

Бердянський державний педагогічний університет



VI

ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО VI

Міжнародний збірник наукових праць

За загальною редакцією

Тетяни Несторенко

Ренати Бернатової

Бердянськ – 2021

Бердянський державний педагогічний університет



ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО VI

Міжнародний збірник наукових праць

За загальною редакцією

Тетяни Несторенко

Ренати Бернатової

Бердянськ – 2021

ISBN 978 – 83 – 66567 – 26 - 9

*Рекомендовано Вченою радою гуманітарно-економічного факультету
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 10 від 20.04.2021 р.)*

Освіта і суспільство VI: Міжнародний збірник наукових праць / Під ред. Т. Несторенко, Р. Бернатової. Бердянський державний педагогічний університет. Ополе: видавництво Вищої школи управління і адміністрації в Ополе, Польща. 567 с. ISBN 978-83-66567-26-9.

Рецензенти:

*prof. PaedDr. Йозеф Ліба, PhD. (Словаччина)
д.е.н., проф. Павло Захарченко
Славомір Шліва, PhD. (Польща)*

Редакційна колегія

*doc. RNDr. Рената Бернатова, PhD. (Словаччина)
prof. Ing. Яна Бургерова, PhD. (Словаччина)
Войчех Дучмал, PhD. (Польща)
к.і.н., доц. Тамара Макаренко
к.е.н., доц. Олександр Несторенко
к.е.н., доц. Тетяна Несторенко
doc. PaedDr. Аліца Петрасова, PhD. (Словаччина)
проф. WSZiA Тадеуш Покуса, PhD. (Польща)
Ядвіга Ратайчак, PhD. (Польща)*

*За зміст, достовірність фактів, дат, назв і оформлення
літературних джерел автори статей відповідають особисто.*

Видавництво

*Вища школа управління і адміністрації в Ополе
46-020 Польща, Ополе, вул. Неджялковського, 18
тел. +48 (77) 402-19-00/01
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl*

© Т. Несторенко, Р. Бернатової, 2021.
© Автори статей, 2021.

ВСТУП	7
ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА	8
Ľudmila Belásová. Možnosti diagnostikovania žiakov primárneho stupňa	8
Silvia Bratková. Analýza problematiky výživy a pitného režimu v rámci primárnej edukácie na Slovensku	16
Ján Kancír. Špecifiká edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia – zdravie, somatický vývin a pohybové schopnosti	30
Ján Kancír, Sofia Šolcová. Vplyv outdoorovej edukácie na kreovanie sociálnej klímy v triede	36
Monika Kormaníková. Dištančné vzdelávanie v primárnej edukácii počas pandémie Covid 19	46
Daniela Leütterová, Katarína Štetinová. Telesná zdatnosť a somatické parametre žiakov mladšieho školského veku v generečnej perspektíve	54
Monika Miňová. Profesionálne štandardy a kompetenčný profil učiteľky materskej školy	61
Mária Podhájecká, Vladimír Gerka. Edukačné kritické situácie v materskej škole	80
Ingrid Ružbarská. Niekoľko poznámok k sekulárnym trendom telesnej zdatnosti detskej populácie	87
Lucia Šepeláková. Pozícia hračky vo vybraných kurikulárnych dokumentoch predprimárneho vzdelávania	94
Katarína Štetinová, Daniela Leütterová. Sekulárne zmeny telesnej zdatnosti 9 a 10 ročných chlapcov	108
Zuzana Vagaská. Kyberšikana ako súčasť primárneho vzdelávania	115
Надія Білоусова, Тетяна Гордієнко. Упровадження методу «Футбол 3» під час вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання фізкультурної освітньої галузі в початковій школі»	123
Тетяна Гордієнко, Надія Білоусова. Знайомство із авторськими методиками навчання письму у процесі практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи	128
Юлія Калугіна. Використання інформаційно-комунікаційних технологій – як складова формування економічної компетентності дітей старшого дошкільного віку	133
Ольга Качерова. Творчий потенціал та варіативність творчої діяльності дітей	139
Аліна Мартін. Феномен «готовність» як індикатор реалізації наступності між дошкільною та початковою ланками освіти	144
Світлана Пенькова. Специфіка морфологічної структури усного мовлення дітей шестирічного віку	152

СЕРЕДНЯ ОСВІТА	159
Євгенія Неведомська. Формування природничих понять на етапах чуттєвого пізнання	159
Олена Павлик. Перспективні напрями розбудови Нової української школи	174
Тетяна Прокопець, Наталія Кугай. Засоби формування в учнів вмінь доводити твердження геометрії	178
Галина Щигельська, Микола Саган. Розвиток критичного мислення як необхідна складова сучасного уроку історії	184
ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	195
Jana Hnatová. Formatívne online testovanie matematického výkonu študentov – kvalifikovaný odhad dĺžky času jeho trvania	195
Iveta Kovalčíková, Joanna Miecznik-Warda. Rýchlosť spracovania informácií: kognitívny determinant edukačného procesu	202
Erika Novotná. Dopad pandémie Covid-19 na vzdelávanie a psychiku študentov	210
Alena Prídavková. Riešiteľské stratégie vybraných matematických úloh v skupine študentov – budúcich učiteľov primárneho vzdelávania	216
Song Shanshan. Questioning strategies in the Chinese language classes for international students in China	226
Інна Давидченко. Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі викладання гуманітарних дисциплін	231
Альона Дяденчук. Підвищення ефективності навчання за допомогою MS Excel при розв’язуванні фізичних задач	240
Олена Кожан, Олена Мурзіна, Олена Разнатовська, Андрій Каблуков. Формування математичної компетентності у майбутніх фармацевтів	245
Інна Кохан. Сучасні аспекти естетичного виховання студентської молоді	251
Ірина Красюк, Ірина Удріс. Коуч-технології в освітянській практиці	256
Тетяна Мієр, Геннадій Бондаренко. Дослідницька основа інноваційної складової професійної підготовки вчителя початкових класів з використанням європейського і вітчизняного досвіду	262
Тетяна Несторенко, Ігор Богданов, Яна Сичікова, Даріуш Роговіч, Даріуш Стануховські. Формування фахових компетенцій майбутніх наноматеріалознавців	272
Катерина Павленко. Інноваційні педагогічні технології як аспект розвитку вищої освіти	280
Едуард Псядло, Людмила Смокова, Андрій Троїцький, Надія Кологривова. Дослідження та аналіз взаємозв’язку компонентів життєстійкості і якості успішності студентів	284
Ольга Радченко, Світлана Вихор. Підготовка педагогів до вибору е-підручників	297

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА	304
Олена Бальбуза, Ірина Орленко. Арт-терапія як засіб розвитку комунікативної функції мовлення дошкільнят з особливими освітніми потребами	304
Катерина Михайлянц. Теоретичні основи підготовки дітей з порушеннями мовлення до навчання грамоти	309
Катерина Сметаніна. Труднощі формування англомовної комунікативної компетентності у дітей з особливими потребами	316
ЕКОНОМІКА І ОСВІТА	320
Iuliia Bondar, Anton Ternavskiy, Dmytro Nahornyi, Svitlana Prysiazhna. Economic assessment of the staffing of the qualitative composition of managerial medical personnel	320
Władysław Wornalkiewicz. Możliwości unowocześnienia logistyki odbioru mleka	328
УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	344
Ольга Гуренко, Ганна Лопатіна, Наталя Цибуляк. Фундаментальні цінності європейського простору вищої освіти: імплементація в освітній простір Бердянського державного педагогічного університету	344
Олександра Мармаза. Експертиза проєктів розвитку закладу освіти: управлінський контекст	352
Ван Сінсін. Особливості організації навчального процесу в університетах КНР в умовах пандемії	361
Менглінь Сюй. Відкриті онлайн-курси англійської мови в Китаї	366
Чень Ченьлін. Навчання в режимі онлайн на китайській навчальній платформі Dingtalk	370
КОМУНІКАЦІЯ І ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА	374
Bibiána Hebová. Formalizované a neformalizované žánre rómskeho folklóru v rómskych rozprávkach (paramisa)	374
Olha Kozii. Studying theoretic English grammar: key problems and the ways of their solution (based on the study of the noun)	385
Olena Vovk. Grammatical awareness: conceptualization and internalization	389

МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ	400
Klaudia Angelovičová. Hudba ako prostriedok celostného rozvoja osobnosti	400
Slavomír Capek. Podoby obytného domu na hodinách modelovania v predstavách žiakov mladšieho školského veku	411
Anna Derevjaníková. Uplatnenie ľudových piesní a riekaniak v hudobnej výchove základnej školy	427
Martin Dzurilla. Kreovanie edukačných materiálov pre interaktívne tabule v hudobnej výchove	434
Zuzana Kentošová. Klavír ako prostriedok motivácie v hudobnej výchove na 1. stupni základnej školy	441
Alena Sedláková. Výtvarná činnosť v umení ako arteterapeutický zážitok	451
Edita Šimčíková, Blanka Tomková. Prieniky jazyka matematiky a hudby	459
Zuzana Sláviková. Metafora v hudbe a hudobno-pedagogickej praxi	471
Tomáš Telepák. Fotoграфovanie ako nástroj pre rozvoj vizuálneho vnímania v školskej praxi primárneho stupňa vzdelávania	478
Юлія Кучеренко. Скульптура та її вплив на розвиток просторового мислення учнів загальноосвітніх навчальних закладів	486
ПСИХОЛОГІЯ І ОСВІТА	492
Nikoleta Izdenczyová. Hodnotová orientácia a intenzita extrémistických postojov u budúчих učiteľov	492
Ivana Martinková, Iveta Kovalčíková. Programy rozvoja metakognitívnych schopností žiaka	506
Olena Murzina, Vladimir Nagorny, Natalia Nagornaya, Olena Pototska. Classification of the concepts of "value" and "value orientations" in psychology and pedagogy	516
Jiří Novotný. Počátky vzdělávání v Čechách 9. a 10. století	523
Matej Slováček, Monika Miňová. Pedagogika M. Montessoriovej: didaktika a cvičenia každodenného života	534
Лариса Дикіна. Психологічні особливості кризи середини життя і її вплив на розвиток особистості	544
Ольга Качерова. Арт-терапія як психотерапевтичний метод в роботі з аутизмом	552
Едуард Псядло, Євгеній Пушкін, Надія Кологривова. Проблеми реабілітації особистості залежної від наркотиків в сучасному суспільстві	557

ВСТУП

Шановні колеги! Перед вами шостий випуск щорічного збірника наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Збірник присвячено проблемам освіти в сучасних умовах розвитку суспільства. Над збірником працював міжнародний колектив авторів – освітян, науковців та практиків з України, Словаччини, Китаю та Польщі.

Сьогодні відбувається трансформація ставлення до освіти як рушійної сили розвитку суспільства. Глобальні зміни в суспільстві, тенденції постіндустріальної економіки, економіки знань, а також виклики, які сьогодні стоять перед суспільством в умовах карантинних обмежень внаслідок пандемії, – все це ще більше зміцнює позиції освіти та в сучасну епоху перетворює її в основний фактор розвитку суспільства. Тому дискусії щодо взаємного впливу освіти, науки і суспільства стають все більш нагальними.

Враховуючи беззаперечний вплив освіти на стан суспільства, на перспективи його розвитку, колектив авторів даного збірника наукових праць присвятив свої роботи дослідженню різних аспектів взаємозв'язку освіти та суспільства.

В збірнику знайшли відображення наступні напрямки розвитку педагогічних та суміжних соціальних наук в сучасних умовах розвитку суспільства:

- дошкільна освіта;
- початкова освіта;
- педагогіка вищої школи;
- спеціальна освіта;
- економіка і освіта;
- управління освітою;
- комунікація і літературна освіта;
- музика і мистецтво в педагогіці;
- музика і мистецтво в педагогіці.

Видання шостого випуску збірника наукових статей «Освіта і суспільство» є підтвердженням глибокого інтересу китайських, польських, словацьких та українських освітян, науковців та практиків до дослідження ролі освіти в сучасному суспільстві. Також видання даного збірника є підтвердженням того, що проведення міжнародним колективом авторів спільних досліджень в галузі освіти вже стало багаторічною традицією.

З повагою,
Тетяна Несторенко,
Рената Бернатова.

ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА

PER-SCHOOL AND ELEMENTARY PEDAGOGY

MOŽNOSTI DIAGNOSTIKOVANIA ŽIAKOV PRIMÁRNEHO STUPŇA

POSSIBILITIES OF DIAGNOSIS OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Ludmila Belásová

Ludmila Belasova

Abstrakt

Diagnostikovanie žiakov je integrálnou súčasťou každodennej práce učiteľa. V príspevku uvádzame špecifiká diagnostickej činnosti učiteľov primárneho stupňa a základné metódy, ktoré má k dispozícii učiteľ primárneho vzdelávania. Prezentujeme niektoré zistenia empirického výskumu, ktorý sme realizovali v štyroch základných školách v Prešove. Využili sme metódu pološtruktúrovaného interview. Zistili sme prevahu tradičných diagnostických nástrojov. Pozitívnym zistením je vzájomná komunikácia učiteľov najmä v prípade problémových žiakov, negatívnym zistením je nízke percento učiteľov, zaznamenávajúcich si diagnostické údaje v písomnej podobe a tiež absencia ďalšej práce so žiakmi v podobe efektívnych intervencií.

Abstract

Diagnosing schoolchildren is an integral part of a teacher's daily work. In the article we present specifics of diagnostic activity of primary school teachers and the basic methods available to the primary education teacher. We present some findings of empirical research that we conducted in four primary schools in Prešov. We used the method of semi-structured interview. We found the predominance of traditional diagnostic tools. A positive finding is the mutual communication of teachers, especially in the case of problem schoolchildren, a negative finding is a low percentage of teachers recording the diagnostic data in writing and also the absence of further work with schoolchildren in the form of effective interventions.

Kľúčové slová: Pedagogická diagnostika. Proces diagnostikovania. Metódy diagnostikovania. Pološtruktúrované interview.

Key words: Pedagogical diagnostics. Diagnostic process. Diagnostic methods. Semi-structured interview.

Úvod

Diagnostická kompetencia učiteľa je súčasťou jeho profesijných kompetencií, ktoré v zhode s Darákom, Ferencovou a Šuťákovou (2007) vymedzujeme ako komplexnú schopnosť či spôsobilosť k úspešnému vykonávaniu profesie. Súčasťou profesijných kompetencií učiteľa sú vedomosti, zručnosti, postoje, hodnoty, motívy a vlastnosti osobnosti, ktoré sa prejavujú v určitom charakteristickom spôsobe správania a ovplyvňujú úroveň jeho

výkonu a činnosti. Spôsob správania sa učiteľa podmieňujú aj iné faktory, napríklad jeho skúsenosti, spôsob myslenia, štýl vyučovania, učiteľovo poňatie výučby, vnímanie seba v role učiteľa, schopnosť sebareflexie, ochota ďalej sa rozvíjať apod. (2007, s.125). Diagnostické kompetencie umožňujú podľa Fedorka (2013) učiteľovi „diagnostikovať nielen vedomosti, spôsobilosti zručnosti žiakov, ale tiež ich prekoncepty, štýly učenia, žiakove potenciály, vzťahy medzi žiakmi a klímu školskej triedy“ (s. 75). Sú to práve učelia (osobitne primárneho stupňa), ktorí na základe poznávania edukačných potrieb žiakov odhalia aj ťažkosti, problémy či dokonca poruchy učenia u svojich žiakov. Odhalenie slabých stránok osobnosti žiaka by malo byť v praxi spájané s návrhom ich postupného odstraňovania, naopak silné stránky rozvoja osobnosti žiakov by mal učiteľ vedieť v tom najlepšom slova zmysle využiť a ďalej efektívne rozvíjať. Uvedený postup korešponduje s moderným ponímaním pedagogickej diagnostiky, ktorej cieľom nie je vypracovanie osobných charakteristík žiakov s dôrazom na problémy, či odhaľovanie neúspechov. V súčasnosti ide skôr o podporu žiakov v tých oblastiach, v ktorých dosahujú úspech a utváranie podmienok, ktoré ich motivujú k lepším výkonom.

V predkladanom príspevku priblížime pojem pedagogická diagnostika v ponímaní prevažne domácich (slovenských a českých) autorov, poukážeme na špecifiká diagnostického procesu na primárnom stupni základnej školy. Uvedieme základné metódy diagnostikovania, ich prednosti, ale aj úskalía. Zdôrazníme potrebu neustáleho zisťovania aktuálneho stavu rozvoja osobnosti žiaka s následným návrhom opatrení, smerujúcich k realizácii žiaducich zmien. Zverejníme základné výskumné zistenia, týkajúce sa využívania diagnostických metód v edukačnej praxi učiteľov primárneho stupňa a ďalšej práce so získanými informáciami.

1. Pedagogická diagnostika

V súčasnosti sa problematikou pedagogickej diagnostiky zaoberá množstvo domácich a zahraničných autorov. Gavora (2010, s. 10) ju pokladá za „vednú disciplínu zaoberajúcu sa otázkami diagnostikovania vo výchovno-vzdelávacom prostredí“. Teoreticky rozpracúva plánovanie, prípravu, realizáciu diagnostikovania, ako aj spôsoby a formy hodnotenia žiakov. Takmer identické ponímanie nachádzame v Pedagogickom slovníku autorov Průcha-Walterová Mareš (2013), ktorí ju pokladajú za vedeckú disciplínu, zaoberajúcu sa otázkami diagnostikovania subjektov v edukačnom, prevažne školskom prostredí. Zelinková (2001) vníma pedagogickú diagnostiku ako komplexný proces a poukazuje na dve zložky, ktoré sú jej súčasťou. Ide o obsahovú zložku, zameranú na obsah výchovno-vzdelávacieho procesu a procesúálnu zložku, popisujúcu priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu. Labašová a Porubčanová (2012) pokladajú diagnostiku za samostatnú vednú disciplínu, zaoberajúcu sa teóriou a praxou diagnostikovania v edukačnom prostredí, ktorej predmetom je objektívne zisťovanie, posudzovanie a hodnotenie vonkajších a vnútorných podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu, jeho priebehu a výsledku. Višňovský a Kačáni (2002) zdôrazňujú intencionálny a normatívny charakter pedagogickej diagnostiky. Valachová (2009) poukazuje na dôležitosť procesu diagnostikovania, ktorý je rovnako dôležitý ako jeho výsledok.

V tejto súvislosti sa nám žiada poukázať aj na rozdiel medzi pojmi pedagogická diagnostika a pedagogické diagnostikovanie. Pedagogickú diagnostiku vnímame v zhode s vyššie uvedenými vymedzeniami ako samostatnú vednú disciplínu, zaoberajúcu sa teóriou a metodológiou diagnostikovania v edukačnom prostredí. Je to teória diagnostikovania. Pedagogické diagnostikovanie budeme v zhode s Průchom (2000) pokladať za súbor odborných činností, ktoré sú realizované pri vytváraní diagnózy, t. j. rozpoznaní, popise, prípadne objasnení vlastností subjektov, javov a procesov edukácie, ktoré je možné objektívne zistiť v danom časovom bode a v daných podmienkach. Túto všeobecnú definíciu pedagogického diagnostikovania dopĺňa Gavora (2010) konštatovaním, že ide o zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka ako výsledku

výchovného a vzdelávacieho pôsobenia. Pri diagnostikovaní sa zisťuje, aký je žiak v danom momente (etape) výchovy a vzdelania a či jeho vlastnosti (stav rozvoja) sú v súlade s očakávaním (s cieľmi a zámermi výchovy a vzdelávania). Inak povedané pedagogickým diagnostikovaním zisťujeme aktuálny stav rozvoja žiaka (stav jeho vedomostí, zručností, postojov, záujmov, úroveň jeho úsilia, vzťah k spolužiakom a podobne). Kolláriková a Pupala (2010, s. 234) charakterizujú pedagogické diagnostikovanie ako „činnosť vo výchovno-vzdelávacích situáciách“ kedy sa jej záber rozšíril z diagnostikovania žiakov aj na diagnostikovanie skupiny žiakov, celý kolektív, učiteľa a prostredie. Gavora (2010) nevynecháva z prostredia, v ktorom sa diagnostikovanie realizuje ani rodinné prostredie. Ide o plánovitý proces, ktorý by mal byť v edukačnej praxi realizovaný pravidelne a systematicky. Kasáčová – Cabanová (2011) poukazujú na diagnostikovanie ako permanentný proces konštatovaním, že sa uskutočňuje pred výučbou, v jej priebehu a po ukončení priamej edukačnej činnosti. Výsledkom procesu diagnostikovania je pedagogická diagnóza, ktorá predstavuje dôležitú spätnú väzbu najmä pre učiteľa, žiakov a rodičov.

2. Špecifiká diagnostickej činnosti učiteľov primárneho stupňa

Diagnostická činnosť učiteľa primárneho stupňa prechádza v ostatných rokoch viacerými zmenami. Za všetky môžeme uviesť napríklad snahu o čo najkomplexnejší pohľad na žiaka, zavádzanie externých foriem hodnotenia výsledkov vzdelávania tak v národnom, ako aj medzinárodnom meradle. Tiež možnosť využiť pri spracovaní výsledkov diagnostikovania žiakov informačné a komunikačné technológie. Tie zároveň umožňujú zlepšenie komunikácie medzi odborníkmi, zaoberajúcimi sa diagnostikou.

Každý učiteľ – učiteľ primárneho stupňa nevynímajúc – by mal disponovať diagnostickou kompetenciou, t. j. súborom vedomostí a zručností, ktoré sú potrebné na odborne vedené diagnostikovanie a ktoré umožňujú vykonávať diagnostické činnosti efektívne. Kasáčová – Cabanová (2011, s. 116) pod diagnostickou kompetenciou rozumejú schopnosť:

- „diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiakov (vlastnosti, nadanie, ťažkosti, poruchy, individuálne poruchy);
- diagnostikovať a akceptovať individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických asociálnych podmienok;
- diagnostikovať a akceptovať sociokultúrne (resp. multikultúrne) prostredie žiaka, rodiny;
- diagnostikovať a pozitívne ovplyvňovať klímu triedy ako sociálnej skupiny;
- diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie“.

Na špecifiká pedagogického diagnostikovania žiakov primárneho stupňa poukazujú viacerí domáci autori. Kožuchová a kol. (2011) pokladajú diagnostikovanie za silný prvok vyučovania na primárnom stupni, ktorý slúži rovnako učiteľovi, žiakovi, triede aj rodičom. Ide najmä o ukázanie cesty, poukázanie na potenciality žiaka, jeho rezervy aj slabiny. Autori poukazujú na nasledujúce špecifiká diagnostikovania žiakov primárneho stupňa:

- diagnostikovanie žiakov na počiatku školskej dochádzky;
- žiakov diagnostikuje (prevažne) jeden učiteľ;
- začiatok budovania vzťahu rodina – škola;
- učiteľ ako výrazná autorita (pre žiaka i rodiča).

Uvádzajú tri etapy diagnostikovania, prebiehajúceho vo vyučovacom procese primárneho stupňa, a to vstupnú, formatívnu a sumárnu. Vstupné diagnostikovanie sa realizuje na začiatku určitej etapy vzdelávania, najčastejšie na začiatku školského roka. Osobitný význam má v prvom ročníku základnej školy. Predchádzajú mu štandardizované testy školskej zrelosti, resp. školskej pripravenosti. Pri vstupnom diagnostikovaní ide o celkové alebo

špecifické poznanie žiakov, ich kognitívnej úrovne, práceschopnosti, emocionálneho stavu, stupňa socializácie a podobne. Formatívne (priebežné) diagnostikovanie je najfrekvencovanejším diagnostikovaním žiaka. Realizuje sa počas celého vyučovacieho procesu s cieľom zistiť aktuálny stav rozvoja žiaka a prispieť k jeho optimálnemu rozvoju. Sumatívne (záverečné) diagnostikovanie býva v edukačnej praxi spojené s verdiktom v podobe známky, bodov, vysvedčenia a podobne.

Autorky Kasáčová – Cabanová (2011) poukazujú na tri etapy diagnostického procesu na primárnom stupni:

1. etapa – plánovacia a projektívna
2. etapa – realizačná a observačno-registračná
3. etapa – evalvačná a hodnotiacia.

V prvej etape učiteľ zhromažďuje diagnostické údaje o deťoch už v procese plánovania svojej didaktickej činnosti, príprave učebných úloh odvodených od edukačného cieľa. V druhej etape učiteľ počas výučby registruje konanie a správanie sa jednotlivých žiakov. V prípade potreby im poskytuje okamžitú podporu či zmenu postupu v závislosti od reálnych potrieb žiaka. V tretej etape sa realizuje hodnotenie výkonu žiaka, jeho podpora či pochvala, resp. stanovenie diagnózy.

Zároveň autorky uvádzajú nasledujúce špecifické kvality diagnostickej práce učiteľa primárneho vzdelávania:

- učiteľ je odborníkom prvého kontaktu, realizuje vyhľadávanie pedagogických problémov, ako aj schopností žiaka;
- učiteľ sa musí na základe diagnostiky problému rozhodnúť pre adekvátny pedagogický postup;
- spolupráca s odborníkmi je nevyhnutná pre vytvorenie si komplexnejšieho obrazu o žiakovi a jeho potencialitách;
- potreba viesť rodičov ku konkrétnemu typu spolupráce.

Podľa Kasáčovej (2002) má diagnostická kompetencia učiteľa tri dimenzie, konkrétne:

- osobnostnú, ktorá zahŕňa dosiahnutie osobnej zrelosti a potrebu získavať, analyzovať a hodnotiť informácie s cieľom zlepšiť svoju pedagogickú prácu;
- odbornú, súvisiacu so schopnosťou používať a rozvíjať nástroje pedagogického diagnostikovania s následnou schopnosťou využiť výsledky na skvalitnenie a rozvoj pedagogickej činnosti;
- etickú, ktorá sa prejavuje v mravnom konaní, správaní, postojoch a názoroch, to znamená, že učiteľ si je vedomý etických zásad pri využívaní informácií o žiakoch, zároveň je objektívny pri ich analýze a spravodlivý pri ich hodnotení.

3. Diagnostické metódy

Vychádzajúc z viacerých vyššie spomenutých zdrojov literatúry, zaoberajúcej sa problematikou pedagogického diagnostikovania za hlavné diagnostické metódy pokladáme: pozorovanie, rozhovor, didaktické testy, ústne skúšanie spojené s klasifikáciou, anamnézu, dotazník, analýzu žiackych produktov, projektívne metódy a techniky. Z praktických dôvodov obmedzíme stručnú charakteristiku diagnostických metód výlučne na tie, ktoré sme zaznamenali vo výskume zameranom na ich využívanie v edukačnej praxi primárneho stupňa.

Pozorovanie.

Ide o najfrekvencovanejšiu diagnostickú metódu, ktorej podstatou je systematické, cieľavedomé, sústavné a plánovité vnímanie a zaznamenávanie prejavov žiaka s cieľom odhaliť podstatné súvislosti a rozhodnúť o optimálnom vedení žiaka. Je súčasťou ostatných diagnostických metód a jeho veľkou výhodou je fakt, že nie je obmedzené na školskú triedu a prebieha v prirodzených podmienkach. Na primárnom stupni vidíme výhodu aj v možnosti dlhodobého pozorovania žiakov. Rizikom je možnosť subjektívneho pohľadu na pozorované

javu (predsudky, haló efekt a pod.). Za neoddeliteľnú súčasť pozorovania pokladáme záznamy z pozorovania (môžu mať podobu záznamových hárkov, poznámok či pojmových máp), ktoré umožňujú diagnostikovi analýzu a interpretáciu pozorovaného javu a stanovenie diagnózy.

Rozhovor.

Je diagnostickou metódou, založenou na interpersonálnom kontakte medzi učiteľom a žiakom/žiakmi s cieľom zisťovania názorov, postojov, príčin správania sa žiakov, osobnostných črt a podobne. Jeho univerzálnosť spočíva v nadväzovaní reálneho vzťahu medzi diagnostikujúcou a diagnostikovanou osobou (učiteľ – žiak, učiteľ – rodič). Je rovnako veľmi frekventovanou a vhodnou metódou na primárnom stupni. Dôležité je presné stanovenie cieľa a jasá formulácia otázok, ktoré v priebehu rozhovoru môžeme ďalej objasňovať, upresňovať či dopĺňať. Výhodou je možnosť pozorovať vzťah, spôsob reči, sociálne správanie, neverbálne prejavy. Taktiež možnosť využitia technických prostriedkov. Na druhej strane časová náročnosť pri samotnej realizácii rozhovorov, ale aj následného spracovania záznamov.

Didaktické testy.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) vymedzujú didaktický test ako krátku písomnú skúšku, pri ktorej žiak odpovedá výberom z ponúknutých odpovedí. Je to nástroj systematického zisťovania výsledkov vyučovania. Vo všeobecnosti sú didaktické testy pokladané za objektívny spôsob hodnotenia a získavania diagnostických podkladov k ďalšiemu projektovaniu výučby. Vhodnejšie je využívať štandardizované testy, ktoré majú zistenú validitu a reliabilitu. V edukačnej praxi (nielen) primárneho stupňa sa však častejšie stretávame s testami vlastnej konštrukcie, ktoré kladú vysoké nároky na ich tvorbu. Súhlasíme s názorom Bernátovej (2018, s. 17), ktorá konštatuje nasledovné: „Konštrukcia učiteľského didaktického testu je náročná činnosť, ktorá si vyžaduje osvojenie si aspoň základných poznatkov o konštrukcii testov“. Autorka uvádza aj kroky, k tomu vedúce (plánovanie, konštrukcia a overenie).

Ústne skúšanie spojené s klasifikáciou.

Ide o frekventovaný spôsob zisťovania vedomostnej úrovne žiakov. V našich podmienkach má najčastejšie podobu individuálneho skúšania pri tabuli a je spojené so známku, ktorú učiteľ oznámi žiakovi bezprostredne po doskúšaní.

Analýza žiackych produktov.

Býva zameraná na rôzne oblasti žiackych výkonov. Na primárnom stupni napríklad na elementárne čítanie, písanie, počítanie, hudobný, výtvarný, športový, dramatický či iný prejav, hodnotenie výsledku, ale aj konkrétneho pracovného postupu pri jeho tvorbe.

4. Diagnostika v edukačnej praxi učiteľov primárneho vzdelávania

Prieskum, zameraný na aktuálne možnosti diagnostikovania žiakov primárneho stupňa bol realizovaný v štyroch základných školách mesta Prešov. Každú školu reprezentovali štyri učiteľky, vyučujúce v prvom, druhom, treťom a štvrtom ročníku. Uplatnili sme výber podľa dostupnosti, resp. ochoty spolupracovať. V pološtruktúrovanom interview sme šestnástim respondentom položili 10 otázok, týkajúcich sa ich diagnostických kompetencií.

Naše zistenia sme zhrnuli do nasledujúcich záverov:

→ *Diagnostikovanie je súčasťou každodennej práce učiteľov.*

Potvrdilo to 100% respondentov. Z hľadiska časového usporiadania vyučovacej hodiny sa diagnostikovanie najviac vyskytuje na začiatku hodiny (8), kde má najčastejšie podobu ústneho skúšania, v závere ktorého je žiak ohodnotený známku (6). Priebežné diagnostikovanie počas celej hodiny uviedli 2 respondenti, zvyšní 6 uprednostňujú diagnostikovanie žiakov na konci vyučovacej hodiny.

→ *Preferovanými diagnostickými metódami sú pozorovanie, rozhovor, ústne skúšanie, didaktické testy a analýza produktov.*

Respondenti mohli uviesť 3 nimi uprednostňované diagnostické metódy, ktoré mali nasledujúce zastúpenie:

- pozorovanie (16)
- rozhovor (10)
- ústne skúšanie spojené s klasifikáciou (10)
- didaktické testy (8)
- analýza produktov (4).

V zhode s teóriou bola u respondentov najpočetnejšie zastúpenou metóda pozorovania. Oceňujú hlavne jej nenáročnosť v zmysle okamžitej možnosti realizácie, nevyžadujúcej špeciálnu prípravu ani pomôcky. Za najnáročnejší označili didaktický test v zmysle jeho zostavovania aj vyhodnocovania. Najprirodzenejším je pre učiteľov ústne skúšanie a hodnotenie známku. Analýzu produktov uvádzali v súvislosti s predmetmi písanie, výtvarná výchova a pracovné vyučovanie.

→ *Zaznamenávanie výsledkov diagnostikovania nedosahuje žiaducu úroveň.*

Túto súčasť diagnostického procesu nerealizujú v praxi všetci respondenti. Analýzou ich odpovedí sme ich rozdelili do štyroch skupín. Uvedieme aj výber niektorých výpovedí:

- respondenti, ktorí si záznamy nerobia (9)

„Nepotrebujem si nič zaznamenávať, som s deťmi každý deň“.

„Nie, nerobím si žiadne záznamy, ale ak u žiaka niečo spozorujem, potom si ho všímam počas celého dňa, prípadne dlhšiu dobu a zisťujem, či to bol chvíľkový stav, alebo sa začína niečo prejavovať“.

- respondenti, ktorí si zaznamenávajú iba negatívne prejavy žiakov (4)

„Píšem si, iba keď sa vyskytne niečo vyslovene zlé“.

„Na začiatku som si písala k menám také drobnosti pre mňa, inak si diagnostikovanie nezaznamenávam“.

- respondenti, ktorí si zaznamenávajú pozitívne prejavy žiakov (2)

„Je to len v tom prípade, ak napríklad nejaký žiak odpovedá počas hodiny viackrát, je evidentne aktívnejší ako ostatní, tak na konci hodiny dostane aj známku, čiže týmto spôsobom odmením jeho aktivitu.“

- respondenti, ktorí majú zavedené osobné listy žiakov (1).

„Ja mám osobné listy žiakov. Je to mnou ručne písané, nemám na to žiadny predpísaný list.

Mám tam napísaný každý predmet a mám to tam zhodnotené, ktorý diktát ako napísal, koľko mal chýb a ako odpovedá... tieto zápisy aj predkladám rodičom a spoločne ich konzultujeme, ak je nejaký problém.

→ *Ďalšia práca so získanými informáciami.*

Zaujímalo nás, ako učelia ďalej pracujú so získanými informáciami. Analýzou ich odpovedí sme zistili tri spôsoby ďalšej práce s informáciami, získanými v procese diagnostikovania, a to vlastné spracovanie informácií, vzájomnú komunikáciu s ostatnými učiteľmi školy a spoluprácu s odborníkmi. Tieto informácie sme získali z viacerých otázok, položených respondentom a uvedieme ich v poradí od najfrekvencovanejších po ojedinelé.

- Vlastné spracovanie informácií.

Slúži konkrétnemu učiteľovi, väčšinou učelia uvádzali rôzne spôsoby hodnotenia a klasifikácie žiakov (ústne odpovede, diktáty a podobne).

- Spolupráca s ostatnými učiteľmi školy.

Vo väčšine prípadov má podobu ústnej komunikácie medzi učiteľmi. Deje sa denne buď v zborovni, počas prestávok na chodbe, na metodickom združení alebo na hodnotiacich (klasifikačných) poradách. Najmä mladšie respondentky veľmi oceňovali možnosť

vzájomnej komunikácie so staršími, skúsenejšími kolegyňami.

- Spolupráca s odborníkmi.

Najviac využívaná je podľa výpovedí respondentov spolupráca s psychológom, výchovným poradcom a centrami poradenstva a prevencie. Nezachytili sme vlastnú snahu učiteľov riešiť

problémy žiakov individuálnou prácou s nimi, skôr ich vzájomnú komunikáciu a spoluprácu s odborníkmi.

→ *Interný systém diagnostikovania žiakov.*

Našou snahou bolo zistiť, či konkrétne školy majú vlastný, špecifický systém, týkajúci sa diagnostikovania žiakov. Odpovede respondentov troch základných škôl tomu nenasvedčovali. Na ilustráciu uvidíme pár odpovedí:

„Špecifický systém nemáme. Každý učiteľ sám sa snaží individuálne niečo zachytiť a potom sa to rieši na poradách“.

„Samostatný systém nemáme, ale o problémových žiakoch sa zapisuje na porade zápisnica.“

„Pri diagnostikovaní nemáme žiadne tlačivo, alebo nejaký interný postup“

„Nie, jedine keď chodíme na hospitáciu, tak máme hospitačné záznamy. Konkrétne so žiakmi nemáme nič“.

„Nie, tie osobné listy žiakov sú moja súkromná záležitosť, ktorá sa mi osvedčila v praxi. Ako škola nijaký takýto systém nemáme, je to už individuálne na každom učiteľovi“.

Na jednej zo skúmaných škôl sa učitelia na prvej pedagogickej porade dohodnú, aké spôsoby diagnostikovania žiakov budú uprednostňovať. Z ďalšej komunikácie s respondentkami vyšlo najavo, že mali na mysli výlučne zjednotenie názorov na hodnotenie predmetov výchovného zamerania, ktoré je v súčasnosti opäť možné klasifikovať známkou.

Záver

Diagnostikovanie žiakov je neoddeliteľnou súčasťou každodennej práce pedagóga. Podstatu procesu diagnostikovania zhrnuli autorky Kasáčová – Cabanová (2011, s. 9) do nasledujúceho konštatovania: „Cieľom pedagogickej diagnostiky tak nie je zaradiť dieťa, resp. žiakov do nejakých nepriechodných a uzavretých skupín, ale prostredníctvom diagnostických zistení umožniť dieťaťu ďalej sa rozvíjať a získať tak pre neho samého z výchovno-vzdelávacieho procesu čo najviac pre jeho rozvoj“.

O tom, že to nie je pre učiteľov primárneho stupňa ľahká úloha svedčí výpoveď jednej z respondentiek, ktorá náročnosť procesu diagnostikovania žiakov vyjadrila výstižne slovami: *“Niekedy už mám pocit, že tie deti poznám, ale stále ma dokážu niečím prekvapiť. V hodnotení som ešte opatrná, viac menej sama pre seba riešim, že niečo o žiakoch viem, ale nie je to tak. Preto som so závermi a hodnotením opatrná, ako pri žiakoch, tak pri rodičoch“*.

Zoznam bibliografických odkazov

BERNÁTOVÁ, R. 2018. *Didaktické testy ako nástroj merania prírodovedných poznatkov vo vyučovanom predmete prírodoveda pre 3. a 4. ročník základnej školy*. In: Osvita i suspiľstvo. Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj universytet. ISBN 978-83-62683-26-0.

DARÁK, M. – FERENCOVÁ, J. – ŠUŤÁKOVÁ, V. 2007. *Učebné kompetencie žiakov v kontexte školskej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-8068-704-5.

FEDORKO, V. 2015. *Etická výchova v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1316-4.

GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci?*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-8913-291-1

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava: so zameraním na učiteľa 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-702-0.

- KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. 2011. Pedagogická diagnostika. Teória a metódy *diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0328-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2010. Předškolní a primární pedagogika/Předškolná a elementárna pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7828-9.
- KOŽUCHOVÁ, M. – GAVORA, P. – WIEGEROVÁ, A. – MAJERČÍKOVÁ, J. – HIRSCHNEROVÁ, Z. 2011. Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-100-2053-9.
- LABAŠOVÁ, E. – PORUBČANOVÁ, D. 2012. Pedagogická diagnostika - vysokoškolská učebnica pre študentov. Dubnica nad Váhom: MiF s. r. o. ISBN: 9788089400423.
- PRŮCHA, J. 2006. Přehled pedagogiky: Úvod do studia odboru. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-944-4.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2013. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- VALACHOVÁ, D., 2009. Ako spoznať dieťa v materskej škole: Pedagogická diagnostika v materskej škole. 1. vydanie. Bratislava: ZING PRINT, s. r. o. ISBN 978-80-8052-342-8.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a kol., 2002. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS ISBN 80-890-1825-4.
- ZELINKOVÁ, O. 2011. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

Author's Information:

PhDr. Ludmila Belasova – PhD., Professor, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

ANALÝZA PROBLEMATIKY VÝŽIVY A PITNÉHO REŽIMU V RÁMCI PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU

ANALYSIS OF NUTRITION ISSUES AND DRINKING REGIME IN THE FRAMEWORK OF PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA

Silvia Bratková

Silvia Bratkova

Abstrakt

Príspevok je zameraný na oblasť výchovy k zdraviu, ktorá je kľúčová v prevencii nadváhy a obezity detí. Poukazuje na prozdravotný kontext v základných legislatívnych a školských dokumentoch, na základe ktorých sa realizuje výchovno-vzdelávacie pôsobenie školy. Cieľom príspevku bolo zistiť mieru zastúpenia problematiky výživy a pitného režimu v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie. Následne príspevok prináša výsledky obsahovej analýzy kurikula primárneho stupňa vzdelávania vo vzťahu k oblasti výživy a pitného režimu. Pozornosť venuje aj témam výživy a pitného režimu v učebnici prírodovedy.

Abstract

The paper focuses on the area of health education, which is key in the prevention of overweight and obesity in children. It points to the health context in the basic legislative and school documents, on the basis of which the educational activity of the school is implemented. The aim of the paper was to determine the measure of representation of nutrition and drinking regime in the State Educational Program for Primary Education. Subsequently, the paper presents the results of the content analysis of the curriculum of the primary level of education in relation to the field of nutrition and drinking regime. It also pays attention to the topics of nutrition and drinking regime in the science textbook.

Kľúčové slová: Výchova k zdraviu. Primárne vzdelávanie. Výživa. Pitný režim.

Key words: Health education. Primary education. Nutrition. Drinking regime.

Úvod

Zdravie človeka je základným predpokladom pre jeho aktívny a spokojný život. Z ukazovateľov zdravotného stavu populácie vyplýva, že ťažiskovým problémom verejného zdravia na Slovensku sú rizikové faktory správania obyvateľstva, ktoré zapríčiňujú približne polovicu všetkých úmrtí na území našej krajiny. Pod rizikovými faktormi rozumieme riziká vzťahujúce sa k stravovaniu, fajčenie tabaku, konzumáciu alkoholu a zníženú fyzickú aktivitu, teda nesprávny životný štýl človeka, ktoré majú za následok vysoký index telesnej hmotnosti a rad iných zdravotných rizík (Zdravotný profil krajiny 2019). Rizikové faktory majú významný podiel na vzniku chronických neinfekčných ochorení, označovanými aj ako choroby hromadného výskytu, ktoré sú typické pre civilizované krajiny sveta. Medzi chronické neinfekčné choroby patria okrem iných aj kardiovaskulárne ochorenia, nádorové ochorenia, obezita, cukrovka či alergie (Smejkalová, Reissmannová 2019).

V roku 2017 bolo približne 30 % (16 000) všetkých úmrtí spôsobených rizikami súvisiacimi so stravovaním vrátane nízkeho príjmu ovocia a zeleniny, či vysokej spotreby cukru aj soli. Napriek tomu patrí slovenské obyvateľstvo ku krajinám EÚ s najnižšou mierou obezity v rámci populácie, keďže každý siedmy dospelý bol obézny. Zlepšenie stravovacích návykov spočíva najmä v znížení spotreby soli a tukov (najmä transmastných kyselín) a zvýšení príjmu ovocia a zeleniny. Až 47 % dospelého obyvateľstva uviedlo príjem menej než jedného ovocia denne a 48 % populácie každodenne nekonzumuje zeleninu, čo predstavuje vyššie podiely než vo väčšine krajín EÚ (Zdravotný profil krajiny 2019). Vo vzťahu k zdravotným ukazovateľom je potrebné poukázať najmä na obezitu detí. Celosvetovo sa podľa WHO (2021) v roku 2019 odhaduje viac ako 38 miliónov detí s nadhmotnosťou alebo obezitou mladších ako 5 rokov a v roku 2016 malo nadváhu či obezitu viac ako 340 miliónov detí a dospievajúcich vo veku 5 – 19 rokov. Len 2 až 5 % zo všetkých prípadov nadhmotnosti alebo obezity má objektívne zdravotné príčiny, ostatné sú následkom nevhodného životného štýlu (Bunc 2007). Riziko pre zdravie slovenských občanov predstavuje zvyšujúca sa miera nadváhy a obezity u detí. V rokoch 2013 až 2014 trpel nadváhou či obezitou každý šiesty 15-ročný jedinec, pričom táto miera sa od rokov 2001 až 2002 takmer zdvojnásobila (Zdravotný profil krajiny 2019). Uvedená skutočnosť predstavuje rastúci problém a je zdrojom obáv, nakoľko zvyšujúca sa miera nadváhy a obezity v detskom veku alebo počas dospievania je silným predpokladom nadváhy či obezity v dospelom veku. Potvrdzuje to aj Foršt (2008, s. 56 – 57) a dodáva, že „vinu nesú nielen životný štýl väčšiny obyvateľov, ale najmä katastrofálne stravovacie návyky, ktoré má súčasná populácia (a najmä deti) za výdatného príspevku televíznych reklám a reklamného priemyslu vôbec“. Zdravotné následky obezity sú pomerne široké - od kardiovaskulárnych chorôb, vysokého krvného tlaku, cez cukrovku, choroby kĺbov, až po problémy v spoločenskom uplatnení jedincov (Vondráček a kol. 1992; Lisá, Kňourková, Drozdová 1990; Mačková 2013; Málková, Málková 2014; Fraňková, Pařízková, Malichová a kol. 2015). Za dôsledok nesprávnej výživy sa považuje aj zvyšovanie frekvencie alergií, onkologických ochorení a iných chorobných stavov u detí i mládeže (Kovácz, Babinská, Ševčíková a kol. 2008).

Naša krajina vykazuje vysoké miery úmrtnosti a zaťaženie chorobami z príčin, ktorým bolo možné predísť, z čoho vyplýva neodkladná potreba obmedzenia počtu predčasných úmrtí a vyskytujúcich sa chorôb prostredníctvom včasnej prevencie chorôb a podpory zdravia. Ako je v Zdravotnom profile krajiny 2019 uvedené, v rokoch 2016 a 2018 boli zavádzané určité politické opatrenia s cieľom zabrzdiť rast obezity u detskej populácie, napríklad kontrolou uvádzania nezdravých potravín a nápojov na trh pre deti, ale vplyv uvedených opatrení doposiaľ nebol podrobený hodnoteniu. Napriek tomu, že bol v roku 2014 prijatý Národný program podpory zdravia, je vykonávanie konkrétnych opatrení na zníženie rizikových faktorov vrátane prevencie obezity naďalej obmedzené. V Slovenskej republike je len 1 % výdavkov na zdravotníctvo vyčlenených na prevenciu v porovnaní s priemerom EÚ, ktoré je na úrovni 3 % (Zdravotný profil krajiny 2019). Zlepšenie zdravotného stavu obyvateľstva a zníženie rozdielov v oblasti zdravia by mohlo priniesť aj posilnenie investovania do oblasti prevencie.

1. Otázky týkajúce sa zdravia v školských a legislatívnych dokumentoch

Máme za to, že zlepšenie zdravotného stavu našej populácie môže byť významne podmienené aj intencionálnou výchovou k zdraviu. Cílená, pravidelná a účinná prozdravotná edukácia detí svojou hodnotou presahuje svoj bezprostredný efekt, nakoľko sa stáva vkladom prispievajúcim k upevneniu a podpore zdravia obyvateľstva v najbližších rokoch (Kotulán a kol. 2005; Machová, Kubátová a kol. 2015). Zásadný spoločenský význam prozdravotnej edukácie je preukázaný jej ukotvením v zákonoch a základných kurikulárnych dokumentoch, na základe ktorých sa realizuje výchovno-vzdelávacie pôsobenie školy.

Vo viacerých častiach zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) je dôraz kladený na podporu zdravého vývoja žiaka, potrebu ochrany zdravia a zaistenia bezpečnosti v procese výchovného a vzdelávacieho pôsobenia na žiakov. Ako príklad uvádzame nasledovné: podľa § 4 je jedným z cieľov výchovy a vzdelávania umožniť žiakovi „naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie vrátane zdravej výživy a životné prostredie a rešpektovať všeludské etické hodnoty“. V ďalšej časti školského zákona v § 151, týkajúcom sa ďalších podmienok výchovy a vzdelávania, sa uvádza, že v školách a v školských zariadeniach nie je povolená reklama, ktorá je v rozpore s princípmi a obsahom výchovy a vzdelávania alebo ďalšími negatívnymi činnosťami, nepovoľuje sa reklama a predaj výrobkov ohrozujúcich zdravie, psychický, či morálny vývin žiakov.

Výchova k zdraviu je zakomponovaná v súčasne schválených vzdelávacích programoch na všetkých stupňoch škôl. Na Slovensku sú vzdelávacie programy rozpracované v dvoch úrovniach. Prvú úroveň modelu predstavuje Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (ďalej ŠVP), reprezentuje záväzný národný rámec pre primárne vzdelanie – 1. stupeň základných škôl (pre 1. až 4. ročník) a je východiskom pre koncipovanie školského vzdelávacieho programu (ďalej ŠkVP) ako druhej úrovni v tomto modeli vzdelávania (ŠVP 2015).

Všeobecné ciele výchovy a vzdelávania sú spoločným základom pre konkretizované predmetové ciele a špecifické ciele prierezových tém, ktoré majú byť naplnené v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti na 1. stupni školy. Vyberáme ciele, ktoré v sebe saturujú okrem kognitívneho, sociálneho a emocionálneho rozvoja osobnosti žiaka, aj prozdravotný aspekt vzdelávania:

- „vytvárať u žiakov základy gramotností prostredníctvom rozvíjania kľúčových kompetencií;
- viesť žiakov k zodpovednému aktívnemu prístupu k ochrane a upevňovaniu svojho zdravia“ (ŠVP 2015, s. 4).

Žiak počas primárneho stupňa vzdelávania by mal postupne disponovať súborom kľúčových kompetencií. Podľa Belza a Siegrista (2001) kľúčové kompetencie tvoria východisko pre primeraný spôsob reakcie v každodenných životných situáciách. Kompetencie v sebe obsahujú okrem schopností a zručností aj postoje či hodnoty. Osvojovanie kompetencií je náročným a dlhodobým procesom, začínajúc už v predprimárnom vzdelávaní a pokračuje na všetkých stupňoch vzdelávania. S rozvojom kompetencií sa nekončí v škole, ale dotvárajú sa v priebehu celého nášho života. Nakoľko výchova k zdraviu v sebe implikuje viaceré oblasti poznávania, uvádzame tie kompetencie absolventa primárneho vzdelávania, ktoré najbližšie vyjadrujú súvislosť s prozdravotnou edukáciou:

- „vie používať vybrané informačné a komunikačné technológie pri učení sa, pozná riziká spojené s využívaním internetu a médií;
- získa základy uplatňovania kritického myslenia pri práci s informáciami;
- dokáže aplikovať osvojené prírodovedné a spoločenskovedné poznatky vo svojej činnosti, v starostlivosti o seba a druhých;
- rozpozna v škole a vo svojom najbližšom okolí určitý problém, premýšľa o jeho príčinách a vie navrhnúť riešenie podľa svojich vedomostí a skúseností;
- váži si seba i druhých, dokáže ústretovo komunikovať a spolupracovať;
- správa sa kultúrne, primerane okolnostiam a situáciám;
- dokáže byť tolerantný, snaží sa pochopiť druhého, pozná a toleruje jeho kultúru, tradície, spôsob života;
- uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti, rešpektuje práva iných“ (ŠVP 2015, s. 5).

Konštatujeme, že v žiadnej z uvedených kompetenčných oblastí nie je explicitne uvedená zdravotno–preventívna kompetencia (spôsobilosť poznať, rešpektovať a aktívne ovplyvňovať zdravie a životný štýl.), (spôsobilosť), ktorá je určujúcou pre účinné rozvíjanie ostatných spôsobilostí. K rozvoju kompetencií prispieva celý vzdelávací obsah primárneho vzdelávania, ktorý je rozčlenený do 8 vzdelávacích oblastí. Vzdelávacie oblasti a prierezové témy umožňujú kooperáciu v rámci jednotlivých učebných predmetov v danej vzdelávacej oblasti a tiež medzi rôznymi oblasťami. Uvedený medzipredmetový prístup vo výučbe je znázornený v Tabuľke 1.

Tabuľka 1. Vzdelávacie oblasti a príslušné predmety pre 1. stupeň ZŠ

VZDELÁVACIA OBLASŤ	PREDMETY	PRIEREZOVÉ TÉMY
JAZYK A KOMUNIKÁCIA	Slovenský jazyk a literatúra Slovenský jazyk a slovenská literatúra Jazyk národnostnej menšiny a literatúra Anglický jazyk	Osobnostný a sociálny rozvoj Výchova k manželstvu a rodičovstvu Environmentálna výchova Mediálna výchova Multikultúrna výchova Regionálna výchova a ľudová kultúra Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke Ochrana života a zdravia.
MATEMATIKA A PRÁCA S INFORMÁCIAMI	Matematika Informatika	
ČLOVEK A PRÍRODA	Prvouka Prírodoveda	
ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ	Prvouka Vlastiveda	
ČLOVEK A HODNOTY	Etická výchova / Náboženská výchova/náboženstvo	
ČLOVEK A SVET PRÁCE	Pracovné vyučovanie	
UMENIE A KULTÚRA	Hudobná výchova Výtvarná výchova	
ZDRAVIE A POHYB	Telesná a športová výchova	

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa ŠVP 2015)

Ako je možné vidieť v Tabuľke 1, výchova k zdraviu v súčasnosti nie je zaradená medzi povinné vyučovacie predmety na primárnom stupni školy, avšak jej jednotlivé témy sú integrovanou súčasťou jednotlivých vzdelávacích oblastí a prierezových tém (aj keď s rôznou mierou zastúpenia a uplatnenia), čím sa napĺňa jej obsah a cieľové zameranie. Podpora zdravia je založená na jej interakčnom ponímaní. Ako uvádza Havlínová ed. (2006), zdravie je možné podporovať v matematike rovnako ako v jazyku alebo na školskom výlete a slovo zdravie pri tom nemusí vôbec padnúť. Univerzálnosť prozdravotnej výchovy umožňuje jej účinné implementovanie v rámci celého primárneho vzdelávania. Nakoľko obsahové zameranie výchovy k zdraviu sa dotýka každodenného života a fungovania v spoločnosti, máme za to, že prozdravotná edukácia mala mať stále miesto a byť pravidelnou súčasťou v rámci edukačnej reality.

Zdravie predstavuje dynamickú kategóriu, preto musí prozdravotná edukácia v uvedenom kontexte predstavovať otvorenú platformu saturujúcu overené skutočnosti, ale aj prijímajúcu a reagujúcu na aktuálne požiadavky spoločnosti. Z ukazovateľov zdravotného stavu populácie vyplýva, že je nevyhnutné vyvíjať úsilie o presadzovanie zdravého životného štýlu,

spočívajúce v správne zostavenej strave a vhodne zvolenej pohybovej aktivite ako účinnej forme prevencie obezity detí. Oblasť pohybu má v primárnom vzdelávaní pomerne dostatočné zastúpenie v podobe hodín Telesnej a športovej výchovy. Z uvedeného dôvodu sa v ďalšej časti zameriavame na mieru zastúpenia oblasti výživy a pitného režimu v obsahu primárneho vzdelávania.

2. Analýza problematiky výživy a pitného režimu v kurikule primárneho stupňa vzdelávania

V intenciách uvedeného sme pristúpili k obsahovej analýze problematiky výživy a pitného režimu naprieč kurikulumom primárneho stupňa vzdelávania. Cieľom tohto výskumu bolo zistiť, do akej miery je problematika výživy a pitného režimu zastúpená v ŠVP. Výskumný súbor tvoril kurikulárny dokument Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy a jeho jednotlivé prílohy, ktoré sú dostupné na webových stránkach Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Pri rozbere sme sa zamerali na charakteristiku vzdelávacích oblastí, prierezových tém a na vzdelávacie štandardy jednotlivých predmetov. V rámci kvantifikačných postupov, ktoré sa aplikujú v obsahovej analýze textu, sme zvolili zisťovanie dichotómie – prítomnosti, resp. neprítomnosti nejakého ukazovateľa (Gavora 2000). Vychádzajúc zo zámeru štúdie sme určili za významovú jednotku obsahu prozdravotne orientované učivo. Stanovili sme si nasledujúce analytické kategórie:

- **Zdravé stravovanie** – výživa, bielkoviny, sacharidy, tuky, minerály, vláknina, vitamíny, potravinová pyramída, potraviny, mäso, ryby, vajcia, mliečne výrobky, strukoviny, ovocie, zelenina, cestoviny, chlieb, pečivo, oleje, soľ, koreniny, sladkosti, ryža, jedálny lístok, pokrmy, príprava pokrmov, stolovanie, recept, výber a uchovanie potravín, alternatívne formy stravovania, nákup potravín, reklama.
- **Pitný režim** – nápoje, tekutiny, voda, mlieko.
- **Starostlivosť o zdravie** – zdravý životný štýl, životospráva, denný režim, energetický príjem, energetická hodnota, obezita, nadváha, podvýživa, poruchy príjmu potravy, anorexia, bulímia, ochrana zdravia.

Zistené výsledky naznačujú rozptýlenosť tém o výžive a pitnom režime naprieč primárnym vzdelávaním. Výsledky nášho výskumu prezentujeme v nadväznosti na stanovený cieľ.

Prozdravotný kontext vzdelávacej oblasti Človek a príroda je saturovaný v cieľovom zameraní tejto oblasti. Prostredníctvom činnostného charakteru výučby by si žiaci mali uvedomiť potrebnosť prírodovedných poznatkov pre svoj život a prejavíť záujem o prírodu a dianie v nej (ŠVP 2015). Prvouka pozostáva z dvoch vzdelávacích oblastí, a to prírodovednej (Človek a príroda) a spoločenskovednej oblasti (Človek a spoločnosť). V TC Neživá príroda a skúmanie prírodných javov nachádzame výstupy súvisiace s podporou zdravia v podobe významu vody pre človeka. Prozdravotný potenciál ponúka Človek a spoločnosť výstup zameraný na to, čo škodí zdraviu človeka. Vo vyučovacom predmete prírodoveda TC Rastliny a huby ide o to, aby tretiaci pochopili význam liečivých rastlín pri liečení človeka, aby nadobudli zručnosť v príprave liečivého odvaru alebo výluhu z liečivých bylín, uvedomili si, že aj rastlina môže byť jedovatá a spoznali základné jedlé, nejedlé alebo jedovaté huby, a tým chránili svoje zdravie. Prozdravotné témy orientované na výživu a pitný režim sú explicitne definované v TC Človek v 3. ročníku, v ktorom je žiak primárneho stupňa vzdelávania oboznamovaný s problematikou obezity, princípom potravinovej pyramídy, skladbou jedálneho lístka, so základmi správnej životosprávy a pitným režimom.

Vzdelávacia oblasť Človek a svet práce sa realizuje v podobe predmetu pracovné vyučovanie, kde získavajú prvé skúsenosti a zručnosti zo sveta práce z rôznych sfér ľudskej

činnosti. Cieľom primárneho stupňa vzdelávania, ktorý majú žiaci dosiahnuť v rámci tohto predmetu, je poznať zásady stolovania a prípravy jednoduchých pokrmov (ŠVP – PVC 2015). Výstupy TC Stravovanie a príprava pokrmov v 3. ročníku primárneho vzdelávania súvisia s rozložením kuchynského náradia a spotrebičov a ich bezpečným používaním, s bezpečnosťou pri zaobchádzaní s horúcimi predmetmi, hygienou kuchyne, nákupom potravín, skladovaním potravín, prípravou pokrmov a správnym stolovaním, ktorého súčasťou je úprava stola. Vo 4. ročníku v TC Príprava pokrmov ide o úpravu stola na slávnostnú príležitosť, tvorbu menu na túto príležitosť a prípravu jednoduchého pohostenia.

Samotný názov vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb indikuje prepojenie na prozdravotný kontext. Oblasť sa zameriava na kľúčové informácie súvisiace so zdravým spôsobom života, starostlivosťou o svoje zdravie a pohybovou aktivitou a poskytuje priestor na pohybové vyjadrenie žiakov a osvojenie si elementárnych pohybových zručností. Vzdelávacia oblasť sa realizuje formou vyučovacieho predmetu telesná a športová výchova, s cieľom vytvárať pozitívny vzťah detí k pravidelnej pohybovej aktivite vnímanej ako základ zdravého životného štýlu. Telesná a športová výchova prispieva k celkovému vývinu osobnosti s akcentom na hrubú i jemnú motoriku, k psychickému, sociálnemu a morálnemu vývinu žiakov. V procese primárnej edukácie plní dôležitú kompenzačnú funkciu. Vyučovací predmet pozostáva z troch častí, a to Zdravie a zdravý životný štýl, Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť a Športové činnosti pohybového režimu, ktorý ďalej sa diferencuje do tematických celkov. Obsahom TC Zdravie a zdravý životný štýl je identifikácia znakov zdravého životného štýlu, otázky zdravej výživy, nebezpečenstva návykových látok, prvej pomoci a ich uplatnenie v režime dňa.

Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia tvoria tri skupiny učebných predmetov, a to vyučovací jazyk, druhý jazyk a anglický jazyk. Vo všeobecnosti je osvojenie si jazyka chápané ako zdroj obohatenia a ako prostriedok so širokými možnosťami uplatnenia v živote človeka. Kompetencie nadobudnuté v rámci vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra sú základným prostriedkom pre porozumenie a osvojovanie si poznatkov vo všetkých oblastiach vzdelávania a má centrálnu postavenie v kontexte primárnej edukácie. Ovplyvňujú aj kvalitu komunikácie žiaka a dosah aj na vytváranie vzťahov s inými ľuďmi. Cieľom predmetu je osvojiť si jazyk v podobe komunikačných zručností rozprávať, písať, čítať i počúvať a aktívne ho používať vo svojom živote. Jazyková a slohová zložka v treťom ročníku základnej školy sa sústreďuje na posúdenie reklamy. Ďalej prácu s receptom, čo považujeme za užitočné pri nadobúdaní poznatkov a zručností pri príprave jedla, ako aj ovplyvňovaní záujmu žiaka o výživu. V tomto období sa zvyšujú požiadavky na čítanie s porozumením a prácu s textom. Primárne vzdelávanie v oblasti cudzích jazykov podporuje rozvoj osobnosti dieťaťa. Uplatnenie zdravotnej výchovy nachádzame v praktickom využívaní osvojených kompetencií. V rámci predmetu anglický jazyk nachádzame základné tematické okruhy a podtémy, ktoré sú len odporúčané, ale konštatujeme možnosť prepojenia vybraných tematických okruhov s preventívno-výchovným pôsobením. Jedná sa o tieto témy a podtémy: Výživa a zdravie (Zdravé stravovanie, Jedlá), Obchody, (Obchody a nakupovanie) (ŠVP 2015). Osvojením a aktívnym uplatňovaním cudzieho jazyka môžu žiaci rozvíjať aj gurmánstvo vďaka cestovaniu a spoznávaniu cudzích kultúr.

Prierezové témy svojím obsahom a výchovným zameraním dopĺňajú obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí o aktuálne otázky života v spoločnosti a podieľajú sa na komplexnom rozvoji osobnosti žiaka a jeho kompetencií. Prierezové témy je možné implementovať do obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov alebo je možné ich realizovať formou samostatného vyučovacieho predmetu, kurzov, seminárov, vyučovacích blokov, či samostatných projektov. V nasledujúcich častiach sme sa pokúsili dať prierezové témy do vzťahu s konceptom výchovy k zdraviu, a to konkrétne v otázkach výživy a pitného režimu.

Tabuľka 2. Oblasť výživy a pitného režimu v kurikule primárneho stupňa vzdelávania

Vzdelávacia oblasť	Vzdelávaci predmet	Tematický celok	Roč.	Očakávané výstupy Žiak vie/dokáže:
Človek a príroda	Prvouka	NEŽIVÁ PRÍRODA A SKÚMANIE PRÍRODNÝCH JAVOV	1.	<ul style="list-style-type: none"> vysvetliť, na čo všetko používa človek vodu a čo by sa stalo, ak by jej mal nedostatok,
	Prírodoveda	RASTLINY A HUBY	3.	<ul style="list-style-type: none"> že liečivé látky sa nachádzajú v rôznych častiach rastliny (uvedie päť príkladov), pripraviť z liečivých bylín odvar a výluh a vysvetliť medzi nimi rozdiel, že neznáma rastlina môže byť jedovatá, určiť na piatich hubách, či sú jedlé, nejedlé alebo jedovaté,
		ČLOVEK	3.	<ul style="list-style-type: none"> zdôvodniť, na čo človek využíva získanú energiu a stavebné látky, vysvetliť vznik obezity, vysvetliť princíp potravinovej pyramídy, vytvoriť týždenný jedálny lístok založený na vedomostiach o správnej životospráve, vysvetliť pitný režim, realizovať prieskum o pitnom režime, zhodnotiť výsledky prieskumu vzhľadom na vedomosti o správnej životospráve, odporučiť zmeny v pitnom režime
Človek a spoločnosť	Prvouka	ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ	1.	<ul style="list-style-type: none"> čo škodí zdraviu,
Človek a svet práce	Pracovné vyučovanie	STRAVOVANIE A PRÍPRAVA POKRMOV	3.	<ul style="list-style-type: none"> zdôvodniť správne rozloženie kuchynského náradia a spotrebičov, vysvetliť bezpečné používanie kuchynského náradia a spotrebičov, vysvetliť pravidlá hygieny v kuchyni,

				<ul style="list-style-type: none"> – simulovať nákup potravín, – odhadnúť cenu plánovaného nákupu, – zdôvodniť význam správneho skladovania potravín, – vytvoriť tabuľku s údajmi o dĺžke skladovania potravín, – pripraviť jednoduchý pokrm, – prezentovať zásady správneho stolovania, – upraviť stôl pred stolovaním
		PRÍPRAVA POKRMOV	4.	<ul style="list-style-type: none"> – navrhnúť úpravu stola na slávnostnú príležitosť, – vytvoriť menu na slávnostnú príležitosť, – uviesť príklady vhodných potravín na špecifické udalosti, – pripraviť jednoduché pohostenie.
Zdravie a pohyb	Telesná a športová výchova	ZDRAVIE A ZDRAVÝ ŽIVOTNÝ ŠTÝL	1.-4.	<ul style="list-style-type: none"> – identifikovať znaky zdravého životného štýlu, – rozlišovať zdravú a nezdravú výživu,
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyk a literatúra	JAZYKOVÁ A SLOHOVÁ ZLOŽKA	3.	<ul style="list-style-type: none"> – vysvetliť pojem reklama, – rozlíšiť druhy reklamy, – posúdiť veku primeraným spôsobom a jazykom hodnovernosť reklamy, – rozpoznať jednoduchý recept, – rozlíšiť druhy receptov (lekársky, kuchársky), – pracovať podľa jednoduchého receptu, – zostaviť jednoduchý recept,

(Zdroj: ŠVP. Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – TSV. 2015)

Hlavným cieľom prierezovej témy osobnostný a sociálny rozvoj je rozvíjať osobnosť žiakov najmä v oblasti postojov a hodnôt. V oblasti pôsobenia s dosahom na zdravie detí nachádzame lineárny vzťah s uvedenou PT, nakoľko sa s vedomostným rozvojom žiakov cielene rozvíjajú aj ich osobné a sociálne kompetencie. Osobnostný a sociálny rozvoj žiakov usmerňuje aj v tom, ako chrániť svoje zdravie a odolávať rizikám. Jedným z cieľov, ktoré majú žiaci na primárnom stupni vzdelávania dosiahnuť, je uprednostňovať základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom živote (ŠVP 2015).

Výchova k manželstvu a rodičovstvu sa zameriava na utváranie základných vedomostí a postojov v rovine partnerských vzťahov a rodičovstva. Na primárnom stupni vzdelávania

majú žiaci dosiahnuť aj nasledujúce ciele: osvojiť si základné poznatky o biologických, psychických a sociálnych zmenách, ktoré ovplyvňujú vývin osobnosti v súčasnosti i v budúcnosti; uprednostňovať základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom (každodennom) živote (ŠVP 2015). V súlade so zdravotno-preventívnym prístupom nachádzame prepojenie na problematiku výživy a pitného režimu v oboznámení sa s princípmi zdravého stravovania sa počas tehotenstva pre správny vývin plodu.

Žiaci na primárnom stupni vzdelávania majú v rámci environmentálnej výchovy dosiahnuť nasledujúce ciele: rozpoznať hlavné zmeny vo svojom okolí na základe pozorovania prírody; poznať a vyberať konkrétne možnosti smerujúce k ochrane a zlepšeniu svojho životného prostredia; podieľať sa aktívne na zveľaďovaní životného prostredia školy a jej okolia; správať sa šetrne k prírodným zdrojom, uskromniť sa v spotrebe, ktorá zaťažuje životné prostredie (ŠVP 2015). Táto prierezová téma vedie žiakov k získaniu vedomostí, zručností a návykov k ochrane a zlepšovaniu životného prostredia, ktoré sú predpokladom nielen pre trvalo udržateľný život na našej planéte, ale aj pre zdravie ako základnej podmienky kvalitného aktívneho života v spoločnosti. Stav životného prostredia bezprostredne vplýva na kvalitu a nezávadnosť potravín i pitnej vody.

Prierezové téma mediálna výchova má prispieť k osvojeniu si kritického a bezpečného prístupu pri užívaní médií žiakmi, vychádzajúc z ich bezprostredných skúseností. Žiaci na primárnom stupni vzdelávania majú okrem iných dosiahnuť nasledujúce ciele: uvedomiť si význam a vplyv médií vo svojom živote a v spoločnosti; pochopiť a rozlíšiť pozitíva a negatíva využívania, vplyvu médií a ich produktov (ŠVP 2015). V súvislosti s problematikou zdravia majú média značný vplyv na osobnosť detí. Považujeme za nevyhnutné v tomto smere viesť žiakov k schopnosti kriticky prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať rozsiahlu ponuku mediálnych obsahov aj v súvislosti so stravovaním.

Multikultúrna výchova smeruje k rešpektovaniu medzikultúrnych rozdielov v kontexte celosvetovej globalizácie spoločnosti. Jedným z cieľov, ktoré majú žiaci na primárnom stupni vzdelávania dosiahnuť, je spoznávať rozličné tradičné aj nové kultúry a subkultúry (ŠVP 2015). V súvislosti s témou výživy a pitného režimu sa môžu žiaci v rámci tejto prierezovej témy oboznamovať a spoznávať kuchyňu iných národností.

V prierezovej téme regionálna výchova a ľudová kultúra majú žiaci primárneho stupňa vzdelávania dosiahnuť aj nasledujúce ciele: vytvárať si pozitívny vzťah k svojmu bydlisku, obci, regiónu a krajine; rozvíjať svoju národnú a kultúrnu identitu (ŠVP 2015). V otázkach podpory zdravia formou zdravej výživy a pitného režimu môže táto prierezová téma pôsobiť suportívne cez spoznávanie tradičných ľudových jedál a nápojov typických pre vybrané regióny.

Oblasť zdravia reflektuje aj prierezová téma ochrana života a zdravia, ktorá cez teoretické poznatky a praktické zručnosti vedie žiakov k ochrane svojho zdravia a života, tiež zdravia a života iných, ďalej k sebaochrane, poskytovaniu pomoci iným v prípade ohrozenia zdravia alebo života. Súčasne integruje vedomosti, postoje a zručnosti žiakov zamerané na zdravý životný štýl a ochranu života. Žiaci na primárnom stupni školy majú dosiahnuť aj nasledujúce ciele: rozpoznať nebezpečné situácie ohrozujúce život a zdravie; osvojiť si praktické zručnosti v sebaochrane; pochopiť dôležitosť poskytnutia pomoci iným v prípade ohrozenia zdravia a života; vedieť vhodne zareagovať v prípade potreby poskytnutia prvej pomoci (ŠVP 2015).

Svojou formou a činnostným zameraním dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke neposkytuje priestor pre uplatnenie témy výživy a pitného režimu.

Chceme podotknúť, že nie je možné spochybniť prozdravotný potenciál v kontexte podpory zdravej výživy a pitného režimu aj ostatných vzdelávacích oblastí. V konečnom dôsledku obsah každého vyučovacieho predmetu môže prispieť k ovplyvneniu prístupu žiakov k ich zdraviu a zdravému životnému štýlu.

Z výsledkov analýzy sme dospeli k záveru, že oblasť výživy a pitného režimu je saturovaná v rozhodujúcej miere vzdelávacou oblasťou Človek a príroda. Otázky súvisiace so zdravou výživou a primeraným pitným režimom sú primárne sprístupňované v prírodovede v 3. ročníku. Týmto témam sú vyhradené približne 3 vyučovacie hodiny (z toho 2 hodiny sú venované výžive a 1 hodina pitnému režimu), čo považujeme vzhľadom na dôležitosť týchto tém vo vzťahu k utváraniu zdravého životného štýlu ako nedostačujúce. V prvouke v 1. ročníku sa problematike stravovania a pitného režimu venuje len okrajovo v súvislosti s využitím vody pre človeka a poškodzovania zdravia človeka. Pracovné vyučovanie v 3. aj 4. ročníku poskytuje priestor pre nadobúdanie praktických zručností v súvislosti s prípravou pokrmov. Predmet telesná a športová výchova prispieva v rámci celého primárneho vzdelávania k prehĺbovaniu poznatkov o zdravom životnom štýle, ako aj zdravej a nezdravej výžive. Slovenský jazyk a literatúra okrajovo indikuje súvislosť s problematikou výživy a pitného režimu v rámci učiva venovanom reklamám a receptu. Oblasť výživy a pitného režimu reflektujú aj prierezové témy osobnostný a sociálny rozvoj a ochrana života a zdravia. V intenciách uvedeného konštatujeme, že oblasť zdravého stravovania a pitného režimu nemá rovnomerné zastúpenie naprieč celým primárnym vzdelávaním. Uvedený nesystémový prístup môže síce dostatočne saturovať kognitívny priestor, avšak domnievame sa, že bez zodpovedajúceho vyústenia v oblasti emócií, vo vôľovom konaní a v spôsobe života žiakov. Bez sústavného pôsobenia v smere podpory zdravia je ťažko meniť postoje, hodnoty, spôsobilosti a dosiahnuť želané správanie.

