Ukrainian].
- VÍNDYK, A. V. (2019). Turistichna osvita: zakordonnii ta vítchiznyaniy dosvid. Perspektivi rozvitku turizmu v Ukraïní [Tourism education: foreign and domestic experience. Prospects for tourism development in Ukraine]. N. V. Fedorchenko; Í. M. Míńích (Eds.), *Zbírnik statey do yuvíleyu V. K. Fedorchenka – Collection of articles for the anniversary of V. K. Fedorchenko* (pp. 140-150). Ternopíl': Pídruchniki í posíbniki [in Ukrainian].
- VINDYK, A., TSVILIY, S., GUROVA, D. (2021). Current state of professional training of competent specialists in the field of hospitality, taking into account the factor of action COVID-19. *Vzdelávanie a spoločnosť VI. IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*. 6. 163-184 [in English].
- VÍNDYUK, A. V. (2017). Osoblivostí praktiko-oríentovanogo zmístu profesíynoï pídgotovki maybutníkh fakhívtsív íz turizmoznavstva v zakladakh vishchoï osvítí [Peculiarities of practice-oriented content of professional training of future specialists in tourism in higher education institutions]. *Vísnyk Zaporíz'kogo natsíonal'nogo uníversitetu: zbírnik naukovikh prats'. Pedagogíchní nauki – Visnyk of Zaporizhzhya National University: collection of scientific works. Pedagogical sciences*, 2, 98-103 [in Ukrainian].
- VYNOSLAVS'KA, O., LOZHKIN, H. (2009). Proektuvannya innovatsiynoyi diyal'nosti yak skladova pedahohichnoyi maysternosti vykladacha vyshchoyi shkoly [Designing of innovative activity as a component of pedagogical skill of a high school teacher]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya Pedahohichna. – Visnyk of Lviv National University. Pedagogical series*, 26, 1, 48-56 [in Ukrainian].

Author Information:

*Sergiy Tsviliy – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Tourism, Hotel and Restaurant Business, National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: 0994300103@ukr.net.*

*Darya Gurova – PhD in Geography, Associate Professor, Department of Tourism, Hotel and Restaurant Business, National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: daryazntu@gmail.com.*

*Denys Mykhailyk – Doctor in Economics, Professor, Department of International Economic Relations and Marketing, Zaporizhzhya Institute of Economics and Information Technology, Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: mikhaylik@gmail.com.*

MOTIVATIONAL PARADIGM OF HIGHER EDUCATION ACADEMIC STAFF

Olena Vasyl'yeva, Andrii Sokolov, Liudmyla Hil

Annotation

Sustainability is increasingly penetrating higher education, and creativity and motivation influence the progress and sustainability of universities. The transformation of higher education in the context of globalization places new demands, new motivational and value guidelines for the professional competence of research and teaching staff. The basis of the modern educational paradigm is such priorities as self-education, self-development, self-design. The subject of professional and pedagogical activity should be aimed at managing educational processes, designing and implementing new educational situations of a new type, focusing primarily on the development of personal abilities. A modern high school teacher is an active organizer of the educational process, capable of effective work at the level of world standards, capable and ready for progressive professional growth. In these conditions, the problem of purposeful definition and justification of pedagogical conditions for the development of professional and pedagogical competence of teachers of higher education institutions, among which the formation of professional motivation becomes especially important.

Key words: *University. Motivation. Professional development. Academic staff. Motives.*

Introduction

World progress and the development of society are determined by the quality level of the educational process carried out in universities. It is universities that are organized complexes of dynamic efforts, scientific developments that create and combine theory with practice and social benefits. The quality of higher education is crucial for society. One of the important issues for modern universities and the system of higher education in general is the creation of a dynamic culture of continuous development of scientific and pedagogical workers. Since the second half of the 14th century, the term "university" has been used with the exclusive meaning of a community of teachers and students, whose corporate existence sees the university as an institutional projection of the student. The new approach to the organization of the educational process, its qualitative transformation and the shift of emphasis to student-centered learning not only raise the social status of a higher school teacher, but also strengthen the role of his professional motivation for self-development and self-realization. Despite significant developments in the areas of motivation and stimulation of teaching work, the problem of the motivation of teachers of higher education institutions has not been sufficiently studied from the standpoint of a holistic system that connects professional activity with the quality of provided educational services. The dynamic educational environment constantly changes the structure of motives for professional activity, which determines the continuation of scientific research in the context of regulating the motivational behavior of scientific and pedagogical workers. The purpose of the article is to study the motivational and value guidelines for the professional development

of scientific and pedagogical workers of educational institutions for a purposeful influence on the results of their activities.

1. Theoretical and methodological foundations of motivation

1.1. Motives of labor activity

Motivation is a key issue in education system. The academic staff is a key resource within higher education institutions, having a major role in achieving its objectives.

Moreover, the performance of the academic staff determines much of student learning and success. Therefore, motivation and satisfaction of the academic staff is crucial for the quality of higher education institutions (Machado M. de L. et al., 2011).

Extrinsic motivation plays a key role in people's life. It is preeminent in influencing a person's behavior. Hence, the aim of the organization should be to make and enhance the intrinsic motivation for teachers to teach effectively and at the same time, to supply some extrinsic motivation along the way for university improvement.

Teacher motivation could be referred to as those factors that operate within the school system which if not made available to the teacher could obstruct performance, cause stress, unhappiness and frustration all of which would subsequently reduce classroom effectiveness and student quality output. This means that teacher motivation includes effect that cause, channel, sustain and influence teachers' behavior towards high management and academic achievement standards (Kandemir M. A. et al., 2009).

In numerous studies of scientists, the theoretical foundations of the formation of the motivation of the teacher's personality and the processes of stimulating the work of scientific and pedagogical personnel, the factors of the development of pedagogical creativity and professional career are presented. Scientific studies on various spheres of human activity confirm the relationship between a successful career and a person's intellectual abilities, his individual psychological characteristics and motivational attitudes.

Motivation is the result of intrapsychic self-energizing processes taking place in an individual's personality. However, it is also both an outgrowth and a resultative consequence of motivational efforts and processes in higher education generally, but especially in the conditions of the university and faculty. These extrinsic motivational processes and events condition, start, revive, or, conversely, inhibit and retard academic intrinsic motivation and self-motivation.

Motivation is a vital force, giving every human being a reason to exist, work, help, share, cultivate, inspire, and so on. It is a system of many acceptable, mutually combined and contradictory intra-psychical causes, conditions, and consequences. These concern current and future behaviors. They are conditioned by experience gained, self-reflection, feedback from others, tensions, movements, and betterments, etc. "Motivation might be understood as an inner state, as a profile of motives, as an instigative force, as a strength of / for behavior, as a complex of behavioral reasons, as a reaction to various situations, as a systems of attitudes, etc." (Blašková M. et al., 2009).

Some characteristics of motivation are (Machado M. de L. et al., 2011):

- motivation is based on human needs which generate within an individual;
- motivation is total, not piece-meal. Thus, an individual cannot be motivated by fulfilling some of his needs partly;
- motivation is a continuous process; as soon as one need is satisfied new ones arise;
- motivation causes goal-directed behavior; a person behaves in such a way that he / she can satisfy his / her goals or needs;

- motivation is a complex process: there is no universal theory or approach to motivation and individuals differ in what motivates them. Thus, a manager has to understand a diversity of needs and has to use a variety of rewards to motivate them.

A person's attitude to work is determined by value orientations and the level of his social and intellectual consciousness, needs and opportunities for their satisfaction, which in practice are transformed into specific motives for work behavior (Vasyl'yeva O. O., 2019, p. 73). When studying the motivation of professional activity, it is possible to distinguish three groups of motives related to: labor activity, choice of profession, choice of place of work. Among the motives of work: the prestige of the profession, the content and nature of work, the possibility of career growth and professional development, which make up the "motivational core" of an individual, which determines future professional activity and development potential (Kereksha O. V., 2019, p. 84).

The components of the structure of motives of professional activity are: internal motivation, external positive motivation and external negative motivation. Internal motivation is determined by human needs – external incentives are not needed for its satisfaction. Extrinsic motivation is motivated by motives that are beyond the boundary of the individual. Extrinsic positive motivation includes material stimulation, career growth, recognition and approval by colleagues and the team, prestige of the profession, that is, the goals for the achievement of which the employee exerts his efforts. External negative motivation is associated with conflicts, criticism, condemnation, punishment and fines. Internal motivation in terms of job satisfaction is the most effective. External positive motivation loses its stimulating effect faster than internal motivation.

1.2. Modern requirements for competitive specialists

Market relations and globalization processes require the possession of the latest tools and technologies, which is possible under the condition of creating an innovative educational environment for the realization of the creative potential of education seekers. The role of scientific and pedagogical workers, as well as their motivation for innovative activities, is constantly growing, since it is they who directly embody innovations in professional activity (Lukiianchuk A. M., 2021, p. 55). The quality of educational services provided by a higher education institution is determined by the level of competence of teachers, their pedagogical skill and motivation for professional activity (Horokhivska T. M., 2020, p. 21). The professional competence of graduates, the level of their training and demand on the labor market depends on the qualification level of scientific and pedagogical staff, which determines the prestige of a higher education institution (Anipko L., 2019, p. 130). The transformation of the domestic system of higher education, the implementation of world standards of education quality in Ukraine, innovative aspects of the modern educational paradigm put forward new requirements and value guidelines for the professional competence of scientific and pedagogical workers. The continuous process of self-development and self-improvement, personal self-design, self-management is a modern model of life creation and scientific-pedagogical activity that allows effective management of educational processes, involves pedagogical partnership, a creative approach focused on the development of creativity and the acquisition of relevant competencies. The ability of a higher education institution to ensure the quality and sustainability of education is determined, first of all, by the professional activity and creative potential of teachers, their motivation for their own professional growth. Teachers of higher education institutions in the last century had a high social and legal status, a decent level of salary and significant recognition in society, a scientific or teaching career was attractive to talented young people. The development of market relations and the massification of higher education against the background

of demographic decline, the reduction of state support for higher education led to its devaluation and a drop in the prestige of pedagogical activity. Scientific and pedagogical work has become less attractive, and the social and legal status of teachers has decreased against the background of relatively low salaries, a significant increase in the teaching load and the amount of documentation that teachers must develop or fill out, which has led to a mass outflow of qualified scientific and pedagogical personnel from higher education institutions education in business and other areas of economic activity (Sichkarenko H., 2018, p. 116).

Qualitatively new requirements that the modern educational environment places on teachers do not always lead to an effective change of teachers. Thus, the transformation of the tasks of training specialists often leads to additional employment of scientific and pedagogical workers associated with the development of new training courses or the achievement of quantitative target indicators of publication activity, which can cause their emotional overstrain and professional burnout. Due to the low level of remuneration of young teachers who do not have a scientific degree, title and work experience, and, accordingly, additional payments, additional types of earnings are sometimes practiced, which contradict academic integrity, which undermines the authority of the higher education system. The requirements for scientific and pedagogical workers who ensure the educational process at a high level are: knowledge of a foreign language, foreign internship, the presence of publications in publications included in the scientific metrics platforms Scopus and Web of Science. Compliance with these conditions requires additional financial costs and is practically unattainable for young teachers. The presence of mandatory publications in periodicals of foreign countries or foreign internships has led to the emergence of academic tourism to neighboring countries (Bulgaria, Poland, the Czech Republic, Slovenia, the Baltic countries, etc.), which does not always lead to real qualitative changes in the professional level of teachers.

Professional requirements for scientific and pedagogical workers are mainly focused on achieving quantitative indicators that do not guarantee the quality of the educational process, "they are insufficiently thought out, not provided with resources, overloaded with regulations, formal requirements and rules, which significantly reduce their effect" (Sichkarenko H., 2018, p. 118).

2. Diagnosis of the motives of professional activity

A person's desire and aspirations to a greater extent than his capabilities give successful results: only 20-30% of success depends on intelligence, and 70-80% – on motives that prompt action. Motivation is a psychological factor that determines self-development, self-improvement and self-realization of a teacher's personality.

2.1. Study of the motivational potential of scientific and pedagogical workers

Diagnosing the motives of a particular person, outlining his motivational core, identifying individual priority factors of professional activity makes it possible to create his individual motivational trajectory and purposefully influence the result of his activity.

The results of the conducted empirical study of the motivational potential of the teaching staff of economic and humanitarian specialties of the National University "Zaporizhzhia Polytechnic" with the use of questionnaires give reasons to claim that most of them are motivated for success in their professional activities and the desire for self-development.

Among the respondents, 52% have a high level of motivation, 32% have an average level, and 16% have a low level of motivation. The analysis of the motivational potential showed the following results that the majority of teachers are motivated for professional development by the following factors: love for the profession (82%); self-realization motivation (67%); material motivation (16%); recognition in the team (51%) and other (7%). Most of the teachers are motivated by their own feelings towards the chosen profession. For teachers, it is important that they are appreciated and respected in the team, because creative people are vulnerable and for them the evaluation from the management is priceless.

Material incentives (salary increases, allowances, additional payments and bonuses) remain relevant for teachers. A person who is motivated only by money does not always work well, he can easily change his professional activity, material reward, if it remains at the same level, reduces his motivational load after a certain time (Volynets Yu., 2021, p. 73-74; Sysko N. M., 2018, p. 180).

The leading motive of personal professional development to the level of mastery is the possibility of self-realization in the process of professional activity (Kerekesha O. V., 2019, p. 84). Among the main motives for choosing a teaching profession: the attractiveness of working with an interesting subject (39%), interest in teaching activities (23%), family traditions (18%), in most cases the choice was due to a coincidence of circumstances (54%), and the material component is practically did not influence the choice of profession.

An important factor in the successful activity of a teacher is the potential for personal growth: a competent and motivated teacher is able to engage students in their future profession and create a conscious need for professional development and self-realization (Sysko N. M., 2018, p. 177). A motivational profile of their professional development was formed based on the results of a survey of teachers of National University "Zaporizhzhia Polytechnic".

The main factors that stimulate the professional development of teachers are: realization of personal ambitions (72%), self-education (54%), trust of management and students (51%), the possibility of career growth (49%), novelty and innovativeness (45%).

2.2. Evaluation of labor activity and personal qualities

In order to promote the motivation of scientific and pedagogical workers for self-development, activation of internal resources, strengthening of their professional activity and creative approach to the teaching process, various technologies of assessment of labor activity and personal qualities are used, which involve expert assessment of professional activity, social and psychological qualities, models of organizational behavior, attitude to work (Kapitanets S. et al., 2022, p. 5).

The assessment is carried out for administrative, informational and motivational purposes. Strategic evaluation with an administrative purpose involves making personnel decisions, the informational aspects of the evaluation are a means of informing scientific and pedagogical workers about their relative professional level, strengths and weaknesses, directions for professional improvement. According to the research results, the most effective is the rating system of teacher evaluation, which, in our opinion, should include not only formalized results, but also external evaluation of professional activity by the recipients of educational services, taking into account the competence approach, "which allows taking into account the complex processes of self-regulation, self-evaluation, spiritual and moral improvement of the teacher, which cannot be measured quantitatively" (Zelenska L. D., 2017, p. 66). For a qualitative expert assessment, a set of questions aimed at achieving the goal of the assessment is compiled, competent experts are selected, data

processing takes place on the basis of taking into account all the opinions of experts with the determination of the reliability of the results (Vasyl'yeva O. O. et al., 2022, p. 125).

Conclusion

Despite the irreplaceable contribution of universities, state support for higher education often does not cover all current problems and threats. Such pretended pseudo-support of higher education leads to the growth of complex dissatisfaction of teachers and higher authorities, as well as students, affects the quality and innovative value of academic results. Identifying the rating of factors that motivate the professional activity of scientific and pedagogical workers can be the basis for creating an effective motivation system in a higher education institution with the possibility of using an individual motivational trajectory that takes into account the individual characteristics of each teacher, opportunities for professional development, an innovative approach to teaching and self-development. There is an objective need to develop adequate technologies for motivating and evaluating scientific and pedagogical workers, which would allow the teaching staff of higher education institutions not only to quickly adapt to a dynamic educational environment, but also to restore their high social and intellectual status through the introduction of new methods and forms of motivation and assessment of scientific and pedagogical activity, improvement of the system of professional development, prevention of professional burnout.

References

- ANIPKO L. (2019) Motyvatsiia pidvyshchennia kvalifikatsii naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Motivation of professional development of scientific and pedagogical workers]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu [Bulletin of the Kyiv National University of Trade and Economics]*. no 3, pp. 130-140.
- BLAŠKOVÁ, M.; TUMOVÁ, D.; BLAŠKO, R.; MAJCHRZAK-LEPCZYK, J. (2021). Spirals of Sustainable Academic Motivation, Creativity, and Trust of Higher Education Staff. *Sustainability*, 13, 7057. <https://doi.org/10.3390/su13137057>.
- HOROKHIVSKA T. M. (2020) Profesiina motyvatsiia yak pedahohichna umova rozvytku profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity [Professional motivation as a pedagogical condition for the development of professional and pedagogical competence of teachers of technical institutions of higher education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy [Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects]*. vol. 74, pp. 18-23.
- KANDEMIR, M. A., & Gür, H. (2009). What motivates mathematics teachers? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 969-974. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.172.
- KAPITANETS S., VASYL'YEVA O., CHERNYSHOV O., SHUMILLO O. (2022) Context of the assessment and strategic personnel management at an enterprise on the basis of level competences. *Economics and Finance*. Vol. 10 (1), pp. 4-11.
- KEREKESHA O. V. (2019) Motyvatsiia vykladachiv do rozvytku profesiinoi maisternosti [Motivation of teachers to develop professional skills]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, vol. 10 (2), pp. 83-87.
- LUKIIANCHUK A. M. (2021) Motyvatsiia pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity do innovatsiinoi diialnosti [Motivation

- of pedagogical workers of vocational (technical) education institutions to innovative activity]. *Habitus*, vol. 24 (2), pp. 55-59.
- MACHADO, M. de L., SOARES, V. M., BRITES, R., FERREIRA, J. B., & GOUVEIA, O. M. R. (2011). A Look to Academics Job Satisfaction and Motivation in Portuguese Higher Education Institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1715-1724. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.417.
- SICHKARENKO H. (2018) Profesiina motyvatsiia pedahohiv [Professional motivation of teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Current issues of the humanities]*, vol. 20 (3), pp. 116-119.
- SYSKO N. M. (2018) Motyvatsiia yak vazhlyvyi chynnyk neperervnoho profesiinoho rozvytku vykladacha zakladu profesiinnoi osvity [Motivation as an important factor in the continuous professional development of a teacher of a vocational education institution]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Serii: Pedahohichna [Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogiienko. Series: Pedagogical]*, vol. 24, pp. 177-180.
- VASYL'YEVA O. O. (2019) Motyvatsiia trudovoi diialnosti v umovakh staloho rozvytku ahrarnoi sfery [Motivation of labor activity in the conditions of sustainable development of the agrarian sphere]. *Prychornomorski ekonomichni studii [Black Sea Economic Studies]*, vol. 48 (1), pp. 73-81.
- VASYL'YEVA O. O., SOKOLOV A. V., HIL L. A. (2022) Motyvatsiia ta otsinka profesiinnoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Motivation and evaluation of the professional activity of scientific and pedagogical workers]. *Derzhava ta rehiony. Serii: Ekonomika ta pidpriemnytstvo [State and regions. Series: Economy and entrepreneurship]*, no. № 2 (125), pp. 125-130.
- VOLYNETS Yu. (2021) Motyvatsiia profesiinoho rozvytku doskilnykh pedahohiv yak umova pidvyshchennia yakosti doskilnoi osvity v umovakh yevrointehratsii [Motivation of professional development of preschool teachers as a condition for improving the quality of preschool education in the context of European integration]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika [Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy]*, no 36, pp. 71-76.
- ZELENSKA L. D. (2017) Vykladach yak subiekt innovatsiinykh protsesiv u systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Teacher as a subject of innovation processes in the system of higher education of Ukraine]. *Inzhenerni ta osviti tekhnolohii [Engineering and educational technologies]*, no 4 (20), pp. 63-67.

Author Information:

*Olena Vasyl'yeva – Doctor in Economics, National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: olena.vasilyeva@gmail.com.*

*Andrii Sokolov – PhD in Public Administration, National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: sokolovav333@gmail.com.*

*Liudmyla Hil – National University «Zaporizhzhia Polytechnic», Zaporizhzhia, Ukraine
E-mail: lyudmila.gil@gmail.com.*

**УКРАЇНСЬКИЙ МЕТАВСЕСВІТ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ:
ЦІННОСТІ – УМІННЯ – ЗНАННЯ**

**UKRAINIAN META-UNIVERSE OF EDUCATION OF THE 21 CENTURY:
VALUES – SKILLS – KNOWLEDGE**

Неллі Бондаренко, Сергій Косянчук

Nelly Bondarenko, Serhii Kosianchuk

Анотація

Образ Сучасної Української Європейської школи узалежнено від тенденцій і трендів прийдешнього. Схарактеризовано 12 технологій (за Кевіном Келлі), які визначатимуть розвиток людської цивілізації на три наступні десятиліття. Проаналізовано тенденції трансформації сучасного ринку праці; акцентовано його специфіку у повоєнній Україні. З'ясовано особливості, освітні потреби і розкрито потенціал прийдешнього покоління «альфів», що йде на зміну центеніалам. Виявлено негативні наслідки багатозадачності, у якій перебувають сучасні учні, запропоновано запобіжники від її згубного впливу. Уміння XXI століття розглянуто у контексті акмеології. Запропоновано тріаду Цінності – Уміння – Знання, що відображає логіку й поетапність становлення юної особистості; розкрито механізми її функціонування упродовж життя. Запропоновано check list із 10 метаумінь, обґрунтовано їх топовість.

Annotation

Outlines of the Modern Ukrainian European School are drawn on the basis of tendencies and trends that will be relevant in the future. The article describes 12 technologies (by Kevin Kelly) that will determine the development of human civilization for the next three decades. The authors analyzed the transformation trends of the modern labor market, focused on the specifics of the labor market in post-war Ukraine. The peculiarities, educational needs, and the potential of the «alpha» generation, which will replace the centenarians, have been revealed. The negative consequences of multitasking, in which modern school pupils are, are revealed, safeguards against its harmful influence are proposed. The skill of the 21st century is considered in the context of acmeology. The authors of the publication offer the triad of Values – Skills – Knowledge, which reflects the logic and stages of the formation of a young personality, while revealing the mechanisms of its functioning throughout a person's life. A check list of 10 meta-skills is proposed, and describing their importance.

Ключові слова: *Освіта XXI століття. Здобувачі освіти. Мультизадачність в освіті. Чинники модернізації освіти України. Тріада Цінності – Уміння – Знання.*

Key words: *Education of the 21st century. School pupils. Multitasking in education. Factors of modernization of education in Ukraine, The triad of Values – Skills – Knowledge.*

Вступ

Стрімкий розвиток технологій і цифрова революція спричинять тектонічні зміни життєвого ландшафту людства. Метавесвіт завойовуватиме усі його сфери, відкриваючи небачені раніше можливості для якісного життя, освіти, працевлаштування й саморозвитку.

Людська цивілізація найімовірніше розвиватиметься у річищі описаних Кевіном Келлі 12 метатенденцій прийдешнього. Це неминуче відіб'ється на всіх сферах життя людства.

Найзапитанішими зовсім скоро стануть робота у віртуальному світі, аналіз даних, програмування у 360-градусному віртуальному просторі, здатність самонавчатися, саморозвиватися, шукати, знаходити й доцільно застосовувати інформацію, командна робота і тайм-менеджмент.

Сучасна Українська Європейська школа неunikнено прогресуватиме у річищі метатенденцій прийдешнього. А це зумовлює необхідність її розвитку на упередження. Пріоритетним завданням школи майбутнього має стати ціннісне становлення учнів і формування у них відповідних метауміннь, на обґрунтуванні життєвої необхідності й топовості яких зосереджено увагу авторів.

1. Освіта крізь призму метатенденцій прийдешнього

1.1. Технології майбутнього, або Чи едукаціюється «дванадцятка» Кевіна Келлі?

Розуміння того, якою має бути Сучасна Українська Європейська школа, передбачає врахування тенденцій і трендів прийдешнього. Стрімкий розвиток технологій і цифрова революція спричиняють небачену досі конкуренцію в інтелектуальній сфері – у науці, в інженерії, в математиці, у технологіях, в архітектурі. Тут триватиме відчайдушна боротьба за таланти. Основною цінністю прийдешнього експерти називають *мозок, емоції та розвиток* (Бондаренко Н. В. та ін., 2021а).

Існує чимало передбачень майбутнього. Але чи не найправдоподібніше спрогнозував його американський журналіст, футуролог і письменник Кевін Келлі (Kevin Kelly) у книзі «Невідворотне. 12 технологій, що формують наше майбутнє» (Келлі К., 2018). Однією з технологій є віртуалізація.

Метавесвіт завойовує різні сфери життя людства, і підтвердженням цьому стало відкриття українських учених. Наші ІТ-фахівці першими в світі запустили освітню платформу у віртуальному світі – Метавесвіті. Це здійснила ІТ-компанія DAN IT education, український провайдер Edtech, яка тривалий час експериментує з новими технологіями й інноваціями і зокрема з Метавесвітом. Завдяки українцям віртуальні студенти, віртуальні аудиторії й віртуальний університет перестали бути фантастикою (Столбова К., 2022). Метавесвіт проникає у всі сфери життя. Діти, яким нині кілька років, виростуть у світі, де межа між цифровою та фізичною реальністю ставатиме усе більш розмитою. Тому надважливо, щоб вони почувалися безпечно у Метавесвіті й могли гармонійно розвиватися у ньому, оптимально використовуючи переваги віртуальної реальності. Для студентів навчання у Метавесвіті відкриває більше можливостей для працевлаштування. Воно розвиває їх уміння, які зовсім скоро будуть серед найзапитаніших – робота у віртуальному світі, здатність самонавчатися і шукати інформацію, командна робота і тайм-менеджмент. Перспективу перейти у віртуальний світ пришвидшило російське повномасштабне вторгнення в Україну. «росіяни руйнують наш реальний світ, а ми творимо паралельний світ Метавесвіту, і вони не зможуть його зруйнувати», – акцентує засновник DAN IT education Едді

Прилепський. – Ми хочемо довести, що Україна, як і раніше, сильна, і що українці – висококваліфіковані фахівці». Журналістка впливового британського видання The Times Constance Kampfner так написала про український винахід: «Українці відчиняють двері у Метавсесвіт у Британії. DAN IT пропонує інтерактивні онлайн-курси в таких галузях як аналіз даних, машинне навчання та програмування у 360-градусному віртуальному просторі».

У вже згаданій книзі «Невідворотне. 12 технологій, що формують наше майбутнє» Кевін Келлі прогнозує, у якому напрямі розвиватиметься світ, і характеризує 12 метатенденцій, які найімовірніше визначатимуть розвиток людської цивілізації щонайменше на три наступні десятиліття. Це: 1. Становлення; 2. Інтелектуалізація; 3. Потік; 4. Зчитування; 5. Доступ; 6. Поширення; 7. Фільтрування; 8. Перемішування; 9. Взаємодія; 10. Збір даних; 11. Запитання; 12. Початок (Келлі К., 2018).

1. *Становлення.* Результатом нинішнього становлення людства стане прийдешнє, якого воно прагне.

2. *Інтелектуалізація* передбачає використання штучного інтелекту у різних галузях, і роботизацію, яка позбавить людство монотонної роботи на користь його вищому призначенню.

3. *Потік* знаменує перехід від статичності до плинності, відображаючи тенденцію до дематеріалізації й децентралізації; відкриваючи небачені раніше можливості щодо оновлень, копіювання, обчислень, поширення в реальному часі. Потік втілюється у таких восьми якостях творення як негайність, персоналізація, пояснення, автентичність, втілення, заступництво, видимість.

4. *Зчитування* – соціалізація читання; перетворення Народу Книги на Народ Екрану; оцифрування книжок і перетворення їх на повністю цифрові, їх цифрове взаємопов'язування й об'єднання в одну метакнигу – планетарне джерело усього написаного з розгалуженою мережею перехресних посилань між книжками; віртуалізація книжки, перетворення її з артефакту на процес, потік мислення (що стає утилітарним), написання, дослідження в реальному часі. Зчитування з екрана стимулює виведення закономірностей, здатність пов'язувати ідеї між собою, давати собі раду з тисячами нових думок щодня; розвиває здатність мислити в реальному часі.

5. *Доступ* замість володіння, можливість людям користуватися найкращим, чим вони не володіють, але до чого матимуть доступ; люди будуть власниками декількох речей, а необмежений доступ матимуть до всього – до об'єктів, предметів, речей, послуг; перехід до централізованого доступу через поєднання хмар в одну інтерхмару.

6. *Поширення* – базовий інгредієнт усього мережевого світу – означає, що кожен може знаходити фото, зображення, новинні повідомлення, ідеї з професійних джерел і в друзів, скористатися завантаженим контентом, копіювати, сортувати, анотувати, ділитися ним, пересилати, поширювати його, спільно оцінювати, створювати потоки та колекції. Технології поширення контенту уможливають співпрацю і взаємодію в небачених раніше масштабах. Дедалі популярнішою стає звичка ділитися своїми думками (Twitter), своїм усім (Facebook); спільне користування контентом і масштабне поширення особистого стає частиною культури.

7. *Фільтрування* – спосіб перебрати всі варіанти вибору й відсіяти непотрібні за допомогою доступних способів фільтрування. Це урєальнє складна система фільтрів. Досі добре слугують людству такі *фільтри*: «*Сторожі*» – влада, батьки, вчителі забезпечують від поганого й вибірково навчають розумного й корисного. *Посередники* – редактори, режисери, які відхиляють значну частину контенту, визначають, що поширюватиметься, а що – ні. Важливим фільтром є заголовок, який слугує маркером актуальності й вартісності, відсіюючи решту інформації. *Куратори* виступають у ролі фільтрів, відбираючи з величезної кількості пропозицій книжки для бібліотек, товари

(зокрема й книжки) для магазинів, експонати для музеїв тощо. *Бренди*. Вибираючи з-поміж великої кількості подібних товарів, покупець надасть перевагу знайомому бренду. Бренди – це дієві фільтри. *Уряди* накладають табу на ксенофобські висловлювання, критику влади. *Культурне середовище*. Залежно від очікувань сім'ї, школи, найближчого оточення дітям пропонують різні меседжі, різний контент, різні варіанти вибору. *Друзі* справляють неабиякий вплив на вибір людини. Досить часто свій вибір зупиняють на тому, що вибрали б найближчі приятелі. *Ми самі*. Найрідше люди роблять вибір згідно зі своїми судженнями і вподобаннями (Келлі К., 2018, с. 167). Найбільшим у світі спільним фільтром є й буде гугл, який складається з тисяч взаємопов'язаних динамічних сит. Проте будь-який фільтр відсіює щось хороше, тому, фільтруючи інформацію, слід включати критичне мислення. Персоналізація має полегшити роботу фільтрів, які мають справу з конкретною особою. У прийдешньому фільтрів ставатиме дедалі більше, адже потік нового ростиме в геометричній прогресії. Новими стануть і способи фільтрування, й персоналізації, які сприятимуть розвиткові унікальності кожної особистості та оптимізації прояву її здібностей.

8. *Перемішування* – це перестановка й повторне використання наявних елементів. Ми живемо в добу продуктивного перемішування / міксування. Браян Артур – економіст Інституту Санта-Фе, який спеціалізується на динаміці технологічного зростання, доводить, що всі нові технології з'являються на перетині наявних і що сучасні технології – це поєднання перемішаних та реорганізованих попередніх примітивних технологій. Прикладом може слугувати поєднання простих раніших медіа-жанрів з пізнішими й давніми, у результаті чого виникає безмежна кількість нових. Це збагачує культуру. Перемішування безперечно стосується цифрового зростання. Потоки цифрових одиниць дедалі пришвидшуватимуться. Упродовж наступних 30 років вони захоплять усі носії інформації й стимулюватимуть подальше перемішування (Келлі К., 2018, с. 192). Коментуючи нові закони у світі перемішаних одиниць, Кевін Келлі посилається на економістів Ромера й Артура, які зазначають, що «рекомбінація – єдине джерело новацій і багатства» (Келлі К., 2018, с. 208).

9. *Взаємодія*. Нескладно передбачити, що скоро віртуальна реальність відіграватиме ключову роль у житті людства. Її стрімкий розвиток тримається на двох перевагах – присутності та взаємодії. Прикладами можуть слугувати ідентифікація місцезнаходження за допомогою GPS, а також «розумний дім», який за допомогою сенсорів регулюватиме освітлення, температуру, рентгенівський зір тощо. Це дає змогу оптимізувати сімейний бюджет. Віртуальна реальність надасть можливість побувати там, де людині важко чи нереально знаходитися, опинитися в середовищах, ризикованих для фізичної присутності (зазвичай дослідники як приклад наводять зону бойових дій, чим не здивуєш українців, бо нині вся територія України – суцільна зона, ще й з ризиком підризу найбільшої в Європі атомної електростанції; тому наведемо приклади океанічної глибини або перебування на кометі). «Біометрія – наука, що створює сенсори для вимірювання ваших біологічних характеристик, – регулярно підтверджує той факт, що майже все, що можливо виміряти для людини, має унікальний відбиток. Ваше серцебиття – унікальне. Ваша хода – унікальна. Ваш ритм набору тексту на клавіатурі – не такий, як у всіх. Як і найчастіше використовувані вами слова. І те, як ви сидите. Як кліпаєте. Безперечно, голос. Якщо поєднати всі ці характеристики, вийде метамалюнок особистості, який майже неможливо підробити. До слова, ми вже саме так ідентифікуємо людей у реальному світі» (Келлі К., 2018, с. 234). Майбутнє технологій значною мірою залежить від відкриття нових видів переважно інтерактивної взаємодії.

10. Збір даних. Цифровізація зменшила громіздкі медичні прилади до мікроскопічних вимірювачів. Чим меншими ставатимуть сенсори, тим швидше розвиватимуться технології. Їх уже можна вбудовувати в годинники, одяг, окуляри, телефон, оснастити ними приміщення й автомобілі. Приклад – крихітний електронний крокомір, який вшивається в шнурівки для взуття, фіксує кожен крок і передає на iPod для аналізу. Розмаїття сфер діяльності, які відстежують сенсори, вражає: харчування, фітнес, сон, настрій, фактори крові, гени, місцезнаходження тощо. На відміну від слів, цифри відображають кількісне «Я» людини. Вони дають змогу моніторити її діяльність, щоб максимізувати сили, життєву енергію, концентрацію і продуктивність. Самомоніторинг, який нині вважають екстремальним, незабаром стане нормою. Він уможливить компонування індивідуальних ліків і підбір лікування, виготовлення таблеток у домашніх умовах і корегування дози. Менші чипи, потужніші акумулятори й хмарні технології заохотять моніторити себе в довготривалій перспективі. Особливо це стосується здоров'я. Ви зрозумієте, що є нормою саме для вас. Однак збір даних виходить далеко за межі здоров'я. Мається на увазі щоденник електронного життя людини. Документування життя дає людині такі переваги:

- постійний цілодобовий цілорічний моніторинг життєво важливих фізіологічних показників;
- інтерактивна розширена пам'ять про людей, з якими зустрічалася людина, розмови з ними, спільно відвідані місця та заходи;
- повний пасивний архів усього, що створила людина, написала чи сказала; це дасть змогу скоригувати продуктивність і творчість;
- спосіб організувати, формувати й «читати» власне життя (Келлі К., 2018, с. 247-248).

Інтернет речей значно об'ємніший, і мільярди їх теж займатимуться збором даних про себе. Це рух автомобілів, рух по трасах, служби спільних поїздок, подорожі на довгі відстані, спостереження за допомогою безпілотників (добре знайомі навіть українським п'яти-шестирічним дітям війни, які збирають на них кошти), пошта, комунальні послуги, місцезнаходження і реєстр дзвінків мобільного телефону, публічні камери, комерційні та приватні простори, автоматизовані будинки, домашнє відеоспостереження, інтерактивні пристрої, карти програм лояльності, онлайн-магазини, податкова служба, кредитні картки, електронні гаманці й банки, розпізнавання облич на фото, онлайн-діяльність, соцмережі, пошукові браузері, сервіси потокової передачі даних, читання книжок, трекери для фітнесу (Келлі К., 2018, с. 250-252).

Найшвидшими темпами на планеті збільшується обсяг інформації, яку ми генеруємо. Підрахувавши загальносвітові обсяги виробництва інформації, економісти з Каліфорнійського університету в Берклі з'ясували, що вони щороку зростають на 66% (ці дані зафіксовано станом на 2005 рік). За законом Мура, це означає подвоєння щовісімнадцять місяців. Темпи приросту акумульованої з року в рік інформації зберігаються завдяки збору інформації про наявні дані. Їх називають метаданими. Одиниця інформації, яку не скопіювали, не поширили, не прив'язали до інших одиниць, існуватиме недовго. Коли машини розберуться в зібраних даних, це відкриє нам нові інноваційні вдосконалені шляхи бачення себе.

11. Запитання. Попри те що наші знання ростуть експоненційно, кількість запитань збільшується ще швидше, в геометричній прогресії. Майбутні технології випустять їх на волю більше в рази. Парадокс науки в тому, що кожна відповідь породжує щонайменше два нових запитання. Щороку користувачі ставлять в інтернеті 2 трильйони запитань, а пошукові сервери видають їм 2 трильйони відповідей. Саме тому автори приділяють цій проблемі стільки уваги, розкриваючи їх роль у пізнанні,

види, критерії класифікації, ролі в інтелектуальному розвитку здобувачів освіти (Бондаренко Н. В., 2020а; Бондаренко Н. В., 2020с; Бондаренко Н. В. та ін., 2021b; Bondarenko N. et al., 2020). Кевін Келлі вважає, що світ суперрозумних масових відповідей спонукає шукати ідеальне запитання. Не применшуючи ролі технологій генерування відповідей, які стануть всюдисущими, миттєвими, надійними, футуролог переконаний: «ставити запитання – це значно сильніше, ніж давати відповіді».

12. Початок. Ми є самовидцями того, як уперше людство поєдналося у щось надприродно велике, яке стане ще більшим. Народжується новий спосіб мислення – ідеальний пошук, усеохопний, усепланетарний – і новий розум для старого виду.

Мільярди інтелектів зливаються в один гігантський суперрозум. Це злиття, на думку Кевіна Келлі, вважатимуть найвеличнішою, найскладнішою і найдивовижнішою всепланетарною подією за всі часи існування людства. «Мозок світу», або всесвітній розум, охопить колективний інтелект усього людства, 9 мільярдів людей разом із колективною поведінкою всіх машин, інтелектом природи тощо. Нереально усвідомити й передбачити, чим ставатиме людство. Велика глобальна система буде реальністю. Штучний інтелект запустить сам себе в нескінченний прискорений каскад наступних поколінь інтелектів, аж доки не стане настільки розумним, що розв'яже усі проблеми й залишить людей далеко позаду. Ми неухильно рухаємося до об'єднання всіх людей і машин у глобальну матрицю. Ця матриця – не артефакт, а процес. Упродовж наступних 30 років світ прямуватиме у бік дедалі більших потоків, поширення, збору даних, доступу, взаємодії, зчитування з екранів, перемішування, фільтрування, інтелектуалізації, запитань і відповідей, становлення. Зараз ми на початку.

У статті «Українська нова школа у контексті світових трендів освіти» схарактеризовано світові тенденції розвитку людства, обґрунтовано необхідність взорування найуспішніших країн, визначено основні аспекти модернізації освітньої системи України у контексті світової (Бондаренко Н. В., 2019с). Рушієм якісних змін в освіті є інноваційна взаємодія освітянських структур (Бондаренко Н. В., 2020b). Завдання освіти – формувати мотивовану компетентну особистість, яка володітиме життєво необхідними особистісними і професійними вміннями й ефективно застосовуватиме їх.

1.2. Трансформація сучасного ринку праці

Згідно з опитуваннями, проведеними на початку 2021 року, найбільш перспективними галузями для вибору професії в діапазоні 2030 року українська молодь вважала інформаційні технології (70,2%), фармацевтику й охорону здоров'я (47,8%), сферу послуг (37,6%), енергетику (35,9%). Пріоритетними для України на 2030 рік було названо аграрну промисловість (52,8%), інформаційні технології (50,4%), енергетику (34,7%).

3-поміж інновацій, що переважатимуть у 2030 році, як важливий тренд професій майбутнього 53,8% респондентів називають *кроссекторальність* – поєднання технології з іншими сферами. Вона йде другою після штучного інтелекту (58,6%). Більшість молоді вважає, що майбутні професії так чи інакше пов'язуватимуться з інформаційними технологіями, адже це кроссфера, яка підсилює кожну галузь, стимулюючи її розвиватись у напрямі інноваційності, креативності й досконалості (Гондюл О., 2022).

3-поміж усіх чинників впливу на реальність саме цифрові технології та їх розвиток непрогнозовано змінюють сучасний ринок праці. Прогрес суспільства неминуче призведе до дегуманізації, зникнення сотень професій і роботизації ринку

праці. Цифрова революція спричинює на ньому справжній переворот і стає точкою неповернення.

У міру вдосконалення цифрових машин розрив між їх можливостями й людськими здібностями зменшується, і роботодавці охочіше надають перевагу першим. Однак розвиток технологій не спричинить занепаду і зникнення професій. Він зумовить розрив між ними. Кількість аутсайдерів за нової економіки зростатиме через заміну їх роботами або найнятими ззовні спеціалістами. Останніх цінуватимуть, їм платитимуть більше. Досягнення успіху потребуватиме усе більшої компетентності у високопрофесійних сферах, а жорстка конкуренція – цілковитої відданості справі, безупинного здобування нових знань і набуття нових умінь. У книзі «З посередністю покінчено» (Average is Over) Тайлер Ковен (Tyler Cowen) розкриває ідею цифрової нерівності. Тож щоб досягти вершин і зробити кар'єру в своїй професії, доведеться бути найкращим.

А в сфері монопольної праці людини комунікаційні технології дедалі більше полегшують віддалену співпрацю, спонукаючи компанії до аутсорсингу й запрошення на роботу найкращих у своїй галузі. Технології уможливають ефективно використання віддаленої праці. Це консалтинг, маркетинг, написання текстів, дизайн тощо.

Роботодавці надаватимуть перевагу претендентам технологічно грамотним, із нестандартним мисленням, перспективним баченням, здатним генерувати раніше ніким не пропоновані ідеї й реалізовувати їх, одночасно обмірковувати кілька проблем; емоційно інтелектуальним. Найвищою буде конкуренція в науці, архітектурі, інженерії, математиці, сфері технологій, де триватиме справжня боротьба за таланти. Тим, хто іще вагається з вибором професії, експерти радять орієнтуватися на предметну сферу, об'єднану аббревіатурою STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) – Наука, Технології, Інженерія, Математика.

Експерти прогнозують докорінну зміну ринку праці у повоєнній Україні. Чи не найважливішою галуззю стане будівельна і пов'язані професії. Одне робоче місце в будівництві забезпечить 6-7 місць у суміжних галузях, які його обслуговують. Це будівництво мостів, доріг, летовищ, підприємств. На другому місці за популярністю будуть професії в аграрній і харчовій промисловості.

З огляду на наявність в Україні значної кількості виробництв, пов'язаних із європейським ринком, вони відновлюватимуться після війни, адже без української складової не зможуть працювати заводи в Європі. Є надія на відродження машинобудівної галузі. Безумовно розвиватиметься військово-промисловий комплекс (Литвин О., 2022). Незамінними залишаться лікарі, фармацевти, психологи, які допомагатимуть українцям долати наслідки війни.

На переконання авторів, запитаними будуть також педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, викладачі закладів вищої освіти, економісти, екологи, лісівники, комунальники, піротехніки, фахівці з природної енергетики, ІТ-індустрії, бо, крім загоєння воєнних ран, маємо реанімувати економіку, бізнес, розмінувати нашпиговану ворожими мінами святу Українську землю, від яких уже загинуло багато мирних українців, виловлювати дрейфуючі міни у морі, очищувати вкрай забруднене й відновлювати знищене рашистами довкілля. Надважливими будуть науковці, які вже роблять і робитимуть відкриття у найрізноманітніших галузях і сферах, розроблятимуть і впроваджуватимуть необхідні реформи. Це гуманітарії, які духовно зміцнюватимуть Українську державу, готуватимуть українську мову до набуття нового статусу – мови Європейського Союзу, відновлюватимуть поцуплені росіянами пазли нашої історії, культури й утверджуватимуть нашу національну і культурну ідентичність з перспективою уконтекстування в європейську тожсамість,

відтворюватимуть образ справжньої України як гідного майбутнього члена Європейського Союзу; митці, що надихатимуть будувати нову прекрасну Україну.

Традиційно зростатиме попит на таких фахівців у галузі комунікацій як перемовник, менеджер, зокрема кризовий, піар-технолог, спеціаліст із внутрішньоорганізаційної комунікації, пресекретар, спічрайтер, іміджмейкер, помічники народних депутатів різних рівнів, які допомагають народним обранцям готувати доповіді, матеріали, консультують їх, зокрема й щодо засобів масової комунікації, рекламист. Опанування здобувачами освіти науки ефективного спілкування багато в чому визначатиме їх подальший життєвий і професійний успіх. Особливої уваги потребує формування майбутньої української європейської еліти з числа сьогоднішньої шкільної юні.

2. Мультизадачність vs цінності – уміння – знання

2.1. Особливості, освітні потреби й потенціал прийдешнього покоління

Розуміння абрисів прийдешнього визначається специфічними особливостями, освітніми потребами й досягненнями сучасних дітей і підлітків, які проєктуватимуть і будуватимуть майбутнє. Це перше народжене у цифровому світі покоління центеніалів / зетів (1995-2012) і наступне за ним покоління «альфів» (2010-2025) (Бондаренко Н. В., 2019d). Термін «альфа» запропонував австралійський учений Марк МакКріндл (Mark McCrindle). Термін означає першу літеру грецького алфавіту, що символізує нову букву, нову абетку, початок нового. Учений дає «альфам» ще одну – паралельну – назву: «покоління скла», маючи на увазі екранозалежність цих дітей.

«Альфи» поки не мають загальноприйнятого визначення, і межі між ними й центеніалами розмиті, тим більше що чітких міжпоколінних меж не існує взагалі. Це узгоджується з теорією, викладеною у книзі «Покоління» (1991) Нейла Хоува (Neil Howe) і Вільяма Штрауса (William Strauss). Згідно з цією теорією, кожні щодвадцять-щодвадцять п'ять років відбувається зміна поколінь. Люди того самого покоління об'єднані спільними цінностями, особливостями поведінки, звичками.

Випробуване бомбосховищами нинішнє крайнє покоління українців пришвидшено розумнішає і дорослішає під впливом російсько-української війни, переживає всі її жахи і неприйнятну навіть для дорослих смертельну небезпеку; усвідомлює цінність людського життя, такі поняття як *совість, справедливість, гідність, честь, свобода, патріотизм, Батьківщина, відповідальність* не з підручників; перебирає на себе дорослі ролі; бере безпосередню участь у наближенні нашої перемоги над рашизмом. Нинішнє покоління дітей війни стане набагато мотивованішим, сильнішим і розумнішим, ніж попередні.

Покоління «альфа» приходить на зміну центеніалам. Експерти стверджують, що вже до 2025 року воно стане найосвіченішим і технологічно найграмотнішим поколінням в історії.

У світі щотижня народжується понад 2,5 мільйони «альфа»-дітей, і до 2025 року, коли з'являться заключні представники покоління, їх буде майже 2 мільярди.

Глобальна зміна клімату і штучний інтелект радикально змінять життя «альфів». Вони житимуть у світі, де все буде «заточене» під них – від новинних стрічок до послуг.

Незважаючи на свій юний вік, «альфи» очікують миттєвого досягнення бажаного; активно впливають на довколишній світ і результативно – на своїх люблячих батьків, зокрема щодо придбання речей. Вони мають достатньо коштів на самостійні покупки. Уже зараз можна передбачити неунікненність їх занурення в технології, взаємодії зі

штучним інтелектом, роботами, розумними іграшками. Неабиякий вплив на становлення особистості справлятимуть соцмережі. 60% 13-17-річних респондентів компанії Pew визнають свою гаджетозалежність.

Технологізовані «альфи» будуть більш підготовленими й освіченими зівставно з попередніми поколіннями. На відміну від центеніалів, для яких Facebook або Snapchat – лише інструмент, для «альфів» вони інтегруються в спосіб життя. Ці діти вже зараз мають акаунти в Instagram, які ведуть їхні батьки, запускають YouTube-канали, неабияк впливають на однолітків. «The Guardian» стверджує: нове покоління легше виявлятиме fake news і більш свідомо й раціонально ставитиметься до часу, проведеного у Всемережжі. Водночас ці діти егоїстичні й невдоволені надмірною опікою батьків щодо їх життя в інтернеті, але це виправдано міркуваннями репутації та кібербезпеки.

Покоління «альфів» потребуватиме інтерактивних персоналізованих програм і методів навчання, адже експерти передбачають якісні зрушення в освіті. З огляду на світові тенденції значний відсоток дітей у світі перейде на онлайн-навчання. У них іще раніше, ніж у центеніалів, формуватимуться чіткі установки і прагнення – це наука і технології. Професор Джо Нелліс із Університету Кренфілда передбачає: покоління «альфа» займеться роботою, якої на сьогодні ще не існує.

Попри схильність до тривожності, безсоння і депресії, очікувана тривалість життя «альфів» збільшиться (якщо вони ходитимуть пішки, а не пересядуть масово на електросамокати, як нинішні підлітки). Вони, на думку експертів, більше уваги приділятимуть здоров'ю, перейматимуться глобальними проблемами й питаннями екології. «Альфи» вже активно цікавляться польотами в космос. 86% дітей віком від 8 до 12 років зацікавлені в його освоєнні. Майже всі респонденти з Китаю (97%), США (88%) й Об'єднаного Королівства (87%) передбачають, що в майбутньому людина підкорюватиме Марс. Однак те саме опитування показало, що сьогоднішні діти втричі частіше прагнуть стати YouTube-блогерами (29%), ніж астронавтами (11%). Це може свідчити про недостатню усвідомленість впливу космічних подорожей на щоденне життя, – висновують дослідники.

Марк МакКріндл прогнозує, що на зміну «альфам» придуть покоління Бета й Гамма.

2.2. Мультизадачність як освітня проблема

Неунікненність одночасного виконання кількох завдань, необхідності контролювати кілька процесів, миттєво й адекватно реагувати, впливати на ситуацію, бажання встигнути зробити все кваліфікують як стан багатозадачності / мультизадачності.

Багатозадачність погіршує якість життя, викликає втому, стрес, тривожність, імпульсивну поведінку, розфокусує увагу, послаблює пам'ять тощо. Вчені з Об'єднаного Королівства з'ясували: багатозадачні не дають собі ради з кількома справами одночасно. Вони не вміють концентрувати увагу, швидко втрачають інтерес до справи, постійно потребують щосильніших стимулів. Брак концентрації й надмірна напруженість послаблюють можливості людини. Неєфективність гальмує пропускну здатність. Дослідження довели істотне зниження продуктивності у людей, які працюють у режимі мультизадачності. Люди намагаються дати раду багатьом справам одночасно, розпорошуючи увагу настільки дозовано, що жодна з них не отримує її достатньо. Це зазвичай означає «бути зайнятим». Але бути зайнятим – не тотожне «бути продуктивним»: настає функціональне перевантаження.

Багатозадачну особистість порівнюють із комп'ютером або гаджетом, на яких одночасно увімкнено занадто багато програм чи вікон. Це стовідсотково спричинить

«зависання» і збої в роботі. Так само з перебоями починає працювати і мозок людини. Дослідники з'ясували, що лише 2% людей психологічно готові до роботи в режимі багатозадачності, решта 98 (!) відсотків так працювати не можуть.

Розум постійно сортує мішанину різних речей і справ. Що більше рішень людина має ухвалити, то складніше виконати їх належним чином. Насправді багатозадачність обертається мікрозадачністю з цілком прогнозованими наслідками: люди розриваються між завданнями, не можуть зосередитися на чомусь одному, кидають на півдорозі розпочаті справи й переходять до наступних, що негативно позначається на якості їх виконання.

Необхідно віддалитися від сили-силенної опцій, зменшити кількість рішень, щоб зосередитися на дійсно важливих питаннях.

Зведення багатозадачності до мінімуму передбачає зменшення кількості завдань, над якими працює людина.

Формулювання короткострокової й довгострокової мети, визначення цільових пріоритетів стануть запобіжниками від розпорошення уваги й марнування часу на неважливі справи, дадуть можливість зосередитися на головному і розкрити свій потенціал.

Щоб уникнути негативних наслідків багатозадачності, психологи радять:

- 1) працювати циклічно – 45 хвилин роботи й 15 – відпочинку;
- 2) звільняти й розвантажувати голову: а) завести блокнот для запису (не тільки найважливішого, а всього, що спадає на гадку); б) змінювати режим концентрації – виконувати спочатку розумову роботу, потім – фізичну й знову повертатися до розумової; 3) уповільнюватися – усвідомити неефективні реакції і моделі поведінки, фокусуватись у моменті, звертати увагу на те, що відбувається тут і зараз (Миколук О., 2021).

2.3. Акмеологія вмінь XXI століття

Перелік умінь прийдешнього з різними часовими рамками різниться в наявних джерелах. Багато хто вміння називає навичками, що, на нашу думку, некоректно й неприродовідповідно. Вважаємо, що панівна формула ЗУН («знання – уміння – навички») себе вичерпала і сприймається як якийсь примус до обмежень. Виходить, знання перетворюють на навички, переступаючи через уміння... А як же тоді бути з вільним розвитком творчої обдарованої особистості? Пропонована нами тріада – «Цінності – Уміння – Знання» – природовідповідніша; тут проглядається логіка і поетапність становлення й розвитку юної особистості. Дія тріади «Цінності – Уміння – Знання» триває впродовж життя. До механізму її функціонування (Рис. 1) включено поступ уже зрілої людини (від сформованих цінностей до нових знань, удосконалення вмінь задля реалізації себе, своїх життєвих планів).

Чому спираємося саме на цінності як соціальне поняття – які цінності сповідує сім'я і в якому соціумі живе вона, такі вміння вироблятимуться й розвиватимуться в дитини. Від розвитку вмінь узалежнюється процес здобуття знань, які переростуть у нові зрілі цінності, що з часом трансформуються, досягнувши свого акме – найвищої точки, вершини. І знову треба буде братися за знання, щоб переплавити їх на вміння. І – переосмислити наявні стереотипи, установки, цінності. Так триватиме упродовж життя.

Відаємо належне чи не найпершому перелікові «Навичок XXI століття», який іще на його початку розробили 200 організацій і провідних компаній світу. Цей перелік мав такий вигляд (зверніть увагу – за перекладу українською вийшло якесь поняттєве навичково-уміннєве асорті): 1) *навчальні та інноваційні навички*: творчість та

інноваційність; критичне мислення і вміння вирішувати проблеми; комунікативні [комунікаційні – Н. Б., С. К.] навички; навички співпраці; 2) *вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички*: інформаційна грамотність; медіаграмотність; ІКТ-грамотність (грамотність у галузі інформаційно-комунікаційних технологій); 3) *життєві та кар'єрні навички*: гнучкість [краще: *пластичність* для уникнення небажаних асоціацій: «и он сгибался вперегиб» – це про невластиве українцям прислужництво – Н. Б., С. К.] та пристосовуваність [*адаптивність* – Н. Б., С. К.]; ініціативність і самоспрямованість; соціальні навички й навички, пов'язані зі співіснуванням різних культур; продуктивність і вміння з'ясувати і враховувати кількісні показники; лідерство й відповідальність.



Рис. 1. Механізм функціонування тріади «Цінності – Уміння – Знання» упродовж життя

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) спільно з дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), міжнародними й національними організаціями розробили для Середнього / Близького Сходу й Північної Африки концептуальну *чотиривимірну модель освіти*, згрупувавши навколо неї відповідні вміння: *учитися знати* (пізнавати, вчитися) – когнітивний вимір; *учитися застосовувати знання* (діяти) – інструментальний вимір; *учитися бути* (жити у злагоді з собою) – індивідуальний вимір; *учитися жити разом* (жити у мирі та злагоді з іншими) – соціальний вимір (*Reimagining Life Skills...*). Усі чотири виміри взаємопов'язані, підсилюють один одного й зміцнюють цілісну особистість учня / учениці, що не суперечить виведеній нами формулі (див. Рис. 1). Зазначена чотиривимірна модель освіти визначає рамки для ключових психосоціальних компетентностей, або життєвих умінь освіти XXI століття. *Життєві вміння* ЮНІСЕФ тлумачить як універсальні здібності особи, «*метауміння*», застосування яких необхідне кожній людині в усіх сферах життя незалежно від професійної спеціалізації. Це психосоціальні компетентності – когнітивні, емоційні й соціальні – для навчання, працевлаштування, нарощування особистого потенціалу й активного громадянства. Отже, чотиривимірна модель дала змогу визначити *12 основних життєвих умінь*: творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, повага до різноманітності, співпереживання, співчуття. Якщо ці 12 основних життєвих умінь називати навичками, то, наприклад, творчість стосуватиметься переважно технічних навичок відображення дійсності. Хіба можна критичне мислення називати навичкою? А співпрацю,

саморегуляцію, співпереживання? Ми розуміємо поняття «навичка» як щось точково-дискретне, що відображає лише незначні й важкозмінювані стереотипи поведінки, певних видів діяльності, де майже немає синергії (взаємовпливу і взаємозв'язку). Навичка набагато віддаленіша від творчості, ніж творчість від умінь.

Своєю чергою компанія «Burning Glass Technologies» (Об'єднане Королівство), проаналізувавши 56 мільйонів описів вакансій і близько 120 мільйонів резюме, розробила критерії ідеального претендента. Виокремлено 14 ключових умінь, які об'єднано у 3 блоки: 1) людські вміння (англ. human skills; soft skills), що стосуються комунікування, креативності, критичного мислення, співпраці, аналітики; 2) цифрові вміння – створення цифрових блоків (англ. digital building block skills): аналіз даних, управління даними, розроблення програмного забезпечення, комп'ютерне програмування, цифрова безпека, конфіденційність, – особливо цінні для аналітиків і осіб, які ухвалюють рішення; 3) уміння вести бізнес (англ. business enabler skills) – передавання даних, цифровий дизайн, управління проєктами, бізнес-процеси, – ці вміння є синтезуючими, інтегративними (*The New Foundation Skills...*).

Щодо термінів «human skills» / «soft skills» («людські вміння» / «м'які вміння»), авторам видається невдалим як оригінал, так і буквальный переклад. Це – на противагу (нелюдським?) професійним – цифровим і бізнесовим? Нагадаємо, що в українській мові слово-термін апріорі не може бути багатозначним, а прикметник «м'який» викликає побутові асоціації і з серйозними словами не поєднується. Можливо, доцільніше вживати «вітагенні вміння», «характерологічні вміння», «соціонні вміння»?

«Вітагенні вміння» цілком вписуються і органічно об'єднують уміння комунікувати, бути креативними, критично мислити, співпрацювати, аналізувати, – адже пропонуване поняття стосується життєвого досвіду і досвіду життя.

«Характерологічні вміння» – своєрідні специфічні вміння конкретної людини. Направду, всі ми по-різному комунікуємо, творимо, критично мислимо, співпрацюємо, аналізуємо, маємо різних життєвий досвід і досвід життя.

«Соціонні вміння». Людину, як феномен біопсихосоціокультурний, як особистість і соціон (соціон, за визначеннями соціоніки, – одиниця соціуму) усе важче «розкласти» за освітніми цілями й завданнями, а ще складніше й відповідальніше – за освітніми процесами (Косянчук С., 2018, с. 178). Сьогодні ціннісні установки і смисли соціона як одиниці соціуму (соціонома як члена суспільства) потребують нових досліджень (Косянчук С., 2020а, с. 515). Хоча пропонуване нами поняття «соціонні вміння» звучить незвично навіть для науковців, утім воно комплексніше, охопніше, концентрованіше вказує на те, що реалізація людини поза соціумом неможлива. «Соціонні вміння» корелюють із цифровими вміннями і вміннями вести бізнес.

Всесвітній економічний форум у Давосі (2020), на який орієнтується світ, визначив ТОП 10 умінь прийдешнього, запитаних для успішного життєздійснення у 2025 році. Це: аналітичне мислення й інноваційність; активне навчання і навчальні стратегії; розв'язання складних проблем; критичне мислення й аналіз; креативність, оригінальність та ініціативність; лідерство і соціальний вплив; використання технологій; моніторинг і контроль; створення технологій і програмування; витривалість, стресостійкість, гнучкість [*пластичність* – Н. Б., С. К.]; логічна аргументація, розв'язання проблем і формування ідей (*These are top...*, 2020). Отже, пріоритетизується вміння вирішувати проблеми, адже 5 із 10 ТОП умінь 2025 стосуються саме цієї здатності і включають як аналітичні, так і креативні вміння, необхідні для інноваційних рішень.

Дослідники проводять пряму кореляцію між прогнозами Всесвітнього економічного форуму і баченням українською молоддю перспектив роботи у 2030 році. Найважливішими з-поміж «соціонних умінь» («вітагенних умінь», «характерологічних

умінь») (варіанти авторів до *англ.* human skills; soft skills) респонденти називають креативність, оригінальність та ініціативність (59,5%), критичне мислення (57,1%), аналітичне мислення та інноваційність (56,4%), витривалість, стресостійкість, пластичність (54%). Серед професійних умінь (*англ.* hard skills) найзапитанішими, на думку респондентів, будуть: володіння іноземними мовами (71,3%), базовими цифровими навичками (64,7%), навички у сфері маркетингу, продажів і створення контенту (49,9%). Це свідчить про усвідомлене розуміння молоддю того, які вміння слід розвивати для успішного особистого і професійного життєздійснення (Гондюл О., 2022).