3. Výživa a pitný režim v učebnici prírodovedy

Vďaka predchádzajúcej analýze kurikula primárneho vzdelávania sme získali predstavu o tom, v ktorých častiach sa problematika, ktorá je predmetom nášho záujmu, vyskytuje a v akom rozsahu. Výsledky výskumu ukázali, že najviac sa venuje otázkam pitného režimu a výživy v predmete prírodoveda v 3. ročníku. Zaujímalo nás, akou formou je sprostredkované učivo o výžive a pitnom režime v učebniciach prírodovedy. Vybrali sme si učebnicu prírodovedy pre 3. ročník Prírodoveda pre tretiakov – pracovná učebnica (Dobišová Adame, Kováčiková 2018) od spoločnosti Aitec, nakoľko je vypracovaná v súlade s aktuálnym ŠVP a na základe osobnej skúsenosti môžeme povedať, že učitelia s ňou radi pracujú.

Téme zdravého stravovania je venovaná v učebnici dvojstránka. V časti vyhradenom pre základné učivo nachádzame informácie o tom, že potrava je zdrojom energie, z potravy človek získava cukry, tuky, bielkoviny, vitamíny, minerály, vlákninu a vodu. Ďalej je poukázané na dôležitosť zdravej a vyváženej stravy, nebezpečenstvo vzniku obezity a v neposlednom rade na potravinovú pyramídu, ktorá predstavuje zdravé a vyvážené zastúpenie jedál v našom jedálničku človeka. Nasledujú úlohy pre žiakov, ktoré sú zamerané na identifikáciu zdravých a nezdravých jedál, jedál spôsobujúcich obezitu, vysvetlenie princípu potravinovej pyramídy a vytvorenie jedálneho lístka v súlade so zásadami správnej životosprávy. Na záver je vyhradené miesto pre poznámky žiakov a ich zhrnutie učiva o zdravom stravovaní.

Téma pitného režimu je rozpracovaná na dvoch stránkach učebnice. Ako základné učivo sú sprostredkované informácie o význame pitného režimu pre zdravie človeka, najvhodnejším nápojom pre pitný režim je čistá voda, ktorá uhasí smäd, obsahuje aj minerálne látky a pomáha v prevencii obezity. Uvedené sú aj ďalšie príklady vhodných nápojov pre zaradenie do pitného režimu. Úlohy pre žiakov sa orientujú na význam vody pre človeka, identifikáciu vhodných a nevhodných nápojov. Jednou z úloh je realizácia prieskumu o dodržiavaní a skladbe pitného režimu medzi spolužiakmi s následným vyhodnotením a návrhom odporúčaní pre zmeny v pitnom režime. V doplnkovej úlohe majú žiaci zistiť za pomoci internetu alebo encyklopédie dátum prislúchajúci pre Svetový deň zdravej výživy

a Svetový deň vody, ako aj zistiť, koľko dní môže človek vydržať bez vody. Na konci dvojstránky je opäť vyhradené miesto pre vlastné zhrnutie učiva o pitnom režime pre žiakov.

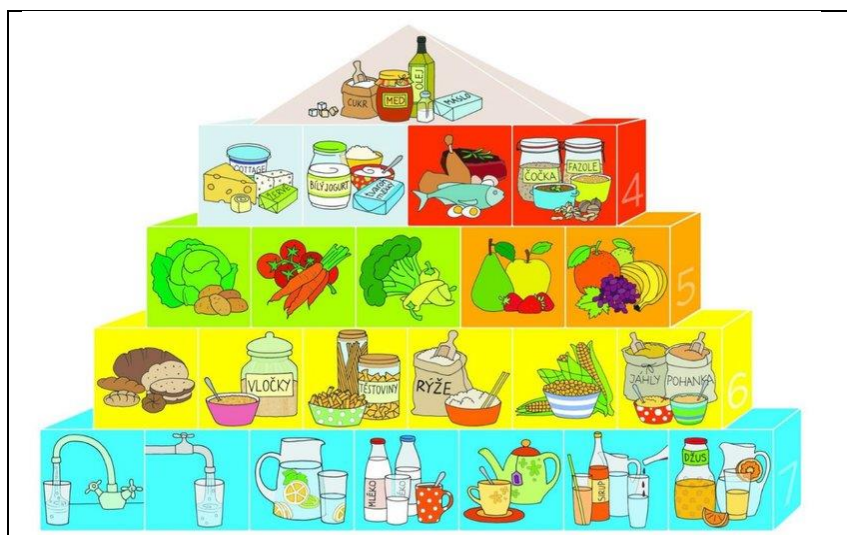
Zásady správnej výživy vyjadrené grafickou formou - vo forme pyramídy napomáhajú k lepšej zrozumiteľnosti a jednoduchšiemu zapamätaniu informácií (Kotulán a kol. 2005). Potravinová pyramída na Obrázku 1 je síce rozčlenená na 4 poschodia podľa druhu potravín, ktoré by mali byť obsiahnuté v našom jedálničku, ale nie je zrejmé, v akom množstve by mali byť jednotlivé potraviny zastúpené. Vrchol pyramídy tvoria aj potraviny, ktoré sú bohatým zdrojom energie napr. sladkosti a čipsy, čo je v rozpore so základným princípom potravinovej pyramídy, a to znázorňovať zdravé a vyvážené zastúpenie potravín v jedálničku človeka. V slovenských učebniciach pyramída výživy neobsahuje ani poschodie, kde by bola načrtnutá vhodná skladba nápojov. Zaujímavým zistením je, že v učebnici pri téme pitného režimu nikde nenachádzame zmienku o tom, aké množstvo nápojov by mal jedinec vypiť v rámci svojho pitného režimu.



Obrázok 1. Potravinová pyramída
(Zdroj: Dobišová Adame, Kováčiková. Prírodoveda pre tretiakov. 2018)

Omnoho vhodnejšou a pre žiakov ľahšie pochopiteľnou sa nám javí pyramída výživy (Obrázok 2) z českého programu Pohyb a výživa (ďalej PaV), ktorého autormi sú Mužík, Mužíková a kol. (2014). V tejto pyramíde autori definovali porcie jednotlivých potravinových skupín. Výhodou tohto zobrazenia je ich ľahké pochopenie zo strany detí aj prítiažlivý vzhľad. Pyramída zdravej výživy koreluje s najnovšími poznatkami vedy a jej odporúčania smerujú vo všeobecnosti k zlepšeniu zdravotného stavu jedincov. Pyramída podporuje udržiavanie stálej telesnej hmotnosti, konzumáciu pestrej stravy s vhodným zastúpením výživových a ochranných látok, nabáda k zvýšenej konzumácii ovocia a zeleniny najmä v surovej forme, podporuje výber potravín s nízkym glykemickým indexom, mliečnych pokrmov a dodržiavanie pitného režimu. Predstavuje dôležitú a užitočnú pomôcku pre stravovanie detí (Juríková, Balla, Szekeres 2014).

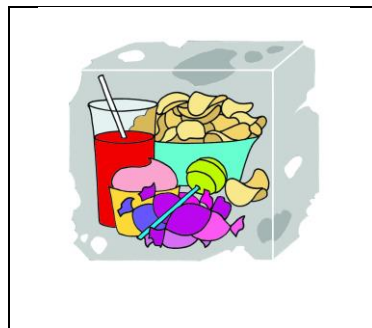
Vzdelanie v oblasti výživy podľa programu PaV smeruje k tomu, aby sa žiaci naučili zostavovať svoj jedálniček tak, aby nechýbala žiadna časť pyramídy. Celá pyramída zaisťuje primeraný príjem všetkých potrebných živín. V prípade vylúčenia niektorej potraviny z jedálnička, je nevyhnutné nájsť jej náhradu, čím pripúšťa aj alternatívne formy výživy žiakov, ale neodporúča ich. Oceňujeme a vyzdvihujeme aj filozofiu programu PaV, ktorý sprostredkuje výživové vzdelanie žiakom v pozitívnom duchu, v zmysle „niet nezdravých potravín, nezdravé sú len ich množstvá“.



Obrázok 2. Pyramída výživy

(Zdroj: Mužík, Mužíková a kol. Pohyb a výživa. 2014)

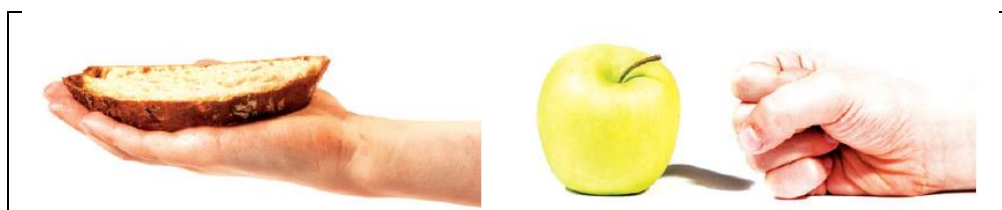
Autori programu zastávajú názor, že neustále delenie potravín na zdravé a nezdravé, prípadne zakazovanie nezdravých potravín môže u detí vyvolať nechúť vo vzťahu k problematike výživy. Ako bolo vyššie preukázané, delenie potravín na zdravé a nezdravé je silno zakorenené aj v edukačnej realite slovenského školstva. Potraviny, ktoré sú bohatým zdrojom energie, ale majú nízku výživovú hodnotu sú zaradzované v programe PaV do zákernej kocky. Zákerne kocky by sa mali objavovať len striedmo a nemali by pravidelne nahrádzať kocky v pyramíde výživy (Havel, Janíková, Mužík a Mužíková 2016).



Obrázok 3. Zákerne kocka

(Zdroj: Mužík, Mužíková a kol. Pohyb a výživa. 2014)

Porcie sú znázornené ako kocky, z ktorých pyramída pozostáva. Veľkosť jednej porcie sa určuje pomocou ruky – zavretej pästi alebo otvorenej dlane, pretože každý človek je inak vysoký a má inú veľkosť ruky. V období rastu sa ruka zväčšuje rovnako ako spotreba energie a živín.



Obrázok 4. Veľkosť porcie

(Zdroj: Mužík, Mužíková a kol. Pohyb a výživa. 2014)

Zlepšovanie výživového správania populácie súvisí s úrovňou vzdelania v tejto oblasti. Základná škola je pre väčšinu obyvateľov našej krajiny prvou a aj poslednou inštitúciou, ktorá ich systematicky vzdeláva v otázkach zdravého životného štýlu. Primárna edukácia by mala preto poskytnúť žiakom mladšieho školského veku základy v oblasti výživy a pitného režimu v adekvátnom rozsahu, ktoré by boli uplatniteľné v každodennom živote aj v dospelosti.

Záver

Súčasná populácia sa vyznačuje neuspokojivým zdravotným stavom do značnej miery spôsobeným rizikovými faktormi správania, ako výsledku nevhodného životného štýlu obyvateľstva. Hrozbu predstavuje nadváha a obezita u dospievajúcich, ktorá je v uplynulých rokoch na vzostupe. Existujú možnosti na zlepšenie verejného zdravia, medzi ktoré patrí aj včasná a intencionálna prevencia. Početné príležitosti pre zdravotno-výchovné pôsobenie dáva školské prostredie. Zdravie ako primárna hodnota ľudského života je zakomponovaná a tvorí integrovanú súčasť základných legislatívnych a na nich nadväzujúcich kurikulárnych dokumentov, ktoré tvoria východisko výchovno-vzdelávacej činnosti v slovenskom školstve.

Na základe obsahovej analýzy kurikula primárneho stupňa vzdelávania sa ukazuje, že oblasť výživy a pitného režimu, ktoré sú dominujúce vo vzťahu k zdravému životnému štýlu a zdraviu, nie sú v dostatočnej miere zastúpené v rámci primárnej edukácie. Dôsledky pôsobenia nesprávnych nutričných návykov sa následne prejavujú v dospelosti, kde sa k nim pridružujú okrem zdravotných problémov aj ďalšie návyky determinované konzumným spôsobom života, akými sú napríklad nesprávny režim dňa, fajčenie, nadmerné požívanie alkoholických nápojov, málo zmysluplné trávenie voľného času, vysoká frekvencia a objem trávenia času pred televíznou alebo počítačovou obrazovkou, a s tým súvisiaci pokles energetického výdaja ako dôsledok pasívneho spôsobu života a celkového úbytku fyzickej aktivity (Kovácz, Babinská, Ševčíková a kol. 2008). V uvedenom kontexte sa domnievame, že vo vzťahu k zlepšeniu prístupu mladistvých k svojmu zdraviu považujeme za efektívne pôsobiť suportívne najmä na oblasť výchovy a vzdelávania zaoberajúcu sa zdravou výživou a pitným režimom, ktoré tvoria základný predpoklad budovania zdravého životného štýlu u detí.

Poznámka

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-17 0075 *Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia* (2018-2022).

Zoznam bibliografických odkazov

- BELZ, H., SIEGRIST, M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- BUNC, V., 2007. Příčiny a detekce nadváhy a obezity dětí. In: *Tělesná výchova a sport mládeže v biologickém, psychologickém, sociálním a didaktickém kontextu*. Brno: PF, MU, s. 45-53. ISBN 978-80-210-4589-7.
- DOBIŠOVÁ ADAME, R., KOVÁČIKOVÁ, O., 2018. *Prírodoveda pre tretiaakov – pracovná učebnica*. Bratislava: Aitec. ISBN 978-80-8146-139-2.
- FORŠT, J., 2008. *Bio&dítě, bio i nebio zdravá výživa*. Český Těšín: IFP Publishing & Engineering. ISBN 978-80-903997-1-6.
- FRAŇKOVÁ, S., PAŘÍZKOVÁ, J., E. MALICHOVÁ a kol., 2015. *Dítě s nadváhou a jeho problémy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0797-9.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

- HAVEL, J., JANÍKOVÁ, M., V. MUŽÍK a L. MUŽÍKOVÁ, 2016. *Analýza a perspektivy utváření pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8463-6.
- HAVLÍNOVÁ, M. ed., 2006. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-059-3.
- JURÍKOVÁ, T., BALLA, Š., SZEKERES, L., 2014. *Výživa školáků*. Nitra: Fakulta stredoerópskych štúdií UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-0597-9.
- KOTULÁN, J. a kol., 2005. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3844-6.
- KOVÁČZ, L., BABINSKÁ, K., ŠEVČÍKOVÁ, L. a kol., 2008. *Nové trendy vo výžive detí*. Bratislava: UK, LF. ISBN 978-80-223-2430-4.
- LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M., DROZDOVÁ, V., 1990. *Obezita v dětském věku*. Praha: Avicenum.
- MAČEKOVÁ, S., 2013. *Analýza vybraných parametrov vo vzťahu k obezite v rómskej a majoritnej populácii východného Slovenska*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-0752-1.
- MACHOVÁ, J., KUBÁTOVÁ, D. a kol., 2015. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5351-5.
- MÁLKOVÁ, I., MÁLKOVÁ, H., 2014. *Obezita. Malými krůčky k velké změně*. Praha: Forsapi. ISBN 978-80-87250-24-2.
- MUŽÍK, L., MUŽÍKOVÁ, L. a kol., 2014. *Pohyb a výživa*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-070-1.
- SMEJKALOVÁ, Z., REISSMANNOVÁ, J., 2019. *Rozhodni se! Aneb životním stylem ke zdraví. Metodický Materiál k výuce prevence onkologických a dalších chronických neinfekčních chorob pro 2. stupeň Zš* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-3-10]. ISBN 978-80-210-9365-2. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1572/4389/2116-2/0#preview>.
- ŠPŮ, 2015. *Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. [online]. [cit. 2021-3-10]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf.
- VONDRÁČEK, M. a kol., 1992. *Kapitoly ze zdravotní výchovy*. Praha: Fortuna. ISBN 80-85298-85-6.
- WHO, 2021. *Obesity and overweight* [online]. [cit. 2021-3-10]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>.
- OECD/EUROPEAN OBSERVATORY ON HEALTH SYSTEMS AND POLICIES, 2017. *State of Health in the EU. Slovensko: Zdravotný Profil Krajiny 2019* [online]. OECD Publishing, Paris/European Observatory on Health Systems and Policies, Brussels [cit. 2021-2-14]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/health/sites/health/files/state/docs/2019_chp_sk_slovak.pdf.
- Z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2021-2-14]. Dostupné z: <http://www.epi.sk/zz/2008-245>.

Author's Information:

Mgr. Silvia Bratková, PhD. – University of Presov, Faculty of Education, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Presov, Slovak Republic.

**ŠPECIFIKÁ EDUKÁCIE RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE
ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA – ZDRAVIE, SOMATICKÝ VÝVIN
A POHYBOVÉ SCHOPNOSTI**

**SPECIFICS OF EDUCATION OF ROMA PUPILS FROM SOCIALLY
DISADVANTAGE - HEALTH, SOMATIC DEVELOPMENT
AND MOTION ABILITIES**

Ján Kancír

Jan Kancir

Abstrakt

Problematika edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a zvlášť z marginalizovaných rómskych komunít je nesmierne komplikovaná. Napriek dlhoročným snahám, množstvu projektov a grantov zameraných na riešenie tzv. rómskej problematiky, do ktorej spadá aj oblasť vzdelávania, je situácia neuspokojivá až alarmujúca. V príspevku sa zameriavame na špecifiká edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo vzťahu k rozvoju ich pohybových schopností. Rozvoj pohybových schopností je nutné riešiť v kontexte poznatkov z oblasti špecifik rómskeho etnika a špecifik edukácie rómskych žiakov. Tieto v predmetnej oblasti bezprostredne súvisia so socioekonomickými podmienkami, zdravím, životným štýlom a edukačnými bariérami, ktoré sú nimi determinované. Pozitívne zmeny v rozvoji pohybových schopností rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa nezaobídu bez zintenzívnenia prípravy edukačných modelov na ich rozvoj a premyslenou intervenciou v edukačnej praxi.

Abstract

The issue of educating Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds and especially from marginalized Roma communities is extremely complicated. Despite many years of efforts, a number of projects and grants aimed at solving the so-called Roma issues, which also includes the field of education, the situation is unsatisfactory and even alarming. The paper focuses on the specifics of educating Roma students from socially disadvantaged backgrounds in relation to the development of their motor skills. The development of motor skills must be observed in the context of knowledge from the specifics of the Roma ethnic group and the specifics of education of Roma pupils. These in the area in question are directly related to the socio-economic conditions, healthy, living and educational barriers that are determined by them. Positive changes in the development of physical abilities of Roma pupils from socially disadvantaged backgrounds cannot be avoided without intensifying the preparation of educational models for their development and thoughtful intervention in educational practice.

Kľúčové slová: Vzdelávanie Rómov. Edukačné špecifiká. Zdravie. Somatický vývin. Pohybové schopnosti.

Key words: Roma education. Educational specifics. Health, Somatic development. Physical abilities.

Úvod

Žiaci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a hlavne žiaci z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej aj MRK), predstavujú špecifický a pritom vážny spoločenský problém, sformovaný odlišnosťami životného štýlu, ale aj kultúrnymi, sociálnymi a ekonomickými faktormi. Prejavmi tohto problému sú napr. 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 uvedomenia, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvorodičiek a s tým súvisiaca mnohodednosť; 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 (Horňák, Kancír, Liba, 2012)

Napriek zložitosti prezentovaného fenoménu je zmena spoločenskej pozície a vyriešenie problémov vo vzťahu k majoritnej spoločnosti podmienená vzdelávaním a vzdelanosťou Rómov. Aktuálna úroveň vzdelanosti rómskej populácie je zatiaľ žiaľ veľmi neuspokojivá.

Špecifiká edukácie rómskych žiakov

Vágnerová (1999) konštatuje, že voľná nedirektívna výchova, dostatok voľného času a minimum povinností vedie k tomu, že sa rómske deti nenaučia rešpektovať bežné normy majoritnej spoločnosti a v škole skôr či neskôr sa ich správanie môže javiť ako poruchové. Rómske dieťa prichádza do školy s inými návykmi a chápaním disciplíny a poriadku, čoho dôsledkom sú možné nepochopenia a konflikty medzi školou a rómskym žiakom (rómskou rodinou). Prejavom je nedostatočná schopnosť podriať sa povinnostiam, udržať pozornosť, nepravidelná alebo žiadna príprava, neskoré príchody do školy, záškoláctvo, túlanie a pod. Rómske deti sa mnohokrát nedokážu samy primerane adjustovať do kolektívu triedy.

Vzhľadom na nedostatočnú pripravenosť je adaptácia rómskych detí na školskú dochádzku, na školské prostredie oveľa zložitejšia. Tieto okolnosti komplikujú vzťahový rámec edukačných požiadaviek a výsledkov a zhoršujú predsudky u nerómskych žiakov a učiteľov. Pritom aj učiteľom nezriedka chýbajú potrebné zručnosti a kompetencie v prekonávaní zdravotno-hygienických, jazykových, sociálnych a kultúrnych bariér rómskeho dieťaťa. Škola ako inštitúcia mnohokrát nerešpektuje adjustačné problémy rómskych detí, správa sa k rómskemu žiakovi tak, akoby prešiel rovnakou sociálnou a kultúrnou skúsenosťou ako deti príslušníkov majoritnej spoločnosti (Porubský, 2004).

Najmä škola a práca učiteľov by mala plniť svoje poslanie na základe vzájomného poznania a tým aj chápania inej kultúry. Učiteľ v súčasnej dobe:

- pôsobí prevažne v situácii, kde väčšina majoritnej spoločnosti má odmietavý alebo dištančný postoj k Rómom;
- pôsobí kultúrnymi prostriedkami vytvorenými prevažne majoritnou spoločnosťou;
- nevidí dlhodobé výsledky svojich žiakov;
- slabá úroveň vzdelania rómskeho etnika je aj dôsledkom podceňovania úlohy vzdelania a kvalifikácie samotnými Rómami;
- nízka vzdelanostná úroveň Rómov má dlhodobý charakter a situácia rómskych detí je stále sprevádzaná problémami a neúspechmi;
- rómske deti oproti ostatným deťom ukončujú častejšie školskú dochádzku v nižšom než záverečnom ročníku základnej školy (Rosinský, 2002).

Jednou z koncepcií riešenia predmetnej problematiky je sociálna inklúzia Rómov do majoritnej spoločnosti. Tomu by však mala predchádzať školská inklúzia detí a žiakov z rómskeho etnika do hlavného prúdu vzdelávania. V tejto súvislosti za inšpiratívne v procese

edukácie detí a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (najmä z MRK) v predškolskom a mladšom školskom veku môžeme považovať nielen teoretické východiská, ale aj pragmatický prístup spočívajúcich v špeciálnopedagogickej diagnostike a intervencii v procese rozvíjania ich komunikačnej a čitateľskej kompetencie v slovenskom jazyku (Hlebová, 2018), u ktorých špecifická psychická a kultúrna deprivácia narušila nielen ich osobnostný, kognitívny a rečový vývin, ale v dôsledku toho ovplyvnila aj ich zaradenie do skupiny detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a následne do procesu edukácie na špeciálnych základných školách.

Zdravotný stav a somatický vývin rómskych žiakov

Zdravotný stav Rómov je vo všeobecnosti horší ako marginalizovanej časti obyvateľstva. výskyt prenosných chorôb súvisiacich so zlými životnými podmienkami ako napr. žltáčka, tuberkulóza, meningitída a rôzne kožné ochorenia je vysoký predovšetkým v izolovaných a segregovaných osadách. Konštatujeme kožné i parazitárne ochorenia, napr. svrab, pedikulóza (zavšivavenie), pyodermia (bakteriálny zápal kože), mykóza (ochorenie spôsobené hubami). Vplyv imbreedingu (kríženie pokrvných príbuzných) môže (má) vplyv na zvýšený výskyt vrodeného zeleného zákalu oka (glaukómu). Horší zdravotný stav spôsobuje kratšiu priemernú dĺžku života, vysokú frekvenciu ochorení, často trvalé zníženie fyzickej a mentálnej výkonnosti, značný je podiel rôznych stupňov mentálneho postihnutia.

Samotní Rómovia sa o svoje zdravie cieľavedomo nestarajú. Prejavuje sa to v nezriedka v nedostatočnej úrovni osobnej a komunálnej hygieny, nedostatočnej a nevhodnej výžive v alkoholizmu a fajčení, ktoré sú vnímané ako bežná súčasť života. Nepriaznivý zdravotný stav rómskej populácie sa prejavuje aj vo vyššej mortalite než v nerómskej populácii, stredná dĺžka života, dočasná úmrtnosť (Kancír, Pankevič, 2020).

Okrem uvedených zdravotných problémov rómski žiaci majú odlišný somatický vývin, ktorý je podmienený jednak výživou, jednak prostredím, ale aj geneticky. Rómske deti sú v porovnaní s nerómskymi ľahšie, nižšie, majú menší obvod a predozadný priemer hrudníka. Najväčšie rozdiely sa zaznamenali v telesnej výške v neprospech rómskych detí. Výsledky percentuálneho zastúpenia tuku, hmotnosti tuku v kilogramoch a množstva aktívnej telesnej hmoty poukazujú na nižšie hodnoty u rómskych detí. Nedostatočná a nevhodná výživa rómskych detí ovplyvňuje ich somatický vývin vrátane vývinu mozgu, u ktorého spomaľuje procesy zrenia, vytvára organický základ na pomalšiu a špecifickú diferenciaciu kognitívnych štruktúr. Z pediatrického hľadiska je to vážny dôvod na odklad začiatku povinnej školskej dochádzky o jeden rok.

Z ďalších biologických–antropologickým charakteristík je potrebné uviesť, že štúdiom rómskych novorodencov (Bernasovský, Bernasovská, 1996, 1999) sa zistilo, že títo v porovnaní s nerómskymi donosenými novorodencami dosahovali v sledovaných znakoch nižšie hodnoty. Rómske deti zaostávajú v kostnom veku o 0,6 až 1 rok. Zaostávanie v kostnej maturácii možno pripísať horším socio-kultúrnym podmienkam, ako aj genetickým faktorom. Rómski chlanci majú v porovnaní s nerómskymi vyššie hladiny hormónov FSH a LH. Rómske dievčatá mali vyššie hladiny len FSH. Dôležitým faktorom pri dospievaní je teda príslušnosť k etnickej skupine. Stredný vek menarché bol u rómskych dievčat 13,8 roka a u nerómskych dievčat 13,1 roka. Rómske dievčatá zaostávali za nerómskymi o 0,7 roka, čo je približne 8 mesiacov. Dĺžka reprodukčného obdobia je ale u rómskych žien väčšia – začína skôr a končí neskôr. Vo vekovej skupine 15 – 19 rokov rodia rómske ženy zhruba 4-krát častejšie než nerómske. Fajčenie, konzumovanie alkoholu, vdychovanie rozličných deštruktívnych látok (solvencií – prchavé látky) postihuje v poslednom období niekedy celé rómske rodiny a nadobúda etnicko-patologický rozmer. Nesprávna výživa, zlé stravovacie návyky, všeobecná nedbanlivosť o vlastné zdravie, chýbajúca pravidelná odborná zdravotnícka pomoc a osвета fyzicky a psychicky poznačuje súčasnú rómsku populáciu i jej

budúce generácie. Vo vzťahu ku školskej pripravenosti je nepriaznivou skutočnosť nízkej úrovne jemnej motoriky. Skúsenosti potvrdzujú, že vo väčšine prípadov vo svojich šiestich rokoch sú rómske deti na úrovni dvoj-až trojročného dieťaťa. Takmer všetka manipulácia s predmetmi je problematická. Rómske deti (žiaci) nevedia správne uchopiť lyžičku, nevedia používať príbor, zapnúť si gombíky, zaviazať šnúrky na topánkach, uchopiť ceruzku, pero, štetec, nevedia narábať s nožnicami, pri písaní nevedia dodržať smer písania a veľkosť vzoru, vybočujú z riadku, pri vymaľovávaní hrubo presahujú línie obrazu. To všetko svedčí o necvičenej manipulácii s predmetmi, ako aj o neschopnosti postaviť palec do opozície k prstom.

Pohybové schopnosti rómskych žiakov

Pri sledovaní rómskeho etnika je možné jednoznačne pozorovať odlišnosť somatických a motorických charakteristík rómskych detí. Aplikáciou modifikovaného EUROFIT – testu Horváth (2001) potvrdil zaostávanie rómskej populácie v telesnom vývine o 2 roky za nerómskou populáciou. V ukazovateľoch pohybovej výkonnosti konštatuje zaostávanie ešte výraznejšie. Boržíková (2006, 2008) uvádza zaostávanie 6 a 10-ročných rómskych detí v úrovni motorickej docility za nerómskou populáciou vzhľadom na znevýhodnené prostredie a tiež absentujúcu predškolskú výchovu. Nedoceňuje sa nevyhnutnosť udržiavať „výkonnostné požiadavky“ pohybovej učiteľnosti a nacvičovať nové, zložitejšie pohybové úlohy, aby sa udržiavala potrebná asociácia všetkých intervenujúcich kvalít. Pohybové aktivity v znevýhodnenom prostredí sú náhodné, odpozorované, málo intenzívne, koordinačne jednostranné, čo sa premieta do úrovne motorickej docility rómskych detí. Podľa Lejčárovej (2009) je pre tieto deti typický nedostatok iniciatívy, neschopnosť prekonať najmenšie prekážky a zotrvať pri určitej činnosti dlhšiu dobu, pohodlnosť až lenivosť. Deti sú zamerané na materiálne a krátkodobé ciele konania a príznačná je nízka frustračná tolerancia, výrazná hypobulia (zníženie vôľových kompetencií), pri realizácii dlhodobých cieľov je problém v sebaovládaní. Rómskym deťom chýba húževnatosť a vytrvalosť „trénovať“, snaha chcieť, motivácia k súťaženiu.

Všetky uvedené skutočnosti vytvárajú celú mozaiku problémov, ktoré ovplyvňujú spôsob a charakter úspešného edukačného pôsobenia na komplexný rozvoj osobnosti rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a MRK. V oblasti pohybovej výchovy je potrebné koncentrovať pozornosť na optimalizáciu edukačných modelov rozvoja pohybových schopností rómskych žiakov. Východisko pre ich tvorbu sú aj zmienené poznatky z oblasti sociálnych podmienok, zdravia, životného štýlu, genetických predpokladov, predpokladov rozvoja hrubej i jemnej motoriky. Tak v teoretickej rovine, ako aj edukačnej praxi, sa len sporadicky stretávame s konkrétnymi námetmi cielených a odborne podložených edukačných modelov rozvoja motoriky rómskych žiakov pre jednotlivé vekové kategórie. Tu vidíme veľký priestor pre exaktné experimentálne overovanie účinností konkrétnych opatrení a postupov, pri analýzach získaných výsledkov a korektívnych opatreniach na zvýšenie ich vplyvu. Opakované merania pohybovej výkonnosti rómskych žiakov nevyriešia problém ich zaostávania oproti majoritnej skupine obyvateľstva. Merania sú prostriedkom pre vstupné zisťovanie pohybových schopností a výstupné zisťovanie dosiahnutých zmien prostredníctvom edukačnej intervencie.

Práve v intervencii pozorujeme deficit súčasnej teórie i praxe športovej edukológie. Vnímame to ako výzvu pre ďalšie smerovanie telovýchovného pôsobenia, cestu k náprave vecí verejných a k pozitívnym zmenám v rozvoji pohybových schopností rómskych žiakov pri zohľadnení špecifik ich edukácie.

Záver

Ponuka inovatívnych edukačných stratégií musí reflektovať charakteristiky a prípadné osobitosti edukačného prostredia, edukačnej reality a participantov edukačného procesu. Edukácia žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít je signifikantne determinovaná kontextom okolností a osobitostí, ktoré môžu limitovať nesporne premyslené prístupy. V intenciách uvedeného boli prezentované niektoré zistenia a charakteristiky, ktoré implikujú formulovaný vzťahový rámeč.

Úspešnosť, resp. neúspešnosť rómskych žiakov začínajúcich povinnú školskú dochádzku priamo ovplyvňuje úroveň ich predškolských predpokladov a skúseností – verbálnych, komunikačných, kognitívnych, motorických atď. Nepochybne je potrebné cieľavedomé, intencionálne, kontinuálne a erudované skúmanie a prehodnocovanie počiatkovej pozície rómskych žiakov pri vstupe do základnej školy, s cieľom eliminovať vývinové hendikepy. Určitá „typológia“ motoriky by mohla pomôcť učiteľovi diferencovať obsah učiva, edukačný prístup. Vzhľadom na uvedené ukazovatele a nedostatočnú pripravenosť sa rómske deti mnohokrát nedokážu sami primerane adjustovať do kolektívu triedy, ich adaptácia na školskú dochádzku, na školské prostredie je oveľa zložitejšia.

Poznámka

Tento príspevok je čiastkovým publikačným výstupom grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0122/19) s názvom: *Somatická a motorická charakteristika detí mladšieho školského veku a ich vývojové trendy so zvláštnym zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunít.*

Zoznam bibliografických odkazov:

- BERNASOVSKÝ, I. a J. BERNASOVSKÁ, 1996. *Somatický vývin rómskych detí školského veku*. Prešov: Metodické centrum. ISBN 80-8045-017-X.
- BERNASOVSKÝ, I. a J. BERNASOVSKÁ, 1999. *Antropology of Romanies (Gypsies)*. Brno: Scientia Edition Universitas Masarykiana Brno.
- BORŽÍKOVÁ, I., 2006. Diagnostika motorickej docility v školskej telesnej výchove. In: *Zborník prác z vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy*. Prešov: MPC, Minerva, s. 63 – 72. ISBN 80-8045-426-4.
- BORŽÍKOVÁ, I., 2008. *Identifikácia a rozvoj motorickej docility detí a mládeže*. Dizertačná práca. Prešov: PU, FŠ.
- BRESTENSKÁ, B. a kol., 2014. *Inovácie a trendy prírodovedného vzdelávania*. Bratislava: PrF UK. [online] [cit. 2020.9.15] Dostupné z: <https://lnk.sk/otjt>.
- HLEBOVÁ, B., 2018. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2089-6.
- HORNÁK, L., J. KANCÍR a J. LIBA, 2012. Teoretické východiská modelu CVS. In: *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, s. 6 – 27.
- HORVÁTH, R., 2001. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť rómskych detí mladšieho školského veku*. Prešov: SVSTVŠ, UNSCJ, PU. ISBN 80-89040-08-X.
- KANCÍR, J., 2013. Celodenný výchovný systém (CVS) ako prostriedok inklúzie marginalizovaných rómskych komunít: (miestna krajina - prirodzené a podnetné prostredie pre CVS). In: *Geographia Cassoviensis*, roč. 7, č. 2. Košice: PrF UPJŠ, s. 31 – 40. ISSN 1337-6748.

- KANCÍR, J., 2016. Vzdelávanie rómskych žiakov v kontexte celodenného výchovného systému. In: *Edukacja na rozdrożu* [elektronický zdroj]. Opole: Wydawnictwo Instytut Slaski, s. 158 – 169. ISBN 978-83-62683-76-5.
- KANCÍR, J. a L. HORŇÁK, 2007. Socializácia rómskych detí prostredníctvom vysokoškolskej prípravy asistentov učiteľa. In: *Aktuálne trendy v sociálno-edukačnej práci s rómskymi žiakmi. Zborník vedeckých štúdií*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 329 – 334. ISBN 978-80-8094-119-2.
- KANCÍR, J. a M. PANKEVIČ, 2020. *Vysoko efektívne učenie a rómsky žiak*. Prešov: PU v Prešove, 153 s. ISBN 978-80-555-2643-0.
- LEJČAROVÁ, A., 2009. Komparace úrovně vybraných koordinačných schopností žáků romského a neromského původu na základních školách praktických. In: *Česká kinantropologie*. Roč. 13, č. 3, s. 95 – 105. ISSN 1211-9261.
- PORUBSKÝ, Š., 2004. Východiská koncepcie prípravy učiteľa a asistenta učiteľa v kontexte kompenzačnej edukácie. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania. Zborník príspevkov z pracovného seminára*. Tatranská Lomnica 9. – 14. 4. 2003. Banská Bystrica: PF UMB, s. 45 – 51. ISBN 80-8055-905-8.
- ROSINSKÝ, R., 2002. Kultúrne odlišnosti vo vzdelávaní rómskych žiakov. In: *Osobnosť učiteľa Rómov – zborník z 3. medzinárodnej konferencie*. Nitra: Fakulta sociálnych vied UKF, s. 102 – 105. ISBN 80-8050-590-X.
- VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Vývojová psychológia*. Praha: Karolinum, UK. ISBN 80-7184-803-4.

Author's Information:

PaedDr. Ján Kancír – PhD, Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

VPLYV OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE NA KREOVANIE SOCIÁLNEJ KLÍMY V TRIEDE

EFFECTS OF OUTDOOR EDUCATION ON SOCIAL CLIMATE CREATION IN CLASS

Ján Kancir, Sofia Šolcová

Jan Kancir, Sofia Solcova

Abstrakt

Outdoorová edukácia ako vzdelávacia stratégia (koncept) 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. Príspevok sa zameriava na problematiku outdoorovej edukácie v kontexte formovania sociálnej klímy triedy v podmienkach primárneho stupňa vzdelávania. Vychádzame z kvalitatívnych analýz teoretických zdrojových prameňov a empirických poznatkov z edukačnej praxe. Pozornosť zameriavame hlavne na rozvoj osobnostnej, sociálnej a emocionálnej stránky žiaka. To bezprostredne súvisí s jednou z dôležitých zložiek edukačného prostredia, so sociálnou klímou triedy. Sociálna klíma je predmetom skúmania pedagogickej psychológie. Našou snahou je prepojenie poznatkov z oblasti outdoorovej edukácie na primárnom stupni vzdelávania s psychologickými aspektmi sociálnej klímy v triede. Vymedzujeme a definujeme základný pojmový aparát z predmetnej problematiky s cieľom preukázať kauzalitu medzi skúmanými fenoménmi. Sociálna klíma je zároveň jednou zo závisle premenných v našom experimentálnom pedagogickom (psychodidaktickom) výskume.

Abstract

Outdoor education as an educational strategy (concept) have a relatively wide range of positive influences on the complex development of the student's personality. In addition to the development of cognitive, affective and psychomotor components of personality, make space for the use of acquired knowledge, for their verification and application in the real world. The paper focuses on the issue of outdoor education in the context of the formation of the social climate of the classroom in the conditions of primary education. We are based on a qualitative analysis of theoretical source sources and empirical knowledge from pedagogical practice. Attention is focused mainly on the development of personal, social and emotional aspects of the student. To relate to one of the important components of the learning environment, the social climate of the classroom. The social climate is the subject of research in educational psychology. Our aim is to connect knowledge from the field of outdoor education at the primary level of education with the psychological aspects of the social climate in the classroom. We define the basic conceptual apparatus from the subject matter in order to prove causality between the studied phenomena. The social climate is also one of the dependent variables in our experimental pedagogical (psychodidactic) research.

Kľúčové slová: Outdoorová edukácia. Sociálna klíma. Rozvoj osobnosti žiaka. Zážitkové vyučovanie.

Keywords: Outdoor education. Social climate. Pupil personality development. Experiential learning.

Úvod

Outdoorová edukácia sa v ostatných deceniách presadzuje v pedagogickej praxi čoraz významnejšie a v mnohých vyspelých krajinách sveta tvorí nový edukačný trend, hlavne v predškolskom a mladšom školskom veku. V rámci týchto tendencií sa stáva komplexné skúmanie predmetnej problematiky neodmysliteľnou súčasťou modernej pedagogiky. S cieľom otvárať nové dimenzie uplatnenia outdoorovej edukácie pri komplexnom rozvoji osobnosti žiaka sa pokúšame nachádzať súvislosti medzi rozvojom osobnostnej, sociálnej a emocionálnej stránky osobnosti žiaka a sociálnou klímou v triede. Sociálna klíma triedy je jednou z dôležitých zložiek edukačného prostredia. Je predmetom skúmania pedagogickej a sociálnej psychológie. Využitím poznatkov z psychológie môžeme dosiahnuť hlbšie pochopenie vplyvu outdoorovej edukácie na proces kreovania sociálnej klímy v triede. Príspevok je venovaný teoretickej analýze kľúčových pojmov jedného z cieľov nášho výskumu, ktorý je zameraný na využitie špecifik outdoorovej edukácie pre dosiahnutie pozitívnych zmien v sociálnej klíme triedy. Zaujíma nás hlavne spôsob a možná miera týchto vplyvov. Odpoveď budeme hľadať v experimentálnom overovaní účinnosti navrhnutých edukačných modelov vychádzok a exkurzií, terénnych prác a pozorovaní v edukačnej praxi. Sociálna klíma triedy sa v danom prípade stáva jedným zo závisle premenných ukazovateľov.

Outdoorová edukácia ako moderná koncepcia vzdelávania

Outdoorovú edukáciu možno jednoducho definovať ako zážitkové učenie sa vonku. Termín „outdoorové vzdelávanie“ sa však v širokej miere používa na označenie celého radu organizovaných aktivít, ktoré sa konajú rôznymi spôsobmi v prevažne vonkajšom 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. Všetky tieto aktivity zvyčajne zahŕňajú zážitkové vzdelávanie.

Aby sme dokázali lepšie analyzovať význam outdoorovej edukácie je potrebné si dať otázku, ako outdoorová edukácia ovplyvňuje proces výchovy a vzdelávania. Na túto otázku nám odpovedá Terry Gould (2011) z viacerých pohľadov: Outdoorová edukácia podporuje a rozvíja zdravie a aktívny životný štýl, ponúka deťom možnosť fyzickej aktivity, voľnosti a pohybu, podporuje pocit dôvery a spokojnosti, ponúka možnosť harmonicky rozvíjať medzilidské vzťahy cez striedanie, vyjednávanie a kooperáciu, podporuje hlavne deti, ktoré sa učia lepšie cez zážitok a pohyb, ponúka bohaté možnosti pre fantáziu, vynaliezavosť a predstavivosť, v neposlednom rade poskytuje deťom kontakt s prírodným svetom a ponúka jedinečné skúsenosti s prírodou, počasím a ročným obdobím. Knapp a Woodhouse (2000) opisujú outdoorovú edukáciu ako výučbu založenú na využívaní prvkov miestneho regiónu, na používaní ekologického, politického a geografického obsahu, ktorý je typický pre danú oblasť. Keďže outdoorová edukácia ponúka rôzne spôsoby ako žiakom sprostredkovať nové poznatky a vedomosti, predstavuje zaujímavý a progresívny prvok vzdelávania. Outdoorová edukácia vytvára priestor na využitie nadobudnutých poznatkov, ktoré získavajú, overujú a aplikujú v reálnom svete (Cantor, 2012).

Ford (1986) vytvoril filozofiu outdoorovej edukácie postavenú na štyroch pilieroch: Prvým základným cieľom je, aby si ľudia uvedomili záväzok a zodpovednosť za spravovanie krajiny. Z etického pohľadu je dôležité zaobchádzať s krajinou a jej zdrojmi s rešpektom. Zdôvodňuje, že všetko, čo sa žiaci učia musí byť premietnuté do ich eticko-ekologického konania. Kognitívnym cieľom musí byť poznanie vzájomného vzťahu a všetkých aspektov fungovania ekosystému. Veľmi dôležité je pochopenie ekologických, sociologických a kultúrnych princípov, ktoré sú predpokladom k starostlivosti o krajinu. Outdoorová edukácia nestanovuje presný postup ako sa ekologicky správať voči krajine, uznáva, že rozhodovanie o ekologickom správaní je náročné, no vedie žiakov, aby sa rozhodli po zvážení

aký vplyv ich správanie bude mať na prírodu a spoločnosť. Tretí aspekt je založený na ľudskom bytí v okolitom vonkajšom prostredí. Veľmi dôležité je okrem poznania prírodného prostredia z dôvodu prežitia druhov aj poznanie prostredia, v ktorom žijeme a trávime voľný čas, aby sme dokázali rekreovať s minimálnym dopadom na životné prostredie. Kvalita outdoorovej rekreácie priamo súvisí s poznaním a vedomosťami o vonkajšom prostredí. Posledným pilierom outdoorovej edukácie je kontinuálna vzdelávacia skúsenosť. Je veľmi potrebné, aby sa vykonávala pravidelne a dlhodobo, nie ako príležitostná činnosť, exkurzia. Je potrebné, aby sa takto vyučovalo na všetkých úrovniach a počas celého života.

V outdoorovej edukácii sa vzájomne prelínajú tri dimenzie: ja, ľudia a príroda, každá z týchto dimenzií sa rozvíja rôznymi postupmi a spôsobmi. Medzi ciele týchto dimenzií patrí:

- získať zručnosti na pobyt v prírode,
- zlepšiť schopnosť riešenia problémov,
- posilniť tímovú spoluprácu,
- znížiť možnosť pochybení,
- rozvíjať sociálne vzťahy,
- pochopiť prírodné prostredie,
- podporovať psychický rozvoj (Kudryavtsev a kol., 2012).

Outdoorová edukácia pozitívne vplýva a rozvíja **osobnostnú, sociálnu a emocionálnu stránku osobnosti**, pretože vonkajšie prostredie je miestom, kde zažívajú žiaci potešenie z možnosti byť v prírode, objavovať, na základe zvedavosti. Môžu byť vynaliezaví a zvedaví. Outdoorová edukácia podporuje rozvoj pozitívneho myslenia a pozitívneho prístupu k novým príležitostiam, zodpovednosti a výzvam. Vonkajšie prostredie podporuje detské sebavedomie, dôveru v seba a rozvíjajúcu nezávislosť. Jedinečnosť a špeciálnosť vonkajšieho prostredia prináša možnosti zažiť krásu, radosť a potešenie do každodenného školského prostredia žiakov (Gould, 2011). **Komunikácia, jazyk a gramotnosť** sa v outdoorovom vzdelávaní rozvíja pri činnostiach, kedy žiaci môžu počúvať, reagovať a rozlišovať zvuky vo vonkajšom prostredí. Môžu použiť pohyb, aktivitu a zvuky na vyjadrenie ich myšlienok a nápadov. Outdoorové vzdelávanie ponúka deťom zaujímavé možnosti pre rozvíjanie jemnej a hrubej motoriky a to, prostredníctvom fyzickej aktivity a pohybu. **Riešenie problémov a matematika**, ktorú môžeme taktiež rozvíjať aj v outdoorovom vzdelávaní, keďže žiaci pracujú prírodnými materiálmi, ktoré nájdú v prírode, ako napríklad kamene, vetvičky a rôzne iné veci, ktoré následne triedia podľa veľkosti a tvaru. Rôzne fantazijné hry, ktoré sú organizované v prírode, môžu pomáhať rozvíjať myslenie žiakov, cez riešenie problémov. Príroda je miesto, kde sú žiaci schopní objaviť a rozvíjať porozumenie a matematickú kompetenciu prostredníctvom rôznych aktivít založených na reálnych situáciách. **Telesný rozvoj** žiakov sa veľmi ťažko uskutočňuje v interiéri, je to možné, avšak musí sa tomu tento priestor prispôbiť, zatiaľ čo vonkajšie prostredie ponúka veľké množstvo možností, pre rozvoj pohybových schopností žiakov. Ponúka žiakom možnosti zmysluplného pohybu, v rôznom prostredí, v rôznom smere a rýchlosti. Žiaci rozvíjajú svoje pohybové schopnosti a prekonávajú výzvy čo môže viesť k tomu, aby sa ich existujúce schopnosti ešte viac rozvíjali. Vonkajšie prostredie je miesto, kde deti môžu zažívať účinok pohybovej aktivity na ich vlastnom tele, ako im bije rýchlejšie srdce pri behu, alebo ako dýchajú dlhšie po náročnejšej aktivite. **Kreatívny rozvoj** osobnosti sa taktiež môže uskutočňovať vo vonkajšom prostredí, pretože toto prostredie je bohaté na množstvo zmyslových stimulov. Žiaci môžu objavovať a reagovať rôznymi spôsobmi, čo vidia, počujú, cítia, čoho sa dotýkajú, čo ovoniaávajú. Prostredníctvom hier, hudby, tanca, pohybu alebo umenia vyjadrujú svoje myšlienky a pocity. Môžu aplikovať existujúce vedomosti, v nových situáciách. Objavujú jednotlivé veci z rôznych pohľadov a dokážu si vytvoriť spojenia a vidieť vzťahy medzi predmetmi a objektmi. Vonkajšie prostredie je miesto, kde žiaci nadobúdajú **vedomosti a porozumenie svetu** prostredníctvom objavovania sveta materiálmi, ktoré sa dajú nájsť len

v prírode. Žiaci zažívajú skúsenosť, tak povediac z prvej ruky, keď majú možnosť dotknúť sa prírody, ovoniavať kvety, ležať v tráve, pozorovať zvieratá v prírode. Žiaci môžu pozorovať zaznamenávať si vplyv vetra, počasia a ročných období. Vo vonkajšom prostredí si žiaci môžu uspokojiť svoju zvedavosť, prostredníctvom objavovania, ako veci fungujú. Vonkajšie prostredie je miestom, kde žiaci rozvíjajú svoje povedomie o svete, kultúre a spoločnosti (Gould 2011).

Celkové zhrnutie prínosu outdoorovej edukácie je postavené na troch pilieroch:

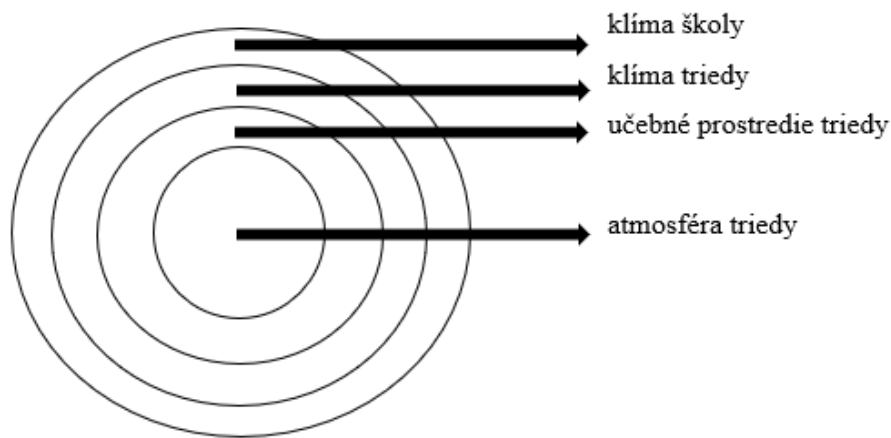
1. *Zdravotné benefity* - V dôsledku vonkajšieho vzdelávania dochádza k zvyšovaniu v výkonnosti, skvalitňovaniu motoriky, zlepšeniu výživy, telesnej aktivity či znižovaniu prejavov rôznych porúch. Zlepšujú osobnostné i sociálne zručnosti vrátane tvorivosti, nadšenia, sebahodnotenia, sebapoznávania, nezávislosti, spolupráce, efektívnej komunikácie, rozhodovania, sociálnych kompetencií atď.;
2. *Kognitívne benefity* - Učenie vonku zvyšuje schopnosť detí tvorivo premýšľať, zlepšuje zručnosti pri riešení problémov, vedomosti, schopnosti, povedomie o prírode a životnom prostredí, zručnosti v exteriéri a objasnenie hodnôt a postojov;
3. *Benefity pre životný štýl* - Zmysluplné zapojenie sa dieťaťa do života v prírode a rozvíjanie postojov v oblasti životného prostredia, problémov environmentálneho a ekologického charakteru má priamu súvislosť so zapojením sa do tejto oblasti v budúcnosti (Holmes, Robyn 2012, Rickinson, Dillon 2004).

Sociálna interakcia a sociálne vzťahy v triede

Ľudské bytosti sú prepojené sociálnymi vzťahmi, pri skúmaní sociálnych vzťahov získavame informácie nielen z hľadiska postoja človeka k iným, ale aj naopak to, ako je sám uznávaný, respektíve neuznávaný. Hovoríme o ňom teda, že ide o dvojsmerný vzťah. Poznávanie vzťahov medzi žiakmi je neodmysliteľnou súčasťou získavania celkového obrazu o žiakovi v triede. Podstatným faktorom pri diagnostikovaní vzťahov medzi žiakmi je klíma triedy, sociálno-psychologický pojem, ktorý rozoberá, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci v triede rozumejú dostatočne, aká je medzi žiakmi konkurencia a súťaživosť a v neposlednom rade, aká je súdržnosť v triede (Gavora, 2015). Proces výchovy a vzdelávania je najvyššia forma pôsobenia na ľudskú psychiku. Preto je veľmi dôležité poznanie podstaty psychického života, psychických javov a poznanie osobnosti ako predpoklad dosiahnutia úspešného výchovného pôsobenia. Rovnako dôležité sú aj sociálne faktory procesu výučby, ktoré zahŕňajúci kvalitu interpersonálnych vzťahov, komunikácie a interakcie medzi učiteľom daného predmetu a študentmi, dlhodobejšie sociálne naladenie a relatívne ustálené spôsoby konania – teda klíma triedy (Koštrnová, 2014).

Průcha, Walterová a Mareš (2008, s. 100) definujú klímu školy ako: „*sociálno-psychologickú premennú, ktorá vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré fungujú v danej škole tak, ako ich hodnotia, vnímajú a prežívajú učitelia, žiaci, prípadne zamestnanci školy. Súčasťou klímy školy je napríklad klíma učiteľského zboru, klíma školskej triedy, celkového prostredia školy.*“ Čapek (2010) vo svojej monografii hovorí o klíme školy aj ako o súhrne subjektívnych hodnotení a sebahodnotenie účastníkov vzdelávania v danej škole, ktoré sa týka všetkých aspektov vzdelávania. Zahŕňame tam ich vzájomnú komunikáciu, sociálne vzťahy, vnímanie prostredia, prežívania, emócie a ďalšie sociálne a psychické procesy, ktoré v škole vznikajú. Jednotlivé druhy klímy školy a ich poznanie môže viesť k sebareflexii škôl. Toto poznanie je dôležité preto, že klímu školy môžeme zadefinovať ako prežívanie všetkých jednotlivcov, ktorý patria do školy. Môžeme taktiež povedať, že klíma školy pôsobí na správanie jednotlivcov v škole. Ďalší pohľad na klímu školy vnímame, ako súbor kvalít, kam zaraďujeme hodnoty, rešpektovanie noriem a vzťahy jednotlivcov, ktorí patria do školy (Petlák, 2006). Školská klíma je tvorená z klímy triedy a klímy na vyučovaní. Každá z nich je ovplyvnená faktormi, ktoré na ňu pôsobia. Patria

sem: prostredie školy, typ školy, organizácia a administrácia, osobnosť učiteľa a žiaka (Košťrnová, 2014).



Obrázok 1. Klíma triedy
(Zdroj: Petlák. Klíma školy a klíma triedy 2006.)

Klíma triedy vyplňa miesto medzi atmosférou v triede a učebným prostredím, hovoríme o nej ako o dlhodobom jave, ktorý je typický pre danú triedu. Je vytváraná v priebehu mesiacov a veľmi pomaly sa mení. Klímu triedy vytvárajú žiaci a učiteľ ako jednotlivci, skupiny žiakov a celok ako trieda. Učiteľ ovplyvňuje klímu v triede svojim pôsobením, prostredníctvom usmerňovania sociálnej interakcie, sociálnych vzťahov a emocionálneho rozpoloženia žiakov. Jeho úlohou je konštituovať sociálnu interakciu a vzťahy medzi žiakmi v triede (Doušková, 2012). Efektívne outdoorové vzdelávanie poskytuje možnosti pre učiteľa vytvoriť priestor, kde môžu žiaci nadobudnúť zmysluplné a zaujímavé skúsenosti, ktoré podporujú ich rozvoj vo všetkých oblastiach rozvoja osobnosti. Zahŕňa to možnosti byť:

- nadšený, energický, dobrodružný,
- rozprávať počúvať, vytvárať si priateľstvá,
- snívať, fantazírovať, predstavovať si, vymýšľať,
- vytvárať, konštruovať, rekonštruovať,
- vyšetrovať, objavovať, zisťovať, experimentovať s ich vlastnými myšlienkami a teóriami,
- vytvárať zvuky a melódie, vyjadriť pocity a myšlienky,
- nájsť vzorce, vytvárať značky, objaviť rôzne materiály,
- skúmať pojmy a nápady,
- relaxovať, nájsť pokoj,
- kopať, pestovať,
- byť aktívnym, utekať, šplhať sa, skákať, hádzať,
- mať zodpovednosť, byť zodpovedný a spolupracovať s ostatnými (Gould 2011).

Ako sme znázornili na obrázku "Výchova v prírode" alebo "Outdoorová edukácia" je učenie prostredníctvom našich zmyslov, zapája celú osobnosť, nielen fyzicky, ale aj psychicky. Môžeme sledovať dva smery, odnože a to "dobrodružnú výchovu" alebo "adventure education" ktorá zahŕňa aj aktivity zamerané na rozvoj interpersonálnych a intrapersonálnych vzťahov, ktoré sú úzko spojené s atmosférou a klímou triedy, dosahujeme ich najmä prekonávaním výziev v prírodnom prostredí. Taktiež zahŕňa ekologickú výchovu alebo "environmental education", ktorá ponúka rôzne ekologické programy, ktoré sa zameriavajú na vzťahy medzi ľuďmi a prírodnými zdrojmi (Neuman a kol. 2000).

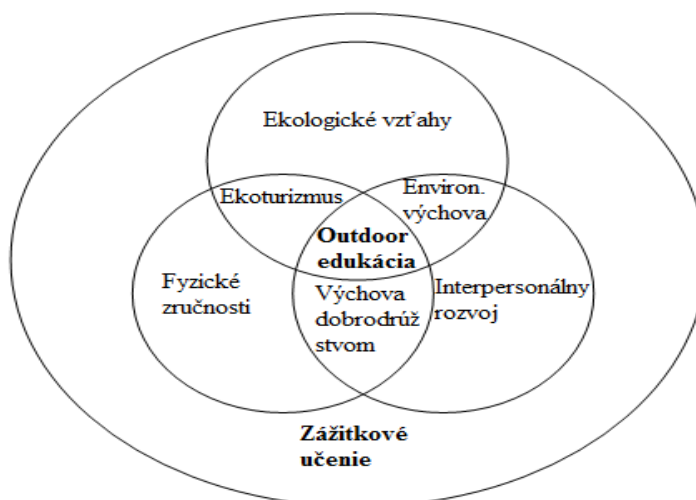


Obrázok 2. Outdoorová edukácia
(Zdroj: Neuman. Turistika a športy v prírode. 2000.)

Čáp a Mareš (2007) uvádzajú vo svojej publikácii 4 hierarchické úrovne klímy triedy.

1. ekológia – opisuje budovu, prírodu a kde sa nachádza.
2. prostredie – charakterizuje učiteľa a žiaka.
3. sociálny systém – sa zameriava na skupinové charakteristiky v triede.
4. kultúra – obsahuje hodnoty a hodnotový systém účastníkov.

Sociálnu klímu v triede rozlišujú autori rôznymi spôsobmi, zhodujú sa však na tom, že všetky činitele určitým spôsobom ovplyvňujú klímu v triede. O klíme triedy sa dá uvažovať z viacerých teoretických úrovní, každá úroveň je dôležitá a má svoje miesto pri vytváraní klímy. Preto tvrdíme, že inovatívne postupy a prístupy by mali byť vítané vo vyučovacom procese. Učenie prostredníctvom outdoorovej edukácie je posilnené a to z dôvodu, že vonkajšie prostredie je bohato zásobené zaujímavými zdrojmi, ktoré sú prispôsobiteľné a dajú sa použiť rôznymi spôsobmi podľa individuálnych potrieb a záujmov žiakov.



Obrázok 3. Outdoor edukácia
(Zdroj: Babiari, Martin. Outdoorové animácie v cestovnom ruchu. 2013.)

Obrázok 3 potvrdzuje, že outdoorová edukácia je stredobodom pomerne veľkého okruhu činností, v ktorých sa uplatňuje. Jednotlivé oblasti sa navzájom prelínajú a v ich centre stojí outdoorová edukácia, ktorá je realizovaná vo vonkajšom prostredí. Za najvhodnejší prostriedok interpersonálneho a intrapersonálneho rozvoja považujeme zážitkové učenie (Babiar a kol., 2013).

Prostredníctvom zážitkového vyučovania dokážeme pozitívne vplyvať na sociálne vzťahy a interakcie v triede. V mnohých prípadoch je výchova zážitkom spojená s náročnou činnosťou, napríklad rôzne pohybové hry, výlety v prírodnom prostredí a podobne. Upriamuje sa na sebaopoznávanie a vytváranie sociálnych vzťahov, je založená na sebareflexii a interakcii s prostredím. Očakávanie výchovy zážitkom je založené na tom, že prežitie a spracovanie daných podnetov vedie k trvalejšiemu zapamätaniu si a efektívnejšiemu využitiu v správaní a konaní jednotlivca (Verešová, 2014). Jirásek (2004) hovorí, že zážitková pedagogika predstavuje zameranie a analýzu takých výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí, za účelom získania skúseností využiteľných v ďalšom živote. Zážitková pedagogika je prístup ku vzdelávaniu založený na schopnosti ľudskej pamäte vstrebávať informácie, kedy ich vnímanie je sprevádzané intenzívnymi emóciami. Je to zámerné vytváranie situácií, v ktorých sa predpokladá intenzívne prežívanie a následná pedagogická práca s týmito zážitkami, chápaná ako spätná väzba. Zážitky a skúsenosti sú vyvolávané v procese dramaturgie, teda sú cielene plánované a vytvárané situácie.

Medzi prostriedky zážitkovej pedagogiky uvádzajú autori tieto činnosti:

- pohybové aktivity, športy v prírode, turistika, rekreácia v prírode;
- umelecké aktivity – literatúra, výtvarné umenie, hudba, spev, tanec, film, divadlo, fotografovanie;
- sociálno-psychologické aktivity - v rozvoj komunikácie, sebaopoznávania, tvorivosti;
- sociálne aktivity;
- spoločenské aktivity – spoločenské hry, slávnosti a rituály;
- kognitívne aktivity – pozorovanie a monitoring, poznávanie, experiment;
- technické aktivity – konštruovanie, zručnosti, vlastná prax;
- mediálne aktivity – IT, hry, programovanie a tvorba (Hanuš, Chytilová, 2009).

Outdoorové vzdelávanie vychádza z filozofie, teórie a skúsenosti zážitkového vzdelávania (Neuman 2004). Zážitok označujeme aj ako subjektívny duševný jav, ktorý človek citlivo vníma a prežíva. Každý človek si vytvára vlastné zážitky, ktoré sú výsledkom jeho prežívania. Prežívanie je jedna zo základných dimenzií psychiky, je to psychologický pojem, ktorý v sebe zahŕňa množstvo zážitkov s citovým podfarbením. Rozlišujeme poznávacie citové zážitky, dojmy a myšlienky. Obsahom prežívania môže byť vonkajší svet, stav vlastného organizmu a stav mysle (Verešová, 2014). Tento jav nám určitým spôsobom ukazuje úzke prepojenie pedagogiky a psychológie vo výchovno-vzdelávacom procese a v outdoorovej edukácii.

Záver

Mnohí pedagógovia zastávajú názor, že rozhodujúcou podmienkou pre efektivitu vyučovacieho procesu je demokratický prístup vo vzťahu učiteľa k žiakom, a to počas všetkých aktivít v triede, cez stanovenie cieľov učenia, plánovanie postupov vo výučbe k dosiahnutiu cieľa, voľbe konkrétnych metód, foriem, postupov a celkovému zhodnoteniu dosiahnutých výsledkov vo výučbe (Musil, 1996). Každá oblasť na seba navzájom pôsobí a ovplyvňuje celkový priebeh výučby a taktiež výrazne ovplyvňuje žiakov v rozvíjaní sociálnych vzťahov a sociálnych interakcií v triede. Veríme, že vytváraním inšpiratívneho prostredia pre žiakov počas výučby, využitím outdoorovej edukácie, prepojením predmetu a prostredia sa podarí vytvárať aj pozitívnu zmenu v sociálnej klíme triedy. Je potrebné

vychádzať z výsledkov doterajších empirických výskumov. Inšpiratívnym je výskum z Faculty of Physical Education and Sport, West University, Timisoara, Romania Faculty of Sociology and Psychology, West University, Timisoara, Romania. Výskum bol zameraný na sociálnu integráciu detí s nadváhou. Súčasťou dvojročného výskumu bola analýza sociálnej integrácie žiakov vo veku od 13 do 14 rokov s problémovou hmotnosťou. Výsledky výskumu ukázali, že použitím rozličných telovýchovných aktivít, pridelením rolí deťom s nadváhou počas hodín telesnej výchovy a outdoorových aktivít, boli žiaci s nadváhou viac akceptovaní spolužiakmi a stali sa súčasťou skupiny. Výskum bol realizovaný metódou sociometrií v skupine 24 spolužiakov (12 dievčat a 12 chlapcov). Ďalší štúdiá, na ktorej pracovali pedagógovia z University of Copenhagen, Denmark skúmala vyučovanie mimo priestory triedy a jej vplyv na sociálne vzťahy žiakov v triede. Výskum prebiehal na pomerne rozsiahlej vzorke žiakov vo veku 9 – 13 rokov na začiatku a na konci školského roka. Experimentálnu skupinu tvorilo 332 žiakov zo 16 tried, ktorí boli pravidelne zapájaní do outdoorovej edukácie kontrolnú tvorilo 158 žiakov z 8 tried, ktorí nerealizovali outdoorovú edukáciu. Výskum zistil, že pravidelná realizácia outdoorovej edukácie, pôsobila v pozitívnom zmysle aj na formovanie vzájomných vzťahov v skupine. Vystáva však otázka, do akej miery možno ovplyvňovať klímu triedy zámernou intervenciou prostredníctvom edukačných modelov outdoorovej edukácie. Súdržnosť triedy a celkovo pozitívnu orientáciu klímy triedy možno dosiahnuť prostredníctvom rozličných prístupov ako sú place based education, projektové vyučovanie, zážitkové vyučovanie a ďalšie. Jednou z možností ako dosiahnuť pozitívnu zmenu v klíme triedy je organizovanie vychádzok a exkurzií, výletov, terénnych pozorovaní, meraní, pokusov a experimentov. Ak chceme pozitívne ovplyvniť klímu v triede je potrebné urobiť vyučovanie pre žiakov zaujímavé, zaraďovať úlohy, ktoré ukazujú praktickú užitočnosť učiva, zadávať žiakom témy, ktoré vedú k prekročovaniu školského kontextu, k nadväzovaniu kontaktov s ďalšími ľuďmi, ako sú rôzni špecialisti a odborníci vo svojej oblasti (Čáp, Mareš, 2007). V odbornej literatúre existuje veľké množstvo prístupov vo vzdelávaní. Všetky sa snažia vytvoriť autentické vzdelávacie podmienky pre žiakov, poskytnúť príležitosti pre učenie sa v súvislostiach, podnecovať záujem o zvýšenie motivácie žiakov, rozvoj pozorovacích schopností a rozvoj tímovej práce žiakov. Premyslená koncepcia outdoorového vzdelávania disponuje výrazným edukačným potenciálom pre dosahovanie pozitívnych zmien v oblasti edukačného prostredia a tým aj zvyšovania účinnosti pôsobenia na komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BABIAR, M. a kol., 2013. *Outdoorové animácie v cestovnom ruchu. Organizácia voľného času v prírode*. Bratislava: STAGEMAN Group Ltd. ISBN: 978-83-937164-1-8.
- BOLLIN, a kol., 2019. *Education outside the classroom and pupils' social relations? A one-year quasi-experiment*. Denmark.
- CANTOR, B. a kol., 2012. *Launching, Managing, and Sustaining an Outdoor School Program*. Portland: Oregon Community Foundation.
- ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*: Praha : Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-2472-4.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ., 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DOUŠKOVÁ, A., 2012. *Riadenie triedy a výchova sebakontroly*. Banská Bystrica: UMB PF. ISBN 978-82-557-0419-7.
- FORD, P., 1986. *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. LasCruces: ERIC/CRESS. 15 p. Dostupné na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267941.pdf>.

- FUCHSOVÁ, K., J. KAPOVÁ a M. MAGDOVÁ, 2017. *Edukačná psychológia I*. Prešov: Grafotlač Prešov. ISBN 978-80-8165-268-4.
- GAVORA, P., 2015. *Akí sú moji žiaci?* Krupina: ENIGMA PUBLISHING s.r.o. ISBN 978-80-89132-91-1.
- GOULD, T., 2011. *Effective Practice in Outdoor Learning: If in Doubt, Let Them Out!* London: Featherstone Education. ISBN 978-14-0814-562-3.
- HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ., 2009. *Zážitkové pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HOLMES, P. a M. ROBYN, 2012. The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School: Longitudinal and Intrapersonal. In *American Journal of Play*; Rochester 4.3, 327 – 351, 390.
- JEDLIČKA, R. a kol., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-271-0586.
- JIRÁSEK, I., 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In *Gymnasion*. 2004, roč. 1, č. 1, s. 6 – 16. ISSN 1214-603X.
- KANCÍR, J. a kol., 2020. *Environmentálna výchova pre predškolské a elementárne vzdelávanie*. Prešov: PU v Prešove, 212 s. ISBN 978-80-555-2610-2.
- KAČÁNI, V. a kol., 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SVORNOSŤ, a.s. ISBN 80-10-00429-4.
- KOŠTRNOVÁ, D., 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. 6 - 8 s. [cit. 2020.10.11.] Dostupné na internete: https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/d_kostrnova_tvorba_a_rozvoj_pozitivnej_klmy_v_triede.pdf. ISBN 978-80-565-0382-9.
- KUDRYAVTSEV, A. a kol., 2012. The impact of environmental education on sense of place among urban youth. In: *Ecosphere*. Roč. 3, č. 4, s. 1 – 15. ISSN 2150-8925.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychológia*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MUSIL, J. V., 1996. *Úvod do pedagogické psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-646-9.
- NEUMAN, J. a kol., 2000. *Turistika a športy v prírode. Přejehled základních znalostí a dovedností pro výchovu v přírode*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-71-78-391-9.
- NEUMAN, J., 2004. Education and learning through outdoor activities. Charles University Prague, Faculty of Physical Education and Sport.
- NICOL, R., 2002. *Outdoor education: Research topic or universal value?* Journal of Adventure Education and Outdoor Learning.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.
- PETRACOVSKY, J. a kol. 2012. *The social integration of children with weight issues using the curricular and extracurricular physical education activities*. Procedia – Social and Behavioral Sciences.
- RICKINSON, M., J. DILLON, K. TEAMEY, M. MORRIS, M. Y. CHOI, D. SANDERS, and P. BENEFIELD, 2004. A review of research on outdoor learning. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- VEREŠOVÁ, J. a kol., 2014. *Zážitková pedagogika vo voľnočasových aktivitách*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-581-1.
- WOODHOUSE, J. L. a C. E. KNAPP., 2000. *Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*. Education Resources Information Center: Charleston.

Author's Information:

PaedDr. Ján Kancír – PhD, Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

Mgr. Sofia Šolcová, Internal PhD Student, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII POČAS PANDÉMIE COVID 19

DISTANCE LEARNING IN PRIMARY EDUCATION DURING THE COVID 19 PANDEMIC PERIOD

Monika Kormaníková

Monika Kormanikova

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá dištančným vzdelávaním primárneho vzdelávania počas pandémie Covid 19. Zameriava sa na stručnú charakteristiku dištančného vzdelávania, popisuje jeho základné formy a možnosti. Sústreďuje sa na výhody a nevýhody dištančného vzdelávania. Pozornosť sústreďuje na postrehy a skúsenosti učiteľov a žiakov primárnej školy z dištančného vzdelávania počas pandémie Covid 19. Zdôrazňuje špecifiká, problémy a pozitíva tejto výučby. Zamýšľa sa nad jej prínosom a možnosťami využitia v bežnom vzdelávaní.

Abstract

The papers deals with distance education of primary education during the Covid 19 pandemic period. It focuses on a brief description of distance education, describes its basic forms and possibilities. It focuses on the advantages and disadvantages of distance learning, observations and experiences of primary school students and teachers in distance education during the Covid 19 pandemic period. It emphasizes the specifics, problems, and positives of this education. It considers its benefits and possibilities of use in everyday education.

Kľúčové slová: Dištančné vzdelávanie. Online učenie. Pandémia Covid 19. Primárne vzdelávanie.

Key words: Distance learning. Online education. Covid 19 pandemic. Primary education.

Úvod

Nútené prerušenie prezenčného vyučovania v školách v rámci epidemiologických opatrení proti šíreniu koronavírusu (Covid 19)¹ si vyžiadalo neplánovaný rýchly prechod na dištančnú formu vzdelávania na školách a teda aj na základných školách. Šírenie sa Covidu 19 v jari 2020 zapríčinilo zavretie škôl na celom svete. Podľa štatistík výskumu organizácie The World Economic Forum (2020) sa viac ako 1,2 bilión detí vo svete vzdelávalo dištančne. V dôsledku toho sa vzdelávanie výrazne zmenilo. Značne narástla forma e-learningu, pri ktorom sa výučba uskutočňuje na diaľku na základe digitálnych platforiem. V príspevku objasníme pojem dištančného vzdelávania, spomenieme jeho formy. Spomenieme niektoré konkrétne postrehy z dištančného vzdelávania žiakov a učiteľov primárneho vzdelávania na Slovensku počas dištančného vzdelávania v čase Covid 19.

¹ Covid-19 je infekčné ochorenie, vyvolané koronavírusom SARS-CoV-2. Prvýkrát bol identifikovaný u pacientov so závažným respiračným ochorením v decembri roku 2019 v čínskom meste Wu-chan. V dôsledku tejto pandémie sa žiaci vo veľkej miere aj dlhodobejšie vzdelávali dištančnou formou.

1. Vymedzenie pojmu dištančné vzdelávanie

Dištančné vzdelávanie (vyučovanie na diaľku, teaching at a distance, distance education) je vzdelávanie, v ktorom učiteľ a študujúci sú oddelení v čase alebo mieste, prípadne v oboch. História dištančného vzdelávania trvá viac ako sto rokov. Ide o separáciu učiteľa od žiaka a žiaka od ostatných žiakov, triedneho kolektívu. Vzdelávanie alebo kurzy sú poskytované na diaľku cez synchrónne alebo asynchrónne prostriedky. Tento druh vzdelávania by nebol možný bez rozvoja technológií. S rozvojom technických a programových prostriedkov počítačov, informačných a komunikačných technológií (IKT) sa vytvorili nové možnosti aj v oblasti dištančného vzdelávania. Klasické materiály a informačné balíčky spolu s učebným materiálom vo forme dokumentov sa postupne pretvárajú na elektronické učebnice, softvérové balíky podporujúce interaktívnu a individuálnu edukáciu. Okrem učebných materiálov sa zmenili aj organizačné formy vzdelávania. Boli vytvorené softvérové systémy, ktoré podporujú tieto organizačné formy vzdelávania a nielen obsahujú učebné programy, ponúkané predmety a tematické celky doplnené o elektronické materiály, učebné pomôcky a iné učebné prostriedky, ale podporujú aj ich organizačnú a administratívnu stránku. Často obsahujú celý informačný systém, ktorý zabezpečuje nové vzdelávacie formy od zápisu, platenia, prístupnosti materiálov a požiadaviek, monitorovania aktivity a kontroly úrovne získaných vedomostí až po ukončenie štúdia a získanie príslušného certifikátu. V mnohých štátoch, alebo aj v menších lokalitách, aj na školách, existujú (národné) centrá dištančného vzdelávania. Na Slovensku sa za začiatky dištančného vzdelávania považuje spustenie európskeho programu PHARE 1996 pri STU v Bratislave a zriadenie národného strediska pre dištančné vzdelávanie, kedy následne vznikla Slovenská sieť dištančného vzdelávania (Lešková 2001).

1.1. Možnosti dištančného vzdelávania

V publikáciách sa stretávame s rôznymi formami, ktoré dištančné vzdelávanie zahŕňa. Pre potreby nášho príspevku priblížime vymedzenie pojmov offline a online výučba v rámci dištančného vzdelávania.

V **offline výučbe** dištančného vzdelávania žiaci dostávajú študijné alebo učebné materiály, pracovné listy, ktoré vypracujú a doručia naspäť do školy. Toto vzdelávanie je založené na asynchrónnom štúdiu a prevažne samoštúdiu prostredníctvom týchto materiálov či bežných telefonických konzultácií.

V **online výučbe** dištančného vzdelávania ide o online učenie realizované synchrónne a asynchrónne. Synchrónne učenie je podľa Rusmiati (2020) forma učenia sa s priamymi interakciami medzi študentmi a učiteľmi pri súčasnom využívaní online formulárov, ako sú online hodiny, online chat. Asynchrónne učenie je zatiaľ forma učenia sa nepriamo (nie súčasne) pomocou prístupu nezávislého učenia. Niektoré témy sú navrhnuté a zobrazené na serveri Moodle, v našich podmienkach aj Edupage agende alebo e-mailových systémoch, blogoch, online diskusiách, Wikipédii, videách, článkoch a iných platformách.

Najčastejším zdrojom online vyučovania je internet, ktorý má v súčasnom dištančnom vzdelávaní nezastupiteľné miesto. Predstavuje mimoriadne rýchlu a efektívnu formu komunikácie. Poskytuje možnosť posielania textovej, obrazovej aj zvukovej formy informácií prakticky rýchlo a v reálnom čase. Vďaka tomu vytvára priestor pre využívanie rôznych foriem učebných materiálov – od textov a obrázkov, cez animácie a audiozáznamy, až po videozáznamy a multimediálne interaktívne aplikácie. Významnou podporou učebného procesu môže byť v tomto smere využitie hypertextu, ktorý je typický pre počítačové systémy a hlavne pre internetovú službu. Hypertextovosť umožňuje prepájať dokumenty pomocou hypertextových odkazov (hyperliniek, liniek), na ktoré môžeme kliknúť a dostaneme sa tak na inú stránku. Je to podobné tomu, keď listujeme v knihe, ale stránky nemusia byť usporiadané za sebou, ale vytvárajú akúsi sieť (angl. web – pavučina). Takéto usporiadanie dokumentov je

podobné informačnej štruktúre nášho mozgu, v ktorom sú jednotlivé pojmy prepájané v príslušných významových súvislostiach. Vďaka možnosti hypertextového prepájania dokumentov môžeme vytvoriť odkazy na rôzne stránky z celého sveta a využiť všetky materiály dostupné na internete. Nie je teda potrebné vyhľadávanie v knižniciach a zdĺhavé listovanie v knihách (Ojaniemi 2000).

Dôležitou súčasťou edukačného procesu je komunikácia, ktorá je obyčajne slabým miestom offline foriem dištančného vzdelávania. Internet však poskytuje možnosť intenzívnej komunikácie nielen s učiteľom, ale aj so spolužiakmi (napríklad prostredníctvom online stretnutí, break-out-rooms, chatovacích skupín a pod.), čo pozitívne vplyva na sociálnu klímu vzdelávania, umožňuje vzájomnú aj priamu interakciu, a tým aj zefektívňuje celý výchovno-vzdelávací proces. S tým súvisí aj možnosť vzájomnej kooperácie medzi študentmi. Internet umožňuje nielen výmenu skúseností a materiálov, ale poskytuje aj priestor na on-line spoluprácu pri rôznych projektoch. Gray (1997) tvrdí, že takáto spolupráca môže byť prínosná nielen možnosťou skúmania konkrétneho problému v odlišných geografických a kultúrnych podmienkach, ale aj zo sociálneho hľadiska, a to aj v medzinárodnom kontexte. Tieto tvrdenia podkladá zisteniami, že zapájanie študentov do spolupráce na on-line projektoch je efektívne v búraní niektorých sociálnych bariér. Zistilo sa, že pokiaľ bariéry medzi etnickými skupinami a pohlaviami v situáciách „z tváre do tváre“ stále existujú, tak v prostredí on-line dievčatá pomáhajú chlapcom a každý má tendenciu spolupracovať oveľa slobodnejšie.

Vzdelávanie prostredníctvom počítačov v istom zmysle pomáha vzdelávaniu ľudí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami – od telesne postihnutých, cez ľudí s poruchami učenia až po ľudí s rôznymi štýlmi učenia sa. Virtuálne spojenie vytvára ideálne prostredie na stieranie rozdielov medzi učiacimi sa, priestor na individuálny prístup a vytvorenie virtuálnej „triedy“, v ktorej bude zabezpečená rovnosť šancí – napríklad aj pri vzájomnej komunikácii. Mnohé deti napríklad pociťujú trému pri živých rozhovoroch, nie sú schopní rýchlo formulovať svoje myšlienky a nemajú odvahu vystupovať pred ostatnými. Tieto deti si dištančnú výučbu veľmi pochvaľujú, pretože práve asynchrónna forma komunikácie (e-mail, chat, chatové skupiny a pod.) im poskytne dostatok priestoru na prípravu a prípadnú korekciu svojich výstupov (Li, Lalani 2020).

Dištančné vzdelávanie prostredníctvom internetu nepatrí len medzi atraktívne formy vyučovania, ale posledné mesiace aj nevyhnutné. Okrem získavania skúsenosti a zručnosti práce s technológiami u detí rozvíja mnohé vlastnosti, ktoré sa stávajú kľúčovými pre uplatnenie sa v nastupujúcej globálnej informačnej spoločnosti.

1.2. Výhody a nevýhody dištančného vzdelávania

Hlavnou výhodou dištančnej formy štúdia je jeho časová a priestorová asynchrónnosť. Študent venuje štúdiu presne toľko času, koľko naň potrebuje a na tom mieste, ktoré mu vyhovuje. Prevažnú časť štúdia si môže individualizovať – prispôbiť svojim učebným potrebám. Tento typ učenia sa, v ktorom si študent sám riadi svoj vlastný proces učenia sa, je obyčajne v anglickej literatúre označovaný ako self-directed learning. Ukazuje sa, že pri tomto type štúdia sú študenti schopní lepšie aplikovať získavané poznatky na iné situácie, do reálneho života. Študenti sú v prevažnej miere zodpovední sami za seba a teda sa predpokladá iný typ motivácie než je tomu pri tradičnom spôsobe vyučovania.

Okrem toho má dištančné vzdelávanie celý rad ďalších výhod, z ktorých spomenieme aspoň niektoré:

- možnosť väčšej zaangažovanosti študenta do vzdelávacieho procesu,
- možnosť sebareflexie prostredníctvom kvízov,
- menší stres pri vyplňaní zadání či testov,
- ľahšia dostupnosť pre študentov so špeciálnymi potrebami (s využitím príslušných podporných prostriedkov),
- možnosť študovať v bydliska, z domu.

Samozrejme, že dištančné vzdelávanie so sebou prináša aj mnohé nevýhody a riziká. Najvýznamnejším nedostatkom je menšia intenzita sociálnych kontaktov, čo je veľmi dôležitý faktor práve pri vzdelávaní, pretože pozitívna sociálna klíma významne vplyva na študijné výsledky – hlavne u mladších študentov či žiakov. Miera komunikácie samozrejme závisí aj od použitej technológie, napríklad v oblasti využívania IKT môžeme v poslednom období pozorovať trend vedúci k lepšej spolupráci a otvorenej diskusii. A to nielen s použitím textovej formy komunikácie (e-mail, diskusné skupiny, news, chat a pod.), ale aj prostredníctvom videokonferencií či telefonovania cez internet.

Ďalším slabým miestom dištančného vzdelávania je preverovanie vedomostí študentov, pretože učiteľ môže na diaľku len veľmi ťažko overiť, či študent vypracováva úlohu alebo test samostatne a v danom časovom limite. Bohužiaľ v našich podmienkach často zlyháva vnútorná zodpovednosť a poctivý prístup študentov a podvádzanie pri skúškach je bežnou realitou. Ak teda učiteľovi záleží na samostatnom a časovo ohraničenom riešení zadania a je to možné, obyčajne vyžaduje osobné stretnutie so študentom a preverovanie vedomostí prebieha klasickým – priamym spôsobom. Internet však prináša nové možnosti aj v tomto smere, jednak v oblasti časovej synchronizácie medzi študentom a skúšajúcim a jednak aj v oblasti kontroly procesu skúšania. Najkomplexnejším nástrojom na tento účel je videokonferencia, ktorá je však technologicky podmienená vybavením kamery, mikrofónu, reproduktormi a kvalitným pripojením na internet.

Využitie internetu a všeobecne IKT pomáha riešiť mnohé nedostatky dištančných foriem vzdelávania, prináša väčšiu interaktivitu a podporuje lepšiu komunikáciu a vzájomnú spoluprácu medzi učiteľom a študentmi, ale aj medzi študentmi navzájom.

2. Dištančné vzdelávanie v primárnej edukácii počas pandémie Covid 19

Otázke efektívnosti online vyučovania počas pandémie sa už venovalo viacero výskumov. Podľa Li, Lalani (2020) je online štúdium efektívnejšie v mnohých ohľadoch pre tých, ktorí majú prístup k správnej technológii. Niektoré výskumy ukazujú, že pri štúdiu online si žiaci v priemere ponechajú o 25 – 60 % viac materiálu, v porovnaní s iba 8 – 10 % v učebni. Je to väčšinou kvôli tomu, že žiaci sa môžu rýchlejšie učiť online. Dištančné učenie si vyžaduje o 40 – 60 % menej času na učenie ako v tradičnom prostredí triedy, pretože žiaci sa môžu učiť vlastným tempom, môžu sa vrátiť späť a čítať znova, preskakovať alebo akcelerovať pomocou konceptov, ktoré si sami vyberú. To sa však vzťahuje viac na samostatných žiakov. Účinnosť online učenia sa medzi rôznymi typmi žiakov líši. Všeobecná zhoda v otázke detí, najmä tých mladších, je, že je potrebné štruktúrované prostredie, pretože deti sú tak ľahšie rozptýlené. Aby sa získal plný úžitok z výučby online, je potrebné vyvinúť dostatočné úsilie na zabezpečenie tejto štruktúry (hodiny realizované prostredníctvom videonahrávok pomocou rôznych nástrojov spolupráce a metód zapojenia, ktoré podporujú začlenenie, spätnú väzbu a personalizáciu). Štúdie ďalej preukázali, že žiaci pri učení vo veľkej miere využívajú svoje zmysly. Je rozhodujúce, aby bolo učenie zábavné a efektívne pomocou technológií. Integrácia hier preukázala vyššiu angažovanosť a zvýšenú motiváciu k učeniu, najmä u mladších žiakov, čo ich skutočne motivovalo do učenia.

Je zrejmé, že táto pandémia úplne narušila vzdelávací systém, o ktorom mnohí tvrdia, že už stratil svoj význam. Harari (2020) popisuje, ako sa školy naďalej zameriavajú na tradičné akademické zručnosti a rýchle učenie, a nie na schopnosti ako kritické myslenie a adaptabilita, ktoré budú pre budúci úspech dôležitejšie. Zdôrazňuje nutnosť zmeny vzdelávania. Aj keď sa niektorí obávajú, že unáhľený prechod online mohol tento cieľ brániť, iní plánujú, aby sa e-vzdelávanie stalo súčasťou ich „nového normálu“ po tom, čo výhody vyskúšajú na vlastnej koži.

2.1. Dištančné vzdelávanie v primárnej edukácii počas pandémie Covid 19 na Slovensku

Náhla zmena prezenčnej výučby na výučbu dištančnú na základných školách zastihla školy nepripravené na túto vyučovaciu formu. Nepripravenosť spočívala nedostatočnom technickom zabezpečení učiteľov a žiakov. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky sa snažilo promptne reagovať na vzniknutú situáciu. Vytvorilo platformu Učíme na diaľku, kde učitelia mohli nájsť rôzne usmernenia, stránky, materiály. Rôzne vydavateľstvá a edukačné portály poskytli svoje služby učiteľom a žiakom zdarma, čo bolo v prvých mesiacoch veľmi nápomocné. Zistilo sa, že existuje dostatok zdrojov, ktoré však neboli významne systematicky sieťované alebo prepojené.

Dištančná forma vzdelávania žiakov základných škôl prebiehala a doteraz prebieha prostredníctvom priamej či nepriamej komunikácie s pedagogickými zamestnancami školy nasledujúcimi formami:

- prostredníctvom edukačného portálu EduPage,
- prostredníctvom sociálnych sietí,
- prostredníctvom e-mailovej komunikácie,
- využívaním aplikácií napr. Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, a pod. (podľa zváženia jednotlivých vyučujúcich),
- distribuovaním učebných materiálov, pracovných listov do domácností detí
- prostredníctvom komunitného vzdelávania individuálne alebo malých skupín detí v komunitných centrách.

2.2. Dištančné vzdelávania počas pandémie Covid 19 z pohľadu učiteľov a žiakov

Po niekoľkomesačnej skúsenosti dištančného vzdelávania sme zrealizovali rozhovor s niektorými učiteľmi a žiakmi primárneho vzdelávania (30 žiakov 4. ročníka základnej školy a 7 pedagógov). Ich výpovede sme rozdelili do niekoľkých kategórií. Vychádzali sme aj z vlastných skúseností a postrehov z priameho pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese formou dištančnej výučby na primárnom stupni základnej školy.

Špecifiká online vyučovania

Učitelia sa vyjadрили, že pri bežnom vyučovaní je veľká časť energie venovaná organizácii, vedeniu triedy či vyučovacej hodiny. Počas online vyučovania menej detí vyrušovali ostatných spolužiakov, nevyrušovali sa navzájom. Učitelia nemuseli v takej miere riešiť správanie a konfliktné situácie v triede. V mnohých prípadoch postrehli uvoľnenosť spôsobenú domácim prostredím. Do aktivít sa viac zapájali aj deti, ktoré boli v triede pri bežnom vyučovaní nie až tak aktívne alebo boli skôr hanblivé, nesmelé. V online vyučovaní však chýbala priama interakcia detí, to si vyžadovalo väčšiu mieru predstavivosti a predvídavosti od učiteľa ako aj žiakov. Učiteľ je stále v centre pozornosti, celá výučba je koncentrovaná na osobu pedagóga, príprava na hodinu je omnoho náročnejšia. Učiteľ dostáva minimum spätnej väzby. Musí si vyslovene domýšľať mnohé nevyslovené či nepočuté odpovede žiakov a maximálne sa vcítiť do toho, ako deti informácie vnímajú a spracovávajú. Je veľmi náročné, pri niektorých aktivitách takmer nemožné získať okamžitú spätnú väzbu. Učiteľ nemôže priamo vidieť, či deti pracujú, stíhajú zadanie. V niektorých prípadoch online vyučovanie neprebiehala v bezpečnom podnecujúcom prostredí, išlo o zachraňovanie krízovej situácie, kedy nie všetci žiaci ani učitelia mali technické zabezpečenie.

Deti si online hodiny najmä spočiatku pochvalovali, boli pre nich novou zaujímavou formou výučby. Zúčastňovali sa ich naozaj pravidelne a bez významných absencií. Chýbalo im však vysvetlenie učiva v škole, spolupráca a diskusia so spolužiakmi. Niektorým žiakom vyhovovalo, že si úlohy robili vlastným tempom, v poradí podľa vlastného uváženia. Častejšie absencie a neopodstatnená neúčasť bola zaznamenaná skôr pri starších žiakoch.

Online vyučovanie ako školský alebo pracovný deň

Pedagógovia sa pozitívne vyjadrili k úspore času, ktorú nemuseli vynaložiť na cestovanie, dochádzanie do práce. Problém vnímali v nastavení si nového pracovného režimu, rozdelenia práce medzi pracovnou povinnosťou a domácnosťou, pomocou svojim vlastným deťom v rámci ich domácich úloh. Príprava na vyučovanie, teda na online vyučovanie si vyžaduje viac času vyššiu koncentráciu, ktorá sa ťažšie realizuje v domácom prostredí plnom iných členov. Výhodou však bolo zainteresovanie a pomoc od členov rodiny pri príprave učebných materiálov ako videí, technickej pomoci, čo prispelo aj zlepšeniu fungovania samotnej rodiny, rozdeleniu práce, času, povinností. Učitelia si museli zvykať na online porady, zasadnutia, konzultácie s rodičmi či triedne aktivity.

Niektorým deťom prekážala prítomnosť rodičov na online hodinách. Deti uznali, že viac času trávili so svojimi najbližšími, chodili častejšie na prechádzky či hrali rodinné hry. Deti si mohli časovo samé organizovať, ktorý predmet budú kedy vypracovávať.

Problémy online vyučovania

Snáď najväčším problémom bolo technické zabezpečenie výučby, nerovnomerná alebo slabá rýchlosť internetu, ktorá narušala plynulý priebeh online hodín. Problém sa objavil aj v motivácii žiakov, kedy výučba je sprevádzaná množstvom rozptyľujúcich elementov. Mnohé deti potrebovali značnú pomoc učiteľa alebo rodiča, aby si nastavili systém v domácom učení, systém v plnení si úloh a samostatnom vypracovávaní. Učitelia sa sťažovali na vysoké časové nároky pri tvorbe alebo hľadaní študijných materiálov, keďže u mnohých učiteľov išlo o úplne novú formu výučby. U detí sa prejavila samostatnosť resp. nesamostatnosť a potreba pomoci rodičov a systém v plnení si školských povinností. Absencia výchovných a umeleckých predmetov. Tieto boli v usmerneniach ministerstva zaradené medzi komplementárne predmety, v danej situácii ponímané ako nepovinné predmety. Učitelia aj v týchto predmetoch hľadali spôsob ako ich priblížiť deťom, a to prostredníctvom zábavných, tvorivých, projektových, často však nepovinných úloh, ktoré medzipredmetovo prepájali. Obsah týchto predmetov je pre žiakov veľmi významný. Prispieva k zlepšeniu sústredenia sa, celkového výkonu žiaka, rozvíja jeho emocionálnu inteligenciu. Je známe, že hudobné alebo výtvarné činnosti prepájajú činnosť oboch mozgových hemisfér.

Deťom veľmi chýbali kamaráti, spoločný čas strávený cez prestávky či v školskom klube alebo na ich spoločných aktivitách či projektoch. Nevedeli si spraviť systém v úlohách a rovnomerne ich naplánovať. Narušil sa im ich denný režim. U mnohých detí nastal problém určenia si priorít vzdelávania v domácom prostredí. Žiaci sa sťažovali aj na absenciu zdieľania ich vlastných výstupov či prác, čo sa postupne vyriešilo zdieľaním na spoločnej triednej Edupage nástenke. Značne sa prejavila u detí vonkajšia alebo vnútorná motivácia. Keď sa prestalo spočiatku dištančného vzdelávania klasifikovať, u mnohých aj dobrých žiakov klesla motivácia a záujem o školské povinnosti, čo bolo neraz potrebné riešiť aj s rodičmi.

Pozitíva online výučby

Dištančné vyučovanie poskytlo učiteľom viac času a možností na prehlbovanie znalostí a zručností a získavanie nových. Iný kontakt so žiakmi, čo poskytlo možnosť vnímať žiakov z inej stránky, v iných okolnostiach, pracovať v inom režime. Učitelia mohli nahliadnuť do metodiky, spôsobu práce svojich kolegov, iných učiteľov, keďže zrazu množstvo stránok, materiálov, edukačných portálov sa verejne zdieľalo online. Učitelia postrehli množstvo nápadov a návrhov u detí, ktoré by prezenčné vyučovanie neponúklo, zistili ako deti vedia samostatne pracovať, vypracovať zadania, vytvoriť si vlastný systém vzdelávania sa, čo určite prispelo k ich samostatnosti a autonómnosti. Učitelia objavili množstvo nových edukačných

metód a technik. Mali možnosť zúčastniť sa množstva webinárov, kurzov a dozvedieť sa o nových spôsoboch výučby. Učitelia reflektovali, že táto výučba im priniesla zlepšenie zručností v práci s PC, tabletom, mobilom, vyučovanie v rôznych platformách Google Classroom, Teams, Webex a pod. Museli popracovať na svojich komunikačných zručnostiach, keďže online vyučovanie si vyžadovalo pomalšie zreteľnejšie verbálny prejav vzhľadom na technickú úroveň vyučovania, uvedomenie si dôležitosti gestikulácie, mimiky spôsobu rozprávania, ale aj odvážnejšie rozprávanie. Bolo potrebné posúdiť a vytýčiť si, čo je naozaj dôležitý a podstatný učebný obsah, aby si to deti na hodine zapamätali, osvojili a upevnili.

Žiaci sa museli v mnohých prípadoch spoľahnúť sami na seba, samostatne vypracovať úlohy. Mohli si učenie zorganizovať podľa vlastného uváženia. Šikovnejší žiaci si pochvalovali množstvo voľného času na vlastné aktivity. Žiaci nezabudli podotknúť, že "korona" (tak nazývali Covid19) im priniesla čistejšie ovzdušie, menej áut a odpadu, zdravší život. Pochvalovali si menej distraktorov v triede, v domácom prostredí nemuseli nosiť rúška, ale v ich výpovediach sa objavila aj obava o zdravie svojich blízkych.

2.3. Prínos dištančného vzdelávania počas pandémie Covid 19

Prechod do online priestoru priniesol so sebou **nové možnosti a zvýšenie počítačovej gramotnosti**, potrebu naučiť sa ovládať nové technologické nástroje. Okrem rozvíjania technickej gramotnosti sa deti používaním týchto nástrojov môžu naučiť tradičným zručnostiam uplatniteľným online aj offline, napríklad aj schopnosti slušne diskutovať. Pomôckou môže byť samotný videohovor, počas ktorého je napríklad, skákanie do reči omnoho náročnejšie, než pri osobnom rozhovore. Vyučovanie online je navyše skvelou možnosťou ako zvýšiť kvalitu suplovaných hodín, kedy učiteľ nemôže byť fyzicky prítomný, ale dokáže hodinu odučiť na diaľku či aspoň poskytnúť zastupujúcemu kolegovi vhodný náhradný materiál. Podobne sa takto môžu hodín zúčastniť žiaci, ktorí, napríklad, zo zdravotných dôvodov nemôžu prísť na hodinu osobne.

Táto situácia dovolila naplno pochopiť, aká dôležitá je **sociálna interakcia**, ktorá neprebíha cez obrazovku počítača či smartfónu. Práca v skupine podnecuje najmä u mladších žiakov prirodzenú súťaživosť a motiváciu do učenia. Výklad učiva je možné tak obohatiť o aktivity, pri ktorých deti zapoja všetky zmysly a využije sa možnosť priameho kontaktu a rovesníckeho vzdelávania naplno.

Neoddeliteľnou súčasťou online vyučovania je flexibilita, ktorú na hodinách získali ako učitelia, tak i žiaci. Učitelia sa ocitli predovšetkým v role facilitátorov a základom vzťahov medzi pedagógmi a žiakmi sa stala vzájomná dôvera. Mnohí žiaci sa mohli po prvýkrát stať pánmi svojho času, čo so sebou prinieslo pocit dôležitosti. So **slobodou**, ktorú žiaci získali, sa spája aj väčšia **zodpovednosť** za plnenie úloh a výsledky, ktoré sa spájajú s **autonómnosťou učenia** a stimuláciou vnútornej motivácie. Znamená to, že je potrebné rozvíjať vzťahy založené na slobode a dôvere. Podporovať ich rozvojovú myseľ aj pri prezenčnej výučbe a učiť tak žiakov prevziať zodpovednosť za seba a svoje rozhodnutia a splnené povinnosti.

Domáce prostredie sa vďaka online hodinám stalo prirodzenou súčasťou školy, a to nielen vo forme pozadia pri skupinových videohovoroch. Úlohy, ktoré žiaci na hodinách riešia tradične, vystriedali aktivity zamerané na rozvoj mäkkých (soft skills), ale i praktických zručností, často za účasti rodičov, starých rodičov či súrodencov. Prirodzeným spôsobom tak vznikli podmienky pre upevňovanie vzťahov nielen v rodine, ale i medzi učiteľmi a rodičmi, ktorí museli pri plánovaní a plnení školských úloh, neraz rodinných projektov spolupracovať. Práve spoločným dialógom a kvalitnou spätnou väzbou, ktorú si vzájomne odovzdávajú, je možné budovať silnú školskú komunitu.

Nielen **rodičia**, ale i **učitelia a vedenie školy** musia pri práci na diaľku **spolupracovať** ešte efektívnejšie, než za normálnych okolností. Aby sme v situácii, kedy je možné domácu

úlohu zadať niekoľkými klikmi, žiakov nepreťažili, bolo a stále je nesmierne dôležité skoordinať svoju prácu s ostatnými kolegami. Zároveň je dôležité naučiť sa promptne, no uvážene reagovať na situácie, ktoré (nielen) pri dištančnom vzdelávaní vznikajú (od technických problémov po nedostatočnú motiváciu) a podporovali sa tiež na úrovni učiteľ – žiak.

Vyučovanie online i offline má svoje výhody, no zároveň so sebou prináša isté úskalia. Zaujímavým konceptom, ktorý do určitej miery pomáha problémy spojené s jednou i druhou formou výučby eliminovať, je tzv. blended learning (v preklade zmiešané učenie). Pri tomto spôsobe vyučovania **sa prepájajú rôzne formy a obsahy vzdelávania** – prezenčná výučba, e-learning, vyučovacie materiály v rôznej podobe, diskusie, atď. Vyučovacie proces tak môže byť flexibilnejší, komplexnejší a vo výsledku efektívnejší. A to nielen z pohľadu formy ale aj obsahu. Dištančné vyučovanie poukázalo aj na potrebu efektívnejšieho medzipredmetového vzdelávania. Jednotlivé predmety by mali byť viac prepojené tematicky či s využitím projektového vyučovania a prihliadaním na rozvoj manuálnych zručností, podľa možnosti v prirodzenom prostredí a priestore.

Záver

Situácia posledných mesiacov nás prinútila v rekordnom čase prejsť na spôsob vyučovania, s ktorým sa mnohí z nás predtým nestretli. Videohovory či domáce úlohy v podobe online zadaní, videí, online hodín sú len zlomok z toho, čo sa stalo bežnou súčasťou školského života. Posledných pár mesiacov ukázalo, že vyučovanie na diaľku je často komplikované, ale nepochybne so sebou prináša nové možnosti, ktoré prácu dokážu uľahčiť a ktoré by svoje miesto našli aj pri vyučovaní priamo na školách. Je dôležité zamyslieť sa nad výhodami a problémami, ktoré so sebou dištančné vyučovanie na primárnom stupni počas pandémie Covid19 prinieslo a využiť tieto poznatky v ďalšej praxi tak, aby z nich žiaci i učitelia benefitovali čo najviac z pohľadu efektívnosti a zaujímavosti edukácie. Je potrebné venovať pozornosť výchovným predmetom, ktoré sú pri dištančnom vyučovaní nedocenené a často aj ťažko dištančne realizovateľné, Zamerať sa na rozvíjanie vnútornej motivácie žiakov, autonómnosť učenia, zodpovednosti, sebadôvery a podnecovaní ich rozvojovej mysle s veľkým dôrazom na emocionálnu a charakterovú stránku ich osobnosti.

Zoznam bibliografických odkazov:

GRAY, T., 1997. *Watering all the Horses* [online]. [cit. 29. marca 2021]. Dostupné z: <http://oasis.syr.edu/TGuild/essays/3Dhorses.html>.

HARARI YUVAL, N., 2020. *21 lekcí pre 21. storočie*. Aktuell. ISBN 9788089873128.

LEŠKOVÁ, A. a V. ŠVAČ, 2001. *Nové formy vzdelávania založené na moderných informačných technológiách*. In: Transfer inovácií. Roč. 2001, č. 3. ISSN 1337-7094.

LI, C. A LALANI, F., 2020. *The Covid-19 pandemic has changed education forever* [online]. [cit. 29. marca 2021]. dostupné z: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/>.

OJANIEMI, K., NURMELA, S., SUVANTO, J., BRUUN, P., (2000). *Learning on-line – with WebCT*. Painosalama Oy, Turku: Center for Extension Studies.

RUSMIATI A., 2020. *Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period*. Journal of Ethnic and Cultural Studies. Roč. 7, č. 2. ISSN 2149-129190.

UČÍME NA DIAĽKU [online]. [cit. 20. marca 2021]. Dostupné z: [Domov | ucimenadiaľku.sk](http://ucimenadiaľku.sk).

RUSMIATI A., 2020. *Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period*. Journal of Ethnic and Cultural Studies. Roč. 7, č. 2. ISSN 2149-129190.

Author's Information:

PaedDr. Monika Kormaníková, PhD., Department of Music, Art and Physical Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

TELESNÁ ZDATNOSŤ A SOMATICKÉ PARAMETRE ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU V GENEREČNEJ PERSPEKTÍVE

PHYSICAL FITNESS AND SOMATIC PARAMETERS OF PRIMARY SCHOOL AGE PUPILS IN GENERATIONAL PERSPECTIVE

Daniela Leütterová, Katarína Štetinová

Daniela Leutterova, Katarina Stetinova

Abstrakt

Fundamentálnym zámerom nášho príspevku je porovnanie výskumných zistení telesného vývinu a pohybovej výkonnosti s údajmi, ktoré boli namerané pred viac ako dvadsiatimi rokmi. Na túto problematiku sme sa zamerali z dôvodu nárastu zdravotných problémov, čo úzko súvisí s telesným vývinom. Našu pozornosť sme upriamili na 9 a 10 ročné dievčatá východoslovenského regiónu. V našom príspevku sme sa snažili prispieť k hlbšiemu poznaniu problematiky pohybovej výkonnosti žiakov mladšieho školského veku v školskej telesnej a športovej výchove z perspektívy uplynulých dekád.

Abstract

The fundamental intent of our contribution is a comparison of research findings and physical performance with data that were measured more than twenty years ago. We focused on this issue because of the increase in health problems, which closely related to bodily developed. We have drawn our attention to 9 and 10 annual Girls of the Eastern Slovak Region. In our contribution, we have tried to contribute to the deeper knowledge of the issue of movement performance of primary school age pupils in school bodily and sporting education from the perspective of past decades.

Kľúčové slová: Mladší školský vek. Telesný rozvoj. Pohybová výkonnosť. Eurofit-test.

Key words: Primary school age. Physical development. Physical performance. Eurofit test.

Úvod

Pri determinovaní konceptov telesnej zdatnosti a pohybovej výkonnosti je potrebné vychádzať z úsudku vzájomných vzťahov medzi pojmi telesná zdatnosť, výkonnosť a schopnosť (Suchomel, 2006, In: Ružbarská, 2018). Úroveň pohybovej výkonnosti a rovnako i charakterizovanie úrovne daných pohybových schopností zastupujú jednotlivé výsledky v motorických testoch. Tie môžu byť zahrnuté do komponentu telesnej zdatnosti (Měkota, Novosad, 2005, In: Ružbarská, 2018).

Pojem sekulárny trend vymedzujeme, tak ako ho uvádza Malina (2004), ako nárast v rastových parametroch a akceleráciu zrenia v jednotlivých po sebe nasledujúcich generáciách populácie. Sekulárny trend na tomto princípe v sebe zahŕňa nárast telesnej hmotnosti a výšky v detstve i adolescencii, znižovanie veku menarché a rovnako ďalších znakov biologického zrenia, ako aj nárast docielenej telesnej výšky v dospelosti.

Žiaci v období mladšieho školského veku majú ako fyziologické, tak aj psychologické predpoklady na všeobecný rozvoj základných pohybových schopností, čím sa vytvára predpoklad k požadovanej úrovni telesnej zdatnosti a pohybovej výkonnosti (Perič, 2004).

Telesnú zdatnosť chápe väčšina autorov ako všeobecnú schopnosť ľudského organizmu od širokého chápania ako kvality zdravia po užšie fyziologické chápanie ako schopnosť organizmu reagovať na telesné zaťaženie. Súčasť kategórie zdatnosti je aj rozvoj pohybových schopností, ktoré patria k základným cieľom v školskej telesnej výchove. Úroveň telesnej zdatnosti a výkonnosti je ovplyvňovaná hlavne pohybovou aktivitou. Rychtecký (2006, In: Cihlář, Fialová, 2019) uvádzajú pohybovú aktivitu ako základnú kategóriu pri postupnosti: 1. pohybová aktivita, 2. telesná zdatnosť, 3. zdravie a 4. životný štýl.

Pri cielenom plánovaní vzdelávacej činnosti vychádzame zo Štátneho vzdelávacieho programu – primárne vzdelávanie (2015). Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb svojím zameraním využíva predovšetkým široké spektrum pohybových prostriedkov, ktoré prispievajú k celkovému formovaniu osobnosti s akcentom na hrubú i jemnú motoriku. Prostredníctvom pohybových cvičení, hier a súťaží sa pozitívne ovplyvňuje zdravotný stav. Žiaci nadobúdajú poznatky a vedomosti, vytvárajú si elementárnu predstavu o pohybových možnostiach a osvojujú si význam diagnostiky ako prostriedku získania informácií o úrovni vlastnej telesnej zdatnosti, čím plnia ciele predmetu telesná a športová výchova. Diagnostika žiakov je veľmi dôležitým prostriedkom pre získanie informácií o úrovni telesnej zdatnosti pre učiteľov a na vedecké účely.

Cieľ

Cieľom výskumného zámeru je na základe aplikácie testovej batérie Eurofit (Adam et al., 1988) porovnať somatické a motorické charakteristiky 9 a 10 ročných dievčat s výskumnou prácou Tureka z roku 1999.

Metodika výskumu

Naša výskumná vzorka bola vytvorená na základe dostupného výberu. Výskumný súbor bežnej populácie nášho jednorazového prierezového merania tvorili probandky vo veku 9 rokov ($n = 25$) a 10 rokov ($n = 25$) v porovnaní s 9 ($n = 370$) a 10 ($n = 510$) ročnými probandkami Tureka (1999). Výskumný súbor tvorili jedinci, ktorí sa zúčastňovali školskej telesnej a športovej výchovy. Neprejavovali sa u ich žiadne zdravotné obmedzenia. Pred samotným testovaním sme oboznámili testovaných a rovnako i učiteľov s naším zámerom výskumu a rovnako sme informovali aj zákonných zástupcov žiačok o spôsobe a ciele testovania. Zber údajov bol realizovaný v mesiacoch október až marec v školskom roku 2018/2019. Pri získavaní výskumných údajov sme použili metódu somatického a motorického testovania. V našom prípade bola aplikovaná modifikovaná batéria testov Eurofit, ktorá je testovacím manuálom (Adam et al., 1988). Všetky testy pohybovej výkonnosti boli vykonané v štandardných podmienkach telocvične.

Pri testovaní jednotlivých ukazovateľov sme pracovali s testovými položkami telesná hmotnosť (TH), telesná výška (TV) a body mass index (BMI), čiže index telesnej hmotnosti. Na výpočet tohto dopĺňujúceho ukazovateľa používame nasledovný vzorec: $BMI = \text{hmotnosť (kg)} / \text{telesná výška}^2 \text{ (m)}$ (Turek, 1999). Položky použité na zisťovanie motorickej výkonnosti sú 1. test rovnováhy „plameniák“ (TR) – statická rovnováha, 2. tanierový tapping (TAP) – frekvenčná rýchlosť ruky, 3. predklon s dosahovaním v sede (PRKL) – kĺbová pohyblivosť trupu, 4. skok do diaľky z miesta (SKOK) – výbušná sila dolných končatín, 5. ľah - sed za 30 sekúnd (LS) – dynamická a vytrvalostná sila brušného a bedrovo-stehenného svalstva, 6. výdrž v zhybe (VZH) – statická a vytrvalostná sila svalstva horných končatín, 7. člnkový beh 10 x 5 m (CBEH) – bežecká rýchlosť so zmenami smeru a 8. vytrvalostný člnkový beh (VBEH) – bežecká vytrvalostná schopnosť (Adam et al., 1988).

Získané dáta sme spracovali matematicko-štatistickými metódami. Zo získaných štatistických charakteristík bola použitá hrubá miera polohy – aritmetický priemer (\bar{x}) a miera variability – smerodajná odchýlka (s).

Výsledky a diskusia

Jednotlivé výsledky nám umožňujú poznať súčasný stav pohybovej výkonnosti a telesného rozvoja 9 a 10 ročných dievčat mladšieho školského veku. Poznatky nám ponúkajú merania, ktoré sú spracované v tabuľke, kde sú uvedené aritmetické priemery a smerodajné odchýlky nášho výskumného súboru 2018/2019 a súboru Tureka (1999). Výsledky jednotlivých položiek nášho výskumného súboru dievčat mladšieho školského veku sme komparovali s výsledkami výskumu podľa Tureka (1999). Následnú komparáciu oboch súborov sme graficky zaznamenali.

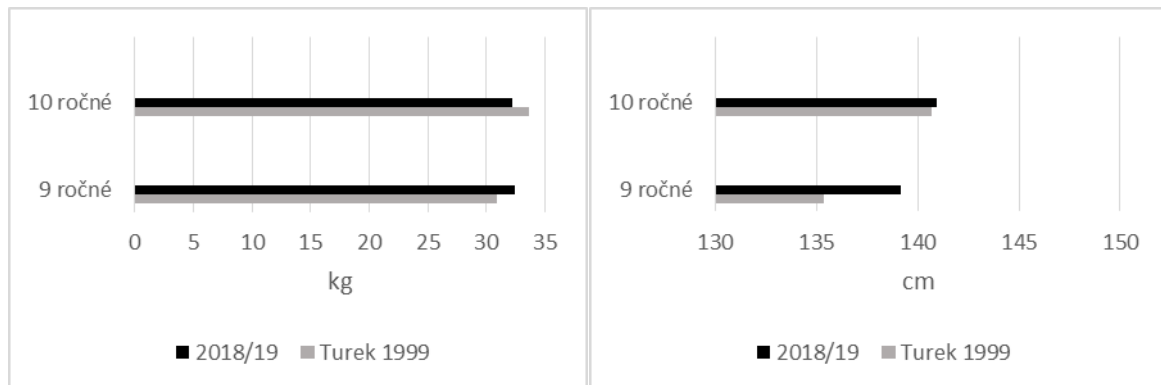
Tabuľka 1. Základné štatistické charakteristiky somatického vývinu a telesnej zdatnosti 9 a 10 ročných dievčat

Premenná	Dievčatá	9 ročné		10 ročné	
		\bar{x}	s	\bar{x}	s
Telesná hmotnosť TH (kg)	Turek 1999	30,89	5,19	33,58	6,93
	2018/19	32,37	3,64	35,24	4,90
Telesná výška TV (cm)	Turek 1999	135,37	5,50	140,67	6,86
	2018/19	139,16	3,15	140,92	5,67
Telesný index BMI (kg.m ²)	Turek 1999	16,76	2,30	19,49	10,37
	2018/19	16,69	1,59	17,72	2,08
Test rov. plameniak TR (n)	Turek 1999	7,74	4,99	7,57	5,54
	2018/19	2,16	2,25	2,16	1,34
Tanierový tapping TR (sek.)	Turek 1999	17,90	3,68	16,81	3,43
	2018/19	15,88	2,61	14,29	1,59
Predklon s dos. v sede PRKL (cm)	Turek 1999	22,32	5,66	21,78	6,16
	2018/19	14,16	3,98	13,64	7,25
Skok do diaľ. z mies. SKOK (cm)	Turek 1999	131,76	15,63	142,28	18,55
	2018/19	133,76	13,53	147,60	10,20
Ľah-sed za 30 s. LS (n)	Turek 1999	17,11	4,37	19,64	5,62
	2018/19	12,96	5,57	13,52	4,01
Výdrž v zhybe VZH (sek.)	Turek 1999	12,11	8,55	13,22	9,93
	2018/19	10,63	8,46	13,01	13,53
Člnkový beh 10x5 m CBEH (sek.)	Turek 1999	24,59	2,64	23,75	3,33
	2018/19	22,20	2,41	19,16	2,77
Vytrv. člnkový beh VBEH (n)	Turek 1999	23,61	10,72	23,37	9,35
	2018/19	37,32	5,02	32,36	5,11

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

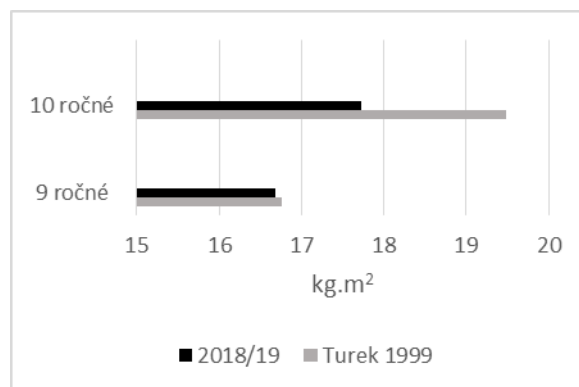
Na grafe 1 je zobrazená komparácia výsledkov telesnej hmotnosti (TH). U 9 a 10 ročných dievčat boli priemerné hodnoty telesnej hmotnosti v našom súbore 2018/2019 vyššie u 9 ročných dievčat ako v súbore Tureka (1999). Odlišnosti v meraniach 10 ročných dievčat nie sú vysoké, no odlišnosť je evidentná. Na grafe 2 je následne porovnávaná telesná výška (TV). Deväťročné dievčatá v našom sledovanom súbore dosiahli vyššiu priemernú výšku v porovnaní s 9 ročnými dievčatami v súbore Tureka (1999). U 10 ročných dievčat sme

namerali ako v našom, tak i v súbore Tureka priemerné somatické ukazovatele telesnej výšky skoro rovnaké. Porovnanie výsledkov priemerných hodnôt telesného indexu hmotnosti (BMI) zobrazuje pohľad (graf 3) zameraný na súvislosti medzi telesnou výškou a telesnou hmotnosťou. Namerali sme vyššie priemerné hodnoty v súbore Tureka (1999) čo znamená, že u súčasných dievčat sú evidentné rozdiely v položke telesnej hmotnosti v neprospech 9 ročných dievčat, ktoré vykazujú vyššiu telesnú hmotnosť. Pri súčasných dievčatách sme namerali vyššiu priemernú výšku. V závere ale vidíme na grafe 3 nepatrné rozdiely u 9 ročných dievčat. V našom prípade ide o tzv. intuitívne porovnanie, kde je potrebné brať do úvahy rozsah súboru (počet meraných žiakov), ktorý je limitovaný, čo môže skresľovať našu interpretáciu.



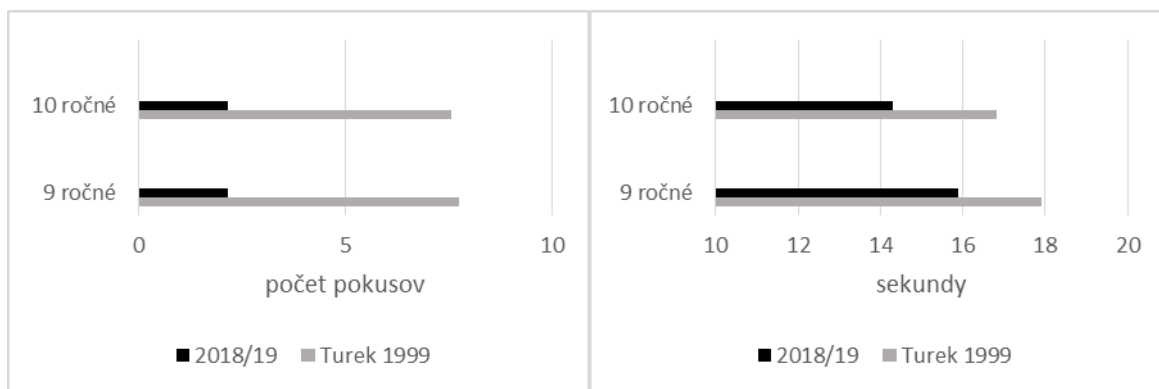
Graf 1. Telesná hmotnosť

Graf 2. Telesná výška



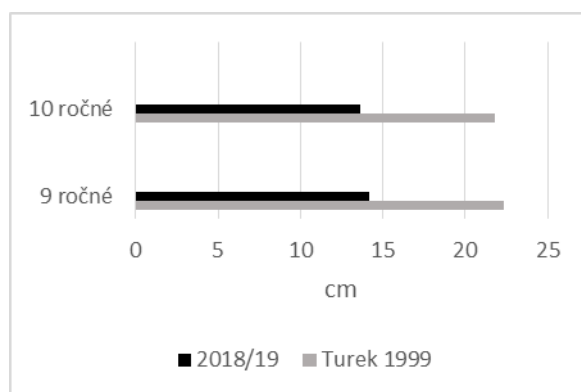
Graf 3. Index telesnej hmotnosti

V teste rovnováhy plameniák (TR) sme zaznamenali lepšie priemerné hodnoty v prospech nášho výskumného súboru, ako vidíme na grafe 4. Pri tomto pilotnom meraní sme nepristúpili k testovaniu hypotéz, keďže sme brali do úvahy rozsah súborov. Rovnováhová schopnosť je ukazovateľ, ktorý je vysoko individuálny a aj v rovnakej vekovej skupine existujú pomerne veľké rozdiely, o čom nás presvedčili výsledky daného testu (Doležajová, Lednický, 2002). Výsledky testu tanierový tapping (TP) môžeme vidieť na grafe 5, ktoré charakterizujú frekvenčnú rýchlosť cvičenca (Doležajová, Lednický, 2002). V tomto teste sme namerali lepšie priemerné hodnoty v prospech dievčat nášho výskumného súboru bežnej populácie 2018/2019. Takýto trend je i v meraniach Tureka (1999), kde namerali vyššie priemerné hodnoty, čiže výsledky boli v prospech populácie Slovenskej republiky (Moravec a kol., 1993, In: Turek, 1999). V teste predklon s dosahovaním v sede (PRKL) sú najvýraznejšie rozdiely (graf 6). Výrazný pokles výkonnosti je u dievčat nášho výskumného súboru v porovnaní s výsledkami Tureka (1999), ktorý dosiahol lepšie výsledky v porovnaní s výsledkami u Moravca (Moravec a kol., 1996, In: Turek, 1999).



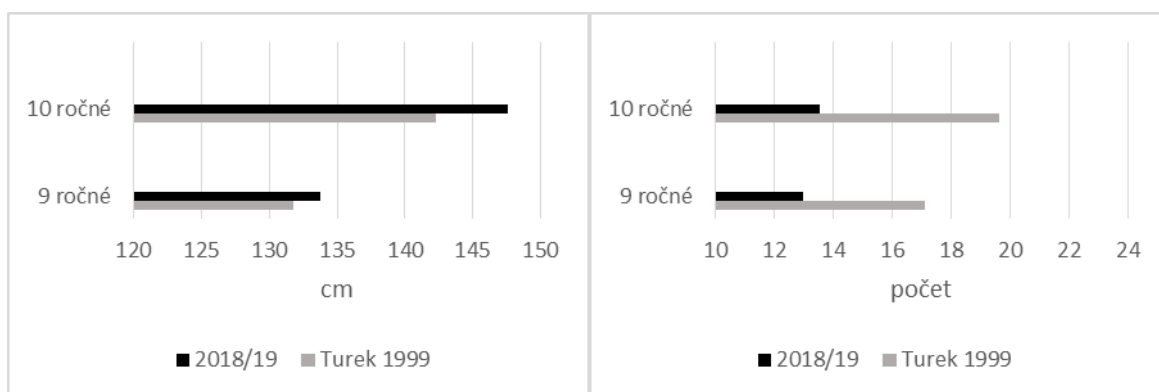
Graf 4. Test rovnováhy plameniak

Graf 5. Tanierový tapping



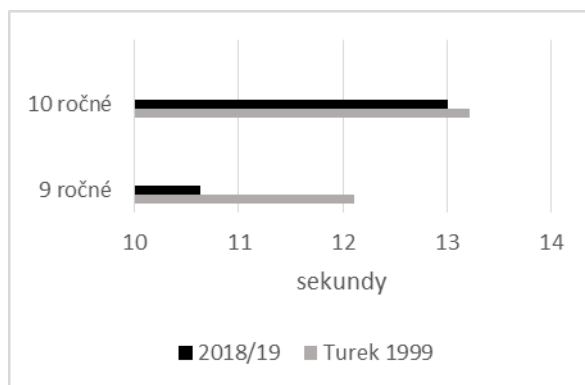
Graf 6. Predklon s dosahovaním v sede

Pri testovej položke skok do diaľky z miesta (SKOK) boli odchýlky minimálne, čo je vidieť na grafe 7. Rozdielne výsledky dosiahli dievčatá nášho výskumného súboru ako v súbore bežnej populácie Tureka (1999). Graf 8, test ľah-sed za 30 sekúnd (LS) poukázal na vyššie namerané hodnoty v súbore dievčat bežnej populácie Tureka (1999). Pri danej rozdielnosti výkonov môžeme ale uvažovať aj o vplyve náhodnosti, tak ako sa vyjadril pri svojich meraniach i Turek (1999). Grafe 9 v teste výdrž v zhybe (VZH) poukazuje v našej komparácii, že súbor bežnej populácie Tureka (1999) je výrazne lepší v priemerných hodnotách.



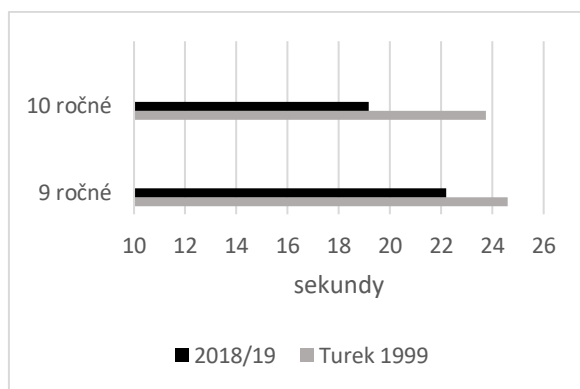
Graf 7. Skok do diaľky z miesta

Graf 8. Ľah-sed za 30 sekúnd

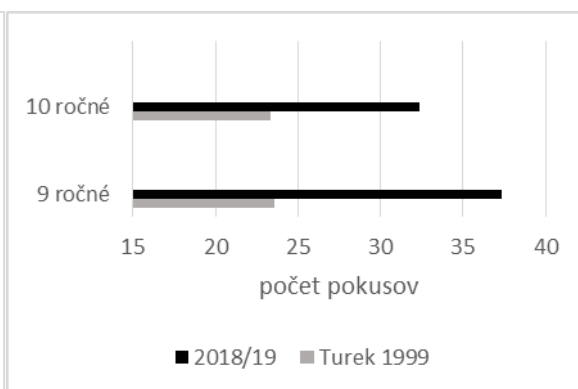


Graf 9. Výdrž v zhybe

V testovej položke člnový beh 10 x 5 metrov (CBEH) sme zaznamenali pomerne rozdielne zvládnutie požadovaného testu v našom výskumnom súbore (graf 10). V danej testovej položke sme testovali úroveň koordinačných a rýchlostných schopností. Pri vytrvalostnom člnkovom behu (VBEH) sme namerali vyššie priemerné hodnoty v našom výskumnom súbore, kde akceleračný trend mal stúpajúci charakter, ako vidieť na grafe 11. Výsledok tohto testu si vysvetľujeme na základe bežeckého zamerania dievčat vykonávané v mimoškolskej činnosti.



Graf 10. Člnkový beh 10x5 m



Graf 11. Vytrvalostný člnkový beh

V našom meraní sme najnižšiu úroveň pohybovej výkonnosti zaznamenali v testovej položke test rovnováhy plameniak (TR). V testových položkách test rovnováhy plameniak (TR) a v teste predklon s dosahovaním v sede (PRKL) sme zaznamenali najvyššie odchýlky pohybovej výkonnosti. Pri analýze telesného rozvoja a pohybovej výkonnosti dievčat mladšieho školského veku nesmieme zabúdať na biologický vývin, kedy dochádza k dôležitým zmenám v detskom organizme. Z tohto dôvodu, už ako sa zmieňuje Turek (1999), dochádza k rozporuplným výsledkom, ktoré sú prezentované somatickými ukazovateľmi a štruktúrou motoriky. Pri tomto konštatovaní súhlasíme s vyjadrením Tureka (1999), že „diagnostikovanie motoriky detí mladšieho školského veku sa vyznačuje prílišnou šírkou diagnostického záberu” (Turek, 1999, s. 28).

Záver

V školskej telesnej a športovej výchove je jednou z hlavných úloh vybudovanie kladného vzťahu k pohybovej aktivite. V prvom rade ide o zvládnutie pohybových schopností a ich následný transfer do koordinačne zložitejších pohybových činností. Je potrebné, aby sme dbali na využívanie príslušných senzitivných období ontogenetického vývinu, keďže práve v

nižších ročníkoch je potrebný základ zvládnutia jednotlivých úloh. Tie sa následne rozvíjajú v ďalších ročníkoch staršieho školského veku

Na základe nášho pilotného výskumného zámeru, ktorý je súčasťou širšie koncipovaného výskumného projektu nie je možné jednoznačne definovať, že súčasní žiaci mladšieho školského veku (9 a 10 ročné dievčatá) zaostávajú v úrovni telesnej zdatnosti alebo naopak jednoznačne dominujú. Súčasnú dievčatá dominujú v teste vytrvalostný člňkový beh (VBEH), kde si dominanciu môžeme vysvetliť v obľube a zamerania dievčat na vytrvalostný beh. Nejde tu ale o trénované dievčatá, ide skôr o zameranie školy na zdravý životný štýl. Naopak dievčatá zaostávajú v teste rovnováhy plameniak (TR). Porovnateľnú úroveň sme zaznamenali v teste výdrž v zhybe (VZH). Takéto porovnania sú problematické a navyše na základe prierezového merania nevieme identifikovať dôvody určitých rozdielov. Somatické parametre v teste telesnej hmotnosti poukázali na zvyšujúci sa trend nárastu hmotnosti, kde ale u 10 ročných dievčat sme zaznamenali lepšie výsledky u súčasných dievčat. Jedným dychom ale musíme podotknúť, že sme zaznamenali vyššie namerané hodnoty v oblasti telesnej výšky, čo súvisí s telesnou hmotnosťou. Práve z daného poznatku vychádzajú zistenia v indexe telesnej hmotnosti, ktoré sú v norme k daným zisteniam.

Výsledky z nášho pilotného merania sú súčasťou širšieho výskumného zámeru, ktorý je orientovaný na zistenie sekulárnych trendov telesnej zdatnosti súčasnej populácie žiakov mladšieho školského veku.

Poznámka

Tento príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0122/19) s názvom: *Somatická a motorická charakteristika detí mladšieho školského veku a ich vývojové trendy so zvláštnym zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunit.*

Zoznam bibliografických odkazov:

- ADAM, C. et al., 1988. *Eurofit. Handbook for the European test of physical fitness*. Rome: Council of Europe, Committee for Development of Sport.
- CIHLÁŘ, D., FIALOVÁ, L. 2019. *Hodnocení ve školní tělesné výchově a postoje žáků k pohybové aktivitě*. Karolinum: Univerzita Karlova. [online]. Dostupné z: <https://static.artforum.sk/media/products-files/46/a0/143106-DB77854.pdf>
- DOLEŽALOVÁ, L., LEDNICKÝ, A. 2002. *Rozvoj koordinačných schopností*. Bratislava: SVŠ pre TV a Š. ISBN 80-89075-13-4
- MALINA, R. M. 2004. Secular trends in growth, maturation and physical performance: a review. *Przegląd Antropologiczny – Anthropological Review*, 67, 3 – 31.
- PERIČ, T., 2004. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada, 1. vyd. ISBN 80-247-0683-0
- RUŽBARSKÁ, I., 2018. *Motorické predpoklady detí v kontext predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Prešov: Grafotlač PU PF. ISBN 978-80-555-2185-5.
- TUREK, M., 1999. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť detí mladšieho školského veku*. Prešov: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, Východoslovenská pobočka, PF PU. ISBN 80-88885-61-2

Author's Information:

Mgr. Katarína Šetinová, DiS. art. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

Mgr. Daniela Leuttterová, PhD. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

PROFESIJNÉ ŠTANDARDY A KOMPETENČNÝ PROFIL UČITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY

PROFESSIONAL STANDARDS AND COMPETENCE PROFILE OF A KINDERGARTEN TEACHER

Monika Miňová

Monika Minova

Abstrakt

Príspevok je zameraný na genézu tvorby profesijných štandardov a z nich vyplývajúceho kompetenčného profilu učiteľiek materských škôl. Zároveň v príspevku prezentujeme prieskumné zistenia zamerané na kompetencie učiteľky materskej školy vyplývajúce z profesijných štandardov, ktoré sme získali dotazníkovou metódou.

Abstract

The paper focuses on the genesis of the creation of professional standards and the resulting competence profile of kindergarten teachers. At the same time, in the article we present exploratory findings focused on the competencies of a kindergarten teacher resulting from professional standards, which we obtained using the questionnaire method.

Kľúčové slová: Profesijné štandardy. Kompetenčný profil. Učiteľka materskej školy.

Key words: Professional standards. Competence profile. Kindergarten teacher.

Úvod

Profesia učiteľky materskej školy si v dnešnej dobe vyžaduje kvalifikovaného učiteľa s dostačujúcimi odbornými znalosťami a schopnosťami. Učiteľ musí spĺňať viaceré kritériá, aby bol kompetentný na výkon učiteľského povolania. Školstvo prechádza mnohými transformačnými zmenami, ktoré so sebou prinášajú stále nové požiadavky na prácu učiteľa. Tieto požiadavky sa neustále menia a vyvíjajú. Záleží len na učiteľovi, či má dostatočnú motiváciu na rozvíjanie a zdokonaľovanie svojich kompetencií.

1. Teoretické východiská danej problematiky

K vytvoreniu profesijných štandardov nielen pre učiteľov predprimárneho vzdelávania viedla potreba reflektovať aktuálny stav profesijného rozvoja učiteľov v Slovenskej republike. Túto úlohu prevzalo na seba MPC Banská Bystrica a MPC Prešov, ktoré v roku 2003 vytvorilo tím expertov spolupracujúcich s tímom riešiteľov úlohy KEGA – učiteľské štúdium a pedagogická spôsobilosť absolventov. Títo experti pracovali na návrhu Koncepcie profesijného rozvoja učiteľov v kariérnom systéme, ktorý mal byť súčasťou pripravovaného zákona o výchove a vzdelávaní. Ich cieľom bolo vytvoriť systém požiadaviek a podmienok pre profesijný rozvoj a kariérny postup učiteľov ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality a efektívnosti pedagogickej práce. Expertný tím v priebehu roka 2004 pracoval na návrhu profesijných štandardov, ktorý odovzdal na prerokovanie a schválenie MŠ SR. Tento návrh bol oficiálne predložený až v júni 2006 na stránkach odborného-metodického časopisu Pedagogické rozhľady (Pavlov – Valica 2006).

Dôvody na vytvorenie profesijných štandardov pedagógov zhrnuli ich autori Kasáčová – Kosová – Pavlov – Pupala – Valica (2006) do týchto bodov:

- nadnárodný význam – porovnateľnosť pedagogickej profesie na Slovensku a v EÚ (profesijná mobilita),
- vymedzuje pedagogickú profesiu ako expertnú profesiu,
- umožňuje porovnanie s inými profesiami, kategóriami pedagogickej profesie porovnaním kvality programov vzdelávania a ich výstupov,
- poskytuje rámec na monitorovanie a hodnotenie kvantity profesijných výkonov pedagógov za účelom hodnotenia a odmeňovania (platové predpisy) a personálnej práce manažmentu škôl,
- je nástrojom štátnej objednávky pre vysoké školy pripravujúce pedagógov (vymedzuje rámec pregraduálneho vzdelávania),
- je nástrojom profesijného rozvoja, pretože je základom tvorby programov – kontinuálneho profesijného vzdelávania pedagógov v kariérnom systéme,
- vytvára podmienky pre odbornú diskusiu: Aký je kvalitný učiteľ? Aká je kvalitná – škola? Aké je kvalitné vzdelávanie?
- je nástrojom na lepšie porozumenie problémom profesie (profesijný jazyk),
- umožňuje skvalitnenie práce manažmentu škôl (personálny rozvoj zamestnancov),
- umožňuje pedagógom porozumieť, aké sú očakávania na ich profesijný výkon,
- umožňuje pedagógom identifikovať sa s ich profesijnou rolou a profesiou,
- umožňuje vytvárať perspektívy – modelovanie individuálneho profesijného rozvoja i rozvoja pedagogického zboru školy,
- umožňuje prezentáciu kľúčových oblastí vlastnej práce (verejnej služby) verejnosti (rodičom, zriaďovateľom).

Autori Konceptcie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov (2006) predstavili v roku 2007 Metodiku tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov, ktorá popisuje štruktúru a postup tvorby profesijných štandardov všetkých kategórií pedagogických zamestnancov. Cieľom vypracovania metodiky tvorby bolo poskytnúť nástroj pre pracovné skupiny, ktoré vypracovali profesijné štandardy všetkých kategórií pedagogických zamestnancov v jednotlivých kariérnych stupňoch a pozíciách. Tento dokument vymedzuje aj základné charakteristiky profesijného štandardu a s ním súvisiaceho kompetenčného profilu.

Pavlov – Valica (2006) definujú profesijný štandard ako normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogického zamestnanca. Podľa Pavlova (2012) je profesijný štandard norma, ktorá nie je statická, definitívna, ale otvorená a rozvoja schopná, vyvíjajúca sa vzhľadom na meniace sa ciele výchovy a vzdelávania, potreby škôl a profesionalizácie učiteľov.

Profesijný štandard pedagogického zamestnanca z roku 2006 taxatívne vymedzoval:

1. kategóriu pedagogického zamestnanca,
2. nevyhnutný kvalifikačný predpoklad pedagogického zamestnanca,
3. kariérny stupeň pedagogického zamestnanca,
4. kariérnu pozíciu pedagogického zamestnanca,
5. kompetenčný profil pedagogického zamestnanca,
6. indikátory úrovne kompetencií pedagogického zamestnanca.

Kompetenčný profil je súhrn kľúčových kompetencií a preukázateľných spôsobilostí, ktorými je charakterizovaný výkon profesie. Kompetencie sú preukázané vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie charakteristiky osobnosti, ktoré sa prejavujú v pracovnom výkone. Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca tvoria kľúčové kompetencie a z nich vychádzajúce preukázateľné špecifické kompetencie (spôsobilosti) pre výkon profesie v

jednotlivých kategóriách a kariérnych stupňoch pedagogických zamestnancov škôl alebo školských zariadení (Černotová – Drga – Kasáčová – Pavlov – Šnídlová – Valica 2007).

Kasáčová – Kosová (2006) zdôrazňujú, že pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľov boli akceptované tri základné koncepčné východiská:

- *priorita osobnostného rozvoja učiteľa orientovaného na rozvoj žiaka v edukačnom procese v premenlivých pedagogických situáciách,*
- *európske trendy a dokumenty formulujúce požiadavky na vybudovanie učiacej sa – spoločnosti a na kľúčové kompetencie človeka v 21.storočí a medzinárodné dokumenty týkajúce sa profesie učiteľa a celoživotného vzdelávania,*
- *jasné rozčlenenie dimenzií profesionality učiteľa na odbornú (t.j. kvalifikácia), etickú (t.j. mravnosť) a osobnostnú (t.j. osobnostnú zrelosť), pričom problematika kompetenčného profilu a štandardov profesie je záležitosťou výsostne odbornej dimenzie.*

Pri tvorbe profesijných štandardov boli vymedzené tri základné dimenzie (Kasáčová – Kosová 2006):

- kompetencie orientované na žiaka,
- kompetencie orientované na edukačný proces,
- kompetencie orientované na sebarozvoj.

Profesijné štandardy popisujú kompetencie, ktoré učiteľ musí zvládať na úrovni primeranej svojim schopnostiam i dĺžke pedagogickej praxe. Sú kritériom pre kvalifikáciu a spolu s aktuálnym výkonom učiteľa a kritériom na posúdenie kvality jeho práce s dieťaťom (Pavlíková 2009).

V júni 2009 bol schválený Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, v ktorom boli zakotvené aj profesijné štandardy. V roku 2009 v rámci projektu Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov sa opäť autori Koncepcie profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov vrátili k pilotnej verzii profesijných štandardov, ktoré síce boli schválené Ministerstvom školstva SR v roku 2009, ale pedagogická verejnosť o danú problematiku prejavila malý záujem, aj keď mali možnosť sa k nim vyjadriť. Odborná skupina si vytýčila za cieľ vytvoriť, resp. inovovať a implementovať profesijné štandardy ako jeden zo základných nástrojov budovania kvality škôl a školských zariadení. Projekt sa začal implementovať v októbri 2009 a mal byť ukončený v októbri 2013 (Šnídlová 2011).

Šnídlová (2011) ako koordinátorka tejto aktivity poukazuje na význam profesijného štandardu. Profesijný štandard:

- vymedzuje nevyhnutné a dosiahnuteľné profesijné kompetencie ako predpoklad štandardného, t.j. kvalitného výkonu profesie,
- je nástrojom udržiavania a zvyšovania kvality výkonu v profesii, umožňuje jej poznanie a ocenenie,
- je pilierom gradácie profesionality pedagogického a odborného zamestnanca,
- vychádza z neho profil absolventa vysokej školy,
- je základom profesijného rastu pedagogických a odborných zamestnancov,
- je východiskom pre tvorbu systémov hodnotenia a z nich vyplývajúcich plánov profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov,
- je východiskom pre tvorbu programov kontinuálneho vzdelávania založených na budovaní a rozvoji profesijných kompetencií.

Ako ďalej uvádza Šnídlová (2011) profesijné kompetencie sú podstatou navrhovaných profesijných štandardov. V súboroch kompetencií sú zachytené systémové zmeny výchovy a vzdelávania, ktoré sú podrobnejšie rozpracované do vedomostí, zručností a postojov pedagogických a odborných zamestnancov (ďalej len PZ a OZ). Sú východiskom pre tvorbu indikátorov, tzn. preukázateľných prejavov profesijných kompetencií v praxi.

Aj v roku 2011 pracovali experti pri tvorbe profesijných štandardov s modelom troch dimenzií navrhnutých Kasáčovou – Kosovou (2006).

Kompetencie v profesijnom štandarde sú začlenené do troch dimenzií:

- Dimenzia *Dieťa/Žiak*: obsahuje profesijné kompetencie orientované na poznanie žiaka, s ktorým PZ a OZ pracuje - na jeho osobnostné charakteristiky a podmienky rozvoja.
- Dimenzia *Edukačný proces/Proces odbornej starostlivosti, poradenstva, prevencie*: obsahuje profesijné kompetencie zamerané na procesy smerujúce k rozvoju žiaka.
- Dimenzia *Pedagogický zamestnanec/ odborný zamestnanec*: obsahuje kompetencie zamerané na rozvoj jedinca ako predstaviteľa profesie a súčasne zamestnanca školy (Šnidllová 2011).

Konečnú podobu získali profesijné štandardy až v roku 2017, keď minister školstva vydal Pokyn č. 39/2017 platný od 1. júla 2017, v ktorom vymedzuje profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Štandardy sú ďalej rozdelené podľa kariérového stupňa (začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s I. atestáciou a učiteľ s II. atestáciou) a dosiahnutého vzdelania (Úplné stredné odborné vzdelanie, Vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa a Vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa). V roku 2019 bol schválený Zákon č. 139/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch, ktorý v § 41 uvádza, že Profesijný štandard vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na zaradenie do

- a) kategórie a podkategórie pedagogického zamestnanca alebo do kategórie odborného zamestnanca,
- b) kariérového stupňa alebo
- c) kariérovej pozície.

Profesijné štandardy v nadväznosti na stupeň vzdelania pre jednotlivé kategórie, podkategórie, kariérové stupne a kariérové pozície vydáva a zverejňuje na svojom webovom sídle ministerstvo školstva.

Pri bližšej analýze profesijných štandardov učiteľa materskej školy (2017) môžeme konštatovať, že je do istej miery zhodný s návrhom profesijných štandardov z roku 2006. Profesijné štandardy sú rozpracované do 3 oblastí: dieťa, výchovno-vzdelávacia činnosť a profesijný rozvoj.

Oblasť DIEŤA zahŕňa kompetenciu:

- *identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa,*
- *identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa,*
- *identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa.*

Oblasť VÝCHOVNO-VZDELÁVACIA ČINNOSŤ vymedzuje kompetenciu:

- *ovládať obsah a didaktiku predprimárneho vzdelávania,*
- *plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť,*
- *realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť,*
- *hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa dieťaťa.*

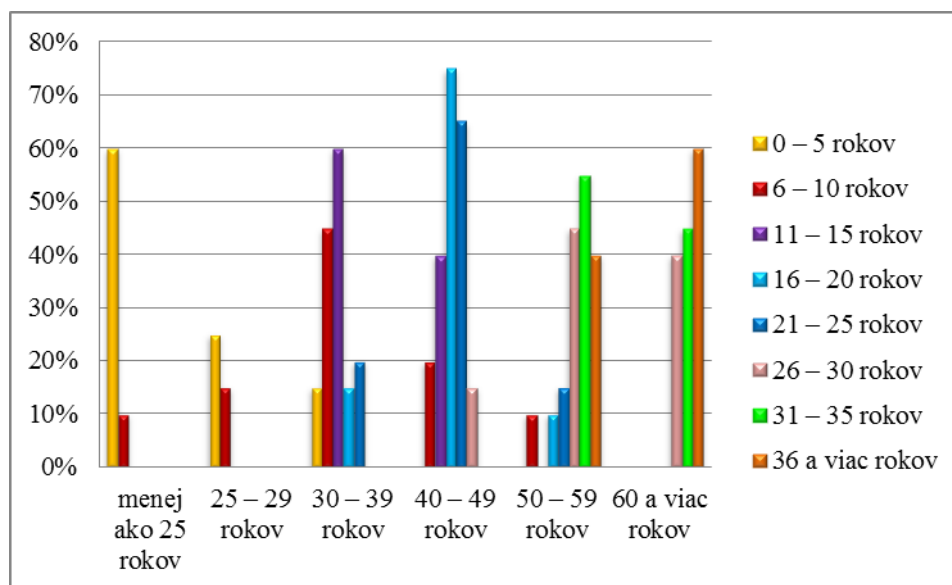
Oblasť PROFESIJNÝ ROZVOJ tvoria 2 kompetencie:

- *plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj,*
- *stotožniť sa s profesijnou rolou a školou.*

Každá kompetencia je bližšie rozpracovaná do požadovaných vedomostí a spôsobilostí a nadobudnutú kompetenciu môžeme identifikovať na základe preukázateľných kompetencií. Na rozdiel od návrhu profesijných štandardov z roku 2006, kde namiesto preukázateľných kompetencií boli vymedzené indikátory, ktoré umožňovali učiteľovi predprimárneho vzdelávania aj riaditeľovi školy identifikovať úroveň jeho kompetencií. Úroveň kompetencií učiteľa predprimárneho vzdelávania sa zisťovala prostredníctvom navrhnutých nástrojov (Pavlíková 2009).