У Законі України «Про освіту» подано перелік і визначено характеристику одинадцяти груп *універсальних наскрізних ключових компетентностей*, «необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності». Це вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) й іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання упродовж життя; громадянські й соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту і здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти (Закон України..., 2017).

Концепція Української нової школи визначає 10 груп ключових компетентностей, які мають формуватися в учнів на уроках з усіх предметів. Вони охоплюють усі сфери і за умови ефективної реалізації забезпечать оптимальне проєктування майбутнього й успішне життєздійснення особистості (Бондаренко Н. В. та ін., 2018; *Життєва компетентність...*, 2003). Спільними для всіх ключових компетентностей названо такі *наскрізні вміння*: а) читати й розуміти прочитане; б) висловлювати думку усно й письмово; в) критично мислити; г) логічно обґрунтовувати позицію; д) виявляти ініціативу; е) творити; є) розв'язувати проблеми, оцінювати ризики, приймати рішення; ж) конструктивно керувати емоціями; з) застосовувати емоційний інтелект; і) співпрацювати в команді (*Нова українська школа...*, 2016).

У Рамковій програмі Європейського Союзу щодо *оновлених ключових компетентностей*, схваленій Європейським парламентом і Радою ЄС (2018), подано їх осучаснений перелік. Він зводиться до восьми, хоча дві є багатокомпонентними. Це грамотність; мовна компетентність; математична компетентність і компетентність у науках, технології, інженерії; цифрова компетентність; особиста, соціальна і навчальна компетентність; громадянська компетентність; компетентність культурної обізнаності й самовираження. У документі акцентовано однакову важливість усіх компетентностей, які «можуть застосовуватися у різних контекстах і комбінаціях, перетинатися і поєднуватися у різних сферах». У документі визначено *спільне для всіх восьми компетентностей*: критичне мислення, аналітичне мислення, розв'язання проблем, творчість, робота в команді, вміння спілкуватися й проводити перемовини, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, емпатія, співчуття, повага до різноманітності (Бондаренко Н. В., 2020; *ANNEX to the...*).

Українські компанії спільно із закладами освіти із позицій сьогодення й перспективи 2030 року дослідницьким шляхом визначили вимоги до умінь молодих спеціалістів (Зінченко А. Г. та ін., 2016). Згідно з висновками дослідження, найбільшим попитом в українських роботодавців натеper користуються: вміння працювати в команді, комунікабельність, здатність вирішувати комплексні проблеми, аналітичне мислення, спроможність швидко навчатися, адаптивність / гнучкість [*пластичність – Н. Б., С. К.*], відповідальність, ініціативність, грамотність (усна й писемна), розвинений

емоційний інтелект. З-поміж умінь, якими найкраще володіють нинішні випускники, названо: ІТ-грамотність, ініціативність, комунікабельність, грамотність (усна й писемна), вміння працювати в команді, спроможність швидко навчатися, адаптивність. Бажають кращого вміння вести перемовини, ораторське мистецтво [*мистецтво публічного мовлення – Н. Б., С. К.*], здатність управляти проектами, вирішувати комплексні проблеми, стратегічно мислити. З огляду на потребу в уміннях 2030 випускники закладів вищої освіти не готові до вирішення майбутніх завдань і професій, – висновують дослідники (Зінченко А. Г. та ін., 2016, с. 8).

У перспективі 2030 року найзапитанішими стануть: здатність працювати в команді, вирішувати комплексні проблеми, аналітично мислити, швидко навчатися, конструктивно керувати емоціями, критично й стратегічно мислити, управляти проектами й змінами. Отже, у прийдешньому пріоритетизуються критичне мислення, проєктний підхід до вирішення завдань і постійні зміни (Зінченко А. Г. та ін., 2016, с. 8).

Перетинання, взаємопроникність, взаємозв'язок і взаємозумовленість ключових умінь ХХІ ст. робить недоцільним їх дихотомічний розподіл на життєві – нежиттєві, професійні – непрофесійні або за консистенцією чи на дотик – на тверді й м'які. Щодо перетинання вмінь – знання іноземної мови можна буде віднести як до професійних, так і до буттєвих умінь, коли українці вільно і звично подорожуватимуть світом.

На основі вивчення тенденцій розвитку глобалізованого суспільства, потреб прийдешнього покоління, узагальнення наведених переліків найзапитаніших умінь ХХІ століття автори уклали *check list метаумінь*.

1. *Планувати й організовувати свою діяльність* – ставити цілі, ієрархізувати їх, визначати пріоритети, фокусуватися на головному. Це *must have* в умовах багатозадачності.

2. *Учитися впродовж життя – lifelong learner* із мисленням розвитку.

3. *Пластичність і адаптивність* – здатність сприймати зміни як нові можливості для розвитку.

4. *Аналітичне, критичне, системне, стратегічне мислення.*

5. *Креативність та інноваційність.*

6. *Здатність конструктивно спілкуватися; мовна грамотність.*

7. *Вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні вміння.*

8. *Спроможність розв'язувати комплексні проблеми, приймати рішення.*

9. *Самодостатність і відповідальність; уміння працювати в команді;*

10. *Емоційний інтелект.*

Розкриємо роль і сутність умінь, наведених у пропонованому переліку.

1. Було б логічно, якби бодай один із наведених переліків починався з системоутворювального вміння – *спроможності формулювати цілі (визначати мету)*, адже всі без винятку вміння набуваються не про запас, а з певною метою, для реалізації задуманого, і їх ефективність прямо корелюється із системністю.

Саме тому серед переліку ключових критичних умінь на першому місці мала б стояти спроможність визначати основні життєві цілі, ієрархізувати їх і фокусуватися на головній, визначати способи й інвентаризувати інструменти її досягнення.

2. *Навчання упродовж життя* забезпечує адаптивність до змін, готовність до викликів і трансформацій, зумовлених стрімким розвитком технологій, динамічними змінами у всіх сферах життя, тенденціями на ринку праці. Ці процеси спонукають кожного постійно самовдосконалюватися й розвиватися, оновлювати, поглиблювати, розширювати і поповнювати свої знання; набувати нових умінь; підвищувати кваліфікацію; оптимізувати процес самонавчання, самовиховання й саморозвитку; ставити нові цілі й досягати їх. А це актуалізує проблему формування в учнів потреби

постійно поповнювати свої знання, стійкої системи цінностей, читацької компетентності й інформаційної культури; стимулювання усамостійнення учнів; корегування інформації, безпосередньо пов'язаної зі щоденним життям тощо.

Розвиткові здатності навчатися упродовж життя сприятиме засвоєння теорії, що становить ядро предметних галузей, широка культурна асоціативність у сприйманні й розумінні суспільних і життєвих процесів; урізноманітнення способів здобування учнями актуальної інформації; розширення можливостей інформування учнів щодо різних аспектів і галузей життя; збагачення змісту паперових підручників за рахунок медіатекстів, які відстежують і надають найсучаснішу інформацію у реальному часі (Бондаренко Н. В., 2021). Заслугує на увагу ідея досконалих універсальних підручників із кожного предмета, які постійно оновлюватимуться в режимі реального часу.

3. Належно реагуючи на море даних, новин і фактів, яке накриває дев'ятим валом, маємо бути *пластичними, адаптивними*, плавно рухатися від ідеї до ідеї, уподібнюючись і пристосовуючись до турбулентності інформаційного середовища. Це необхідна умова виживання, життєвого успіху, а як пощастить, – то й процвітання. Сучасні технології відкривають можливість впливати на сюжети і новини – перемотувати, відкладати перегляд, відмотувати назад, вставляти покликання, вирізати, копіювати і вставляти фрагменти, – дають змогу створювати не лише короткі, а й довгі формати.

Адаптивність – здатність адаптуватися до калейдоскопічних змін мінливого світу, якою варто було б доповнити перелік ключових навичок XXI ст. Важливість її формування зумовлена тим, що людство ніколи не досягне абсолютного знання, яке дало б змогу точно спрогнозувати ідеальний алгоритм поведінки, її результати чи наслідки у певній життєвій ситуації.

Кожна ситуація, в яку потрапляє людина, має свої непередбачувані моменти. Їх неможливо прорахувати навіть за допомогою сучасних технологій. У цьому разі вибір, як вчинити, переходить у площину моральності мети і засобів її досягнення. Їх критерієм є розвиток людини, гармонійність її буття і щастя. Для формування адаптивних навичок, а також стимулювання ідей та інновацій необхідно розвивати в учнів критичне й стратегічне, або прогностичне, мислення (наприклад, пропонувати учням програвати подумки різні гіпотетичні сценарії: «Що буде, якщо...?»).

4. Фундаментом і запорукою результативного формування усієї лінійки актуалізованих у Законі України «Про освіту» ключових компетентностей є розвинене *аналітичне, критичне, системне, стратегічне мислення* – системотвірне вміння XXI ст. Актуальність розвитку цих типів мислення в умовах інформаційного перенасичення суспільства суцільних викликів зумовлена потребою опанувати базові функції мислення, активувати, стимулювати, впорядковувати думки, скеровувати їх у конструктивне річище.

На противагу уніфікованому стереотипному однобічному мисленню критичне формує аналітичні здібності, цілеспрямованість, багатовекторність, багатофункціональність мислення, здатність робити висновки, прогнозувати. Критичне мислення ґрунтується на вмінні аналізувати, зіставляти, порівнювати, інтерпретувати інформацію, верифікувати її, відфільтровувати непотрібну й виокремлювати необхідну, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, відокремлювати факти від думок і припущень, робити висновки й узагальнення, знаходити і правильно застосовувати інформацію. Якість думання покращується завдяки діалогізуванню навчання, *вмінню* будувати діалоги і *правильно ставити запитання*, що гарантує якісну відповідь. «Якщо ви хочете отримати розумну відповідь, – розумно запитуйте», – радив Й. В. Гете.

5. Компетентнісна освітня парадигма передбачає розвиток *креативності та інноваційності* як ключових навичок ХХІ ст. Проблема розвитку креативності не випадково перебуває у фокусі уваги педагогічних систем найуспішніших країн світу. Ця якість особливо актуальна з огляду на інтелектуалізацію праці, коли «неординарність мислення і нестандартний творчий підхід до проблем стають визначальними чинниками у прийнятті рішень будь-якої складності, а в кожній професії понад усе цінуються компетентність і креативні здібності», хоча в різних професіях креативність проявляється неоднаково. Підприємцям вона дає змогу бачити перспективу навіть попри невдачі й розпочати нову справу. Письменникам – знаходити цікаві оригінальні сюжети. Психологам – розробляти нові методи комунікації з людьми. Креативність учених і науковців є рушієм прогресу в усіх сферах життя суспільства. Визначальним є креативний підхід у роботі дизайнерів, менеджерів з реклами та інших працівників (Бондаренко Н. В., 2019а, с. 99). Креативність та інноваційність розвиваються у процесі виконання творчих завдань, роботи над внутрішньо мотивованими індивідуальними проектами і презентаціями, зокрема із використанням онлайн-сервісів.

6. *Інтеракційність* як загальносвітова проблема і системотвірне ключове вміння ХХІ ст. органічно пов'язана з рештою вмінь і компетентностей. Вона передбачає здатність конструктивно й ефективно комунікувати; писати електронні листи; здобувати інформацію з різних джерел, аналізувати, обробляти й доцільно застосовувати її, ділитися нею з іншими; доносити свою думку чітко, зрозуміло, переконливо; формулювати й доказово аргументувати власну позицію; вести перемовини; не просто читати і писати, а майстерно володіти всіма видами мовленнєвої діяльності, зокрема вмінням слухати й чути співрозмовника; читати різноманітну літературу, а не тільки мінітексти з екрана монітора й заголовки повідомлень у фейсбуці, стаючи жертвою «кліпової свідомості», яка руйнує логічне мислення. Основна стратегія перебудови мовної освіти – її життєва адекватність, орієнтація на задоволення потреб і запитів суспільно й соціально адаптованої особистості, пов'язаних зі спілкуванням, самореалізацією, практичною діяльністю, духовним життям, різнобічними інтересами. Теорію і методіку розвитку комунікаційних умінь і навичок учнів різних вікових груп усеаспектно досліджено, описано і впроваджено у шкільну практику (Бондаренко Н., 2009; Бондаренко Н. В., 2009; Бондаренко Н. В., 2019b; Васьківська Г. О. та ін., 2013; Косянчук С. В., 2020b).

7. Інтернет, як потужна довідково-інформаційна система, є невичерпним джерелом потенційних освітніх ресурсів. Вона, однак, не корелюється з оптимальністю, доцільністю й застосовністю засвоєваних учнями знань. Розв'язання проблеми знаходиться в площині опанування *медіаграмотності*, на чому фокусує увагу освітян Президент України Володимир Зеленський: «Кожен із нас має навчитися важливих у новітньому світі умінь <...> щоразу, коли ми беремо телефон, вмикаємо комп'ютер, планшет або телевізор, маємо вмикати мислення, критичне мислення, відрізнити правду від фейків, правду від брехні, обходити стороною інформаційні звалища, читати далі, ніж заголовки, сумніватися, перевіряти будь-яку інформацію в декількох джерелах, шукати першоджерело, зберігати холодну голову. Уроки медіаграмотності повинні з'явитися у нашій шкільній програмі». Міністерство освіти і науки України підтримало ініціативу Президента, – адже від рівня медіаграмотності населення залежить інформаційна безпека держави, – невід'ємна складова національної безпеки, що надважливо в умовах війни.

8. *Здатність вирішувати проблеми* не є привілеєм лише аналітиків і консультантів, тому що з ними щодня стикається кожен. В умовах багатозадачності актуалізується потреба в структурованому вирішенні комплексних проблем. Підхід до

структурованого вирішення проблем може застосовуватися послідовно за фазами або з використанням окремих оптимальних у конкретній ситуації інструментів (Бондаренко Н. та ін., 2022). Розв'язання проблеми потребує чіткого її визначення, з'ясування суті, розгляду повного спектру варіантів рішень, відкритості до будь-яких ідей, дистанціювання від проблеми, погляд на неї під новим кутом зору, у разі потреби – зменшення масштабів проблеми і готовності просити поради.

Прийняття рішень – це тестування спроможності людини правильно і якісно мислити в критичній ситуації. З огляду на те що майбутнім випускникам доведеться життєстверджуватися в умовах багатозадачності, здатність одночасно розв'язувати кілька проблем і приймати виважені рішення набуває особливої цінності. Тому слід продумувати кожне рішення, дотримуватися правил і стратегій їх прийняття, керуючись порадами фахівців: дотримуватися основних критеріїв будь-якого рішення – швидкості, вартості, якості; збалансовувати збір інформації; уникати передчасних висновків, а також ухвалення важливих рішень під впливом емоцій; брати до уваги компроміси; мати запасні варіанти рішень тощо. Правильно прийняте рішення вселяє людині впевненість у силі й надійності власного розуму.

9. *Самодостатність і відповідальність* – необхідні якості для ефективної командної роботи, кожен учасник якої має зосереджуватися на цілях і результатах; усвідомлювати свою роль і забезпечувати зону власної відповідальності; бути ефективним гравцем; вносити вагому частку в досягнення колективного результату; проявляти ініціативу; генерувати і пропонувати нові ідеї; бути спроможним реалізовувати їх як самостійно, так і в команді; приймати інновації; якісно взаємодіяти; конструктивно й чітко спілкуватися; вміти домовлятися; забезпечувати психологічно комфортне середовище і зворотний зв'язок (що особливо актуально за умов віддаленої роботи, яка потребує швидкого реагування та постійного удосконалення).

10. Притаманна юному поколінню розрегульованість *емоцій* долається зміною ставлення до їх ролі в реалізації цілей. Здобувачі освіти мають навчитися використовувати емоції як стратегію, інструмент для досягнення бажаного. Адже психологи відносять емоції до найпотужніших і найефективніших механізмів мозку, за допомогою яких він керує адаптивними рішеннями. І результат залежить зокрема й від того, наскільки у людини розвинена здатність викликати емоції, необхідні для вирішення поставлених завдань. Збільшуючи шанси на успіх, вони водночас позитивно впливають на загальний стан людини.

Виокремлюють три ключові емоції – *вдячність, співчуття, гордість*, які є джерелом багатьох інших емоцій. В емоційному інтелекті емоції більшою мірою зінтегровані з пізнавальною діяльністю особистості, а інтелект – із мисленневою. Специфічними ознаками прояву емоцій у когнітивному просторі є *здивування, допитливість, інтерес, натхнення, здогадка, сумнів, осяяння, еврика* тощо. Увесь спектр емоцій можна й треба залучати для опанування мистецтва досягнення успіху в будь-якій сфері життя включно із найважливішою – здоров'ям.

Згідно із законом «примноження енергії» через зовнішню активізацію внутрішніх ресурсів, зокрема й емоційних, затрати людини на подолання перешкод на шляху до мети мінімізуються, а реагування пришвидшується. Усе це сукупно дає миттєвий ефект. Цей спосіб застосовував ще римський імператор Клавдій (Тиберій Клавдій, 10 до н. е. – 54 до н. е.). Гладіатори, які відправлялися на морську битву, мали вітати його фразою: «Здрастуй, імператоре! Ті, хто йдуть на смерть, вітають тебе!» Це був дієвий хід, яким мобілізуючий меседж передавався від найвищого авторитету – властителя – до народу. Будь-яке привітання – «Вітаю!», «Салют!», «Hello!», а тим більше «Слава Україні!» «Героям слава!» – містить згусток енергії. А в застосовуваному Клавдієм воно мало ще й помножувальний ефект за рахунок

піднесення, захвату, поклоніння, психологічного та емоційного впливу, лавинних механізмів поширення.

Висновуючи, зазначимо, що впродовж наступних трьох десятиліть розвиток людської цивілізації визначатимуть 12 технологій, які докорінно змінять людське життя. Нинішні діти дорослішатимуть у Метавсесвіті, де межа між цифровою і фізичною реальністю ставатиме дедалі розмитішою. Щоб вони безпечно почувалися і гармонійно розвивалися, оптимально використовуючи його переваги, Сучасна Українська Європейська школа має переглянути й оновити свої цілі й завдання і зосередитися на ціннісному становленні учнів і формуванні у них відповідних метаумінь. Авторами виокремлено найзапитаніші вміння: *планувати й організовувати свою діяльність* – ставити цілі, ієрархізувати їх, визначати пріоритети, фокусуватися на головному (це *must have* в умовах багатозадачності); *учитися впродовж життя* – *lifelong learner* із мисленням розвитку; *пластичність і адаптивність* – здатність сприймати зміни як нові можливості для розвитку; *аналітичне, критичне, системне, стратегічне мислення*; *креативність та інноваційність*; *здатність конструктивно спілкуватися, мовна грамотність*; *вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні вміння*; *спроможність розв'язувати комплексні проблеми, приймати рішення*; *самодостатність і відповідальність*; *вміння працювати в команді*; *емоційний інтелект*.

Література

- БОНДАРЕНКО Н. (2020) Модернізована Європейська рамка ключових компетентностей: нова грамотність як інновація для України. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій*. Київ; Біла Церква: Авторитет, 2020. (DOI: 10.32405/978-966-97763-9-6-2020-117-119).
- БОНДАРЕНКО Н. (2009) Текстоцентрична система вивчення державної мови: теоретичні і практичні аспекти. *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи*: матеріали Міжнар. наук.-метод. семінару. Ужгород: Ліра, 2009. С. 143-153.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2020a) Запитання як пусковий механізм світопізнання й компетентнісного навчання. *Fundamental and applied research in the modern world*. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Boston, USA. 2020. Pp. 195-204.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2009) Засвоєння якостей зразкового мовлення як передумова вдосконалення мовленнєвої культури старшокласників. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 2. С. 14-17.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2020b) Інноваційна взаємодія освітянських структур як рушій якісних змін в освіті України. *Scientific achievements of modern society*. Abstracts of the 10th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2020. Pp. 276-282.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2021) Медіатекст як ресурс осучаснення й збагачення змісту підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 27. С. 15-26.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2019a) Мейнстрім освітнього прогресу в Україні – компетентність ↔ креативність. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions*. Papers of the 9th International Scientific Conference. September 6, 2019, Stuttgart, Germany. Stuttgart: ORT Publishing, 2019. Pp. 91-102.

- БОНДАРЕНКО Н. В. (2019b) Мовні акценти шкільної реформи в Україні. *Perspectives of science and education*. Proceedings of the 12th International scientific conference (September, 27, 2019), 27 вересня 2019 р. New York, USA. С. 503-515.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2019c) Українська нова школа у контексті світових трендів освіти. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions: матеріали VII Міжнародної наукової конференції* (м. Штутгарт, ФРН, 31 травня 2019 р.). Штутгарт, 2019. С. 304-316.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2019d) Українська школа – Z: меседжі нової влади щодо освіти і науки в Україні. *Perspectives of science and education*. Proceedings of the 11th International youth conference (August 2, 2019), 02 серп. 2019 р., с. New York, USA. С. 186-197.
- БОНДАРЕНКО Н. В. (2020c) Уміння запитувати й відповідати як невід’ємний складник компетентнісного навчання. *World science: problems, prospects and innovations*. Abstracts of the 4th International scientific and practical conference. Perfect Publishing. Toronto, Canada. 2020. Pp. 210-219.
- БОНДАРЕНКО Н. В., КОСЯНЧУК С. В. (2021a) Загальнонавчальні методи як дидактичний інструмент інтелектуалізації освіти. *Digital transformation of society: the oretical and applied approaches: Monograph 46* / [ed. by M. Wierzbik-Strońska, O. Nestorenko]. Katowice: Publishing House of University of Technology, 2021. Pp. 82-97. (Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice).
- БОНДАРЕНКО Н. В., КОСЯНЧУК С. В. (2018) Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 44-56.
- БОНДАРЕНКО Н., КОСЯНЧУК С. (2021) Класифікаційна модель запитань для реалізації в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 1 (105). С. 12-17. (DOI: 10.37026/2520-6427-2021-105-1-12-17).
- БОНДАРЕНКО Н., КОСЯНЧУК С. (2022) Проблематизація як атрактор удосконалення мовної освіти. *Digitalization and information society*. Selected issues. Monograph 53 / [Ed. by A. Ostenda, T. Nestorenko]. Publishing House of University of Technology, Poland, Katowice, 2022. С. 161-184. (DOI: 10.54264/M008).
- ВАСЬКІВСЬКА Г. О., КОСЯНЧУК С. В. Особистісне самовизначення у контексті формування риторичних умінь старшокласників. *Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference «Moderní vymoženosti vědy – 2013»*. – Díl 32. Pedagogika: Praha: Publishing House «Education and Science» s.r.o. 2013. Stran. 7-11.
- ГОНДЮЛ О. *Future of work 2030: як українська молодь бачить майбутню роботу і які професії будуть затребувані*. URL: <https://mind.ua/openmind/20224503-future-of-work-2030-yak-ukrayinska-molod-bachit-majbutnyu-robotu>.
- Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб.* / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.
- Закон України «Про освіту»*. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- ЗІНЧЕНКО А. Г., САПРИКІНА М. А. Навички для України 2030: погляд бізнесу. Київ: ТОВ «Видавництво «ЮСТОН», 2016. 36 с.
- КЕЛЛІ К. *Невідворотне. 12 технологій, що формують наше майбутнє*. Пер. з англ. Наталія Валецька. Київ: Наш формат, 2018. 304 с.
- КОСЯНЧУК С. (2018) Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матер. Третьої Міжнародної наук.-практ. конф.*, м. Умань, 16-17 лют. 2018 р. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 174-178.

- КОСЯНЧУК С. В. (2020a) Соціально-наукове кореспондування як інваріантна умова реалізації сучасних педагогічних технологій профільного навчання. *Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах*. Дніпро: «WayScience», 2020. Т. 1. С. 515-517.
- КОСЯНЧУК С. В. (2020b) Читання у процесі формування культури інтелектуального життя особистості: соціальний вектор реалізації педагогічних технологій профільного навчання *Problems of implementation of science into practice: abstracts of XIII international scientific and practical conference*. Oslo, Norway, 2020. April, 20-21. Pp. 258-261.
- ЛИТВИН О. *Які професії будуть потрібні після війни в Україні: опубліковано список*. URL: <https://news.obozrevatel.com/ukr/economics/economy/yaki-profesii-budut-potribni-pislya-vijni-v-ukraini-opublikovano-spisok.htm>.
- МИКОЛЮК О. Чи треба «все встигати»? У людей, які працюють у багатозадачному режимі, продуктивність зменшується на 40%. *День*. 2021. 19-20 листопада. № 139-140. С. 19.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*: МОН України. Київ, 2016. 40 с.
- СТОЛБОВА К. Першими у світі: українці починають нову еру в навчанні. Віртуальні студенти у віртуальних аудиторіях стають реальністю. *Дзеркало тижня*. 19 серпня 2022. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/pershimi-u-sviti-ukrajintsi-rochinajut-novu-eru-v-navchanni.html>.
- ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annexrecommendation-on-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
- BONDARENKO N., KYZENKO V., KOSIANCHUK S. Asking questions as a universal life-affirming skill of the XXI century. *Organizational problems of life quality management in the conditions of globalization*. Monograph [eds: M. Duczmal, T. Nestorenko]. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020. Pp. 20-28.
- Reimagining Life Skills and Citizenship Educational in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21 Century Skills*. Conceptual and Programmatic Framework. Executive summary. United Nations Children's Fund. www.Isce-mena.org.
- The New Foundation Skills of the Digital economy. Developing the Professionals of the Future*. Burning Glass/BHEF. Pp. 9-10. URL: https://www.burning_glass.com/wp-content/uploads/New_Foundational_Skills.pdf.
- These are top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them*. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>.

Author Information:

Nelly Bondarenko – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Research Fellow, Department of the Ukrainian Language and Literature Teaching, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine
E-mail: nelly.bondarenko@ukr.net.

Serhii Kosianchuk – PhD of Pedagogical Sciences, Methodist, Kyiv Gymnasium of Oriental languages № 1, Kyiv, Ukraine
E-mail: 358sv@ukr.net.

ОСВІТНЄ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СІЛЬСЬКОГО ТУРИЗМУ В УКРАЇНІ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ДОСВІДУ ПОЛЬЩІ

EDUCATIONAL PROVISION OF RURAL TOURISM IN UKRAINE AND THE POSSIBILITY OF USING THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF POLAND

Марта Мальська, Лідія Дубіс, Юрій Зінько, Павло Горішевський

Marta Malska, Lidia Dubis, Yuriy Zinko, Pavlo Gorishevskyy

Анотація

Розглянуто проблематику навчально-освітнього забезпечення сільського туризму в Україні у вузах IV-I рівня акредитації, а також у громадському секторі. Проаналізовано програми базових навчальних дисциплін з сільського туризму зі спеціальностей “Туризм”, “Готельно-ресторанна справа” та “Сільське господарство” у вузах IV-III рівня, ознайомлено з програмами курсів сільського туризму для окремих навчальних закладів (Львівський національний університет імені Івана Франка, Університет Короля Данила в Івано-Франківську) та аграрних вузів. На прикладі сільськогосподарських коледжів розглянуто діяльність науково-практичних центрів, що забезпечують підготовку у сфері обслуговування туристів у сільській місцевості. Акцентовано увагу на активній ролі спеціалізованих громадських організацій, зокрема Всеукраїнської Спілки сільського зеленого туризму, у підготовці до практичної діяльності власників агроосель і організаторів сільського туризму. Наголошено на необхідності використання польського досвіду вузів у цільовій підготовці фахівців з сільського туризму (агротуризму), а також функціонування сервісних організацій (дорадчих сільськогосподарських служб) з широкою практичною допомогою суб’єктам сільського туризму. Представлено доробок польських освітніх закладів, а також сервісних і громадських організацій сільського туризму Польщі.

Annotation

The paper considers vital issues in educational support of rural tourism in level IV-I accredited universities, as well as in the public sector in Ukraine. It analyzes the programs of rural tourism core disciplines in the “Tourism”, “Hotel and Restaurant Business” and “Agriculture” majors in level IV-III accredited universities, and also introduces programs of rural tourism courses for particular educational institutions (Ivan Franko National University of L’viv, King Danylo University in Ivano-Frankivsk) and agricultural universities. The authors discuss the activities of scientific and practical centers providing training in tourist services in rural areas, using agricultural colleges as an example. Specific emphasis is given to the active role of designated public organizations, in particular the All-Ukrainian Union of Rural Green Tourism, when preparing for the practical activities of homestead owners and rural tourism managers. The paper underscores the need to use the experience of Polish universities in the target training of specialists in rural tourism (agrotourism), as well as in operating as service providers (agricultural advisory services) with extensive practical assistance to the subjects of rural tourism. The work of Polish

educational institutions, as well as service and public organizations of rural tourism in Poland, is presented.

Ключові слова: *Сільський туризм. Агротуризм. Навчальні дисципліни. Освіта.*

Key words: *Rural tourism. Agrotourism. Educational discipline. Education.*

Вступ

Сільський туризм в останні два десятиріччя сформувався в Україні як повноцінний вид (галузь) туризму. Під вітчизняним брендом “сільського зеленого туризму” він отримав активний розвиток в різних регіонах: від Українських Карпат до Причорномор’я. Важливою складовою частиною становлення і поступального розвитку сільського туризму є підготовка фахівців у цій сфері. Навчально-освітнє забезпечення організаторів і працівників сільського туризму здійснюється за участю різних установ і організацій: від вищих навчальних закладів до спеціалізованих громадських організацій. Ця підготовка кадрів в галузі сільського туризму може виступати як складова освітніх програм фахівців з туризму чи сільського господарства, або бути цільовою для тих, хто займається прийомом туристів на селі.

Для подальшого розвитку освітньої компоненти у сільському туризмі важливим є використання досвіду зарубіжних країн, зокрема Польщі. Сільський туризм Польщі є важливою складовою розвитку основних регіонів цієї країни та створить її культурно-етнографічний імідж. За останні роки у практиці сільського туризму Польщі проявилась диверсифікація на дві основні різновидності сільського туризму: відпочинок у селі і відпочинок у рільника (агротуризм). Освітній складовій у сільському туризмі цієї країни надається значна увага: від підготовки фахівців у аграрних ВНЗ до цільової підготовки організаторів і власників осель в рамках державних програм та діяльності громадських організацій. Тут накопичено багатий досвід освітнього забезпечення у цій сфері, що може бути корисне на сучасному етапі розвитку сільського туризму в Україні.

1. Освітня компонента як складова сільського туризму України

1.1. Навчально-методичне забезпечення навчальних курсів з сільського туризму у навчальних закладах України

В Україні на даний період в якості навчальної дисципліни сільський туризм включений в освітні програми навчальних закладів вищої освіти (III-IV рівня), професійно-технічної освіти (I-II рівня) (Зінько Ю. та ін., 2020). Зокрема, у вузах III-IV рівня навчальні дисципліни з сільського туризму викладались у рамках спеціальностей: туризм, менеджмент організацій, географія (бакалаврський рівень). У навчальних планах цей курс тривалий час належав до дисциплін самостійного вибору, а на даний час – здебільшого як вибірковий для студентів. Детальний аналіз програм курсів з сільського туризму вузів III-IV рівня засвідчив, що у більшості випадків викладається інтегрований навчальний курс з сільського і екологічного туризму. Назви курсів варіюють від “Сільський зелений туризм” (ЛНУ ім. Івана Франка, Мукачівський державний університет, Національний університет біоресурсів і природокористування), “Організація сільського зеленого туризму” в Університет Короля Данила (м. Івано-

Франківськ), “Сільський туризм” (КНУ ім. Тараса Шевченка, Полтавський національний університет) до “Зелений туризм” (Національний університет водного господарства та природокористування). Цей курс забезпечений навчальними посібниками, курсами лекцій (Волошинський О. та ін., 2011; Гапоненко Г. та ін., 2019; Горішевський П. А., 2003; Доценко А., 2019; Зінько Ю. В., 2008; Кудла Н. Є., 2015; Кушнірук Ю. С. та ін., 2017; Рутинський М. Й. та ін., 2006; *Сільський зелений туризм...*, 2005; *Сільський зелений туризм...*, 2016; Черниш І. В., 2015) та навчально-методичними матеріалами (*Кафедра країнознавства...*; *Навчальна програма...*, 2013; *Сільський зелений зелений туризм...*, 2018).

Зокрема, у Львівському національному університеті імені Івана Франка курс з сільського зеленого туризму читають вже понад 20 років (*Кафедра туризму...*). На початку це була інтегрована навчальна дисципліна “Екологічний туризм і агротуризм” (*Навчальна програма...*, 2013), а на даний час самостійний курс “Сільський зелений туризм” читають як спеціалізовану дисципліну за вибором студентів. Навчальна програма цього курсу передбачає такі основні теми: понятійно-термінологічний апарат сільського туризму та його головні складові; основні види занять у сільському туризмі і агротуризмі; категоризація і типізація агроосель; розробка і впровадження продуктів сільського туризму; менеджмент і маркетинг сільського туризму; інноваційні та інвестиційні проекти у сільському туризмі; особливості і перспективи розвитку сільського туризму в регіонах України. На практичних і семінарських заняттях забезпечується детальне ознайомлення з інформаційно-освітніми матеріалами сільського туризму, аналізується його вітчизняний і зарубіжний досвід і практика та розробляються бізнес-проекти для конкретних садіб чи агротуристичних місцевостей (*Кафедра туризму...*). Проблематика сільського туризму досліджується студентами в курсових і магістерських роботах, а також представляється на студентських наукових конференціях (Кушнірук Ю. С. та ін., 2017) і всеукраїнських конкурсах студентських проектів.

В Університеті Короля Данила в м. Івано-Франківськ на кафедрі туризму та готельно-ресторанної справи курс “Організація сільського зеленого туризму” викладають з 2018 року для студентів спеціальностей 241 “Готельно-ресторанна справа” та 242 “Туризм” як базову в циклі професійної підготовки. Навчальна програма дисципліни передбачає такі основні теми: понятійно-термінологічний апарат сільського туризму та його головні складові; добровільна категоризація; розробка і впровадження продуктів сільського туризму; менеджмент і маркетинг сільського туризму; особливості і перспективи розвитку сільського туризму в регіонах України (*Кафедра туризму та готельно-ресторанної справи / Університет ...*).

На кафедрі туризму та готельно-ресторанної справи Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне) (*Кафедра туризму та готельно-ресторанної справи / Національний...*) “Зелений туризм” є обов’язковою навчальною дисципліною, що вивчається на рівні вищої освіти бакалавр спеціальності 242 “Туризм”. Основними розділами програми вивчення цієї дисципліни є: основні положення і проблематика сільського та зеленого туризму, історія його розвитку, надання послуг у цьому виді туризму, основи маркетингу та рекламної діяльності у сфері сільського та зеленого туризму, основні ресурси розвитку сільського та зеленого туризму своєї місцевості (Кушнірук Ю. С. та ін., 2017). Студенти досліджують ресурси для розвитку екологічного та сільського туризму територій, основні напрямки та тенденції розвитку зеленого туризму в світі та Україні, аналізують спільні та відмінні риси зеленого туризму від інших видів туризму, проблеми та перспективи розвитку зеленого туризму (Кушнірук Ю. С. та ін., 2017).

На даному етапі значний інтерес до впровадження освітніх курсів з сільського туризму і агротуризму проявляють вузи аграрного профілю. Однією з ініціатив у цьому напрямі є розробка узагальненої програми з “Сільського зеленого туризму” для аграрних закладів вищої освіти (*Сільський зелений туризм...*, 2018), що розроблена під егідою науково-методичного центру інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів “Агроосвіта” (*Державна установа...*; *Сільський зелений туризм...*, 2005). Основними модулями в цій програмі є: основи сільського туризму, його організаційні засади, напрями розвитку сільського туризму в Україні. Саме в закладах аграрного типу є можливість забезпечити спеціалізації з сільського туризму (магістерський рівень). Тут є досвід функціонування спеціальності і курсів з агротуризму в інститутах післядипломної освіти (наприклад, Національний університет біоресурсів і природокористування) (*Навчально-науковий інститут...*). У Національному університеті природокористування і біоресурсів України дисципліна “Сільський зелений туризм” входить у навчальні програми кафедри туристичного та готельно-ресторанного бізнесу і консалтингу у складі Навчально-наукового інституту неперервної освіти і туризму, де здійснюють підготовку і перепідготовку фахівців у сфері туризму, менеджменту (Дорадництво, Управління інноваційною діяльністю) (*Навчально-науковий інститут...*). Слід підкреслити, що основними завданнями вивчення цієї дисципліни в аграрних вузах є: ознайомлення з теоретичними і практичними аспектами сільського зеленого туризму; вивчення економічних та соціальних аспектів сільського туризму; аналіз нормативно-правової бази функціонування сільського туризму; висвітлення особливостей інформаційно-консультативного забезпечення; менеджмент і маркетинг цієї галузі туризму (*Сільський зелений туризм...*, 2005; *Сільський зелений зелений туризм...*, 2016; *Сільський зелений зелений туризм...*, 2018). Ці знання випускникам аграрних вузів знадобляться при розробці планів сільського розвитку територій, здійсненні дорадництва для членів сільських домогосподарств, а також при безпосередній організації і впровадженні в практику основ сільської гостинності.

Ціленаправленим є навчальне забезпечення підготовки фахівців для сільського туризму у вузах I-II рівня, переважно коледжах аграрного профілю. Тут, окрім базового курсу з сільського туризму, викладаються дисципліни з ведення домашнього господарства (*Стрийський аграрний...*). Підготовка фахівців для сільського туризму опирається на низку взаємодоповнюючих курсів та належну матеріально-технічну базу (навчально-практичні центри у Львівському екологічному та Бердянському і Стрийському аграрних коледжах) (*Бердянський коледж...*; *Екологічний коледж...*; *Стрийський аграрний...*). В аграрних коледжах дисципліна “Сільський туризм” входить як обов’язкова у підготовку за спеціальністю “Туризм”. Доповнюють обов’язковий курс з сільського туризму, наприклад, у Стрийському коледжі, такі вибіркові дисципліни як “Основи ведення домашнього господарства”, “Краєзнавство”, “Сільський і екологічний туризм на фермерському господарстві”, “Обслуговування і агрооселях”. У свою чергу, навчально-практичні центри мають належну матеріально-технічну базу у вигляді кімнат для гостей і об’єктів харчування, а також відповідне методично-освітнє забезпечення. В них організовується виробнича практика студентів в агрооселях та тісна співпраця з власниками агроосель і організаторами відпочинку на селі через тематичні зустрічі, курси. Тут створенні передумови для підготовки спеціалістів з сільського туризму. Певний час у Стрийському коледжі функціонувала спеціалізація “Сільський зелений туризм”, зараз курс сільського зеленого туризму викладають у рамках спеціалізації “Туризм” (*Стрийський аграрний...*). У Бердянському коледжі Таврійського державного агротехнологічного університету ім. Д. Моторного дисципліна “Сільський зелений туризм” входить до програми підготовки за

спеціальністю Туризм (Туристичне обслуговування), діє Навчально-практичний центр для практичної підготовки студентів, у т.ч. у сфері сільського зеленого туризму (*Бердянський коледж...*). Також дисципліну “Організація сільського зеленого туризму” викладають в Івано-Франківському фінансово-комерційному коледжі ім. С. Граната у програмі підготовки молодших бакалаврів з туризму та готельно-ресторанної справи (Івано-Франківський...).

Освітнє забезпечення дисциплін з сільського туризму опирається на відповідну навчально-методичну базу, яка підготовлена за останні десятиріччя. Серед них підручники, навчальні посібники та програми: П. Горішевський, В. Васильєв, Ю. Зінько “Сільський зелений туризм: організація надання послуг” (2003) (Волошинський О. та ін., 2011), М. Рутинський та Ю. Зінько “Сільський туризм” (2008) (Зінько Ю. В., 2008), О. Волошинський, І. Каспрук, Л. Малинович, М. Сварник “Сільський відпочинок для неповносправних. Посібник для власників агроосель та людей з інвалідністю, котрі бажають розпочати власну справу” (2011) (Волошинський О. та ін., 2011), Н. Кудла “Сільський туризм. Основи підприємництва та гостинності” (2015) (Кудла Н. Є., 2015), “Сільський зелений туризм для підвищення кваліфікації працівників сфери сільського зеленого туризму” (за ред. Т. Кальна-Дубінюк, 2016) (*Сільський зелений зелений туризм...*, 2016), “Сільський зелений туризм. Програма навчальної дисципліни для аграрних закладів вищої освіти” (2018) (*Сільський зелений туризм...*, 2018), Г. Гапоненко, А. Парфіненко, І. Шамара “Сільський зелений туризм” (2019), А. Доценко “Організація сільського туризму” (2019) (Волошинський О. та ін., 2011).

1.2. Освітня діяльність сервісних і громадських структур для організаторів сільського туризму і власників агроосель

В Україні за останні 20 років зросла кількість структур і організацій, які з-поміж іншого, надають освітні і консультаційні послуги у сфері сільського туризму на різних рівнях – локальному, регіональному, національному. Серед них відзначимо сільськогосподарські дорадчі служби, громадські організації та маркетингові агенції.

Дорадництво в Україні у сучасній формі сільськогосподарських дорадчих служб було законодавчо закріплено лише у 2004 році. Відповідно до Закону України “Про сільськогосподарську дорадчу діяльність” (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004, № 38, ст. 470) (Закон України..., 2004), основними завданнями дорадчої діяльності є: підвищення рівня знань і вдосконалення практичних навичок прибуткового ведення господарства суб’єктів господарювання, які здійснюють діяльність у сільській місцевості, та сільського населення в умовах ринкової економіки; надання суб’єктам господарювання, які здійснюють діяльність у сільській місцевості, та сільському населенню дорадчих послуг з питань економіки, технологій, управління, маркетингу, обліку, податків, права, екології тощо; надання дорадчих послуг органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування з питань підготовки та реалізації планів соціально-економічного розвитку, формування громадянського суспільства; поширення та впровадження у виробництво сучасних технологій, новітніх досягнень науки і техніки; сприяння розвитку несільськогосподарського підприємництва в сільській місцевості, у тому числі сільського зеленого туризму, зайнятості сільського населення тощо; робота з сільською молоддю, ініціювання та реалізація молодіжних програм; інші завдання, визначені законом. Право на отримання дорадчих послуг мають фізичні та юридичні особи, які здійснюють господарську діяльність у сільській місцевості, сільське населення, а також органи місцевого самоврядування та органи виконавчої влади. Отже, освіта та надання консультаційної

допомоги сільському населенню і місцевим органам влади, серед іншого і у сфері сільського туризму, є одними з головних завдань сільськогосподарського дорадництва.

Єдині вимоги до реєстрації сільськогосподарських дорадчих служб України, сільськогосподарських дорадників та експертів-дорадників встановлено Постановою Кабінету Міністрів України від 3 липня 2006 року № 897 “Про затвердження положень про реєстри сільськогосподарських дорадчих служб, а також сільськогосподарських дорадників і експертів-дорадників” (*Сільськогосподарське дорадництво...*). У сфері сільського туризму сільськогосподарські дорадчі служби надають освітньо-консультаційні послуги для селян і фермерів, органів місцевої влади (організують навчання, тренінги), консультують у питаннях започаткування і ведення туристичної діяльності на селі, а також допомагають отримати гранти і взяти участь у проектах агротуристичного спрямування.

До вирішення питань підготовки кадрів для сільського туризму активно залучаються спеціалізовані громадські організації (Спілка сільського зеленого туризму (*Спілка сільського...*), сільськогосподарська дорадча служба), агенції регіонального розвитку, культурно-освітні та тренінгові організації. Їхня діяльність направлена на підготовку і перепідготовку власників осель, представників місцевих органів самоврядування і громад. Зокрема, за понад 20-річний період функціонування Спілка сільського зеленого туризму забезпечила видання для організаторів і власників осель низку методичних порадників (Кушнірук Ю. С. та ін., 2011; Левчук А., 2019; *Порадник організатору...*, 2000; *Правові і методологічні...*, 2009), тематичного журналу “Туризм сільський зелений” (Гапоненко Г., 2019; Кудла Н. Є., 2015), а також проведення всеукраїнських і регіональних семінарів, тренінгів та курсів перепідготовки. Навчально-освітня діяльність Спілки сільського зеленого туризму здійснювалась у тісній співпраці з представниками вузів і наукових установ із залученням допомоги від вітчизняних і міжнародних фондів. Одна з останніх спільних ініціатив Спілки сільського зеленого туризму і вищих навчальних закладів пов’язана з проведенням у 2020 році конкурсу наукових робіт з розробки інноваційних проектів розвитку сільського туризму в умовах пандемії (*Спілка сільського...*). На офіційному сайті Спілки сільського зеленого туризму розміщено низку інформаційно-освітніх матеріалів, які стануть у нагоді власникам агроосель чи організаторам сільського зеленого туризму, наприклад: програми (стандарти) якісних послуг, понятійно-термінологічний апарат сільського туризму, організаційно-правове регулювання діяльності у цій сфері, деякі економічні та організаційні аспекти діяльності агроосель та кластерів сільського туризму, найкращі приклади діючих агроосель і агротуристичних господарств та багато інших (*Спілка сільського...*). Також детально висвітлено інформацію про мережу “Українська гостинна садиба” та її членів з різних регіонів України (*Спілка сільського...*).

Цільова підготовка селян з метою їх залучення до сільського туризму здійснюється також через державні сервісні організації – регіональні відділення Служби зайнятості та сільськогосподарської дорадчої служби.

Загалом, в Україні дисципліна “Сільський туризм” входить до програм підготовки фахівців різного рівня на сільськогосподарських (аграрних) і туристичних напрямках, а також у програми курсів перепідготовки та післядипломної освіти. Найефективнішою є підготовка фахівців з сільського туризму в аграрних коледжах, де вона забезпечена формуванням у студентів практичних навичок. Для підвищення якості підготовки фахівців слід використати польський досвід цільової підготовки фахівців з сільського туризму (агротуризму) на всіх освітніх рівнях (бакалавра, магістра), а також розвинути мережу сервісних організацій (дорадчих сільськогосподарських служб), які надаватимуть практичну допомогу суб’єктам сільського туризму.

У 2021 році всеукраїнською громадською організацією Спілкою сільського зеленого туризму України було організовано онлайн-семінари для представників територіальних громад та власників осель щодо можливостей сільського туризму у розвитку громад та популяризації їх природничої і культурної спадщини, а також зроблено акцент на впровадження інновацій в організації та обслуговуванні клієнтів. У роботі онлайн-семінарів взяли участь провідні викладачі з різних ВНЗ та відомі експерти сільського туризму. Спілка планує створити навчально-освітній хаб, який забезпечуватиме безперервність підготовки організаторів сільського туризму і власників гостинних садиб.

Головною функцією маркетингових агенцій, які працюють у сфері сільського туризму, є популяризація відпочинку у сільській місцевості, просування агротуристичних продуктів і послуг. Переважно вони це роблять через мережу Інтернет на відповідних спеціалізованих сайтах. Також ці агенції проводять власні маркетингові дослідження ринку сільського туризму, детально вивчають пропозиції власників агроосель і фермерів, а також потреби і побажання туристів.

Загалом в Україні є досить багато сервісних і громадських організацій у сфері сільського туризму, які надають освітні і консультаційні послуги організаторам сільського туризму, власникам агроосель, фермерам. Проте у деяких випадках їхня діяльність мала би бути ефективнішою і охоплювати ширше коло питань. У більшості випадків успішність роботи цих організацій і служб залежить від кваліфікації і зацікавленості їхніх працівників.

2. Освітнє забезпечення сільського туризму і агротуризму в Польщі та можливості його використання для України

2.1. Польський досвід підготовки фахівців з сільського туризму і агротуризму

Для покращення ефективності і результативності навчально-освітнього забезпечення розвитку вітчизняного сільського туризму важливо використати зарубіжний досвід, зокрема сусідньої Польщі. Тут на денних і післядипломних студіях широко практикується підготовка за спеціальністю “Агротуризм” (бакалаврський рівень) у сільськогосподарських, туристичних та інженерних напрямках. Як показало вивчення пропозицій польських ВНЗ, тут значну увагу приділяють підготовці фахівців з сільського туризму, особливо в аграрних ВНЗ. Зокрема, підготовка фахівців з сільського туризму здійснюється для двох основних напрямів: сільськогосподарська (аграрна) освіта та “рекреація і туризм”. У програмі підготовки передбачені навчальні курси як з агротуризму, так і з сільськогосподарської діяльності і рекреації. Акцентується увага на місцях праці, які отримують студенти агротуристичної спеціальності. Серед них: менеджер агротуристичного об’єкту, промоція агротуризму, туристична інформація. Основну роль у підготовці бакалаврів і магістрів з агротуризму в Польщі відіграють аграрні ВНЗ. Серед них: Університет природничих наук у Вроцлаві (*Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu...*), Сільськогосподарський університет ім. Гуго Коллонтая у Кракові (*Uniwersytet Rolniczy...*), Університет природничих наук у Познані (*Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu...*), Головна школа сільського господарства у Варшаві (*Szkoła Główna...*). Тут забезпечується денна і заочна форми навчання, охоплюючи післядипломну освіту. Одночасно популярним є фах агротуризму на напрямі “Рекреація і туризм” у Вищій школі туризму і готельярства у Гданську (*Wyższa szkoła...*), Вармінсько-Мазурському університеті в Ольштині (*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski...*), Гурношльонській Академії ім. Войцеха

Корфанто в Катовіцах (*Akademia Górnośląska...*). Тут він може поєднуватись з активним чи оздоровчим туризмом.

Це дозволяє випускникам агротуристичних спеціальностей одночасно працювати у закладах туристичної інфраструктури та займатись організацією туристичного руху.

Вивчення програм підготовки та силабусів навчальних дисциплін для спеціальності агротуризм підтверджує комплексний характер підготовки майбутнього фахівця з сільського туризму. Зокрема, багато з пропонованих дисциплін забезпечують організаційні, фінансово-економічні та маркетингові основи діяльності в агротуризмі. Так, у Вармінсько-Мазурському університеті в Ольштині (*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski...*) в рамках напряму підготовки бакалавра з туризму і рекреації передбачено близько 8 курсів, пов'язаних з агротуризмом: “Тематичні села”, “Організація агротуристичного господарства”, “Основи рослинної і тваринної продукції у сільському туризмі”, “Ставкове агротуристичне господарство”, “Сільський культурний туризм”, “Домашні тварини (улюбленці) в агротуризмі”.

Одночасно слід відзначити добре навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців з агротуризму, що відображає різні аспекти діяльності у сільському туризмі. Зокрема, в цьому переконують базові навчальні підручники з сільського туризму і агротуризму: М. Джевецькі “Агротуризм: започаткування, умови, діяльність” (1995) (Drzewiecki M., 1995), М. Денбневська, М. Ткачук “Агротуризм: кошти, ціни, ефекти” (1997) (Dębniowska M. i in., 1997), М. Джевецькі “Основи агротуризму” (2001) (Drzewiecki M., 2001), „Агротуризм як елемент розвитку і промоції регіону” (за ред. Е. Гургул, 2005) (*Agroturystyka jako...*, 2005), В. Мусял, Й. Каня, Л. Лешняк “Агротуризм і супутні послуги” (2005) (Musiał W. i in., 2005), М. Шнайдер і Л. Пшезбурська “Агротуризм” (2006) (Sznajder M., 2006), “Агротуризм” (Ebook, 2015) (*Agroturystyka. EBOOK...*, 2015), Д. Кнехт “Агротуризм в агробізнесі” (2017) (Knecht D., 2017), М. Роман, А. Недзьонка “Агротуризм як форма підприємництва на сільських територіях” (2017) (Roman M. i in., 2017), “Агротуризм в теорії і практиці” (за ред. Я. Угліса, А. Єнчмик, 2017) (*Agroturystyka w teorii...*, 2017), “Сільський туризм. Економічні і маркетингові аспекти” (монографія за ред. А. Єнчмик, Я. Угліса, М. Мачковської, 2016) (*Turystyka wiejska...*, 2016), Й. Войцеховська “Агротуризм. Signum туризму і сільських територій” (2018) (Wojciechowska J., 2018), Я. Сікора “Агротуризм. Підприємництво на сільських територіях” (2018) (Sikora J., 2018), “Агротуризм – від задуму до вподобань” (за ред. А. Брикальська, Великопольська туристична організація, 2021) (*Agroturystyka od pomysłu...*, 2021).

Значну роль для бажаючих навчатись основам агротуризму відіграють спеціалізовані освітні сайти (*Warszawa.Studia.pl...*), які дають змогу зрозуміти сутність туризму у селі, місця праці, основні навчальні програми у підготовці та заклади, які здійснюють підготовку за цим фахом.

Одночасно слід відмітити, що польські програми підготовки фахівців з агротуризму забезпечуються ефективним (дуальним) підходом, що передбачає практики і стажування в агротуристичних господарствах.

2.2. Державна і громадська підтримка освітньої складової сільського туризму і агротуризму в Польщі

На регіональному рівні активно здійснюють підготовку селян з основ обслуговування туристів у сільській місцевості служби з сільського дорадництва (курси, навчання на місцях) та експерти Польської Федерації сільського туризму (тренінги, консультації під час категоризації осель) (Roman M. i in., 2017). При польському Міністерстві рільництва і розвитку села діє Департамент підтримки селян

(*Departament Wsparcia...*), який опікується дорадництвом, у т.ч. сфері розвитку сільського туризму і агротуризму. За підтримки цього Департаменту у Польщі ефективно діє Державна мережа сільських територій з філіями у різних регіонах (Sznajder M., 2006), яка у партнерстві з іншими зацікавленими інституціями активно допомагає селянам у різних напрямках, серед яких і підтримка розвитку сільського туризму. Ця освітня діяльність забезпечена як широким спектром підручників, порадишників та інтернет-ресурсів.

Сільськогосподарське дорадництво у Польщі має понад столітню історію (Krzyżanowska K., 2009). Незалежно від організаційної структури, в якій дорадництво функціонувало, така форма консалтингових послуг завжди спряла розвитку сімейних ферм, надихала і стимулювала фермерів до самостійної інноваційної діяльності (Krzyżanowska K., 2009). Дорадництво здійснювали через освітню, інформаційну та консультативну діяльність, проте за останні десять років це стало вимагати іншого підходу. Особливо після входження Польщі до Європейського Союзу значно зросли вимоги до працівників дорадчих служб – тепер такий працівник має мати хороші технологічні знання, відповідні економічні знання і високі навички спілкування з дуже різними групами фермерів і сільських жителів (Krzyżanowska K., 2009). Особливо дорадництво стало у нагоді при диверсифікації діяльності господарств та розвитку їх несільськогосподарських функцій, у тому числі туристичних.

Важливу роль у стимулюванні розвитку агротуризму відіграють такі місцеві та надлокальні установи та організації, як: сільськогосподарські дорадчі служби, агротуристичні асоціації надавачів послуг, органи місцевого самоврядування, місцеві туристичні організації та установи, що надають фінансову допомогу. Важливе місце у розвитку агротуризму у сільській місцевості було відведено в урядових документах Міністерства сільського господарства та сільського розвитку та Міністерства спорту та туризму.

Обсяг освітньо-дорадчої діяльності з розвитку агротуризму визначено Законом від 22 жовтня 2004 р. про сільськогосподарські дорадчі пункти (*Ustawa z dnia...*, 2004). Серед завдань таких дорадчих пунктів зазначено наступне: проведення тренінгів для фермерів та інших жителів села у сфері розвитку підприємництва в сільській місцевості, просування місцевих і регіональних продуктів, здійснення заходів щодо збереження культурної та природної спадщини села та застосування екологічного і функціонального фермерського обладнання, сприяння розвитку агротуризму та сільського туризму, просування села як привабливого місця відпочинку, проведення навчальних курсів щодо подання заявок на фінансування чи співфінансування за рахунок коштів фондів Європейського Союзу (в тому числі на агротуристичну діяльність), надання платної допомоги в оформленні заяв або інших необхідних для цього документів.

Популярними організаціями, які займаються дорадництвом у сфері сільського туризму і агротуризму, є агротуристичні товариства. Для об'єднання зусиль таких агротуристичних товариств у 1996 році було створено загальнонаціональну неурядову організацію – Польську Федерацію сільського туризму “Гостинні господарства” (*Polska Federacja Turystyki Wiejskiej „Gospodarstwa Gościnne”*) (*Polska Federacja...*), метою якої є проведення комплексної діяльності для просування та розвитку польського сільського туризму. Статутні положення Федерації реалізуються шляхом постійного навчання, публікацій та реклами в засобах масової інформації. Одним із головних завдань Федерації є категоризація бази розміщення в сільській місцевості – тобто добровільна оцінка (категоризація) об'єктів сільського туризму, яка проводиться ліцензованими інспекторами з метою підвищення якості послуг, що надаються об'єктами сільського

туризму, їх рекомендація та просування. Своєю діяльністю Федерація хоче розвивати позитивний імідж відпочинку на селі та популяризувати відпочинок на лоні природи.

Просувати агротуристичні продукти сільських місцевостей допомагають численні маркетингові туристичні агенції (локальні, регіональні, національні), які активно використовують усі доступні засоби і форми просування таких продуктів (особливо через мережу Інтернет).

Загалом, агротуристична діяльність у Польщі отримує дуже значну і різносторонню підтримку як з боку держави, так і з боку громадських і комерційних організацій різного рівня. Також суттєву допомогу в організації і провадженні агротуристичної діяльності надає широке експертне коло науковців і практиків у сфері агротуризму.

Висновки

Проведені порівняльні студії щодо освітнього забезпечення сільського туризму України та Польщі свідчать, що в обох країнах розроблена система підготовки фахівців для організації прийому туристів у сільській місцевості. Але підготовка базових фахівців (менеджерів агротуристичних господарств) у навчальних закладах знаходяться на різних стадіях. В Україні поки що не готують молодших спеціалістів (коледжі) та бакалаврів і магістрів (інститути, університети) за спеціальністю “Сільський туризм” чи “Агротуризм”. Сільський туризм в українських коледжах та університетах представлений як навчальна дисципліна у різних варіаціях. Лише в аграрних коледжах може бути представлений набір навчальних дисциплін агротуристичного профілю з проведенням практик в агроготелях. В останні роки у зв'язку з появою освітнього напрямку “Туризм” в аграрних університетах з'явилися можливості впровадження спеціальності “Агротуризм” чи “Сільський туризм”. Саме ці заклади повинні скористатись польським досвідом підготовки фахівців з агротуризму в аграрних ВНЗ, де забезпечено трирічні (бакалавр) чи дворічні (магістр, післядипломна освіта) з широкою пропозицією навчальних дисциплін з сільського туризму, сільського господарства та рекреації. Варто скористатись також реалізованою у сусідній країні підготовкою багатоцільових підручників і посібників з сільського туризму, а також спеціалізованого довідкового сайту з агротуристичної освіти. Освітнє і консультативне забезпечення ефективно здійснюється громадськими організаціями, такими як Спілка сільського зеленого туризму України і Польська Федерація сільського туризму «Готинні господарства», що орієнтовані на підтримку регіональних осередків сільського туризму. Разом з тим, вимагає підвищення освітня складова української дорадчої служби, яка ще не в повній мірі займається консультаційно-освітньою роботою власників агроосель і фермерів. У цьому напрямку вадливо вивчити досвід польської дорадчої служби, де використовуються різноманітні форми освітньо-консультаційної селян і фермерів.

Література

- Бердянський коледж Таврійського державного агротехнологічного університету ім. Д. Моторного* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://bc.tsatu.edu.ua/>.
- ВОЛОШИНСЬКИЙ О., КАСПРУК І., МАЛИНОВИЧ Л., СВАРНИК М. Сільський відпочинок для неповносправних. Посібник для власників агроосель та людей з інвалідністю, котрі бажають розпочати власну справу / О. Волошинський, І. Каспрук, Л. Малинович, М. Сварник. – Львів: Ліга-Прес, 2011. – 232 с.
- ГАПОНЕНКО Г., ПАРФІНЕНКО А., ШАМАРА І. Сільський зелений туризм. Навчальний посібник / Г. І. Гапоненко, А. Ю. Парфіненко, І. М. Шамара. – Суми: Університетська книга, 2019. – 178 с.
- ГОРІШЕВСЬКИЙ П. А. Підвищення якості послуг через впровадження програми добровільної категоризації «Українська гостинна садиба». – Туризм сільський зелений. – 2012. – № 2. – С. 35-36.
- ГОРІШЕВСЬКИЙ П. А. Сільський зелений туризм: організація надання послуг гостинності: Навч. посіб. / Горішевський П. А., Зінько Ю. В., Васильєв В. П. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2003. – 144 с.
- Державна установа “Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти”* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nmc-vfro.com/>.
- ДОЦЕНКО А. Організація сільського туризму / А. Доценко. – Київ: Університет «Україна», 2019. – 74 с.
- Екологічний коледж Львівського національного аграрного університету* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://eklvivnau.com.ua/>.
- Закон України “Про сільськогосподарську дорадчу діяльність” (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2004, № 38, ст.470)* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1807-15#Text>.
- ЗІНЬКО Ю. В. Зелений туризм: навчальний посібник / Зінько Ю. В., Рутинський М. Й. – К.: Знання, 2008. – 271 с.
- ЗІНЬКО Ю., МАЛЬСЬКА М., ГОРІШЕВСЬКИЙ П. Навчально-освітнє забезпечення сільського туризму в Україні / Туризм: наука, освіта, практика. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 50-ої річниці створення Рівненського відділу Українського географічного товариства у Національному університеті водного господарства та природокористування (м. Рівне, 24-25 квітня 2020 р.) / редкол.: В. С. Мошинський, Н. Б. Савіна, М. О. Клименко, С. І. Коротун та ін. – Рівне: НУВГП, 2020. – 216 с. С. 77-84.
- Івано-Франківський фінансово-комерційний коледж ім. С. Граната* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://finkol.if.ua/index/turizm/0-115>.
- Кафедра туризму / Географічний факультет / Львівський національний університет імені Івана Франка* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://geography.lnu.edu.ua/department/turyzmu>.
- Кафедра країнознавства і туризму / Географічний факультет / Київський національний університет імені Тараса Шевченка* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://geo.univ.kiev.ua/uk/kafedri/krajinoznavstva-ta-turizmu.html>.
- Кафедра туризму та готельно-ресторанної справи / Університет Короля Данила* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://ukd.edu.ua/specialty/turizm>.
- Кафедра туризму та готельно-ресторанної справи / Національний університет водного господарства та природокористування* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nuwm.edu.ua/nni-az/kaf-tur/disciplini>.
- КУДЛА Н. Є. Сільський туризм. Основи підприємництва та гостинності: навч. посібн. / Н. Кудла. – К.: Центр навчальної літератури, 2015. – 152 с.