2. Prieskumné zistenia

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory respondentov na ich kompetencie, t. j. kompetenčný profil vyplývajúci z profesijných štandardov učiteľa. Názory respondentov sme zisťovali prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka. Dotazník obsahoval 16 uzavretých položiek. Pri ich tvorbe sme použili formulácie kompetencií, ktoré sú uvedené v profesijných štandardoch, ktoré vychádzajú z modelu kompetencií podľa Kasáčovej – Kosovej (2006) – kompetencie orientované na dieťa, edukačný proces a sebarozvoj. Model týchto autoriek slúžil ako podklad návrhu profesijných štandardov pre učiteľov predprimárneho vzdelávania. Elektronický dotazník bol zverejnený na sociálnych sieťach, ktorých členkami sú učiteľky materských škôl a bol dostupný na vyplnenie od apríla do mája 2020.

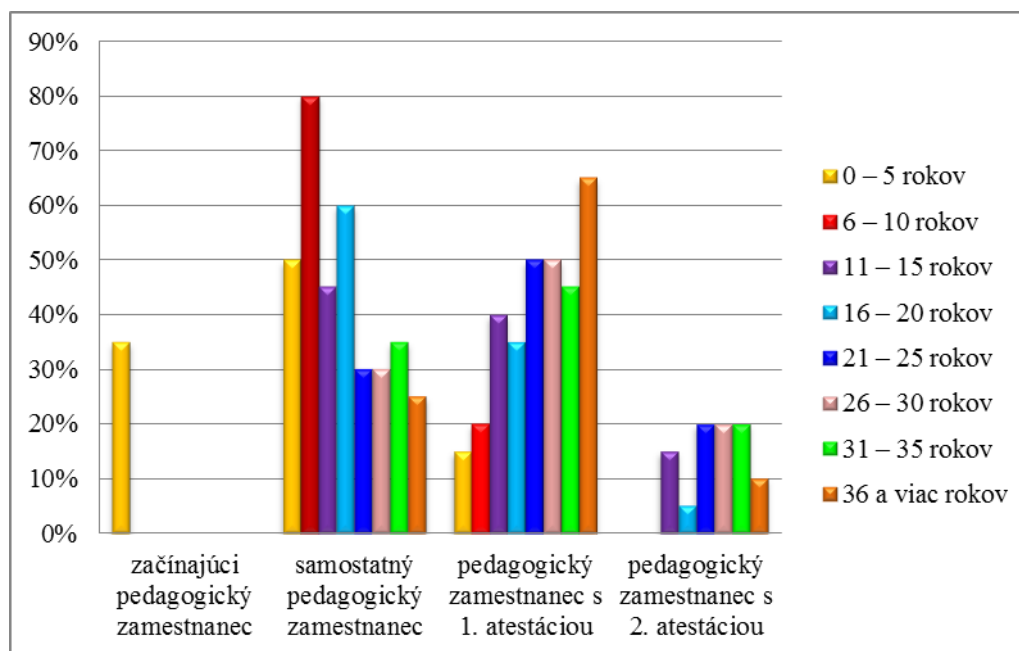


Graf 1. Vek respondenta
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafel 1 uvádzame vek respondentov. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov má 60 % menej ako 25 rokov, 25 % respondentov je vo vekovom rozmedzí 25 – 29 rokov a 15 % vo vekovom rozmedzí 30 – 39 rokov. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov uviedli, že 10 % má menej ako 25 rokov, 15 % 25 – 29 rokov, 45 % z nich je vo vekovom rozmedzí 30 – 39 rokov, 20 % vo vekovej skupine 40 – 49 rokov a 10 % vo vekovej skupine 50 – 59 rokov. 60 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov má 30 – 39 rokov a 40 % 40 – 49 rokov. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov odpovedalo, že 15 % z nich má 30 – 39 rokov, 75 % 40 – 49 rokov a 10 % 50 – 59 rokov. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov majú 20 % 30 – 39 rokov, 65 % 40 – 49 rokov, 15 % z nich 50 – 59 rokov. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov má 15 % z nich 40 – 49 rokov, 45 % respondentov je vo vekovom rozmedzí 50 – 59 rokov a 40 % vo vekovom rozmedzí 60 a viac rokov. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov uviedli, že 55 % má 50 – 59 rokov a 45 % z nich 60 a viac rokov. 40 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov je vo vekovom rozmedzí 50 – 59 rokov a 60 % vo vekovej skupine 60 a viac rokov.

Z grafu 2 vyplýva, že v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov je 35 % začínajúcich pedagogických zamestnancov, 50% samostatných pedagogických zamestnancov a 15 % pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou. 2. atestáciu v tejto skupine respondentov neabsolvoval ani jeden. Skupina respondentov s dĺžkou pedagogickej

praxe 6 – 10 rokov uviedla tieto výsledky – 80 % z nich je zaradených ako samostatný pedagogický zamestnanec a 20 % ako pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou.

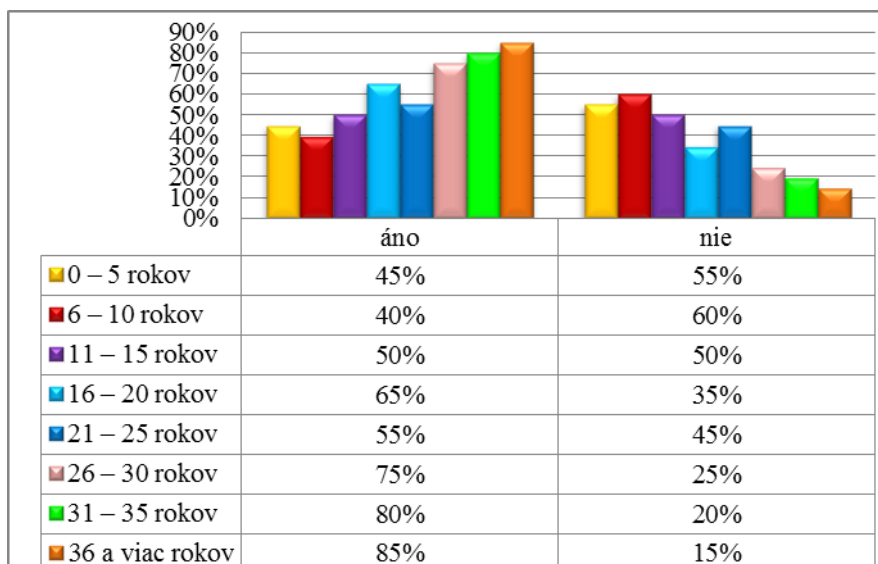


Graf 2. Kariérový stupeň
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov je 45 % samostatných pedagogických zamestnancov, 40 % pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou a 15 % respondentov s 2. atestáciou. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov je 60 % samostatných pedagogických zamestnancov, 35 % pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou a 5 % s 2. atestáciou. Zhodné výsledky sme zaznamenali v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov a s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov. Títo respondenti uviedli, že 30 % je zaradených v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec, 50 % pedagogický zamestnanec s 1. atestáciou a 20 % s 2. atestáciou. Skupina respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov uviedla, že 35 % je samostatných pedagogických zamestnancov, 45 % pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou, 20 % s 2. atestáciou. Z respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov je 25 % samostatných pedagogických zamestnancov, 65 % pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou a 10 % s 2. atestáciou.

Z uvedených výsledkov vyplýva, že najviac začínajúcich pedagogických zamestnancov je v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov a to 35 %, najviac samostatných pedagogických zamestnancov v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov – 80 %, pedagogických zamestnancov s 1. atestáciou v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov – 65 % a pedagogických zamestnancov s 2. atestáciou v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov, 26 – 30 rokov a 31 – 35 rokov – 20 %.

V grafe 3 uvádzame odpovede respondentov, či sa stretli s návrhom profesijných štandardov. Podľa odpovedí sme zistili, že najvyšší počet kladných odpovedí je v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac a to až 85 % a najnižší v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov, 40 %. Zároveň je v tejto skupine najviac negatívnych odpovedí. Až 60 % respondentov označilo odpoveď „nie“. Pripisujeme to neznalosti danej problematiky. Návrhy profesijných štandardov pre jednotlivé kariérové pozície vyšli od autoriek Kasáčovej – Kosovej (2006). Dlhšiu dobu ostali nepovšimnuté.



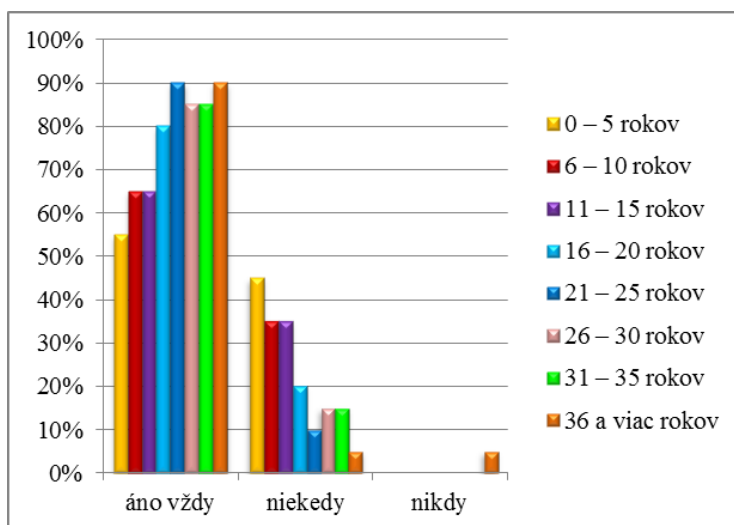
Graf 3. Návrh profesijných štandardov
(Zdroj: vlastné spracovanie)

S účinnosťou od 1. 7. 2017 vydal minister školstva pokyn č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Zameriame sa na vybrané kompetencie, ktoré sú obsiahnuté v trojdimenzionálnom modeli autoriek návrhu profesijných štandardov z roku 2006 – Kasáčovej – Kosovej. Ako uvádza Krásna – Verbovanec (2014) vo svojej publikácii kľúčové kompetencie učiteľa v materskej škole sú orientované na tri hlavné oblasti profesijného výkonu:

1. *profesijné kompetencie učiteľa v materskej škole orientované na dieťa,*
2. *profesijné kompetencie učiteľa v materskej škole orientované na edukačný proces,*
3. *profesijné kompetencie učiteľa v materskej škole orientované na ďalší profesijný (seba)rozvoj.*

Z prvej oblasti profesijného výkonu sme do dotazníka zakomponovali tieto kompetencie:

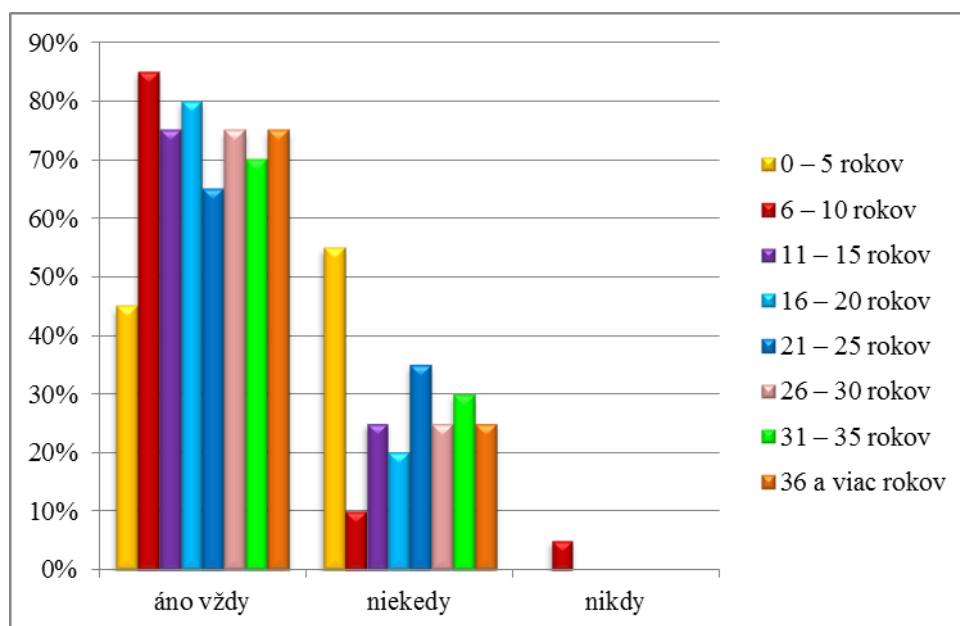
- *dokáže identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa;*
- *dokáže identifikovať psychologické a sociálne faktory jeho poznávania,*
- *dokáže identifikovať sociokultúrny kontext vývoja dieťaťa.*



Graf 4. Kompetencie orientované na dieťa – identifikovanie vývinových charakteristík dieťaťa
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Graf 4 zaznamenáva odpovede respondentov na otázku, či vedia identifikovať vývinové charakteristiky dieťaťa. Z údajov vyplýva, že 55 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov zaznačili odpoveď „áno vždy“, 45 % len niekedy dokážu identifikovať vývinové charakteristiky dieťaťa. 65 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov a s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov označilo za odpoveď „áno vždy“ a zvyšných 35 % len niekedy. Skupina respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov uviedla, že 80 % z nich vie vždy identifikovať vývinové charakteristiky dieťaťa a 20 % len niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov a 36 a viac rokov touto kompetenciou disponuje 90% z nich a 10% respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov len niekedy. 5 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov vie len niekedy využiť túto kompetenciu a 5 % nikdy. 85 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov a 31 – 35 rokov vie vždy identifikovať individuálne charakteristiky dieťaťa, 15 % len niekedy. Na základe uvedených výsledkov môžeme skonštatovať, že učitelia vo všeobecnosti disponujú danou kompetenciou. Podľa Kasáčovej – Kosovej (2006) táto kompetencia v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec v sebe zahŕňa nasledujúce špecifické spôsobilosti (vedomosti, zručnosti, postoje):

- *poznať zákonitosti psychického a fyzického vývinu dieťaťa predškolského veku,*
- *vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku,*
- *akceptovať individualitu každého dieťaťa predškolského veku.*



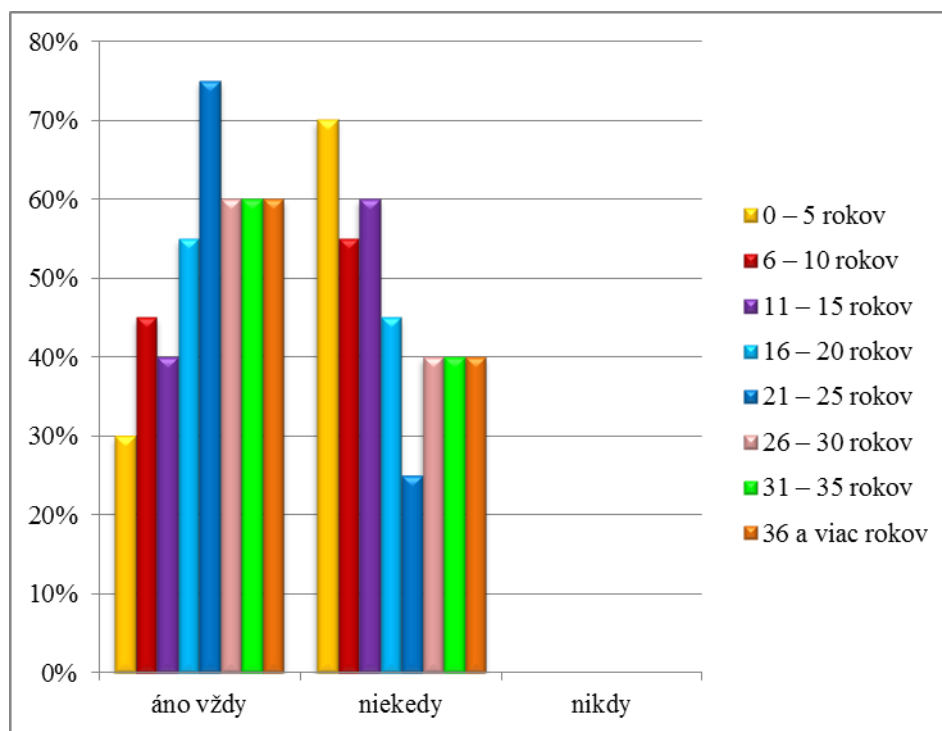
Graf 5. Kompetencie orientované na dieťa – identifikovanie individuálnych charakteristík dieťaťa
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafe 5 sú odpovede respondentov na otázku, či dokážu identifikovať individuálne charakteristiky dieťaťa. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov 45 % respondentov ich vie vždy identifikovať a 55 % niekedy. 85 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov túto kompetenciu zvláda, 10 % niekedy a 5 % nikdy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov uvádzajú, že 75 % z nich vždy a 15 % niekedy. V prieskumnej vzorke respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov túto kompetenciu má osvojenú 80% respondentov, 20 % ju zvláda len niekedy. 65 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov vie identifikovať individuálne charakteristiky dieťaťa vždy a 35 % z nich len niekedy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej

praxe 26 – 30 rokov a 36 a viac rokov uviedli, že danú kompetenciu dokáže vždy využiť 75 % z nich a 25 % niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov 70 % z nich vždy dokáže identifikovať individuálne charakteristiky dieťaťa a 30 % niekedy.

Podľa Kosovej – Kasáčovej (2006) táto kompetencia v sebe zahŕňa:

- *vedieť diagnostikovať individuálne špecifiká dieťaťa predškolského veku,*
- *akceptovať individualitu každého dieťaťa predškolského veku.*

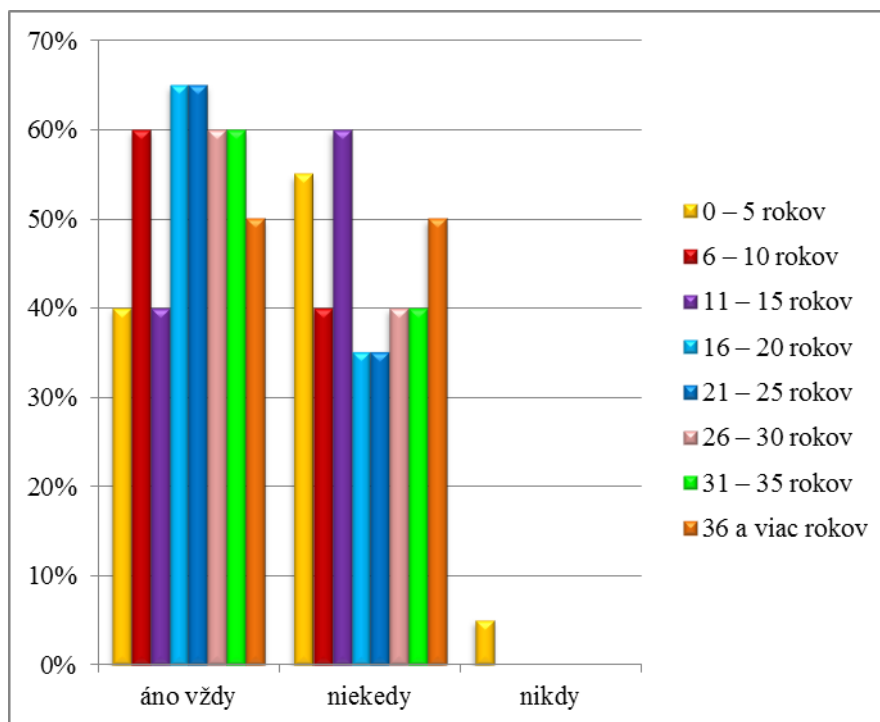


Graf 6. Kompetencie orientované na dieťa – identifikovanie sociálnokultúrneho kontextu rozvoja dieťaťa

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z grafu 6 sa dozvedáme, či učitelia dokážu identifikovať sociálnokultúrny kontext rozvoja dieťaťa. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov označili odpoveď „áno vždy“ len v 30 %, 70 % len niekedy. 45 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov odpovedalo kladne a 55 % respondentov dokáže niekedy identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja dieťaťa. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov vie identifikovať sociokultúrny kontext rozvoja dieťaťa len 40 % respondentov, 60% niekedy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov majú túto kompetenciu vždy zvládnutú na 55 % a 45 % niekedy. Najvyššie percentuálne hodnoty kladnej odpovede „áno vždy“ sme zaznamenali v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov. Až 75 % respondentov dokáže identifikovať sociálnokultúrny kontext rozvoja dieťaťa. Zhodné percentuálne výsledky sa ukazujú v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov, 31 – 35 rokov a 36 a viac rokov. 60% respondentov uviedlo „áno vždy“ a 40% niekedy. Na základe týchto výsledkov sme dospeli k názoru, že väčšina respondentov nevie, aké špecifické spôsobilosti daná kompetencia zahŕňa. V profesijných štandardoch z roku 2006 je táto kompetencia rozpracovaná do nasledujúcich špecifických spôsobilostí:

- *poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí,*
- *vedieť zisťovať sociálne charakteristiky detí z rôzneho sociokultúrneho prostredia*
- *akceptovať odlišnosti detí bez predsudkov.*

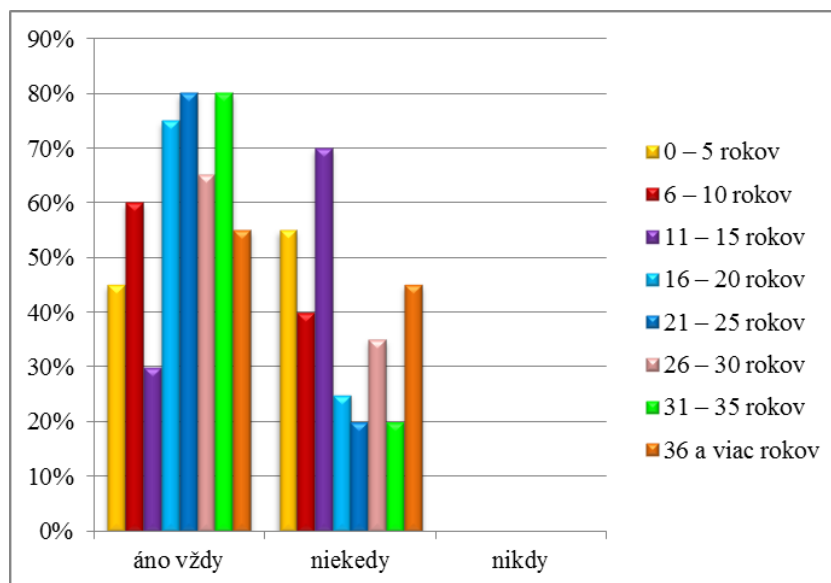


Graf 7. Kompetencie orientované na dieťa – identifikovanie psychologických faktorov jeho poznávania
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z grafu 7 vidíme, ako majú respondenti osvojenú kompetenciu identifikovať psychologické faktory jeho poznávania. Porovnaním výsledkov sme zistili, že najlepšie osvojenú ju majú respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov a 21 – 25 rokov. A to na 75 %. Najmenej osvojenú ju majú respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov a 11 – 15 rokov. 40 % z nich uviedlo, že vždy vie identifikovať psychologické faktory poznávania dieťaťa. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov sme ako v jedinej skupine respondentov zaznamenali odpoveď „nikdy“ – 5 % respondentov. Celkové výsledky mohla ovplyvniť neznalosť respondentov, čo všetko táto kompetencia zahŕňa. V návrhu profesijných štandardov (2006) sú pod touto kompetenciou uvedené nasledujúce špecifické spôsobilosti:

- *poznať problematiku o procesoch poznávania detí predškolského veku a poznať faktory ovplyvňujúce procesy poznávania.*

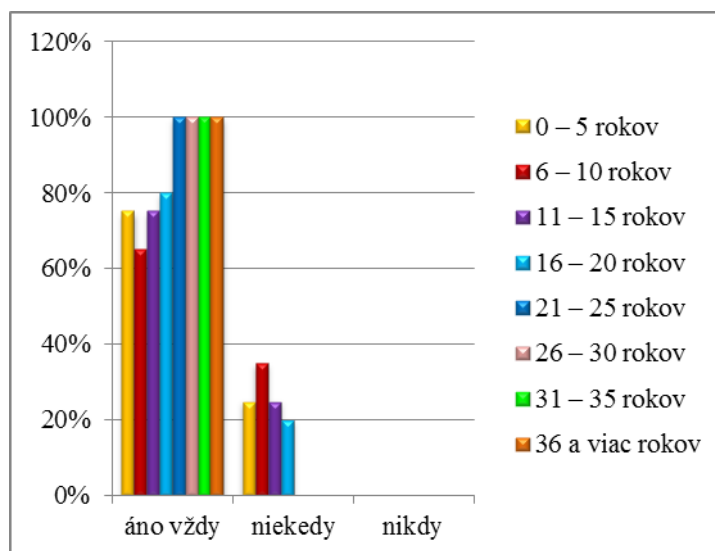
Graf 8 v sebe zahŕňa ako vnímajú respondenti kompetenciu identifikovať sociálne faktory poznávania dieťaťa. 45 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov uviedlo, že vždy dokážu identifikovať sociálne faktory poznávania dieťaťa a 55 % niekedy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov si myslia, že dokážu túto kompetenciu využiť na 60 % vždy a 40 % niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov len 30 % respondentov uviedlo možnosť „áno vždy“ a 70 % „niekedy“. 75 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov označili odpoveď „áno vždy“ a 25 % „niekedy“. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov a 31 – 35 rokov odpovedalo kladne na 80 % a 20 % uviedlo, že niekedy dokážu identifikovať sociálne faktory jeho poznávania. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov uviedli, že danou kompetenciou disponujú v každom prípade 65% a niekedy zvyšných 35 %. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov na 55 % zvládnu identifikovať sociálne faktory poznávania dieťaťa a zvyšných 45 % niekedy. Na základe porovnania všetkých odpovedí môžeme skonštatovať, že najlepšie osvojenú majú túto kompetenciu respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov a najmenej 11 – 15 rokov.



Graf 8. Kompetencie orientované na dieťa – identifikovanie sociálnych faktorov jeho poznávania
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Uvedená kompetencia v sebe zahŕňa tieto špecifické spôsobilosti:

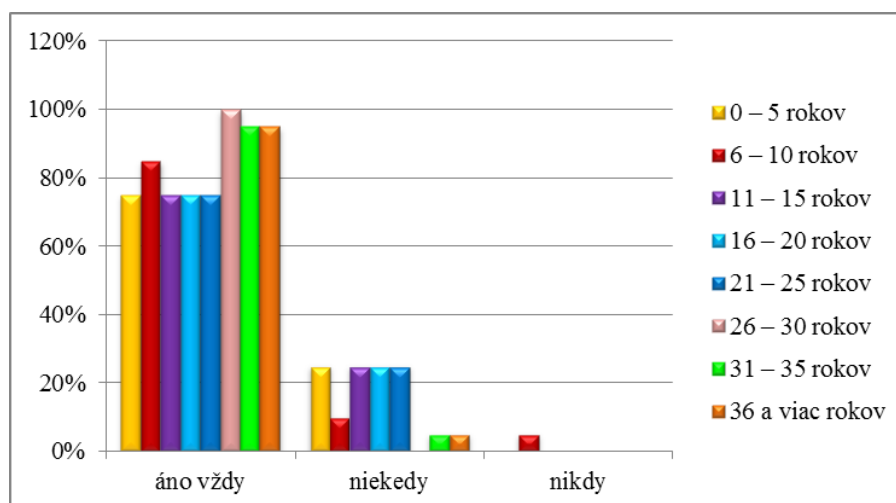
- *poznať problematiku o procesoch poznávania detí predškolského veku,*
- *vedieť identifikovať individuálne edukačné potreby detí,*
- *akceptovať rozmanité spôsoby učenia sa detí v závislosti od psychických a sociálnych podmienok.*



Graf 9. Kompetencie orientované na edukačný proces – plánovanie a projektovanie edukačného procesu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

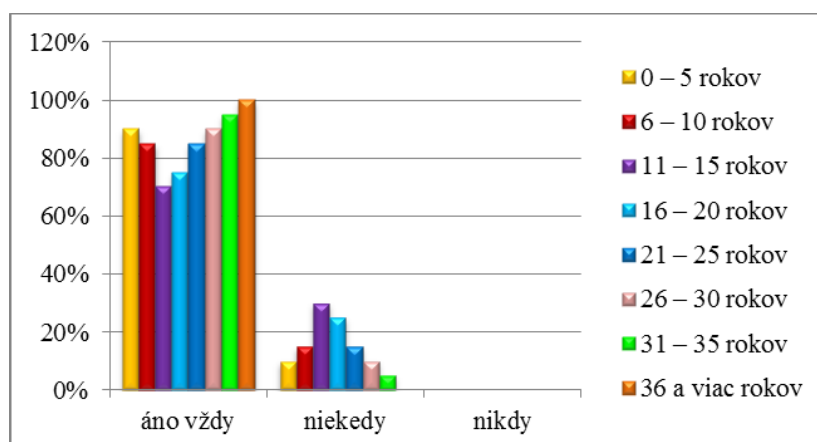
V grafe 9 uvádzame vyjadrenia respondentov, či dokážu plánovať a projektovať edukačný proces. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov 75 % to zvláda vždy, 25 % len niekedy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov uviedli, že vždy to zvládne 65 % z nich a 35 % niekedy. 75 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov odpovedalo kladne – áno vždy a 25 % dokáže plánovať a projektovať edukačný proces niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe

16 – 20 rokov 80 % to zvláda vždy a 20 % niekedy. Respondenti s dĺžkou praxe 21 – 25 rokov, 26 – 30 rokov, 31 – 35 rokov, 36 a viac dokážu plánovať a projektovať edukačný proces na 100 %.



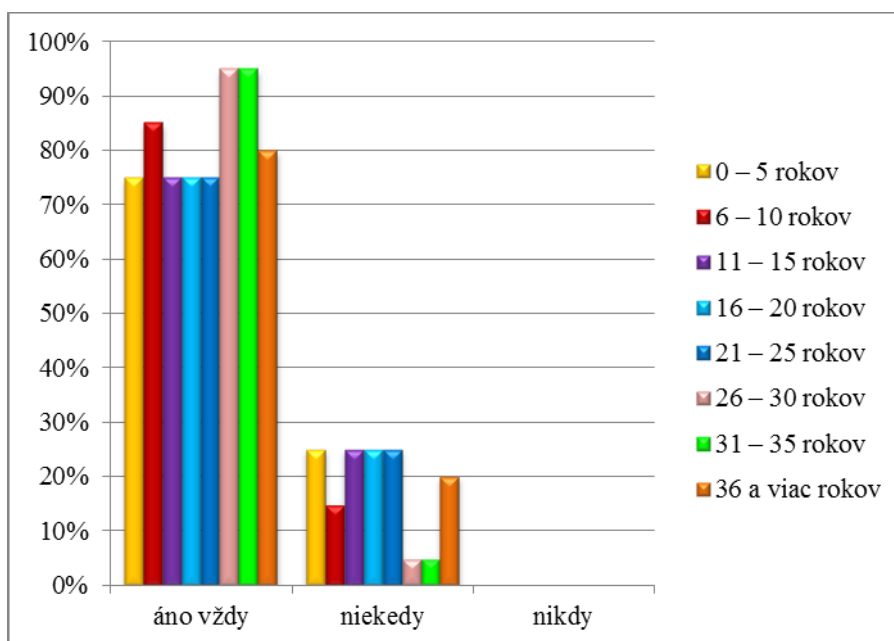
Graf 10. Kompetencie orientované na edukačný proces – tvorenie edukačných plánov a projektov v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami dieťaťa (Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafe 10 uvádzame, ako majú respondenti zvládnutú kompetenciu tvoriť edukačné plány a projekty v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami dieťaťa. Zhodné výsledky vyšli v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov, 11– 15 rokov, 16 – 20 rokov a 21 – 25 rokov. 75% z nich uvádza, že vždy dokážu vytvoriť edukačné plány a projekty a 25 % niekedy. 85 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov si je istých vždy na 85%, niekedy na 10 % a nikdy na 5 %. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov si myslia, že dokážu tvoriť edukačné plány a projekty v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami dieťaťa na 100 %. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov a 36 a viac rokov disponujú touto kompetenciou 95 % z nich, zvyšných 5 % len niekedy. Na základe porovnania výsledných percent sa nám opäť potvrdilo, že najlepšie touto kompetenciou disponujú respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov a najmenej respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov.



Graf 11. Kompetencie orientované na edukačný proces – realizovanie edukačných plánov a projektov v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami dieťaťa (Zdroj: vlastné spracovanie)

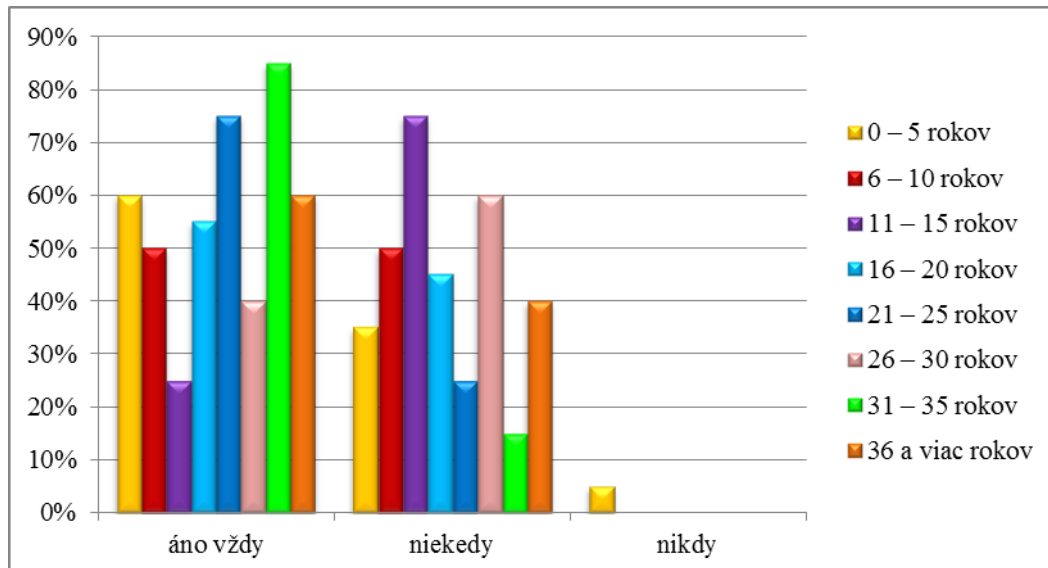
Graf 11 zachytáva odpovede respondentov na otázku, či dokážu realizovať edukačné plány a projekty v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami dieťaťa. 90 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov a 26 – 30 rokov označilo odpoveď „áno vždy“, 10 % niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov a 21 – 25 rokov si respondenti myslia, že to dokážu na 85 % vždy a niekedy na 15 %. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov uvádzajú, že ju majú zvládnutú vždy na 70 % a zvyšných 30 % niekedy. 75 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov uviedlo, že „áno vždy“ a 25 % niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov danou kompetenciou vždy disponuje 95 % z nich a 5 % niekedy. Najvyššie hodnoty sme zistili z odpovedí respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov. Ich odpovede dosahujú súčet 100%. Z týchto výsledkov môžeme skonštatovať, že učiteľ a s najvyšším počtom praxe majú danú kompetenciu najlepšie osvojenú a najmenej respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov. Realizovať edukačné plány a projekty v kontexte so školským programom a individuálnymi potrebami dieťaťa si vyžaduje znalosť širokej palety kompetencií učiteľa nielen v teoretickej rovine, ale hlavne ich uplatnenie v praxi.



Graf 12. Kompetencie orientované na edukačný proces – stanovenie cieľov predprimárnej edukácie orientovaných na dieťa
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafe 12 uvádzame vyjadrenia respondentov, či dokážu stanoviť ciele predprimárnej edukácie orientovaných na dieťa. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov 75 % to zvláda vždy, 25 % len niekedy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov uviedli, že vždy to zvládne 85 % z nich a 15 % niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov, 16 – 20 rokov, 21 – 25 rokov sme zaznamenali rovnaké percentuálne hodnoty. 75 % z nich odpovedalo kladne – áno vždy a 25 % dokáže stanoviť ciele predprimárnej edukácie orientovaných na dieťa niekedy. Respondenti s dĺžkou praxe 26 – 30 rokov a 31 – 35 rokov vždy dokážu stanoviť ciele predprimárnej edukácie na 95 %, 5 % niekedy. 80 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov danou kompetenciou disponujú vždy na 80 %, niekedy na 20 %. V návrhu profesijných štandardov boli ako špecifické spôsobilosti uvedené:

- *poznať cieľové požiadavky predprimárneho vzdelávania a kritériá na tvorbu edukačných cieľov,*
- *rozumieť významu orientácie cieľa na dieťa a konkretizácie cieľa na dosiahnuté poznatky, zručnosti a postoje dieťaťa,*
- *vedieť vymedziť edukačné ciele orientované na dieťa a formulovať ich v podobe edukačných požiadaviek.*

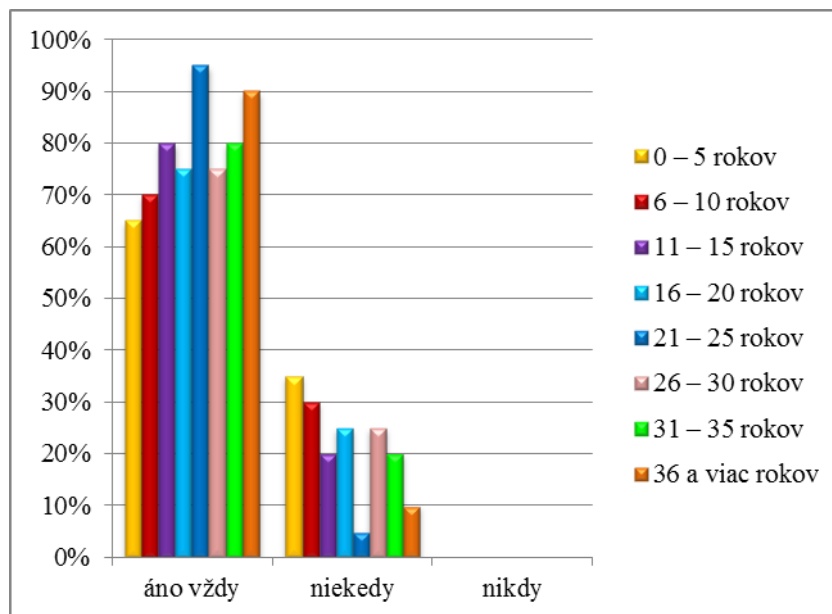


Graf 13. Kompetencie orientované na edukačný proces – vykonanie psychodidaktickej analýzy edukačného obsahu v kontexte s edukačnými cieľmi a edukačnými potrebami dieťaťa (Zdroj: vlastné spracovanie)

V grafe 13 uvádzame vyjadrenia respondentov, či vedú vykonať psychodidaktickú analýzu edukačného obsahu v kontexte s edukačnými cieľmi a edukačnými potrebami dieťaťa. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov a 36 a viac rokov 60 % to zvláda vždy, 35 % len niekedy a 5 % nikdy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov uviedli, že vždy to zvládne 50 % z nich a 50 % niekedy. 25 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov odpovedalo kladne – áno vždy a 75 % dokáže vykonať psychodidaktickú analýzu edukačného obsahu niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov 55 % to zvláda vždy a 45 % respondentov niekedy. Respondenti s dĺžkou praxe 21 – 25 rokov to zvládnu vždy na 75 % a 25% niekedy. 70 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 26 – 30 rokov vie vykonať psychodidaktickú analýzu vždy a 30 % niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov odpoveď „áno vždy“ označilo 85 % a 15 % niekedy. Spomedzi všetkých je táto kladná hodnota najvyššia. Opäť sa nám potvrdilo, že respondenti nemajú predstavu o tom, čo v sebe daná kompetencia zahŕňa. Najlepšie danou kompetenciou disponujú respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov. Do veľkej miery je to ovplyvnené dĺžkou pedagogickej praxe a nadobudnutými vedomosťami a zručnosťami nadobudnutých počas pedagogickej praxe a prepájanie teórie s praxou. Kompetencie orientované na edukačný proces – vykonanie psychodidaktickej analýzy edukačného obsahu v kontexte s edukačnými cieľmi a edukačnými potrebami dieťaťa:

- *ovládať zákonitosti psychodidaktickej analýzy obsahu edukácie dieťaťa predškolského veku,*
- *vedieť uskutočniť didaktickú analýzu obsahu edukácie – poznatky, spôsobilosti, hodnoty, postoje,*

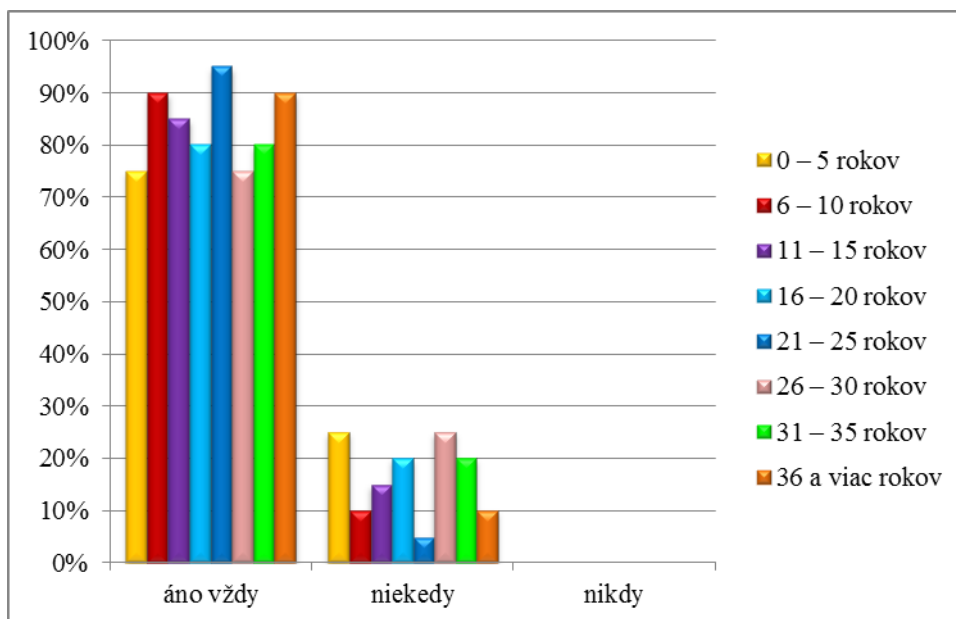
- vedieť vybrať obsah edukácie v kontexte s edukačnými cieľmi a individuálnymi potrebami detí,
- vedieť navrhnúť úlohy a činnosti pre deti vedúce k dosiahnutiu edukačných cieľov.



Graf 14. Kompetencie orientované na sebarozvoj – riadenie procesu profesijného rastu
(Zdroj: vlastné spracovanie)

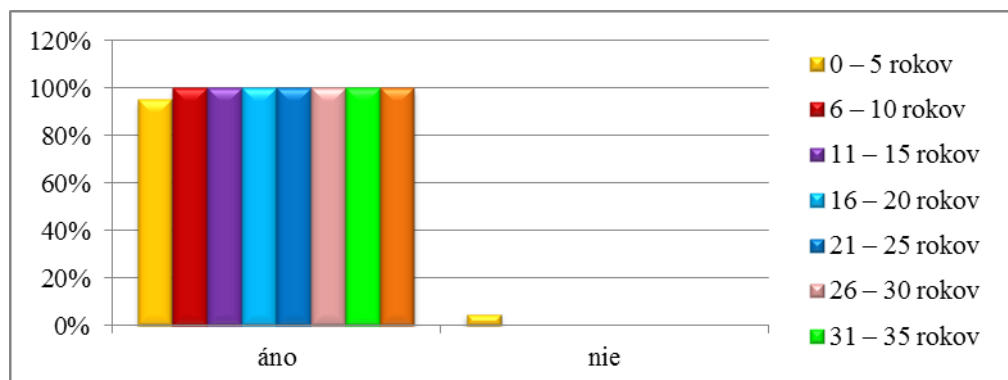
Z grafu 14 je zreteľné, ako majú respondenti osvojenú kompetenciu riadiť proces profesijného rastu. 100 % výsledky sme nezaznamenali v žiadnej skupine respondentov. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov označili odpoveď „áno vždy“ 65 %, 35 % niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov 70 % si myslí, že vždy a 30 % niekedy. 80 % odpovedí „áno vždy“ je v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov a 31 – 35 rokov a 20 % z tejto skupiny niekedy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov a 26 – 30 rokov uviedli, že proces riadenia profesijného rastu majú osvojený na 75 % – „áno vždy“ a 25 % niekedy. Najvyššie hodnoty boli zaznamenané v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov, 95 % uviedlo odpoveď „áno vždy“ a len 5 % niekedy. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 36 a viac rokov ju majú osvojenú na 90 % a 10 % len niekedy. Porovnaním všetkých skupín respondentov je zjavné, že najlepšie osvojenú majú túto kompetenciu respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov a najmenej osvojenú s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov.

V grafe 15 sú zaznamenané špecifické spôsobilosti – reflektovať, diagnostikovať a hodnotiť vlastnú edukačnú činnosť. Tieto špecifické spôsobilosti vychádzajú z kompetencie schopnosť profesijného rastu a sebarozvoj. Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov a 26 – 30 rokov odpovedali kladne – „áno vždy“ – na 75 % a 25 % respondentov niekedy. Zhodné percentuálne výsledky vyšli v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov a 36 a viac rokov. 90% respondentov to dokáže vždy a 10% niekedy. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov označilo odpoveď „áno vždy“ 85 % respondentov a 15 % respondentov niekedy. 80 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov a 31 – 35 rokov sa vyjadrilo, že túto kompetenciu majú zvládnutú vždy a 20 % niekedy. Najlepšie túto kompetenciu majú osvojenú respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov. 90 % z nich – „áno vždy“ a 10% niekedy.



Graf 15. Kompetencie orientované na sebarozvoj – reflektovanie, diagnostikovanie a hodnotenie vlastnej edukačnej činnosti
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z grafu 16 vyplýva, že 95 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov dokáže plánovať svoj sebarozvoj a 5 % nie. Sú to začínajúce učiteľky, ktoré aj na základe zamerania a vlastných cieľov materskej školy, v ktorej pôsobia, určite sa rýchlo zorientujú v plánovaní svojho sebarozvoja. Veľmi pozitívne vnímame zistenie, že ostatné prieskumné súbory majú túto kompetenciu zvládnutú na 100%.

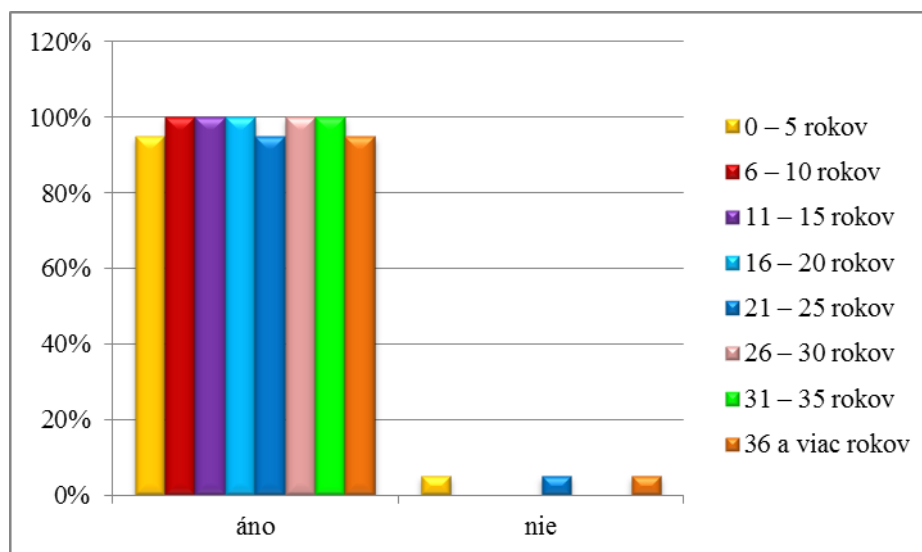


Graf 16. Kompetencie orientované na sebarozvoj – plánovanie svojho sebarozvoja
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z grafu 17 sa dozvedáme, na koľko percent majú učitelia všeobecný kultúrny rozhľad. 95 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov, 21 – 25 rokov a 36 a viac rokov majú všeobecný kultúrny prehľad, len 5 % nemá. 100 % výsledky sme zaznamenali u respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov, 11 – 15 rokov, 16 – 20 rokov, 26 – 30 rokov a 31 – 35 rokov. Na základe týchto údajov sme dospeli k záveru, že touto kompetenciou disponuje až 5 skupín respondentov z 8 skupín.

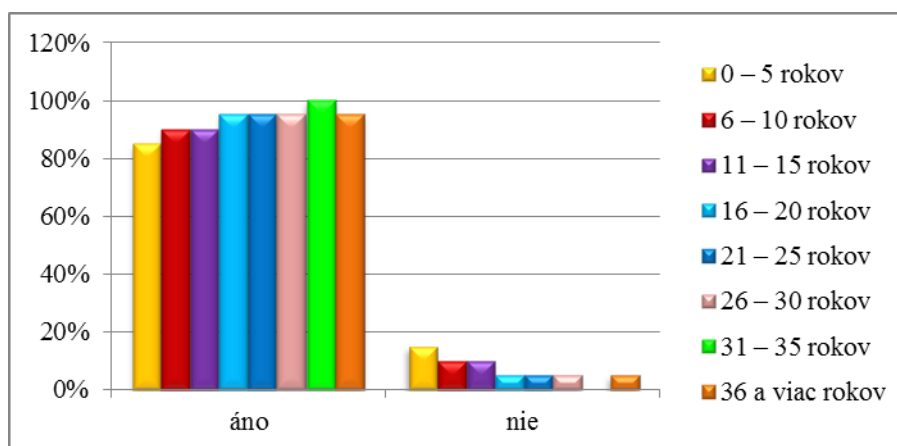
Graf 18 zachytáva odpovede respondentov na otázku, či poznajú trendy vývoja spoločnosti. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov sa ku kladnej odpovedi priklonilo 85 % respondentov, 15 % nepozná trendy vývoja spoločnosti.

90 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 6 – 10 rokov a s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov si myslí, že disponuje touto kompetenciou a 10 % nedisponuje.



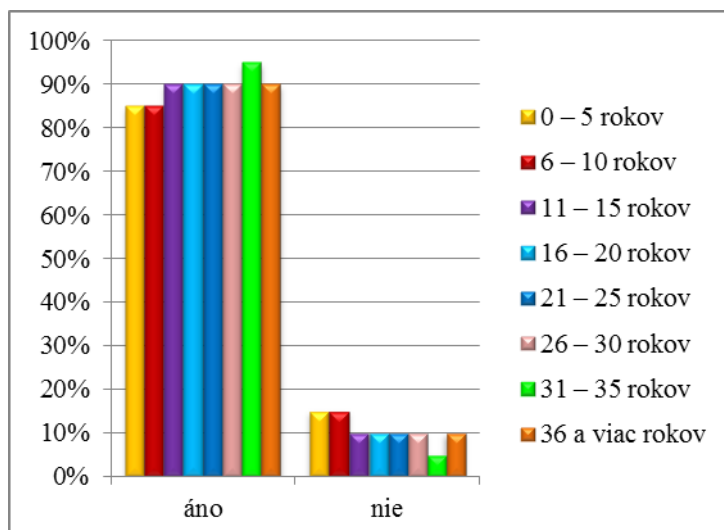
Graf 17. Kompetencie orientované na sebarozvoj – všeobecný kultúrny rozhľad
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Respondenti s dĺžkou pedagogickej praxe 16 – 20 rokov, s dĺžkou pedagogickej praxe 21 – 25 rokov, 26 – 30 rokov a 36 a viac rokov uviedli, že 95 % z nich pozná trendy vývoja spoločnosti a 5 % nepozná. Jedine v skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov sa objavili 100 % kladné výsledky. Môžeme skonštatovať, že učitelia vedia objektívne a kriticky zhodnotiť, či sa vyznajú v trendoch vývoja spoločnosti alebo nie.



Graf 18. Kompetencie orientované na sebarozvoj – poznanie trendov vývoja spoločnosti
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Graf 19 zaznamenáva odpovede na to, či sa učitelia vedia orientovať v trendoch vývoja spoločnosti. V skupine respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 0 – 5 rokov, 6 – 10 rokov sú zhodné odpovede: 85 % z nich sa vie orientovať, 15 % nie. 90 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 11 – 15 rokov, 16 – 20 rokov, 21 – 25 rokov, 26 – 30 rokov a 36 a viac rokov sa vie orientovať v trendoch vývoja spoločnosti a len 5 % z nich nie. 100 % respondentov s dĺžkou pedagogickej praxe 31 – 35 rokov odpovedalo kladne. Z uvedených zistení vyplýva, že väčšina učiteľov sa vie orientovať v trendoch vývoja spoločnosti.



Graf 19. Kompetencie orientované na sebarozvoj – orientácia v trendoch vývoja spoločnosti
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Záver

Vydané a schválené profesijné štandardy znamenajú významný krok pre profesionalizáciu pedagogických a odborných zamestnancov, nakoľko sú nosným piliérom systému profesijného rozvoja a kariérového rastu pedagogických a odborných zamestnancov. Zároveň vychádzajú z európskych trendov a obsahovej reformy školstva na Slovensku. V pedagogickej praxi si hľadajú uplatnenie a to najmä vo Vnútornej systéme kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov, ktorý je súčasťou Školského vzdelávacieho programu. Je potrebné, aby vedenie školy poznalo svojich zamestnancov a na základe tohto poznania ich viesť v sebarozvoji, ktorý vychádza z vlastných potrieb ale aj potrieb danej materskej školy.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ČERNOTOVÁ, M., L. DRGA, B. KASÁČOVÁ, I. PAVLOV, M. ŠNÍDLOVÁ a M. VALICA, 2007. Metodika tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov. In *Pedagogické rozhľady* [online]. Roč. 16, č. 3, s. 7. [cit. 10. júla 2017]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <http://rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr3-2007.pdf>
- KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ, 2006. Návrh na štruktúru kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, s. 45-47. ISBN80-8045-431-0.
- KASÁČOVÁ, B., 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-352-7.
- PAVLÍKOVÁ, O., 2009. Návrh profesijných štandardov učiteľov – učiteľ predprimárneho vzdelávania (Diskusia). In *Pedagogické rozhľady* [online]. Roč. 18, č. 2, s. 1 – 13 [cit. 15. júla 2017]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p2-2009.pdf>.
- PAVLOV, I., 2012. Model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. In J. KOHNOVÁ. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. s. 37 – 47. ISBN 978-80-7290-625-3.
- PAVLOV, I. a M. VALICA, 2006. Profesijný rozvoj učiteľov v kariérom systéme. In *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8045-431-0.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení

ŠNÍDLOVÁ, M., 2011. Tvorba profesijných štandardov s nástrojov hodnotenia rozvoja profesijných kompetencií. In *Pedagogické rozhlady* [online]. Roč. 20, č. 3, s. 2 – 3 [cit. 15. júla 2017]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr3-2011.pdf>

Author's Information:

PaedDr. Monika Miňová – PhD., Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

EDUKAČNÉ KRITICKÉ SITUÁCIE V MATERSKEJ ŠKOLE

EDUCATIONAL CRITICAL SITUATIONS IN KINDERGARTEN

Mária Podhájecká, Vladimír Gerka

Maria Podhajecka, Vladimir Gerka

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá edukačnými kritickými situáciami v materskej škole z teoretického a praktického pohľadu. Vymedzuje primárne pojmy ako edukácia v materskej škole, edukačný proces a edukačné kritické situácie. Pozornosť venuje problémovému správaniu detí predškolského veku, ktoré vyvoláva edukačné kritické situácie. Prieskumná časť sa orientuje na edukačné kritické situácie v materskej škole z pohľadu kompetencií pedagogického zamestnanca.

Abstract

The paper deals with educational critical situations in kindergarten from a theoretical and practical point of view. It defines primary terms such as kindergarten education, the educational process and educational critical situations. It pays attention to the problematic behavior of preschool children, which causes educational critical situations. The research part focuses on educational critical situations in kindergarten in terms of the competencies of the teachers.

Kľúčové slová: Edukačné kritické situácie. Edukačný proces. Problémové správanie dieťaťa. Kompetencie učiteľa.

Key words: Educational critical situations. Educational process. Problematic behavior of a child. Teacher's competencies.

Úvod

Doba, v ktorej žijeme, sa vyznačuje dynamickým tempom vo všetkých sférach a sprevádza ju čoraz viac nežiadúcich javov. Kritické situácie sa teda vyskytujú u každého jedinca. Pedagogickí zamestnanci v materskej škole ponímajú za nežiadúci jav práve edukačné kritické situácie, ktoré sú vyvolané nežiadúcim správaním zo strany dieťaťa.

Pedagogickí zamestnanci v priebehu výchovy a vzdelávania majú v rukách obrovský potenciál viesť dieťa správnym smerom. Je nevyhnutné, aby pedagóg bol pripravený riešiť edukačné kritické situácie a pre dieťa bol vzorom správneho nasmerovania.

Obsah a ciele predškolskej edukácie sú napĺňané v edukačnom procese – v jedinečnej a neopakovateľnej situácii v čase a v priestore, kde v roli pedagóga je potrebné komplexne využiť všetky požadované a dostupné metódy, zásady a prostriedky vo vzájomnej kooperácii a interakcii na rozvoj kompetencií dieťaťa. Kvalitne pripravený a realizovaný edukačný proces je predpokladom edukačného efektu. (Podhájecká, 2011) Edukačný proces je charakterizovaný aj ako spolupôsobenie pedagóga a dieťaťa v materskej škole počas dynamicky meniacimi sa vzťahmi, činnosťami a situáciami. (Lipnická, 2014)

Špecifická kritických situácií

Problematiku kritických situácií vymedzujú viacerí autori, pričom ich pohľady sú založené na psychickej záťaži dieťaťa. Človek v priebehu psychického vývinu na svojej životnej ceste neustále sa stretáva so situáciami, ktoré preverujú jeho prispôsobivosť, psychickú odolnosť a zdatnosť. Jedinec je vystavovaný kritickým, problémovým, frustrujúcim a stresovým situáciám, kedy je nútený aktívne ich riešiť a efektívne zvládať. (Bratská, 2001) Preto kríza a z nej vyplývajúca kritická situácia je prechodný stav, štádium medzi dvoma rozlíšiteľnými fázami, najmä moment zreteľnej nerovnováhy, nedostatok, úpadok. (Strieženec, 1996)

Bratská (2001) poukazuje na pozitívum výskytu kritických situácií. Práve stretnutie s kritickou situáciou ponúka dieťaťu osvojovanie si konštruktívnych spôsobov riešenia situácií a osvojovanie si pružného využívania efektívnych stratégií. Modelom správania pre dieťa je dospelý alebo starší človek, ktorý je mu príkladom najmä pri riešení a zvládaní záťažových situácií. Pedagóg v materskej škole v značnej miere ovplyvňuje formovanie osobnosti dieťaťa svojimi reakciami, konaním a správaním. Dospelý človek má ponúknuť dieťaťu správny obraz a spôsob riešenia kritických situácií.

Hošek (1999) uvádza typológiu kritických situácií nasledovne:

- neprimerané úlohy – isté požiadavky na človeka, ktoré sú nad jeho možnosti a schopnosti;
- problémové situácie – situácie, pri ktorých je potrebné osvojiť si nové schémy správania;
- konflikty – zvyčajne ide o situácie sporu;
- frustrácia – ide o situácie, v ktorých je jedinec vystavený prekážke a tá zabraňuje dosiahnutie cieľa;
- deprivácia – zabraňuje uspokojenie potrieb jedinca (najmä primárnych);
- stres – vzniká vtedy, ak nejaká rušivá okolnosť pôsobí v čase realizácie cieľovej činnosti tak, že svojim tlakom narušuje nielen jej optimálny, ale aj úspešný priebeh.

Edukačné kritické situácie ponímame ako problémové situácie v edukačnom prostredí, ktoré narušujú edukáciu dieťaťa a ostatných, teda narušujú kompletný edukačný proces. *Viacero autorov poníma problémové správanie dieťaťa ako impulz, podnet vyvolávajúci kritickú situáciu.*

Problémové správanie ako podnet edukačných kritických situácií v materskej škole

Problémové správanie dieťaťa, jeho príčiny a prejavy, kritický bod edukácie a rodinné prostredie vplývajú na výskyt rôznych situácií v materskej škole, pri ktorých môže nastať narušenie noriem, čoho dôsledkom je narušená sociálna klíma.

V tejto súvislosti Podhájecká, Kožarová (2016) charakterizujú problémové dieťa ako dieťa s rôznymi odchýlkami od bežného správania dieťaťa – dieťa s odchýlkami v oblasti správania, emocionálnych reakcií, premýšľania. Ak sa u dieťaťa v materskej škole vyskytuje odlišné správanie dlhší čas, je často ponímané ako problémové dieťa a práca s ním je pre pedagóga oveľa náročnejšia. Pri práci s takýmto dieťaťom sú potrebné rôzne metódy a postupy na možné eliminovanie alebo odstránenie problému.

Vagnerová (2005) problémové správanie dieťaťa pripisuje aj výchove v rodinnom prostredí, kde dieťa vyrastá bez hraníc a obmedzení. Takéto dieťa je často označované za nevychované, horšie sa prispôbuje normám a autorite.

Michalová (2012) označuje materskú školu ako medzník v správaní dieťaťa, kedy sa môžeme dozvedieť o možných problémoch dieťaťa. Pred nástupom do materskej školy dieťa vyrastá v rodinnom prostredí, kde každá rodina má svoje normy. Materská škola nemôže prijať normy z každej rodiny do školského prostredia, a práve tu môžeme u detí jednoducho spozorovať, či je dieťa schopné sa prispôbiť normám materskej školy. Každé dieťa vstupom

do materskej školy začína vnímať svet komplexnejšie a spoznáva nové prostredie, ľudí a normy. Pritom učiteľka v materskej škole musí brať do úvahy, že deti občas hnevajú a skúšajú, čo všetko im môže byť dovolené.

Autori Podhájecká, Socha, Gerka (2015) za problémové správanie považujú nevhodné správanie, ktoré nie je v súlade so spoločenskými požiadavkami a jeho prejavom je:

- skupina odchýlok od normálneho, primeraného a bežného správania;
- správanie, ktoré nie je typické pre dané vývojové obdobie;
- správanie, ktoré vytvára ťažkosti sebe a druhým;
- správanie, ktoré porušuje sociálne očakávanie;
- prejavy, ktoré sa odchyľujú od noriem spoločnosti;
- prejavy správania, ktoré sú závažnejšie ako bežná detská neposlušnosť, mierne neposedné dieťa;
- samotné negatívne prejavy správania dieťaťa.

Za prejavy problémového správania v materskej škole možno považovať agresivitu (hnev, zlosť), nadmerný pohyb (motorický nepokoj), zvýšenú citlivosť u dieťaťa (častá bezpríčinná plačlivosť), neposlušnosť, vzdorovitosť, narušanie edukačného procesu a hier detí, klamstvo, prejavy úzkosti, strachu, komunikačné, sociálne problémy a správanie, ktoré sa odlišuje od noriem spoločnosti.

Train (2001) a Hejdiš, Kozoň (2009) charakterizujú problémové dieťa ako dieťa s nadmernou plachosťou, úzkostlivé, vzdorovité a agresívne, ktoré nie je ochotné rešpektovať normy a požiadavky rodiča a pedagóga.

Problémové správanie detí má zvyčajne komplexný charakter a je ťažké jednoznačne určiť jeho konkrétne príčiny. Mnoho odborníkov venujúcich sa problémovému správaniu hovorí o rôznorodých, viditeľných aj ukrytých príčinách jeho výskytu a o jeho zložitosti, nakoľko ho môže vyvolať viacero faktorov a ich rozličné kombinácie môžu zapríčiniť rôzne správanie dieťaťa. (Podhájecká, Socha, Gerka, 2015)

Edukačné kritické situácie v materskej škole

Edukačné kritické situácie v materskej škole sme skúmali a analyzovali prostredníctvom dotazníka v troch tematických okruhoch:

1. identifikačné údaje o respondentovi (3 otázky);
2. skúsenosti respondenta s edukačnými kritickými situáciami v materskej škole vo vzťahu k dieťaťu (8 otázok);
3. spôsoby eliminácie edukačných kritických situácií (8 otázok).

Prvý tematický okruh sledoval základné identifikačné informácie o respondentovi:

- vek respondenta,
- vzdelanie,
- samotné pracovné skúsenosti, roky praxe v materskej škole.

Najväčší podiel respondentov až 66 % tvorili pedagogickí zamestnanci vo veku od 41 do 60 rokov; 8 % podiel tvorili pedagogickí zamestnanci vo veku do 30 rokov; 8 % podiel tvorili pedagogickí zamestnanci vo veku od 31 do 40 rokov a 17 % respondentov bolo vo veku nad 60 rokov.

Všetci respondenti mali ukončené pedagogické vzdelanie, z toho 75 % stredoškolské a 25 % vysokoškolské.

50 % respondentov tvorili pedagogickí zamestnanci s 30 a viac ročnou pedagogickou praxou, 17 % s 5-ročnou pedagogickou praxou, 17 % so 6 až 10-ročnou pedagogickou praxou a 8 % so 16 až 20 ročnou pedagogickou praxou. Počet rokov pedagogickej praxe 11 – 15 rokov a 21 – 25 rokov neuviedol žiaden respondent. Z toho je zrejmé, že respondentmi boli skúsené učiteľky s viac ako 25 ročnou pedagogickou praxou.

Druhý tematický okruh sa zameriaval na:

- *registrowanie kritických situácií v súčasnej praxi a ich frekvencia,*
- *skúsenosti respondenta s edukačnými kritickými situáciami v materskej škole vo vzťahu k dieťaťu,*
- *označenie hlavného aktéra problémových situácií,*
- *pohľad učiteliek na ponímanie edukačných kritických situácií v materskej škole,*
- *príčiny a prejavy detí s problémovým správaním.*

Výskyt edukačných kritických situácií v súčasnom období registruje 67 % učiteliek s uvedením ich častého výskytu v triede materskej školy. Edukačné kritické situácie neregistruje 33 % respondentov v rámci edukačného procesu a uvádzajú len ich ojedinelý alebo zriedkavý výskyt.

Respondenti v materskej škole sa najčastejšie stretávajú s edukačnými kritickými situáciami na základe týchto prejavov problémového správania dieťaťa: 67 % *hyperaktivita*, motorický nepokoj dieťaťa; 58 % *vzdorovité správanie* dieťaťa a *odmietanie pokynov*; 50 % problémy v *komunikačnom prejave*, *nesprávna výslovnosť*; 42 % *agresívne prejavy*, *prejavy hnevu*, *neposlušnosti* a *zlosti*; 20 % *hanblivosť*, *uzavretosť* dieťaťa, *porušovanie noriem slušného správania* a problém *udržať pozornosť*; 8 % *hypoaktivita* dieťaťa (znížená aktivita, pomalé pracovné tempo), *strach* a *úzkosť* u detí a nedostatok možností *vytvárania vzájomných vzťahov*. Z uvedeného je zrejmé, že učitelia evidujú ako najčastejšie prejavy problémového správania hyperaktivitu, ktorá je frekventovaným zdrojom edukačných kritických situácií v rámci edukačného procesu v priebehu denných činností v materskej škole.

Príčinu vzniku edukačných kritických situácií respondenti pripisujú prevažne mimoškolskému prostrediu: 46 % respondentov za najvýznamnejšiu príčinu uviedlo *problémové rodinné prostredie* a zároveň 42 % respondentov uviedlo *nedostatočnú pozornosť voči dieťaťu* zo strany rodiča, no na druhej strane 8 % respondentov uviedlo *prehnanú rodičovskú starostlivosť o dieťa*. Z toho je zrejmé, že vo vysokej miere príčinou problémového správania dieťaťa v materskej škole je práve nezdravé rodinné prostredie, alebo nevhodný prístup rodičov k dieťaťu. Rodinné prostredie úzko ovplyvňuje správanie dieťaťa v materskej škole, čo potvrdzuje aj Šatánek (2004): „*Harmonické rodinné prostredie predstavuje pre dieťa nielen dôležitú základňu pre jeho súčasný život, ale môže priaznivo ovplyvniť i jeho ďalší život. Kvalita života akejkoľvek spoločnosti je priamo závislá od kvality rodinného života.*“

Za hlavného aktéra edukačných kritických situácií v materskej škole 92 % respondentov uviedlo dieťa a 8 % respondentov uviedlo učiteľa. Viac ako polovica respondentov sa zhodla, že chlapci menej ovládajú svoje emócie (prejavy hyperaktivity a vzdorovitosti, kde častou príčinou je rodinné prostredie, alebo nedostatočná pozornosť k dieťaťu zo strany rodičov), a tým je zrejmé, že chlapci sú hlavnými aktérmi problémových situácií. Tretina respondentov označila obe pohlavia rovnomerne za aktérov problémových situácií a desatina respondentov sa nevedela vyjadriť.

Pri postoji rovesníkov k dieťaťu (oblúbenosť alebo neoblúbenosť v kolektíve), ktoré je často aktérom problémových situácií 50 % respondentov uviedlo, že dieťa je *v kolektíve oblúbené*; 42 % respondentov uviedlo, že dieťa je *prijímané dobre*, avšak nemá výrazné postavenie v kolektíve a iba nepatrný podiel respondentov uviedlo, že dieťa je *neoblúbené*. Na danej vzorke respondentov môžeme konštatovať, že dieťa s problémovým správaním v kolektíve je prevažne dobre prijímané a oblúbené. Toto chvályhodné zistenie je síce odrazom profesionálneho prístupu učiteliek k deťom, avšak pri zdolávaní kritických situácií je potrebné sa viac zamerať na samotné podnety ich vzniku.

Tretí tematický okruh bol zameraný na:

- *spôsoby riešenia a eliminácie edukačných kritických situácií v materskej škole,*
- *spoluprácu učiteliek pri vzniku problémových situácií,*

- *možnosť zapájania sa rodiča do riešenia problémových situácií,*
- *prístup k riešeniu problémových situácií v materskej škole.*

Respondentom boli predstavené modelové situácie s rôznymi prejavmi problémového správania dieťaťa, príznačné pre vznik edukačných kritických situácií v edukačnom procese. Respondenti boli dotazovaní ako riešia takéto edukačné kritické situácie.

V situácii, keď *dieťa je agresívne*, 42 % respondentov volí metódu rozhovoru a pokúša sa dieťaťu dohovoriť, 25 % respondentov sa pokúša upokojiť agresívne dieťa, 17 % respondentov v tejto situácii reaguje zvýšením hlasu na dieťa, 8 % respondentov vylúči agresívne dieťa zo skupiny a 8 % respondentov volí inú možnosť.

V situácii, keď *dieťa sa správa vzdorovito a odmieta činnosť*, 83 % respondentov volí metódu rozhovoru a snaží sa u dieťaťa vyvolať záujem, 17 % respondentov vylúči dieťa zo skupiny.

V situácii, keď *dieťa má prejavy strachu a úzkosti*, 25 % respondentov sa pokúša upokojiť dieťa, 25 % respondentov zapája dieťa do činností a snaží sa odvrátiť jeho pozornosť na inú aktivitu, 17 % respondentov volí metódu rozhovoru, 17 % respondentov vyzdvihuje prednosti dieťaťa pred skupinou a 17 % respondentov poveruje dieťa nejakou dôležitou alebo významnou úlohou.

Z odpovedí u 27 % respondentov vyplýva, že odmeny a tresty sú účinné pri eliminácii kritických situácií a u 73 % respondentov vyplýva, že odmeny a tresty sú čiastočne účinné pri eliminácii problémových situácií. Žiaden respondent neoznačil odmeny a tresty za neúčinné.

Môžeme konštatovať, že učitelia eliminujú edukačné kritické situácie:

- rozhovorom s dieťaťom, ktoré narúša edukačný proces (83 % respondentov),
- hrami a hrovými aktivitami (93 % respondentov),
- odmenami a trestami (100 % respondentov).

Všetci respondenti – učitelia v materských školách – považujú za svoju úlohu eliminovať edukačné kritické situácie v edukačnom procese a v plnení tejto úlohy vzájomne spolupracujú s ostatnými zamestnancami materskej školy pri pedagogickom riešení problémových situácií. Zároveň 89 % respondentov uviedlo, že edukačné kritické situácie si zaznamenávajú aj v rámci pedagogickej diagnostiky.

Z uvedených zistení vyplýva, že rodina dieťaťa má dôležité miesto pri vzniku a eliminovaní edukačných kritických situácií v materskej škole. Zapájanie rodičov do riešenia problémových situácií, ich postoje a samotná spolupráca rodičov s učiteľkami materskej školy pri opakovaných edukačných kritických situáciách je veľmi dôležitá. Avšak 42 % respondentov uvidelo, že rodičia *sú ochotní spolupracovať*; 33 % respondentov uvidelo, že rodičia síce problém priznávajú, no s učiteľkou *nespolupracujú* (predpokladáme, že rodičom je jednoduchšie problém prenechať na riešenie učiteľkou s možnosťou jej ovplyvňovania nežiadúcich prejavov u dieťaťa a očakávajú pozitívne zmeny); 17 % respondentov uviedlo, že rodičia odmietajú spoluprácu s učiteľkou a nepriznávajú, že ich dieťa má prejav problémového správania.

Záver

Učiteľka v materskej škole je vystavovaná edukačným kritickým situáciám spôsobenými problémovým správaním detí, kedy má byť pripravená danú situáciu profesionálne zvládnuť. Tak ako každé dieťa je jedinečné, tak aj práca učiteľa je jedinečná a v konečnom dôsledku každý pedagogický zamestnanec má rozdielnu mieru tolerancie voči nevhodnému správaniu dieťaťa. Ak jeden učiteľ nazve dieťa problémovým, lebo si s ním nevie rady, ešte neznamená, že iný pedagóg by mal s tým istým dieťaťom takýto problém. Podhájecká, Socha, Gerka (2015) taktiež poukazujú na dôležitosť sebareflexie pedagóga.

Problematika problémového správania u detí predškolského veku sa v poslednom období vyskytuje stále častejšie a stúpa počet detí s problémovým správaním v materských školách.

Každé dieťa je individuálna osobnosť s vnútorným prežívaním. Je v kompetenciách pedagogického zamestnanca zadefinovať, správne klasifikovať prejavy dieťaťa s problémovým správaním a voliť kvalifikovaný prístup. Včasnou intervenciou a spoluprácou (s rodičom, logopédom, špeciálnym, sociálnym pedagógom, psychológom, poradenskými inštitúciami) pedagogický zamestnanec materskej školy má možnosť prejavy dieťaťa s problémovým správaním ovplyvňovať, eliminovať, ba aj odstrániť a takto znižovať frekvenciu edukačných krízových situácií v edukačnom procese v materskej škole.

Poznámka

Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0684/19 *Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami*.

Zoznam bibliografických odkazov

- BENDL, S. 2005. *Ukážneňá trieda aneb kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton, 2005. 298 s. ISBN 80-7254-624-4.
- BERCIKOVÁ, S. 2020. *Edukačné kritické situácie v materskej škole*. Diplomová práca. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- BRATSKÁ, M. 2001. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život*. Bratislava: Trade Leas s.r.o. ISBN 80-7094-292-4.
- ERKERT, A. 2004. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-938-0.
- FÁBRYLUCKÁ, Z. – YAKHYAEV, Z. 2015. *Diagnostika porúch správania v kontexte liečebnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3996-4.
- FIJALKOWSKA-MROCZEK, A. – KLIM-KLIMASZEWSKA, A. – PODHÁJECKÁ, M. 2018. *Syndróm profesionálneho vyhorenia u učiteľov v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-2046-9.
- HORNÁKOVÁ, M. 2015. Inklúzia ako výzva a proces dobrých zmien. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, roč. 4, č. 2. ISSN 1338-6670.
- HOŠEK, V. 1999. *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-889-1.
- HEJDIŠ, M. – KOZOŇ, A. (eds.) 2009. *Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca v spoločnosti*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 978-80-89271-63-4.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 80-24715-68-1.
- KOŽAROVÁ, J. – PODHÁJECKÁ, M. 2015. *Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1399-7.
- KOŽAROVÁ, J. 2020. Možnosti využitia hrovej terapie u detí s poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou. In: MIKURČÍKOVÁ, L. – HARČARIKOVÁ, T. – SCHOLTZOVÁ, I. (eds.) 2020. *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov. Zborník príspevkov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2591-4.
- LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-28-0.
- LIPNICKÁ, M. 2014. *Dieťa s problémovým správaním v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-677-1.
- MAJZLANOVÁ, K. 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Bratislava: Humanitas. ISBN 80-967890-4-x.

- MICHALOVÁ, Z. 2012. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0182-3.
- MIKURČÍKOVÁ, L. – TRELLOVÁ, I. 2020. Učenie alternatívneho a žiadúceho správania pri riešení problémového správania u detí s poruchou autistického spektra. In: MIKURČÍKOVÁ, L. – HARČARÍKOVÁ, T. – SCHOLTZOVÁ, I. (eds.) 2020. *Špeciálnopedagogické vedecké a praxeologické problémy v kontexte transformačných procesov. Zborník príspevkov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2591-4.
- MIŇOVÁ, M. 2019. Kompetencie a profesijné činnosti učiteľky materskej školy. In: *Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy*. Prešov: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-2267-8.
- MUNDEN, A. – ARCELUS, J. 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-034-5.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2012. *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: Pedagogická univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0592-3.
- PODHÁJECKÁ, M. – SOCHA, M. – GERKA, V. 2015. *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním v predškolskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1510-6.
- PODHÁJECKÁ, M. – KOŽÁROVÁ, J. 2016. *Komplexný prístup k deťom s problémovým správaním v predškolskom veku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1648-6.
- PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V. 2017. Pedagóg ako dôležitý činiteľ v inkluzívnom prostredí materskej školy. In: *Orientácie i predsiewzięcia w edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Siedlce: AKKA. ISBN 978-83-948104-0-5.
- PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V. 2018. Kompetencie pedagóga v materskej škole. In: *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu*. Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Saczu. ISBN 978-83-65575-31-9.
- ROGGE, J. U. 2007. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-330-7.
- SAGI, A. 1995. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-067-7.
- SCHEEDIYOVÁ-KURCINKOVÁ, M. 1998. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-174-6.
- SVOBODA, J. 2014. *Agrese a agresivita*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
- STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: AD. ISBN 80-967589-0-x.
- ŠATÁNEK, J. 2004. Súčasná rodina a jej premeny. In: *Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB. ISBN 80-8083-015-0.
- VAGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2461-074-0.
- TRAIN, A. 2001. *Najčastejši poruchy chování dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

Author's Information:

PhDr. Mária Podhájecká, PhD., Professor – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

Mgr. Ing. Vladimír Gerka, PhD. – University of Presov, Presov, Slovak Republic

NIEKOĽKO POZNÁMOK K SEKULÁRNYM TRENDOM TELESNEJ ZDATNOSTI DETSKEJ POPULÁCIE

SOME COMMENTS ON SECULAR TRENDS IN THE PHYSICAL FITNESS OF CHILDREN

Ingrid Ružbarská

Ingrid Ruzbarska

Abstrakt

Vzhľadom na významný vplyv telesnej zdatnosti na zdravie detí je opodstatnené identifikovať, ako sa mení v kontexte času. Systematický monitoring pohybových predpokladov detí a mládeže je potrebným nástrojom v súvislosti s hodnotením a dizajnovaním edukačných intervencií a programov zameraných na udržiavanie a zvyšovanie zdravotne orientovanej telesnej zdatnosti. Spoľahlivé výskumné zistenia týkajúce sa sekulárnych trendov motorických charakteristík detskej populácie sú len zriedka reportované na medzinárodnej úrovni. V súčasnosti väčšina výskumných prác konštatujú pokles v úrovni pohybových predpokladov detí v porovnaní s predchádzajúcimi generáciami. Avšak niektoré práce prinášajú nejednoznačné a divergentné závery. Cieľom príspevku je tak poskytnúť stručný teoretický náčrt problematiky sekulárnych trendov telesnej zdatnosti detí mladšieho školského veku.

Abstract

Considering the high impact of physical fitness on health in childhood, it is crucial to monitor how physical fitness has changed over time. Systematic monitoring of motor dispositions of youth is needed to assess and design educational interventions and programs aiming to maintain and increase health oriented physical fitness. Reliable statements on secular trends in physical fitness of children are rarely reported on an international level. Nowadays, the majority of studies report a decline of physical fitness over time. However, a few studies report highly diverse results. The aim of this paper is therefore to provide a brief outline of the issue of secular trends in physical fitness of primary school children.

Kľúčové slová: Mladší školský vek. Telesná zdatnosť. Telesná a športová výchova. Obezita.

Key words: Primary school age. Physical fitness. Physical and sport education. Obesity.

Úvod

Telesná a športová výchova na primárnom stupni vzdelávania 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 členské štáty k systematickým krokom ku zvýšeniu kvality telesnej a športovej výchovy ako kľúčového faktora formovania celoživotných pohybových kompetencií a podpory pozitívnej trajektórie aktívneho životného štýlu žiakov. V tejto súvislosti je fundamentálnou otázkou, ktoré motorické predpoklady reprezentujú „škálu“ pohybových schopností a zručností,

„zabezpečujúcich“ úspešné zapojenie sa jednotlivca do spektra pohybových a športových činností nielen v detstve, ale aj v celoživotnom horizonte.

Podľa Stoddena et al. (2008) je detstvo kritickou a senzitívnou fázou rozvoja telesnej zdatnosti, ako aj ďalších komponentov motoriky vôbec. Deti si osvojujú široké spektrum lokomočných a manipulačných pohybových zručností, ktoré im umožňujú flexibilne sa adaptovať na rôzne pohybové kontexty. Telesná zdatnosť, resp. úroveň komplexu pohybových schopností je univerzálnym východiskom, na základe ktorého si deti budujú špecifické pohybové zručnosti a zložité pohybové vzorce. Úroveň rozvoja motorických predpokladov jednotlivca pôsobí stimulujúco alebo naopak demotivujúco a vytvára určitý rámec pre zapojenie sa do pohybových aktivít.

1. Telesná zdatnosť ako indikátor zdravia detí

Telesnú zdatnosť považujú Ortega et al. (2008) za spoľahlivý sumatívny indikátor zdravia. V populácii detí a mládeže boli reportované pozitívne súvislosti medzi kardiorespiračnou, muskuloskeletálnou zdatnosťou na jednej strane a kardiometabolickými rizikovými faktormi spojených s obezitou, ale rovnako aj s mentálnym zdravím a kognitívnymi funkciami.

Uvedené poznatky nadobúdajú vážnosť predovšetkým vo vzťahu s pandémiou detskej obezity a s ňou súvisiacich civilizačných ochorení predstavujúcich globálny problém (WHO, 2016). Wang a Lobstein (2006) potvrdzujú, že prevalencia detskej obezity sa dramaticky zvýšila v posledných dekádach v celosvetovom meradle.

Freedman et al. (2001) považujú prevenciu obezity v ranom detstve za mimoriadne dôležitú, keďže u obéznych detí sa potvrdzuje riziko pretrvávania obezity do adolescencie a dospelosti, ako aj zvýšenej miery chorobnosti (hyperlipidémia, hypertenzia, kardiorespiračné ochorenia, choroby pohybového aparátu a i.). Ako autori ďalej uvádzajú, až 77 % detí s nadmernou telesnou hmotnosťou (nadhmotnosť alebo obezita) zostalo obéznymi aj v dospelosti. Aj podľa Testera, Acklanda a Houghtona (2014) je formovanie aktívneho a zdravého životného štýlu a motorického správania jednotlivca jednoduchšie v detskom či adolescentnom veku ako zmena nevhodných návykov v dospelosti.

Ng et al. (2014) na základe metaanalýzy potvrdzujú, že medzi rokmi 1980 a 2013 sa výskyt nadmernej telesnej hmotnosti alebo obezity detí a adolescentov (2 – 19 rokov) zvýšil takmer o 50 %. V roku 2013 približne u 22,6 % dievčat a 23,8 % chlapcov z ekonomicky rozvinutých regiónov sveta bola identifikovaná nadhmotnosť alebo obezita. Negatívny trend je dokumentovaný už aj v menej rozvinutých regiónoch sveta, pričom približne u 13,4 % dievčat a 12,9 % chlapcov bola preukázaná nadmerná telesná hmotnosť. Uvedený nárast je pripisovaný najmä zmenám v úrovni pohybovej aktivity a nutričných vzorcov v priebehu uplynulých dekád.

Robinson et al. (2015) zdôrazňujú, že adekvátna úroveň pohybových kompetencií poskytuje tzv. protektívny efekt vo vzťahu k poklesu pohybovej aktivity a nezdravému nárastu telesnej hmotnosti v priebehu ontogenézy. Tieto poznatky korešpondujú s hypotetickým modelom (Stodden et al., 2008), podľa ktorého negatívny trend nadmerného nárastu telesnej hmotnosti môže byť vyvolaný kumulatívnym efektom nízkej úrovne pohybových kompetencií determinujúcim limitujúce pohybové príležitosti pre pohybovú aktivitu jednotlivca a následne aj primeraný rozvoj telesnej zdatnosti. Nízka a vývinovo poddimenzovaná úroveň motorických kompetencií detí môže negatívne determinovať ich participáciu na širokom spektre pohybových činností, a tak viesť k negatívnej špirále „sedavého“ životného štýlu (Robinson et al., 2015).

Berúc do úvahy vážnosť účinku telesnej zdatnosti na zdravie detskej populácie je kľúčové poznať ako sa telesná zdatnosť populácie mení v čase. Systematický monitoring motorických predpokladov je nutný z dôvodu dizajnovania adekvátnych intervencií

a programov pre udržiavanie zdravia a zlepšovania motoriky detí (Eberhardt, et al., 2020). Rovnako aj Hanssen-Doose et al. (2020) považujú pravidelné monitorovanie somatických a motorických predpokladov v školskej populácii za jeden z nástrojov porozumenia mechanizmov vytvárania pozitívnej trajektórie celoživotnej pohybovej aktivity, primeranej zdravotne orientovanej zdatnosti, prevencie a podpory zdravia detí a mládeže.

2. Teoretické vymedzenie pojmu sekulárny trend

Sekulárny trend Malina (2004) vymedzuje ako nárast v rastových parametroch a akceleráciu zrenia v jednotlivých po sebe nasledujúcich generáciách populácie. V tomto kontexte sekulárny trend zahŕňa nárast v telesnej hmotnosti a výške v detstve a adolescencii, znižovanie veku menarché a ďalších znakov biologického zrenia, a rovnako aj nárast dosiahnutej telesnej výšky v dospelosti. Ako autor ďalej uvádza, výskumné šetrenia posledných dekád pomerne konzistentne naznačujú, že nárast v telesnej hmotnosti predbieha rastovú akceleráciu telesnej výšky, čo v konečnom dôsledku mení proporcionalitu týchto dvoch somatických parametrov do nepriaznivej vyššej prevalencie nadhmotnosti a obezity školskej populácie.

Podobne aj Kopecký (2006) označuje sekulárny trend ako výrazné zmeny v raste a vývine po sebe nasledujúcich generácií ľudskej populácie žijúcich na rovnakom území. Podľa Bláhu et al. (2005, In: Kopecký, 2006), telesná hmotnosť a výška narastajú s každou nasledujúcou generáciou, zatiaľ čo pubertálny rastový šprint a menarché sa postupne presúvajú do mladších vekových kategórií. Zmiený trend je označovaný ako sekulárna akcelerácia a je podmienený do značnej miery socioekonomickými faktormi, výživou, kvalitou zdravotnej starostlivosti, rodinným prostredím, edukáciou a pod. Na druhej strane, antropologické výskumy už na začiatku roku 2000 indikujú určitú stagnáciu, či doznievanie sekulárnej akcelerácie telesného vývinu. Zároveň je potrebné mať na zreteli, že uvedené biologické zmeny prebiehajú u dospievajúcej generácie súčasne aj v oblasti kognitívnej, emocionálnej a psychosociálnej.

2.1. Sekulárne trendy telesnej zdatnosti detskej populácie vo vedeckom diskurze

Napriek faktu, že motorické predpoklady detí a mládeže sú dlhodobo v pozornosti vedeckej komunity, rozsah vedeckých prác so zameraním na stanovenie sekulárnych trendov v školskej populácii je pomerne marginálny (Jürimäe et al., 2007). Aj Venckunas et al. (2017) v tejto súvislosti konštatujú nedostatok spoľahlivých dát o sekulárnych tendenciách rôznych aspektov telesnej zdatnosti školskej populácie.

Podobne aj Costa et al. (2017) uvádzajú, že v posledných rokoch je zaznamenávaný enormný záujem o skúmanie telesnej zdatnosti, predovšetkým v kontexte jej relácií so zdravím školskej populácie. Avšak oblasť sekulárnych trendov somatických a motorických parametrov detí a mládeže reflektujúcich meniaci sa sociokultúrny, demografický a ekonomický kontext je len marginálne zdokumentovaná. Autori upozorňujú predovšetkým na pandémiu detskej obezity a jej znepokojivé dôsledky tak na fyzické, ako aj mentálne zdravie jednotlivcov. Vysoká incidencia detskej obezity v 21. storočí reflektuje zásadnú negatívnu zmenu pohybových vzorcov populácie vo všetkých vývinových obdobiach. Veľmi podobne aj Hanssen-Doose et al. (2020) zdôrazňujú, že pri identifikácii sekulárnych trendov je nevyhnutné okrem vplyvu veku, pohlavia a somatických parametrov ako dôležitých prediktorov telesnej zdatnosti zohľadňovať aj efekt socioekonomického a kultúrneho kontextu.

Ako uvádza Kopecký (2006), zatiaľ čo sekulárny trend somatických parametrov je v našom geografickom (československom) priestore vďaka pravidelnému povojnovému antropologickému meraniu pomerne dobre zmonitorovaný, sekulárny trend motorických charakteristík detí a mládeže nie je tak pravidelne a systematicky sledovaný. Autor na základe

stručného historického exkurzu uvádza, že prvé reprezentatívne meranie úrovne telesnej zdatnosti populácie detí vo veku 7 až 19 rokov realizoval Pávek v roku 1966 (1968) a v rokoch 1968 až 1974 aj Seliger (1977) v populácii od 12 rokov. V roku 1972 bolo uskutočnené výskumné šetrenie somatických a motorických parametrov členov telovýchovnej organizácie ČSTV (Čelikovský et al., 1973). K posledným reprezentatívnym meraniam sa zaraďuje aj výskum z roku 1987 (Moravec et al., 1990). Práve Moravec et al. (1990) už na konci osemdesiatych rokov minulého storočia poukazovali na pokles pohybovej výkonnosti populácie sedem až osemnásťročných chlapcov vo všetkých sledovaných parametroch v porovnaní so zisteniami Pávka (1968). U dievčat sa klesajúci trend potvrdil len vo vytrvalostnom behu. Na druhej strane, Kopecký (2006) o viac ako dekádu neskôr, na základe komparácie s prácou Pávka (1968) potvrdzuje určitú stabilizáciu pohybovej výkonnosti dievčat a chlapcov v olomouckom regióne, pričom v somatických parametroch došlo z pozitívnemu sekulárnemu trendu.

Tomkinson et al. (2003) v tomto kontexte poukazujú na prevládajúci odborný a laický názor o dramatickom poklese telesnej zdatnosti školskej populácie v uplynulých dekádach. Upozorňujú však na skutočnosť, že problematickosť identifikácie sekulárnych trendov súvisí so širokou variabilitou a rôznorodosťou aplikovaných testov, ale aj metodologickými odlišnosťami, dokonca aj keď ide o identické testy. Ďalší problém autori vidia v nedostatočnej podpore vytvorenia kanálov a stimulov pre zdieľanie výskumných dát v medzinárodnom kontexte.

Potočník, Jurak a Starc (2020) taktiež priznávajú, že v súčasnej dobe v zásade dominujú vedecké práce dokumentujúce znižovanie telesnej zdatnosti populácie detí a mládeže. Autori túto skutočnosť pripisujú na vrub viacerým faktorom. K najdôležitejším patria rastúci trend tzv. sedavého správania, pohybová inaktivita a ľahká dostupnosť energeticky bohatých potravín. Autori však uvádzajú, že táto percepčia vyplýva z vedeckých štúdií, ktoré zväčša (1) aplikovali prierezový výskumný dizajn, (2) dáta nepochádzali z reprezentatívnych (napr. národných) výberov, (3) mapovali len vybrané motorické parametre, či komponenty pohybovej výkonnosti a chýbala im požadovaná miera komplexnosti metodologického prístupu, (4) vychádzali z výsledkov rôznorodých testových batérií významne komplikujúcich komparáciu.

2.2. Prehľad aktuálnych vedeckých poznatkov o sekulárnych trendoch telesnej zdatnosti školskej populácie

Tester, Ackland a Houghton (2014) na základe analýzy sekulárnych trendov motorických predpokladov detí vo veku 6 – 12 rokov konštatujú znepokojivé zistenie, že s odstupom troch desaťročí (1981 – 2012) sa signifikantne znížila úroveň celkového motorického profilu a zvlášť pohybových zručností dievčat, ako aj chlapcov.

Eberhardt et al. (2020) zisťovali sekulárne trendy telesnej zdatnosti detí a mládeže na základe prehľadovej štúdie rozsiahlych epidemiologických výskumov publikovaných po roku 2006. Do svojich analýz zahrnuli celkom 24 výskumných prác publikovaných v rokoch 2010 až 2019. Dáta pochádzali celkom od 860 000 detí a mládeže vo veku 3 až 18 rokov, pričom najstaršie merania boli realizované v roku 1969 a najnovšie v roku 2015. Táto analýza bližšie vymedzuje výsledky podľa jednotlivých komponentov telenej zdatnosti. Autori sumarizujú, že celkovo je možné konštatovať pokles úrovne telesnej zdatnosti detí a mládeže na základe dát od roku 1969 až 2015. Avšak tieto zistenia divergujú v závislosti od jednotlivých dimenzií telesnej zdatnosti nasledovne:

(1) Negatívny sekulárny trend vykazuje väčšina štúdií v dimenzii vytrvalosti, sily a flexibility, aj keď tento pokles sa oslabuje v štúdiách z posledných rokov.

(2) V dimenzii rýchlosti a koordinácie je reportovaný tak pokles, stagnácia, ako aj zlepšenie výkonnosti.

(3) Vekové a intersexuálne diferencie v sekulárnych trendoch sú zanedbateľné, resp. sa vyznačujú vysokou variabilitou v jednotlivých dimenziách s problematickým jednoznačným vymedzením smeru trendov.

Podobne na základe systematického prehľadu Masanovic et al. (2020) analyzovali medzinárodné vývinové trendy parametrov telesnej zdatnosti školskej populácie. Do kvalitatívnych analýz bolo zahrnutých celkom 19 štúdií zo štrnástich krajín sveta. Najstaršie dáta pochádzali z roku 1969 a najnovšie z roku 2017. Analýza potvrdzuje znižovanie úrovne všetkých motorických parametrov vo väčšine štúdií. Aj keď v prípade agility je pomerne problematické definovať jednoznačnú trajektóriu sekulárnych trendov vzhľadom na variabilitu z hľadiska a veku a pohlavia subjektov. Ako autori argumentujú, tento trend zrejme reflektuje zmenu životného štýlu modernej spoločnosti charakterizovaný dramatickým poklesom prirodzenej pohybovej aktivity. Ďalej dodávajú, že otázka zisťovania trendov koordinačných predpokladov zostáva stále neurčitá, keďže väčšina doterajších výskumných zámerov túto motorickú doménu nepokrývala.

Na zásadné zistenia upozorňuje aj štúdia sekulárnych trendov pohybovej výkonnosti detí a mládeže z Mozambiku. Dos Santos et al. (2014) popisujú, že aj v tejto rozvíjajúcej sa krajine sociopolitické, ekonomické a edukačné zmeny za uplynulé dve dekády priniesli negatívny trend postmodernej spoločnosti s viacerými typickými črtami ako je výskyt detskej obezity spolu s klesajúcou mierou pohybovej aktivity detí. Autori poukazujú na pozitívny sekulárny trend somatických charakteristík detí a mládeže (8 až 15 rokov) v období dvoch dekád (1992 až 2012). Potvrdzujú znepokojivé poznatky o významnom náraste prevalencie nadhmotnosti a obezity detí a mládeže. V roku 2012 vykazovali dievčatá a chlapci významne vyššie BMI ako ich rovesníci z roku 1992. Dos Santos et al. (2015) dokumentujú, že deti merané v roku 1992 boli flexibilnejšie v trupe ako tie z roku 2012. Pokles bol zaznamenaný aj v agilite a kardiorespiračnej zdatnosti detí. Pozitívne socioekonomické a politické zmeny a urbanizačné procesy v Mozambiku v posledných dvoch dekádach majú zrejme okrem zlepšenia mnohých kvalitatívnych aspektov života aj negatívne dopady týkajúce sa sedavého životného štýlu mladej generácie, nadmerného využívania informačných a komunikačných technológií, zvýšenej konzumácie jedla v tzv. rýchlom občerstvení vo veľkých mestských aglomeráciách a pod.

Costa et al. (2017) analyzovali sekulárne zmeny somatických a motorických parametrov portugalských detí (n = 1819) vo veku 10 – 11 rokov v horizonte dvoch dekád (1993 až 2013). Ich výskumné zistenia indikujú zvýšenú telesnú hmotnosť po dvoch desaťročiach rovnako u dievčat a chlapcov. Výsledky potvrdzujú pozitívny trend v úrovni rýchlostných a silových predpokladov, a naopak pokles kĺbovej flexibility. Stagnácia je reportovaná v explozívnej sile dolných končatín detí. Autori sa v tomto kontexte zmieňujú o národnej podpore organizovaného športu detí a mládeže a implementácii extrakurikulárnych pohybových programov do edukácie v základných školách v Portugalsku od roku 2006, ktorá sa ako predpokladajú postupne pozitívne premieta do úrovne telesnej zdatnosti školskej populácie. Istým limitom tejto štúdie je to, že neboli zisťované dáta o pohybovom režime výskumného súboru, ani o ich socioekonomickom statuse. Tieto poznatky by mohli pomôcť porozumieť efektom rôznych sociálnych, kultúrnych, demografických faktorov, ktoré podmieňujú formovanie životného štýlu s jeho dôsledkami na telesnú zdatnosť a zdravie jedinca v istom časovom rámci.

Rovnako aj Potočník, Jurak a Starc (2020) na základe rozsiahlych analýz sumarizujú, že ich výskumné výsledky sa diametrálne odlišujú od všeobecne deklarovaných negatívnych sekulárnych trendov telesnej zdatnosti detí a mládeže. Popri „správe“ o pozitívnych trendoch pohybovej výkonnosti slovinskej školskej populácie upozorňujú na fakt, že pri skúmaní sekulárnych trendov nestačí len posúdenie centrálnej tendencie, ale je potrebné detailne analyzovať distribúciu v skúmanej populácii. Autori upriamujú pozornosť na polarizáciu

telesnej zdatnosti v posledných troch dekádach. Hovoria o zvyšujúcom sa podiele detí, ktoré dosahujú extrémne nízku pohybovú výkonnosť na jednej strane a nadpriemerne vysokú výkonnosť na druhej strane. Táto diferenciácia odráža pravdepodobne narastajúcu nerovnosť v príležitostiach detí na organizovanú športovú a pohybovú aktivitu, ktorá vyplýva z rozdielnych socioekonomických a sociokultúrnych podmienok.

Záver

Akcentovanie rozvoja pohybových zručností a schopností žiakov primárneho vzdelávania reflektuje aktuálne poznatky o nepriaznivom celosvetovom trende výskytu nadmernej hmotnosti a obezity, civilizačných ochorení, pohybovej inaktivity, chybného držania tela, ako aj ďalších zdravotných obmedzení už v detskom veku. Výzvou pre zainteresovanú vedeckú a odbornú komunitu je v tejto súvislosti hľadanie efektívnych modelov vzdelávania, ktoré pomôžu deťom objaviť benefity pohybovej aktivity a možnosti jej radostného prežívania v celoživotnom horizonte.

Vzhľadom na strategickú úlohu pohybových predpokladov v „mechanizme“ vytvárania zdravého a aktívneho životného štýlu jednotlivca, je odôvodnené poznať a porozumieť ako sa motorické predpoklady vyvíjajú v čase, nielen z perspektívy interindividuálnych vývinových zmien, ale rovnako aj zmien z perspektívy jednotlivých. Tieto poznatky umožňujú vidieť túto problematiku v širšej perspektíve, napomáhajú efektívnejšie dizajnovat' pohybové a športové programy pre školskú populáciu, voliť účinnejšie stratégie pri zvládaní pandémie detskej obezity, ktorá je celospoločenským a už aj edukačným problémom.

Poznámka

Tento príspevok je čiastkovým publikačným výstupom grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0122/19) s názvom: *Somatická a motorická charakteristika detí mladšieho školského veku a ich vývojové trendy so zvláštnym zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunít.*

Zoznam bibliografických odkazov:

- COSTA, A. M. et al. 2017. Secular trends in anthropometrics and physical fitness of young Portuguese school-aged children, *Acta Médica Portuguesa*, 30(2) 108 – 114.
- ČELIKOVSKÝ, S. et al. 1973. *Testování tělesné výkonnosti členů ČTO 1972*. Metodický dopis. Praha: Sportpropag.
- DOS SANTOS, F. K. et al. 2014. Secular trends in growth and nutritional status of Mozambican school-aged children and adolescents. *PLoS ONE*, 9(12), e114068. doi.org/10.1371/journal.pone.0114068.
- DOS SANTOS, F. K., et al. 2015. Secular trends in physical fitness of Mozambican school-aged children and adolescents. *American Journal of Human Biology*, 27(2), 201 – 206. doi.org/10.1002/ajhb.22638.
- EBERHARDT, T. et al. 2020. Secular trends in physical fitness of children and adolescents: A review of large-scale epidemiological studies published after 2006. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17 (16), 5671. doi: 10.3390/ijerph17165671.
- FREEDMAN, D. S. et al. 2001. Relationship of childhood obesity to coronary heart disease risk factors in adulthood: the Bogalusa Heart Study. *Pediatrics*, 108(3), 712 – 718.
- HANSEN-DOOSE, A. et al. 2020. Population-based trends in physical fitness of children and adolescents in Germany, 2003-2017. *European Journal of Sport Science*, 21, 1 – 11. doi: 10.1080/17461391.2020.1793003.

- JÜRIMÄE, T. et al. 2007. Changes in Eurofit test performance of Estonian and Lithuanian children and adolescents (1992-2002). *Medicine and Sport Science*, 50, 129 – 142. doi: 10.1159/000101356.
- KOPECKÝ, M. 2006. *Somatický a motorický vývoj 7 až 15 letých chlapců a dívek v olomouckém regionu*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. 192 s. ISBN 80-244-1281-0.
- MALINA, R. M. 2004. Secular trends in growth, maturation and physical performance: a review. *Przegląd Antropologiczny – Anthropological Review*, 67, 3 – 31.
- MASANOVIC, B. et al. 2020. Trends in physical fitness among school-aged children and adolescents: A systematic review. *Frontiers in Pediatrics*, 8, 627529. doi: 10.3389/fped.2020.627529
- MORAVEC, R. et al. 1990. *Telesný, funkčný rozvoj a pohybová výkonnosť 7 – 18 ročnej mládeže ČSFR*. Bratislava: Ministerstvo školstva, mládeže a športu, SROV.
- ORTEGA, F. B. et al. 2008. Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International Journal of Obesity*, 32 (1), 1 – 11 doi: 10.1038/sj.ijo.0803774.
- PÁVEK, F. 1968. Tělesná výkonnosť mládeže v českých a slovenských krajích a v Praze r. 1966. *Telesná výchova mládeže*, 35 (9), 394 – 431.
- POTOČNIK, L., JURAK, G. a STARC, G. 2020. Secular trends of physical fitness in twenty-five birth cohorts of Slovenian children: A population-based study. *Frontiers in Public Health*, 19(8), 561273. doi: 10.3389/fpubh.2020.561273.
- ROBINSON, L. E., et al. 2015. Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45 (9), 1273 – 1284.
- SELIGER, V. 1977. *Tělesná zdatnosť obyvatelstva ČSSR ve věku 12-55 r*. Praha: Univerzita Karlova.
- STODDEN, D. F. et al. 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., A 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., LÉGER, L. A., OLDS, T. S., a CAZORLA, G. 2003. Secular trends in the performance of children and adolescents (1980 – 2000). *Sports Medicine*, 33 (4), 285 – 300. doi.org/10.2165/00007256-200333040-0000353.
- 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/>.
- WANG, Y., LOBSTEIN, T. 2006. Worldwide trends in childhood overweight and obesity. *International Journal of Pediatric Obesity*, 1 (1), 11 – 25.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2016. *Final report of the Commission on Ending Childhood Obesity*. Geneva: World Health Organization.

Author's Information:

Assoc. Prof. PaedDr. Ingrid Ružbarská, PhD. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

POZÍCIA HRAČKY VO VYBRANÝCH KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

POSITION OF THE TOY IN SELECTED CURRICULAR PRINCIPLES OF PRE-PRIMARY EDUCATION

Lucia Šepeláková

Lucia Sepelakova

Abstrakt

Predkladaný príspevok si kladie za cieľ ponúknuť čitateľovi analýzu pozície hračky vo vybraných kurikulárnych dokumentoch predprimárneho vzdelávania. V prehľadných tabuľkách autorka v tomto kontexte približuje a porovnáva aktuálny a predchádzajúce dva kurikulárne dokumenty predškolskej edukácie.

Abstract

The aim of this paper is to offer the reader an analysis of the position of the toy in selected curricular documents of pre-primary education. In clear tables, the author in this context approaches and compares the current and previous two curricular documents of preschool education.

Kľúčové slová: Kurikulum. Predprimárna edukácia. Predškolský vek. Materská škola. Hračka.

Key words: Curriculum. Pre-primary education. Preschool age. Kindergarten. Toy.

Úvod

*„Vďaka svojej tvorivej hravej fantázií
môže hrajúci sa človek „nazvať“ svojou hračkou čokoľvek.“
Eugen Fink*

Hračka je neodmysliteľnou súčasťou života dieťaťa predškolského veku. Či už vnímame hračku ako konkrétny predmet stvorený priamo k hre, alebo akýkoľvek predmet, ktorý dieťa v hre využije, jej miesto v hrovej aktivite dieťaťa je nezastupiteľné. Hračka môže dieťa podnietiť k hre, môže byť stimulantom interakcií medzi deťmi, regulátorom činnosti, nástrojom na uspokojovanie potrieb, prostriedkom na reflexiu a sebareflexiu v hrových aktivitách, emocionálnou kotvou či inštrumentom na rozvoj a skvalitňovanie kompetencií.

Hračky plnia nespočetné množstvo funkcií, úloh, sú pre ne príznačné rozmanité aspekty, hľadiská, delia sa na rôzne druhy a typy v rôznorodých klasifikáciách. Čo je však príznačné pre každú hračku v jej najvšeobecnejšej rovine, je, že obohacuje detský svet a má svoje zastúpenie v procese komplexného rozvoja osobnosti detí, či už po stránke kognitívnej, socio-afektívnej alebo psychomotorickej.

1. Hračka

Na poli pedagogiky a psychológie je všeobecne známym faktom, že hračka je esenciálnou časťou hry. Pri hre s hračkou dieťa zisťuje, ako veci fungujú, rozvíja svoje zmysly, učí sa komunikovať a vyjadrovať svoje myšlienky, podľa Opravilovej (1988) zvyšuje

svoju obratnosť a zručnosť, rozvíja a vyjadruje svoju predstavivosť a tvorivosť, učí sa mnoho o sebe, o ostatných a o svete vôbec, vyjadruje svoje pocity a potreby prirodzene, zvyšuje svoju schopnosť sústrediť sa, utvára si svoje vzťahy k druhým.

Hračka je časti neoddeliteľnou súčasťou námetovej hry – ide o rôzne rekvizity – hračky a náhradné alebo zastupujúce predmety. Pri pomenovaní zastupujúceho predmetu novým názvom v súvislosti s témou hry zohráva významnú úlohu reč dieťaťa. Keď prenáša rolu na predmet alebo hračku, režíruje hru prostredníctvom nej (Gmitová 2011).

Tu je možné si často všimnúť preferenciu hračiek podľa pohlavia, nakoľko ako uvádza Miňová (2011) najobľúbenejšie hračky u dievčat sú najmä: bábiky, kočiare, knihy, korálky, sady hračiek do námetových kútikov, plastelína, farbičky, spoločenské hry. Čo sa týka chlapcov, preferujú primárne stavebnice, skladačky, duplo, autíčka, vláčik, počítač, puzzle, pexeso, penové kocky, zvieratka.

Vo všeobecnosti môžeme za hračky podľa Pančuhovej (In: Šimová – Dargová 2001) považovať najrozličnejšie predmety používané ako pomôcky a prostriedky detských hier zameraných na rozvoj osobnosti, prípravu na prácu a na budúci život. Duplinský (2001) zas hračky vníma ako materiál, ktorý hru utvára, ale zároveň ju rozvíja určitým smerom.

Keď sa pozrieme do minulosti, hračky boli súčasťou detstva už od praveku. Najstaršími hračkami boli hrkálky, vlčky, lopty, primitívne luky, bábiky, zobrazenia zvierat z rôznych prírodných materiálov, nakoľko hračka do určitej miery reflektovala zjednodušenou, zovšeobecnenou a schematizovanou napodobeninou predmety zo života a činnosti spoločnosti (Plechanov, In: El'konin 1983).

Hračka bola prispôbená jednotlivým vekovým kategóriám detí a odrážala úroveň doby, v ktorej vznikala. Hlavnou úlohou hračiek v minulosti bolo osvojenie si zručností potrebných pre prežitie v danej dobe. To zahŕňalo aj ovládanie rôznych nástrojov. Aj keď vývojom ľudskej spoločnosti jednotlivé nástroje zanikali a boli nahrádzané novšími, ako napr. luk nahradený strelnými zbraňami, hračky napodobňujúce rozmanité predmety odrážajúce činnosti dospelých alebo danú dobu v detskej hre zostali.

Práve reflexia na život spoločnosti sa odrážala v hračkách, nakoľko ako uvádza Suchánková (2014) na hru potrebuje dieťať dobrú hračku rovnako, ako dospelý potrebuje náradie pre svoju prácu. Je nesporné, že hračka má v hre detí veľký význam. Môže hru vyvolať a byť podnetom pre hru, alebo ju môže dopĺňať a obohacovať.

Prostredníctvom hry dieťa spoznáva svet a učí sa mu rozumieť, hračka má byť pomocníkom v hre. Dieťa si vytvára k hračke často veľmi silný citový vzťah. Obľúbená hračka napĺňa detskú potrebu istoty a bezpečia, je naj dôvernejším a najvernejším kamarátom. Je s dieťaťom, keď sa raduje, keď je smutné, keď ho niečo bolí. Hračky i hrové pomôcky majú tiež nesmierny význam pre pedagogickú prax. Ich použitie a význam môžeme podľa Grigeľovej (2014) zhrnúť do štyroch oblastí: zábava, diagnostika, výchova a terapia.

Hračka musí podľa Šimovej – Dargovej (2001) spĺňať všetky požiadavky, ktoré sú potrebné pri rozvíjaní osobnosti dieťaťa, ako napr.:

- stimulačné pôsobenie na aktivitu dieťaťa;
- obohacovanie skúseností dieťaťa po kvalitatívnej a kvantitatívnej stránke;
- rozvíjanie poznávacích, citových a vôľových procesov;
- v súlade so sledovaným cieľom má slúžiť ako prostriedok, ktorý uľahčí jej dosiahnutie;
- má byť primerane náročná, zložitá, použiteľná a estetická.

Ako uvádza Ross (1982) manipuláciou hračkami a didaktickým materiálom deti rozvíjajú svoju vizuálnu diskrimináciu (rozlišovanie rozdielov a spoločných vlastností), koordináciu oko-ruka, a vytvárajú tak pre učiteľa pomôcku pre koncepciu hrového materiálu a klasifikáciu hrových zručností.

Hračky sú súčasťou detskej hry celé storočia. V predprimárnej edukácii mala hračka vždy svoje nezastupiteľné miesto. Hračky spomína napr. už J. A. Komenský v dvoch kapitolách

svojho významného diela *Informatória školy materskej*. V kapitole *Ako sa majú deti cvičiť v chápavosti* menuje konkrétne hračky ako sú napr. drevené koníky, vozíky, stolíky, stoličky či misky. V kapitole *Ako treba deti privykať na pracovitý život a na neustálu činnosť* spomína hračky ako zástupcov skutočných predmetov a nástrojov s odporúčaním: „*nech sa s nimi často hrajú a nech tak cvičia svoje telo, aby bolo zdravé, svoju myseľ, aby bola svieža a svoje údy, aby boli obratné*“ (Komenský 1991, s. 85). Súčasne Komenský varuje pred hračkami (predmetmi), ktorými by si mohli deti ublížiť alebo poškodiť iné veci (nože, sekery, sklo): „... *s čímkoľvek sa deti chcú hrať, ak to nie je škodlivé, treba ich v tom skôr podporovať, ako im v tom brániť. Nemajú totiž nič iné, čím by sa vážne zaoberali, a záhaľka škodí duchu aj telu*“ (tamtiež s. 86).

Okrem Komenského aj iní priekopníci predškolskej pedagogiky venovali hračke náležitú pozornosť, napr. Fröbel či Montessori, ktorí pripisujú dôležitosť didaktickým pomôckam hrového charakteru v detských činnostiach, pričom vytvorili špecifické sady hračiek (Fröbelové darčeky, Montessori didaktický materiál), ktoré sú aktuálne i v dnešnej dobe a nestratili nič na funkčnosti či príťažlivosti.

2. Hračka v kurikulárnych dokumentoch

Predprimárna edukácia realizovaná v materských školách sa už niekoľko desaťročí riadi rôznymi kurikulárnymi dokumentmi. Počnúc *Osnovami pre detské opatrovne slovenské* (1921) až po súčasný *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016) hračky vždy boli, sú a podľa názoru autorky budú súčasťou nielen života dieťaťa predškolského veku, ale budú mať svoju pozíciu i v základných dokumentoch pre materské školy.

Tento príspevok zameriava svoju pozornosť na tri vybrané kurikulárne dokumenty:

- ✓ *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách 1999* (PVV),
- ✓ *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie 2008* (ISCED 0),
- ✓ *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016* (ŠVP).

V prehľadných tabuľkách prinášame analýzu pozície hračky v jednotlivých dokumentoch a uvádzame aké konkrétne hračky sa spomínajú, pri akých častiach dokumentu sú spomínané a v akých intenciách je možné vnímať ich aplikáciu v kurikulárnom dokumente.

Prvým nami analyzovaným dokumentom je Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (ďalej len PVV), ktorý Spracoval Štátny pedagogický ústav v Bratislave, zodpovedná riešiteľka bola PaedDr. Katarína Guziová a Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky rozhodnutím c. 197/99-41 zo dňa 28.5.1999 ako základný pedagogický dokument pre materské školy. PVV (1999) obsahuje na 182 stranách:

- ✓ Teoretické východiská predškolskej výchovy
- ✓ Pedagogicko-psychologické aspekty usporiadania života detí v materskej škole
- ✓ Výchovno-vzdelávacie plány
- ✓ Etika školy
- ✓ Adaptácia dieťaťa na materskú školu
- ✓ Základné rozvojové možnosti detí predškolského veku
- ✓ Výchova v rodine a v materskej škole
- ✓ Spolupráca materskej školy s rodinou
- ✓ Obsah výchovy a vzdelávania 2 – 6 ročných detí, ktorý sa člení na výchovné zložky:
 - *Telesná výchova*
 - *Pracovná výchova*
 - *Prosociálna výchova*
 - *Rozumová výchova*
 - Rozvíjanie poznania

- Jazyková výchova
- Matematické predstavy
- *Estetická výchova*
 - Hudobná výchova
 - Výtvarná výchova
 - Literárna výchova

Program bol platný od r. 1999 až do r. 2008 a riadili sa ním všetky materské školy na území Slovenskej republiky. Samotný program vychádzal zo Zákona NR SR c. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach.

Keď sa pozrieme detailne na pozíciu hračky v tomto dokumente (Tabuľka 1) hneď na prvý pohľad je zrejmé, že hračka je jeho integrálnou súčasťou. Spomína sa hneď v úvodných častiach dokumentu ako napr. v časti *Teoretické východiská predškolskej výchovy* či *Adaptácia dieťaťa na materskú školu*.

Najväčšie zastúpenie hračky je možné badať v zložkách výchovy, kde sa hračka spomína pri každej zložke výchovy. V jednotlivých zložkách výchovy je jej pozícia v cieľoch, ale aj v konkrétnych úlohách pri vekových kategóriách detí (3 – 4 r., 4 – 5 r., 5 – 6 r.).

Samozrejme, okrem toho, hračku nájdeme aj tzv. „medzi riadkami“ nakoľko sa často spomína manipulácia s predmetmi, materiálom, prírodninami, či inštrumentami, ktoré môžu byť v určitých situáciách vnímané ako hračky. Nakoľko v celom dokumente sa často spomína samotná hra, ktorej integrálnou súčasťou je hračka, pozícia hračky je deklarovaná nielen priamym uvedením pojmu v texte, ale nájdeme ju tiež v napr. i v organizačných formách denného poriadku a skrytú v iných častiach programu.

Druhým dokumentom, ktorému venujeme pozornosť je kurikulárny dokument *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie 2008* (ďalej len ISCED 0).

Tento dokument vydal Štátny pedagogický ústav v r. 2008 (platný do r. 2016) a obsahuje:

- ✓ Ciele výchovy a vzdelávania
- ✓ Stupeň vzdelania
- ✓ Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa predprimárneho stupňa
- ✓ Vzdelávacie oblasti
- ✓ Charakteristika a organizácia predprimárneho vzdelávania
- ✓ Vzdelávacie štandardy
- ✓ Obsahové a výkonové štandardy v tematickom okruhu
 - JA SOM
 - ĽUDIA
 - PRÍRODA
 - KULTÚRA
- ✓ Vyučovací jazyk
- ✓ Organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole
- ✓ Organizačná forma predprimárneho vzdelávania
- ✓ Personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania
- ✓ Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie
- ✓ Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní
- ✓ Osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- ✓ Zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov.

Ako uvádza Podhájecká (2011) *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* hru posunul do významovo novej edukačnej roviny. Hru uznáva ako nosnú, kľúčovú metódu, prostredníctvom ktorej chce maximálne využiť edukačný potenciál detí a dokázateľne, kvalitne rozvíjať a zdokonaľovať ich kľúčové kompetencie v relatívne limitovanom časovom priestore v materskej škole.

Tabuľka 1. Hračka v PVV 1999

PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIE DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (GUZIOVÁ A KOL., 1999)		
	Teoretické východiská predškolskej výchovy (s. 6)	Učiteľka sa dostáva do úlohy facilitátora, vytvára podmienky a napomáha aktivitu detí prostredníctvom uplatňovania aktivizujúcich metód a využívania didaktických prostriedkov, ktorými môže byť niekedy hračka , inokedy učebné pomôcky alebo iný didaktický materiál, prípadne hovorené slovo.
	Adaptácia dieťaťa na materskú školu (s. 16)	Učiteľka berie do úvahy, akceptuje a rešpektuje psychofyzické predpoklady konkrétneho dieťaťa, to znamená všetky stránky detskej osobnosti. Citlivo zvažuje a hľadá možnosti ako dieťa zaujme a upokojí, napríklad či sa mu prihovori alebo stačí len úsmev, pohladenie, ponúka hračky (detského kočíka, bábiky, auta, stavebnice, knihy atď..). Učiteľka takto prejavuje empatický postoj, ktorý pomáha dieťaťu zrelativizovať city, opätovne získať stav psychickej rovnováhy a tak nadobudnúť pocit istoty a bezpečia. Niektorým deťom stačí napríklad, ak si môžu doniesť svoju najobľúbenejšiu hračku alebo nejakú „drobnosť“, ktorá im pripomína domov.
	Základné rozvojové možnosti 3 - 4 ročných detí (s. 18)	Často sa stáva, že dieťa pri hre zatúži po hračke iného hrajúceho sa dieťaťa. Dochádza ku konfliktu, v ktorom sa dieťa zväčša násilným spôsobom „zmocní“ tejto hračky .
	Základné rozvojové možnosti 3 - 4 ročných detí (s. 19)	Úlohy dieťa nadalej rieši predovšetkým v manipulačnej a pohybovo-vnemovej úrovni, vtedy, keď má bezprostredný kontakt s predmetmi a hračkami , v činnosti alebo za spolupráce dospelých.
OBSAH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA 2 – 6 ROČNÝCH DETÍ ZLOŽKY VÝCHOVY		
TELESNÁ VÝCHOVA	Chôdza (s. 29)	Zdokonaľovať pravidelnosť kroku, pripájať súladné pohyby rúk tak, aby chôdza bola harmonická, precvičovať známe cviky so stále rovnakou motiváciou, učiť chôdzu v rôznom tempe, pestovať optimálnu reakciu na rozmanité zrakové a sluchové podnety pri chôdzi, chôdza s prenášaním hračiek .
	Podávanie a hádzanie ľahkých predmetov (s. 30)	hod na cieľ umiestnený na zemi; preteky skupín v podávaní hračiek .
PRACOVNÁ VÝCHOVA	s.47 - 49	Osvojenie pracovných a technických zručností pomáha dieťaťu prispôbiť sa okolitému svetu z hľadiska praktického manipulovania s predmetmi a na elementárnej úrovni pochopiť ich účelné fungovanie. Dieťa v tomto vývinovom období prejavuje prirodzenú túžbu po činnosti, a preto je takmer v neustálej aktivite. Nespočetne veľa krát si overuje metódou pokusu a omylu základné princípy fungovania vecí. Napríklad neúnavne sa pokúša rozmontovať hračku . Na spoločných pracovných podujatiach sa zaraďujú rôzne spoločné pracovné činnosti rodičov a detí, napr. pri úprave a skrášľovaní exteriéru školy, pri údržbe hračiek .

PRACOVNÁ VÝCHOVA	Konštruktívna hra (s. 50)	Deti sa učia v hrách ... používať doplnkové hračky ; stavať domy s detailmi – okná, dvere, rôzne strechy; stavať križovatky (doplnkové hračky);
	Hra s pieskom (s. 51)	...stavať v piesku so stavebnicami; stavať s použitím rôznych pomôcok a hračiek (zvieratá, stromy, postavy a iné);
	Napodobňovacia hra (s. 51)	Po skončení hry s podporou a pomocou učiteľky upratať hračky a pomôcky.
	Pomáhanie dospelým (s.51)	Učiteľka primerane a citlivo využíva prirodzenú túžbu dieťaťa pomáhať v bežných situáciách počas dňa. Motivuje deti k pomáhaniu pri prestieraní, upratovaní herne a hračiek , alebo niečo priniesť a podať a pod.
	<i>Čistota, poriadok a úprava prostredia</i> (s. 53 – 54) Veková skupina: 3 – 4 r.	Ukladať hračky na určené miesto. Postupne udržiavať poriadok v hračkách a hracích kútikoch. Postupne sa zapájať do jednoduchých pracovných činností pri údržbe a starostlivosti o hračky (s podporou a pomocou dospelých).
	<i>Čistota, poriadok a úprava prostredia</i> (s. 53 – 54) Veková skupina: 4 – 5 r.	Postupne aj bez pomoci dospelých upratať výchovné pomôcky, hračky . Správne bezpečne a samostatne prenášať ľahké predmety (napr. stoličky, telovýchovné náradie, hračky , výchovné pomôcky a pod.).
	<i>Čistota, poriadok a úprava prostredia</i> (s. 54) Veková skupina: 5 – 6 r.	Udržiavať poriadok v skrinkách s hračkami a v hracích kútikoch. Samostatne vykonávať jednoduchú starostlivosť o hračky . Aktívne pomáhať pri údržbe hračiek .
	<i>Pracovné činnosti s technickým a odpadovým materiálom, prírodninami a zostrojovanie</i> (s. 54) Veková skupina: 4 – 5 r.	Pri tvorení z piesku a hliny podľa fantázie prakticky využívať pracovné pomôcky, hračky a rôzny prírodný materiál.
	<i>Pracovné činnosti s technickým a odpadovým materiálom, prírodninami a zostrojovanie</i> (s. 54) Veková skupina: 5 – 6 r.	V činnostiach s pieskom a hlinou samostatne a tvorivo používať rôzne pracovné techniky, pracovné nástroje a hračky a postupne zhotovovať zložitejšie a technicky náročnejšie výtvyry.

PROSOCIÁLNA VÝCHOVA	Výchova spoločenského správania (s. 65)	Viest deti k tomu, aby udržiavali poriadok (v osobných veciach, hračkách). Rozvíjať a podporovať spoločnú hru detí, viesť ich, aby si navzájom požičiavali hračky . Učiť deti šetrne zaobchádzať s hračkami , obrázkami, knihami.
	<i>Osvojovanie zručností sociálnej komunikácie a utváranie pozitívnych medziľudských vzťahov</i> (s. 69) Veková skupina: 3 – 6 r.	Vedieť poďakovať iným za niečo, napr. darček, požičanú hračku .
	<i>Kooperatívne správanie, ochota pomáhať, obdarovať a rozdeliť sa s druhými</i> (s. 74) Veková skupina: 3 – 4 r.	Postupne sa podeliť s ostatnými o niečo, napr. o hračky , farbičky a pod. (s podporou a pomocou dospelých).
	<i>Kooperatívne správanie, ochota pomáhať, obdarovať a rozdeliť sa s druhými</i> (s. 74) Veková skupina: 4 – 5 r.	Prejavovať schopnosť podeliť sa napr. aj s obľúbenou hračkou .
ROZVÍJANIE POZNANIA	<i>Spoločenský život</i> (s. 87) Veková skupina: 4 – 6 r.	...názorne si vyskúšať odmietnutie hračky neznámej dospelšej osobe či prísluubu iného darčeka na neznámom mieste (s uplatnením metód tvorivej dramatiky) a pod.
	<i>Predmety a ich vlastnosti</i> (s. 89) Veková skupina: 3 – 4 r.	Poznávať hračky a možnosti ich využitia v hrách, postupne ich vedieť pomenovať.
	<i>Predmety a ich vlastnosti</i> (s. 89) Veková skupina: 4 – 5 r.	Tvorivo využívať rôzne hračky a pomôcky v hrách a v iných činnostiach.

	<i>Predmety a ich vlastnosti</i> (s. 89) Veková skupina: 5 – 6 r.	V tvorivých hrách samostatne a tvorivo využívať rôzne hračky , pomôcky, konštruktívny či doplnkový materiál.
JAZYKOVÁ VÝCHOVA	s. 105	Jazykový a rečový rozvoj osobnosti dieťaťa pozitívne ovplyvňuje celková podnetnosť prostredia. Sem možno zaradiť na podnety bohaté vecné prostredie – hračky ,
MATEMATICKÉ PREDSTAVY	<i>Porovnávanie a triedenie v súboroch podľa veľkosti, objemu, množstva a počtu</i> (s.124, 128) Veková skupina: 5 – 6 r.	Ukázať, pomenovať predmety, ktoré majú ďalšiu spoločnú vlastnosť (napr. drevené hračky). Určovať vlastnosti daných predmetov (farba, veľkosť, tvar) a triediť predmety na tie, ktoré danú vlastnosť majú a na tie, ktoré ju nemajú (napr. hračky , ktoré sú drevené a ktoré drevené nie sú; lopty, ktoré sú červené a ktoré červené nie sú). Zbieranie – zhromažďovanie údajov z každodenného života (počet izieb doma, počet okien v izbe, počet rozprávkových kníh, počet hračiek , napr. drevených, alebo počet predmetov určených istou vlastnosťou).
HUDOBNÁ VÝCHOVA	Inštrumentálna činnosť (s.135)	Poskytovať deťom príležitosť hrať sa s detskými hudobnými hračkami , hrať na detských rytmických hudobných nástrojoch.
	<i>Inštrumentálne činnosti</i> (s. 138) Veková skupina:4 - 5 r.	Začínajú manipuláciou a hrou s hudobnými hračkami
VÝTVARNÁ VÝCHOVA	<i>Výtvarné vyjadrovanie predstáv, Kreslenie</i> (s. 148) Veková skupina 3 –6 r.	Tematicky kresliť na základe citových impulzov a citových vzťahov k blízkym osobám a obľúbeným miestam (moja mama, moji rodičia, súrodenci, starí rodičia, náš dom, moja obľúbená hračka alebo hra, môj kamarát, naša škola...)
	<i>Modelovanie</i> (s. 158) Veková skupina 5 – 6 r.	Vymodelovať zložitejšiu dejovú situáciu, v ktorej sú veci, postavy a zvieracie figúry, napr. uplatňovať skupinovú prácu, príp. zapojiť celú triedu do jedného veľkého priestorového trojrozmerného výtvoru (kvočka a kuriatka, dvor u babičky, ZOO, hračkárstvo , hrajúce sa deti a pod.).
	Výchova zmyslu pre životné prostredie a výtvarné umenie (s. 163) Veková skupina 3 – 6 r.	Postupne vnímať výtvarnú stránku hračiek , bábkového divadla a filmu.

LITERÁRNA VÝCHOVA	<i>Poézia – lyrická a epická</i> (s. 168)	Rozoznať tému konkrétnej básne, napr. o matke, deťoch, slnku, kvetoch, zvieratách, obľúbených hračkách a pod.
	<i>Dramatické umenie a dramatické vyjadrovanie predstáv</i> (s. 175 - 176) Veková skupina 3 – 6 r.	Bábky, maňušky, hračky a iné „oživené predmety“ sú výrazným komunikatívnym prostriedkom najmä pre tie deti, ktoré sú z rôznych príčin uzavreté a majú problémy s nadväzovaním sociálnych kontaktov s inými osobami (deťmi i dospelými). Prostredníctvom maňušky, bábky, hračky (napr. stavebnice Lego, ale aj bábik, textilných zvieratiek a množstva iných hračiek) dieťa prekonáva svoje psychické zábrany. V kontakte s inými reaguje najprv neverbálne (napr. mimikou, gestikuláciou, manipuláciou s touto hračkou alebo predmetom a pod.) a postupne aj verbálne. Takáto prirodzená sociálna komunikácia má priaznivé psychoterapeutické účinky. V určitých situáciách sa dieťa dokáže ľahšie zdôveriť so svojimi najvnútornejšími pocitmi obľúbenej maňuške, bábke, hračke , alebo manipulovaním s nimi len naznačiť svoje aktuálne citové rozpoloženie. Citlivo vnímať dramatickú improvizáciu s bábkou (hračkou , oživeným predmetom). Rozoznávať ďalšie vhodné druhy bábok (prstové, plošné, dlaňové, ale aj oživené hračky či predmety). Pri manipulácii s hračkou (bábkou alebo predmetom) sa pokúsiť demonštrovať pohyb postavy (osoby alebo zvieratá). Postupne používať vhodné druhy bábok (hračiek , skutočných aj imaginárnych oživených predmetov) ako pomôcku pri prednese, alebo v dramatických hrách, v ktorých je zastúpené imaginárne konanie postáv.
	<i>Dramatické umenie a dramatické vyjadrovanie predstáv</i> (s. 178 -179) Veková skupina 3 – 4 r.	Reagovať na hračku (bábku, predmet), ktorou nadväzuje učiteľka dialóg s dieťaťom. Prostredníctvom hračky (bábky, oživeného predmetu) viesť bohatší dialóg s učiteľkou motivovaný počúvaním rozprávky, televíznym či filmovým programom. Prostredníctvom bábky (hračky , predmetu) prejsť z dialógu do krátkej etudy.
	<i>Dramatické umenie a dramatické vyjadrovanie predstáv</i> (s. 178-179) Veková skupina 4 – 5 r.	Nadviazať a viesť dialóg s učiteľkou alebo s iným dieťaťom prostredníctvom hračky (bábky, hračky , predmetu). Prostredníctvom hračky (bábky, oživeného predmetu) viesť bohatšie dialógy s inými deťmi, motivované počúvaním rozprávky, sledovaním divadla televízneho či filmového programu. Prostredníctvom bábok (hračiek , predmetov) dramatizovať vhodné literárne predlohy (námety televíznych, filmových či rozhlasových programov pre deti).
	<i>Dramatické umenie a dramatické vyjadrovanie predstáv</i> (s. 178-179) Veková skupina 5 – 6 r.	Podľa výberu úloh (bábok, hračiek , predmetov) rozohrať konkrétnu situáciu. Určiť kladné a záporné postavy. Ako voľnú improvizáciu s bábkou (hračkou , predmetom) samostatne zahrať malú scénu. Pokúsiť sa slovne sformulovať jej námet. Prostredníctvom bábok (hračiek , predmetov) dramatizovať vhodné literárne predlohy (námety televíznych, filmových či rozhlasových programov pre deti).

Ako sme už spomínali hračke je neodmysliteľnou súčasťou hry a teda ak vnímame posilnenie statusu hry v materskej škole, dalo by sa povedať že bol posilnený i status hračky v tomto kurikulárnom dokumente.

I keď sa na prvý pohľad môže z porovnania Tabuľky 1 a 2 zdať, že v ISCED 0 je hračka spomínaná menej a teda je jej pozícia oslabená, opak je pravdou. Skúsenému odborníkovi neujde, že hračku môžeme nájsť „skrytú“ v texte a i keď nie je priamo zadaná, alebo nenájdeme priamo v texte tento pojem, hračku nachádzame v kompetenciách dieťaťa (nielen učebných), cieľoch, jednotlivých tematických okruhoch, organizačných formách predprimárneho vzdelávania, obsahových i výkonových štandardoch (nielen tých uvedených v Tabuľke 2) a samozrejme aj v časti Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania.

Posledným nami analyzovaným dokumentom je aktuálne platný *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016* (ďalej len ŠVP), ktorým sa v súčasnosti riadi edukačný proces v každej materskej škole na Slovensku.

Tak ako pri predchádzajúcom dokumente, ide o prvú úroveň tzv. dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov (ktorý máme na Slovensku od r. 2008), kde prvú úroveň tvorí tzv. *Štátny vzdelávací program* a druhú úroveň tvorí tzv. *Školský vzdelávací program.*, v ktorom sa odráža profilácia (zameranie) konkrétnej materskej školy reflektujúcej na možnosti a podmienky konkrétnej školy.

ŠVP schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016. Ide o záväzný dokument, ktorý stanovuje:

- ✓ Ciele výchovy a vzdelávania v materskej škole
- ✓ Stupeň vzdelania
- ✓ Profil absolventa
- ✓ Vzdelávacie oblasti
- ✓ Charakteristika vzdelávacích oblastí
 - Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia
 - Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami
 - Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda
 - Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť
 - Vzdelávacia oblasť: Človek a svet práce
 - Vzdelávacia oblasť: Umenie a kultúra
 - Vzdelávacia oblasť: Zdravie a pohyb
- ✓ Vzdelávacie štandardy v jednotlivých hore menovaných siedmich oblastiach
- ✓ Vyučovací jazyk
- ✓ Organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie v materských školách
- ✓ Povinné personálne zabezpečenie predprimárneho vzdelávania v materských školách
- ✓ Povinné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania
- ✓ Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní
- ✓ Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečenie podmienok inkluzívneho vzdelávania
- ✓ Zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov

Tak ako pri predchádzajúcom dokumente by sa nám v porovnaní Tabuliek 1, 2 a 3 mohlo zdať, že pozícia hračky je oproti PVV oslabená a zmienku o nej nájdeme v ŠVP len v niekoľkých obsahových štandardoch a povinnom materiálno-technickom a priestorovom zabezpečení predprimárneho vzdelávania. Keď sa však pozrieme na tento kurikulárny dokument bližšie, hračka je integrálnou súčasťou všetkých vzdelávacích oblastí, viacerých výkonových, obsahových štandardov, evaluačných otázok, i foriem denných činností. Často je hračka „zamaskovaná“ za predmety, nástroje, inštrumenty, didaktické pomôcky či techniku.

Tabuľka 2. Hračka v ISCED 0 2008

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE (2008)		
Učebné kompetencie s. 10		- naučí sa pracovať s hračkami, knihou, učebnými pomôckami,
TEMATICKÝ OKRUH ĽUDIA	Kognitívna oblasť	<i>Výkonový štandard:</i> vykonávať jednoduché operácie v číselnom rade od 1 do 10 (v spojitosti s manipuláciou s predmetmi alebo hračkami) (s. 20)
TEMATICKÝ OKRUH KULTÚRA	Kognitívna oblasť	<i>Obsahový štandard:</i> Hračky a predmety (s.24)
		<i>Výkonové štandardy:</i> - vnímať rôznorodosť hračiek a predmetov vo svojom okolí, - vnímať a rozoznať, že hračky a predmety sú z rôzneho materiálu, ktorý má rôzny povrch, tvar, farbu, veľkosť atď. (s. 24)
Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania (s. 30 – 31)		K štandardnému a nezastupiteľnému vybaveniu materských škôl patria hračky. Ich výberu, kvalite a veku primeranosti je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. <i>Usporiadanie triedy by malo:</i> - uľahčiť dieťaťu prístup k hračkám a pomôckam, - umožňovať dodržiavanie vopred stanovených pravidiel deťmi a učiteľmi pri ukladaní hračiek a pri manipulácií s predmetmi, učebnými pomôckami

Tabuľka 3. Hračka v ŠVP 2016

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH (2016)		
VZDELÁVACIA OBLASŤ ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ	Prosociálne správanie	<p>Obsahový štandard</p> <p>Taktne usmerňuje deti k vzájomnému podeleniu sa s hračkami alebo vecami a tento počin pozitívne hodnotí (s. 72).</p>
VZDELÁVACIA OBLASŤ ČLOVEK A SVET PRÁCE	Konštruovanie	<p>Obsahový štandard</p> <p>Učiteľka poskytuje deťom predlohy predmetov a pomáha im identifikovať predmety podľa predlohy zo súboru predložených predmetov, pričom vedie deti k všímaniu si detailov predmetov, prípadne k dopĺňaniu predlohy o prvky, ktoré dieťa identifikuje na predmete a na predlohe chýbajú (napríklad dieťa doplní obrázok zo šálky, ktorú identifikovalo ako predmet zobrazený na náčrte, predlohe; na predlohe doplní chýbajúce tlačidlo z imitácie mobilného telefónu – hračky a pod.) (s. 75).</p>
VZDELÁVACIA OBLASŤ ZDRAVIE A POHYB	Hygiena a sebaobslužné činnosti	<p>Obsahový štandard</p> <p>Učiteľka vedie deti k tomu, aby si hračky upratali a udržiavali poriadok vo svojom okolí (s. 95).</p>
Povinné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania		<p>Usporiadanie triedy musí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • umožniť deťom komunikáciu pri spoločných činnostiach v skupinách, • uľahčiť dieťaťu voľný kontakt s najbližším okolím, • uľahčiť dieťaťu prístup k hračkám a pomôckam (s. 105).

Napr. vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami sú to napr. predmety, pri ktorých dieťa určuje počet; útvary, z ktorých skladá obrázok; digitálne pomôcky, s ktorými dieťa pracuje; vo Vzdelávacej oblasti Človek a príroda sú to napr. prírodné reálie, ktoré dieťa triedi atď.

Záver

Cieľom tohto príspevku bolo priniesť analýzu pozície hračky v troch vybraných kurikulárnych dokumentoch. Prehľadné tabuľky ponúkajú identifikáciu samotného pojmu „hračka“ v jednotlivých programoch, uvádzajú aké konkrétne hračky sa v dokumentoch spomínajú a v akej konkrétnej časti dokumentu nájdeme tento pojem.

Tak ako však uvádzame vyššie, ide len o malú sondu do danej problematiky. Pri hlbšej analýze by sa nám odkrylo celé spektrum častí dokumentov, v ktorých môžeme nájsť prepojenie na hračku.

Tento príspevok prináša priestor, v ktorom je reflektovaný výskyt presného „*terminus technicus*.“ Pri komplexnejšom pohľade, v ktorom by sme za hračky považovali všetky predmety, útvary, materiál a vlastne všetko, čo môže byť použité pri edukačnej činnosti v materskej škole by sa rozsah danej analýzy značne rozšíril.

Naším zámerom bolo ponúknuť priestor na zamyslenie sa nad hračkami (nielen) v týchto kurikulárnych dokumentoch a uvedomiť si, že ich pozícia v programoch a edukácií detí v materských školách je nezastupiteľná a často na prvý pohľad skrytá.

Je potrebné využiť možnosti, ktoré hračky ponúkajú, nakoľko sú okrem mnohých iných oblastí skvelým nástrojom v oblasti diagnostiky, odkrývajúcim úroveň rozvoja osobnosti dieťaťa.

Ako uvádza Sokáčová (2011) pozorovanie a analýzu individuálnych alebo skupinových hrových prejavov dieťaťa predškolského veku je možné zamerať napríklad na nasledujúce diagnostické okruhy:

- výber hrového materiálu,
- používanie hrového materiálu je okruh,
- vzťah k hračkám,
- spôsob manipulácie a
- úroveň hry s hrovým materiálom (jednoduchá manipulácia, používanie hrového materiálu, ale bez rozvíjania deja v hre, tvorivé používanie hrového materiálu).

Ako uvádza Gmitrová (2011) v súčasnosti v hrovom prostredí materských škôl sú hračky často nahrádzané učebnými pomôckami, počítačmi a mnohé herne sa začínajú podobať triedam v základných školách. Minimálna pozornosť je venovaná obmieňaniu hrových kútikov k námetovým hrám. Vyplýva to z hodnotiacich správ výchovno-vzdelávacej činnosti, plánov práce, školských poriadkov a verejných prezentácií materských škôl prístupných prostredníctvom webových sídiel ale aj z osobných skúseností hore uvedenej autorky z inšpekčných činností v materských školách.

Hračka sa podľa Opravilovej (2001) stáva v súčasnosti módnym konzumným tovarom a hra pragmatickou činnosťou, ktorá by mala dieťa užitočne zamestnať, pokiaľ možno bez účasti a spolupráce dospelých.

Práve reflektujúc na súčasnú dobu je z nášho pohľadu potrebné venovať veľkú pozornosť hre a hračke, využívať ich potenciál a naplniť detstvo hračkami zmysluplne, primerane, so zámerom poskytnúť deťom optimálne prostredie na to, aby využili možnosti, ktoré hračky ponúkajú a súčasne, aby tieto možnosti sami tvorili v procese kreatívnych hrových činností.

Zoznam bibliografických odkazov:

DUPLINSKÝ, J., 2001. Dětská hra a psychologie. In: *Pedagogika*. roč. 2001, č. 4, s. 433 – 438. ISSN 2336-2189.

- ELKONIN, D. B., 1983. *Psychológia hry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 67-004-83.
- GMITROVÁ, V. 2011. Námetová hra – dominantná hrová činnosť dieťaťa predškolského veku. In: *Hra v predprimárnej edukácii: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 71 – 80. ISBN 978-80-555-0467-4.
- GRIGELOVÁ, I. 2014. *Hra a hračka ako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii* [online]. 2014. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/grigelova_2.pdf.
- GUZIOVÁ, K a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/program_vychovy_materske_skoly.pdf.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01568-3.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-492-7.
- MIŇOVÁ, M. 2011. Hra v materskej škole. In: *Hra v predprimárnej edukácii: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 117 – 124. ISBN 978-80-555-0467-4.
- OPRAVILOVÁ, E. 2001. Úskalí didaktického využití hračky. In *Pedagogika.*, roč. 51, č. 4, s. 539 – 540. ISSN 3330-3815.
- OPRAVILOVÁ, E., 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 067-267-88.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0345-5.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. Hra dieťaťa: edukačná platforma pre vyspelú osobnosť. In: *Hra v predprimárnej edukácii: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 15 – 33. ISBN: 978-80-555-0467-4.
- ROSS, D. 1982. Selecting materials for mainstreamed preschools. In *Topics in Early Childhood Special Education*. Vol. 2, no. 1, p. 21 – 32. ISSN 0271-1214.
- SOKÁČOVÁ, I. 2011. Diagnostické možnosti hry detí s postihnutím v predškolskom veku. In: Bratislava: MŠ SR. *Hra v predprimárnej edukácii : zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 377 – 387. ISBN 978-80-555-0467-4.
- SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 9788026206989.
- ŠIMOVÁ, G. – DARGOVÁ, J., 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-11-7.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE 2008, Dostupné na: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/statny_vzdel_program.pdf.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH 2016, Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf .

Author's Information:

PaedDr. Lucia Šepeláková – PhD, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

SEKULÁRNE ZMENY TELESNEJ ZDATNOSTI 9 A 10 ROČNÝCH CHLAPCOV

SECULAR CHANGES IN PHYSICAL FITNESS OF 9 AND 10 YEARS OLD BOYS

Katarína Štetinová, Daniela Leütterová

Katarina Stetinova, Daniela Leutterova

Abstrakt

Cieľom príspevku bola komparácia našich výskumných zistení s poznatkami z merania spred viac ako dvadsiatich rokov, a vidieť tak súčasný stav v perspektíve generačných zmien. Diagnostika bola realizovaná na základe testovacej batérie Eurofit-testu (Adam et al., 1988) na vzorke 9 a 10 ročných chlapcov východoslovenského regiónu. Nadobudnutými výsledkami našou výskumnou vzorkou sme chceli poukázať na súčasný stav a úroveň telesného vývinu a motorickej výkonnosti chlapcov mladšieho školského veku, na aktívny rozvoj motorických schopností a zručností, ktoré určujú ďalší motorický vývin v staršom školskom veku. Toto poznanie stavu motorickej výkonnosti a telesného vývinu umožňuje následne projektovať účinnejšie pohybové programy.