- КУШНІРУК Ю. С., РОМАНІВ А. С. (2017) *Робоча програма навчальної дисципліни “Зелений туризм” для студентів зі спеціальності 242 “Туризм”* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://er3.nuwm.edu.ua/10636/>.
- ЛЕВЧУК А. Інформаційно-рекламне забезпечення сільського туризму України / А. Левчук // Реалії, проблеми та перспективи розвитку географії в Україні: матер. ХХ-ої Всеукраїнської студентської наукової конференції. – Львів: Простір-М, 2019. – С. 186-190.
- Навчальна програма, практичні, самостійні та тестові завдання з курсу «Екологічний туризм і агротуризм» для студентів географічного факультету (напрямок підготовки «Туризм») / С. Ф. Благодир, Ю. В. Зінько.* – Львів: Лаборат. темат. картографування; Малий видавн. центр географ. ф-ту, 2013. – 18 с.
- Навчально-науковий інститут неперервної освіти і туризму / Національний університет біоресурсів і природокористування України* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://nubip.edu.ua/structure/nni-nt>.
- Порадник організатору відпочинку та власнику садиби / Ю. Зінько, В. Васильєв, Ю. Косенко, І. Прокопа, М. Товт // Ж. “Туризм сільський зелений зелений”.* – № 4. – Київ, 2000. – 28 с.
- Правові і методологічні аспекти сільського та інших немасових видів туризму: методичний посібник / В. Васильєв, П. Горішевський, Ю. Зінько, М. Рутинський [за ред. М. Осипової].* – Одеса, 2009. – Випуск 2. – 88 с.
- Програма добровільної категоризації у сфері сільського зеленого туризму «Українська гостинна садиба» / В. Васильєв, П. Горішевський, Ю. Зінько та ін.* – Київ, 2008. – 32 с.
- РУТИНСЬКИЙ М. Й., ЗІНЬКО Ю. В. Сільський туризм: Навч. посіб. / М. Й. Рутинський, Ю. В. Зінько. – К.: Знання, 2006. – 271 с.
- Сільський зелений туризм. Програма навчання. Курс лекцій. Методичні рекомендації / За ред. Т. О. Коберніченко, В. П. Васильєва, П. А. Горішевського, Ю. В. Зінька.* – Київ: Аграрна освіта, 2005. – 77 с.
- Сільський зелений зелений туризм або відпочинок у селі: Порадник початківцям / Бібліотека власника садиби / За ред. В. Васильєв, Ю. Зінько, П. Горішевський.* – Ж. “Туризм сільський зелений зелений”. – Вип. 1. – 2006. – 64 с.
- Сільський зелений зелений туризм для підвищення кваліфікації працівників сфери сільського зеленого туризму: навч. посібн. / Т. П. Кальна-Дубінюк, О. А. Локутова, І. П. Кудінова, Л. Х. Рибак, В. В. Самсонова, Л. М. Сокол, М. В. Бесчастна, О. Ю. Панасюк, В. П. Васильєв, Ю. В. Зінько, М. Й. Рутинський, В. В. Триліс, П. А. Горішевський, О. О. Волошинський.* – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. – 642 с.
- Сільський зелений зелений туризм: Програма (орієнтовна) навчальної дисципліни для аграрних закладів вищої освіти / Т. Кальна-Дубінюк, О. Локутова, Ю. Зінько [та ін.].* – К.: Агроосвіта, 2018. – 20 с.
- Сільськогосподарське дорадництво / Міністерство аграрної політики та продовольства України* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://minagro.gov.ua/napryamki/rozvitok-silskih-teritorij/silskogospodarske-doradnictvo>.
- Спілка сільського зеленого туризму України* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.greentour.com.ua/>.
- Стрийський аграрний коледж Львівського національного аграрного університету* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://sclnau.com.ua/>.

- ЧЕРНИШ І. В. Конспект лекцій з дисципліни «Сільський та зелений туризм» для студентів напряму підготовки 6.140103 «Туризм» / І. В. Черниш, А. О. Глебова, В. М. Маховка. – Полтава: ПНТУ, 2015. – 101 с.
- Agroturystyka jako element rozwoju i promocji regionu* / red. Eugeniusz Gurgul. – Częstochowa: Sekcja Wydaw. Wydz. Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, 2005. – 90 s.
- Agroturystyka. EBOOK* / INFOR PL SA. – INFOR, 2015. – Режим доступу: <https://woblink.com/ebook/agroturystyka-pdf-infor-pl-sa-17498u>.
- Agroturystyka od pomysłu do polubień* / Red. Anna Brykalska. – Poznań: Wielkopolska Organizacja Turystyczna, 2021. – 66 s.
- Agroturystyka w teorii i praktyce* / Pod red. nauk. Jaroslawa Uglisa, Anny Jeczmyk. – Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, 2017. – 258 s.
- Akademia Górnośląska im. Wojciecha Korfanteo w Katowicach* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.gwsh.pl/>.
- DEBNIIEWSKA M., TKACZUK M. *Agroturystyka: koszty, ceny, efekty* / Maria Dębniowska, Maria Tkaczuk. – Warszawa: Wydawnictwo Poltext, 1997. – 181 s.
- Departament Wsparcia Rolników / Ministerstwo Rolnictwa i Rozwoju Wsi* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.gov.pl/web/rolnictwo/departament-wsparcia-rolnikow>.
- DRZEWIECKI M. *Agroturystyka: założenia, uwarunkowania, działania* / Maciej Drzewiecki. – Instytut Wydawniczy "Świadek", 1995 – 167 p.
- DRZEWIECKI M. *Podstawy agroturystyki* / Maciej Drzewiecki. – Bydgoszcz, 2001. – 222 p.
- KNECHT D. *Agroturystyka w agrobiznesie* / D. Knecht. – Warszawa: C.H.BECK, 2017. – 184 s.
- KRZYŻANOWSKA K. *Doradztwo rolnicze jako czynnik stymulujący rozwój gospodarstw agroturystycznych* / Krystyna Krzyżanowska. – Stowarzyszenie Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu. Roczniki Naukowe. – 2009. – Tom XI. Zeszyt 5. – ss. 189-194.
- MUSIAŁ W., KANIA J., LEŚNIAK L. *Agroturystyka i usługi towarzyszące* / W. Musiał, J. Kania, L. Leśniak. – Kraków: Małopolskie Stowarzyszenie Doradztwa Rolniczego, 2005.
- Polska Federacja Turystyki Wiejskiej „Gospodarstwa Gościnne”* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://pftw.pl/>.
- ROMAN M., NIEDZIÓŁKA A. *Agroturystyka jako forma przedsiębiorczości na obszarach wiejskich* / Michał Roman, Arkadiusz Niedziółka. – Warszawa: Wydawnictwo SGGW, 2017. – 122 s.
- SIKORA J. *Agroturystyka. Przedsiębiorczosc na obszarach wiejskich* / Jan Sikora. – Warszawa: Wydawnictwo C. H. Beck biznes, 2018. – 311 s.
- Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie (SGGW)* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.sggw.edu.pl/>.
- SZNAJDER M. *Agroturystyka* / M. Sznajder, L. Przezbórska. – Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2006. – 257 s.
- Turystyka na wsi / Krajowa Siec Obszarów Wiejskich (KSOW)* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ksow.pl/turystyka-na-wsi.html>.
- Turystyka wiejska. Zagadnienia ekonomiczne i marketingowe: Monografia* / Red. nauk. Anna Jęczmyk, Jarosław Uglis, Magdalena Maćkowiak. – Poznań: Wydawnictwo Wieś Jutra Sp. z o.o., 2016. – 210 s.
- Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu* [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://puls.edu.pl/>.

Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu [Електронний ресурс] – Режим доступу:
https://www.upwr.edu.pl/studia/13485/studia_rolnictwo.html.

Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kollątaja w Krakowie [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://urk.edu.pl/>.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://www.uwm.edu.pl/>.

Ustawa z dnia 22 października 2004 r. o jednostkach doradztwa rolniczego. – Dz.U. 2004 nr 251 poz. 2507 [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20042512507>.

Warszawa.Studia.pl [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<https://warszawa.studia.pl/kierunki/45-hotelarstwo-turystyka-i-sport/1792-agroturystyka>

WOJCIECHOWSKA J. *Agroturystyka. Signum turystyki i obszarów wiejskich* / Jolanta Wojciechowska. – Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2018. – 252 s.

Wyższa szkoła turystyki i hotelarstwa w Gdańsku [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<https://wstih.pl/>.

Author Information:

Marta Malska – Doctor in Economics, Professor, Department of Tourism, Faculty of Geography, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
E-mail: Marta.Malska@lnu.edu.ua.

Lidia Dubis – Doctor in Geography, Professor, Department of Geomorphology and Paleogeography, Faculty of Geography, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine, Department of Landscape Planning and Design, John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Poland
E-mail: lida.dubis@gmail.com.

Yuriy Zinko – Senior Lecturer, Department of Tourism, Faculty of Geography, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine
E-mail: zinkoyuriy@gmail.com.

Pavlo Gorishevskyy – Department of Tourism and Hotel and Restaurant Business, King Danylo University, Ivano-Frankivsk, Ukraine
E-mail: pavlo.gorishevskyy@ukd.edu.ua.

ПОШУК ОПТИМАЛЬНОЇ ФОРМИ УПРАВЛІННЯ СПОРТИВНИМ КЛУБОМ В ЧАСИ ПАНДЕМІЇ

SEARCH FOR THE OPTIMAL FORM OF SPORTS CLUB MANAGEMENT DURING A PANDEMIC

Володимир Саєнко, Ольга Кулижська

Volodymyr Saienko, Olha Kulyzhska

Анотація

У статті ведеться пошук форми організаційної стійкості функціонування на період епідемій установ з фізичної культури, в яких вирішуються соціальні та розвиваючі завдання суспільства, що висуваються перед різнорідними за видами роботи спортивними клубами, осередками чи секціями, які на загальних основах сприяють формуванню всебічно розвиненої особистості, впровадженню засобів фізичної культури і спорту в сфери суспільного відтворення, залученню до участі в масових фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходах молоді, розвиненню у населення почуття до сприйняття здорового способу життя. Щоб наблизитися до вирішення наведених завдань хоча б частково на строк пандемії COVID-19, що потребує підтримки підприємницьких галузей, справ і структур, продовження спортивно-виховних тренувальних заходів і інших заходів спортивних клубів, та щоб скоротити гальмівні процеси, ведеться пошук інформації в галузі управлінської поведінки у оточенні. В часи пандемії пошук і впровадження більш стійкої системи управління спортивним клубом зводиться до визнання такої її правової форми, за якою суб'єкту діяльності надається більшої гнучкості, свободи і вільного простору для розгортання дії і фінансування праці. Визначення переваг та недоліків управління спортивними клубами виконується на прикладі установ, в яких культивується художня гімнастика, що визнана олімпійською спортивною дисципліною і яка в Опольському воєводстві користується підвищеним попитом у населення.

Annotation

The article searches for a form of organizational stability for the period of epidemics of physical culture institutions, which solve social and developmental problems of society, put forward to different types of sports clubs, centers or sections, which on a general basis contribute to the formation of a fully developed personality. means of physical culture and sports in the field of social reproduction, involvement of young people in mass physical culture and health and sports events, development of the population's sense of perception of a healthy lifestyle. In order to approach the solution of these tasks at least partially for the duration of the COVID-19 pandemic, which requires the support of businesses, businesses and structures, the continuation of sports and educational training activities and other activities of sports clubs, and to reduce braking processes, information management is being sought. behavior in the environment. In a pandemic, the search for and implementation of a more sustainable sports club management system comes down to recognizing its legal form, which gives the entity more flexibility, freedom and free space

to deploy and finance work. Determining the advantages and disadvantages of managing sports clubs is performed on the example of institutions that cultivate rhythmic gymnastics, which is recognized as an Olympic sport and which in Opole Voivodeship is in high demand among the population.

Ключові слова: Управління. Спорт. Художня гімнастика. Пандемія. COVID-19.

Key words: Management. Sport. Artistic gymnastics. Pandemic. COVID-19.

Вступ

Засіб спортивних клубів є найбільш поширеною площадкою у середовищі фізичної культури і спорту, за яким ведеться набуття первинних навичок по оволодінню фізичних вправ та ознайомлення з їх корисністю для процесів фізичного і розумового розвинення людини будь-якого віку. Він сприймається, поширюється і діє за властивостями національної політико-правової настанови (Дубов, 2012) майже у кожній державі Світу. Успішність створення належних умов для задоволення різнобічних спортивно-виховних і фізкультурно-оздоровчих інтересів населення в осередках аналогічного характеру є найбільш дешевим, доступним і найпростішим організаційним ходом і залежить він 1) від цільової спрямованості деякого кола громадян на обраний вид їх особистого фізичного становлення і удосконалення, що культивується у межах території мешкання, 2) від внутрішніх організаційних налаштувань держави на дію, які найчастіше залежать від матеріального забезпечення такої дії, ініціатива якої виходить з соціального оточення, та 3) від зовнішніх факторів, які корелюють переважно з вільним часом особистості та достатком держави і окремої території. До цієї триєдності в останні часи включилися у якості суттєвих також факторні перевертні економічних негараздів та напливу різнорідних хвороб, які за навальним їх розвитком і розгортанням перетворилися на джерела лиха, страждань і матеріальних втрат у всіх верствах населення. Серед хвороб переважними є серцеві напади, туберкульоз та множина інфекційних потоків. В останні два роки до них приєдналася і перетворилася на найбільш потужну, бо набула катастрофічного характеру майже у всіх країнах Світу, хвороба COVID-19 (Krzysztofik et al., 2020), якій присвоєний статус пандемії. Більшість вчених, наприклад, (Jarynowski et al., 2020; Tysiąc-Miśta & Dziedzic, 2020; Комісаренко, 2020), схиляються до думки, що започаткована вона мутаційними процесами, які фіксуються здавна у формі атипової пневмонії. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я таке захворювання офіційно є визнаним з 2003 року як тяжкий гострий респіраторний синдром (Severe Acute Respiratory Syndrome), але „атипова пневмонія” набула руху і поширення ще раніше – з 1938 року (Reimann, 1984). Активізувалася вона тоді документально для реєстрації запалення легень, які викликалися „нехарактерними збудниками” – легіонелами, мікоплазмами чи хламідіями. З розвитком події та зі встановленням засобів по контролю і урівноваженню згаданого синдрому, незважаючи, навіть, на симптоматику прояву хвороб, що встановлена і впливає кардинально на поточну ситуацію життєдіяльності людини, яка, до того ж, утримується в організмі за ланцюговою реакцією розвитку інфекційних нападів, відомого походження та будови вірусів різнорідного класу, перетину шляхів інфікування ними, що є встановленими за особливостями перебігу захворювання та діагностичними проявами, впливу на формування імунітету проти зараження, створення різнорідних вакцин та уточнення

ефективності протиепідемічних карантинних заходів, відомих витоків, вихід світової спільноти на шлях протидії пандемії COVID-19 відбувся, але з запізненням. Таке відставання пояснюється тим, що суспільство не має медикаментозного засобу лікування, а тому реакція медичних працівників на подію звелася до варіанту ізоляції громадян від особистого контактування та до переключення їх спілкування на дистанційні форми. Така дія, що є запізненою, спричинила активацію жорстких карантинних обмежень, які в різних місцевостях хоч і відрізнялися за своїм змістом, але вплинули на перспективу колективного додання пандемії не зовсім позитивно. Але, на господарчу активність населення вплинула значно, чим нанесений непоправний збиток економікам і господарствам. До оцінки останнього факту прийдеться звернутися пізніше, бо фахівці до процесу на разі тільки-но залучаються.

Налаштування на колективне протистояння пандемії і організованість її подолання внесло корективи в налагодження співдії у всіх без винятку сферах економіки, господарюючих осередків, соціально-виховних установ, сервісних та обслуговуючих утворень. Не залишається без такої уваги і середовище спортивних клубів і різномірних їх сполук, що існують за ухвалами громадськості, на громадських засадах чи спонтанній підтримці матеріально чи фінансово небайдужих, суспільних фондів і меценатів (Saienko V., 2016). У такому середовищі, що оцінюється як скрутне, опинилося більшість утворень, що складають клуби, об'єднання по інтересам, асоціації і федерації, що зайняті рухом, поширенням пропаганди фізичної культури, організацією дозвілля і відпочинку, які створювалися первинно для залучення до активних засобів розвинення і відновлення фізичних властивостей людини, привернення уваги широких верств населення до ініціативного відпочинку і розвинення початкових рухових навичок, що є притаманними організаційним заходам масового потягу мешканців до переорієнтації фізіологічного існування, освоєння способів здорового життя і плідного проведення часу. Про таке ведеться мова у джерелах (Butenko et al., 2017; Ivanchukova et al., 2018; Kornosenko et al., 2021; Kuśnierz & Saienko V., 2016; Shkola et al., 2020; Zhamardiy et al., 2020). Допомогати активації такого потягу, здійсненню намірів і захисту спільних інтересів таких учасників руху завжди стикалося з обтяжливими обставинами навіть в спокійні часи, але, і все ж таки, частіше вдається здійснити наміри і тоді, у спокійні часи, і тепер, в часи розгулу пандемії і свавілля економічного спаду, можливо завдяки втіленню загальної ідеї, спрямованої на розвинення загального потягу населення до гуртової взаємодії, яка наполегливо вимагає вести пошук нових форм управління (Saienko V., 2020; Saienko V., et al., 2021): треба підлаштовувати індивідуальну здатність кожного із членів спортивного клубу під виконання загальних завдань тренувально-педагогічного процесу.

Завдання такого процесу, до аналізу якого приєднується дослідження, орієнтуються або на оздоровлення людини, або на розвинення комплексу вольових, розумових та рухових її особливостей за нормативними вимогами до вправності та майстерності виконання поодиноких вправ чи їх комплексу. Є ще й сфера задовольень, які приносяться людині намірами подолання вершин перемог над собою. Антологія вимог створюється як щодо багатоструктурних видів відтворення спортивної дії, наприклад, (Pokusa T., 2017; Pokusa T. & Pokusa F., 2020; Максименко И., 2000; Гриньова, 2018; Саєнко В., 2012) та ін., так і щодо ознайомлення з елементами фізичної культури, наприклад, (Adamenko & Pokusa T., 2021; Pokusa T. & Pokusa F., 2015; Саєнко В., 2010; Саєнко В., 2012). З цих чи з інших джерел, що є досяжними, особистість за рекомендацією спортивних інструкторів чи за особистим натхненням обирає джерело рухового відпочинку, завантаження вільного часу, розвитку чи особистого удосконалення, що може відповідати рекомендаціям (Ryszkowski, 2005;

Saienko V. & Tolchieva, 2019; Tropin et al., 2021; Ровний і ін., 2014; Саєнко В., 2012; Толчева, 2011). За такими чи аналогічними розробками, що відносяться до науково-методичних, окрім технологічних, педагогічних та дидактичних (Saienko V. & Tolchieva, 2019; Voronin et al., 2020; Саєнко В, 2019; Толчева і ін., 2021), долаються також провідні суто соціальні завдання.

Гіпотеза дослідження

Припускається, що організація дії спортивного клубу без надання умов використання права ведення бізнесу є найбільш оптимальною формою діяльності середовища спортивних утворень, що наближаються до осередків, які створюються для населення, що гуртується за інтересами. Сама назва організаційного утворення, до якого залучається припис „Без права ведення бізнесу”, з юридичної точки зору не означає ще, що воно не може бути прибутковим. Діяльність такого організаційного утворення опирається на положення, що є визначеними у статуті, і на загальні правила ведення дії, що оговорюються. Така опора формує юридичну площину для створення його засновниками справи, що активує штучно обумовлену конкретність можливостей для примноження капіталу чи використання внесків волонтерів та пожертвувань меценатів з додержанням юридичних і податкових вимог. Оскільки сфера, що вивчається, відтворюється в галузях дозвільної, спортивної та фізкультурної діяльності, то в неї включаються такі види, які відрізняються змістом органічного, технологічного і функціонального характеру. У якості об'єкту дослідження обрані органічні утворення, в яких предмет дії зосереджується на такому виді фізичної культури, у якій сприймається галузь суспільного інтересу, що зосереджується навколо „Художньої гімнастики”. Широкий спектр завдань розрахований на учнівську молодь і формується спонтанно завдяки її потреб по: а) розвиненню рухової здатності організму і нервової системи; б) ознайомленню на початковому рівні сприйняття з засобами фізичної культури і спорту; в) залученню до масових фізкультурно-оздоровчих заходів; г) розвиненню потягу до здорового способу життя. Пандемія COVID-19 загальмувала ці й інші процеси, що є виховними і розвиваючими, змінила управлінські заходи і організаційну поведінку всіх верств населення, а тому переформатування управління спортивним клубом з метою продовження його плідного руху у визначеному просторі педагогіко-виховної діяльності, є актуальною справою сучасності, якою жорсткістю вона не визначалася. Управлінські заходи владної інфраструктури в залежності від ходи і епідеміологічного стану розвитку хвороби COVID-19 мають практичний зиск. Вони підлаштовувалися під впровадження адміністративно-правових (обмеження руху, користування захисними засобами, залучення дезінфектуючих речовин тощо), методично-впливових (корегування графіків роботи підприємств, транспорту, мережі харчування і т.ін., введення форм спілкування і навчання без контакту з підключенням соціальних сфер інформативного обслуговування, контроль додержання карантинних режимів тощо) чи когнітивно-підтримуючих (створення кас, пілг та фондів для соціального захисту нужденних, регулювання гарантійних виплат громадянам і підприємцям, які втратили роботу, тощо) режимів співдії та життєзабезпечення.

Методологія дослідження

Реалії спорту, фізичної культури і наплив інтересу до них вивели їх змістовну дію на рівень самодостатньої галузі економіки, в якій перевагу мають підприємства, організації і утворення, що сягають малої чи середньої масштабності (Hrosul et al., 2021; Saienko V., 2020). Таке змушує створювати умови для суб'єктів господарювання,

що орієнтовані на здійснення цільових завдань, для рішення яких повинна залучатися у процеси малопотужна трудомісткість висококваліфікованих фахівців, які в змозі поєднувати в собі здатності виконувати комплекс організаційних і технологічних функцій, що є складними. Такі фахівці дають згоду на працю в спортивних клубах, секціях чи інших організаційних утвореннях, в яких повинні застосовуватися і досягатися найвищі стандарти управління та правила співдії, що є за якістю аналогічними тим, що застосовуються на великих і середніх підприємствах, бо виходять вони зі своєю пропозицією на ринок товарів і послуг нарівні з ними. Така вимога є беззаперечною, утверджується в суспільствах об'єктивно під впливом зростання не лише соціального, але й економічного значення. Галузі спорту і руху фізичної культури підтримуються «на плаву» за рахунок того, що їх продукт у формах вираженості, вправності і майстерності руху, як універсального, поширюється і займає своє місце як продуктивна сила у багатьох середовищах матеріального виробництва, що знаходяться на шляху розвитку економічних відносин (Dukan et al., 2021; Khan et al., 2021; Lazorko et al., 2021; Saienko V., 2019).

Те, що тут сказано про корисність спорт і фізичну культуру, підкорюється державному контролю, не залишається без уваги фахівців Європейського Союзу, в якому у першому ж документі, де висвітлюється спорт за його зростаючою роллю у середовищі загальної і фізичної культури людини, у зміцненні її духовних, розумових та фізичних здатностей, відмічається значення, що зростає, саме соціальних та економічних аспектів його як економічної галузі (Siemion, 2018). Крім того, визнається ще й необхідність забезпечення руху більш ефективних принципів належного управління дією. Таке викладено в резолюції про інтегрований підхід до спортивної політики (Dyrektywa 2005), де своє місце займають належні важелі врядування, доступності та справедливості. Розповсюдження впливу спорту на маси населення є вражаючим, бо торкається життя мільйонів громадян, які саме за участю Європейського Союзу та на створеній ним освітній, соціальній та економічній підтримці оновлюють свій культурний рівень на більш досконалішій основі, сприймають цінності об'єднання соціальних надбань та інший досвід більш свідомо. Але, існує проблема, яка виникає у множини малопотужних суб'єктів діяльності та об'єктів різномірних форм організації спортивних утворень в періоди сезонності, стагнації чи оголошених обмежень, які вводяться в їх роботу із-за епідемій. Її вирішення долається різними шляхами. Так, керуючись первинним задумом, дослідженню підлягають суб'єкти діяльності трьох правових форм ведення роботи спортивних утворень Опольського воєводства, які являються носіями фізичної культури з художньої гімнастики. До їх переліку внесені три об'єкти, а саме: 1) спортивний клуб з художньої гімнастики „RG ART Opole” (м. Ополь), у якому організація дії здійснюється без надання права на ведення бізнесу, 2) спортивний клуб з художньої гімнастики „Magia Anna Fedyszyn” (м. Кендзежин-Козле), де на умовах приватного підприємництва виконується одноосібна ділова діяльність, та 3) спортивна секція з художньої гімнастики, що створена при Молодіжному культурному центрі м. Ополь, яка функціонує на загалах державного навчального закладу. Робиться спроба визначення оптимальної форми ведення діяльності за критеріями менших втрат в період пандемії COVID-19 з виваженням юридичної, фінансової та управлінської точки зору.

Результати та обговорення

До моменту введення карантинних обмежень у державі з приводу пандемії COVID-19, що відбувся на початку 2020 року, середовище спортивної діяльності не збурювало, а у достатній мірі задовольняло громадськість за інфраструктурою послуг,

що надаються в вивіреному роками режимі програмних положень. Не очікувався стан, згідно з яким державним службовцям треба буде вести пошук і винаходити кращі форми управління сферою забезпечення потреб у відпочинку населення, а функціонерам – переходити терміново у більш скрутний режим здійснення спортивно-масових відтворювальних заходів і процесів. Треба сказати тут про те, що владно-забезпечувальні структури міста Ополе впродовж останнього десятиліття звертали увагу на нагальність свого втручання як на оновлення технологічної інфраструктури міста, так і на реформування управлінського сприйняття надання послуг, розширення їх кола та їх якості, і виконували задуми не без успіху, бо був вироблений науковий підхід і виваженість пропозицій громадського активу. Враховувався наступний принцип, який займав місце історичної настанови про те, що *від того, наскільки консервативним виглядає сприйняття дійсності облаштування оточення службовцями міста, наскільки консервативною і неповороткою буде вся галузь задоволення культурних інтересів і інтелектуальних потреб мешканців і гостей міста, в систему життєзабезпечення введені механізми вольності і філософії лібертаріанства*⁴³ (Saienko V., 2020; Саенко В, 2019). Для демонстрації дієвості настанови, яку дотримуватися в лихі часи народами кожної з країн є справою об'єктивною, за профілем досліджуваної теми скажемо, що відомою загалом є наступна думка: *моральна та фінансова підтримка і належне управління спортом та відповідним, яке повинне бути адекватним духовним вимогам, сприйняттям фізичної культури, що ґрунтується саме на духовних загалах, означає виправдане регулювання забезпечувальними процесами за сприянням детермінантів ефективного, прозорого та етично-демократичного розвитку міста*. Інші підходи не розглядаються. Інша мова йдеться з приводу змісту функціонального навантаження на дії, коли перед суспільством виникає перехід до руху за альтернативними варіантами здійснення ручного управління процесами життєзабезпечення. А, оскільки організації та спортивні асоціації повинні застосовувати принципи належного управління фізкультурними об'єднаннями, діючи послідовно, спрощено і стабільно, то таке має проявляти себе у декількох напрямках суспільних взаємин, а саме: *а) у публічному ознайомленні громадськості із фінансовими звітами, б) у розкритті інформації про орієнтацію і стимулювання атлетів на вищі спортивні досягнення, в) у висвітленні винагород керівництва різних рівнів управління, г) у додержанні терміну повноважень посадовців тощо*. Наближаючись до рівня функціонування поодинокого спортивного клубу, розмова про прозорість дії зводиться до розподілу коштів, які надходять від застосовуваних комерційних заходів, а ще, й від розподілу надходжень коштів від благодійників, волонтерів і меценатів, випадкових пожертвувань. До того ж, не знімається з контролю ще й функціональна подія контролю, що пов'язується *1) з достатньо ефективним використанням надходжень та 2) здійсненням на законодавчих та нормативних вимогах внутрішньої процедури саморегулювання запобіганню зловживань та їх розкриття*. Керуючись наведеними міркуваннями, що виникли з приводу умов оголошених обмежень у зв'язку з пандемією COVID-19, в правове поле вступило положення про правомірність введення відповідних санкцій за бездіяльність та за їх ігнорування, і таке є новим у відносинах посадовців. Наскільки інформація, що висвітлюється тут, є актуальною на обмежений час, то надалі деякі риси управлінських змін можна встановити після розгляду та порівняння форм ведення роботи, прив'язавшись до середовища спортивних клубів і державних рішень. Умови дії, що існують у територіальних об'єднаннях Польщі, уточнюються за даними про функціонування трьох різних

⁴³ за філософією лібертаріанства стверджується наступне: кожна людина має право жити так, як їй заманеться, до тих пір, поки вона поважає рівні права інших громадян.

спортивних об'єктів, названих вище за правовим їх визначенням та за впливом на їх середовище державних рішень.

Ознайомлення з статутами досліджуваних об'єктів, діловою документацією та їх статистичною звітністю за останні п'ять років не виявило відхилень у роботі колективів до моменту прояву реакцій, що надходять ззовні після виникнення у суспільстві проблеми розповсюдження коронавірусу і набору масштабу розвитку його руху, який після уточнення масштабів був позначений як COVID-19. Відмічається наступне, виявлені відхилення у роботі не носили і не носять адміністративних зловживань, а пов'язані з гальмівними процесами, що нахлинули лавиноподібно, як-то: а) з втратою контингенту вихованців, б) з пониженням ресурсу фінансування робіт, в) зі скасуванням термінів змагальних заходів, г) з корегуванням навантаження і змісту тренувального процесу. У терміновому порядку Урядом було розроблено, з'ясовано, затверджено і введено у дію ряд організаційних положень, що негайно відобразилося не тільки на темпах ведення виробничої діяльності та бізнесу, але й на поведінці населення у місцях його скупчення для обслуговування, розваг і харчування. Інформація, за якою проглядалися починання регульованого відтоку постійних споживачів послуги чи їх перегруповування (Frolov et al., 2021), що надавалися у досліджуваних клубах, розповсюдилася негайно за всіма напрямками взаємодії. У якості найголовнішого виглядало те, що сприйняття реальності обмежень привело до гальмування технологічних процесів виробництва і обміну діяльністю, чого не набувало у реєструємому масштабі раніше. За таким рухом розвитку подій невдовзі виявилися наслідкові прояви втрати об'ємів обміну діяльністю з іншими державами, виведення з графіку роботи перетину громадянами кордону, масове порушення порядку проведення освітніх занять, відкладання на невизначений термін розважальних і суспільнозначимих заходів. Центральні органи управління державою відреагували на подію і передали підлеглим установам ряд відповідних повноважень оперативного характеру і розпорядження на організацію порядку у формі місцевого самоврядування. Так, за фахом дослідження треба звернути на наступне:

1) Міністерство здоров'я у своєму розпорядженні Міністра охорони здоров'я від 12 березня 2020 р. (Poz. 422) оголосило про введення перших організаційних обмежень в галузі спілкування педагогічних працівників з тими, хто навчається, що розповсюджується по всю територію Польщі з 13 березня 2020 року із-за епідеміологічної загрози. За метою зберігання населення від посилення загрози масового захворювання і його розповсюдження на засадах нерегульованого поширення по території, яка ще на той час не виказувала своїх меж, були припинені або директивно обмежені діяльності підприємств середнього та малого бізнесу, були визначені інші графіки перетину державного кордону, а натомість як державні, так і приватні заклади охорони здоров'я включилися в роботу у посиленому режимі, бо кількість хворих, що потребували невідкладного медичного втручання, розпочала зростати щоденно у геометричній прогресії. Спортивні об'єкти, фізкультурні осередки і оздоровчо-туристичні клуби до моменту визначення епідеміологічної ситуації, її стабілізації і урівноваження в країні були тимчасово зачинені і припинили обслуговування населення;

2) 20 березня 2020 року приведені були в дію розпорядження Міністерства національної освіти (Poz. 493), у переліку яких містилися способи розв'язання діяльності освітніх навчальних закладів у вкрай обмеженому просторі. В прикінцевому висновку більшість навчальних закладів змінювалася форма своєї постійної діяльності на тимчасову, переважною серед яких було винайдено впровадження дистанційної форми спілкування з тими, хто навчається, тобто впроваджувалися форми дистанційного навчання з використанням електронного спілкування. Ситуація

швидкоплинно погіршувалася, що вимагало підключення в спішному порядку до дії і реакції на стан, що розвивався, потужності Ради Міністрів. Її розпорядження передавалися в терміновому порядку, виглядали системними і гнучкими, бо були близькими до відтворення ходи розвитку пандемії і висвітлювалися послідовно в професійних рішеннях в множині розпоряджень. Наприклад, від 31 березня 2020 р. (Poz. 566), від 19 квітня 2020 р. (Poz. 697). Починаючи з 26 квітня 2020 р., корелюючи з рухом пандемії, коли інтенсивність захворювань дещо знизилася, то знижувалися відповідно до цього і обмеження, про що свідчать розпорядження Ради Міністрів від 26 квітня 2020 р. (Poz. 750) і розпорядження Міністерства національної освіти від 29 квітня 2020 р. (Poz. 781).

Якщо продовжити мову про оздоровчо-спортивні послуги, то відмічається наступне: для сфери фізичної культури і польського спорту настали неможливо тяжкі часи, що було враховано розпорядженням від 2 травня 2020 р. (Poz. 792). Завдання пов'язувалися зі збереженням фізичного стану спортсменів, які підтримували фізичні характеристики на рівні вищої майстерності і не розгубити контингент фізкультурного руху, і те, і інше можна досягти одним єдиним засобом – піклуватися про введення сприятливих режимів тренування і розвинення вправності виконання завдань. Досягти такого можна єдиним засобом – завдяки послабленню умов контакту і спілкування. Саме у той час, вперше від часу дії обмежень, що для майстрів і спортсменів масового розряду рахується як нестерпним, бо спортивна форма втрачається швидкоплинно, і було дозволено проводити тренувальні заняття, але не в спортивних залах, а на спортивних площадках та спорудах, що розташовані у відкритому просторі та з точно визначеною чисельністю учасників. Таке дозволило більшості спортивних клубів проводити заняття саме на спортивних майданчиках та в рекреаційних зонах міста, що зняло частково психологічну напругу сфери населення, що втягнуті в тренувальні процеси. Надалі, з 19 червня, спортсмени змогли повернутися й до повноцінного тренування за вимогами їх дисципліни у закритому просторі, але, якщо була змога дотримуватися санітарних норм у приміщеннях.

Щодо професійного спорту, у якому не бажано припиняти тренувальний процес ні під яким приводом, то треба відмітити про благодуже відношення до його персоніфікаторів. Таке дозволило не припиняти багаторічний цикл підготовки таких спортсменів, а продовжувати займатися підтримкою спортивного здоров'я і стану безперервно. Але, і у цьому разі не обійшлося без вимог дотримання санітарних обмежень та тих вимог, що впроваджувалися Радами Міністрів, Міністерства здоров'я, асоціацій і федерацій спорту. Виявлено ще й наступне, до якого проявляється методичний інтерес, а саме: досліджувані спортивні клуби, окрім секції художньої гімнастики, розпочали своє функціонування в наступні строки: клуб „RG ART Opole” (м. Ополе) – влітку, а клуб „Magia Anna Fedyszyn” (м. Кендзежин-Козле) – восени. Але, їх діяльність була в значній мірі обмеженою за низкою розпоряджень, які як міра руху впроваджувалися для моментів надходження другої, а за цим, і третьої хвилі коронавірусу. Варто звернути увагу на таке: спортивна секція художньої гімнастики, що успішно існувала в Молодіжному Домі культури в Ополе до пандемії, як пригальмувала свою активність з 13 березня 2020 року, так з того часу і не змогла відновитися і дотепер. Але, для всіх об'єктів причиною припинення дії пов'язувалося з явищем карантину, який в короткий час негативно відобразився на кількості вихованців, які втратили інтерес до тренування і збереження спортивного режиму. Пояснюється таке з двох причин – 1) із-за панівного страху вихованців, що був викликаний незвичною хворобою, чи 2) вихованцям завадили перешкоди, що виникли як у інфраструктурі міста, так і в родинних осередках. Саме таке, що вказувалося респондентами, як виявилось з часом, цілком припиняло діяльність на невизначений

термін, незважаючи, навіть, на те, що художня гімнастика є відносно новою галуззю фізичної культури для опольського гурту молоді та учнів і користується попитом. Наперед скажемо, що невдовзі з'ясувалося положення ще й про зворотність події, бо перше ж зниження обмежень підтвердило факт її існування – вже після включення у діяльність спортивних клубів на умовах часткових обмежень впродовж трьох-чотирьох тижнів існування групи фізичного вдосконалення були відновлені, і за їх чисельністю переповнені. Таке досягнення щодо поліпшення справ можна віднести на рахунок мобілізації когнітивного ресурсу втручання владних структур у підтримку роботи одиничних осередків виробництва і установ надання послуг.

Пандемічні ексцеси і прояви продовжилися, і їх перевага порушувала усталений ритм існування і восени, а тому треба було змінити напрям пошуку форм управління процесами, бо розпочалися проявляти себе і позначатися економічні процеси життєзабезпечення громадян, що мешкають на території. Тому, у жовтні-листопаді 2020 року ввійшли в життя інший ряд Розпоряджень Ради Міністрів, як-то: від 8 жовтня (Poz. 1758), від 16 жовтня (Poz. 1829), від 23 жовтня (Poz. 1871), від 16 жовтня (Poz. 1917), від 2 листопада (Poz. 1931), від 6 листопада (Poz. 1972), від 26 листопада (Poz. 2091). За їх змістом вводилися наразі як нові, що утверджувалися за логікою набутого досвіду, так і уже засвоєні, але скореговані, обмеження в налагодженні діяльності. Вони пов'язувалися як зі спортом і рухом фізичної культури, так і з поведінкою оточення. Пояснюється таке становище тим, що більшість місцевих спортивних клубів, площадок і об'єктів із-за відсутності попиту на послугу, що вважався тимчасовим, змушена була також раптово тимчасово припинити плідну роботу з клієнтами. Нагадував про себе і набутий досвід налагодження справ, скоректованих за структурою діючих обмежень і їх ефективністю продовження в стані очікування. Але, останнє уже мало впливало на фінансовий стан спортивних клубів, бо в них продукт дії не носить продуктивної потужності.

Оскільки державою запроваджувався такий режим роботи закладів спортивної інфраструктури, що формувався в залежності від рішень місцевої влади, бо був визнаний більш ефективним, то влада Опольського воєводства, як місцева влада, скористалася таким досвідом і, незатримуючись, передала ряд своїх повноважень до кола функцій керівників спортивних об'єктів, освітніх навчальних закладів, клубів і установ. За їх рішенням, у випадку зі спортивними клубами „RG ART Opole” та „Magia Anna Fedyszyn”, наданий був дозвіл не припиняти обслуговування населення, але на умовах вимушеного впровадження додержання додаткової міри з санітарної безпеки, яка змінювалася і за змістом і за структурою, рухаючись за хвилями розвитку пандемії і її спаду. Дирекція Молодіжного Дому культури в м. Опольє не змогла скористатися такими послабленнями, що надходять від місцевої влади, бо підпорядкована вищому органу управління, і повинна була залишити осторонь надію на поновлення роботи та припинила діяльність.

Отже, можна висловитися про проміжне узагальнення відповідно до ефективності рішень Міністерства освіти щодо таких, аналогічних, суб'єктів діяльності: його вказівки виявляються не такими вже й гнучкими. Виправданням для такої дії є те, що розпорядження розповсюджуються на освітню систему, і найменші з них за обсягом надання послуг потрапляють в групу похибки. Але, і все ж таки, як склалося і в загальній освітній системі в цілому по країні, відвідування занять з художньої гімнастики значно зменшилося об'єктивно як за тренувальною програмою, так і за чисельністю вихованців. Причини реєструвалися переважно за двома джерелами, а саме: а) із-за хвороби вихованця чи б) за потреби відбуванням їх близьких чи рідних на 10-ти або 14-ти денних контрольованих карантинних. За поточною оцінкою стану, що склався, кількість присутніх на заняттях зменшилась на третину, що вплинуло на

фінансовий стан спортивного клубу. Так, на момент дослідження найбільша збитковість реєструвалася у спортивному клубі „Magia Anna Fedyszyn”. Як з’ясувалося, внески за участь у заняттях, розподілення яких виступає безпосереднім заробітком працівників клубу, виявилися настільки малими, що не визвали інтересу у вихователів до праці. Інший стан складається у спортивному клубі RG ART Opole. Ця установа функціонує без права ведення бізнесу, не потребує сплати за заняття і за вимогами закону має встановлену та прописану в правилах ведення організації і оплати клубові відповідні ставки вихователя. Окрім наведеного, значною перевагою для цього клубу є ще й те, що такі організації не являються платниками податків. Останнє, без сумніву, являється ресурсним фактором, особливо в періоди переформатування режиму праці і відпочинку.

Треба згадати тут ще й про період, коли обмеження були посилені невдовзі перед новорічними святами, коли впроваджений був так званий „національний карантин”, регламентований розпорядженням Ради Міністрів від 21 грудня 2020 р. (Poz. 2316) і продубльований розпорядженням Міністра охорони здоров’я (Poz. 2460). Така дія позначилася на найжорсткіших мірах як для підприємців, так і тих працівників сфер, для яких час свят є найбільш прибутковим періодом для комерції. Таке ж обмеження залишило їх в найгіршій і найневигіднішій ситуації втрат. На відміну від минулих років, зимові канікули учнівської молоді штучно були впроваджені для всіх земель і територій та зосереджувалися в одному часі. Але, і все ж таки, послаблення вводилися завдяки активізації інших форм самоврядування – за рахунок упорядкування і систематизації відносин. Так, більшість спортивних асоціацій і федерацій для своїх членів спортивних клубів впроваджували нові форми для продовжування діяльності. Наприклад, для того, щоб проводити заняття з художньої гімнастики необхідно було запитися ліцензією відповідного органу, яким є Польська гімнастична асоціація. З часом, таке впровадження перебудови відносин і їх підсилення визнане було загалом як одно з найкращих рішень, що посприяло роботі спортивних клубів, і особливо в ті їх часи, що названі важкими та вкрай несприятливими, коли більшість занять була об’єктивно недоступною для відвідування. Організації, які скористувалися з такої ліцензії, мають і в подальшому переваги на змаганнях, визнаються масовими заходами. Окрім того, значення однієї такої міри мало і технічне зрушення, бо кількість учасників процесу збільшилася, а, отже, за цим збільшується і дохід від дії.

Переходячи до аналізу умов дії 2021 року, то треба відмітити і наступне: *уже на його початку проявили себе деякі ускладнення*. В першу чергу таке пов’язувалося з терміном дії ліцензії, про яку велася мова вище, яка ухвалюється за встановленим організаційним порядком і діє на термін до кінця поточного року. Природним у цій справі є те, що для керуючого органу таке їх переоформлення було вигідним з фінансової точки зору. Під такий попит, що оцінюється як винятково високий і контрольований, і під такий перехід, що є штучним, але безвихідним, а також зважуючи на інші ряди умов налагодження відносин, федерація гімнастики впровадила уточнений цінник на послуги, виставивши умови для спортивних клубів і для підприємців, що відрізняються за вагою відсотку. За такими вимогами, щоб винайти засіб підсилення стимуляції введеного заходу, кошт ліцензії для підприємця становить в два рази більшим, ніж для спортивного клубу. Варто зазначити і про таке: аматорських шкіл з художньої гімнастики у Польщі, які надають послуги як приватні фірми, є значно більше, ніж тих шкіл, які діють в формі спортивної організації, а тому приплив коштів ще збільшується. Наскільки таке впровадження є ефективним покаже час, а тепер скажемо про наступне: скориставшись скрутою, кожна зі спортивних федерацій, яка мала фінансові проблеми, в такий спосіб поповнила особистий бюджет надходжень.

Отже, проміжні висновки і узагальнення підтверджують хвилеподібний хід розвитку пандемії COVID-19, яка принесла громадянам втрати, що уже на цей час виглядають значними. Але, помітними є зміни, що вносяться як у мислення людини і її поведінку, так і в рішення владних представників з приводу організації дії. Так:

1. Вже після закінчення „національного карантину”, про який згадувалося вище, було встановлено, що заціпеніння і шок, що застали зненацька представників майже усіх владних структур, були подолані, були знайдені засоби мобілізації впливу, в побут переконливо проникла системна дія додержання обмежень, і за цим досвідом Польща поволі розпочала відновлювати господарську і суспільну діяльність. Так, невдовзі учні 1-3 класів повернулися до школи, почали відчинятися для вихованців дитячі садки, знову відновлюється функціонування магазинів і торгових центрів, їдалень і ресторанів, перукарень і косметичних салонів. Їх перелік можна продовжити. Моніторинг діяльності спортивних клубів підтверджує розвинення поступу відновлення і темпів наповнюваності груп фізичної культури, оздоровлення і реабілітації, їх повне поновлення в обсягах попиту, збереження свідомого відношення населення до додержання обережності у повсякденні.

2. Рух дії від однієї хвилі пандемії до іншої хвилі, від яких Польща оговтується завдяки дисциплінованому додержанню обмежень, збіднює у більшому чи меншому обсязі майже всі види людської діяльності, у тому числі й послуги з фізичної культури, спорту, туризму, що забезпечують розвиток і укріплення рухової активності людини та відновлення її фізіологічного ресурсу, сенсу життя і т.ін. Зрушення простежуються за рядом моментів. Так, спочатку обмежувальне розпорядження блокувало майже всі можливості, що розкривають ходи і входи до існування і розвитку спорту, призначеного для дітей та молоді за регламентацією розпорядження Ради Міністрів від 25 березня (Poz. 546). Для фізкультурників в дії залишилося тільки одне положення, яким і скористався успішно клуб „RG ART Opole”, за яким „... спортсмени, які отримують спортивну стипендію, зазначену в повідомленні Маршалка Сейму від 29 травня 2020 року (Poz. 1133)” мали можливість продовжувати тренування. В цій ситуації, ситуації з пандемією COVID-19, винятково тільки репрезентанти Польщі мають змогу тренуватися безперервно. В вигідному положенні залишилися і ті спортивні організації, які в свій статут чи правила ведення дії в клубі внесли своєчасно запис про позицію призначення стипендій для своїх вихованців. Таке, як з'ясувалося, залишалось із їх множини теж єдиним шансом, щоб у екстрених ситуаціях надавати вихованцям можливість безперервного тренування та продовження виконувати тренувальну програму і зберігати рухову підготовленість до планових календарних змагань. Керуючись таким приводом, керівниками спортивних клубів було прийнято рішення призначити стипендію індивідуально за підставою двох положень, а саме: рішення Ради Міністрів і статуту клубу. Така дія частково врятувала справу, яка рухалася до затухання, і надала можливість поновити в колективах з талановитими спортсменами тренувальний процес. Але, після аналізу втрат і знахідок, невдовзі обмеження, що відносилися до розряду кардинальних, розпорядженням Ради Міністрів від 20 квітня 2021 р. (Poz. 729) були частково зняті. В табл. 1 приведена демонстраційний опис дій, що відбувалися з досліджуваними спортивними осередками у період пандемії.

Критична обробка даних, наведених у табл. 1, показує, що спортивний клуб „RG ART Opole”, який є суб'єктом діяльності без права ведення бізнесу знаходиться в найбільш вигідному економічному положенні відносно до двох інших утворень. Прийняті в спортивному клубі ухвали щодо продовження дії опираються на його внутрішню документацію, що надає можливість пришвидшено, без затримок, реагувати на впровадження рішень Ради Міністрів та інших владних інстанцій держави, гнучко

вносити зміни в діяльність осередку. Завдяки впровадженню своєчасних, правильних і вивірених дій щодо управління спортивним клубом і налагодження відбудовчих форм життєдіяльності, такий клуб, працюючи в середовищі нещадних моментів жорстких обмежень, на відміну від більшості інших спортивних клубів, секцій і утворень не тільки зберігає контингент вихованців та педагогічно-виховного складу працівників, але ні на хвилину не був зачинений і плідно функціонував.

Таблиця 1. Рух дії спортивних осередків в часи введення карантинних обмежень з березня 2020 року по травень 2021 року

Назва спортивного осередку	Період обмеження			
	березень–червень 2020 р.	жовтень–листопад 2020 р.	грудень 2020 р.–січень 2021 р.	березень–травень 2021 р.
„Magia Anna Fedyszyn” м. Кендзежин-Козле, спортивний клуб	Не існував	Функціонував з дотриманням санітарних вимог	Існував з тимчасовим обмеженням функціонування. Функціонував на підставі ліцензії федерації	Існує за умови тимчасовим обмеження функціонування
„RG ART Opole” м. Ополе, спортивний клуб	Не існував	Функціонував з дотриманням санітарних вимог	Існував з тимчасовим обмеженням функціонування. Функціонував на підставі ліцензії федерації	Функціонує на підставі стипендії
Молодіжний Дім культури в Ополе, м. Ополе, секція	Не функціонувала	Не функціонувала	Припинила існування	Припинила існування

Джерело: власне дослідження авторів

Оскільки звіти про розвиток пандемії підтверджують думку про потенційне зниження її темпів, а прогнози фахівців орієнтують населення на її затухання, тобто є втішними з червня місяця, то тепер, до начала літа, польське суспільство неухильно повертається до стійких відносин. Таке знімає протиріччя, що існували, і нівелює розбіжності впливу владних структур на функціонування суб'єктів діяльності, які підкоряються розпорядженням з достатньою відповідальністю, якщо передаються вони з верхніх ешелонів і різних гілок влади, які в природному порядку можуть мати особисту думку, що не співпадає. Сучасна ситуація дозволяє економіці вивільнитися поступово від обмежень, розморожуватися і повертатися до економічно обґрунтованого нормативного ходу здійснення обмінних подій. В зв'язку з таким поліпшенням стану в державі, що є очевидним, Радою Міністрів прийняте розпорядження від 6 травня 2021 р. (Poz. 861) і введений графік, за яким обмеження пом'якшуються в значній мірі. Це рішення торкається готельного бізнесу, режимів функціонування торгівельних центрів, кінотеатрів, музеїв і ресторанів під відкритим небом.

Це, все те, що тут сказане, торкається обмежень, які вводилися державними органами в 2020-21 рр. задля впливу на негативні процеси розповсюдження хвороби, що загрожують здоров'ю і життю громадян із-за пандемії. Завдання є стратегічним і полягає воно в тому, щоб в як можна більшому масштабі зберегти населення від розвитку пандемії. Але, проявляє себе і стає нагальною ще й інша справа, про яку замовчувати немає сенсу. Це – справа матеріального забезпечення тих мешканців, які втратили роботу, а за цим і засоби для існування із-за введених державою штучних обмежень. Щодо спортивної галузі, то звертається увага на ряд таких змін, що спрямовуються на поліпшення стану і підтримку спортивних працівників, про що

ведеться мова в джерелі (Winiarska, 2020). Найголовніші з них, що підтримують існування колективів на період пандемії, зводяться до наступного:

1) бюджет універсального спорту за даними Міністерства спорту у 2020 році підвищений до рекордного рівня. Так, у 2020 році у порівнянні з 2015 роком витрати на спорт для дітей і підлітків та на загальновибрану оздоровчу активізацію населення зросли на 141%, тобто – з 117,0 млн. до 282,0 млн. злотих;

2) враховуючи складне становище тренерів та інструкторів, що працюють з дітьми та молоддю, яке склалося через епідемію COVID-19, у рамках пріоритетної програми „КЛУБ”, на фінансування виділено понад 54 млн. злотих, що теж сягає рекордної суми виплат, якими охоплено 4894 одиниці середніх та малих спортивних клубів;

3) за програмою підтримки спортивних клубів „Sportowe Holidays+”, національним оператором якої є Фонд ЛОТТО, розглянуто майже 2,0 тис. заявок, що подані на конкурс. Було прийнято на фінансування 127 масштабних проектів з охоптом понад 200 спортивних таборів, де оздоровлювалося понад 9,0 тис. дітей та молоді;

4) започатковано у системі Міністерства спорту інноваційні програми за галуззю змагальних видів спорту, якими є „Маленький великий поляк – Олімпійські надії” та „Супер тренер”. Мета їх активізації: не зважаючи на відносини, що нагадують режимні, відбір обдарованих спортсменів для подальшого навчання їх у національних збірних командах вищої майстерності для польських спортивних асоціацій і федерацій, продовжений за системними доповненнями і удосконаленнями навчальної піраміди розвинення унікальної системи передачі знань. Зв’язок дії: „Маленький великий поляк – Олімпійські надії” → Інвестиції в молодь → Інвестиції в майбутнє. Майбутні олімпійські надії покладаються на нинішніх членів національної збірної, що діє для молодіжної та юніорської вікових категорій;

5) спортсменам, що подають надію на досягнення майстерності вищого рівня, для набуття і поєднання знань і досвіду з практичної та наукової сфер з 2021 року надається можливість виконувати функції тренера в національній команді, поруч з досвідченими науковцями, що являються співробітниками дослідницьких центрів. Таке дозволяє долучати до тренувального процесу новітні технології, а спільне проведення експериментальних досліджень дозволяє брати участь у фіксації динаміки змін, що реєструється в організмі спортсмена по мірі освоєння завдань тренувальної програми.

Висновки

1. Епідеміологічний стан, що вводиться у Польщі, як і у ряді держав Світу, по мірі настання пандемії COVID-19, проявляє як свою швидкоплинну змінність, так і свою потужність. За потужністю вона несподівано, змінюється хвилеподібно, вимагає від населення враховувати своє значення фактора в усіх без винятку середовищах організації суспільного життя, виробництва і побуту, що потребує від владних структур організаційного руху, який відповідає динамічним втручанням у всі сфери життєдіяльності і життєзабезпечення. Для досягнення управлінського ефекту треба приймати адекватні рішення, що ґрунтуються на знанні явища і наслідків від його прояву. Останнього ні одна країна Світу на момент реєстрації захворювання корона вірусом не мала – була тільки назва. Зважаючи на наведені обставини, і владна і підприємницька структури держави повинні були негайно піддатися організаційно-обмежувальній дії, тобто перебудувувати свою дію, переорієнтовуючись за тяжкістю штучних обмежень, пристосовуючись до прийнятих рекомендацій Радою Міністрів і інших відомств, вносячи зміни у свою поточну роботу і оточення майже щоденно, але зберігаючи мінімально можливий доступ до ринку функціонування. З часом стало відомим, що владні структури повинні проводити безперервно моніторинг рівня

матеріального життєзабезпечення підприємців, робочої сили та утриманців, щоб підтримувати їх статок на деякому суспільно виправданому рівні задоволення фізіологічних потреб, особливо тих з них, що під впливом ситуації, яка створилася штучно, в ту ж мить з групи виробничого активу перевела їх у групу соціально незахищених верств населення. Це обумовлене те, що владних структур регулювання відносин. Далі, суб'єкти діяльності з свого боку повинні переглянути статuti та правила дії, щоб підлаштуватися під оновлені умови організації виробничої діяльності, умов праці та її оплати.

2. За мотивом проведеного дослідження з упевненістю можна стверджувати, що форма управління дією суб'єкта діяльності без права ведення бізнесу в час пандемії повинна визнаватися найбільш оптимальною, бо має більше число переваг і важелів для пристосування до епідеміологічного стану суспільного середовища. Таке узагальнення має право розповсюджуватися й на спортивні клуби. На це вказує ряд особливостей, які полягають в наступному:

а) для середніх і малих суб'єктів діяльності під штучним впливом пандемії з'явилася можливість оперативно вносити зміни у внутрішню документацію спортивного клубу під умови дотримання штучних обмежень, що переводиться у ранг функції дії, підвладної керівникам і фундаторам нижчої ланки управління;

б) для спортивного клубу без права ведення бізнесу існує більш висока ступінь гнучкості налагодження зв'язків з асоціацією чи федерацією спорту за поточними питаннями, що виникають у повсякденні, у тому числі й при з'ясуванні питань з налагодження оплати праці, економії та розподілу коштів, переадресації тих чи інших ресурсів;

в) спортивна організація, що існує без права ведення бізнесу, оцінюється за своїми можливостями більше пристосованою до функціонування в екстремальних умовах, якими супроводжується пандемія COVID-19, бо для неї існує можливість заощаджувати кошти за багатьма напрямками співдії, наприклад, на податках, обов'язкових платежах та іншого ряду поточних витрат.

Література

- ГРИНЬОВА Т.І., *Основи побудови тренувального процесу в циклічних видах спорту*, зб. наук. праць, Харків, ХДАФК 2018, 2, 206.
- ДУБОВ Г.О., *Спортивна теорія виникнення держави Х. Ортеги-і-Гассета: зміст та особливості інтерпретацій*. "Право і громадське суспільство" 2012, 1, 22-29.
- КОМІСАРЕНКО С.В., *Полювання вчених на коронавірус sars-cov-2, що викликає covid-19: наукові стратегії подолання пандемії*, "Вісник НАН України. Статті та огляди" 2020, 8, 29-71.
- РОВНИЙ А.С., РОВНИЙ В.А., РОВНА О.О., *Фізіологія рухової активності*, Харків, ХДАФК 2014, 344.
- САЄНКО В.Г., *Побудова і контроль тренувального процесу спортсменів в кіокушинкай карате*, монографія, Луганськ, СПД Резніков В. С. 2012, 404.
- САЄНКО В.Г., *Програма побудови тренувального процесу в кіокушинкай карате для спортсменів етапу максимальної реалізації індивідуальних можливостей*, метод. рек. для тренерів та спортсменів високої кваліфікації, Луганськ, СПД Резніков В. С. 2012, 84.
- САЄНКО В.Г., *Спортивно-педагогічне вдосконалювання зі східних єдиноборств*, навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. фізичного виховання і спорту, Луганськ, Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка” 2012, 432.