Abstract

The aim of the contribution was the comparison of our research findings with a measurement knowledge of more than twenty years, and to see the current status in the Perspective of Generation Changes. Diagnostics was implemented based on Eurofit-test test battery (Adam et al., 1988) on a sample 9 and 10 year olds of the East Slovak Region. We wanted the acquired results of our research sample we wanted to point out the current state and level of body development and motor performance of primary school age boys, for active development of motor skills and skills that determine other motor development in older school age. This knowledge of motor performance and body development allows you to design more effective movement programs.

Kľúčové slová: Telesný vývin. Mladší školský vek. Motorická výkonnosť. Eurofit-test.

Key words: Physical development. Primary school age. Motor performance. Eurofit-test.

Úvod

Pohybovú výkonnosť chápeme ako pripravenosť podať výkon pri pohybových činnostiach, kde základom je pohybová schopnosť (Bunc, 1995, Szopa, 2000, In: Ružbarská, 2018). Telesná zdatnosť je naopak dispozícia ako riešiť jednotlivé úlohy s postačujúcou energiou a to pohotovo, bez únavy a s rezervou pre strávenie voľného času (Adam et al., 1988, In: Ružbarská, 2018). Rovnako dôležitú úlohu v ontogenéze dieťaťa má motorické učenie, ktoré zahŕňa širokú oblasť činností a vplyvom viacerých opakovaní pohybových úkonov dochádza k pohybovej zručnosti (Ružbarská, 2018).

Mladší školský vek radíme medzi rozhodujúce, teda kľúčové obdobie (Ružbarská, Turek, 2007). Ako opisujú Ružbarská, Turek (2007), mladší školský vek je etapou života, ktorej je priradované obdobie od 6 – 7 do 10 – 11 až 12 rokov, kde sú evidentne pozorovateľné prvé znaky dospievania. Toto obdobie 6 – 7 rokov pokladá Batchel (2003, In: Ružbarská, Turek, 2007, s. 10) za akýsi „stupeň zrenia“ a to v prvotnej etape motorického

vývinu. Počas prepubescencie, ako poukazuje Kasa (2000, In: Horváth et al., 2010), prechádzajú deti cez dve obdobia.

V primárnom vzdelávaní sa na danom základe vývinu telesná a športová výchova zameriava na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie a tým prispieva k upevňovaniu zdravia, zdravotne orientovanej zdatnosti a pohybovej výkonnosti, prispieva k psychickému, sociálnemu i morálnemu vývinu žiakov, k formovaniu kladného vzťahu k pohybovej aktivite a plní aj dôležitú funkciu v procese edukácie. Žiaci tak získavajú poznatky o vplyve pohybu na zdravie, nadobúdajú pozitívny vzťah k pohybovej aktivite a športu, majú kultivovaný pohybový prejav, osvojujú si pohybové zručnosti a rozvíjajú pohybové schopnosti a v neposlednom rade chápu význam diagnostiky v telesnej výchove, čo sú základné ciele predmetu.

Diagnostika je dôležitým prostriedkom pre získanie informácií o úrovni telesnej zdatnosti pre učiteľov, ale rovnako i na vedecké účely. Výskumné sledovania nám potvrdzujú, že pravidelná pohybová aktivita pozitívne vplyva na upevnenie zdravia, zlepšenie pohybovej výkonnosti a telesnej zdatnosti, no daná pohybová aktivita musí byť správne zvolená (Ružbarská, Chovanová, 2017). Nedostatočné alebo nesprávne zaťaženie pohybového aparátu vedie k viacerým ortopedickým a svalovým poruchám, ale i k civilizačnému ochoreniu akým je obezita. Základom zisťovania jednotlivých ukazovateľov je cyklické a systémové testovanie, ktoré mapujú úroveň pohybovej, resp. motorickej výkonnosti žiakov mladšieho školského veku (Ružbarská, Turek, 2007). Diagnostikovanie ale nie je cieľom. Prináša nám poznatky, ktoré umožňujú experimentálne overovanie účinnejších modelov, čiže dáva nám možnosť koncipovať kvalitné pohybové programy.

Cieľ

Cieľom je komparácia súčasného stavu pohybovej výkonnosti 9 a 10 ročných chlapcov mladšieho školského veku z perspektívy dvoch uplynulých dekád na základe práce Tureka (1999).

Metodika výskumu

Výskumná vzorka bola vytvorená na základe dostupného výberu. Výskumný súbor bežnej populácie nášho merania tvorili probandi vo veku 9 rokov $n = 25$ a 10 rokov $n = 25$ v porovnaní s probandami u Tureka (1999) (9 rokov $n = 424$; 10 rokov $n = 562$). Pred testovaním sme testovaným osobám vysvetlili náš zámer výskumu a rovnako sme informovali aj zákonných zástupcov žiakov o spôsobe a celi testovania. Zber výskumných údajov bol realizovaný v mesiacoch október až marec v školskom roku 2018/2019. Pri získavaní výskumných údajov sme použili metódu somatického a motorického testovania. Aplikovali sme modifikovanú batériu testov Eurofit (Adam et al., 1988), „European Tests of Physical Fitness“, ktorý je testovacím systémom. Jeho teoretické východiská i podrobný metodický postup uvádza manuál vydaný Výborom pre rozvoj športu v Strasburgu v roku 1993 (Turek 2000).

Somatometrické položky Eurofitu sú Telesná hmotnosť, Telesná výška (TV) a Body mass index (BMI), čiže Index telesnej hmotnosti. Je to doplňujúci ukazovateľ, ktorý odvodzujeme z telesnej výšky a telesnej hmotnosti. Na jeho výpočet používame nasledovný vzorec: $BMI = \text{hmotnosť (kg)} / \text{telesná výška}^2 \text{ (m)}$. „*BMI hodnotíme podľa hodnôt, ktoré uvádza ústav verejného zdravotníctva*“ (Čilík a kol., 2016, s. 27). Somatometria je antropologická metóda zameriavajúca sa na zisťovanie rozmerov ľudského tela (Moravec a kol., 1994). Položky, ktoré sa zameriavajú na zisťovanie motorickej výkonnosti sú 1. Test rovnováhy „plameniák“ (TR) – statická rovnováha, 2. Tanierový tapping (TAP) – frekvenčná rýchlosť ruky, 3. Predklon s dosahovaním v sede (PRKL) – kĺbová pohyblivosť trupu, 4. Skok do diaľky z miesta (SKOK) – výbušná sila dolných končatín, 5. Ľah – sed za

30 sekúnd (LS) – dynamická a vytrvalostná sila brušného a bedrovo-stehenného svalstva, 6. Výdrž v zhybe (VZH) – statická a vytrvalostná sila svalstva horných končatín, 7. Člnkový beh 10 x 5 m (CBEH) – bežecká rýchlosť so zmenami smeru a 8. Vytrvalostný člnkový beh (VBEH) – ežecká vytrvalostná schopnosť. Pri tomto teste testovaná osoba opakovane prekonáva 20 metrové vzdialenosti od jednej čiary k druhej podľa vymedzených zvukových signálov (Adam et al., 1988).

Na základe realizovaných meraní boli vypočítané základné matematicko-štatistické parametre, kvôli možnosti porovnania so zisteniami Tureka (1999). Danými parametrami sú smerodajná odchýlka s – miera variability a aritmetický priemer – hrubá miera polohy \bar{x} . Prirodzene, ide o veľmi intuitívne porovnanie, slabou stránkou komparácie, ktorú berieme pri interpretácii výskumných dát do úvahy, keďže je nepomer rozsahu výskumných súborov.

Výsledky a diskusia

Výskumné zistenia z prierezovej pilotnej štúdie sú uvedené v tabuľke 1 – Základné štatistické charakteristiky somatického vývinu a telesnej zdatnosti 9 – 10 ročných chlapcov. Poznatky nám ponúkajú merania, ktoré sú spracované v tabuľke, kde sú uvedené aritmetické priemery a smerodajné odchýlky chlapcov nášho výskumného súboru a súboru Tureka (1999).

Tabuľka 1. Základné štatistické charakteristiky somatického vývinu a telesnej zdatnosti 9 – 10 ročných chlapcov

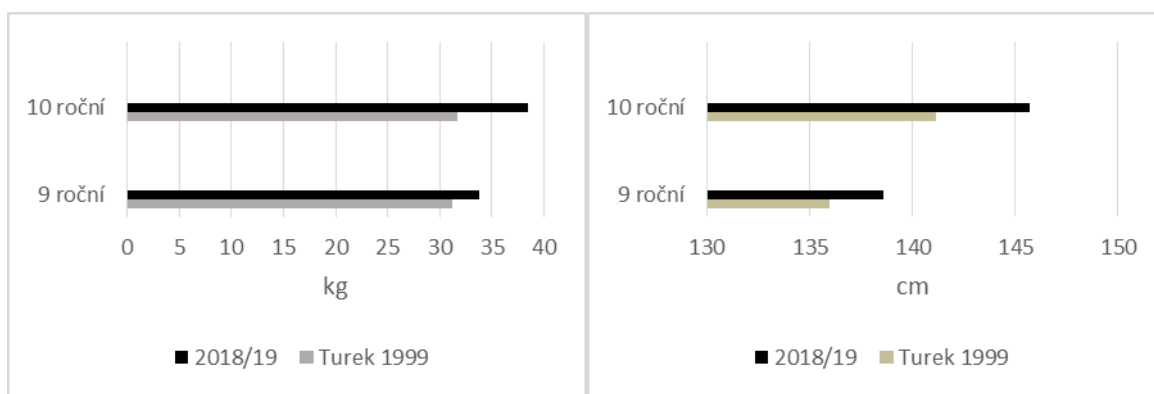
Premenná	Chlapci	9 roční		10 roční	
		\bar{x}	s	\bar{x}	s
Telesná hmotnosť TH (kg)	Turek 1999	31,13	5,13	33,73	6,09
	2018/19	31,66	4,27	38,51	5,48
Telesná výška TV(cm)	Turek 1999	135,95	5,84	141,14	6,43
	2018/19	138,56	3,61	145,68	5,78
Telesný index BMI (kg.m ²)	Turek 1999	16,84	2,30	17,48	4,53
	2018/19	16,45	1,76	18,14	2,36
Test rov. plameniak TR (n)	Turek 1999	8,92	5,42	7,65	8,21
	2018/19	3,72	3,75	2,84	2,67
Tanierový tapping TR (sek.)	Turek 1999	17,57	3,60	16,04	3,31
	2018/19	14,54	1,49	14,39	1,33
Predklon s dos. v sede PRKL (cm)	Turek 1999	20,97	6,71	20,51	5,72
	2018/19	11,44	2,58	16,52	8,71
Skok do diaľ. z mies. SKOK (cm)	Turek 1999	141,66	15,74	155,15	18,91
	2018/19	150,88	11,05	159,36	8,47
Ľah-sed za 30 s. LS (n)	Turek 1999	19,02	4,32	21,46	4,48
	2018/19	16,88	4,27	20,04	5,45
Výdrž v zhybe VZH (sek.)	Turek 1999	16,94	12,36	19,53	15,42
	2018/19	21,55	25,14	15,44	9,21
Člnkový beh 10x5 m CBEH (sek.)	Turek 1999	24,03	4,48	22,45	2,52
	2018/19	20,94	2,77	18,27	2,68
Vytrv. člnkový beh VBEH (n)	Turek 1999	29,95	13,86	31,87	13,50
	2018/19	33,36	8,50	33,87	9,05

(Zdroj: Vlastné spracovanie)

Spracované výsledky nášho výskumného súboru chlapcov mladšieho školského veku 2018/2019 sme porovnali s výsledkami výskumu realizovaného Turekom (1999). V jednotlivých vekových skupinách bolo vykonané prierezové meranie. Následná komparácia nášho výskumného súboru 2018/2019 a súboru Turek (1999) 9 a 10 ročných chlapcov

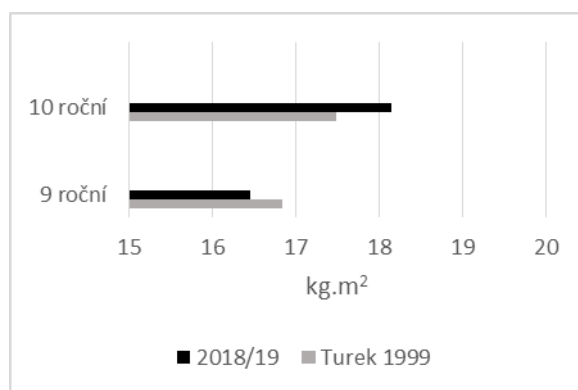
mladšieho školského veku je graficky zaznamenaná. Pri našich meraniach ide o tzv. intuitívne porovnanie, kde je potrebné brať do úvahy počet meraných chlapcov, ktorý je limitovaný, čo môže skresľovať našu interpretáciu.

Prvým krokom komparácie boli somatické testy – somatometria. Porovnanie výsledkov telesnej hmotnosti (TH – graf 1) medzi chlapcami – nami sledovaných žiakov a súborom výskumu chlapcov podľa Tureka (1999) poukazuje na vyššie priemerné hodnoty telesnej hmotnosti u nášho výskumného súboru, v ktorom výrazná odchýlka je u 10 ročných chlapcov. Pri teste telesnej výšky (TV – graf 2) sme v súbore 9 i 10 ročných chlapcov zaznamenali vyššie priemerné hodnoty v súbore nami sledovaných žiakov v porovnaní s výsledkami podľa Tureka (1999). Graf 3 poukazuje na komparáciu výsledkov priemerných hodnôt telesného indexu hmotnosti (BMI), kde ukazovatele sú vyrátané z nameranej hodnoty TV a TH. Vyššie hodnoty sú viditeľné u 10 ročných chlapcov nášho súboru bežnej populácie, oproti súboru Tureka (1999). Naopak u 9 ročných chlapcov sú hodnoty vyššie pri meraniach podľa Tureka (1999).



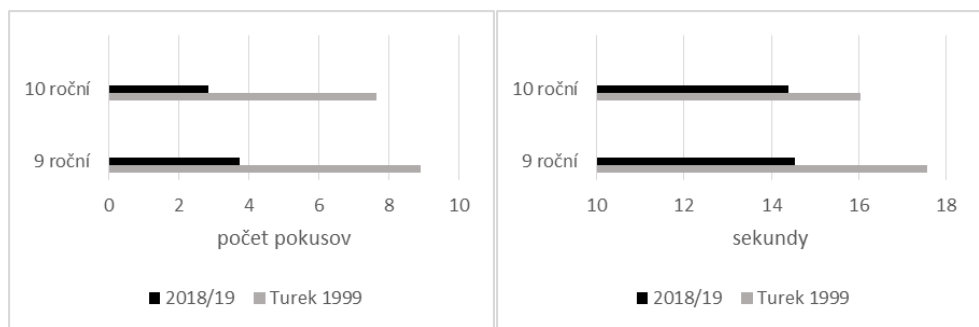
Graf 1. Telesná hmotnosť

Graf 2. Telesná výška



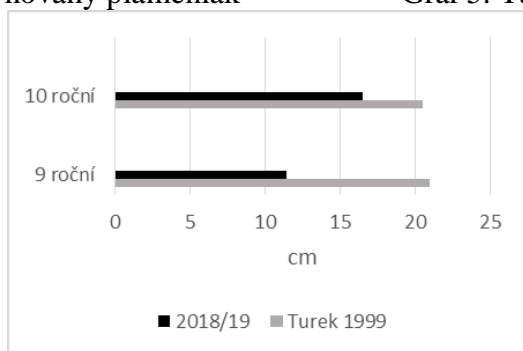
Graf 3. Index telesnej hmotnosti

Motorická výkonnosť bola následne spracovaná testom rovnováhy plameniakov (TR – graf 4), kde sme zaznamenali vysokú disproporciu v prospech nášho výskumného súboru. Takáto disproporcija sa objavila i v porovnaní s populáciou Slovenskej republiky 1993 (Moravec a kol., 1996, In: Turek, 1999). Pri komparácii výsledkov testu tanierový tapping (TAP – graf 5) sme namerali lepšie priemerné hodnoty v prospech chlapcov nášho výskumného súboru. Môžeme tu konštatovať, že súčasná populácia v teste frekvenčnej rýchlosti ruky napreduje. Jedným z testov, ktoré priniesli najväčšie prekvapenie je test predklon s dosahovaním v sede (PRKL – graf 6), kde je značne zreteľný pokles výkonnosti u nami nameraných hodnôt. Je ale potrebné podotknúť, že vývoj v nadobúdaní pohyblivosti trupu má zlepšujúci sa charakter.



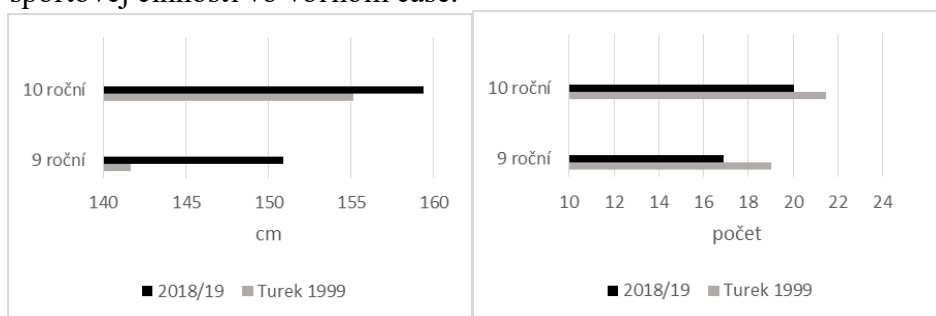
Graf 4. Test rovnováhy plameniak

Graf 5. Tanierový tapping



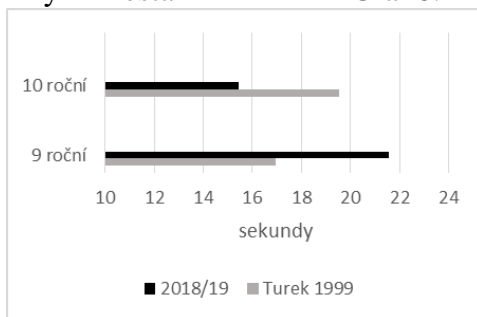
Graf 6. Predklon s dosahovaním v sede

Dôležitým diagnostickým prostriedkom je test skok do diaľky z miesta (SKOK – graf 7), ktorý zisťuje údaje o úrovni výbušnej sily dolných končatín. V testovaní dosiahli chlapci nášho výskumného súboru lepšie výsledky v porovnaní so súborom podľa Tureka (1999). Rozdielnosť v jednotlivých súboroch napreduje pozitívnym smerom v prospech súčasnej populácie. Pri teste ľah-sed za 30 sekúnd (LS – graf 8) môžeme konštatovať lepšie namerané výsledky priemerných hodnôt v prospech Tureka (1999). Ako vidieť na grafe 9, ktorý poukazuje na statickú vytrvalostnú silu horných končatín, teda výdrž v zhybe (VZH), je súbor nášho výskumného súboru výrazne lepší v priemerných hodnotách u 9 ročných chlapcov. Tento výsledok si vysvetľujeme na základe výkonov niektorých chlapcov, ktorí sa venujú intenzívne športovej činnosti vo voľnom čase.



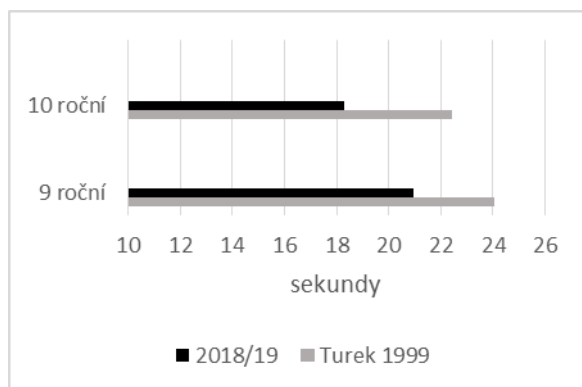
Graf 7. Skok do diaľky z miesta

Graf 8. Ľah-sed za 30 sekúnd

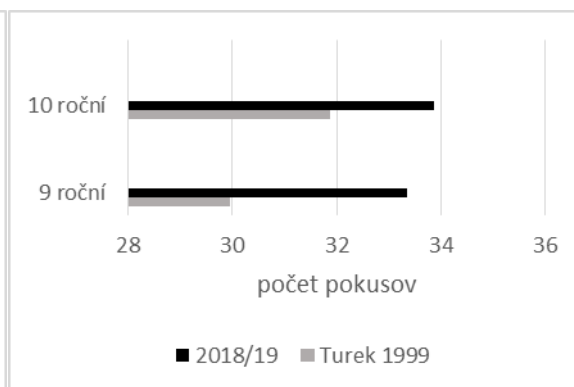


Graf 9. Výdrž v zhybe

Pri testových položkách zameraných na diagnostiku úrovne bežeckej výkonnosti, konkrétne pri teste bežeckej rýchlosti so zmenami smeru – člnkový beh 10 x 5 metrov (CBEH – graf 10), sme zaznamenali vyššie priemerné výsledky v porovnaní s Turekom (1999). Tento test poukazuje na rýchlosť a koordináciu, kde vyššie namerané hodnoty – čas – poukazujú na horšie zvládnutie testu, preto údaje nezobrazujú lepšie, ale horšie výsledky. Pri vytrvalostnom člnkovom behu (VBEH) sme u chlapcov nášho výskumného súboru namerali lepšie priemerné hodnoty.



Graf 10. Člnkový beh 10x5 m



Graf 11. Vytrvalostný člnkový beh

Záver

Pri týchto porovnávaníach je potrebné brať do úvahy rozdielnosť rozsahu súborov, čím dochádza pri porovnávaníach testových položiek k rozdielnym interpretáciám, konkrétne k rôznym výsledkom na jednej i druhej strane. Niektoré rozdiely v testových výsledkoch môžu súvisieť aj s tým, ako boli jednotlivé testy administrované. Je to problém takých porovnaní, kde sa nedodržia protokol. Z toho vyplýva, že niektoré porovnania sú problematické a nevieme jednoznačne interpretovať dáta, alebo sme skeptickí pri ich hodnotení. Tieto poznatky sú potrebné aj z dôvodu, aby si aj učitelia v praxi mohli porovnať svoje merania zo súčasnými dátami i s dátami nameranými v minulosti.

Na základe porovnania 9 a 10 ročných chlapcov nášho výskumného súboru a súboru Tureka (1999) sme dospeli k nasledujúcim zisteniam. Ukazuje sa, že náš výskumný súbor dominuje v skoku do diaľky z miesta (SKOK) a vo vytrvalostnom člnkovom behu (VBEH). 9 roční chlapci nášho súboru dosahujú lepšie výsledky vo výdrži v zhybe (VZH). Najnižšiu úroveň vybranej pohybovej výkonnosti sme zaznamenali v testovej položke TR – test rovnováhy plameniakov. Najvyššie odchýlky v úrovni pohybovej výkonnosti sme zaznamenali v testových položkách TR a v teste predklon s dosahovaním v sede – PRKL. Čo sa týka telesnej hmotnosti, chlapci majú vyššiu hmotnosť ako ich rovesníci pred dvadsiatimi rokmi. Avšak s prihliadnutím na rozsah nášho súboru, nemôžeme zovšeobecňovať naše zistenia. Porovnávanie trendov a zmien somatických charakteristík a telesnej zdatnosti naprieč generáciami je dôležitý poznatok z dôvodu korekcií edukačných stratégií a podpory zmien školskej vzdelávacej politiky. Naše výsledky poukázali na klesajúci trend úrovne motorickej výkonnosti žiakov mladšieho školského veku. Príčinou tohto javu je nedostatok pohybových a športových aktivít v telesnej a športovej výchove a rovnako i nesprávne stravovacie návyky našich detí. Na základe nášho pilotného výskumného zámeru, ktorý je súčasťou širšieho koncipovaného výskumného projektu nie je možné jednoznačne definovať, že súčasní žiaci mladšieho školského veku (9 a 10 roční chlapci) zaostávajú v úrovni telesnej zdatnosti alebo naopak jednoznačne dominujú. Domnievame sa, že zvyšujúca tendencia horších výsledkov pohybovej výkonnosti môže postupne narastať vzhľadom k poklesu záujmu o pohybovú činnosť.

Poznámka

Tento príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA MŠVVaŠ SR a SAV (č. 1/0122/19) s názvom: *Somatická a motorická charakteristika detí mladšieho školského veku a ich vývojové trendy so zvláštnym zameraním na deti z marginalizovaných rómskych komunít.*

Zoznam bibliografických odkazov:

- ADAM, C. et al., 1988. *Eurofit. Handbook for the European test of physical fitness.* Rome: Council of Europe, Committee for Development of Sport.
- ČILÍK, I., KREMnickÝ, J., KOLLÁR, R., MANDZÁKOVÁ, M. a kol., 2016. *Všeobecná pohybová výkonnosť, telesný vývin, držanie tela a mimoškolské pohybové aktivity žiakov základných škôl v Banskej Bystrici.* Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1116-4.
- HORVÁTH, R., BORŽÍKOVÁ, I., BERNASOVSKÁ, J., SOVIČOVÁ, A., 2010. *Motorické predpoklady a motorická docilita rómskych a nerómskych detí.* Prešov: PU v Prešove, s. 11 – 44. ISBN 978-80-555-0270-0.
- RUŽBARSKÁ, I., CHOVANOVÁ, E., 2017. *Motor abilities of prepubertal children – theoretical perspectives on physical and sports education at primary school.* Lüdenscheid, Germany: RAM – Verlag. 190 s. ISBN 978-3-942303-49-1.
- RUŽBARSKÁ, I., 2018. *Motorické predpoklady detí v kontext predprimárneho a primárneho vzdelávania.* Prešov: Grafotlač PU PF. ISBN 978-80-555-2185-5.
- RUŽBARSKÁ, I., TUREK, M., 2007. *Kondičné a koordinačné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku.* Prešov: PU FŠ. ISBN 978-80-8068-670-3.
- Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základných škôl, Zdravie a pohyb. 2015. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/zdravie-pohyb/telesna-sportova-vychova_pv_2014.pdf.
- TUREK, M., 1999. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť detí mladšieho školského veku.* Prešov: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, Východoslovenská pobočka, PF PU. ISBN 80-88885-61-2.
- TUREK, M., 2000. Motorika detí predškolského a mladšieho školského veku. In: *Dynamika pohybovej výkonnosti a telesného vývinu v mladšom školskom veku.* Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie č. 5, PF PU v Prešove, s. 17 – 38. ISBN 80-88722-95-0.

Author's Information:

Mgr. Katarína Štetinová, DiS. art. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

Mgr. Daniela Leuttterová, PhD. – Department of Music, Art and Physical Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

KYBERŠIKANA AKO SÚČASŤ PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

CYBERBULLYING AS PART OF PRIMARY EDUCATION

Zuzana Vagaská

Zuzana Vagaska

Abstrakt

Príspevok sa zoberá problematikou implementácie témy rizikového online správania do výchovno-vzdelávacieho procesu primárnej edukácie, prostredníctvom prierezovej témy Mediálna výchova. Interpretuje získané dáta o súčasnom stave riešenej problematiky na základe výskumnej metódy – elektornický dotazník zo strany pedagógov primárneho stupňa vzdelávania.

Abstract

The report deals with the topic of risky online behavior in the educational process of primary education via cross-sectional topic Media Education. Obtained data on current state of this issue are interpreted based on the research method i.e. electronic questionnaire from teachers of primary education.

Kľúčové slová: Kyberšikana, Primárne vzdelávanie, Prierezová téma, Mediálna výchova.

Key words: Cyberbullying, Primary education, Cross-sectional theme, Medial Education.

1. Rizikové online správanie ako súčasť mediálnej výchovy

Dlhodobým trendom vo vzdelávaní je implementácia digitálnych technológií do vyučovacieho procesu. Táto zmena je odrazom novovznikajúcej spoločnosti, ktorú Ševčíková (2014) nazýva *informačnou spoločnosťou*. Digitálne technológie majú pre mladú generáciu Alfa² úplne iný význam ako to bolo kedysi. Moderný spôsob výučby obsiahol aj primárny stupeň vzdelávania a technológie sa tak stávajú neodmysliteľnou súčasťou každodennej reality v školách. Hlavným zdrojom informácií sa pre dieťa stáva internet. Využívanie internetu vo vyučovacom procese má nesmierny význam nielen pre učiteľov, ale takisto aj pre žiakov. Obohacuje vyučovací proces o nekonečné množstvo zaujímavých informácií a nápadov, ako viesť vyučovací proces efektívne, a tak rozvíjať žiakov po všetkých stránkach ich osobnosti. Internetové obsahy sa čoraz viac premietajú do ich životov a ovplyvňujú ich. V súčasnosti sú deti nielen pasívnymi príjmateľmi mediálnych obsahov, ale aj aktívnymi tvorcami a komunikatmi, na čo nadväzujú mnohé nevhodné formy online správania. Novodobým trendom v komunikácii je virtuálna komunikácia prostredníctvom SNS (*Social Network Sites*), teda webových služieb, ktoré nám umožňujú vytvoriť si verejný profil, ktorý má veľa spoločného s offline svetom a v rámci tejto služby je takisto možné vytvoriť si zoznam užívateľov, s ktorými udržiavame kontakt. *Meeting strangers* je pojem, ktorým sa

² Túto generáciu tvoria deti mileniálov, teda deti, ktoré sa narodili v 21. storočí. O tejto generácii sa začalo rozprávať ešte len nedávno. Väčšina názorov sa zhoduje v tom, že ide o deti, ktoré sa narodili po roku 2010, čo znamená, že v terajšom období sú žiakmi primárneho stupňa vzdelávania. Dá sa povedať, že táto generácia už takmer od plienok používa smartfóny, dokáže prostredníctvom technológií bezproblémov komunikovať, či zdieľať obsah na sociálnych sieťach (Sušaninová 2019).

označuje stretávanie sa na internete s neznámymi ľuďmi, ten zahŕňa dva javy a to komunikáciu v kyberpriestore a prenesenie komunikácie do reálneho života (Macháčková In: Ševčíková 2014).

Trávenie voľného času detí na sociálnych sieťach je čoraz viac frekventovanejšie, ako to bolo doteraz. Z nedávneho výskumu, ktorý realizovala EU Kids Online Slovensko v rozmedzí rokov 2018 – 2020 sa dozvedáme, že zo vzorky 969 respondentov, vo veku 9 až 12 rokov, vyúžívajú denno-denne mobilný telefón ako prostriedok na prístup k internetu. Ďalej sa z tohto výskumu dozvedáme, že 8 % detí má negatívnu skúsenosť, ktorá mala obťažujúci alebo znepokojujúci charakter a z toho 3 % detí vo veku 9 až 10 rokov. Projekt VEGA č. 1/0913/15 *Mediálna gramotnosť u žiakov primárneho vzdelávania v kontexte kooperácie rodiny a školy* potvrdil vo svojej výskumnej časti zvýšený záujem o sociálne siete v komparácii so sledovaním televízie alebo hraním počítačových hier.

Narastajúci počet rôznych druhov komunikácií si vyžaduje pozornosť a kritické skúmanie obsahu neustáleho toku nových informácií. V mnohých prípadoch si deti absentujúci sociálny kontakt nahrádzajú trávením času na sociálnych sieťach, kde môžu komunikovať so svojimi kamarátmi a známymi, no takisto aj s úplne neznámymi osobami. Narastajúci počet útokov realizovaných prostredníctvom informačno-komunikačných technológií patrí medzi aktuálne spoločenské problémy.

Podľa Rogersovej (2011) je kyberšikana novým druhom šikany, ktorá sa realizuje prostredníctvom komunikačných technológií za účelom opakovaného a násilného správania v podobe urážlivých a zstrašujúcich textových, či obrazových správ, vytvárania webových stránok a pod. Morgan (2016) dodáva, že šírenie nevhodných fotografií maloletých osôb je trestným činom. Takéto nevhodné správanie zanecháva na psychike dieťaťa značné emocionálne rany. Učitelia primárneho stupňa vzdelávania sú čoraz viac nutení hľadať rôzne spôsoby na to, ako efektívne viesť prevenciu a diagnostiku a tak v čo najväčšej miere výskyt tohto problému včas eliminovať.

Mapovanie kyberšikany na Slovensku je v súčasnosti realizované len na regionálnej úrovni (výskumné šetrenia J. Balážovej, D. Kováčikovej 2008-2010; K. Hollej, 2010; M. Dulovicsa 2011; I. Emmerovej 2012 a i.). Skúmanie tejto problematiky žiaľ, ešte nedosiahlo národný charakter. *Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie* bol jeden z prvých, ktorý realizoval výskum v spolupráci eSlovensko, o. z.. V rámci tohto výskumu sa zistilo, že na Slovensku sa s verbálnymi prejavmi agresie ako sú nadávanie, ohováranie, či šírenie nepravdivých informácií na internete stretáva takmer polovica mladých ľudí. (Hollá 2017).

Kolář (2011) vo svojej knihe píše, že šikanovanie, ktoré sa odohráva v školskej triede sa mnohokrát prenáša do kyberpriestoru, pričom zúčastnené roly zostávajú nezmenené. Agresori sú agresormi a obeť zas obeťami. Existujú samozrejme aj výnimky, ale väčšinou sa klasická šikana prenáša na kyberšiaknu. Autor zároveň dodáva, že kyberšikanu odohrávajúcu sa v mimoškolskom prostredí je pre pedagóga náročné včas odhaliť.

Černá (2013) vymedzuje základné prvky kyberšikany, medzi ktoré zaraďuje: odohrávanie cez IKT, opakovanosť, zámernosť útočníka, mocenská nerovnováha, pre obeť nepríjemné a ubližujúce.

Hollá (2016), Kolář (2011), Kopecký (2016) a Černá (2013) ďalej vymedzujú ďalšie formy nevhodného správania v kyberpriestore:

- *cyberstalking* – opakované zasielanie zstrašujúcich správ;
- *cybergrooming* – zmanipulovanie obeť presvedčenie ju k osobnej schôdzke, negatívneho charakteru;
- *flaming* – prudká hádka vo virtuálno-komunikačnom prostredí napr. diskusnom fóre;
- *happy sleeping* – násilné a sexuálne útoky na obeť, ktoré sú natáčané na mobilný telefón;

- *sexting* – zverejňovanie sexuálnych fotografií³;
- *webcam trolling* – je možné ho realizovať v akomkoľvek prostredí, ktoré podporuje komunikáciu prostredníctvom videochatu, tzv. *instant messengerov* (Skype, ICQ), tak aj v prostredí sociálnych sietí (Facebook, G+ a pod.).

Na to, aby učiteľ mohol včas diagnostikovať výskyt kyberšikanov vo svojej triede musí dobre poznať svojich žiakov, a ich vzájomné vzťahy, priateľstvá resp. nepriateľstvá. Na základe týchto zistení môže predpokladať výskyt problému v triede. Avšak tento proces je dlhodobejší. Učiteľ by takisto mal disponovať počítačovými zručnosťami a technickou pripravenosťou alebo sa poradiť o pomoci z odborníkom v rámci IKT. Na diagnostikovaní kyberšikanov spolu s učiteľom takisto participuje aj školský psychológ (Kolář 2021).

Veľmi dôležitým aspektom pri diagnostikovaní kyberšikanov a šikanov v školskej triede je to, ako sa správajú všetci žiaci, či ju potichu tolerujú alebo dokonca podporujú, vtedy sa častokrát šikana stáva sociálne prijateľnou formou správania, ktorú si agresor zlepšuje a naďalej upevňuje vlastnú pozíciu v skupine. (Macháčková, Dědková 2013).

Nielen v prípade kyberšikanovania ale rovnako aj v prípade sextingu chýba na Slovensku výskum, ktorý by mal národný charakter. Zatiaľ sa tejto téme venovali M. Gregussová, J. Tomková a M. Balážová, ktoré v spolupráci s občianskym združením eSlovensko a programom Európskej únie Safer Internet Plus zrealizovali v roku 2010 výskum „*Dospievajúci vo virtuálnom priestore*“. Výskumne bol sexting na Slovensku skúmaný v rámci projektu EU KIDS ONLINE a K. Kopeckým v spolupráci PRVoK. V roku 2013 vyšla metodická príručka pre deti „*Deti v sieti – ako chrániť seba a naše deti na internete*“, v ktorej autori venujú pozornosť sextingu a sexualite na internete⁴ (Holla 2017).

Spomedzi výskumných nástrojov existuje len málo takých, ktoré sa zameriavajú na detekciu rôznych prejavov kyberagresie a kyberšikanovania. Jedným z nich je dotazník *Cyberbullying and Online Aggression* (slovenská verzia dotazníka *Kyberšikana a kyberagresia*). Patrí ku výskumným nástrojom, ktoré sa zameriavajú na zisťovanie výskytu častosti jednotlivých foriem kyberšikanovania v rôznych typoch kyberprostredia (Holla 2017).

Je dôležité podotknúť, že nie je správne, ak sa tento problém ignoruje ale naopak, je potrebné hľadať rôzne spôsoby ako efektívne zakomponovať tému rizikovej komunikácie do obsahu vzdelávania. Jednou z takýchto ciest je implementácia prostredníctvom prierezovej témy *Mediálna výchova. Štátny vzdelávací program ISCED1 – pre primárne vzdelávanie* platný od 1. 9. 2015, prostredníctvom vzdelávacích oblastí a prierezových tém preferuje vo výučbe medzipredmetový prístup, a tým aj kooperáciu medzi jednotlivými vyučovacimi predmetmi nielen v rámci danej vzdelávacej oblasti, ale aj medzi rôznymi oblasťami. Súčasne tento prístup vyžaduje uplatňovanie motivačných učebných postupov a vytváranie podporujúcej sociálnej klímy v škole.

Prepojenie s *Mediálnou témou* môže učiteľ nájsť vo vyučovaní akéhokoľvek vyučovacieho predmetu, na ktorom používa informačno-komikačné zariadenia a to buď na komunikáciu, či vyhľadávanie informácií na internete. Prierezové témy sú povinnou súčasťou školského vzdelávania. Môžu sa realizovať samostatne alebo kombinovane:

- ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov,
- prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod.,
- môžu tvoriť samostatný vyučovací predmet z rámca voliteľných hodín.

³ V súčasnosti je možné sledovať trend, kedy sa začína považovať za veľmi závažné aj zobrazovanie nahého dieťaťa. Výskumy Freunda poukázali na to, že aj nepedofilní muži genitálne reagujú na fotografie nahých a nedospelých dievčat (Žák 2009).

⁴ Virtuálna detská pornografia v posledných rokoch zaznamenala vysoký nárast na celom svete. Napr. v Japonsku sa môžeme bežne stretnúť s pornografickými komiksami, tzv. hentai. Tieto komiksy v štýle manga zobrazujú aj deti (Uchytílová 2013).

Štátny vzdelávací program ISCED 1 – pre primárne vzdelávanie (2015) vymedzuje tieto štyri základné ciele prierezovej témy *Mediálna výchova*:

Cieľom uplatňovania prierezovej témy *Mediálna výchova* je prispieť k tomu, aby (si) žiak:

- uvedomil význam a vplyv médií vo svojom živote a v spoločnosti;
- pochopil a rozlíšil pozitíva a negatíva využívania, vplyvu médií a ich produktov;
- osvojil zodpovedný prístup pri využívaní médií na komunikáciu a vytváranie vlastných mediálnych produktov;
- nadobudol základy zručností potrebných na využívanie médií.

Na Slovensku bolo realizovaných niekoľko projektov a edukačných kampaní určené deťom dospelým, rodičom a učiteľom. Významným projektom realizovaným v rámci občianskeho združenia eSlovensko je *Zodpovedne.sk*. Cieľom projektu je zvyšovať povedomie o zodpovednom používaní internetu a nových technológií vôbec a vykonávať prevenciu pred trestnými činmi. Prevenciu v rámci *Mediálnej výchovy* možno realizovať nasledujúcimi aktivitami:

- vytvorením informačného bulletinu o nástrahách internetu;
- čítaním kníh, príbehov, blogov o skúsenostiach rovesníkov s online komunikáciou s následnou diskusiou;
- vytvorením plagátu prevencie online rizikového správania;
- publikovaním rýchleho sprievodcu s odporúčaniami, čo robiť, ak sa staneme obeťami alebo svedkami online útokov (Hollá 2016).

Vitková (2015) sa v projekte *Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť* zaoberá problematikou rozvoja kooperácie u detí 1. stupňa ZŠ, v ktorom tvrdí, že vzájomná kooperácia žiakov pri rôznych aktivitách prináša dobrý pocit z kolektívnej činnosti a zo samotného procesu plnenia úlohy. Spolupráca je teda prostriedkom kooperatívneho učenia.

Kooperatívne vyučovanie na hodinách informatiky napomáha žiakom spoločne spoznávať svet digitálnych technológií, pričom najčastejším didaktickým prostriedkom, ktorý využívajú je počítač. Burgerová (2019) považuje počítač za všestranný prostriedok výučby, v ktorej má svoje pevné miesto.

Na základe týchto poznatkov, je dôležité viesť žiakov, ku kooperatívnej spolupráci. Avšak, ak tákáto spolupráca prebieha vo virtuálnom prostredí, je potrebné najprv realizovať preventívne kroky, ktoré budú viesť žiakov k efektívnej a prosperujúcej spolupráci.

2. Rizikové online správanie v edukačnej praxi

V rámci tejto témy sme realizovali krátky prieskum medzi učiteľmi prvého stupňa základnej školy. Nami vytvorený dotazník vyplnilo 10 respondentov zaujímalo nás napr. aká je dĺžka ich praxe, či implementujú tému kyberšikanu do vzdelávania a takisto, či majú skúsenosť s kyberšikanou a pod. Dotazník obsahoval 10 otázok rôzneho typu.

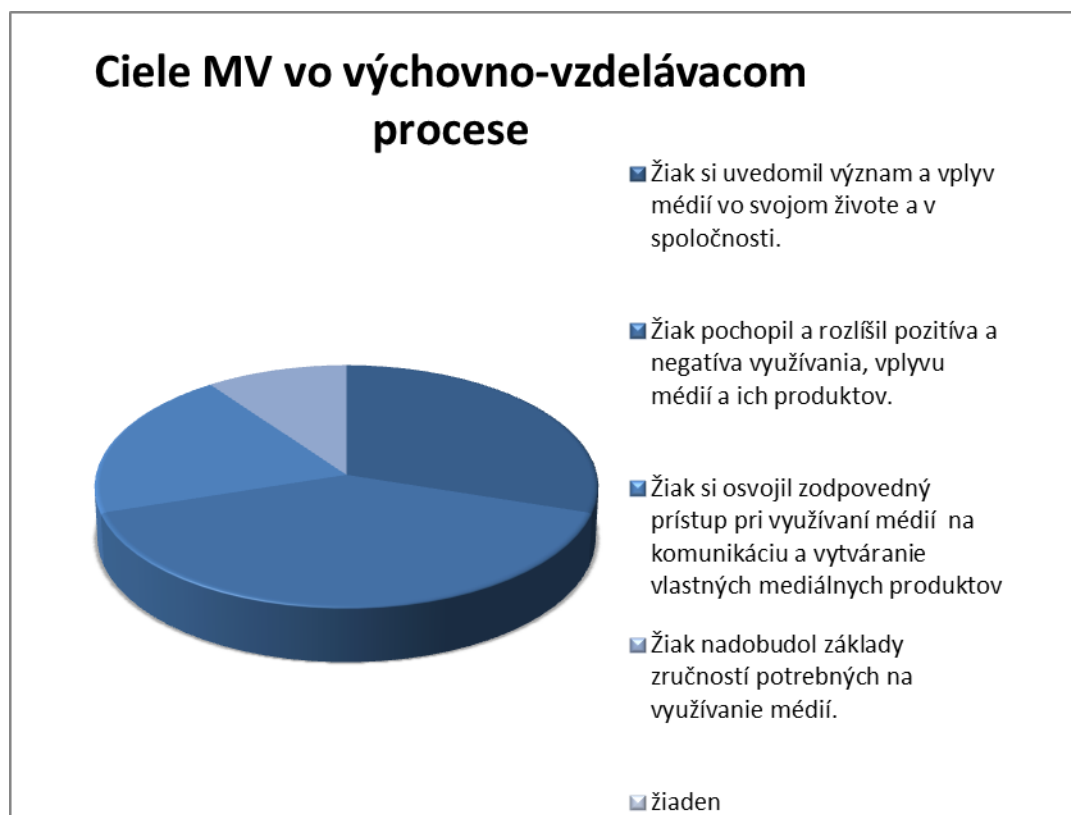
Dotazníkové položky:

1. Dĺžka praxe.
2. Komponujete do obsahu vzdelávania prierezovú tému – Mediálna výchova?
3. Označte ten cieľ, ktorý najviac uplatňujete vo výučbe Mediálnej výchovy. Žiak si:
4. Do ktorých vyučovacích predmetov implementujete spomínanú prierezovú tému?
5. V rámci vyučovania Mediálnej výchovy sa venujete aj téme „Bezpečnosť na internete“?
6. V akom časovom rozsahu sa venujete tejto téme?
7. Odkiaľ čerpáte rady a metodické odporúčania?
8. Aký je Váš názor na tému „Bezpečnosť na internete“?
9. Máte ne/priamu skúsenosť s kyberšikanou?
10. V krátkosti opíšte ako ste realizovali spôsob diagnostikovania. V prípade, že nemáte skúsenosť, navrhňte ako by ste postupovali.

Čo sa týka dĺžky praxe, najviac zastúpná skupina boli učitelia s praxou do 10 rokov (60 %), ďalej (30 %) učitelia nad 10 rokov praxe a poslednou zastúpenou skupinou boli začínajúci učitelia (10%), kategóriu nad 30 rokov praxe neoznačil ani jeden z respondentov.

Druhá dotazníková položka mala 100 % zastúpenie respondentov, nakoľko každý z nich komponuje do obsahu vzdelávania prierezovú tému *Mediálna výchova*.

V rámci zastúpenia cieľov *Mediálnej výchovy* vo vyučovaní, všetky ciele mali svoje zastúpenie. Štyria respondenti označili cieľ: „*Žiak pochopil a rozlíšil pozitíva a negatíva využívania, vplyvu médií a ich produktov.*“ čo tvorí 40 % z celkového počtu odpovedajúcich. Ďalej traja respondenti označili cieľ: „*Žiak si uvedomil význam a vplyv, médií vo svojom živote a v spoločnosti.*“ Dvaja respondenti (20 %) označili cieľ: „*Žiak si osvojil zodpovedný prístup pri využívaní médií na komunikáciu a vytváranie vlastných mediálnych produktov.*“ Posledný cieľ označil 1 respondent (10 %): „*Žiak nadobudol základy zručností potrebných na využívanie médií.*“ Získané údaje v položke č. 4 uvádzame v grafe č. 1.

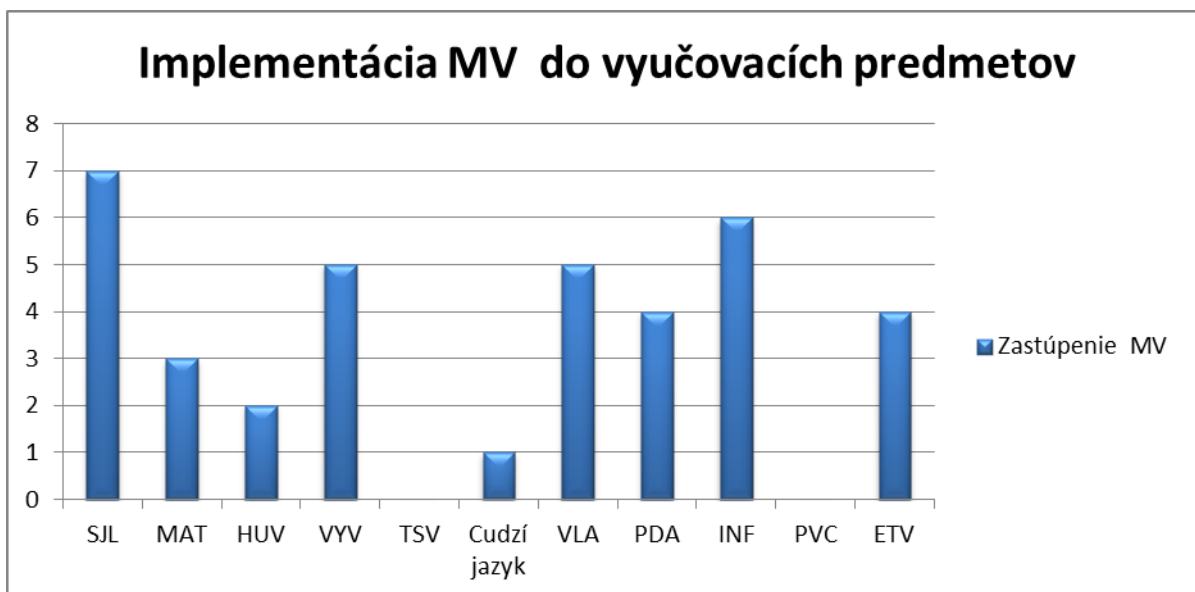


Graf č. 1. Využitie cieľov Mediálnej výchovy vo výchovno-vzdelávacom procese

Zaujímavým zistením pri nasledujúcej položke bolo to, že respondenti našli prepojenie témy kyberšikany aj napr. s predmetmi, ktoré spolu tématicky a obsahovo nesúvisia, napr. HUV (20 %), VYV (50 %), VLA (50 %) PDA (40 %), MAT (30 %) a napokon cudzí jazyk bol zastúpený 1 respondentom (10%). Respondentmi najviac využívaná prierezová téma je na SJL, túto možnosť označilo 70% z nich. O niečo menšie zastúpenie mala INF (60 %). Žiaden z respondentov doposiaľ nevyužíva túto prierezovú tému na TSV ani PVC (0 %).

Téme bezpečnosti na internete sa venuje 90 %, teda 9 respondenti. 1 (10 %) z nich označil, že sa tejto téme nevenuje.

V nasledujúcej položke nás zaujímalo, koľko času sa tejto téme vo vyučovaní venujú. Respondenti si mali možnosť vybrať zo štyroch možností. Je pre nás potešujúce, že 90 % z opýtaných sa venuje tejto téme vždy, keď to situácia vyžaduje. 10 % z opýtaných sa venuje téme raz do mesiaca.



Graf č. 2. Implementácia Mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania

Ďalej nás zaujímalo odkiaľ učitelia čerpajú informácie o tejto téme. Až 60 % učiteľov primárneho vzdelávania čerpá informácie z internetu. A ďalších 40 % výmenou informácií a skúseností so svojimi kolegami. Nie veľmi pozitívnym zistením je to, že nik z opýtaných neoznačil možnosť publikácií.

Nasledujúcou otvorenou otázkou sme chceli učiteľom ponúknuť priestor na vlastné názory a postoje k téme, do akej miery ju považujú za podstatnú riešiť. Všetci respondenti sa zhodli v tom, že je dôležité sa touto témou zaoberať už skôr ako na druhom stupni základnej školy. Jeden z respondentov poukázal aj na výchovu v rodine, ktorá má takisto veľký vplyv na správanie žiaka nielen v reálnom, ale takisto aj vo virtuálnom svete. Vo výpovediach respondentov môžeme takisto nájsť poukázanie na slabú prevenciu vzhľadom na vek učiteľov primárneho stupňa, kedy počítačové zručnosti učiteľov sú na nižšej úrovni. Jeden z respondentov položku nevyplnil. Ďalej uvádzame, konkrétne príklady výpovedí:

Resp. 1: „Určite sa tejto problematike treba venovať, predovšetkým v 3. a 4. ročníku.“

Resp. 2: „Tento téma sa na 1. stupni venuje zatiaľ málo pozornosti, zrejme kvôli nízkej vekovej hranici detí avšak, opak by mal byť pravdou. Myslím si, že skôr ako deti dostanú do rúk mobily a počítače, je potrebné ich oboznámiť s kladmi a záporami ich využívania.“

Resp. 3: „Je to veľmi dôležitý prvok.“

Resp. 4: „Je veľmi dôležité zaoberať sa touto problematikou na tomto stupni“

Resp. 5: „Výchova v rodine top“

Resp. 6: „Táto téma je veľmi dôležitá“

Resp. 7: „Veľmi dôležitá téma, žiaci objavujú sociálne siete.“

Resp. 8: „Čím viac túto tému so žiakmi analyzujeme, tým viac si uvedomujeme možné riziká a snažíme sa im vyhnúť.“

Resp. 9: „slabá prevencia – možno staršie kolegyně využívajú internet len zriedka, nevyužívajú v dostatočnej miere mnoho toho, čo internet ponúka a vedia teda žiakov „len“ varovať pred nástrahami internetu, ale mnohé z nich ani nevedia, čo všetko na tom internete je – sami to nezažili.“

V predposlednej otázke nás zaujímalo, či opýtaní respondenti majú skúsenosť s kyberšikanou. Až 70 % z opýtaných má skúsenosť, či už s priamou alebo nepriamou kyberšikanou a 30 % z nich ju zatiaľ nemá.

Na poslednú položku odpovedalo 7 respondentov vo väčšine sa zhodli, že pri diagnostikovaní by využili metódu rozhovoru so žiakmi. Zaujímavú výpoveď nám poskytol

respondent, ktorý nám vypovedal konkrétnu skúsenosť s kyberšikanou. Ďalej uvádzame konkrétne výpovede respondentov.:

Resp. 1. „Predovšetkým komunikácia. Žiaľ, mala som skúsenosť, že v mojej triede sa vyskytla žiačka – nie obeť, ale „útočník“. Nakoľko sa vyučuje dištančne, nemala som inú možnosť, ako komunikácia cez videochat s danou žiačkou. V prvom rade som u nej chcela vzbudiť ľútosť a predovšetkým, aby sa snažila vciítiť do roly tej obete. Po spustení prezenčného vyučovania chcem tomu venovať nejakú tú hodinu. Určite siahnem po videách z portálu ovce.sk a následne budem viesť so žiakmi rozhovor na danú tému (v kruhu), diskutovať o rizikách, hovoriť o tom, že je potrebné o tom hovoriť a okamžite informovať učiteľa, ak sú svedkami niečoho takého.“

Resp. 2: „Realizovala by som zámerné pozorovanie v triede, aké sú vzťahy medzi jednotlivými žiakmi. Venovala by som tomu viac času počas výučby, aby sme s sa deťmi mali priestor o tom porozprávať, zakomponovala by som možno dôverného priateľa/maskota, ktorému je možné sa zdôveriť.“

Resp. 3: „Keďže sa žiaci o kyberšikane boja hovoriť určite by som využila prácu s náhodným situáciami, ako by si sa cítil keby...“

Resp. 4: „Rozhovor, dotazník“

Resp. 5: „Rozhovor so školskou psychologičkou, Rozhovor so žiakom, s rodičmi, odporúčanie návštevy psychológa“

Resp. 6: „Rozhovor so žiakom, rodičmi, prednáška, aktivity zamerané na šikanovanie.“

Resp. 7: „rozhovorom, diskusiou na problémy – čo je internet, ako ho môžeme využiť, aké sú jeho klady/zápory ...“

Údaje, ktoré sme prostredníctvom elektronického dotazníka získali, sú pre nás jasným signálom, že téme rizikového online správania je potrebné sa venovať už na primárnom stupni vzdelávania. Veková hranica detí, ktoré využívajú internet a sociálne siete na komunikáciu je každým dňom oveľa nižšia. Preto je potrebné hľadať rôzne spôsoby na to, ako čo najefektívnejšie implementovať tému rizikového online správania do výchovno-vzdelávacieho procesu primárnej edukácie.

Zoznam bibliografických odkazov:

BURGEROVÁ, J., PISKURA, V., 2019. *Technológie a ich možnosti vo vzdelávaní učiteľov*.

Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-2402-3.

ČERNÁ, A. a kol., 2013. *Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4577-0.

DĚDKOVÁ, Lenka a David ŠMAHEL, 2013. Výskyt kyberšikany. In: ČERNÁ, A. a kol., *Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4577-0.

HOLLÁ, K., 2016. *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-8153 061-6.

HOLLÁ, K. 2017. *Detekcia kyberagresie – kyberšikanovania a sextingu*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre. ISBN 978-80-558-1210-6.

IZRAEL, P., HOLDOŠ, J., ĎURKA, R. a M. HASÁK, 2020. *Správa z výskumu EU Kids Online IV na Slovensku – Slovenské deti a dospievajúci na internete*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.

KOLÁŘ, M., 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOPECKÝ, K., 2016. *Kyberšikana a její specifika v prostředí systému primární prevence rizikového chování: habilitačná práca*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

MACHÁČKOVÁ, H., 2014. Soukromí a sebe-odkrývání na online sociálních sítích. In: ŠEVČÍKOVÁ, A., *Děti a dospívající online*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5010-1.

- MORGAN, N., 2016. *Stres nepriateľ nástrojných. Všetko čo riešiš: skúšky, vzťahy, kyberšikana, sociálne média, depresie, poruchy stravovania, drogy a alkohol*. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-556-1407-6.
- ROGERS V., 2011. *Kyberšikana: Pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-984-2.
- ŠEVČÍKOVÁ, A. a kol., 2014. *Děti a dospívající online. Vybraná riziká používání internetu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5010-1.
- SUŠANINOVÁ, P., 2019. *Na mileniálov budete musieť zabudnúť. Ich miesto teraz preberá generácia Alfa*. [online]. [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.interez.sk/na-milenialov-budete-musiet-zabudnut-ich-miesto-teraz-prebera-generacia-alfa/>
- Štátny vzdelávací program – ISCED 1 pre primárne vzdelávanie. 2015. Bratislava: MŠ SR Štátny pedagogický ústav. Internetový zdroj Ministerstva školstva SR
- UCHYTILOVÁ, S., 2013. *Komerční sexuální zneužívání dětí: diplomová práce*. Praha: Karlova univerzita v Prahe.
- VITKOVÁ, M., 2015. *Rozvoj kooperácie u detí I. stupňa ZŠ. Osvedčená skúsenosť z odbornej praxe*. [online]. [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/16_ops_vitkova_maria_rozvoj_kooperacie_u_deti_i_stupna_zs.pdf
- ŽÁK, K., 2009. *Pedofílie: bakalárska práca*. Brno: Masaryková univerzita v Brne.

Author's Information:

Mgr. Zuzana Vagaská – Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Peshov, Peshov, Slovak Republic.

**УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ «ФУТБОЛ 3» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»**

**INTRODUCTION OF THE METHOD "FOOTBALL 3" DURING THE STUDY
OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE "METHODS OF TEACHING
THE PHYSICAL EDUCATIONAL INDUSTRY IN THE PRIMARY SCHOOL»**

Надія Білоусова, Тетяна Гордієнко

Nadiya Bilousova, Tetyana Hordienko

Анотація

У статті обґрунтовано важливість використання футболу-три в початковій школі. Указано на те, що гра розвиває основні фізичні якості: швидкість, гнучкість, витривалість, спритність. Наголошено на соціальному значенні гри для учнів. Розкрито особливості гри. Визначено її структуру та окреслено фіксовані та відкриті правила за домовленостями між сторонами. Визначено, що метою змагань з футболу-3 є порозуміння та задоволення від спортивної та соціальної взаємодії під час чесної боротьби. Розкрито, як може виглядати турнір із «Футболу Три» у початковій школі, окреслено ролі гравців і вчителів.

Abstract

The article substantiates the importance of using football-three in the primary school. It is indicated that the game develops the basic physical qualities: speed, flexibility, endurance, agility. Emphasis is placed on the social significance of the game for students. The features of the game are revealed. Its structure is defined and fixed and open rules by agreement between the parties are outlined. It is determined that the purpose of football-3 competitions is to understand and enjoy sports and social interaction during a fair fight. It is revealed what the tournament "Football Three" can look like, the roles of players and teachers are outlined.

Ключові слова: футбол, футбол три, учні, тайми, медіатор, правила.

Key words: football, football three, students, halves, mediator, rules.

Вступ

Рухова активність дитини має важливе значення для повноцінного фізичного, розумового та психічного здоров'я. Якщо дитину не хвилюють проблеми зі здоров'ям, то вона піддається вихованню з боку дорослих, швидше набуває певних умінь та навичок, може пристосуватися до змін середовища, краще справляється з тижневим навантаженням в школі.

Футбол давно вже перестав бути просто одним з ігрових видів спорту, а перетворився в справжнє мистецтво. Будь які види спорту й ігри сприяють правильному фізичному розвитку учнів, розвивати основні фізичні якості: швидкість, гнучкість, витривалість, спритність бути спрямовані на зміцненням здоров'я, а отже є тісно пов'язаними з основною метою фізичного виховання.

Саме тому майбутні вчителі початкових класів повинні бути ознайомлені з цією грою: знати методику її впровадження під час проведення уроків. Особливо корисною ця гра може стати, якщо у школі відсутній спортивний зал та футбольне поле.

Виклад основного матеріалу

Заняття футболом на 28,5% збільшує рівень рухової активності та сприяє інтенсифікації процесу розвитку швидкісно-силових здібностей у дітей молодшого шкільного віку [2, с. 13]. Тож, для підвищення ефективності уроків фізичної культури в початкових класах, доцільним бачиться запровадження уроків в яких понад 50% часу відводилось би елементам футболу.

В Україні створено систему безперервної футбольної освіти: шкільний урок з футболу – змагання «Шкіряний м'яч» – Дитячо-юнацька футбольна ліга. Саме у цьому й полягають основи перспектив і потенціалу суспільно значущого змісту програми розвитку футболу та її подальшого вдосконалення і втілення в життя [4, с. 10].

Особливості гри

Футбол-три – це соціально-орієнтована версія футболу, яка виникла на вулицях Медельїна (Колумбія) була допрацьована мережею streetfootballworld у комплексну методику. Ця гра сприяє міжкультурному спілкуванню, підвищенню впевненості в своїх силах, зростанню поваги до інших, формуванню почуття чесності. Гра формує поняття рівності між дівчатами та хлопцями, сприяє зміцненню здоров'я. «Футбол Три» дає змогу дітям брати на себе відповідальність за власні дії та справедливо поводитися з іншими. Діти вчаться вести діалог, розв'язувати конфліктні ситуації, цінувати спілкування та взаємну повагу як на полі, так і за його межами.

Ця гра ідеально підходить для згуртування учнівського колективу під час «виходів на природу», походів, змагань в літньому оздоровчому таборі, ігор на перервах, групах продовженого дня тощо.

У цій грі відсутні чіткі правила: кількість гравців може постійно змінюватися й не бути однаковою в кожній команді, відсутні арбітри, розміри поля, тривалість таймів, справжні ворота. Для гри потрібні гравці, м'яч, ділянка землі. Футбол-три схожий з пляжним футболом та футзалом, але завжди проводиться на відкритому повітрі. Метою змагань з футболу-3 є порозуміння та задоволення від спортивної та соціальної взаємодії під час чесної боротьби, адже учасники спільно прийматимуть правила та гратимуть без суддів.

У назві гри закладено три її складові-тайми: спільне прийняття правил, футбольна гра та післяматчова дискусія. Така будова може використовуватись у будь-якій іншій командній грі, а за умови маленької кількості гравців, навіть у індивідуальних спортивних іграх. «Футбол Три» може стати основою для захопливого загальношкільного проекту, де партнерами дітей виступатиме більшість вчителів.

Оскільки «Футбол Три» – гра без суддів, гравці мають навчитися самостійно вирішувати конфлікти через ненасильницьке спілкування та компроміс.

Турнір із «Футболу Три» у ЗЗСО може виглядати так:

Учніське самоврядування розробляє регламент за участю вчителів правознавства, основ здоров'я та математики, де прописує правила й турнірну сітку, розраховує кількість ігрового часу, приймає систему балів за різні види участі в турнірі. Кожен клас готує перформанс, складає командний гімн, створює манішки на уроках мистецтва та дизайну й технологій.

Діти, які з різних причин не можуть грати на полі, стають медіаторами, які під час матчу фіксують дотримання правил, а після гри проводять стисле обговорення з

оголошенню результату. Бали нараховуються за спортивний результат та за чесну гру й сумуються.

Кожен клас може грати від імені різних футбольних клубів або збірних.

Хід гри може виглядати наступним чином:

Перший тайм: усі команди збираються, щоб узгодити правила, які вони хочуть використовувати. Відкриті правила обираються для вирішення наявних соціальних питань, наприклад, збільшення участі дівчат у спорті. Обговорення полегшує підготовлений медіатор зі старших який використовує матчевий бланк для фіксації правил, на які погоджуються гравці.

Другий тайм: у матчах «Футбол Три», як правило, представлені невеликі команди (наприклад, від п'яти до семи гравців у кожній), які грають від 10 до 20 хвилин. Ігри відбуваються на футзальних або імпровізованих майданчиках розміром 40 x 20 м та менших, на шкільному подвір'ї, у парку або на футбольному полі. Під час матчу гравці дотримуються прийнятих правил та погоджують між собою призначення штрафних, вільних ударів, правильність зарахування голів. Медіатор уважно стежить за матчем і втручається лише тоді, коли дві команди не можуть самостійно домовитися.

Третій тайм: Команди збираються разом із медіатором, щоб висловити думки щодо гри і зрозуміти, наскільки добре вони грали за правилами. Медіатор зачитує всі випадки порушень, які він помітив під час матчу. Команди мають можливість нагородити своїх супротивників балами чесної гри на основі їхньої поведінки. Медіатор додає відповідні бали до рахунку забитих голів, щоб повідомити командам остаточний результат.

Правила. Для зручності використання бланк матчу «Футбол Три» має містити щонайменше 5 правил, частина з яких є фіксованими для всіх ігор уроку або турніру, а частина – відкритими, які можуть переглядатись гравцями перед кожною грою. Учитель повинен заохочувати гравців та медіаторів системно підходити до вибору правил та творчо пропонувати нові, які збагатять гру та наблизять позитивні соціальні зміни.

Приклади фіксованих правил, які регламентують технічні вимоги до гри:

1. Без воротарів (це збільшує кількість голів і шансів кожного гравця забити гол).
2. Без виходів (якщо грає у відповідній спортивній залі й бажаєте підвищити кількість контактів гравців із м'ячем).
3. Не дозволяється підіймати м'яч вище поясу (більш змістовна та виважена гра).
4. У кожній команді не більше ніж 60 % гравців однієї статі (сприяння гендерній рівності).
5. Без фолів, підкатів та образливих слів (повага до суперника, медіаторів та глядачів).

Приклади відкритих правил, які є ефективним інструментом, щоб подати чесну гру і звернутися до конкретних соціальних тем:

1. Хлопають дві команди після кожного забитого м'яча (повага до суперника).
2. Обидві команди разом виходять та залишають майданчик (навички співпраці).
3. Якщо команда пропускає 2 голи, її склад підсилює запасний гравець-джокер, який може грати тільки до зрівняння рахунку (гнучкість та вміння адаптуватися, впевненість у собі).
4. У спірних ситуаціях голосують усі, включно з медіаторами, та рішення приймається більшістю (вирішення конфліктів).
5. Усі гравці мають віддати хоча б один пас перед тим, як забити гол (принцип участі, вміння слухати та спостерігати).
6. Гол дівчини зараховується за два (заохочення участі дівчат).
7. Заміна гравця, який забив гол (прийняття невизначеності, сприяння рівності).
8. Зупинка гри після зіткнення або падіння (емпатія, відповідальність).

Результат матчу складається з суми нарахованих балів за матч та за чесну гру. Кількість балів приймається спільно до початку уроку або турніру.

Наприклад, бали за матч можуть бути розподілені таким чином: 3 бали – перемога, 2 бали – нічия, 1 бал – участь, а бали за чесну гру наступним: 3 бали – команда дотримувалася всіх фіксованих та відкритих правил, 2 бали – команда порушила деякі правила, 1 бал – більшість гравців команди дотримувалася всіх правил, 0 балів – правила системно порушувались командою.

Таким чином, базуючись на чесній грі та коректній поведінці однієї команди, якщо друга переможе за рахунком, але гратиме нечесно, отримавши лише 3 бали загалом, то перша команда переможе 4:3, отримавши 1 бал за участь та 3 бали за чесну гру.

Також можна передбачити в регламенті додатковий бал, якщо всі гравці команди активно долучились до післяматчевого обговорення або включити в дискусію вікторину з соціальної теми (права дитини, профілактика захворювань, медіаграмотність тощо) та додати 1-2 бали до результату переможця.

Медіатор. Під час гри медіатор заповнює матчевий бланк та робить нотатки про поведінку кожної команди для подальшого обговорення. Медіатор не є арбітром і втручається у хід гри винятково у критичних випадках. Для гармонійного ведення групової дискусії до та після матчу медіатор має прагнути прояву наступних якостей:

Емпатійність – чутливий до емоцій, ідентичностей та цінностей інших людей, включаючи

відмінності в етнічній приналежності, релігії, культурі тощо.

Нейтральність – залишається неупередженим або об'єктивним, не нав'язуючи власної думки чи приймаючи будь-яку сторону.

Активне слухання – демонструє справжній інтерес до того, що говорять інші, дає можливість усім гравцям бути почутими.

Розуміння – приймає проблеми та суперечливі думки, не ставлячись роздратовано, тривожно чи з осудом.

Вирішення завдань – сприяє гарним ідеям, які допомагають іншим знайти ефективні та взаємоприйнятні рішення.

Спостережливність – уважно стежить за подіями та помічає важливі моменти, поведінку учнів на полі та за його межами.

Гендерна чутливість – сприяє однаковому залученню в процеси гравців різної статі.

Організованість – забезпечує, щоб всі складові були проведені вчасно та якісно.

Гарна комунікація – говорить голосно, логічно та чітко, щоб кожен міг зрозуміти.

Захоплення – енергійний та такий, що надихає інших, створює розважальну атмосферу.

Надійність – зберігає конфіденційність і дає змогу іншим почуватися комфортно та довірливо.

Учитель дає можливість учням ознайомитись із пам'яткою перед початком ігор та спілкується після самооцінки або взаємооцінювання стосовно перелічених критеріїв.

Висновки

Футбол Три – це гра, яка розвиває не тільки рухові якості учнів, а й сприяє їх соціалізації, дозволяє сформувати компетентності Нової української школи, не вимагає великих матеріальних затрат та не потребує спеціально обладнаного приміщення.

Література:

1. Бібіков Є. М. До питання про вплив футболу на рухову активність дітей молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. № 4 (44), квітень, 2017. С. 42-45.

2. Урок футболу: нові горизонти. Медиапорт. 2015. С. 13.
3. Нова фізична культура. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+PE101+2020_T2/course/ (дата звернення: 28. 03. 21).
4. Шаленко В. В. Формування рухових якостей та технічної підготовленості школярів протягом безперервної футбольної підготовки: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. наук. з фіз. вих. і спорту: 24 00 21 Олімпійський і професійний спорт. Харків, 2005. 20 с.

Author's Information:

Bilousova Nadiya – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management, Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

Hordienko Tetyana – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management, Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

ЗНАЙОМСТВО ІЗ АВТОРСЬКИМИ МЕТОДИКАМИ НАВЧАННЯ ПИСЬМУ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

FAMILIARITY WITH THE AUTHOR'S METHODS OF TEACHING WRITING IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Тетяна Гордієнко, Надія Білоусова

Tetyana Hordienko, Nadiya Bilousova

Анотація

У статті розглядається практична підготовка студентів ЗВО до навчання письму учнів першого класу, аналізуються авторські методики навчання письма молодших школярів М. Монтесорі, В. А. Ілюхіної, С. М. Лисенкової, Є. Г. Сарапулової. Доведено, що це дасть можливість майбутнім учителям удосконалити свій почерк та практично підготуватись до роботи над виробленням каліграфічного та швидкого письма в учнів початкових класів.

Abstract

The article considers the practical preparation of freelance students to teach writing to first graders, analyzes the author's methods of teaching writing to junior high school students M. Montessori, V. A. Pyukhina, S. M. Lysenkova, E. G. Sarapulova. It has been proven that this will enable future teachers to improve their handwriting and practically prepare for work on the development of calligraphy and fast writing in primary school students.

Ключові слова: каліграфія, каліграфічне письмо, елементи букв.

Key words: calligraphy, calligraphic writing, elements of letters.

Вступ

Формування в учнів навичок правильного письма – одне з головних завдань, поставлених перед учителем початкової школи. Відомо, що навчити каліграфічно писати набагато важче, ніж правильно, швидко, свідомо читати. При цьому першокласник витрачає значну енергію, зусилля і швидко стомлюється, постійно напружені м'язи пальців викликають надмірне навантаження на руку. Саме тому майбутнім учителям початкової школи корисно ознайомитись з нетрадиційними підходами, які значно полегшують процес оволодіння написанням літер та з'єднань.

Протягом останніх десятиріч дослідники констатують значне погіршення почерків учнів та студентів в Україні. В Новій українській школі з'являється такий прийом, як «письмо для себе – письмо у вільній формі, без зосередження на правилах і структурі, як гра без жорстких правил, що спонукає до творчості, появи нових ідей та самовираження».

Проблемою розробки методики навчання каліграфічному письму займались такі вчені та методисти, як Н. Бондар, І. Кирей, Л.Маркова, О. Прищеп, Н. Проць, В. Трунова, М. Чабайовська. На допомогу учителю прийшли посібники та журнальні

статті В. Салієнко, А. Заїки, О. Сафонової, Є. Сарапулової, Л. Шильцової, В. Федієнка, Г. Ткачук та ін. Пропонуємо до розгляду деякі ефективні авторські методики навчання каліграфічному письму.