- ТОЛЧЄВА Г.В., *Оцінка психофізіологічного стану студенток з досвідом занять хатха-йогою*, “Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту”, науковий журнал, Харків, ХОВНОКУ-ХДАДМ 2011, 11, 128-131.
- ТОЛЧЄВА Г.В., САЄНКО В.Г., ŚLIWA S., *Управління процесами педагогічної соціалізації особистості на засадах фізичної культури*, “Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)”, зб. наук. праць, Старобільськ, Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка” 2021, 2(340), Ч. 1, 38-54.
- Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych*. Dziennik Ustaw L 255 z 30.9.2005, s. 22. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex%3A32005L0036>
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 29 maja 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o sporcie*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 1133. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200001133>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 493. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000493/O/D20200493.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 kwietnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 781. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000781/O/D20200781.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 12 marca 2020 r. w sprawie sposobu i trybu finansowania z budżetu państwa świadczeń opieki zdrowotnej wykonywanych w związku z przeciwdziałaniem COVID-19*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 422. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200000422>
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie organów właściwych do występowania do Komisji Europejskiej z wnioskiem o stwierdzenie prowadzenia działalności na rynku konkurencyjnym, do którego dostęp nie jest ograniczony*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 2460. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20200002460>
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 16 października 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 1829. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001829/O/D20201829.pdf>
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 kwietnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 697. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000697/O/D20200697.pdf>
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii*. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 1931. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001931/O/D20201931.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 792. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000792/O/D20200792.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 2 maja 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 792. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000792/O/D20200792.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 20 kwietnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2021, Poz. 729. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210000729>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 grudnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 2316. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200002316/O/D20202316.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 października 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 1871. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001871/O/D20201871.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 25 marca 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2021, Poz. 546. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000546/O/D20210546.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 kwietnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 750. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000750/O/D20200750.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 listopada 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 2091. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200002091/O/D20202091.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 października 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 1917. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001917/O/D20201917.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 31 marca 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 566. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000566/O/D20200566.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 1972. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001972/O/D20201972.pdf>

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 2021 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii. Dziennik

- Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2021, Poz. 861. URL: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210000861&SessionID=187191B8DBA714769C08653A036C79A690382AB4>
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 9 października 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii.* Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej 2020, Poz. 1758. URL: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001758/O/D20201758.pdf>
- ADAMENKO O., POKUSA T., *Management of modern commercial structure in physical raising and sport*, "Administrative and socio-economic systems: scientific and practical aspects of sustainable development", Collective Scientific Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2021, 248-256.
- BUTENKO H., GONCHAROVA N., SAIENKO V., TOLCHIEVA H., *Use of health tourism as a basis for improving physical condition of primary school age children*, "Journal of Physical Education and Sport" 2017, 17(1), 34-39.
- DYKAN V., PAKHARENKO O., SAIENKO V., SKOMOROVSKYI A., NESKUBA T., *Evaluating the efficiency of the synergistic effect in the business network*, "Journal of Eastern European and Central Asian Research" 2021, 8(1), 51-61.
- FROLOV D., RADZIEWICZ W., SAIENKO V., KUCHUK N., MOZHAIEV M., GNUSOV Y., ONISHCHENKO Y., *Theoretical and technological aspects of intelligent systems: problems of artificial intelligence*, "International journal of computer science and network security" 2021, 21(5), 35-38.
- HROSUL V., KOVALENKO S., SAIENKO V., SKOMOROVSKYI A., KALIENIK K., BALATSKA N., *Research of logical contradictions in the conditions of cluster management of the enterprise*, "Journal of Management Information and Decision Sciences" 2021, 24(1), 1-4.
- IVANCHYKOVA S., SAIENKO V., GONCHAROVA N., TOLCHIEVA H., POLULIASHCHENKO I., *Comparative analysis of changes in the body composition of female students under the influence of the various kinds of fitness training load*, "Journal of Physical Education and Sport" 2018, 18(2), 142, 961-965.
- JARYNOWSKI A., WÓJTA-KEMPA M., PŁATEK D., CZOPEK K., *Attempt to understand public health relevant social dimensions of COVID-19 outbreak in Poland 2020*, Available at SSRN 3570609.
- KHAN R.U., SAIENKO V., TOLCHIEVA H., *Dependence of the Company's Reputation and the Quality of Customer Relations*, "Ikonomicheski Izsledvania [Economic Studies journal]" 2021, 2, 159-176.
- KORNOSENKO O., KHOMENKO P., TARANENKO I., ZHAMARDIY V., SHKOLA O., TOLCHIEVA H., SAIENKO V., BATIEIEVA N., KYZIM P., *Professional competencies as a component of professional training of a fitness trainer-teacher in higher education institutions*, "Journal for Educators, Teachers and Trainers" 2021, 12(1), 72-81.
- KRZYSZTOFIK R., KANTOR-PIETRAGA I., SPÓRNA T., *Spatial and functional dimensions of the COVID-19 epidemic in Poland*, "Eurasian Geography and Economics" 2020, 61(4-5), 573-586.
- KUŚNIERZ C., SAIENKO V., *Фізична активність польських гімназистів сільської місцевості в позаурочний час*, "Актуальні проблеми сучасної освіти та науки в контексті євроінтеграційного поступу", матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., Луцьк, ЛІРоЛ 2016, 184-186.
- LAZORKO O., VIRNA Z., BRYTOVA H., TOLCHIEVA H., SHASTKO I., SAIENKO V., *Professional safety of personality: system regularities of functioning and synergetic effects of self-organization*, "Postmodern Openings" 2021, 12(2), 170-190.

- POKUSA T., POKUSA F., *Marketing value of a sportsman – selected aspects*, “Problems and prospects of physical culture and sports development and healthy lifestyle formation of different population groups“, Collective Scientific Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 191-197.
- POKUSA T., POKUSA F., *Zawodnik na rynku sportowym w Polsce*, “Ekonomiczno-społeczne uwarunkowania rozwoju gospodarczego – zarządzanie informacją i nowymi technologiami“, Collective Scientific Monograph, Opole, WSZiA 2015, 376-399.
- POKUSA T., *Teoretyczne problemy wartości marketingowej sportowca*, “Problems and prospects of territories’ socio-economic development“, 6th International Scientific Conference Poland, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2017, 27-31.
- REIMANN H. A., *Landmark article Dec 24, 1938: An acute infection of the respiratory tract with atypical pneumonia. A disease entity probably caused by a filtrable virus*, “JAMA“ 1984, 251(7), 936-944.
- RYSZKOWSKI M., *Marketingowy cykl życia gwiazdy sportu*, “Sport&Business“, Poznań 2005, 80.
- SAIENKO V., *Managing change in a post-industrial production and exchange environment*, “Organizational problems of life quality management in the conditions of globalization“, Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 368-384.
- SAIENKO V., *Methodical component of the physical education process*, “Problems and prospects of physical culture and sports development and healthy lifestyle formation of different population groups“, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 198-204.
- SAIENKO V., *Motives of economic quality management: psychological and organizational moments*, “Socio-economic development of the regions in conditions of transformation“. Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2020, 306-315.
- SAIENKO V., *Relationship processes in business*, monograph, Opole, Publishing house of the Academy of management and administration in Opole 2019, 160.
- SAIENKO V., SAIENKO G., TOLCHIEVA H., *Sources of basic transformations in the fields of strategic management of entrepreneurial action*, “Modern management: theories, concepts, implementation“, Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2021, 75-86.
- SAIENKO V.G., *Marketing and management in the field of sports business*, “Proceedings of academic science – 2016“, XI International scientific-practical conference, Sheffield, Science and Education Ltd 2016, 29-35.
- SAIENKO V.G., TOLCHIEVA H.V., *Conceptual community of psychological pedagogy challenges of human intelligence by influence of development of enterprise function*, “Mechanisms of stimulation of socio-economic development of regions in conditions of transformation“, Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, 302-313.
- SAIENKO V.G., TOLCHIEVA H.V., *Monitoring of the methodological provisions of management of the latest technologies of education*. “Modern Technologies in Education“, Collective Scientific Monograph, Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, T. 2, 420-433.
- SHKOLA O., ZHAMARDIY V., SAIENKO V., TOLCHIEVA H., POLULIASHCHENKO I., *The structure model of methodical system usage fitness-technology in student physical education*, “International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)“ 2020, 9(10), 89-96.

- SIEMION K., *O zasadach dobrego zarządzania w sporcie*, "Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne" 2018, 12(2), 171-187.
- TROPIN Y., LATYSHEV M., SAIENKO V., HOLOVACH I., RYBAK L., TOLCHIEVA H., *Improvement of the technical and tactical preparation of wrestlers with the consideration of an individual combat style*, "Sport Mont" 2021(19), 2, 23-28.
- TYSIĄC-MIŚTA M., DZIEDZIC A., *The attitudes and professional approaches of dental practitioners during the COVID-19 outbreak in Poland: a cross-sectional survey*, "International journal of environmental research and public health" 2020, 17(13), 4703.
- VORONIN D.M., SAIENKO V.G., TOLCHIEVA H.V., *Digital Transformation of Pedagogical Education at the University*, "Proceedings of the International Scientific Conf. "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects" (DETP 2020)" 2020, 760-766.
- WINIARSKA M., *Wsparcie rządowe dla klubów sportowych* 2020. URL: <https://www.torun.pl/pl/wsparcie-rzadowe-dla-klubow-sportowych> [dostęp: 31.05.2021].
- Zaświadczenia o ważności Licencji PZG. Polski Związek Gimnastyczny* 2020. URL: <https://pzg.pl/2020/12/29/zaswiadczenia-o-waznosci-licencji-pzg/> [dostęp: 31.05.2021].
- ZHAMARDIY V., SHKOLA O., TOLCHIEVA H., SAIENKO V., *Fitness technologies in the system of physical qualities development by young students*, "Journal of Physical Education and Sport" 2020, 20(1), Art. 19, 142-149.
- МАКСИМЕНКО И.Г., *Планирование и контроль тренировочного процесса в спортивных играх*, Луганск, Знание 2020, 276.
- САЕНКО В.Г., *Визуализация восприятия педагогической мыслью управленческой субстанции неопределенности*. "Improving the Life Quality: View of Scientists", Volume of Scientific Papers. Opole, The Academy of Management and Administration in Opole 2019, 65-79.
- САЕНКО В.Г., *Киокушинкай каратэ: система физической подготовки студента*, монография, Никополь, ЧВУЗ НЭУ; Луганск, СПД Резников В. С. 2010, 228.

Author's Information:

Volodymyr Saienko, DSc. – The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland

E-mail: saienko22@gmail.com.

Olha Kulyzhska, mgr. –The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland

E-mail: rg.art.opole@gmail.com.

PSYCHOLOGIA I EDUKACJA

PSYCHOLOGY AND EDUCATION

TRENING ZASTĘPOWANIA AGRESJI W EDUKACJI SZKOLNEJ

TRAINING TO REPLACE AGGRESSION IN SCHOOL EDUCATION

Dorota Kowalska

Dorota Kowalska

Annotation

Aggression Replacement Training is a method of working with students who display aggressive behavior at school. Both teachers and students must cooperate in learning about the phenomenon of aggression, seek empathy towards other students, and understand why we act morally in relationships with others.

Key words: Aggression. Aggressive behavior. Moral behavior. Student. Primary school. Empathy.

W dzisiejszym świecie agresja jest wszechobecna. Mamy z nią do czynienia w środowisku szkolnym, między rówieśnikami, a także w programach telewizyjnych, w filmie, grach komputerowych, z którymi stykają się dzieci, uczniowie. Często jest modna i uznawana przez dzieci, jako coś atrakcyjnego, budzącego lęk i respekt innych.

Uczniowie najczęściej rozwiązują konflikty za pomocą przewisk, kłótni, bójek. Przemoc, z jaką spotyka się dziecko w szkole, może wyglądać z pozoru niewinnie. Zwykle zaczyna się od dokuczania, by z czasem doprowadzić do poniżania innych i wyśmiewania. W szkołach tworzą się też bardzo często grupy ustalające własne niejawnie normy i sposoby działania, które przekazywane są uczniom wytypowanym do roli ofiary. Osoby i grupy wytypowane do roli ofiary z reguły dowiadują się, że muszą milczeć na temat agresji, bo inaczej czekają je poważne represje. Organizacja przemocy wzorowana jest często na tradycyjnych formach działania grup przestępczych. Obowiązuje hierarchia i działają „ochroniarze”; zakamuflowane formy komunikacji skutecznie blokują ujawnienie sprawców. Uczniów, którzy są poniżani, bardzo często przeraża nawet samo pójście do szkoły (J. Godawa i in., 2009, s. 55-77).

Do czynienia z przemocą mamy zawsze w przypadku, gdy pojawiają się dwie role: sprawcy – osoby nadużywającej własnej siły w relacji z innymi, oraz ofiary – osoby poszkodowanej, która nie potrafi sama się bronić. Obie role mają negatywny wpływ na dalsze funkcjonowanie dzieci. Przemoc narusza podstawowe prawo każdego dziecka do życia w poczuciu bezpieczeństwa na terenie szkoły. W związku z tym uczniowie muszą wiedzieć, że: „przemocy nie można używać, nikt nie ma prawa upokarzać innych i znęcać się nad

słabszymi” (J. Godawa i in., 2009, s. 59). Dlatego tak ważne wydaje się wprowadzenie do szkół programów edukacyjnych, profilaktycznych i interwencyjnych w zakresie narastającego problemu.

„Przemoc to wyraz o 7 literach i 1000 nieporozumień” (K. Ostrowska, s. 14-15). według Guintera Pilza, uznanego specjalisty w dziedzinie badań nad przemocą na Uniwersytecie w Hanowerze.

Pojęcie „przemoc” używane jest często zarówno w mowie potocznej, jak i w literaturze przedmiotu jako synonim agresji. Przyjmuję za słuszne stanowisko Rosemarie Portman, autorką książki *Przemoc wśród dzieci: aby dobrze zrozumieć zjawisko przemocy, najpierw należy zapoznać się szczegółowo ze zjawiskiem agresji* (R. Portmann, 2006, s. 46).

Według encyklopedii psychologicznych i pedagogicznych, termin „agresja” oznacza zamierzone działanie, którego celem jest wyrządzenie komuś lub czemuś krzywdy, szkody, straty, bólu. Działanie takie ma zwykle charakter gwałtowny i otwarty.

Termin „agresja” pochodzi z języka łacińskiego, gdzie „aggresio” oznacza „napad”, a słowo „agresor” oznacza „rozbójnika”. W ujęciu Adam a Frączka agresja to czynności mające na celu wyrządzenie szkody i spowodowanie utraty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego (A. Frączek i in., 1996, s. 12-18).

Podobnie definiuje agresję Janusz Heitzman, jako czynności mające na celu spowodowanie u trasy ważnych społecznie wartości i wyrządzenie komuś krzywdy, spowodowanie bólu fizycznego innemu człowiekowi lub spowodowanie jego cierpienia moralnego (J. Heitzman, 2002, s. 66-68). David R. Mandel uważa agresję za zachowanie, które wynika z wrogich skłonności i chęci szkodzenia innym lub niszczenia (K. Kmiecik-Baran, 2000, s. 48). Henry N. Ricciuti z kolei uważa agresję za takie działania, impulsy lub myśli, których celem jest skrzywdzenie fizyczne lub psychiczne przez wyrządzenie realnej bądź symbolicznej krzywdy określonej osobie lub reprezentantowi (I. Pospiszyl, 1999, s. 11-14).

Według ujęcia obiektywnego, agresja to pewien rodzaj zachowań, które mogą być obserwowane, mierzone i rejestrowane. Ten rodzaj zdarzeń określających agresję Tadeusz Tomaszewski definiuje jako zachowania skierowane przeciw komuś lub czemuś. Mogą one mieć dwa kierunki: na zewnątrz, czyli przeciw osobom lub przedmiotom będącym przyczynom trudności, lub przeciw sobie samemu (T. Tomaszewski, 1975, s. 64).

Według Zbigniewa Skornego, agresja polega na wystąpieniu inicjowanego ataku wyrządzającego szkody fizyczne lub moralne określonym osobom lub grupom społecznym (Z. Skorny, 1968, s. 22).

Eliot Aronson nazywa agresją zachowanie mające na celu wyrządzenie szkody lub przykrości. Odróżnia zatem zamierzone szkodzenie od niezamierzonego, które nie jest zachowaniem agresywnym (E. Aronson, 1995, s. 68).

Uwarunkowania zachowań agresywnych

W przypadku większości badań nad agresją dzieci zajmowano się określeniem jej uwarunkowań. Udowodniono, że poziom agresji u danej jednostki pozostaje w znacznej mierze stały przez wiele lat. W badaniach wykazano, że na podstawie oceny dokonanej przez rówieśników w wieku 8 lat można dobrze przewidzieć poziom agresji i wielu społecznych zachowań w wieku 30 lat (E. Aronson, 1995, s. 14). Ten stopień stabilności skłania nas do genetycznego, czy biologicznego wyjaśnienia zachowania agresywnego.

Powstało wiele koncepcji, w myśl których próbowano odnaleźć odpowiedź na to pytanie. Podłoża agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży – (kategorie ryzyka) według D. J. Flannery’ego, to (J. Danilewska, 2002, s. 12-16):

1. Ryzyko okołoporodowe (np. niedotlenienie wywołane przedłużającym się porodem lub związane z zaburzeniami oddychania noworodka) oraz cechy temperamentalne, co objawia się impulsywnością, nadaktywnością, słabą samokontrolą, rozproszeniem uwagi, małą plastycznością i łatwym popadaniem w frustrację.

2. Ograniczona inteligencja, szczególnie werbalna. Wiązą się z nią niskie osiągnięcia szkolne, słaba zdolność poznawania relacji międzyludzkich oraz błędne rozpoznawanie i ocenianie sytuacji społecznych, mała zdolność rozwiązywania problemów i deficyty innych umiejętności społecznych. Efektem jest niska pozycja w grupie rówieśniczej i słaba więź ze szkołą.

3. Błędy wychowawcze rodziców popełniane we wczesnym okresie rozwojowym dziecka: przyzwolenie na atak, a nawet prowokowanie agresji (mały agresor jest zabawny); brak wytyczonych granic dla zachowań dziecka lub, w przypadku wyrażania dezaprobaty, brak odwoływania się do wartości i norm społecznych (komunikaty typu: „Jasiu, nie bij chłopczyka, bo się spocisz”, zamiast „Nie wolno nikogo bić, ponieważ wyrządza się krzywdę”). Wczesne utrwalenie zachowań agresywnych i antyspołecznych.

4. Poważna dysfunkcja rodziny: uzależnienie jednego lub obojga rodziców, przewlekłe choroby (zwłaszcza psychiczne), działania kryminalne rodziców i przebywanie w więzieniu. Wiązą się z tym zaniedbywanie i odrzucenie dziecka, częste i surowe, choć niekonsekwentne i nieefektywne karanie, przemoc. Dziecko żyje w klimacie obojętności albo wrogości, toteż ma tendencję do interpretowania zachowań innych ludzi jako wrogich oraz przypisywania im złych intencji.

5. Doświadczanie przemocy w bliskim środowisku: ze strony rówieśników lub personelu szkoły, sąsiadów. Obserwacja aktów przemocy w szkole czy na osiedlu. Efektem jest stały wzrost poczucia zagrożenia.

6. Duża ekspozycja agresji i przemocy w mediach: Efektem jest przekonanie, że zachowania agresywne i akty przemocy są normą, a także przekonanie o powszechnej akceptacji przemocy czy nawet współzawodnictwie w zachowaniach agresywnych. Odwrażliwienie na przemoc i jej konsekwencje. Rozwój „syndromu podłego świata” (spadek zaufania do ludzi, strach przed atakiem, potrzeba chronienia siebie, reagowanie agresją z wyprzedzeniem „na wszelki wypadek” (J. Szymańska, 2004, s. 22-25).

U podstaw metody Treningu Zastępowania Agresji leży przekonanie, że podstawowymi przyczynami agresywnych zachowań są: deficyty dotyczące umiejętności kontrolowania własnej impulsywności, nieznamość lub nieumiejętność zastosowania w życiu innych sposobów zachowania (umiejętności prospołecznych) oraz niedostateczny rozwój myślenia moralnego, które nie pełni roli korygującej wobec niepoprawnych zachowań.

Trening Zastępowania Agresji (Aggression Replacement Training, ART) opracowano w celu ograniczenia przemocy i zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży. Stosowany w szkole ma on również zwiększyć poczucie bezpieczeństwa uczniów. Program został stworzony pod koniec lat 70. XX wieku przez Arnolda Goldsteina i współpracowników w Instytucie Badań nad Agresją Uniwersytetu w Syracuse w Stanach Zjednoczonych.

ART ma na celu zmianę zachowania osób agresywnych. Początkowo służył do pracy z młodzieżą, później przystosowano go do potrzeb szerokiej grupy odbiorców. Nadaje się do wdrożenia w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich, w placówkach szkolno-wychowawczych i poprawczych, wreszcie – na oddziałach psychiatrycznych.

Do zalet treningu należy możliwość jego zastosowania u osób o różnym poziomie agresji i deficytów społecznych. ART funkcjonuje w wielu krajach, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, państwach Europy i Ameryki Południowej.

W Polsce został zatwierdzony w Krajowym Programie Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości Dzieci i Młodzieży, przyjętym przez Radę Ministrów w 2004 roku (B. Glick i in., 2004, s. 16-17).

ART składa się z: treningu umiejętności społecznych, treningu kontroli złości i treningu wnioskowania moralnego.

Trening umiejętności społecznych (skillstreaming)

To najwcześniej i najbardziej szczegółowo opracowany przez Goldsteina moduł ART. Obejmuje on 50 umiejętności, które autorzy uznali za potrzebne do sprawnego funkcjonowania w życiu społecznym. Umiejętności te podzielono na sześć grup:

- wstępne umiejętności społeczne;
- zaawansowane umiejętności społeczne;
- umiejętności emocjonalne;
- umiejętności alternatywne wobec agresji;
- umiejętności kontroli stresu;
- umiejętności planowania.

Metody wykorzystywane w omawianym module to przede wszystkim techniki behawioralne oparte na modelowaniu prawidłowego zachowania przez prowadzących oraz ćwiczenie umiejętności przez odgrywanie ról w specjalnie zaaranżowanych scenkach. Scenki bazują na doświadczeniach uczestnika i mają uczyć prawidłowych algorytmów postępowania, zwanych krokami umiejętności (*Materiały...*, 2007, s. 56-58).

Uczestnik otrzymuje od trenerów i pozostałych członków grupy informacje zwrotne dotyczące odegranej roli. Podczas spotkań często prowadzi się dyskusję na temat potencjalnych konsekwencji zachowania prezentowanego w scenie (*Materiały...*, 2007, s. 59). Ważnym elementem modułu są też samodzielne ćwiczenie nowej umiejętności w praktyce i dzielenie się doświadczeniami z prób jej zastosowania. Pozwala to na transfer świeżo nabytej umiejętności, czyli przeniesienie i generalizację nowego sposobu reagowania ze środowiska grupy treningowej na środowisko, w którym osoba trenująca funkcjonuje na co dzień.

Trening kontroli złości

Moduł drugi pomaga trenującym zrozumieć, czego nie należy robić i co można robić w obliczu prowokacji lub w sytuacji wywołującej złość. Na podstawie przedstawianych zdarzeń z własnego życia uczestnicy uczą się behawioralnego analizowania sytuacji pod kątem identyfikowania czynników zewnętrznych wyzwalających złość (A), identyfikowania własnego agresywnego zachowania (B) i potencjalnych konsekwencji takiego zachowania (C).

Prezentowany moduł służy także nauce rozpoznawania reakcji fizjologicznych, doznań płynących z ciała (Rf), które pozwalają na zidentyfikowanie złości. W trakcie zajęć uczestnicy zaznajamiają się z podstawowymi technikami relaksacyjnymi (reduktorami), czyli z głębokim oddychaniem i przyjemnymi wyobrażeniami. Uczą się dostrzegania myśli automatycznych związanych ze złością, dyskusji z nimi i tworzenia monitów, czyli myśli alternatywnych („Dam radę”, „Wyluzuj”, „Nie dam się sprowokować”). Służy to zmniejszaniu poziomu pobudzenia i modyfikacji myślenia, a tym samym – reinterpretowaniu doświadczanej sytuacji. W pracy ze złością wykorzystuje się też procedury modelowania, odgrywania ról i praktykowania nowej umiejętności w życiu codziennym. Trenujący ćwiczą monitorowanie własnych postępów w opanowywaniu złości oraz nagradzanie samych siebie przez przyjemne aktywności czy generowanie nagradzających myśli automatycznych – „Poradziłem sobie”, „Jestem super” (E. Potempska i in., 2001, s. 6-7). Oraz błędów poznawczych, przez które dana osoba – ze względu na błędną interpretację sytuacji – szybciej reaguje gniewem. Wyróżnia się tu m.in. czytanie w myślach

(„On myśli, że jestem głupi”) i przewidywanie przyszłości („Jak mu nie przywałę, to się nie odcepi”).

Trening wnioskowania moralnego

Ten moduł, *polega na grupowej dyskusji o różnych problemach moralnych (dylematach) – uczestnicy starają się wypracować propozycje rozwiązania.* Wnioskowanie moralne pozwala na reinterpretację sytuacji, dzięki czemu uczy uwzględniania praw i potrzeb innych osób, co może w konsekwencji zwiększać poczucie przyzwoitości i sprawiedliwości, rozwijać wrażliwość moralną. Interwencje pozwalają uczestnikom zrozumieć własne decyzje w kontekście wyznawanych wartości i osiągnąć wyższe stadium rozwoju moralnego, a tym samym przeciwdziałają opóźnieniu dojrzałości moralnej oraz dostarczają motywacji do stosowania pozostałych składowych programu: umiejętności społecznych i kontroli złości (E. Potempska i in., 2002, s. 8-9).

Dyskusja nad dylematem moralnym nie zmierza do jego rozwiązania, a jedynie umożliwi analizę sytuacji z różnych punktów widzenia. W trakcie rozmowy stosuje się takie techniki, jak dialog sokratejski, badanie wyobrażonych konsekwencji i proste techniki sondowania. Prowadzący dąży do tego, aby uczestnik odkrył motywy swojego postępowania w danej sytuacji i zobaczył, na jakim etapie rozwoju moralnego się znajduje. Podczas dobierania uczestników do tego modułu warto się postarać, by w grupie znalazły się m.in. osoby będące na bardziej zaawansowanym etapie rozwoju moralnego. Taka struktura pozwala na pojawienie się w dyskusji różnorodnych odpowiedzi i argumentów, a co za tym idzie – ułatwia części uczestników przejście na wyższe stadium rozwoju moralnego (E. Potempska i in., 2002, s. 10).

W WSZiA, w Opolu, na wydziale Ekonomiczno-Pedagogicznym, na seminarium, które prowadzi pani Natalia Petryszyn-Bilińska podjęła się opracowania tematu dotyczącego treningu Zastępowania Agresji i wykorzystania tej metody w pracy z uczniami nad zachowaniami agresywnymi.

Za cel pracy przyjęto uzyskanie odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu nauczyciele szkół podstawowych znają i stosują w swojej pracy TZA?

Następnie zostały określone problemy badawcze:

1. Czy nauczyciele spotykają się z zachowaniami agresywnymi w środowisku szkolnym wśród uczniów?
2. Z jakimi formami agresji wśród uczniów mamy do czynienia najczęściej?
3. Czy nauczyciele szkół podstawowych znają Trening Zastępowania Agresji, jako metodę przeciwdziałania / korygowania zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży?
4. Czy nauczyciele chcieliby poszerzyć swoje kompetencje i przejść szkolenie w zakresie metody TZA?

Do opracowania badań własnych wybrano metodę sondażu diagnostycznego, a także technikę ankiety oraz zostały właściwie przygotowane narzędzie badawcze kwestionariusz ankiety dla nauczycieli.

Badaniami objęto 112 nauczycieli z ośmiu szkół podstawowych powiatu ząbkowickiego:

1. Szkoła Podstawowa im. Komisji Edukacji Narodowej w Bardzie, ul. Polna 1.
2. Szkoła Podstawowa im. Adama Mickiewicza w Ciepłowodach, ul. Szkolna 2.
3. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Bolesława Chrobrego w Kamieńcu Ząbkowickim, ul. Zamkowa 4.
4. Szkoła Podstawowa im. gen. Władysława Sikorskiego w Henrykowie, ul. Polna 9.
5. Szkoła Podstawowa im. gen. Władysława Sikorskiego w Henrykowie, ul. Polna 9.

6. Szkoła Podstawowa im. Tadeusza Kościuszki w Ząbkowicach Śląskich, ul. Krzywa 9.

7. Szkoła Podstawowa nr 4 im. Kombatantów Ziemi Ząbkowickiej w Ziębicach, ul. Zamkowa 31.

8. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Henryka Sienkiewicza w Ziębicach, ul. Spacerowa 1.

9. Szkoła Podstawowa w Braszowicach, Braszowice 76.

Badania przeprowadzone zostały na przełomie stycznia i lutego 2020 roku.

Tabela 1. Kontakt nauczyciela z zachowaniami agresywnymi uczniów

L.p.	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba wskazań	%
1.	Bardzo często	16	15
2.	Często	12	10
3.	Sporadycznie	84	75
Ogółem		112	100

Źródło: badanie własne

Wszyscy nauczyciele potwierdzili, że w swojej pracy spotykają się z agresywnymi zachowaniami wśród uczniów. Jednak tylko 16 osób tj. 15% badanych stwierdziło, iż bardzo często spotyka się z tego rodzaju zachowaniami. Natomiast często 12 osób, tj. 10% ankietowanych nauczycieli, odpowiedziało, że często mają do czynienia z zachowaniami agresywnymi wśród dzieci. 86 osób co stanowi 75% badanych nauczycieli potwierdziło, iż sporadycznie ma do czynienia z zachowaniami agresywnymi wśród uczniów.

Tabela 2 przedstawia fizyczne zachowania agresywne uczniów, z którymi spotykali się najczęściej ankietowani nauczyciele. Za najczęściej wymieniane fizyczne zachowania agresywne wymienione zostały popychanie 61%, szarpanie 60%, kopanie 54% i bicie 58%.

Wymuszanie pieniędzy 30% oraz niszczenie cudzej własności stanowi 51%. Zabieranie cudzych przedmiotów, czyli kradzież to 41% nauczycieli spotyka się z tym zjawiskiem.

Tabela 2. Kontakt nauczyciela z zachowaniami agresywnymi uczniów

L.p.	Rodzaje przemocy fizycznej	Liczba wskazań	%
1.	Bicie	52	58
2.	Kopanie	49	54
3.	Plucie	37	45
4.	Popychanie	55	61
5.	Szarpanie	54	60
6.	Wymuszanie pieniędzy	27	30
7.	Zabieranie przedmiotów	46	51
8.	Niszczenie własności	46	51

Źródło: badanie własne *Dane w tabeli nie sumują się do 100 %, ponieważ respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź

38 osób, tj 42% ankietowanych nauczycieli potwierdziło, iż w szkołach w których uczył był stosowany TZA, jako metoda korygowania agresywnych zachowań wśród dzieci i młodzieży, natomiast, że nie jest w szkole stosowany TSA udzieliło na to pytanie 71 osób co stanowi 79%. Nie udzieliło odpowiedzi 3 nauczycieli, tj. 33% respondentów.

Tabela 3. Znajomość TZA wśród kadry nauczycielskiej

L.p.	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba wskazań	%
1.	Tak	38	42
2.	Nie	71	79
3.	Brak odpowiedzi	3	33
Ogółem		112	100

Źródło: badanie własne

Tabela 4. Przedstawia odpowiedzi respondentów co do chęci wzięcia udziału w szkoleniu TZA. 77 nauczycieli, tj 86% chętnie wzięłyby udział w szkoleniu TZA, tylko 35 osób nie chciało brać udziału, w tym treningu – c stanowi 39% ankietowanych nauczycieli.

Tabela 4. Chęć wzięcia przez nauczycieli wzięcia udziału w treningu TZA, co uważa za konieczne

L.p.	Odpowiedzi nauczycieli	Liczba wskazań	%
1.	Tak	77	86
2.	Nie	35	39
Ogółem		112	100

Źródło: Badania własne

Wnioski

W pracy nauczyciela agresja uczniów, jest zauważalnym zjawiskiem, zjawiskiem wielopłaszczyznowym, każdy ankietowany nauczyciel ma do czynienia z zachowaniami agresywnymi uczniów. Są to przemoc fizyczna, która objawia się biciem, szarpaniem, pluciem, wymuszaniem pieniędzy, a także zabieraniem cudzych rzeczy, czy niszczeniem własności. Ankietowani nauczyciele w zdecydowanej większości pracowali w szkołach, które podjęły działania przeciwko agresji. Znany jest im Trening Zastępowania agresji, czyli podejmowali działania przewidziane w całym procesie jego kolejnymi etapami w pracy z uczniem w szkole podstawowej. Nauczyciele chętnie biorą udział w różnego rodzaju formach dokształcania zawodowego, w tym wypadku chętnie wzięłyby udział w treningu TZA.

Dzisiaj bardzo szczególnie mamy świadomość, że tylko otwarty nauczyciel na wyzwania rzeczywistości, sytuacje, z którymi się styka w pracy zawodowej jest w stanie poradzić sobie w otaczającej nas rzeczywistości z zachowaniami agresywnymi uczniów.

Bibliografia

- ARONSON E., *Człowiek istota społeczna*. Warszawa 1995.
- DANILEWSKA J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- FRĄCZEK A., PUFAL-STRUZIK I., *Perspektywa psychoedukacyjna*, Kielce, 1996.
- GLICK B., GIBBS J. C., *ART. Program Zastępowania Agresji*. Instytut Amity, Warszawa 2004.
- GODAWA J., NIEMIEC M., *Zastosowanie programu ART w pracy z dziećmi i młodzieżą agresywną*, Chowanna 2009, nr 1.
- KMIECIK-BARAN K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000.
- Materiały ze szkolenia dla osób uczących się prowadzenia grup ART. „Trening Wnioskowania Moralnego”*, Karan, Warszawa 2007
- MORAWSKA E., MORAWSKI J., *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*. Instytut Amity, Warszawa 2004.
- OSTROWSKA K., *Agresja i przemoc w polskiej szkole – diagnoza zjawiska. „Niebieska Linia” 2004*.
- PORTMANN R., *Przemoc wśród dzieci. Uchwycić sedno*. Kielce, 2006.
- POSPISZYL I., *Razem przeciw przemocy*. Warszawa 1999.
- POTEMPSKA E., KOŁODZIEJCZYK A., *Trening Zastępowania Agresji. Część I. Remedium 2001*.

POTEMPSKA E., KOŁODZIEJCZYK A., *Trening Zastępowania Agresji. Część II.* Remedium 2002.
SKORNY Z., *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się.* Warszawa 1996.
SZYMAŃSKA J., *Agresywne zachowania dzieci i młodzieży.* „Remedium” 2004.
TOMASZEWSKI T., *Psychologia,* Warszawa 1975.

Author's Information:

Dorota Kowalska – The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland
E-mail: peraspera24@wp.pl.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФУНКЦІОНУВАННЯ
ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УКРАЇНІ: МЕХАНІЗМИ, ЕКСПЕРИМЕНТ,
КОНСТАТАЦІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ**

**ORGANIZATIONAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF FUNCTION
THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN UKRAINE:
MECHANISMS, EXPERIMENT, FINDINGS AND REFORM PROSPECTS**

Олександр Куцый

Oleksandr Kutsyi

Анотація

Стаття містить результати багатоетапного міждисциплінарного дослідження. Головний результат дослідження полягає в статистичному обґрунтуванні механізмів функціонування гуманітарної частини організації. Дослідження базується на раціональному обґрунтуванні факторів, які експериментально підтверджені.

В межах розширеного дослідження встановлено особливості функціонування освітніх державних та приватних організацій України за механізмами синергії, управління людськими ресурсами та розвитком. Встановлено наявність їх середнього та низького рівня функціонування серед державних освітніх організацій та високого в приватних.

Запропоновано застосовувати виявлені механізми для кращого реформування системи освіти українського суспільства.

Annotation

The article contains the results of a multi-stage interdisciplinary study. The main result of the study is the statistical substantiation for functioning mechanisms of organizations humanitarian part. The research based on the rational justification of factors are experimentally confirmed.

Within the framework of the extended study, the peculiarities of the functioning of educational state and private organizations of Ukraine according to the mechanisms of synergy, human resources management and development were established. The presence of their medium and low level of functioning among state educational organizations and high in private ones was established.

It is proposed to apply the identified mechanisms for a better reform of the education system of Ukrainian society.

Ключові слова: *Державні та приватні освітні організації. Механізми гуманітарної частини організації. Раціонально-емпіричний експеримент. Синергія. Управління людськими ресурсами. Розвиток. Перспективи реформи системи освіти в Україні.*

Key words: *State and private educational organizations. Mechanisms humanitarian part of the organization. Rational-empirical experiment. Synergy. Human resources management. Development. Prospects for the reform of the education system in Ukraine.*

Вступ

В Україні вже тривалий час здійснюються багаторазові спроби реалізувати потребу в реформах в цілому та особливо помітними є намагання за освітою як однією з ключових соціальних сфер, що визначає перспективи не лише добробуту, а й навіть самого існування нації. Звісно, що реформи освіти є необхідними, а ще більш необхідним є системне її реформування. Так, попередні спроби з реформування освіти вирізнялися фрагментарними «інноваціями», що себе не виправдали. Очевидно, що освіта як явище є системою, яка має багаторівневу структуру з низкою доміантних, базових та залежних компонентів. Таку систему реформувати можливо за умови задовільного розуміння хоча б її загальної структури та базових факторів. Намагання реформувати щось одне з очікуваннями автоматичних трансформацій може дати ефект лише в разі того, коли це явище виявиться дійсно фундаментальним по відношенню до значної кількості інших компонентів системи. Тому, випадкові спроби запустити реформи освіти з дуже малою ймовірністю мають шанси бути ефективними.

На зараз можна констатувати факт того, що система освіти підлягає експериментам з реформування за матеріальними засобами та в напрямку переформатування, розширення та стимулювання навичок інноваційного навчання в педагогів. Звісно, що педагоги є важливим компонентом системи освіти. Однак, фактично повністю ігнорується організаційно-психологічна складова цієї системи, яка в останній час в експериментальних дослідженнях окрім того, що набуває популярності, ще й визнається як одним з доміантних факторів успішної діяльності організацій в цілому, їх професійних груп та окремих працівників. Тому, назріла потреба звернути увагу на організаційно-психологічну складову діяльності освітніх установ як фактора, що потенційно володіє великою потужністю цілеспрямованого, достатньо швидкого та ефективного реформування цього професійного середовища як складної системи.

Аналіз останніх публікацій

Питання ролі організаційної культури в закладах освіти піднімалося вже досить тривалий час. Так, найбільше публікацій з цього питання мають Л. Карамушка з колегами (Карамушка Л. М. та ін., 2019; Карамушка Л. М. та ін., 2015; Спіцина Л. В. та ін., 2015), що взяли за основу теоретичного моделювання та емпіричного дослідження певні ідеї з менеджменту північно-американського походження. При цьому, мають місце ще й публікації (Krzyworzeka P., 2012; Petriglieri G., 2020) з центральної та західної Європи, в яких розкритиковано суто менеджерські спроби через намагання особистого досвіду окремих дослідників запропонувати серію одноманітних ідей щодо розуміння змісту організаційної культури. Інші сучасні публікації (Dauber D. et al., 2012) засвідчили наявність стійкої тенденції до спроб модифікувати суто менеджерське бачення змісту організаційної культури. В межах організаційної психології нещодавня дисертація містила спробу встановити роль організаційно-психологічних чинників та умов формування компетентності студентів технічного напрямку підготовки (Сняданко І. І., 2017), що все ж лише окреслило важливість даного напрямку експериментальних досліджень. В іншій дисертації того ж року, але вже з педагогіки (Стешенко Б. В., 2017) організаційна культура розглядається з опорою на її тлумачення в менеджменті, але ще й як особистісне утворення в майбутнього педагога, що можна було б вважати оригінальним, але для цього необхідно більше підстав. Таким чином, аналіз останніх публікацій щодо організаційно-психологічних особливостей як явища в цілому та щодо педагогічного середовища свідчить про певні як здобутки, так й прогалини. Було встановлено той факт, що спроби застосувати

кореляційні дослідження між психологічними явищами, гуманітарними поняттями та організаційною культурою з опорою на її різноманітні моделі (які не перевірені через статистичну гіпотезу й тому не мають підстав вважатися достовірними) не можуть мати перспектив наблизитися до прогресивного розуміння самого явища організаційної культури та інших, що межують з ним. Також, наявні дослідження є спробою констатувати та встановити суто окремі аспекти, що виникають чи відбуваються під впливом традиційно сформованого в менеджменті розуміння змісту, типології та «визначальних» факторів організаційної культури. Тому, треба починати спочатку, оскільки чисельні дослідження в різних науках щодо організації та її гуманітарної складової чи організаційної складової зайшли в глухий кут, ходять по колу або тупцюють на місці. Звісно, що за такої ситуації складно виважено, достатньо прогнозовано та цілеспрямовано, а головне відповідально реалізувати реформу освіти.

Мета статті: на основі використання емпіричних даних раніше проведеного експериментального дослідження математично визначити особливості функціонування освітніх організацій в Україні за їх ключовими організаційно-психологічними аспектами як перспективного засобу планування та реалізації якісної реформи цієї системи українського суспільства.

Виклад основної частини статті

Враховуючи зазначене було проведено дослідження в декілька етапів. Основною його особливістю було те, що концентрація дослідницьких зусиль спрямована не на подальше формування варіантів організаційної культури, а на те, щоб визначити ключові особливості організації як соціально-професійного групового утворення.

Спочатку реалізоване міждисциплінарне теоретичне дослідження щодо організації як середньої соціально-професійної групи, її культури (Куций О. А., 2021). Це дослідження встановило те, що організацією є середня соціальна група, яка утворена внаслідок реалізації філогенетичної здатності людей об'єднуватися для досягнення ефекту синергії в інтересах задоволення різноманітних потреб в умовах життєдіяльності у певному середовищі, розподіляти функції в спільній діяльності (є передумовою формування структури) та цим реалізувати можливість щодо фізичного та ментального існування кожного її учасника. В основі організації лежить ідея з досягнення певних результатів діяльності, що важливі для середовища через достатню конкурентоспроможність використовувати його ресурси (матеріальні та інтелектуальні). Середовище (велика соціальна група) та його характеристики (економічні, політичні, соціальні, етнічні, релігійні, інтелектуально-освітні та інші) визначають особливості формування та розвитку організацій.

Далі проведено експеримент з визначення гуманітарної складової організації, якими через застосування математичних методів обробки статистичних даних встановлено такі механізми (фактори) гуманітарної частини організації як синергія, управління людськими ресурсами (human resource management або HRM) та розвиток (Куций О. А., 2022). В процесі зазначеного дослідження використовувався розроблений опитувальник. Спочатку проведено пілотний експеримент, де опитувальник містив 50 позицій (тверджень) за кожним з виділених ймовірних механізмів з врахуванням таких структурних елементів гуманітарної частини організації, її культури як стратегія, цінності, традиції, лідерство, управління, залучення, клімат, конфлікти, імідж, комунікація. Далі, студенти 2-4 курсів за спеціальністю підготовки «Психологія» за шкалою від 0 до 10 балів опитали своїх батьків та родичів про ступінь наявності в їх організації певного явища за опитувальником. Всього було отримано дані про 84 організації, які оброблено за допомогою комп'ютерної програми SPSS-20, в якій

використано критерії з визначення внутрішньої валідності опитувальника та факторний аналіз. Внаслідок цього виокремлено на достатньому чи задовільному рівні чіткості у формуванні фактори (механізми), що можуть бути потенційно придатними для пояснення ймовірних факторів гуманітарної частини організації, а саме синергія, HRM та розвиток. Такі гіпотетичні фактори (механізми) як інтра чи екстрапрямованість організації, стабільність робочих процесів (синкретія чи ентропія) жодним чином не групувалися у фактори й навіть за багатьма спробами застосувати кутове обертання. В подальшому експерименті в опитувальнику залишено 3 виділених ймовірних фактори (механізми), а саме синергію, HRM та розвиток. По кожному в опитувальнику є 10 тверджень, що відображають їх зміст через компоненти функціонування організації та її культури, які були перераховані вище. За кожним з питань має бути отримана кількісна оцінка від 0 до 10 балів. Краще, якщо оцінка буде мати достатнє пояснення (якщо таке є можливим). Перелік питань та їх класифікація за механізмом (фактором) гуманітарної складової організації у поєднанні з певними компонентами професійної діяльності, що досить суттєво визначають саме гуманітарні аспекти професійної діяльності й внаслідок аналізу публікацій практиків в сфері HRM (*HR-лига...*) визначено такими, що можуть бути найбільш важливими та представленими для дослідження наведено у Таблиці 1. Також Таблиця 1 містить іншу інформацію, а саме середнє значення та стандартне відхилення, зміст яких буде пояснено дещо нижче.

До наступного етапу експерименту залучено студентів 2-3 курсів спеціальності 053 «Психологія», які при вивченні навчальної дисципліни «Психологічні служби в різних організаціях» мали завдання за опитувальником опитати своїх знайомих, що працюють в будь-якій організації з обов'язковою вимогою аргументації в текстовому форматі за поставленою оцінкою. Отримано інформацію про 184 організації, з яких 126 є державними, 58 приватними з кількістю працівників від 28 до понад 1000. Отримана емпірична інформація як і в попередньому пілотному дослідженні оброблена щодо внутрішньої валідності опитувальника, що засвідчило задовільну придатність до подальшої її математичної обробки. Дане міждисциплінарне раціонально-емпіричне дослідження гуманітарної частини організації як середньої соціально-професійної групи через доведення статистичної гіпотези виявило в її функціонуванні фактори, що можуть бути класифіковані в якості ключових механізмів функціонування організації.

Однак, це не все, що є можливим отримати з даного дослідження. Так, зі всіх організацій частина належала до освітньої сфери, де надається середній її рівень, а саме 36 загальноосвітніх школи, ліцеїв державної власності та 6 приватних. Було прийнято рішення про можливість обчислення даних за цим дослідженням щодо даних організацій. В таблиці міститься результат обчислення середнього значення та стандартного відхилення саме за даними організаціями. Порівняльний перегляд отриманих числових даних свідчить про те, що державні освітні організації за абсолютною більшістю питань анкети мають значно менші показники у порівнянні з комерційними й багато мають посередній рівень показників.

Звісно, отримані дані свідчать про те, що одночасно не все так вже й погано й при цьому до ідеалу ще дуже далеко. Це можна вважати одним з найбільш характерних принципів оцінювання результатів професійної діяльності професійних груп, де найкращим бути дуже важко й тому головне не бути в числі відстаючих за певними ключовими критеріями оцінювання з боку вищої інстанції. Відповідно, такий принцип оцінювання бажано було б переглянути й суттєво трансформувати (хоча він багато кого влаштовує). Пояснення таке: рейтингове оцінювання в українських реаліях спричиняє бажання виконувати рівно стільки – скільки необхідно для того, щоб не бути в кінці рейтингу. При цьому, відмінності за показниками в рейтингах ігноруються.

Таблиця 1. Опитувальник для дослідження механізмів (факторів) гуманітарної частини організації за компонентами професійної діяльності

№ з/п	Питання для оцінки гуманітарної складової освітньої організації	Фактор – компонента діяльності	Середнє значення та стандартне відхилення	
			державні	приватні
1.	Взаємодія в організації розглядається як основний шлях та інструмент подальшого її існування	Синергія – стратегія	6,6±2,3	8,5±2,1
2.	Психологічна атмосфера береться до уваги в якості базового фактору стратегічного рівня планування	HRM – стратегія	5,2±2,1	9,5±0,4
3.	Розвиток за основними напрямками діяльності організації планується на достатньо ґрунтовному рівні	Розвиток – стратегія	6,1±2,3	4,0±3,4
4.	Спільна продуктивна праця визнається як основа ефективного виконання завдань	Синергія – цінності	6,8±2,2	9,5±0,4
5.	Соціально-психологічний клімат цінується кожним менеджером організації	HRM – цінності	5,4±2,3	8,0±1,8
6.	Кожен член організації підтримується щодо власного розвитку й це достатньо забезпечується	Розвиток – цінності	4,8±2,1	6,0±2,8
7.	Тривалий час існує норма, за якою схвалюється спільне виконання робочих завдань	Синергія – традиції	5,1±3,0	7,0±0,0
8.	Керівництво ефективно управляє традиціями через їх створення, адаптацію та підтримку	HRM – традиції	7,2±2,3	9,0±0,5
9.	Розповсюдженою та тривалою за часом є норма, за якою кожен працівник має займатися своїм розвитком	Розвиток – традиції	4,6±2,3	9,5±0,4
10.	Лідери орієнтовані на координацію зусиль персоналу, що дає кращі результати спільної діяльності	Синергія – лідерство	5,0±2,8	9,0±0,8
11.	Керівники мають досить потужний лідерський статус, що додає ефективності до їх управління	HRM – лідерство	6,6±2,5	9,0±0,6
12.	Лідерами стають працівники, що розвиваються самі й допомагають в цьому іншим працівникам	Розвиток – лідерство	5,7±3,1	7,5±2,4
13.	Керівники орієнтовані на спільні координовані дії, що дає потужний результат для організації	Синергія – управління	6,1±2,0	9,5±0,4
14.	Менеджери намагаються прорахувати більшість факторів, що можна віднести до людського, а також соціально-психологічного	HRM – управління	5,1±2,8	7,5±1,7
15.	Керівники своїм прикладом демонструють свій професійний та особистісний розвиток	Розвиток – управління	6,5±2,5	10±0,0
16.	Існує система прийняття пропозицій персоналу, що розуміється як одна з ефективних форм підвищення якості роботи організації	Синергія – залучення	5,9±2,7	9,0±1,4
17.	В інтересах покращення клімату кожен учасник організації має право внести пропозицію	HRM – залучення	6,7±2,4	10,0±0,0
18.	Існує можливість в кожного члена організації запропонувати більш цікаві та корисні форми з реалізації особистісно-професійного розвитку	Розвиток - залучення	7,2±2,1	7,5±0,7
19.	Клімат в колективах суттєво впливає на досягнення результатів діяльності організації цілому	Синергія – клімат	6,9±2,5	10,0±0,0
20.	Керівники намагаються вплинути на формування сприятливих стосунків в професійних групах	HRM – клімат	6,4±2,1	7,0±1,4
21.	Взаємостосунки підтримують можливість розвитку персоналу організації	Розвиток – клімат	6,8±2,1	9,0±0,4
22.	В конфліктах виявляється кращий шлях досягнення мети діяльності організації в цілому	Синергія – конфлікти	2,9±2,7	1,0±0,6
23.	Керівники всіх рівнів реагують на конфлікти для їх ефективного вирішення	HRM – конфлікти	7,0±2,1	7,5±2,2
24.	В більшості конфліктів результатом є вихід на кращий рівень взаєморозуміння та довіри	Розвиток – конфлікти	5,0±2,4	4,5±3,3
25.	Імідж ефективно впливає на виконання організацією її основних завдань	Синергія – імідж	3,8±2,7	4,5±2,1
26.	Імідж організації позитивно сприймається її членами та формує бажання бути в її лавах	HRM – імідж	5,7±3,0	9,5±0,3
27.	Імідж організації періодично переглядається для його більшої ефективності	Розвиток – імідж	3,7±2,7	6,0±3,6
28.	Інформація та обмін нею є достатніми й оптимальними для високого рівня продуктивності	Синергія – комунікація	6,1±2,1	8,5±2,1
29.	Чутки в організації є явищем вкрай рідким через якісне інформування з боку менеджменту	HRM – комунікація	5,0±2,2	7,5±3,5
30.	Персонал має повну інформацію щодо можливостей свого особистісного та професійного розвитку	Розвиток – комунікація	6,3±2,3	8,0±0,3

Разом з цим, окремі освітні організації-«передовики» часто мають значно більше ресурсів й інші організації мають дуже сильно постаратися для того, щоб хоча б трохи наблизитися за критеріями освіти. Тому, простіше виконувати необхідний мінімум для того, щоб не завжди бути на самому дні рейтингу. Разом з цим, не стоїть завдання виконувати якісно «місію» освітньої організації, а вимагається «достатній» рівень, оскільки високого все одно не досягти. Такий парадокс в системі «оцінювання» зверху явно має бути дуже ретельно реформовано.

Далі, перегляд результатів обчислення засвідчив те, що за компонентом «синергія – конфлікти», який визначається запитанням № 22 «В конфліктах виявляється кращий шлях досягнення мети діяльності організації в цілому» існує найбільша проблема. Так, серед державних освітніх установ показник склав $2,9 \pm 2,7$, а в приватних $1,0 \pm 0,6$, що є фактично єдиним повністю провальним елементом професійної діяльності в їх професійній діяльності. Цілком ймовірним за даним результатом може виявитися те, що персонал освітніх організацій та особливо їх менеджери специфічно ставляться до конфліктів й всіма способами намагаються їх якщо не попередити, так ліквідувати в найбільш швидкий спосіб. Так, два наступних запитання в значній мірі підтверджують таку ймовірність, оскільки «Керівники всіх рівнів реагують на конфлікти для їх ефективного вирішення» має $7,0 \pm 2,1$ та $7,5 \pm 2,2$, а «В більшості конфліктів результатом є вихід на кращий рівень взаєморозуміння та довіри» маємо $5,0 \pm 2,4$ та $4,5 \pm 3,3$. Таким чином, всі приглушені конфлікти накопичуються, трансформуються й певні суперечності стають характерною властивістю діяльності, що не мають можливостей для вирішення. Сюди може бути віднесено в якості прикладу дуже широкий перелік конфліктів, що можуть мати місце за різних причин та обставин професійної діяльності. Тривале, затяжне та принципове намагання не допускати конфліктів в професійних групах педагогів не сприяє тому, щоб досить якісно розвиватися. Упереджене негативне ставлення до конфлікту як до чогось небажаного та безперспективного, зовсім непотрібного й призводить до того, що менеджери освітніх державних організацій до цього аспекту приділяють найбільш посилену увагу. В цілому небагато такого рівня уваги заслужили інші складові професійної діяльності. Понад 7 балів має ще 2 складові діяльності, що стосуються «HRM – традиції» та «Розвиток – залучення».

Ще одним «контрастним» напрямком діяльності для приватних освітніх організацій можна вважати «Розвиток – стратегія» з запитанням «Розвиток за основними напрямками діяльності організації планується на достатньо ґрунтовному рівні», яке отримало $4,0 \pm 3,4$. Можна припустити наявність самозаспокоєння в приватних освітніх організаціях через те, що існує певний стереотип по безумовному високому рівню підготовки, оскільки в даних організаціях більш престижно працювати й це мало б змушувати персонал самостійно займатися власним професійним розвитком. А в організації й так все дуже добре.

Щодо державних освітніх організацій доцільно вказати на низькі показники за іміджем. Це звісно може бути тією складовою професійної діяльності, яка зараз «не на часі», оскільки є багато інших задач та проблем.

В цілому можна казати про те, що проведене дослідження за даним опитувальником вказало на рівень та недоліки в загальному оцінюванні за гуманітарною частиною освітніх організацій, який має середній показник серед державних та високий або наближений до високого серед приватних освітніх установ. В приватних закладах освіти вдалося досить чітко виявити ключові недоліки за гуманітарною частиною їх функціонування. В державних закладах освіти в цілому зафіксовано середні показники й це вказує на необхідність принципового перегляду базових основ діяльності цих організацій, оскільки рівень «задовільно» не відповідає

вимогам до цієї важливої складової функціонування макросередовища – українського соціуму. Очевидними щодо обліку та цілеспрямованого застосування для ефективного й якісного реформування системи освіти виділені механізми (фактори) гуманітарної частини організації, а саме «синергію», «управління людськими ресурсами» та «розвиток». Окрім цього, доцільно розглянути можливість вважати їх ключовими, базовими організаційно-психологічними факторами ефективного та якісного реформування освіти як системного явища. Цілком ймовірним може виявитися те, що прискіпливе застосування даних факторів в плануванні, реалізації та коригуванні реформи освіти в Україні буде достатньо сприяти їй, можливо, забезпечувати дійсно її системне реформування на базових рівнях цієї системи. Така ймовірність забезпечується тим, що за обліку таких факторів буде, напевно, вперше реформуватися саме людський аспект спільної діяльності професіоналів в їх поєднанні в формі освітньої організації.

Заклучення

Викладена інформація в даній статті орієнтована на те, щоб раціонально-емпірично обґрунтувати більш ефективні та практично орієнтовані засоби оцінки стану справ в організаціях, а особливо в освітніх. На даний час можна констатувати факт того, що проведені дослідження не мають достатнього потенціалу в забезпеченні якісної реформи системи освіти в українському середовищі. Тому, стаття містить спробу запропонувати фактори організаційно-психологічного змісту, що потенційно придатні для застосування їх в якості ключових елементів планування, контролю реалізації та критеріїв ефективності реформи освіти як системного явища. Так, синергія, управління людськими ресурсами та розвиток визначено через експериментально-статистичні дослідницькі дії такими, що можуть пояснити базовий рівень функціонування гуманітарної частини професійних організацій, в тому числі й освітніх. Звісно, що 42 освітні організації не є достатньою вибіркою для того, щоб безапеляційно стверджувати про потужну валідність даного дослідження та його результатів. Однак, отримані результати вже на такій вибірці вказують на перспективи застосування запропонованої ідеї та відповідного опитувальника в якості точки відштовхування в сторону якісного та цілеспрямованого, корисного функціонування науки та її отриманих результатів.

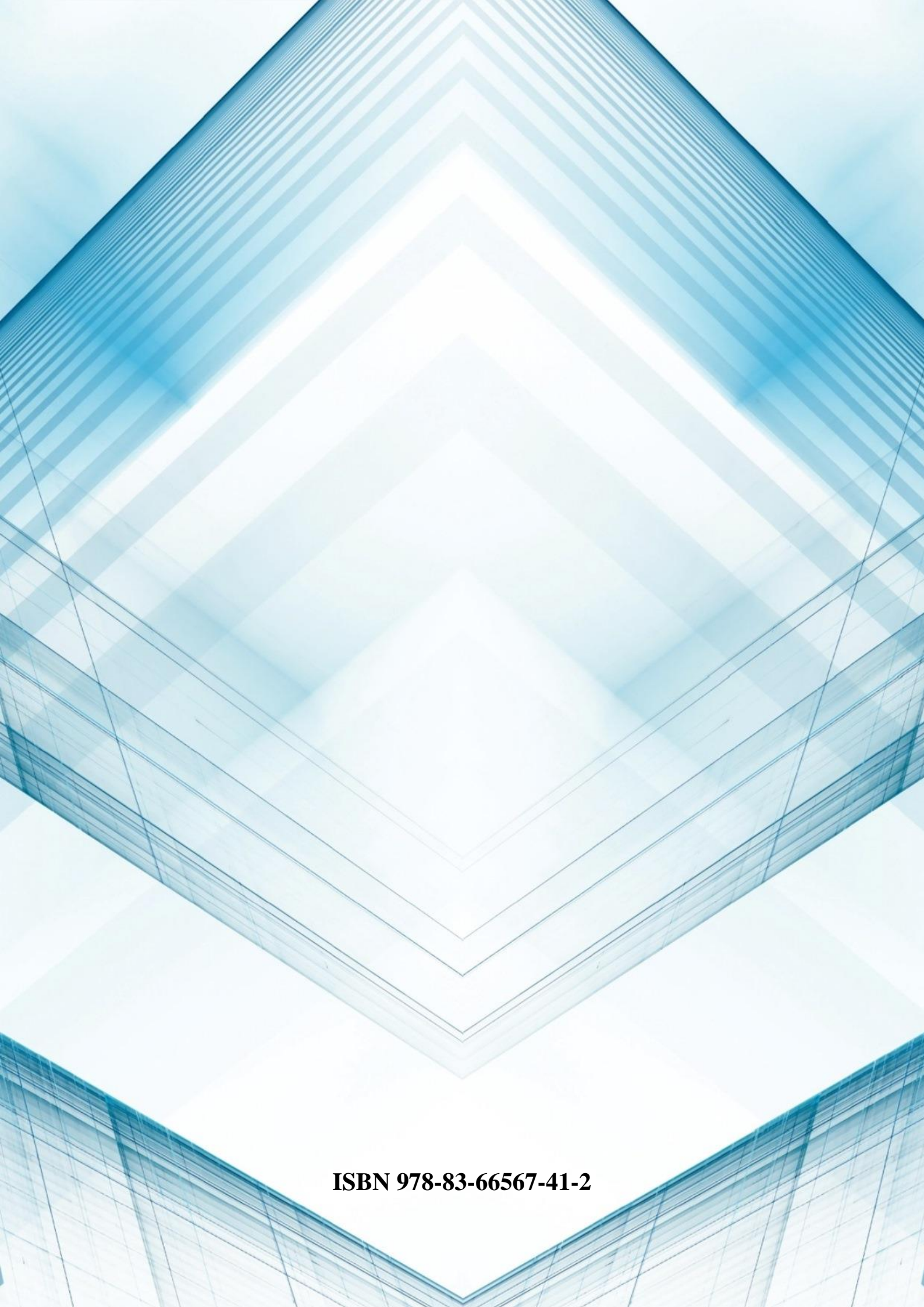
Література

- КАРАМУШКА Л. М., КРЕДЕНЦЕР О. В., ТЕРЕЩЕНКО К. В. Зміст, основні характеристики організаційної культури освітніх організацій та її спеціальні функції в умовах соціальної напруженості. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 51, 2019. С. 10-17.
- КАРАМУШКА Л. М., ШЕВЧЕНКО А. М., ТЕРЕЩЕНКО К. В. Організаційна культура освітніх організацій: сутність, структура, функції, типи. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2015. Вип. 42. С. 1-13.
- КУЦІЙ О. А. Синтез міждисциплінарного змісту поняття організації як середньої соціальної групи. Вісник Національного університету оборони України. 2 (61). 2021. С. 81-88.
- КУЦІЙ О. А. Суть та фактори гуманітарної частини організації як середньої соціально-професійної групи (раціонально-експериментальне дослідження). Габітус. Науковий журнал з соціології та психології. 38. 2022. С. 146-151.

- СНЯДАНКО І. І. Психологічні засади підготовки студентів технічних університетів до професійно-управлінської діяльності. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія. К. 2017. 43 с.
- СПЩИНА Л. В., ЛУКОМСЬКА Ю. О. Тип організаційної культури як чинник інноваційної готовності персоналу освітнього закладу. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2015. Вип. 42. С. 29-36.
- СТЕШЕНКО Б. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів технологій. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Слов'янськ. 2017. 242 с.
- DAUBER D., FINK G., YOLLES M. A Configuration Model of Organizational Culture. SAGE Open. 1-16. 2012. DOI: 10.1177/2158244012441482 <http://sgo.sagepub.com>.
- HR-лига. Сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом. URL: <https://hrliga.com/>.
- KRZYWORZEKA P. Kultura organizacyjna – ślepa uliczka teorii organizacji. Management and Business Administration. Central Europe. 1/2012 (108): s. 72-81.
- PETRIGLIERI G. F**k Science!? An Invitation to Humanize Organization Theory. Organization Theory. Journals.sagepub. Volume 1: 2020 p. 1-18. DOI: 10.1177/2631787719897663.

Author Information:

*Oleksandr Kutsyi – PhD in Psychology, Associate Professor, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Preshov, Lviv, Ukraine
E-mail: kutsyioleksandr@gmail.com.*



ISBN 978-83-66567-41-2