1. Методика навчання письму Марії Монтессорі

У Монтессорі-педагогіці дитина вчиться писати раніше ніж читати. Адже цей процес, в якому переважають психомоторні процеси, легший, ніж читання, в котре залучений інтелект дитини.

1.1. Підготовка до письма

Підготовка дитини до письма починається ще з раннього дитинства і включає в себе комплекс вправ для розвитку навичок, необхідних для письма. Таким чином, дитина починає писати букви без прописів і довгих стовпчиків паличок, прийнятих в традиційній педагогіці.

Вправи практичного життя, не тільки навчають дитини самостійності, а і відмінно тренують дрібну моторику руки і готують дитину до письма. А писати безпосередньо літери діти вчаться за допомогою того, що багато разів обводять пальчиками шорсткі букви алфавіту.

Залишилося навчитися тримати олівець. З цим завданням чудово впоратся рамки-вкладиші, за допомогою яких дитина робить красиві малюнки-штрихування.

Зазвичай робота, коли деякі з букв вже знайомі дитині, проходить наступним чином:

1. Дитина обводить знайому шорстку букву двома пальцями правої руки і називає її (тим самим вимовляє звук);

2. Дитині пропонують написати цю букву на крупі чи піску. Таким чином дитина тренується, але може самостійно легко стерти, якщо результат не влаштовує його. Так дитина може тренуватися досить довго, допоки букви не стануть більш-менш схожими на оригінал;

3. Дитина тренується писати крейдою на дошці. В цьому варіанті дитина також може самостійно стерти результат;

4. Коли літери на дошці виходять, можна переходити до письма на розлінованому папері олівцем.

1.2. Шорсткі літери

Шорсткі букви застосовуються з метою створення та поліпшення тактильного відчуття. На табличках з товстого картону або на дощечках наклеєні шорсткі букви з піщаного або оксамитового паперу. Шрифт письмовий. Фон табличок блакитний або рожевий, в залежності від того, якому звуку (голосному або приголосному) відповідає буква. В окремих коробках складені заголовні букви і прописні. Дитина ставить перед собою коробку з шорсткими літерами і виймає з неї одну з табличок. Наприклад, табличку з буквою "а".

Учитель показує йому, як можна двома пальцями (середнім і вказівним) обвести букву, ніби написати її. Дитина повторює цей рух і в кінці обведення називає букву. Він може повторити рух руки в повітрі, щоб краще відобразити.

1.3. Письмо крейдою на дошці

Для розвитку майбутнього досвіду письма Марія Монтессорі давала дітям в руки крейду, щоб вони малювали. Робота з крейдою перевершила всі очікування. Спочатку одна дитина, а потім і інші починають пробувати писати букви, і це заняття стає

загальним захопленням. Коли діти вивчилися писати на грифельній дошці крейдою, вони привчалися писати не тільки слова, а й фрази.

Важливим моментом у навчанні письма і читання М. Монтесорі вважала надання допомоги слабким. Перша допомога, яку може надати вчитель, – провести допоміжні лінії на дошці, щоб дитина дотримувалася певного розміру букв і напрямків.

Друга допомога полягає в тому, щоб побачити дітей, які побоюються писати на дошці, і запропонувати їм вправи для повторення відчуттів (згадування форми букв з шорстким папером).

2. Методика навчання каліграфічному письму В. А. Ілюхіної

Своєрідною педагогічною знахідкою є методика навчання письма молодших школярів за В.А. Ілюхіною. Цю методику ще називають «письмо з секретом». У ній відображені і точність орієнтирів, і чітке уявлення про траєкторію руху при написанні букв, і знання психологічних і фізіологічних особливостей молодших школярів. Оригінальна методика використовується у Букварі Андріанової і прописах Ілюхіної-УМК «Планета знань».

При великій кількості елементів букв і їх з'єднань (а їх 300) діти, як правило, не тільки в першому, але і в другому, третьому класах не можуть чітко проговорити написання вивчених букв. У чому ж секрет методики навчання письму за В. А. Ілюхіною? Дітям найскладніше написати ті елементи букв, де присутній «овал». По можливості автор і постаралася замінити його прямою лінією, залишивши овали в основному тільки у верхній частині літери. Написання кожної літери супроводжується промовлянням. Роботи дітей не тільки стали охайними і акуратними, але підвищилася їх грамотність, різко зросла увага при письмі, а благополучний результат приніс радість навчання. Крім того, В. А. Ілюхіна розділила написання букв на окремі елементи: секрет; гачок; петелька; нижнє подвійне з'єднання; ключка і т.д.

3. Методика навчання каліграфічному письму С. М. Лисенкової

С. М. Лисенкова відкрила цікавий феномен: щоб змінити об'єктивні труднощі засвоєння питань шкільної програми, треба *випереджати* її введення в навчальний процес. Це *перший «етап»* технології Лисенкової. Урок, який побудований на випереджальній основі, включає матеріал, який вже вивчили, пройшли і майбутній матеріал. При цьому з'являються нові в дидактиці поняття, які розкривають суть випередження: частота випереджень, довжина чи віддаленість випередження (ближнє випередження – в межах уроку, середнє – в межах системи уроків, дальнє – в межах навчального курсу, між предметні випередження).

3.1. Коментоване управління

Другим «етапом», на якому заснована технологія, є *коментоване управління*. Методичний прийом «коментоване управління» є відповідь (інформація) з місця про те, що робить учень, допомагає оптимально включити в роботу весь клас, вести безперервний зворотній зв'язок з усім класом (письмо елементів букв, цифр, проговорювання слів, розв'язування прикладів, задач).

Метод коментування був в 60-х рр. широко розповсюджений як досвід липецьких вчителів (Г. Москоленко). У С. М. Лисенкової він отримав розвиток: вона об'єднала коментування трьох дій: *«думаю, говорю, запитую»*.

Діяльністю класу на уроці керує не тільки вчитель, але і учень. Спочатку сильний учень (потім і інші) говорить все, що робить за завданням вчителя від початку до кінця, і веде за собою останніх.

На першому етапі після пояснення нового матеріалу вчитель пише на дошці. Далі тільки діти пишуть і слухають уважно його пояснення. Важливо, щоб коментоване управління почалося з першого дня навчання в школі (письмо елементів букв, цифр, проговорювання слів). По мірі руху до четвертого класу коментоване управління переходить в доказові коментовані міркування, доведення.

Термін «веде» використовується на уроках замість традиційного «відповідай».

«Ставлю», «пишу»- це для дітей сигнал: «не відставай, йди за мною». Діють вони сильніше, ніж строгий голос вчителя. Коментоване управління, яке об'єднує три дії (міркую, говорю, записую), дозволяє зробити навчальну працю усвідомленою, одночасно забезпечує зворотній зв'язок: дає вчителю можливість контролювати рівень знань учнів, вчасно помітити відставання.

При такій організації праці в класі створюється загальний діловий настрій, причому кожна дитина вчиться і управляти, і виконувати, і керувати, і підкорятися.

3.2. Опорні схеми

Третій «етап» система – це *опорні схеми*, або просто *опори* – висновки, які народжуються на очах учнів в процесі пояснення і оформляється у вигляді таблиць, карток, набірною полотна, креслень, малюнка. Важлива умова в роботі зі схемами– опорами: вони повинні постійно підключатися до роботи на уроці, а не висіти як плакати. Тільки тоді вони допоможуть вчителю краще вчити, а дітям легше вчитися.

Є. Г. Сарапулова пропонує свою систему роботи, яка відрізняється від відомих широкому вчительському загалу методик та від методики традиційної:

- більш поглибленою індивідуалізацією навчального процесу
- своєрідною послідовністю вивчення літер, завдяки якій діти легко вчать писати весь алфавіт
- простішим для запам'ятовування поясненням випадків з'єднання літер легшим для школярів способом переходу від письма в зошиті з одним розлінуванням до зошитів із розлінуванням іншим

4. Методика навчання письму Є. Г. Сарапулової

За системою Є. Г. Сарапулової першокласники не працюють з традиційними прописами, а відразу починають писати в зошитах у косу лінію. Це дозволяє, *по-перше* у перспективі не затрачувати часу на адаптацію, переходячи від прописів до зошитів. *По-друге*, дає більші можливості для індивідуального підходу. Так для тренування у написанні нової літери надаються не загальноприйняті 2-3 рядки, а стільки скільки потребує кожна конкретна дитина. Мінімум же для відпрацювання наприклад літери *о* найсильнішим учням становить 27 рядків. Чергування й різноманітні комбінації букв та елементів запобігають зниженню інтересу до навчання.

4.1. Основа уроків письма

Клас не поділяється на сильних і відстаючих, високого результату досягають усі, але в різний час. Формується основа майбутніх уроків: адже глибоке осмислення й міцне засвоєння попереднього і надає можливості надалі всю увагу зосереджувати на новому матеріалі. Позитивне ставлення до навчання переходить у приязнь до вчителя, школи, однокласників. А переживання позитивних емоцій сприяє зниженню захворювань. Протягом багатьох років учителі користуються таким розповсюдженим прийомом, як прописування літер, з'єднань та слів олівцем в учнівських зошитах. Цей прийом застосовували для виправлення зіпсованих почерків.

4.2. Етапи каліграфічного письма

Розглянемо особливості кожного з чотирьох етапів закладення основ красивого і грамотного письма:

- перший етап триває приблизно п'ять тижнів. Протягом цього часу доводиться до автоматизму вміння писати головні елементи букв українського алфавіту;

- другий етап написання літер - за принципом повторюваності наступними літерами елементів попередніх. Цей прийом дає дві переваги: учні багато разів повторюють вивчену літеру і легко засвоюють послідовність написання нової, якщо діти навчилися зображати елементи букв і вміють красиво вивести в зошиті елементи літер, написання інших літер не становитиме особливих труднощів.

- третій етап присвячений вивченню з'єднання літер. З'єднання поділяються за аналогією всього на шість типів, які легко запам'ятати.

Заключення

Отже, знайомство з авторськими методиками навчання письму допоможуть майбутнім вчителям початкової школи сформувати вміння правильно й послідовно коментувати написання елементів букв, самі букви та їх з'єднання; каліграфічно писати склади, слова та речення з виучуванням буквами; координувати каліграфічні навички, формуючи початкові вміння ритмічного безвідривного письма в межах можливого; дає можливість практично підготуватися до роботи над виробленням каліграфічного почерку в учнів початкових класів, навчити правильному, каліграфічному та швидкому письму; ознайомити з інноваційними педагогічними технологіями навчання каліграфії в початковій школі

Література:

1. Медведєва М. А. Теоретичні засади проблеми навчання письму учнів 2-4 класів з тяжкими порушеннями мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23 (2). С. 298-305.
2. Ткачук Г. О. Взаємозв'язок методів навчання каліграфічному письму у процесі практичної підготовки майбутніх учителів до роботи з першокласниками. *Педагогічний дискурс.* 2013. Вип. 14. С. 420-424.
3. Чабайовська М. І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мальва ОСО, 2009. 116 с.

Author's Information:

Hordienko Tetyana – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management, Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

Bilousova Nadiya – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management, Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ – ЯК СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES – AS PART OF THE FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Юлія Калугіна

Yuliia Kaluhina

Анотація

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього інформаційно-комунікаційних технологій, які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві і утворюють глобальний інформаційний простір. Зараз в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір.

Стаття є оглядовою, в якій обґрунтовується актуальність використання інформаційно-комунікаційних технологій під час формування економічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї. Представлено трактування поняття «економічна компетентність», «економічне виховання» та «інформаційно-комунікаційні технології».

Abstract

The modern period of development of society is characterized by a strong influence of information and communication technologies, which penetrate into all spheres of human activity, ensure the spread of information flows in society and form a global information space. Ukraine is currently developing a new education system focused on entering the world information and educational space.

The article is a review, which substantiates the relevance of the use of information and communication technologies in the formation of economic competence of older preschool children in the preschool and family. The interpretation of the concept of «economic competence», «economic upbringing» and «information and communication technologies» is presented.

Ключові слова: економічне виховання, економічна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, інноваційні технології, діти старшого дошкільного віку.

Key words: economic upbringing, economic competence, information and communication technologies, innovative technologies, children of senior preschool age.

Вступ

Сьогодні формування економічної компетентності дітей дуже актуальне в дошкільному вихованні та є невідкладним процесом, бо несвоєчасність може негативно позначитися на формуванні основних характеристик особистості, загальмує набування життєвого соціального досвіду.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього інформаційно-комунікаційних технологій, які проникають в усі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві і утворюють глобальний інформаційний простір. Зараз в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір.

Стаття є оглядовою, в якій обґрунтовується актуальність використання інформаційно-комунікаційних технологій під час формування економічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї. Представлено трактування поняття «економічна компетентність», «компетентний» та «інформаційно-комунікаційні технології».

Проблема економічного виховання набуває нових рис, особливої актуальності, що відкриває можливості для дослідження її у сфері дошкільної освіти.

Економічне виховання дошкільнят не тільки наближає дитину до реального життя, навчаючи його орієнтуватися у подіях, але й формує ділові якості особистості, що забезпечує наступність у навчанні між дитячим садом і школою.

У Базовому компоненті дошкільної освіти, освітня лінія «Дитина в світі культури», наголошується на тому, що дитина має усвідомлювати, що довколишній предметний світ – рукотворний, створений для задоволення потреб людини та завдяки людській праці, мати елементарні знання про виробництво різних предметів ужитку, технічних приладів та знарядь, засобів пересування та зв'язку; виявляти ціннісне ставлення до результатів людської праці, розуміти її необхідність і мотивацію, зв'язок із життєвими потребами, станом здоров'я, знати про професійну зайнятість батьків, найближчих родичів; багатоманітність професій у різних сферах діяльності людини, називати найпоширеніші; розуміти відмінність між власною діяльністю і виробничою діяльністю дорослої людини; мати уявлення про заощадливе ведення домашнього господарства, вміти ощадливо ставитися до речей, грошей; розрізняти соціальні ролі «покупець», «продавець», поняття «товар», «гроші», «заощадливий», «недбайливий»; використовує різні предмети за призначенням, дбайливо до них ставиться, дотримується умов догляду і зберігання; застосовувати елементарні економічні поняття; ощадливо ставитися до речей, грошових коштів [1].

Ряд важливих аспектів інноваційного розвитку освіти розкрито у працях І. В. Бестужева-Лади, Д. Р. Вахітова, С. Ю. Глазєва, В. С. Дудченко, В. І. Кондратьєва, Н. І. Лапіна, В. Я. Ляудис, А. І. Пригожина, Б. Твісс, Ю. Посталюк та ін. В останні двадцять років проблематика нововведень у галузі освіти стала розглядатися в роботах вітчизняних педагогів і психологів Н. В. Горбунової, В. І. Загвязінського, М. В. Кларіна, В. С. Лазарева, В. Я. Ляудиса, М. М. Поташника, С. Д. Полякова, В. А. Сластенина, В. І. Слободчикова, Т. І. Шамовай, О. Г. Юсуфбекова та ін.

Мета статті – висвітлити, проаналізувати та охарактеризувати основні види та засоби інформаційно-комунікаційних технологій як підґрунтя до оволодіння основами економічної компетентності дітей в розвивальному середовищі закладу дошкільної освіти та сім'ї.

Для реалізації поставленої мети ми виокремили ряд **завдань**: уточнити основні поняття «економічна компетентність», «інформаційно-комунікаційні технології в закладах дошкільної освіти», «інноваційні технології в економічному вихованні дітей»; обґрунтувати взаємозалежність процесів використання інформаційно-комунікаційних технологій та економічного виховання дітей старшого дошкільного віку; визначити принципи та педагогічні передумови формування економічної компетентності дітей старшого віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Методи та методики дослідження

Аналіз, узагальнення, систематизація теоретичних положень розкритих в офіційних документах, науковій та навчально-методичній літературі; узагальнення власного педагогічного досвіду, а також аналіз практичних напрацювань щодо формування економічної компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Необхідність застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі регламентовано нормативно-правовою базою. Закон України «Про дошкільну освіту», загальні положення Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) вимагають від педагогів забезпечення належного розвитку, виховання та навчання дитини шести-семи років життя, створення умов для самореалізації особистості дитини, формуючи у неї вміння пізнавати навколишній предметний світ, себе, інших людей і практично застосовувати набуті знання. В Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція) у варіативній складовій введено освітню лінію «Комп'ютерна грамотність», що передбачає формування інформативної компетенції дошкільника. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ – це одна із самих нових та актуальних проблем у педагогіці [2, с. 4].

У психолого-педагогічній науці різноманітні аспекти проблеми економічного виховання дітей розглядалися у дослідженнях В. Грошева, М. Ібрагімової (вивчення окремих економічних понять побутово-господарської діяльності); А. Богуш, Н. Гавриш (розробка найоптимальніших форм і методів навчання дошкільників); Р. Жадан, Г. Григоренко (формування економічної грамотності в дітей дошкільного віку, підготовка педагогів дошкільного закладу до економічного виховання дітей). С. Іванчук, О. Кононко, Н. Кривошея, А. Крулехт, М. Лобанова, А. Сазонова, С. Фера та ін. досліджують питання економічного виховання та культури споживання в дітей дошкільного віку. Дослідники вивчають питання формування первинного економічного досвіду в дітей дошкільного віку, засоби формування економічної компетентності, вплив економічних знань на соціалізацію та формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку тощо.

С. Іванчук зазначає, що система виховних впливів щодо економічного виховання має бути зорієнтована на сучасні вимоги, актуальний рівень майбутнього (проектованого) розвитку економіки, урахувати (проектовані або майбутні) потреби особистості в суспільстві [5, с. 31].

Автор наголошує, що економічне виховання дітей дошкільного віку включає три взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти. А саме: когнітивний, моральний, діяльнісний. Перший із них зорієнтовано на забезпечення дітей елементарними економічними знаннями та усвідомлення їхньої цінності. Моральний компонент передбачає формування ціннісних уявлень про працю, природу, родину, внутрішніх мотивів до дії, переконань, розвиток моральних якостей (працелюбність, відповідальність тощо). У свою чергу, діяльнісний компонент економічного виховання базується на набутті досвіду моральної поведінки, дотримання морально-етичних норм та правил, прояв моральних якостей у поведінці [5, с. 31].

Результати дослідження

Використання ІКТ в роботі закладів дошкільної освіти ставить перед педагогами завдання створення нової моделі освітнього процесу й освітнього середовища, яка б відповідала запитам сучасного суспільства. Упровадження ІКТ у навчальний процес і, зокрема, у методичну роботу нині стає необхідністю, адже інформаційне суспільство потребує інформаційної культури від кожного його члена.

Інформатизація дошкільної освіти – це комплексний, багатоплановий, ресурсномісткий процес, обумовлений вимогою сучасного суспільства, яке розвивається і потребує готовності його членів до праці у десятки разів більш продуктивної і творчої, що забезпечується науковомісткістю всіх інформаційних засобів – від персональних комп'ютерів до глобальних зв'язків Інтернету.

Інформатизація дошкільних установ реалізується за такими напрямками:

- створення матеріально-технічних умов для розміщення, ефективного використання та збереження засобів інформатизації і комп'ютерної техніки;
- придбання комп'ютерної техніки, засобів інформатизації, системних і прикладних програм;
- підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- впровадження в роботу освітніх установ комп'ютерних технологій;
- навчання інформаційних технологій педагогів усіх категорій;
- формування і розвиток медіатеки, створення і поновлення баз даних, формування, накопичення та ефективне використання освітніх ресурсів [2].

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» не є однозначним. Взагалі інформаційно-комунікаційні технології можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління.

Інформаційні технології, це не тільки і не стільки комп'ютери та їх програмне забезпечення. Під інформаційно-комунікативними технологіями розуміється використання комп'ютера, Інтернету, телевізора, відео, DVD, CD, мультимедіа, аудіовізуального обладнання, тобто всього того, що може представляти широкі можливості для комунікації. Використання комп'ютерних технологій допомагає:

- залучати пасивних слухачів до активної діяльності;
- робити освітню діяльність більш наочною та інтенсивною;
- формувати інформаційну культуру у дітей;
- активізувати пізнавальний інтерес;
- реалізовувати особистісно-орієнтований та диференційований підходи у навчанні;
- дисциплінувати самого вихователя, формувати інтерес до роботи;
- активізувати розумові процеси (аналіз, синтез, порівняння та ін.).

До критеріїв відбору інформаційно-комунікаційних технологій, що гарантують відповідність їх віковим особливостям дітей дошкільного віку, а отже придатні для застосування в дошкільних закладах, відносять:

1) *інформаційно – комунікаційні технології є розвивальними*: усі засоби, які використовуються при навчанні дітей дошкільного віку, є розвивальними і навчальними за своєю природою, інші – виключаються;

2) *сприяють співпраці та інтеграції*: формують уміння дитини діяти як самостійно, так і в команді, потребують спільної діяльності з дорослим, іншими дітьми;

3) *створюють і підтримують ситуацію гри*: гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку, і, як імітація соціального життя, вона відіграє центральну роль у процесі засвоєння нових знань, умінь і навичок; ігрові ІКТ поряд з реальними іграшками та предметами можуть стати альтернативними моделями життєвих ситуацій;

4) *«прозорість» і наочність*: функції ІКТ мають бути чітко визначеними та наочними;

5) *соціальна прийнятність*: в інформаційно – комунікаційних технологіях не повинно бути сцен насильства, в іншому разі дітям нав'язуються стереотипи

соціально неприйнятної, агресивної поведінки, і якщо засоби ІКТ не відповідають даному критерію, їх використання в будь-якому навчальному контексті не може бути виправданим;

б) *дозованість в часі і змісті*: інтеграція ІКТ повинна підтримувати усвідомлення питань здоров'я і безпеки та залучення батьків у процес дошкільної освіти, оскільки впровадження будь-яких інновацій у процес навчання та виховання дітей має здійснюватися у тісній взаємодії з батьками [6, с. 7].

Інформаційно-комунікаційні технології відносяться до інноваційних процесів, головне завдання яких є створення нового, що сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, забезпечить доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, сприятиме розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання. Використання мультимедійних презентацій дозволяє зробити заняття емоційно забарвленими, привабливими, викликають у дитини живий інтерес, є прекрасним наочним посібником і демонстраційним матеріалом, що сприяє хорошій результативності заняття. При розгляді, обстеженні і зоровому виділенні ознак і властивостей предметів, формуються способи зорового сприйняття, обстеження, виділення у предметному світі якісних, кількісних і просторово-часових ознак і властивостей, розвиваються зорова увага і зорова пам'ять. Застосування комп'ютера, мультимедіа та інформаційних технологій у якості дидактичних засобів використовується для підвищення мотивації та індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей дітей та для створення благополучного емоційного фону [2].

Заклучення

Підбиваючи підсумки, можна зробити наступні висновки, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в першу чергу підвищує інтерес у дітей до навчання, робить заняття більш сучасними і цікавими та авжеж покращує професійний рівень педагогів та вихователів.

Інформаційно-комунікаційні технології активно інтегруються в систему дошкільної освіти. Вже сьогодні вони використовуються в управлінні дошкільною установою, методичній роботі, у роботі з дітьми та їх батьками. Інформатизація дошкільної освіти - процес цілком об'єктивний і неминучий. У дошкільних навчальних закладах формується нове освітнє середовище, з'являються високотехнологічні інформаційні засоби навчання та розвитку дошкільнят (відеокамери, мультимедійні комп'ютери, проектори, екрани, сенсорні інтерактивні дошки та ін.). Відбувається розширення виробництва розвивальних і освітніх мультимедіа продуктів для дітей дошкільного віку (комп'ютерних ігор, електронних енциклопедій, мультфільмів, навчальних відеофільмів та програм, сайтів тощо). Зростає інтерес педагогів і фахівців дошкільної освіти до інформаційно-комунікативних технологій і можливостей використання їх у своїй професійній діяльності.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Поніманська Т. О., Піроженко Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю: тематичний збірник праць / упоряд.: А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. – Рівне: РОППО, 2015. – 85 с.
3. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України: монографія / [В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук,

М. П. Шишкіна та ін.]; за наук.ред. проф. В. Ю. Бикова – К.: Педагогічна думка, 2010. – 160 с.

4. Использование информационных технологий в дошкольных образовательных учреждениях: Методическое пособие / Сост. М. Н. Солоневичева. – СПб: ГОУ ДПО ЦПКС СПб «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий», 2008. – 88 с.

5. Іванчук С. А. Проблема економічного виховання в теорії дошкільної педагогіки / С. А. Іванчук, Н. С. Бонзарєва. // Молодий вчений. – 2017. – № 10. – С. 30-34.

6. Луцинська О. В. Комп'ютерні технології у роботі з дітьми / О. В. Луцинська. – Львів, 2017. – 43 с. – (Львівський національний університет імені Івана Франка Кафедра початкової та дошкільної освіти).

Author's Information:

Yuliia Kaluhina – PhD Student at the Department of Preschool Education and Social Work. Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University. Melitopol, Ukraine.

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ВАРІАТИВНІСТЬ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ

CREATIVE POTENTIAL AND VARIABILITY OF CHILDREN'S CREATIVE ACTIVITY

Ольга Качерова

Olga Kacherova

Анотація

В умовах глобалізації та інформатизації сучасного суспільства питання розвитку творчих задатків у дітей актуальне як ніколи. Змінюються пріоритети, процес навчання та виховання стає більш особистісно-орієнтованим, попит на нові форми роботи з талановитими і обдарованими дітьми зростає. В суспільстві складається чітке розуміння того, що треба змінювати підходи, кардинально міняти систему навчання.

Творчі задатки у дітей вже не сприймаються як внутрішні некеровані процеси, що притаманні тій чи іншій особистості. Прийшло розуміння того, що на це можна і треба впливати. Творчість – постійний супутник дитячого розвитку, а в більш широкому розуміння – необхідна умова існування.

Дитинство важливий етап становлення особистості, коли закладаються всі моделі майбутньої взаємодії з зовнішнім світом. Від того, яке буде закладено підґрунтя, буде залежати спосіб мислення, методи обробки інформації, реакції на подразники. Зможе особистість в майбутньому приймати нешаблонні рішення, чи буде діяти за сформовані в дитинстві стереотипами – все залежить від виховання.

Наукові дослідження [2] доводять, що творчі задатки дитини треба розглядати як здібність до різнобічного мислення, що допомагає розкрити внутрішній потенціал. Є більш ніж 70 визначень креативності, але всі вони зводяться до одного – розвитку творчого потенціалу, що закладений в кожній дитині змалку.

З іншого боку творчість для себе – це передумова «творчості для інших» в майбутньому. Тобто, виховуючи різнопланову, духовно збагачену особистість сьогодні, ми отримуємо маємо свідомого громадянина України, що готовий трудитися на благо українського суспільства, приносити користь і при цьому бути самореалізованим. Адже зараз попит на творчих, інтелектуально розвинених людей дуже великий. Життя доводить, що саме на таких особистостей – гнучких, неординарних, здатних до генерування нових ідей – потрібно орієнтуватися в найбільш складні часи. Такі, як ми переживаємо зараз.

Abstract

In the conditions of globalization and informatization of modern society, the development of creative children's development is relevant as never. The priorities change, the process of training and education becomes more personal-oriented, demand for new forms of work with talented and gifted children is increasing. In society there is a clear understanding that it is necessary to change approaches, to radically change the learning system.

Creative posels in children are not perceived as internal unmanaged processes that are inherent in one person. The understanding of what can be influenced by this. Creativity – permanent satellite of child development, and in a broader understanding – a necessary condition of existence.

Childhood Important stage in the formation of personality, when all models of future interaction with the outside world are laid. From what will be laid down, it will depend on the way of thinking, methods of processing information, reactions to stimuli. One will be able to take non-block decisions in the future, whether to act in childhood stereotypes – all depends on the upbringing.

Scientific research [2] prove that creative child's creatures should be considered as a capacity to versatile thinking, which helps to reveal internal potential. There are more than 70 definitions of creativity, but they all are reduced to one – the development of creative potential that is laid in each child with a glimpse.

On the other hand, creativity for themselves is a prerequisite for "creativity for others" in the future. That is, educating a diverse, spiritually enriched person today, we will receive a conscious citizen of Ukraine, which is ready to work for the benefit of Ukrainian society, to benefit and be self-realized. After all, the demand for creative, intellectually developed people is very large. Life proves that it is on such personalities – flexible, extraordinary, capable of generating new ideas – you need to navigate the most difficult times. Such as we are experiencing now.

Ключові слова: творчість, здібність, мислення, інтелект, творчий потенціал, реалізація, поштовх, завдання, спосіб комунікації, школярі.

Key words: creativity, ability, thinking, intelligence, creative potential, implementation, impetus, task, method of communication, schoolchildren.

Вступ

Творча особистість. Це всього два слова, але наскільки вони змістовні. Уміння бачити нетривіальне в буденному, знаходити нові шляхи вирішення, здавалося б, очевидних завдань, створювати щось неповторне. Цей перелік можна продовжувати, але суть одна: творчий потенціал, що закладено в дитині, реалізується через призму дитячої творчості.

У даній статті проводиться дослідження способів і методів виявлення творчих задатків у дітей молодшого та старшого віку. Причому очевидно, що подібну роботу треба проводити якомога раніше. Тоді результат у майбутньому буде більш вираженим і прогнозованим.

Особливість дитячої психіки в тому, що вона не скута досвідом, заборонами, нав'язаними шаблонами. І при правильному підході до навчання та виховання навички критичного та креативного мислення можна зберегти на все життя.

Творчий потенціал розкривається і формується поступово. У віці від 3 до 5 років у дитини формується так звана «первинна креативність». Вона проявляється у наслідуванні дорослих. Далі розвивається творче наслідування. Тобто внесення дитиною своїх варіантів розвитку подій у якісь запропоновані готові алгоритми.

Наступний етап – репродуктивна творчість. Дитина бере за основу саму ідею, але суттєво видозмінює способи і підходи, повністю реалізує своє бачення виконання завдання. На завершальному етапі можна спостерігати справжню творчість – створення речей, предметів нового характеру за власними бажаннями, схемами, планами.

Літературний огляд

Тема розвитку творчого потенціалу у дітей не нова. Вона вивчалась з різних боків психологами, педагогами, реабілітологами. І сьогодні вона актуальна як ніколи. Але

змінювались самі діти – вони геть інші. Тому і способи роботи з ними мають відповідати сучасним вимогам.

Спосіб мислення творчих дітей

Психологи пов'язують творчі задатки з способами мислення, які відрізняються від шаблонних. Зокрема, мова йде про дивергентний метод [4] сприйняття й обробки інформації, якому притаманна:

- швидкість;
- гнучкість;
- оригінальність.

Таких дітей видно з-поміж однолітків. Вони спокійно й впевнено відстоюють свою думку, інколи поведуть себе асоціально, не зважаючи на те, що про них думають оточуючі. В своїй більшості це відкриті до нового особистості, які поглинають інформацію як губка.

Як працювати з творчими дітьми?

Виховання неординарних, активних особистостей, які могли б нестандартно вирішувати складні задачі – це пріоритетний напрямок в освіті сьогодення. Тому розробляються спеціальні програми [12] сприйняття, якими керуються в своїй роботі педагоги молодших класів, та викладачі старших.

Але самі по собі творчі задатки не гарантують якихось конкретних результатів. Щоб їх отримати, потрібно виховати особистість, здатну самостійно приймати виважені рішення, з чітким розумінням причинно-наслідкових зв'язків та умінням вийти за рамки поставленої задачі з метою її узагальнення та вирішення на більш глобальному рівні.

Що головне в роботі з дітьми з розвитку творчого потенціалу?

Працюючи з дітьми, важливо вміти відійти від передового досвіду, забути стандарти і правила, щоб зосередитися на головному – індивідуальності. Методи можуть добре виглядати на папері, та з конкретними дітьми може нічого не вийти.

Насамперед треба встановити тонкий зв'язок між маленькою особистістю і старшим наставником (вчителем, вихователем, батьками) і відштовхуватись від конкретних обставин, можливостей, особливостей характеру [1].

Дослідження розвитку творчого потенціалу у сучасних дітей потрібно проводити з урахуванням вимог сьогодення. Адже нинішнє покоління «Z» і діти-міленіали – це два різних космоси. Попередні дослідники спирались на власний досвід і проводили роботу з дітьми, які належали своєму часові. Зараз же, коли все стрімко змінюється, треба бути більш пластичними, щоб йти в ногу з часом і відповідати його викликам.

За мету ставилося наступне: вивчити досвід попередників з розвитку творчих здібностей молодших школярів і адаптувати його вимог сучасного світу, доповнити, узагальнити. Обґрунтувати на теоретико-методологічному рівні необхідність впровадження в навчальний процес нових форм і методів роботи, що направлені на всебічний розвиток природних задатків, вмінь, інтелектуальних здібностей.

Відповідно до мети було сформульовано наступні завдання. Вивчити і узагальнити:

- Вплив соціального середовища на розвиток творчих здібностей.
- Залежність творчого потенціалу від особливостей психіки, характеру, умов виховання.
- Форми і методи, що є найбільш результативними при формуванні творчих спроможностей і компетентностей.

Відповідно до мети було висунуто наступні гіпотези дослідження:

- Якість початкової освіти значно покращиться, та буде сприяти змістовному засвоєнню та застосуванню знань у середній та старшій школі, якщо суттєво змінити підхід до навчального процесу.

- Важливою складовою розвитку творчих здібностей є формування дозвілля та навчального процесу у формі організаційно-діяльнсної гри.

- Конкретизація структури ситуаційно актуалізованих творчих здібностей, що складається з емоційно-когнітивного, потребо-мотиваційного, комунікативно-продуктивного та творчого вчинення.

Багато хто вважає, що творчі здібності – це щось вроджене, і схильні поділяти дітей на них, хто володіє тамі «особливостями» і тих, хто їх позбавлений. Однак, таке враження поверхневе та помилкове. Бо творчі задатки – це не тільки вміння віршувати складні математичні задачі чи мати гарний голос. Сюди можна віднести також високий соціальний та емоційний інтелект, здатність тонко відчувати інших людей, їх болі і переживання. Щоб «розбудити» в дитині творчий потенціал, можна спробувати наступне:

- Надайте дітям головний ресурс для самовираження – час. Дозвольте їм діяти без втручання дорослих. А ще надайте місце, де можна створити «творчий безлад».

- Постійно заохочуйте дитину до творчого пошуку, створіть відповідну атмосферу. Дайте можливість робити помилки без страху. Бо саме на них створюється власний досвід, який розширює кругозір і дозволяє бачити за межами встановлених рамок.

- Перестаньте контролювати кожен крок дитини. Дозвольте самостійно обирати вид діяльності.

- Дайте можливість вільно висловлювати свої думки і висновки, навіть якщо бачите, що вони помилкові чи кардинально різняться від загальноприйнятих.

- Перестаньте очікувати результати. Зосередьтесь на самому процесі (малюванні, кресленні, розв'язуванні задач, тощо).

Ефективним засобом до творчого пошуку у дітей є емоційне спонукання з боку дорослих. Робота повинна бути організована таким чином, щоб учні не боялися робити помилки та пробувати застосовувати неординарні підходи. Під час занять у формі гри виробляється чітка певна стратегія поведінки, яка приводить до формування інтуїтивних навичок при прораховуванні різних варіантів розвитку подій. Виробляється вміння правильно розподіляти виділений час на прийняття обґрунтованих рішень.

Висновки

Беручи до уваги вище сказане, можна зробити висновок, що створення сприятливої психо-емоційної обстановки та формування довіри між вчителем та учнем приводить до підвищення мотивації до реалізації природних потреб у самовираженні через творчий акт.

Отже, розвиток творчого потенціалу має бути цілеспрямованим, методологічно обґрунтованим, та адаптованим до сучасних вимог.

Таким чином, різноманітні форми роботи (ліплення, малювання, гра на музичних інструментах, спів), що вимагають застосування всіх компетентностей, якими володіє дитина, приводить до покращення її соціальних, комунікативних, творчих навичок.

Якщо соціальне середовище, в якому живе і розвивається особистість, змінить пріоритети, побачивши в кожній дитині індивіда з його унікальними здібностями і навичками, характером, то зміниться і результативність навчального процесу.

У дітей, що є вільні у виборі способу самовираження, змінюється характер мислення. В ньому з'являється варіативність, дивергентність, оригінальність, допитливість. Творча складова в кожній особистості перестає сприйматися як щось унікальне і дивовижне. Така здатність стає комплексною категорією, яку необхідно розвивати та покращувати найбільш ефективними, правильно підібраними методами.

Література:

1. Валенко Є. В. Як виховати талановитого учня. Є. В. Валенко. *Психолог*. 2014. № 11-12. С. 89-93.
2. Д-р К. Х. Ким. Психология. *Что такое творческое мышление*. 2015 г.
3. Жигало Н. І. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. Н. І.Жигало. Львів. *Новий Світ*. 2011. 256 с.
4. Кельнер С. С. Шляхи розвитку творчих здібностей учнів. С. С. Кельнер. *Шкільному психологу усе для роботи*. 2013. № 12. С. 2-19.
5. Кучер Г. М. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. № 60.
6. М. Лук'янчук. Розвиток творчих здібностей молодших школярів: психолого-педагогічний контекст. *Педагогічний часопис Волині*.№ 2 (3).2016.
7. М. М. Мухамедин, А. К. Байысмакова. Общая педагогіка. *Теория и практика образования в современном мире*. Сущность и особенности детского творчества. Санкт-Петербург, 2014.
8. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 рр. UR: http://www.Meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
9. Радченко О. Шляхи формування творчої особистості майбутнього педагога у процесі вивчення педагогічних дисциплін. № 66, т. 2, 2019.
10. Питер Грей. Свобода учиться. *По мере того, как свобода детей снижается, уменьшается и их творчество*. 2012. 336 с.
11. Розов В. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посіб. Київ. Кондор, 2010. 276 с.
12. Серeda О. Розвиток і формування особистості молодшого школяра в умовах естетично-творчої діяльності. О. Серeda *Рідна школа: наук.-пед. журн.* 2015. № 4, С. 60-63.
13. Щорс В. Гуманістичні принципи роботи з обдарованими дітьми в сучасному освітньому закладі. В. В. Щорс. *Соціальний педагог*. 2013. № 2. С. 28-36.

Author's Information:

Olga Kacherova – Senior Lecturer, Berdyansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine.

ФЕНОМЕН «ГОТОВНІСТЬ» ЯК ІНДИКАТОР РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ЛАНКАМИ ОСВІТИ

THE PHENOMENON OF «READINESS» AS AN INDICATOR OF THE SUCCESSION BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY LEVELS OF EDUCATION

Аліна Мартін

Alina Martin

Анотація

У статті автор розкриває питання психолого-педагогічної готовності дітей до навчання в школі, акцентує увагу на основних аспектах шкільної зрілості та трактуванні понять «шкільна зрілість», «психологічна готовність», «психолого-педагогічна готовність дітей до навчання в школі». Зроблена спроба охарактеризувати основні аспекти шкільної зрілості, обґрунтувати необхідність забезпечення наступності між суміжними ланками освіти. Автор виокремлює основні компоненти психологічної готовності дітей до навчання в школі, а саме: мотиваційний, інтелектуальний, вольовий, соціальний, особистісний, фізичний, моральний.

Окреслені різні погляди науковців на проблему підготовки дітей до школи та дано їх характеристику.

Abstract

In the article the author reveals the issues of psychological and pedagogical readiness of children to study at school, focuses on the main aspects of school maturity and interpretation of the concepts «school maturity», «psychological readiness», «psychological and pedagogical readiness of children to study at school». An attempt is made to characterize the main aspects of school maturity, to justify the need to ensure succession between related levels of education. The author identifies the main components of children's psychological readiness for school, namely: motivational, intellectual, volitional, social, personal, physical, moral.

Different views of scientists on the problem of preparing children for school are outlined and their characteristics are given.

Ключові слова: шкільна зрілість, психологічна готовність, діти старшого дошкільного віку, наступність, передшкільна освіта, принципи, цінності, готовність до школи.

Key words: school maturity, psychological readiness, children of senior preschool age, succession, preschool education, principles, values, readiness for school.

Актуальність проблеми

У період упровадження Концепції «Нової української школи» однією з найактуальніших залишається проблема наступності. Успіхи шкільного навчання суттєво залежать від якості знань та умінь, сформованих у дошкільному віці, від рівня розвитку пізнавальних інтересів й активності дитини.

Особливого значення наразі набуває проблема визначення загальних принципів наступності між ступенями освіти. Актуальність її розгляду викликана розривом наступності зв'язків у цілях і завданнях, змісті та методах, формах організації навчання.

Проблема наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, як не прикро, з року в рік не втрачає актуальності. Закономірно виникає ряд питань: невже принцип наступності є лозунгом і втілюється лише на папері? як налагодити взаємодію між педагогами закладів дошкільної освіти та початкової школи? як їм стати партнерами? як зробити так, щоб «рух» кожної дитини та її батьків від першого освітнього осередку до наступних був поступальним? Ці питання набувають особливого значення в умовах реформування освіти в Україні. Розбудова Нової української школи має за мету підвищення якості й конкурентоспроможності освіти в нових економічних, соціокультурних умовах, інтеграцію її до європейського та світового освітнього простору.

Ключовим напрямом державної освітньої політики, що визначений Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, є забезпечення неперервності освіти, що трактується як взаємозв'язок, взаємоузгодженість і перспективність усіх її компонентів, зокрема, мети, змісту, методів, організаційних форм навчання на суміжних щаблях освіти.

В умовах реформування системи освіти, розробки концептуальних положень, що покликані змінити сутність освітнього процесу, винятково важливо всебічно і правильно забезпечувати наступність початкової школи з дошкільним періодом розвитку дітей, враховуючи, що кожен попередній етап життя створює передумови для наступного, тому справедливим є вислів, що початкова школа виростає з дошкілля.

Сучасні соціально-економічні, культурно-освітні процеси розвитку країни визначають потребу в особистості з високо розвинутим продуктивним мисленням, соціально адаптованою, тобто здатною не лише прийняти усталені традиції, соціальні настанови, а й здійснювати соціально значущу діяльність у різних сферах життя.

Якість здійснення цих завдань може бути забезпечена наступністю змісту та координацією освітньої діяльності на різних рівнях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку до можливого переходу на наступні рівні. Неперервність освіти визначається як один із пріоритетних напрямів їх модернізації в таких нормативних документах: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», «Державний стандарт початкової загальної освіти».

Оновлений інтегрований зміст передшкільної освіти в контексті завдань Нової української школи потребує таких моделей освітнього процесу (ігрова, проєктна, середовища та інші), що будуються на принципах пріоритету досвіду над інформуванням, партнерської взаємодії, активізації власних зусиль, особистісного залучення кожної дитини, діалогового формату освітнього процесу тощо.

Необхідним для забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти є усвідомлення педагогами та батьками вікових особливостей і можливостей конкретного періоду життя дитини. У цілісній системі дошкільної освіти незмінними мають бути: *цінності* гуманної педагогіки і цінності праці як такої; *принципи* як вимоги до психологічного комфорту та дидактично виваженого і збалансованого щодо прав і обов'язків дітей як учасників освітнього процесу; *пріоритети* соціалізуючого, компетентнісного і комунікативного підходів до розвивального середовища в закладі дошкільної освіти, пріоритет ровесництва як ключової умови збереження навичок взаємодії між поколіннями [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Психологічні основи наступності та підготовки дітей до школи досліджувалися в таких напрямках: загальні закономірності формування особистості дитини (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.); спеціальна її підготовка (Л. Божович, В. Давидов, Б. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Люблінська та ін.); діагностика психологічної готовності до шкільного навчання (О. Венгер, Ю. Гільбух, В. Дубровіна та ін.).

Педагогічні і методичні аспекти підготовки дітей до школи висвітлювалися у наукових працях таких учених, як В. Аванесов, Ю. Бабанський, З. Борисова, Р. Буре, Р. Жуковська. Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі поняття «шкільна зрілість», «психологічна зрілість», «готовність до навчання», «готовність до школи», «підготовка дітей до школи» часто вживаються як рівнозначні. Так, термін «готовність», зокрема, розглядається як: системоутворююча характеристика (Л. Кондрашова) [6]; тривалий чи короткочасний психічний стан особистості внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили (М. Фіцула) [4]. Поняття «підготовка дітей до школи» визначається у дошкільній педагогіці початкової освіти як комплексне багатокomпонентне явище, що включає, зокрема, загальну та спеціальну підготовку, інтегрованим результатом якої є готовність дитини до школи. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку [2]. З одного боку, це така організація виховної роботи, що забезпечує достатній рівень загального *фізичного і психічного* розвитку дошкільника й обумовлює успішне навчання [4]. Аналіз наукової літератури свідчить, що загальна підготовленість дітей до школи підсумовує всебічний розвиток дитини і є результатом тривалої спільної роботи сім'ї і дитячих садків. З іншого боку, належний загальний розвиток сприяє здійсненню спеціальної підготовки до навчання в школі, здобуттю конкретних знань, формуванню вмій, необхідних для засвоєння навчальних предметів у початкових класах: розрізняти колір, форму, величину, малювати, писати, рахувати, читати. Таким чином, у педагогічній теорії загальна і спеціальна підготовка не протиставляються і не виключають одна одну. Проте у практичній діяльності досить часто послідовність і наступність роботи педагогів та батьків відсутня, перевага надається спеціальній підготовці, й тому нівелюється цілісний розвиток дитини.

Мета статті. Розкрити сутність понять «шкільна зрілість», «психологічна готовність», «психолого-педагогічна готовність дітей до навчання в школі». Охарактеризувати основні аспекти шкільної зрілості, обґрунтувати необхідність забезпечення наступності між суміжними ланками освіти.

Сучасний стан розвитку держави вимагає докорінної перебудови процесу виховання підрастаючого покоління. Національна доктрина розвитку освіти визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення життєдайної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей фізичного і духовного самовдосконалення особистості, формування її інтелектуального, культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Підготовка дітей до школи – задача комплексна, що охоплює всі сфери життя дитини. Психологічна готовність до школи – тільки один з аспектів цієї задачі. Умовно можна виділити такі групи досліджень, спрямовані на вивчення окресленої проблеми:

1. Дослідження, спрямовані на формування в дітей дошкільного віку певних змін і навичок, необхідних для навчання в школі.
2. Дослідження новотворів і змін у психіці дитини.
3. Дослідження генезису окремих компонентів навчальної діяльності й виявлення шляхів їхнього формування.

4. Вивчення змін дитини свідомо підкоряти свої дії заданому під час послідовного виконання словесних вказівок дорослого. Це уміння тісно пов'язане із здатністю опанування загальних способів виконання словесних вказівок дорослого.

Готовність до школи в сучасних умовах розглядається, насамперед, як готовність до шкільного навчання чи навчальної діяльності. Цей підхід обґрунтований поглядом на проблему з боку періодизації психічного розвитку дитини і зміни основних видів діяльності. На думку Е. Кравцова, проблема психологічної готовності до шкільного навчання одержує свою конкретизацію як проблема зміни провідних типів діяльності, тобто це перехід від сюжетно-рольових ігор до навчальної діяльності [11]. Такий підхід є актуальним, але готовність до навчальної діяльності не охоплює цілком феномена готовності до школи.

Л. Божович ще в 60-і роки вказувала, що готовність до навчання в школі складається з визначеного рівня розвитку уявної діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції своєї пізнавальної діяльності. Аналогічні погляди розвивав А. Запорожець [10], відзначаючи, що готовність до навчання в школі являє собою цілісну систему взаємозалежних якостей дитячої особистості, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступінь сформованості механізмів вольової регуляції.

Готовність дітей до школи науковці розглядають різнобічно. Наприклад, О. Савченко вважає, що доцільна як загальна, так і спеціальна підготовка, інтегрованим результатом якої є готовність до навчальної діяльності на етапі завершення дошкільного дитинства, а, відтак, до школи вступають діти, яким на 1 вересня поточного року виповнилося шість років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань до систематичного шкільного навчання [11]; Г. Лаврентьева відносить до цієї категорії дітей, які набули відповідного особистісного, інтелектуального та фізичного розвитку [10]; О. Матвієнко – тих, котрі мають необхідний психолого-соціальний розвиток значущих психофізіологічних функцій пізнавальної діяльності і здоров'я; Д. Ельконін – дошкільників, які опанували новий вид діяльності; Т. Кондратенко, В. Котило, С. Ладивір – дітей, котрі набули комплексу особистісних якостей і властивостей.

Як бачимо, що більшість висновків науковців стосовно підготовки дітей до школи зосереджені на психологічній готовності до навчання, що має два спрямування – інтелектуальне й особисте. Складовою особистісної готовності до навчання є соціальний розвиток, який виявляється в потребі й умінні взаємодіяти з однолітками, дорослими, спілкуватися й адекватно реагувати на події. Саме соціальному розвитку як складовому особистісного в сучасних умовах надається пріоритетне значення. Тому дослідження умов і засобів його забезпечення є актуальним завданням у контексті підготовки дітей до школи. Майбутній шестирічний школяр відповідно до сучасних вимог повинен бути фізично здоровим, психічно і соціально розвиненим, тобто особистісно зрілим і життєво та соціально компетентним. Отже, готовність до шкільного навчання – це багатоконпонентне утворення, яке вимагає комплексних психологічних досліджень.

Традиційно виокремлюють три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний. Під інтелектуальною зрілістю розуміється диференційоване сприйняття (перцептивна зрілість), що включає виділення фігури із загального фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здатності усвідомлення основних зв'язків між явищами; можливість логічного запам'ятовування; уміння відтворювати зразок, а також розвиток тонких рухів руки і сенсомоторну координацію. Можна стверджувати: інтелектуальна зрілість, яка розуміється таким чином, значною мірою відображає функціональне дозрівання структур головного мозку.

Емоційна зрілість в основному визначається як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже цікаве завдання.

До соціальної зрілості відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками й уміння поводитися відповідно до законів дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання.

Слід зауважити, що закордонні дослідження шкільної зрілості в основному спрямовані на створення тестів, натомість роботи вітчизняних психологів відзначаються ґрунтовною теоретичною розробкою проблеми психологічної готовності до школи [3].

Так, Л. Божович виділяє кілька параметрів психологічного розвитку дитини, що найбільш суттєво впливають на успішність навчання в школі. Серед них, зокрема, визначений рівень мотиваційного розвитку дитини, що включає пізнавальні й соціальні мотиви навчання, достатній розвиток довільного поведження й інтелектуальність сфери. Розрізняють дві групи мотивів навчання:

1. Широкі соціальні мотиви навчання, чи мотиви, пов'язані «з потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, у їхній оцінці й схваленні, з бажаннями учня зайняти визначене місце в системі доступних йому суспільних відносин».

2. Мотиви, зумовлені безпосередньо навчальною діяльністю, чи «пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності й в оволодінні новими уміннями, навичками і знаннями».

У дитини, яка готова до школи, виникає бажання вчитися для того, щоб пізнати світ людей, шляхом формування певної позиції в колективі, і тому, що у неї є пізнавальна потреба, яку не можуть задовольнити вдома. Вирішення вказаних потреб сприяє виникненню нового ставлення дитини до навколишнього середовища, названого Л. Божович «внутрішньою позицією школяра». Цьому новотвору Л. Божович надавала великого значення, вважаючи, що «внутрішня позиція школяра» і широкі соціальні мотиви навчання – явища суто історичні.

Новотвір «внутрішня позиція школяра», що виникає на рубежі дошкільного і молодшого шкільного віку, являє собою сплав двох потреб – пізнавальної і потреби в спілкуванні з дорослими на новому рівні. Це дозволяє дитині включитися в навчальний процес як суб'єкту діяльності, виражається в соціальному формуванні й здійсненні намірів і цілей.

Довільність займає особливе місце в окресленій проблемі. Є точка зору, згідно з якою слабкий розвиток довільності - наріжний камінь психологічної готовності до школи. «Але в якій мірі повинна бути розвинута довільність до початку навчання в школі?» – питання, яке потребує ґрунтовного вивчення. Труднощі полягають у том, що, з одного боку, довільне поведження вважається новотвором молодшого шкільного віку, який розвивається усередині навчальної (ведучої) діяльності цього віку, а з іншого боку – слабкий розвиток довільності є перешкодою для початку навчання в школі.

Д. Ельконін стверджував, що довільне поведження виникає в процесі рольової гри в колективі дітей. Це дозволяє дитині піднятися на більш високий щабель розвитку, ніж вона це може зробити під час гри наодинці. Тому що колектив у цьому випадку коректує порушення в наслідуванні передбачуваного образу, оскільки самостійно здійснити такий контроль дитині буває ще дуже важко [3].

У роботах Е. Кравцова в ході характеристики психологічної готовності дітей до школи основний акцент робиться на роль спілкування в розвитку дитини. Виділяється три сфери – ставлення до дорослого, до однолітка і до самого себе, рівень розвитку яких визначає ступінь готовності до школи і певними чином співвідноситься з основними структурними компонентами навчальної діяльності [6].

Необхідно підкреслити, що у вітчизняній психології в ході вивчення інтелектуального компонента психологічної готовності до школи акцент робиться не на обсяг засвоєних знань, а на рівень розвитку інтелектуальних процесів. «...Дитина повинна уміти виділяти істотне в явищах навколишньої дійсності, уміти порівнювати їх, бачити подібне і відмінне; вона повинна навчитися міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки». Для успішного навчання дитина повинна вміти виділяти предмет свого пізнання [5].

Крім зазначених складових психологічної готовності до школи, ми виділяємо додатково ще одну – розвиток мови. Вона тісно пов'язана з інтелектом і відображає як загальний розвиток дитини, так і рівень її логічного мислення. Необхідно, щоб дитина вміла знаходити в словах окремі звуки, тобто в неї має бути розвинутий фонематичний слух.

Отже, психологічна готовність до школи – це такий рівень психічного розвитку дитини, який створює умови для успішного опанування навчальної діяльності.

Компоненти психологічної готовності:

- мотиваційний;
- інтелектуальний;
- вольовий;
- соціальний;
- особистісний;
- фізичний;
- моральний.

Мотиваційний компонент відображає бажання чи небажання дитини навчатися. Він дуже важливий, тому що від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, яка відрізняється від ігрової своєю обов'язковістю, розумовим напруженням, необхідністю подолання труднощів тощо.

Дослідження психологічного змісту і структури внутрішньої позиції школяра свідчать, що внутрішня позиція школяра, яка формується на кінець дошкільного віку, є системою потреб, пов'язаних з учінням як із новою, серйозною, справжньою, суспільно значущою діяльністю, що втілює в собі новий, серйозний, суспільно значущий, а отже, дорослий спосіб життя.

У шестирічній дитини така мотивація ще не сформована і потребує ретельної роботи з боку батьків. Дуже важливо, щоб діти отримували позитивну інформацію про школу саме від батьків.

Інтелектуальна готовність до шкільного навчання пов'язана з розвитком розумових процесів – уміння узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти суттєві ознаки, робити висновки. У дитини повинен бути сформований певний перелік уявлень, зокрема образних і просторових, відповідний мовленнєвий розвиток, пізнавальна активність.

Інтелектуальна готовність виявляється в загальному рівні розумового розвитку дитини, а також у рівні оволодіння вміннями й навичками, які допоможуть їй вивчати ті чи інші предмети. Важливим показником розумового розвитку дитини є системність уявлень, знань про довкілля, життя природи, деякі соціальні явища.

Інтелектуальна готовність виявляється в рівні розвитку пізнавальної діяльності дитини (уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення).

Інтелектуальна готовність виявляється через володіння деякими елементарними навчальними навичками – здійснення звукового аналізу слова, читання, лічба й обчислення, підготовленість руки до письма.

Вольова готовність дитини до шкільного навчання є доволі важливою складовою її успішної адаптації. Уже в дошкільному віці дитина зіштовхується з потребою

подолання певних труднощів і підкорення своїх дій поставленій меті. Це стає причиною того, що вона починає свідомо контролювати себе, керувати своїми внутрішніми і зовнішніми діями, пізнавальними процесами і поведінкою загалом. Психологи вольову поведінку вважають соціальною, а джерело розвитку дитячої волі вбачають у взаємодії дитини з навколишнім світом.

Сучасні стандарти життя не завжди спонукають батьків до того, щоб дитина відвідувала дошкільний заклад, тому підготовка дитини до школи здійснюється в родині. Це не завжди позитивно позначається на шкільній адаптації. Тому важливо, щоб перед школою дитина хоча б два роки відвідувала дитячий садок, де є те соціальне середовище однолітків і дітей старшого віку, що допоможе дитині навчитися на практиці встановлювати стосунки, обмежувати свої бажання, співвідносити свої інтереси з інтересами та бажаннями інших дітей, а отже, розумітися на тому, що не завжди своє безперечне «хочу» є важливим для інших; це приборкуватиме власний егоїзм.

Важливим у формуванні соціальної готовності дитини виступає приклад спілкування батьків з їхніми батьками (бабусею, дідусем) і родичами, зі своїми друзями, іншими дорослими й дітьми. Дошкільний вік - це період наслідування поведінки дорослих. Отже, вчинки дітей - це більше, ніж 80 % учинків дорослих.

Особистісний компонент готовності складається з декількох показників:

1) самооцінка дитини шестирічного віку. До початку навчання в школі в дитини має бути сформована адекватна самооцінка. Самооцінка визначає характер ставлення до різних видів діяльності, впливає на взаємини з однолітками, учителем, стимулює або затримує просування школяра в навчальній діяльності.

Самооцінка значною мірою визначає рівень активності особистості. Діти з високою самооцінкою почуваються в класі більш впевнено, сміливо, активно виявляють свої інтереси, ніж ті, хто за рівних умов занижує самооцінку;

2) рівень домагань. На основі самооцінки складається і рівень домагань, який, на погляд дитини, їй під силу. Популярність дитини в групі, її загальна самооцінка залежить насамперед від успіху, який вона намагається здобути в колективній дитячій діяльності. Таким чином, якщо забезпечити успіх діяльності малоактивним шестирічкам, які не користуються значною популярністю серед дітей, то можна досягти зміни їхньої позиції, що в свою чергу, стане ефективним засобом нормалізації відносин з однолітками, підвищить самооцінку дітей, їхню впевненість у собі.

Отже, викладене вище дає підстави для висновку, що несформованість одного компонента шкільної готовності зумовлює виникнення психологічних труднощів і проблем в адаптації до школи. Це підтверджує необхідність здійснення психологічної допомоги на стані підготовки дитини до школи, що забезпечує запобігання можливих відхилень.

Література:

1. Воронов, В. А., Гавриш, Н. В., Канішевська, Л. В., Піроженко, Т. О., Рейпольська, О. Д., & Сисоєва, С. О. (Укл.). Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (проект) (2020). НАПН України. Київ.
<http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/>.
2. Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання. Упоряд. Л. Тураш, Т. Вороніна. К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Галіцина, 2006. 120 с. (Бібліотека «Шкіл. світу»).
3. Ельконін Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

4. Закон України «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
5. Запорожець А. В. Підготовка дітей до школи. Основи дошкільної педагогіки. М., 1990. 257 с.
6. Кравцов Е. Е. Психологічні проблеми, готовності дітей до навчання в школі. М., 1991. 145 с.
7. Кондрашова Л. В. Методика підготовки будучих учителів к педагогическому взаимодействию с учащимися. М.: Прометей, 1990. 159 с.
8. Лаврентьева Г. Готовність дитини до школи: складові успішного навчання. Дошкільне виховання. 2000. № 9. С. 3-5.
9. Наказ МОН України від 12. 01. 2021 р. № 33 "Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>.
10. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку/ [Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. рек. Т. О. Піроженко. К.: ТОВ «Українська академія дитинства», 2017. 80 с.
11. Савченко О. Я. Новий етап розвитку початкової школи. Дошкільне виховання. 2007. № 1. С. 6-10.

Author's Information:

Alina Martin – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

СПЕЦИФІКА МОРФОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

SPECIFIC FEATURES OF THE MORPHOLOGICAL STRUCTURES OF SIX-YEAR-OLDS

Світлана Пенькова

Svitlana Penkova

Анотація

У статті висвітлено сутність проблеми морфологічного складу мовлення шестирічних першокласників на початку періоду навчання грамоти. Підкреслено роль усного мовлення як провідного чинника розумового розвитку особистості. Подано експериментально-діагностичний аналіз мовлення дітей стосовно уживаних іменних і дієслівних частин мови. Розглянуто характерні особливості текстотворчих умінь першокласників щодо обсягу розповіді, кількості вживаних слів, співвідношення простих поширених і складних речень, граматичної узгодженості тощо.

Abstract

The article highlights the essence of the problem of morphological structure of the speech of six-year-old first-graders at the beginning of the literacy period. The role of oral speech as a leading factor in the mental development of the personality is emphasized. An experimental diagnostic analysis of children's speech in relation to the used nominal and verb parts of speech is given. The characteristic features of the textual skills of first-graders in terms of the volume of the story, the number of words used, the ratio of simple common and complex sentences, grammatical consistency, etc. are considered.

Ключові слова: мовлення, граматичні категорії, структура тексту.

Key words: speech, grammatical categories, text structure.

Вступ

Проблема розвитку усного мовлення шестирічних першокласників стає все актуальнішою, незважаючи на те, що в передшкільному віці зростає кількість тих дітей, що здобувають освіту в дитячих садках. Однак, у повсякденній домашній обстановці дошкільники, як правило, мало спілкуються з дорослими, багато часу припадає на перегляд мультфільмів, гру зі смартфонами тощо. Тому й повсякчас потребують посиленої роботи вчителя-класовода (а часто і спеціаліста-логопеда) над унормованою вимовою звукосполучень і слів, становленням граматичного (морфологічного та синтаксичного) ладу мовлення.

Важливість означеної проблеми зумовлена провідною роллю усного мовлення у психічному розвитку дітей цього віку, у загальній підготовці до шкільного навчання. В сучасній лінгводидактиці рівень розвитку усного мовлення вважається одним із основних чинників інтелектуального розвитку дитячої особистості. У контексті сучасної парадигми початкової освіти підкреслюється провідна компетентність її здобувача – «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і

письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти...» [1, с. 4]. Опис встановлених експериментальним шляхом особливостей морфологічної структури усного мовлення шестирічних першокласників і пошук методично доцільних способів удосконалення мовлення стало метою нашого дослідження. З огляду на це, основними завданнями цієї статті є, по-перше, стислий теоретичний огляд психолінгвістичних особливостей розвитку мовлення дитини, що приходить до першого класу, а по-друге, експериментально-діагностичний аналіз мовлення дітей стосовно уживаних іменних і дієслівних частин мови.

I. Роль усного мовлення у становленні першокласника

1.1. Деякі психолінгвістичні засади навчально-мовленнєвої діяльності

Усне мовлення зазвичай розглядається багатьма науковцями в різних аспектах відповідно до останніх даних психолінгвістики (І. А. Зимня, О. О. Леонтєв, Л. О. Калмикова та ін.) та загальнонавчаних у методиці навчання мови напрямків розвитку мовлення різновікових категорій дітей (В. І. Бадер, А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, Л. О. Варзацька, М. О. Орап та ін.). Методологія мовленнєвого розвитку школярів у процесі освітньої діяльності вимагає від педагога врахування положень про пріоритетну роль мови для формування учнівської особистості, теорії пізнання та мовленнєвої діяльності, взаємозв'язку мови, мовлення і мислення, концепції поетапного формування мовленнєвих навичок тощо.

Мовлення як центральна психічна функція дозволяє встановити тісний взаємозв'язок і взаємообумовленість інших особистісних психічних утворень: мислення, уваги, пам'яті, які виражаються через текстотворчі здібності дитини. Однак потребують первинних навичок у побудові текстів (розповіді, опису тощо). Саме в тексті мовні одиниці знаходять своє вираження, виконують певну функціональну роль. Здатність до наслідування мови дорослих, а пізніше й якість засвоєння лексико-граматичного матеріалу в початкових класах дає можливість вихованцю свідомо засвоїти морфологічні форми, автоматизувати граматичні навички у численних синтаксичних конструкціях. Пошуки ефективних шляхів розв'язання проблеми знаходимо у низці лінгводидактичних праць. Зокрема, дисертаційне дослідження Н. М. Сіранчук спрямоване на вивчення лексичного розвитку молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Питання наступності у формуванні граматичної структури мовлення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розглянуто Л. Й. Айдаровою, С. М. Карповою, М. П. Феофановим та ін. науковцями. Вченими доведено, що обсяг дитячих висловлювань (кількість слів і речень) і наявність різноманітних тем для обговорення (кількість, зміст і поширеність) знаходяться у тісній взаємодії. Підтверджується необхідність використання різноманітних лексичних одиниць (правильність, точність і частотність їх уживання в текстах).

Увага до структури мовлення першокласників посилюється проголошенням у Державному стандарті завданням формування комунікативної компетентності, вмінням адекватно ситуації спілкуватися з оточуючими, дотримуватися норм літературної мови. Серед обов'язкових результатів навчання здобувачів початкової освіти на першому щаблі (1-2 класи) акцентується увага на потребі взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях. Так, учень 1-2 класів на кінець навчального року «...висловлює власні погляди щодо предмета обговорення; намагається зробити так, щоб висловлювання було зрозуміле і цікаве для інших осіб; правильно вимовляє загальнонавчаних слова» [1, с. 11].

Ми впевнені, що у процесі вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок поступово збільшується обсяг лінгвістичних уявлень, лексико-граматичних умінь і навичок,

мимоволі розвивається мовне чуття, зростають мовленнєва активність і самостійність у наслідуванні мови вчителя, точність і доречність у використанні різноманітних засобів спілкування. З поміж численних організаційно-методичних умов початкового навчання мови варто наголосити на особистісно-орієнтованому й комунікативно-діяльнісному підходах. Зокрема, М. І. Пентилюк науково обґрунтовує останній із функціонально-стилістичним, наголошуючи на тому, що їм підпорядковуються й інші – «...лінгвістичний, етнопедагогічний, культурологічний, психологічний, особистісний» [2, с. 17-21].

Досліджуючи питання породження навчально-мовленнєвої діяльності, Л. О. Калмикова доводить, що «мовленнєва діяльність має власні фізіологічні механізми, що детермінуються не тільки на функціональному, але й на морфологічному рівні. Майбутній педагог повинен бути обізнаний з цими аспектами. Адже мовленнєва діяльність здійснюється не на ґрунті пам'яті, шляхом накопичення необхідного для розв'язання практичних завдань лексику з наступним його використанням адекватно ситуації. Це складний процес відображення оточуючого світу в особливих символічних формах, особливий і достатньо складний вид діяльності. Переконаливим доказом можуть слугувати труднощі, що їх відчуває більшість людей, які намагаються передати словами власні думки, переконання, почуття. Мовленнєва діяльність потребує колосального напруження та особливих здібностей» [3, с. 3].

1.2. Пропедевтичні завдання при продукуванні шестирічками висловлювань

Вивчення дитячого мовлення в лінгвістичному плані передбачає аналіз засвоєння першокласниками норм словника, граматичної сполучуваності слів, правильного добору форм. Специфіка граматичної будови мови шестилітніми першокласниками усвідомлюється під час навчання грамоти на практичному рівні.

Пропедевтика основних лексико-граматичних ознак іменних і дієслівних частин мови забезпечується текстовим матеріалом Букваря та додаткових текстів. Розуміння граматичних явищ (елементів морфології, словотворення, синтаксису) допомагає дитині молодшого шкільного віку необхідне, в першу чергу, для того, щоб правильно говорити, розповісти слухачам про побачене, почуте, прочитане. Тим самим збагачується й уточнюється лексичний склад мови. Першокласники вдосконалюють мовно-мовленнєві вміння та навички у комунікативно-творчій діяльності, спочатку наслідуючи досконале мовлення дорослих, передусім учителів. Розвивається мовне чуття, поступово ускладнюються функції та форми учнівського мовлення завдяки опануванню ними шляхом наслідування граматичних понять відмінювання, дієвідмінювання, способів словотворення. Прислухаючись до нормативного мовлення дорослих і однолітків, шестирічки намагаються знаходити подібність у звучанні слів, самостійно добирати пари слів, адже у цей період їм властивий великий потяг до римування. Граючись із словами, першокласники римують пари слів по аналогії, створюють власні невеличкі віршики. Таке прагнення закономірне, воно не тільки розвиває усне мовлення, а й сприяє розвитку в дитини уваги до звукової сторони мовлення, оволодіння орфоепічними нормами, тощо.

Формування граматично правильного мовлення забезпечує репродуктивно-діяльнісний етап активізації мовленнєвих умінь і навичок учнів, що особливо відчутне через створення монологічних висловлювань, що дозволяє першокласникам самостійно застосовувати набуті мовно-мовленнєві компетентності у власній текстотворчій практиці під час активного продукування розповідей, описів і міркувань.

II. Вивчення деяких особливостей усного мовлення першокласників

2.1. Характеристика морфолого-синтаксичних складових тексту-розповіді

Для вивчення структури усного мовлення шестирічок були проаналізовані його різновиди на текстовій основі. Саме «текст як явище мовної та позамовної дійсності – складний феномен, що виконує різноманітні функції, це результат спілкування, його структурно-мовна складова і водночас кінцева реалізація; структура, в яку втілюється «живий» дискурс (мовленнєвий потік) після свого завершення» [4, с. 7]. Особливого значення надавалося розповіді за малюнком, оскільки вона найбільше, на нашу думку, дозволяє розкрити логіку дитячого мовлення, показати, наскільки багатим і різноманітним є словниковий склад. Сюжетні малюнки добиралися за таким принципом, щоб розповідь за ними активізувала дитячі уявлення, спостережливність, викликала зацікавленість. Локальний експеримент дав змогу констатувати те, що в усному мовленні дітей спостерігаються значні індивідуальні відмінності. Вони стосуються обсягу розповіді, кількості вживаних слів, співвідношення простих поширених і складних речень, граматичної узгодженості тощо. Характерною віковою особливістю усного мовлення дітей 6-річного віку є те, що в ньому переважають прості поширені речення (Діти прийшли на прогулянку з вчителькою»). Рідше – прості непоширені (Дерева були високі. Листя на них зелене. Сонце світило ярко.). Складні речення в усному мовленні дітей цього віку займають ще незначне місце (Діти підійшли подивитися, як білка гризе горішки). Складні за будовою речення з єднальними і протиставними сполучниками трапляються зрідка (У траві сховалися пахучі суниці, але дівчата швидко зібрали повні кошики.). Такі речення, як правило, будують ті діти, що мають хороший загальний і мовленнєвий розвиток, деякий читацький досвід тощо. За кількістю слів у реченні, співвідношенням простих і складних речень, а також вжитих частин мови розповіді школярів можна розділити на дві групи. Перша група – це розповіді, в яких є певні елементи творчості, поєднані з добрим знанням довкілля, природи. Кількість уживаних у розповідях слів досить велика (40-50), використано майже всі частини мови, у викладі простежується певна логіка. Назви, придумані дітьми, – «Весняний день», «На весняній прогулянці» тощо – свідчать що першокласники в достатній мірі володіють розумовими операціями аналізу, синтезу, класифікації й узагальнення. Прикладами до цієї групи є розглянуті нами розповіді: «Пригріває сонечко. Ласкавими променями воно зігріває землю. Сніжок розтанув швидко. Діти радіють траві, веселому співу пташок»; «Настали теплі дні. Весною ярко світить сонце. Пташки співають голосно. На деревах з'являються перші бруньки».

Друга група – це розповіді тих дітей, мислення яких обмежується переважно аналізом. Їхня розповідь зводиться, як правило, до переліку елементів сюжетного малюнка. Зауважимо, що виявити певні зв'язки між зображеним для них є складним завданням. Сформовані уявлення про навколишню дійсність у цих дітей бідніші, мовлення безбарвне, а кількість слів у розповіді обмежена (20-30). У ній мало чи й зовсім немає прикметників, речення здебільшого прості – поширені та непоширені. Складні речення майже відсутні. Розпізнавання смислових відтінків слів, що належать до різних частин мови майже не сформоване в більшості першокласників. Дані про співвідношення частин мови у структурі усного мовлення шестирічних учнів наводяться у таблиці:

Таблиця. Співвідношення частин мови

Наявність частин мови у розповідях за малюнком (%)							
імен-ники	дієслова	прикмет-ники	прислів-ники	займен-ники	числів-ники	приймен-ники	сполу-чники
40,3	26,0	3,1	3,3	6,3	3,2	11,4	6,4

Як видно із таблиці, у морфологічній структурі усного мовлення дітей переважають іменники (40,3%) і дієслова (26,0%). Це пояснюється насамперед тим, що мислення дітей шестирічного віку конкретне, наочно-образне, пов'язане з відомими їм явищами і фактами навколишньої дійсності. В дітей цього віку існує тісний зв'язок «предмет – дія», за допомогою якого вони виражають основну функцію названого іменника. Третє місце у цій структурі належить прийменникам (11,4%), четверте – сполучникам і займенникам (6,4% і 6,3%); п'яте належить прислівникам і числівникам (3,3% і 3,2%); прикметники ж знаходяться лише на шостому місці (3,1%).

Високий процент вживання прийменників пояснюється, на наш погляд, значною кількістю іменників і займенників. Дуже часто діти, особливо ті, яких ми зараховуємо до другої групи, схильні включати в мовлення велику кількість прийменників, зв'язаних з так званими словами-паразитами. Така схильність зумовлена, звичайно, не стільки віковими особливостями усного мовлення, скільки впливом мовлення оточуючих.

Сполучники, які займають у морфологічній структурі четверте місце, в основному вживаються дітьми у простих поширених реченнях, рідше – для зв'язку складного поширеного речення. Займенники, яким теж належить значне місце в усному мовленні дітей дуже часто вживаються замість іменника або фігурують поряд із ним. Прислівники трапляються досить рідко. Ця граматична категорія ще не знаходить належного місця у складанні шестилітками усної розповіді. Прикметники вживаються найрідше (займають останнє місце в структурі). Це пояснюється різними причинами. Основною з них, вважаємо, є та, що дитина намагається сказати, насамперед, що зображено й яку дію передає сюжетний малюнок, а не як зображено ці предмети і дію. Звичайно, в такому разі діти мало цікавилися ознаками предметів. Щоб спонукати школярів до оперування більшою кількістю прикметників, ми запропонували розгляд пейзажного малюнку з таким завданням: «Розкажи не тільки, що зображено, а й які кольори переважають на малюнку». Під час аналізу дитячих розповідей за пейзажем виявлено дещо вищий відсоток уживаних прикметників, адже у пасивному словнику першокласників є більше прикметників, ніж в активному.

Далі ми вдалися до констатувального асоціативного експерименту, метою якого було з'ясувати, як діти можуть використовувати активну лексику, а також, наскільки вміють абстрагуватися від слова-подразника, що не має зв'язку з граматичними структурами. Методика проведення експерименту була такою. Дітям пропонувалося у відповідь на слово, яке назве експериментатор, сказати те, що найперше спаде на думку. Правильною ми вважали відповідь, яка виражалася не тільки тією ж граматичною категорією, що й сигнальне слово, а й іншими частинами мови, але в початковій формі. Ми добирали сигнальні слова двох граматичних категорій – іменника у називному відмінку та дієслова-інфінітива. Результати свідчать, що шестилітки спроможні вільно абстрагуватися від слів заданих граматичних категорій поза їх змістом, тобто коли ці слова не знаходяться в тексті. Але узгодження слів у побудові відповіді для них ще заважке. На сигнальне слово, виражене іменником у називному відмінку однини, 68,3% дітей відповіло іменниками того ж відмінка, з них 2,3% змінили однину на множину: стіл – стільці. 26,2% першокласників навели дієслівні форми, з них 11,1% вжили початкову форму та 15,1% - особову форму. Тільки 55% дітей умотивовано вжили прикметник. Відповіді на слово-подразник, виражене дієсловом-інфінітивом, були такими: інфінітив – 47,6%, особова форма дієслова – 11,1%; іменник – 38,2%, прислівник – 3,1%. Таке співвідношення дібраних шестилітками асоціацій пояснюється різним індивідуально-психологічним та загальним мовленнєвим розвитком. У дітей цього віку ще дуже високий процент прояву «ехолалії» (дослівне повторення сигнального слова, звукове уподібнення, вживання

дієслова-подразника з часткою не та ін.), наприклад, пролісок – пролісок, пригрівати – не пригрівати, весна – весна. Цікаво проаналізувати результати асоціативного експерименту дітей, яких після виконання попереднього завдання ми зарахували до першої групи. Виявляється, що якість їхніх відповідей неоднакова. Так, Петро Т. повністю впорався з завданням асоціативного експерименту, а Оксана М. допустила помилки типу весна – красна. У той же час Сергій Л., якого ми за попередніми показниками зарахували до другої групи, добре виконав завдання асоціативного експерименту, помилившись тільки раз. Проте, для цієї групи в цілому характерними були помилки типу заміни інфінітивної форми дієслова на особову, вживання частки не з сигнальними дієсловами, відповідь не словом, а фразою, різні види «ехолалії». Деякі діти зовсім не розуміли завдання.

Метод спостереження за мовою надає змогу відпрацьовувати морфологічні та синтаксичні норми мовлення, вправлятися у правильній побудові висловлювань, сприймати кращі зразки досконалого в смисловому відношенні тексту. Аналіз усного мовлення шестирічних першокласників дозволив нам встановити, наскільки діти спромоглися сприймати мовленнєвий зразок, відображати мовлення, самостійно використовувати мовні одиниці у практичній діяльності з продукування власних текстів розповідного характеру. Розвиток мовленнєвих умінь учнів першого класу потребує поступового ускладнення, запам'ятовування, відтворення прослуханого, складання самостійних повідомлень на основі життєвого досвіду тощо. Різноманітні допоміжні матеріали (план, опорні словосполучення, ключові речення, деформований текст, початок або кінцівка розповіді, сюжетний малюнок, їх серія та ін.).

Зіставлення якості розповідей шестиліток за сюжетним малюнком з даними констатувального асоціативного експерименту дає право вважати, що для дітей однієї вікової групи, які перебувають під впливом однакових навчально-мовленнєвих умов, характерним є широкий діапазон індивідуальних відмінностей у розвитку усного мовлення. Зокрема виявляються різними за якістю такі показники, як кількість слів у розповіді, співвідношення простих поширених і складних речень, ужитих частин мови, а також уміння абстрагуватися від слова заданої граматичної категорії. Розподіл дітей на групи може бути тільки умовним, оскільки за одними показниками (кількість слів у розповіді, співвідношення вжитих частин мови тощо) дитина відноситься до групи, що характеризується показниками високої якості, а за іншими (абстрагування від слів заданої граматичної категорії) її не можна віднести до цієї групи. Все це є підставою для висновку, що навички усного мовлення шестирічних першокласників нестійкі, динамічні та залежать від конкретних умов.

2.2. Методичні умови вдосконалення логіко-структурної і мовної сторін учнівських висловлювань

Формування мовленнєвих умінь першокласників потребує від учителя комплексної уваги до всіх складових висловлювання. Робота над особливостями вживання слова в контексті невіддільна від орфоепічної та граматичної правильності. Зауважимо, що крім розвитку сюжетної лінії та змісту майбутнього повідомлення вчителю варто враховувати логіко-структурну і мовну сторони тексту, засвоїти логіко-смислові і граматичні закономірності його побудови в комплексі. Недосконалість традиційної методики розвитку монологічного усного мовлення призводить до значних труднощів у побудові дітьми різноманітних за стильовими та функціональними особливостями текстів, розуміння ними залежності між побудовою висловлювання за певними структурами та розумовими зв'язками (перерахування одночасних явищ чи розвитку в часі послідовних дій, встановлення причиново-наслідкових відношень, порівняння й узагальнення спостережуваних фактів і подій у навколишній дійсності). Погоджуємося

з думкою Л. О. Калмикової, яка слушно доводить: «У будь-якому випадку (і коли дитина описує явища й дії, і коли розповідає про них, і коли міркує) їй завжди потрібна кваліфікована мовна допомога у доборі необхідних для різних функціонально-смыслових типів мовлення словосполучень та речень» [5, с. 12].

Виходячи з розглянутих особливостей дитячого усного мовлення і необхідності вдосконалення методичного забезпечення навчально-мовленнєвої діяльності учнів першого класу, вважаємо за необхідне пропонувати посилення уваги до усного мовлення, широке застосування спеціальних вправ на розвиток фонематичного слуху, активного словникового запасу дітей за допомогою різних частин мови. Цілеспрямований і систематичний добір мовного матеріалу дозволить більш-менш рівномірно вживати всі основні частини мови (іменник, дієслово, прикметник).

У висловлюваннях шестирічних першокласників суттєво змінюється не лише зміст повідомлень, а й морфолого-синтаксичний аспект побудови тексту. Крім цього, вдосконаленню підлягають і мисленнєві здібності – порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, збільшується й уточнюється словник дітей. У процесі педагогічних спостережень нами встановлено, що висловлювання дітей стали більш послідовними та змістовними з огляду на структуру викладу, покращилася й відносна смислова і тематична завершеність тексту, граматична узгодженість слів у реченнях, які стали більш різноманітними та досконаліми за будовою (прості, поширені, складні, наявність зв'язку між окремими реченнями тощо).

Заклучення

Практична спрямованість початкової мовної освіти потребує від учителя методично правильного співвіднесення теорії й учнівського досвіду в побудові першокласниками висловлювань різних типів, пропедевтичного ознайомлення з лексико-граматичними категоріями, структурно-смысловими особливостями тексту.

Постійна увага вчителя початкової школи до розширення й активізації словника дітей, збагачення їхньої лексики, розкриття краси рідної мови – все це сприятиме всебічному розвитку особистості, вдосконаленню вмінь використовувати різноманітні мовні засоби в різних комунікативних ситуаціях, успішному практичному засвоєнню морфолого-синтаксичних уявлень і понять.

Література:

1. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
2. Пентиліук М. І. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник. Київ: Ленвіт, 2000. 264 с.
3. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник. Калмикова Л. О., Калмиков Г. В. та ін. /За заг. ред. Л. О. Калмикової. К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут. Вид-во «Фенікс», 2008. 245 с.
4. Беляєва О. В. Методика розвитку зв'язного діалогічного мовлення першокласників у процесі опрацювання художніх текстів різних жанрів: дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2009. 298 с.
5. Калмикова Л. О. Функціонально-смыслові типи мовлення як психолінгвістична і методична проблема. *Початкова школа*. 2003. № 3. С. 10-13.

Author's Information:

Svitlana Penkova – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Izmail State University of Humanities, Izmail, Ukraine.

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

SECONDARY EDUCATION

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ПОНЯТЬ НА ЕТАПАХ ЧУТТЄВОГО ПІЗНАННЯ

FORMATION OF NATURAL CONCEPTS AT THE STAGES OF SENSORY KNOWLEDGE

Євгенія Неведомська

Jevgenija Nevedomsjka

Анотація

У Державному стандарті базової середньої освіти зазначено, що метою базової середньої освіти в Україні є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей тощо. Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі та базові знання учнів з основ природничих наук – це наукові факти, поняття, ідеї, моделі, закони і методології наукового пізнання – мова науки, емпіричні і теоретичні методи дослідження тощо. Це складне завдання, і рішення його неодмінно пов'язане з формуванням і розвитком понять. У роботі охарактеризовано підготовчий етап до формування природничих понять. Розкрито методику актуалізації опорних знань та чуттєвого досвіду учнів та мотивації навчальної діяльності до формування понять. Процес формування понять проходить два основні етапи пізнання – чуттєвого і логічного. У роботі зроблено акцент на методику формування природничих понять на етапах чуттєвого пізнання – відчуття, сприймання, уявлення.

Abstract

The State Standard of Basic Secondary Education states that the purpose of basic secondary education in Ukraine is the development of natural abilities, interests, talents of students, formation of competencies, etc. The competence potential of the natural education field and the basic knowledge of students in the basics of natural sciences are scientific facts, concepts, ideas, models, laws and methodologies of scientific knowledge – the language of science, empirical and theoretical research methods and more. This is a difficult task, and its solution is necessarily associated with the formation and development of concepts. The paper characterizes the preparatory stage for the formation of natural concepts. The method of actualization of basic knowledge and sensory experience of students and motivation of educational activity to the formation of concepts is revealed. The process of concept formation goes through two main stages of cognition – sensory and logical. The emphasis is placed on the method of formation of natural concepts at the stages of sensory cognition – sensation, perception, imagination.

Ключові слова: поняття, методика, відчуття, сприймання, уявлення.

Key words: concept, technique, feeling, perception, representation.

Вступ

Метою базової середньої освіти в Україні, як зазначається в державному стандарті базової середньої освіти, є розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів, формування компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, свідомого вибору подальшого життєвого шляху та самореалізації, продовження навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії [1]. Компетентнісний потенціал природничої освітньої галузі та базові знання учнів з основ природничих наук – це наукові факти, поняття, ідеї, моделі, закони і методології наукового пізнання – мова науки, емпіричні і теоретичні методи дослідження тощо. у державному стандарті базової середньої освіти зроблено акцент, що природнича освітня галузь в учні розвиває його власне наукове мислення та забезпечує набуття ним досвіду розв'язання проблем природничого змісту [1]. З огляду на зазначене, перед загальною середньою освітою стоїть завдання, пов'язане з формуванням міцних, усвідомлених знань основ наук, із всебічним вихованням і розвитком особистісних якостей учнів. це складне завдання, і рішення його неодмінно пов'язане з формуванням і розвитком понять, які складають основу будь-якої навчальної дисципліни. Узагальнення знань на рівні природничих понять дасть змогу учневі зрозуміти основні закономірності живої і неживої природи, усвідомити цілісність природничо-наукової картини світу, на чому й наголошується в державному стандарті базової середньої освіти [1]. у загальноосвітніх навчальних закладах повинні створені здоров'язберігальні умови для успішної навчальної діяльності учнів [16].

В українському педагогічному словнику є твердження, що «поняття – одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» [5, 264].

Проблема розвитку понять як в теорії методики, так і в практиці навчання природничих дисциплін залишається актуальною.

У ХХ столітті проблема розвитку біологічних понять знайшла своє відображення у працях З. Е. Аболин, Л. П. Анастасової, К. Б. Бутьєвої, М. М. Верзіліна, М. О. Зайцевої, І. Д. Зверева, В. М. Корсунської, О. В. Кондратьєвої, Л. С. Короткової, А. М. Мягкової, І. М. Пономарьової, М. О. Рикова, Д. І. Трайтака, В. М. Федорової, О. В. Усової та інших. У ХХІ столітті проблемою формування біологічних (природничих) понять займалися Л. Г. Горяна, Т. В. Коршевнік, Н. В. Лакоза, Н. Ю. Матяш, Є. О. Неведомська, Я. С. Фруктова, О. А. Цуруль, О. Г. Ярошенко та інші. Після створення теорії розвитку біологічних понять, розробленої провідними методистами Б. Д. Комісаровим, М. М. Верзіліним, М. О. Риковим, М. Л. Соколовим, І. Д. Зверевим, О. В. Казаковою, В. М. Корсунською, постала проблема створення методики формування понять. Розроблялася методика формування і розвитку понять М. М. Верзіліним і В. М. Корсунською. Ними сформульовано педагогічні умови розвитку понять на різних етапах пізнання: сприйнятті, уявленні і понятті [2]. Однак аналіз розроблених педагогічних умов розвитку понять дозволяє зробити висновок, що авторами взагалі не розглянуто педагогічні умови розвитку понять на першому етапі чуттєвого ступеню пізнання – відчутті, хоча відомо, що пізнання учня розпочинається саме з найпростішої форми чуттєво-образного відображення. А оскільки сприйняття виникає на базі відчуттів, тому, на нашу думку, є необхідність розкриття методики формування понять на першому етапі чуттєвого ступеню пізнання.

Враховуючи особливу актуальність та недостатню педагогічну опрацьованість цієї проблеми, метою нашого дослідження є розкриття методики формування природничих понять на першому етапі чуттєвого ступеню пізнання.

1. Підготовчий етап до формування природничих понять

1.1. Актуалізація опорних знань та чуттєвого досвіду учнів

Формуванню будь-якого поняття передують актуалізація опорних знань – відтворення в пам'яті учнів знань, уявлень, життєвого досвіду, адже актуалізація у навчанні – один з дидактичних принципів зв'язку шкільної науки з життям. Економним способом актуалізації опорних знань учнів є фронтальна бесіда, в процесі якої, як правило, тільки окремі учні активно пригадують раніше засвоєні знання, більшість же учнів залишаються пасивними. менш економною, але ефективною, на нашу думку, є методика проведення актуалізації опорних знань учнів, подана у таблиці 1.

Таблиця 1. Методика проведення актуалізації опорних знань учнів та її доцільність

Методика	Доцільність її
1. Пригадайте все, що Ви знаєте про той чи інший об'єкт (явище) і зробіть список цих відомостей («мозкова атака» проводиться індивідуально)	<ul style="list-style-type: none">• Активне пригадування змушує кожного учня перевіряти свої власні знання та продумувати до дрібниць тему, над якою вони починають працювати (первинне занурення).• У результаті цієї операції кожний учень встановлює рівень власного знання, до якого можна додати нове (нові знання можуть формуватися лише на основі того, що вже відоме й зрозуміле).• Активно працюють всі учні (власні знання переходять на рівень самоусвідомлення)
2. Обговорення та обмін думками у парі (групі) («мозкова атака» проводиться у парах, потім у групі)	<ul style="list-style-type: none">• До власного списку пригаданої інформації додалася й інша інформація (ідеї), яка може бути суперечливою.• Відмінності у поглядах призводять до появи особистих запитань, а особисті запитання можуть бути вагомим мотивом для читання підручника чи слухання розповіді вчителя заради розуміння.• Поява зацікавленості в учнів та їхньої спрямованості на дослідження теми, що є дуже суттєвим для підтримки активної залученості кожного учня до роботи.
3. Учитель записує всі думки, висловлені під час «мозкової атаки», на дошці, безвідносно до того, правильні вони чи ні	<ul style="list-style-type: none">• На цьому етапі важливо, щоб учитель утримувався від висловлювання власних ідей якомога довше і дав можливість виговоритися учням.• Роль учителя – спрямовувати роботу, виявляти думки учнів та уважно прислухатися до учнівських ідей.• Сприяє виявленню хибних уявлень в учнів.

Таким чином, запропонована методика проведення актуалізації опорних знань учнів дасть змогу вчителю залучити власний досвід учнів і виявити:

- 1) що учні знають про той чи інший об'єкт (явище), який смисл у нього вкладають;
- 2) коло питань, які є для учнів цікавими;
- 3) деякі хибні уявлення школярів (наприклад, що павук – це комаха, що рослини – це квіти, що вони дихають CO₂, що до земноводних належать черепахи, змії, до риб належать кити і дельфіни тощо).

Дуже важливо, щоб поняття, які будуть формуватися, були актуальними для учнів. Найголовнішими умовами, які забезпечують усвідомлення учнями актуальності формування природничих понять, є такі:

1. Застосування знань природничих понять для пояснення явищ, які спостерігають учні у своєму житті. У кожній навчальній темі, на кожному уроці учителю треба використовувати запитання, що передбачають застосування учнями знань природничих понять для пояснення явищ, які вони спостерігають у житті.

2. Застосування знань природничих понять у нестандартних умовах, для розв'язування проблем у інших сферах життя (наприклад, мистецтві, археології, історії тощо). Прикладом запитання може бути: Чи може досвідчений анатом за кістками померлого вирішити, чи був той спортсменом, вантажником чи людиною, в якій життя малорухоме?

3. Систематична робота по забезпеченню міжпредметної інтеграції знань для розв'язання проблем. Знання фізичних законів допоможуть, наприклад, учням 7-го класу відповісти на такі запитання: Яким чином кисень проникає в тіло плоских червів? На якому фізичному явищі ґрунтується дія присосок стьожкових червів? За яким принципом працюють стулки черепашки? Як діють присоски щупальців кальмарів, каракатиць? Яка тварина могла бути прототипом підводного човна з роману Ж. Верна «Двадцять тисяч льє під водою» і чому? Яким тваринам властивий реактивний рух? Які тварини могли бути прототипом реактивних літаків й ракет? За рахунок якого фізичного явища деякі метелики вловлюють запах речовин на відстані 11 км від його джерела, коли вміст речовини складає всього 1 молекулу на 2-3 дм³ повітря? Чому важко утримати у руках живу рибу? Чим можна пояснити, що дрібні морські рибки ходять табуном, який нагадує краплю води. Чому великий тиск на глибинах не розчавлює рибу? Який фізичний процес забезпечує шкірне дихання земноводних? Змії мають поганий зір, слух взагалі відсутній. Яким же чином вони знаходять здобич, особливо вночі?

4. Включення учнів у навчально-дослідницьку роботу. Наприклад, учням 7-их класів можна дати таке завдання: Запропонуйте методи, за допомогою яких можна достатньо точно виміряти температуру тіла дрібних комах.

Крім того, для появи в учнів внутрішньої впевненості у необхідності вивчення біології, програми з природничих дисциплін повинні бути пов'язаними між собою. Учень повинен мати можливість застосовувати свої знання з природничих дисциплін під час вивчення інших наук (гуманітарних), читати відповідні матеріали. Учнівські конференції, конкурси, вікторини, ділові ігри – усі ці види діяльності викликають зацікавлення в учнів, стимулюють бажання вчити природничі дисципліни і демонструють необхідність практичного оволодіння ними. Чим більше ці види діяльності будуть впроваджуватися на уроках та в позаурочний час, тим рідше буде виникати проблема мотивації.

1.2. Мотивація навчальної діяльності до формування понять

На всіх етапах чуттєвого пізнання формується мотив навчальної діяльності учнів. Однак особливого значення ми надаємо його формуванню на початковому етапі процесу пізнання, під час першої зустрічі учня з новим навчальним матеріалом. Учителю необхідно провести мотивацію навчальної діяльності учнів, довести мету до свідомості учнів. «Мотивація, – як зазначає С. У. Гончаренко, – це система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [5, 217]. А «мотив – це спонукальна причина дій і вчинків людини» [5, 217]. Уміле виявлення мотивів задіює внутрішні механізми особистості, активізує роботу учня. Фізіологічний механізм дії мотивів полягає у виникненні підвищеного тону в усіх ділянках центральної нервової системи, які пов'язані з виконанням необхідної діяльності [7]. Формування мотивації навчальної діяльності учня відбувається шляхом постанови далеких і близьких цілей, які пробуджують в нього живий інтерес до поняття,

зачіпають його внутрішню позицію, викликають почуття радості від усвідомлення того, що він стане більше знати і вміти. Мотивація може виявитися шляхом розкриття практичної і теоретичної вагомості нового матеріалу, або створення проблемних ситуацій, коли учні стикаються з дивними випадками або фактами, які викликають потребу докопатися до причини конкретного явища. Наприклад, у 6-ому класі перед вивченням поняття про будову і функції пагону рослини, перед учнями доцільно поставити проблему: «Ви з свого життєвого досвіду знаєте, що вода тече зверху вниз (дощ, полив рослин). Яка фізична сила цьому сприяє? (відповідь – сила тяжіння) Однак вода з мінеральними речовинами у рослині рухається знизу вгору. Які ж особливості будови і функцій пагону цьому сприяють?»

Зазначені протиріччя викликають в учнів подив, а необхідність їхнього пояснення призводить учнів до проблемної ситуації, яка викликає в учнів бажання вивчити сутність того чи іншого явища. Крім того, вміле застосування протиріччя сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці. Умови, які забезпечують справжню активізацію пізнавальної діяльності учнів: 1) учні повинні самі побачити протиріччя і впевнитись у необхідності його розв'язання; 2) учні повинні зрозуміти спочатку «зовнішній» бік протиріччя, потім усвідомити його сутність з точки зору перевірки своїх власних можливостей; 3) протиріччя в навчальній проблемі повинні бути зрозумілими більшості учнів, краще – всьому класу.

2. Методика формування понять на етапах чуттєвого пізнання

До чуттєвого пізнання належать відчуття, сприймання, уявлення.

2.1. Методика формування понять на першому етапі чуттєвого пізнання – відчутті

Відчуття – це процес відображення в корі головного мозку окремих властивостей предметів та явищ навколишнього світу, що діють у даний момент на органи чуття людини. У зв'язку з цим, обов'язковим на цьому етапі є використання наочності для залучення аналізаторів учнів. Чим багатшою і різноманітнішою стає діяльність людини у результаті взаємодії її з навколишнім середовищем, тим краще відбувається перетворення енергії зовнішнього світу в нервовий процес, тим досконаліша діяльність її аналізаторів і тим повніше удосконалюються її відчуття. «Наочність на уроці – сила, – вказував В. О. Сухомлинський, – яка розвиває уважність, мислення, вона надає емоційного забарвлення» [15, 150].

Наочність полегшує учням підходи до розуміння і засвоєння найважливіших знань, умінь та навичок. Однак учителю слід пам'ятати, що об'єкт, який використовується у якості наочності, є наочним лише тоді, коли він достатньо простий, звичний і зрозумілий для учня.

Щоб сформувавши в свідомості учнів чітке відчуття про предмет (явище), треба показати їм його, дати можливість доторкнутися до нього, а іноді понюхати і попробувати на смак. Якщо предмет, як певний комплекс подразників, діє на декілька аналізаторів, у корі великих півкуль утворюються тимчасові зв'язки, внаслідок чого організм реагує на предмет як єдине ціле. Отже, одночасна робота різних аналізаторів є найважливішою умовою переходу від окремих відчуттів до сприймання предмета в цілому. Таким чином, на етапі чуттєвого пізнання – відчутті – бажано використовувати натуральну наочність, яка залучає аналізатори людини. Також наочність, як зазначав Г. С. Костюк, є не тільки джерелом чуттєвих фактів, вона виступає і як основа внутрішніх мисленневих дій учнів.

Крім цього, натуральна наочність застосовується для остенсивного визначення даного поняття. Остенсивне визначення – це таке визначення значення слова (поняття), коли безпосередньо показують на предмет (об'єкт) і виголошується слово (термін),

яким він позначений [9]. Визначення шляхом показу (остенсивні визначення) пов'язують слова (терміни) з об'єктами. Без них мова – лише словесне мереживо, яке не має об'єктивного, предметного змісту. Таким чином, натуральна (предметна) наочність активно сприяє продуктивному засвоєнню, оскільки терміни і поняття, що ними позначаються, сприймаються на фоні відображеного відрізка дійсності. Однак натуральна наочність відповідає якомусь конкретному предмету, що не сприяє нашій кінцевій меті – формуванню поняття, як відбиттю дійсності у мисленні. Тому на цьому етапі пізнання обов'язково треба ілюструвати нове поняття, яке буде поступово сформовано, не одним, а декількома об'єктами, які входять у його обсяг. Демонстрування декількох об'єктів сприятиме знаходженню і відзначенню їхніх видових відмінностей, істотних ознак. Окрім цього, бажано продемонструвати декілька об'єктів, які не входять в обсяг даного поняття, тобто продемонструвати фактично контрприкладі. Це сприятиме чіткому розрізненню істотних ознак поняття, яке вивчається, від ознак, які входять в обсяг іншого поняття.

Починаючи з цього етапу пізнання треба навчати учнів самостійно формулювати запитання. Безпосередньо на цьому етапі пізнання бажано, щоб учні застосовували запитання для орієнтації: «Що я спостерігав?», «Які взаємозв'язки існують між тим чи іншим?». Такі запитання допоможуть учню проникнути у суть того чи іншого поняття.

2.2. Методика формування понять на другому етапі чуттєвого ступеню пізнання – сприйнятті

Сприйняття – це відображення в корі головного мозку наочних образів предметів та явищ навколишнього світу в результаті їх безпосереднього діяння на аналізатори людини. На відміну від процесу відчуття, при сприйнятті людина пізнає не окремі властивості предметів і явищ, а предмети і явища дійсності в цілому, тобто сприйняття має цілісний характер.

Порівняльну характеристику пізнавальних процесів – відчуття і сприйняття подано у таблиці 2.

Таблиця 2. Порівняльна характеристика пізнавальних процесів – відчуття і сприйняття

Пізнавальні процеси	Спільне	Відмінне
Відчуття	Відображення в корі головного мозку	<ul style="list-style-type: none"> Відображення тільки окремих властивостей або ознак предметів і явищ
Сприйняття	предметів і явищ, що діють на аналізатори людини	<ul style="list-style-type: none"> Пізнання не окремих властивостей або ознак предметів і явищ, а в цілому, тобто сприйняття дає їхній цілісний образ (сприймає не той чи інший аналізатор, а група аналізаторів). Носить вибіркового характеру (із більшості різних предметів докіль ми виділяємо ті, які в цей момент необхідні)

На етапі сприйняття також використовується наочність. Однак слід зауважити, що поруч зі значною користю від застосування натуральної наочності існують й недоліки. Головним недоліком використання натуральної наочності – є те, що учням демонструється конкретний предмет, в той час, коли для формування поняття вимагається утворення узагальненого відображення дійсності. Тому, визнаючи важливість застосування натуральної (предметної) наочності (опори), на уроці саме на цьому етапі чуттєвого пізнання – сприйнятті – учителю необхідно залучати й

зображувальну наочність: схеми, таблиці, опорні конспекти, діаграми тощо. Це пов'язано з тим, що саме ці види наочності є узагальненням. А завдання вчителя і полягає саме у тому, щоб поступово переходити до більш складніших узагальнень у застосуванні зображувальної наочності. Відомо, що для школярів 6-9-их класів значною мірою властиве наочно-образне мислення, але це не означає, що їм недоступний високий ступінь абстракції. І саме зображувальна наочність, зокрема, опорна схема є однією з найдоступніших форм. Робота з опорними схемами допомагає виділити з усіх ознак найсуттєвіші, формувати елементарні поняття і найпростіші зв'язки між ними. Використання опорних схем під час роз'яснення взаємозв'язків у значній мірі полегшує сприйняття і забезпечує мимовільне засвоєння навчального матеріалу.

Однак учителю слід пам'ятати, що навіть нескладні графічні зображення можуть стати зрозумілими для учня лише при наявності в нього певного запасу знань. Якщо ж учні не підготовлені до використання графіки, то вона не тільки не зможе стати засобом оволодіння природничими поняттями, але й буде суб'єктивним гальмом у цій справі. Для запобігання такому становищу необхідна організація спеціальної, цілеспрямованої діяльності учнів і вчителя, в процесі якої графіка має послідовно пройти три стадії, на яких вона виступає в якості предмету вивчення, засобу пізнання та формування системи знань під керівництвом вчителя, засобу і методу самостійного пізнання учня. Тому надзвичайно важливо навчити учнів розуміти символічні зображення – схеми, опорні конспекти тощо, адже вони відіграють дуже важливу роль у розвитку абстрактного мислення.

Під час застосування зображувальної наочності дуже важливим є момент, коли «учні відволікаються від наочного образу і переходять мисленно до узагальненої істини, закономірності» [15, 92]. Цьому сприяє пояснення вчителя, його точне і образне слово. Видатний лікар і педагог М. І. Пирогов зауважував: «Слово ще може замінити наочність, але лише наочність ніколи не замінить слова» [13, 204]. А видатний психолог Л. С. Виготський зазначав, що «дитина сприймає світ не тільки через свої очі, але й через свою мову» [4, 41].

Тому головним завданням учителя на другому ступені пізнання – сприйнятті – є поєднання і взаємодія зображувальних засобів наочності при обов'язковому образному викладу матеріалу, який на цьому етапі пізнання можна вважати одним із видів словесно-образної наочності. Адже точне і образне слово вчителя може замінити натуральну чи зображувальну наочність, збуджує думку учня, при необхідності спрямовує і уточнює спостереження пропонованих наочних посібників. Л. С. Виготський відзначав, що «під час процесів прямого сприймання і передачі сприйнятої форми, не опосередкованої мовою, дитина схоплює і закріплює враження цілого... При вступі в дію мови його сприймання перестає бути зв'язаним безпосереднім враженням цілого; у зоровому полі виникають нові, фіксовані словом центри і зв'язки різних пунктів з цими центрами; сприймання перестає бути «рабом зорового поля», і незалежно від ступеня правильності й досконалості вирішення дитина сприймає і передає деформоване словом враження» [4, 18].

На цьому етапі пізнання поступово усе більшого значення набуває словесно-образна наочність. В. О. Сухомлинський зазначав, що «словесний образ – це крок на шляху переходу від конкретно-образного мислення до мислення поняттями» і звертав особливу увагу на обов'язковість проходження кожним учнем тривалої школи «образного мислення», якщо ж «учитель квапить їх швидше переходити до мислення абстрактного, а вони до цього не готові, вони назавжди залишаються безнадійними, і вчитель не знає, що з ними робити, як пробудити їхнє мислення» [15, 95].

Образний виклад матеріалу і робота зі зображувальною наочністю, як правило, викликають в учнів позитивні емоції, які добре впливають на розвиток психічних процесів учнів. «Емоції, – писала Н. К. Крупська, – визначають напрямок інтересу, інтерес обумовлює увагу, увага – пам'ять...» [6, 134]. Крім того, сильні емоції супроводжуються глибокими органічними змінами, які досліджував американський фізіолог Уолтер Бредфорд Кеннон [12, 99]. Зміни під час збудження, як показують дослідження У. Кеннона, викликані підвищеним виділенням наднирниками адреналіну. Адреналін викликає посилений розпад вуглеводів, внаслідок чого збільшується вміст цукру в крові, у результаті чого покращується робота головного мозку. Також адреналін сприяє притоку крові до серця, легень, центральної нервової системи і відтоку її від загальмованих органів черевної порожнини. Емоції регулюються проміжним мозком (особливо серединними неспецифічними ядрами, ретикулярною формацією і ядрами підгорбикової ділянки), покрішкою середнього мозку, лімбічною долею (нюховим мозком), мигдалеподібними ядрами [8]. Збудження підгорбикової ділянки проміжного мозку підвищує збудливість великих півкуль і тим самим впливає на мислення. Ось чому незвичні враження, які викликають емоції, як зазначав Г. Ебінгауз, запам'ятовуються краще, ніж звичні [12]. Про матеріал, який залишив у пам'яті емоційний слід, ми думаємо більше, чим про емоційно нейтральний матеріал. Наприклад, терміни самі по собі не несуть ніякого емоційного забарвлення [17]. Але інформація про етимологію того чи іншого терміна може викликати емоційне враження, що сприяє як запам'ятовуванню, так і пригадуванню. Пригадуючи емоційний стан, який супроводжував процес запам'ятовування терміна, пригадується і сам термін. Таким чином, емоційний стан полегшує як запам'ятовування, так і пригадування. Емоції не тільки пов'язані з діяльністю, супроводжують її, відображають її хід і результати, вони ще регулюють діяльність, виявляючи на неї вплив залежно від характеру та інтенсивності емоційних переживань. Психолог Д. О. Хебб експериментальним шляхом довів, що між емоційним збудженням і ефективністю діяльності людини існує криволінійна «дзвіноподібна» залежність: дуже слабка емоційна збудженість не забезпечує достатньої мотивації діяльності, а надмірна руйнує її, дезорганізує і робить її некерованою [12, 217]. Для кожної людини є оптимум емоційної збудливості, що забезпечує максимум ефективності в роботі. Однак учителю треба враховувати, що у різні вікові періоди частка емоційної участі в пізнавальній діяльності різна: особливо вона проявляється в учнів середнього віку (VI-IX класи). Тому так важливо саме в учнів цієї вікової групи викликати емоції під час пізнавальної діяльності.

Саме на цьому етапі учні чи зрозуміють, чи ні суттєвість поняття, яке вивчається. А, як відомо, розуміння навчального матеріалу, є основною умовою оволодіння знаннями, і передбачає активну пошукову діяльність учнів. У більшості випадків учні утруднюються організувати свою мисленнєву діяльність, не знають, які ознаки треба виділяти, які розумові дії треба проробити для виконання того чи іншого навчального завдання. Звикнувши користуватися готовими знаннями, учні відчують серйозні труднощі в тих випадках, коли їм доводиться здійснювати пошукові дії, виносити самостійні рішення, робити свої висновки. Тому таким важливим є формування в учнів способів навчальних дій (розчленування навчальних текстів під час складання планів, таблиць, схем; аналіз і синтез, зіставлення фактів і явищ, виділення ознак тощо).

На цьому етапі пізнання важливого значення набувають формулювання учителем завдань і запитань (пошукових, евристичних, проблемних), які спрямовують учнів на розгляд предметів (явищ), виділення в них окремих ознак, властивостей, порівняння їх з іншими. Результатом такої роботи є визначення самими учнями істотних і неістотних загальних і варіативних ознак предметів (явищ), виявлення відношень і зв'язків,

формулювання висновків. Така робота сприяє поступовій осмисленості того чи іншого поняття. У процесі навчання сприйняття тісно пов'язане з мисленням, з розумінням суттєвості предмета чи явища. Таким чином, найважливішим якісним показником сприйняття поняття є його осмисленість.

На цьому етапі пізнання також бажано, щоб учні самостійно формулювали запитання до навчального матеріалу з метою систематизації знань: «До чого належить те чи інше явище (поняття)?», «Які основні закономірності властиві поняттю?»

Сприйняття не зникає безслідно, оскільки нервово збудження залишає слід у корі головного мозку [7]. Сприйняття знайомих предметів зводиться до їхнього впізнавання. Впізнати предмет – це означає мисленно назвати його, визначити його призначення, віднести до відповідного класу чи виду. Чим глибше був вивчений предмет у минулому, тим більше виділяється при впізнанні його специфічних ознак.

При сприйнятті незнайомого предмета учні намагаються вловити у ньому спільність з уже відомими об'єктами, вгадати, що це за предмет і для чого він потрібний, знайти йому місце у системі понять і уявлень. У цьому і проявляється сутність осмисленості сприйняття.

Якщо сприйняття учнів на уроці не організовано, то процес осмислення відбувається стихійно. У цьому випадку одні й ті ж предмети чи явища у свідомості різних учнів відбиваються неоднаково, викликають різні образи. Це пояснюється такими причинами: 1) зміст особистого досвіду учнів різний; 2) сприйняття завжди носить вибірковий характер, тому учень виділяє у матеріалі саме те, що цікавить особисто його; 3) кожний предмет включає в себе багато різноманітних ознак, особливостей, деталей і може бути розглянутий з декількох сторін і з різних точок зору.

Щоб усі учні виділили і осмислили навчальний матеріал за єдиним і загальним планом, необхідно вчителю організувати їхнє сприйняття, роз'яснити, що, з якою метою і як вони повинні сприймати цей навчальний матеріал. Важливого значення набувають лабораторні і практичні роботи, де під керівництвом учителя учні звертають увагу на найсуттєвіше у тому чи іншому об'єкті чи явищі.

Важливого значення на цьому етапі набуває робота з біологічними термінами, адже міцне засвоєння понять може відбуватися тільки у випадку, коли учні своєчасно оволодівають необхідним словниковим запасом, пізнають мову науки через засвоєння спеціальних термінів. Якщо вчитель обмежиться тільки проголошенням біологічного терміна (навіть запише його на дошці), учні не будуть в змозі його засвоїти. Це пояснюється тим, що біологічні терміни, як правило, грецького чи латинського походження, а без знань цих мов проголошені біологічні терміни залишаються тільки словесними оболонками, які ні про що не говорять. Без спеціальної роботи біологічні терміни залишаються словами з незнайомої мови. Спеціально організована робота з біологічними термінами забезпечить їхнє розуміння, яке у свою чергу дасть можливість глибше проникнути в сутність поняття, свідомо засвоїти і термін і відповідне йому поняття. На ступені пізнання – сприйнятті – треба добитися від учнів оволодіння ними термінів, переведення їх у свій словниковий запас й використання їх у мовленні. Відсутність правильної роботи з термінами саме на цьому етапі формування поняття обумовлює термінологічну безграмотність в учнів мови зовнішньої (усної, писемної) і мови внутрішньої. Вчителю необхідно прикласти зусилля, щоб учні засвоїли орфографію й вимовляння біологічних термінів. Погане знання орфографії та вимови біологічних термінів призводить до того, що при вимові терміни перекручуються й не передають зміст поняття.

Що ж треба робити для успішного засвоєння учнями правил орфографії термінів? Перед введенням нового терміну вчитель трохи уповільнює темп мовлення і виділяє новий термін інтонацією. Сприйняття терміну на слух супроводжується подоланням

труднощів, викликаних переважно трьома факторами: індивідуально-психологічними особливостями слухача, умовами сприймання та мовними особливостями мовленнєвого повідомлення. Труднощі значною мірою ускладнюють роботу психофізіологічних механізмів сприйняття мовлення. Для того, щоб краще запам'ятати новий термін, учню слід навчитися сприймати його на слух і правильно вимовляти. Під час пояснення вчителем нових термінів учню необхідно уважно вслуховуватися, як вони вимовляються, на якому складі ставиться наголос. Вчитель обов'язково повинен термін написати на дошці, звернувши увагу школярів на його написання. Матеріальна, фізична сторона природничого терміну (звучання або буквенне зображення) впливає на мозок учня подібно усім іншим фізичним подразникам. У мозку учня формується образ, відображення звукової, фізичної сторони терміну. Це відображення поступово пов'язується з відображенням позначеного цим терміном поняття. У результаті цього виробляються міцні умовно-рефлекторні зв'язки між відображенням поняття і відповідною йому матеріальною і фізичною стороною терміну. Усякий раз, коли мозок учня сприймає вплив предмета (явища) або згадує його, у мозку виникає відповідний образ терміну. І навпаки, коли учень чує, бачить або згадує фізичний образ терміну, у мозку виникає образ, відображення відповідного предмета (поняття). Ось чому учням рекомендується записати цей термін у робочому зошиті або в спеціальному зошиті «Словник термінів». Таке завдання на списування терміну з дошки, або виписування з тексту підручника сприяє навчанню орфографії терміну, тому що воно орієнтоване на зорове багаторазове сприймання. Написаний термін можна осмислювати, розуміти, перечитувати по декілька разів. Практикуючи списування терміну із дошки чи з підручника, необхідно привчати дітей до постійного зорового контролю кожної написаної літери. Запис термінів забирає якийсь час уроку, але повністю себе виправдовує. У психології та фізіології письмо визнають найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, до якої залучаються всі мовленнєві аналізатори. Письмо базується на використанні мовних знаків, закріплених нервовими зв'язками кори головного мозку у вигляді зорових і рукомоторних образів, що взаємодіють зі слуховими та мовленнєво-руховими. У людей, що володіють грамотою, в доповнення до звукових складаються і графічні образи слів. Графічні образи мають рукомоторні паралелі, які контролюються руховим механізмом руки, що пише. Крім того, одним з найважливіших засобів успішного засвоєння учнем правил орфографії терміну, який він пише, є його промовляння учнем спочатку по складах уголос, а потім подумки. Орфографічні образи слів закріплюються саме в мовленнєвому, а не в руховому механізмі руки. Мовне промовляння матеріалу, який ми збираємось запам'ятати, завжди допомагає нам і організовує процес запам'ятовування. Отже, письмовий запис не є чимось абсолютно відмінним від говоріння. Тому при правильній організації запису термінів учні набувають і деяких навичок, потрібних для усного мовлення.

Письмовий запис термінів має значні навчальні переваги: 1) це процес уповільнений порівняно з усним мовленням, що дає можливість зосередити більше уваги на осмисленні термінів, а це, у свою чергу, створює умови для вільнішого оперування ними в усному мовленні; 2) можливість користування записаними термінами при заучуванні, повторенні, закріпленні; 3) у процесі письма відбувається опора на всі види відчуттів, активізуються всі аналізатори: слуховий, мовленнєво-руховий, зоровий, рукомоторний (моторний). Із психології відомо, що запам'ятовування буде швидшим і продуктивнішим (міцнішим), якщо в його процесі братиме участь якомога більша кількість видів пам'яті, більше число аналізаторів.

Таким чином, письмова фіксація термінів у зошиті чи словнику дає змогу: 1) створювати додаткові асоціації, що допомагають запам'ятовувати терміни; 2) організовувати письмові вправи (класні та домашні), які сприяють розвиткові

навичок користування термінами; 3) повторювати терміни, зафіксовані в зошитах чи словниках учнів; 4) організовувати усні вправи, спираючись на зафіксовані в зошитах чи словниках учнів терміни.

Як правило, біологічні терміни утворені на основі елементів давньогрецької та латинської мов, тому існують певні труднощі із засвоєнням цих термінів без знання давніх мов. Учителеві в цьому разі може допомогти методичний прийом – виявлення етимології терміну. У словнику іншомовних слів зазначено, що етимологія – це розділ мовознавства, який вивчає походження слів [14]. Коли людина ознайомлена з історією терміну, з його етимологією, вона вже ніколи не помилиться в його правописі. У нашій методиці ми обов'язково звертаємо увагу на те з одного чи декількох елементів складається даний термін, тобто проводимо морфологічний аналіз терміну. Після цього виявляємо етимологію кожного цього елемента. Потім з'ясовуємо який смисл з'являється після того, як один терміноелемент вступає у граматичний зв'язок з іншим (іншими) терміноелементами, утворюючи самостійний біологічний термін. Тобто проводимо синтетичну роботу з терміном. Знання терміноелементів значно пояснює зміст іншомовного терміну, є гарним помічником для пам'яті, сприяє кращому засвоєнню його. Таким чином, у нашій методиці ми не зупиняємося на поданні біологічного терміну у готовому вигляді, а обов'язково звертаємо увагу на терміноелементи та їхню етимологію для кращого розуміння самого терміну.

Крім того, етимологія біологічних термінів викликає у людини інтерес і емоції, а це, як ми вже зазначали вище, сприяє мимовільній пам'яті. А те, що мимовільно запам'ятовується, як правило запам'ятовується повно і міцно, іноді на все життя.

Наступним кроком є визначення терміну. Ми згодні з думкою академіка В. В. Віноградова, який відзначав, що «у визначенні терміну є два боки, дві точки зору: структурно-мовна і понятійна, семантична, обумовлена розвитком системи понять тієї чи іншої науки... Обидва ці боки взаємозв'язані і разом з тим обумовлені історією, культурно-історичною традицією» [3, 7]. Під час опрацювання визначення терміну важливо домогтися, щоб учні не механічно його запам'ятовували, а усвідомлювали його зміст. Цьому сприятиме виявлення етимології і семантики терміну, визначення поняття (дефініція).

Визначення поняття – логічна операція, що розкриває зміст поняття. Визначити поняття – це означає зазначити, які ознаки входять до його змісту. Визначення розв'язує два завдання: перше відрізняє і відмежовує якийсь певне поняття від усіх інших; друге полягає в тому, що розкриває суть поняття, яке визначається, вказує ті головні ознаки, без яких воно не може існувати і від яких значною мірою залежать усі інші його ознаки. Саме з цим завданням і пов'язані головні складності визначення конкретних понять. Загальні проблеми визначення понять детально досліджуються у працях Р. Робінсона, Тамаша, Д. П. Горського.

Дати правильне, чітке визначення означає розкрити сутність поняття, яке визначається. Але суть, як правило, не лежить на поверхні. Крім того, за суттю першого рівня завжди ховається більш глибока суть другого рівня, за нею – суть третього і так до нескінченності. Така можливість безмежного заглиблення у суть навіть простого поняття робить зрозумілими ті ускладнення, що постають на шляху визначення, і пояснюють, чому визначення здавалося б, одних і тих самих понять змінюються по мірі їхнього глибокого вивчення. Поглиблення знань про ці поняття призводить до змін уявлень про їх суть, а, отже, і їх визначень. Таким чином, визначення може бути більш або менш глибоким. Це залежить насамперед від рівня знань про поняття, що визначається. Чим краще і глибоше ми його знаємо, тим більша ймовірність, що ми зможемо знайти для нього краще визначення. Коли учень глибоко вникає у зміст

поняття, він добре його запам'ятовує, навіть тоді, коли не ставить перед собою відповідної мети.

За традиційною методикою, як правило, учитель дає означення поняття у готовому вигляді, або учні знаходять його у тексті підручника, виписують його у зошити і намагаються його запам'ятати. Однак, як показує практика, користь від цього незначна: учні запам'ятовують означення поняття, але застосувати його під час розв'язання завдань неспроможні. Тому ми стоїмо на позиції, щоб після опрацювання властивостей поняття, кожний учень, підсумовуючи знання, одержані на етапі сприйняття, запропонував своє означення поняття. Запропоновані означення понять обговорюються, аналізуються, після чого складається означення поняття як продукт загального розуму. Завершальним етапом цієї роботи є порівняння створеного означення поняття з формулюванням у підручнику.

Таким чином, робота над визначенням терміну і поняття є центром словникової роботи і повинна проводитися з опорою на наочність. Використання наочності зменшує навантаження, що припадає в процесі навчання на другу сигнальну систему. Крім того, наочність виступає засобом розкриття значення термінів, особливо термінів іноземного походження.

На етапі сприйняття учителю необхідно передбачити роботу з текстом підручника, адже тексти підручників можуть служити графічною опорою для пам'яті за допомогою ілюстративного матеріалу, формуючи зміст, надаючи йому форму, зручну для запам'ятовування й повторення. Тексти, що розкривають внутрішній зміст поняття, можуть відображати і конкретні процеси й предмети, що дозволяє в тій чи іншій мірі залучити на допомогу наочність для розкриття їх змісту, так що використання наочності і тексту взаємно перехреснюються. тому роботу з текстом треба вводити ще до того, як використані всі можливості наочного подання матеріалу. Однак, використовуючи тексти підручника, спрямовані на вираження змісту засобами мови, не треба забувати про методи і переваги наочного подання. важливо, щоб учень під час опрацювання тексту підручника не пасивно сприймав його зміст, а думав, міркував, зіставляв свої знання з новими, виявляв власне розуміння. тобто треба виховувати в учнях їхнє особисте відношення, ставлення до інформації, яку вони набувають з підручників чи інших інформаційних джерел. Цьому, на нашу думку, сприяє прийом інтерактивної позначки. суть цього прийому полягає в тому, що учень, працюючи над змістом підручника, на його берегах застосовує позначки: «✓» – я знав / знала це; «+» – це нова для мене інформація; «-» – інформація, яка суперечить моїм уявленням; «?» – інформація, яка мене бентежить, цікавить (я хочу знати про це явище чи об'єкт більше). використання прийому позначки дозволяє учням активно перевіряти своє власне розуміння того, що вони читають. таким чином, прийом позначки є знаряддям тривалого зацікавлення текстом.

2.3. Методика формування понять на третьому етапі чуттєвого ступеню пізнання – уявленні

По проходженні певного відрізка часу сліди у корі головного мозку, залишені сприйняттям, можуть актуалізуватися, і тоді суб'єктивний образ будь-якого предмета (явища) може бути відтворений або знову відновлений по пам'яті. Чуттєво-наочний образ предмета (явища) дійсності, що раніше діяв на органи чуттів і може відтворюватися нашою пам'яттю, називається уявленням. В уявленнях відображаються зв'язки і відношення між предметами та явищами реальної дійсності. Уявлення створюються в пам'яті людини на основі безпосереднього сприймання нею предметів і явищ навколишньої дійсності, а також на конкретному розумінні окремих фактів, явищ. У кожному випадку важливе значення для виникнення в учнів виразних уявлень має

образна, зрозуміла мова вчителя. Порівняльну характеристику пізнавальних процесів – сприйняття і уявлення подано у таблиці 3.

Таблиця 3. Порівняльна характеристика пізнавальних процесів – сприйняття і уявлення

Пізнавальні процеси	Сприйняття	Уявлення
Що є збудником процесу?	<ul style="list-style-type: none"> Збудником є предмет, який людина бачить, чує, сприймає на дотик тощо 	<ul style="list-style-type: none"> Збудником є не зовнішній предмет, а слово чи думка про цей предмет. Слово чи думка викликає образ, відповідний минулим процесам сприйняття
Що притаманне предмету?	<ul style="list-style-type: none"> Притаманні окремі деталі 	<ul style="list-style-type: none"> Відсутні окремі деталі

Порівняльна характеристика пізнавальних процесів – сприйняття і уявлення – засвідчує, що сприйняття носить неприхований чуттєвий характер, тоді як уявлення – це мисленнєві образи предметів або явищ, які закарбувалися у пам'яті та зберігаються й накопичуються у підсвідомості. Ці образи за певних умов впливають з підсвідомості у свідомість, щоб допомогти учневі сприймати нові об'єкти через спільність рис між пізнаваним і вже пізнаним. Основою уявлень є образна пам'ять.

Уявлення бувають одиночними і загальними. Загальним є уявлення, яке узагальнено відображає низку подібних предметів. Тобто, у загальних уявленнях виникає образ, який належить не якомусь одному конкретному предмету, а класу предметів. Таким чином, формування уявлень – це якісно нова сходинка розвитку пізнавальних процесів. На цьому рівні виникають елементи узагальнення і абстрагування. У загальних уявленнях відображаються переважно зовнішні зв'язки і відношення предметів і явищ, істотно ще не абстрагувалося, не виділилося з маси неістотного. Таким чином, загальне уявлення відображає зовнішні зв'язки і відношення предметів (явищ) і ознаки, як істотні, так і неістотні. Тобто, істотні ознаки ще не абстрагувалися від усієї маси індивідуальних ознак. Але етап чуттєвого пізнання – уявлення – є обов'язковим етапом на шляху опанування поняттям. Саме на цьому етапі людина оволодіває особливими способами оперування уявленнями: мисленнєве розчленування об'єктів і об'єднання їхніх ознак в одне ціле, тобто різного роду комбінаціями і рекомбінаціями. Передчасне формування понять не дає бажаних наслідків тому, що без запасу конкретних уявлень в учнів виникають поверхові і нестійкі поняття.

Отже, треба проводити підготовчу роботу в таких напрямках: створити теоретичну основу для формування поняття; прищепити учням елементарні вміння оперувати логічними прийомами; навчити їх працювати з біологічними об'єктами, користуватись приладами й лабораторними інструментами, доглядати за рослинами і домашніми тваринами.

Треба навчити учнів самостійно задавати запитання: «Що мені запам'яталося з того, що я спостерігав?» для з'ясування рівня засвоєння навчального матеріалу. Таким чином, учень думає над тим, що він сприймав, перевіряє, наскільки правильно він зрозумів матеріал. А це ніщо інше, як первинне осмислення навчального матеріалу.

З'ясувати вчителю, які уявлення створилися в учнів допоможуть відповідні завдання. Прикладами можуть бути:

1. Замальовка по пам'яті образів, які залишилися після сприйняття. Перед виконанням цього завдання вчителю треба пояснити, що від учня не вимагається художнє малювання, а їм необхідно схематично зобразити об'єкт (явище), щоб вони за

своїм схематичним зображенням змогли пояснити особливості будови чи функції цього об'єкту (явища). Як правило, учні спочатку малюють предмети, а потім переходять до схематичних зображень, позначаючи складові частини об'єкта символами, знаками: квадратами, кружечками тощо. Таким чином, малюнок, зображення, зроблене учнем, є не чим іншим, як кроком на шляху до логічного пізнання. Замальовка по пам'яті образів – це дуже важливий етап, адже за тим, як зображують учні об'єкт, предметно чи схематично, можна зробити висновок про те, який тип мислення властивий учню: конкретно-образний чи абстрактний. Наступний крок – порівняння «свого» зображення з натуральним об'єктом чи зображенням у підручнику чи на таблиці.

2. Вправи на розпізнавання й відрізнання об'єктів (наприклад, можна запропонувати учням 6-го класу після вивчення родин квіткових рослин розглянути букет із різних представників вивчених квіткових рослин і виконати такі завдання: визначити, до яких родин належать дані квіткові рослини; що (які ознаки) допомогло Вам зробити такі припущення; до якого класу належать запропоновані рослини; відібрати тільки ті, що належать до тієї чи іншої родини).

3. Завдання на виділення головних особливостей об'єкту чи явища (крім відповідного завдання, яке передбачає усну відповідь, можна запропонувати завдання у вигляді тестових завдань: з перелічених ознак вибери ті, які характерні тому чи іншому поняттю, або у вигляді завдання: підкресли однією лінією найсуттєвіші ознаки поняття, а двома лініями – другорядні ознаки поняття), встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння об'єктів чи явищ (визначення спільних і відмінних ознак), на основі порівняння формулювання висновку.

4. Складання схем, таблиць. Імпульсом до мислительної діяльності служать навчальні завдання. Тому так важливо звернути увагу на якість навчальних завдань, які пропонуються учням під час навчального процесу [11]. Нами узагальнено типологію навчальних завдань залежно від змісту та складності [10].

Висновки

Запропонована методика забезпечить якісне пізнання предмета (явища) на першому чуттєвому етапі. Проте пізнання було б занадто примітивним, якби воно спинилося на чуттєвому пізнанні. Психологічні дослідження доводять, що у кожній активно діючій людині живе потреба переходити від чуттєвого пізнання світу до раціонального, до мислення, механізмом якого є опосередкування. В усіх чуттєвих явищах дитина прагне в міру своїх сил знайти відповідний смисл. Мислення стає засобом узагальнення результатів спостережень, узагальнення орієнтовної діяльності. Рух пізнання від явища до суті пов'язаний з переходом від конкретного сприймання до абстрактного мислення, в результаті чого встановлюються і розкриваються внутрішні зв'язки й закономірності. Такий перехід здійснюється шляхом утворення наукових понять.

Література:

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Електронний ресурс: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
2. Верзилин Н. М., Корсунская В. М. Общая методика преподавания биологии. Учебник для студентов биол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1972. 368 с.
3. Виноградов В. В. Вступительное слово на Всесоюзном терминологическом совещании «Вопросы терминологии». М., 1961. 232 с.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. 1136 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: «Либідь», 1997. 376 с.
6. Крупская Н. К. Том 2: Педагогические сочинения: в 6 томах. Москва: Педагогика, 1978. 452 с.
7. Маруненко І. М., Неведомська Є. О. Дозрівання головного мозку і психічний розвиток людини. Біологія і хімія в рідній школі. № 1. 2015. С. 2-5.
8. Маруненко І. М., Неведомська Є. О. Функції лімбічної системи у процесах навчання і пам'яті. Біологія і хімія в рідній школі. № 5. 2015. С. 5-7.
9. Мозгова Н. Г. Логіка: Навчальний. Посібник. К.: Каравела, 2011. 248 с.
10. Неведомська Є. О. Типологія навчальних завдань для формування біологічних понять. Біологія і хімія в школі. 2003. № 2. С. 30-33.
11. Неведомська Є. О., Тимчик О. В. Від якості навчальних завдань до якості освіти. Щомісячний науковий журнал «Smart and Young». № 7. 2016. С. 48-54.
12. Немов Р. С. Психологія: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, ИД Юрайт, 2014. 639 с.
13. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1985. 493 с.
14. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання. К.: Фоліо, 2012. 623 с.
15. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. К.: Рад. шк., 1988. 304 с.
16. Nevedomsjka J. Conditions to preserve the health of young people in modern school. Transformations in Contemporary Society: Social Aspects. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. pp. 344-350.
17. Nevedomska J. Quality education in Ukraine // Modern Management: Logistics and Education. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2018; pp. 114-120.

Author's Information:

Jevgenija Nevedomsjka – PhD of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

PROSPECTIVE DIRECTIONS FOR THE DEVELOPMENT OF A NEW UKRAINIAN SCHOOL

Олена Павлик

Olena Pavlyk

Анотація

У статті аналізуються труднощі та ключові здобутки освітньої реформи «Нова українська школа» в галузі початкової освіти з огляду на кращі європейські практики. Окреслено перспективні напрями діяльності уряду й громади задля забезпечення якості української початкової освіти, зокрема залучення освітян до обміну досвідом на міжнародному рівні, побудова успішної комунікації задля відновлення довіри суспільства до системи освіти, підвищення статусу вчителя на державному рівні, співпраця школи з громадою, батьківством, залучення додаткових інвестицій в освітню галузь, упровадження нових технологій, збереження ціннісних здобутків минулого, української ідентичності освітньої системи з огляду на небезпеку глобалізаційних процесів.

Abstract

The article analyzes the key achievements of the New Ukrainian School educational reform in the primary education in the light of European best practices. Perspective directions of government and community activities to ensure the quality of Ukrainian primary education are outlined, including involving educators to share experiences at the international level, building successful communications to restore public confidence in the education system, raising the status of teachers at the state level, community cooperation, parenting, involvement additional investments in the education sector, introduction of new technologies, preservation of valuable achievements of the past, Ukrainian identity of the educational system given the danger of globalization processes.

Ключові слова: Нова українська школа, євроінтеграція, ключові здобутки, перспективні напрямки розвитку.

Key words: New Ukrainian School, European integration, key achievements, perspective directions of development.

В умовах глобалізації освітнього простору, входження України в європейську спільноту актуалізувався компаративний напрямок педагогічних досліджень. Новий тренд з вивчення провідних європейських освітніх систем дозволив якісно покращити інтеграційний процес на європейському просторі й зумовив потребу у здійсненні масштабних реформ у галузі середньої освіти України. З огляду на суспільні потреби, рекомендації ЄС, кризові явища в українській школі з 2016 року було розпочато докорінну освітню реформу «Нова українська школа».

Концептуальні засади Нової української школи було сформульовано на основі вивчення кращого європейського досвіду. Аналізуючи освітні системи провідних

європейських країн та переосмислюючи власні освітні здобутки, ураховуючи всесвітні дані щодо особливостей нової генерації школярів, автори Концепції обґрунтували потребу змін, представили формулу Нової української школи і розробили дорожню карту запровадження української освітньої реформи [1].

Освітня реформа стосується різних аспектів функціонування середньої школи і покликана забезпечити економічне зростання, підвищення соціальних стандартів та розквіт України як європейської держави. Безперечно, перші кроки запровадження освітньої реформи є складними, але, як свідчить аналітичний огляд, вже помітні певні здобутки. Так, зокрема, було ухвалено ряд важливих документів, що регулюють освітню реформу. Це, насамперед, Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи, Державний стандарт початкової освіти та Державний стандарт середньої загальної освіти, котрі ґрунтуються на європейських цінностях та найновіших європейських розробках.

Заслужують на увагу зміни, що фіксуються на рівні усіх дев'яти ключових компонентів формули Нової школи: «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, який формує цінності; нова структура школи, котра дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя; децентралізація та ефективне управління, що надає школі реальну автономію; справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; сучасне освітнє середовище, що забезпечує необхідні умови, засоби і технології для навчання й розвитку учнів» [1, с.11].

На основі Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» було визначено 10 ключових компетентностей Нової української школи. Більшість із них є спільними для європейських еталонних рамок, зокрема: «спілкування рідною мовою, спілкування іноземними мовами, знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки, навички роботи з цифровими носіями, соціальні та громадянські навички, навчання заради здобуття знань, ініціативність та практичність, обізнаність та самовираження у сфері культури» [2]. Причому в Концепції окрему увагу приділено екологічній грамотності і здоровому способу життя, що, на нашу думку, насамперед пов'язано з екологічними проблемами та потребою у здоров'язбереженні населення України.

Не обійшли увагою розробники Концепції і наскрізні уміння, які теж визнані як «важливі для всіх восьми компетенцій» в еталонних рамках: «критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями» [2]. Зазначені ключові компетентності та наскрізні уміння знайшли своє відображення у новому змісті, що реалізовано в Державному стандарті початкової освіти 2018р. та типових освітніх програмах для 1-2 та 3-4 класів НУШ. Причому знаково, що новий український курикулум було написано з урахуванням стандартів європейських країн (Фінляндії, Шотландії, Франції, Ірландії, Англії тощо). Новий зміст української початкової освіти вже реалізовано в підручниках нового покоління для 1-4 класу, що було розроблено за підтримки Європейського фонду освіти. Важливим чинником оновлення змісту освіти Нової української школи стала наскрізна інтеграція, що реалізується через тематичний та діяльнісний підходи завдяки впровадженню в освітній процес методик компетентнісного навчання, сучасних технологій (стратегій розвитку критичного мислення, ротаційних моделей «Щоденні 3», «Щоденні 5»), інтегрованих курсів

(«Я досліджую світ», «Мистецтво»), тематичного навчання (планування тематичних днів та тижнів, місяців).

Вагомим напрямом освітньої реформи є запровадження за допомогою численних міжнародних проектів, зокрема DOCCU, «Просування громадянської освіти у початковій школі в контексті нових освітніх стандартів» за підтримки Агентства США з міжнародного розвитку (USAID), демократичних ініціатив на різних щаблях освітньої вертикалі (учні, вчителі, адміністрація, громада), утвердження на законодавчому рівні потреби в протидії цькуванню і булінгу, боротьбі з дискримінацією і насильством, у самоврядуванні, лідерстві, у розвитку громадянської освіти, формуванні громадянської компетентності учнів, починаючи з початкової ланки освіти.

Актуальним викликом освітньої реформи стала якісна підготовка «агентів змін», спільноти відповідального учительства до втілення нових освітніх ідей через інформаційний hub (веб-ресурс НУШ), систему майстер-класів, тренінгів, (не)конференцій, онлайн-толок EdCamp Ukraine, вебінарів, дистанційних курсів, зокрема через студію онлайн-освіти Educational Era тощо. Такі заходи покликані забезпечити підготовку вчителів до роботи в нових умовах, обмін передовим педагогічним досвідом щодо запровадження ідей НУШ в загальноосвітній школі, особистісне і професійне зростання освітян. Наступним кроком стала розробка і затвердження Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти, створення за підтримки Британської ради рамки безперервного освітнього розвитку вчителів, підготовка до добровільної сертифікації педагогічних працівників на шляху до реалізації компоненту «Вмотивований учитель» формули НУШ.

Зважаючи на освітній аспект європейських інтеграційних процесів, зазнала змін і структура системи середньої освіти України. Так, зокрема, була втілена в шкільну практику через Державний стандарт початкової освіти та типові освітні програми європейська практика циклічності освіти, що ефективно реалізується у багатьох європейських країнах, зокрема Франції, Фінляндії. Наразі триває розробка науково-методичної бази для забезпечення циклічності української середньої освіти.

Висвітлюючи ключові здобутки української освітньої реформи, не можна не згадати про дитиноцентризм як провідний принцип Нової української школи, який реалізується насамперед через запровадження циклової організації освітнього процесу, інклюзивного навчання, застосування спеціальних нейропсихологічних практик, створення сприятливого психологічно комфортного середовища. Заслуговує на увагу введення європейської практики оцінювання результатів освітньої діяльності молодших школярів через запровадження свідоцтва досягнень, що замінило традиційний табель успішності школяра задля забезпечення формувального оцінювання.

Аналіз традиційного досвіду реалізації освітньої реформи в початкових класах Нової української школи дозволив виокремити нагальні проблеми, що потребують негайного розв'язку. Так, зокрема, вимагає окремої уваги створення сучасного освітнього середовища в класних кімнатах за великої наповнюваності початкових класів, відсутність вільного простору для функціонування необхідних предметно-розвивальних осередків, групової взаємодії, організації творчого процесу. Бракує приміщень з відкритим навчальним простором, місць для учнів з особливими освітніми потребами, осередків для забезпечення індивідуальної особистісно значущої для дітей території. Разом з тим, як свідчить інформаційний контент та європейський досвід, з метою створення сучасного освітнього середовища доцільно залучати не лише кошти державної субвенції, а й місцевих громад, здійснювати планування фізичного просторово-предметного оточення дітей спільно з батьками, адміністрацією та органами місцевого самоврядування на засадах педагогіки партнерства.

До речі, на сьогодні залишається проблемним питання запровадження педагогіки партнерства через неготовність батьків співпрацювати і залучатись до розбудови освітньо-професійної траєкторії дитини. Пов'язане це, на нашу думку, насамперед із негативними тенденціями, що утвердилися в останні десятиліття, щодо недовіри до освітньої системи, учительської спільноти в цілому, зниження престижності педагогічних професій в українському суспільстві через ряд економічних факторів. Болючим залишається питання відповідальності батьків за побудову індивідуальної освітньої траєкторії власної дитини, за рівень її вихованості, проведення спільного дозвілля, забезпечення належного спілкування в родині, зокрема й емоційного.

Проблемним на сьогодні також є питання щодо рівного доступу до якісної освіти. Як показали попередні результати міжнародного моніторингу PISA 2018, проведеного в Україні, учні великих міст, обласних центрів мають більше можливостей для здобуття якісної освіти через недостатнє фінансування, брак кваліфікованих педагогічних працівників, неналежні фізично-просторові умови, відсутність обладнаних лабораторій, комп'ютерних класів, сучасних майстерень, бібліотек, інноваційних центрів тощо. Хоча окремі територіальні громади в цьому напрямку демонструють значні досягнення. Це стосується насамперед створення системи опорних шкіл нового покоління, покликаних забезпечити рівний доступ до якісної освіти усіх школярів незалежно від місця проживання, регіону, соціальних та фізичних можливостей.

Уваги та переосмислення в умовах сьогодення вимагає також компонент «Виховання на цінностях» формули НУШ. Залучення дітей до волонтерської діяльності, соціальних проєктів з огляду на європейські практики дозволяє, на нашу думку, сформувати в них відповідальність за долю країни, набути неоціненного досвіду соціальної взаємодії, участі в громадському житті тощо.

Таким чином, у процесі реалізації освітньої реформи «Нова українська школа» можна констатувати ключові здобутки та перспективні напрями розвитку, зважаючи на складові формули НУШ. Та попри перші успіхи наразі можна виокремити невирішені проблеми, осмислення яких в контексті європейського досвіду дозволить позитивно вплинути на якість освіти в Україні. Перспективними вважаємо залучення освітян до обміну досвідом на міжнародному рівні через систему академічної мобільності, стажувань у провідних європейських країнах, зокрема й у форматі онлайн-стажувань. Розв'язання вимагає проблема довіри суспільства до системи освіти, побудова успішної комунікації, підвищення статусу вчителя на державному рівні, співпраця школи з громадою, батьківством, залучення додаткових інвестицій в освітню галузь, розбудова системи шкільного аудиту, упровадження нових технологій. Уваги потребує також проблема наповнюваності класів, реконструкції освітніх закладів, збереження ціннісних здобутків минулого, української ідентичності освітньої системи з огляду на безпеку глобалізаційних процесів.

Література:

1. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/994_975.

Author's Information:

Olena Pavlyk – PhD of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ВМІНЬ ДОВОДИТИ ТВЕРДЖЕННЯ ГЕОМЕТРІЇ

MEANS FOR FORMING STUDENTS 'ABILITY TO PROVE GEOMETRY STATEMENT

Тетяна Прокопець, Наталія Кугай

Tetiana Prokopets, Nataliia Kuhai

Анотація

У статті запропоновано один із засобів формування в учнів умінь доводити – картки певного виду. Вони складаються з двох колонок, в одній записані твердження, в другій – обґрунтування цих тверджень. Такі картки можуть бути трьох видів. Наведено зразки карток. Показано, що застосування такого засобу навчання учнів доведенню позитивно впливає на їхнє ставлення до вивчення геометрії.

Abstract

The article proposes the means for forming students' ability to prove - cards of a certain type. The cards consist of two columns. In one column statements are written, in the second column there are statements justifications. Such cards can be of three types. Samples of different cards are given. It has been shown that the use of such means for teaching students to prove has a positive effect on their attitude to the study of geometry.

Ключові слова: доведення, геометрія, ставлення до предмета.

Key words: proof, geometry, attitude to the subject.

Постановка проблеми

Доведення математичних тверджень – один із важливих засобів, які сприяють формуванню в учнів таких ключових компетентностей, як спілкування державною (і рідною – у разі відмінності) мовами, вміння вчитися впродовж життя. [1]

У шкільному курсі математики доведенням приділяють достатню увагу, але, як показує власний досвід, часто у процесі вивчення теорем і їх доведень спостерігається формалізм у знаннях і вміннях учнів. Частково це пояснюється тим, що у підручниках доведення викладено синтетичним методом і учні просто вивчають готові доведення на пам'ять. У результаті учні не усвідомлюють тези й аргументів доведення, способів і методів, логіки доведення.

Аналіз попередніх досліджень

Окремі питання доведень математичних тверджень розроблялися Г. Бевзом (методика доведень тверджень курсу алгебри) [2], М. Бурдою (методика доведень тверджень курсу геометрії) [3], З. Слєпкань (психолого-педагогічні основи навчання учнів доведенням) [4], Н. Кугай (розвиток умінь старшокласників доводити твердження у процесі вивчення алгебри і початків аналізу) [5], А. Білюнас (категоріальний апарат доведення математичних тверджень) [6], А. Розуменко (формування умінь доводити теореми) [7] та іншими.

Всім відомі утруднення учнів, які приступають до вивчення геометричного матеріалу. Особливо багато проблем виникає під час засвоєння логіки доведення, виокремлені "кроків" доведення, їх обґрунтуванні, встановленні взаємозв'язків між окремими "кроками".

Ці труднощі можуть бути частково усунені використанням спеціальних карток. Такі картки зручні для самостійної роботи, домашнього завдання, а також під час опитування.

Мета статті – обґрунтувати доцільність застосування карток для доведення теорем і розв'язування задач на доведення в курсі геометрії (7-8 класи).

Виклад основного матеріалу дослідження

Робота з картками особливо ефективна в 7 класі, коли учні ще тільки оволодівають "мистецтвом" доведення теорем. Не менш важливо і те, що використання карток під час самостійної роботи учнів вимагає менше часу для їх перевірки, а аналіз самостійних робіт стає предметнішим. З цією метою пропонуємо використовувати картки, виготовлені у вигляді таблиць з двома колонками. Одна колонка містить твердження, друга – їх обґрунтування, причому в колонках є пусті місця, які повинен заповнити учень.

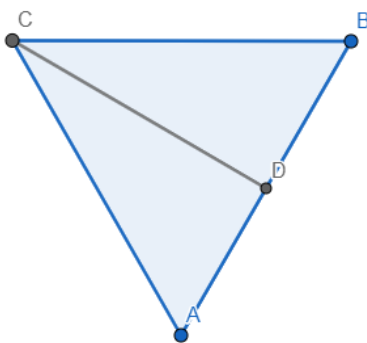
Картки можуть бути трьох видів:

- картки, в яких дано лише одні твердження, а відповідні обґрунтування учень повинен записати сам;
- картки, в яких дані лише обґрунтування, а твердження записує учень;
- комбіновані – картки, в яких дано окремі твердження і окремі обґрунтування, тобто пусті місця знаходяться в обох колонках таблиці.

Кількість порожніх місць в картці залежить від того, наскільки вільно учень орієнтується в матеріалі. Якщо добре, то пустих місць в його картці більше, якщо гірше – менше. Як навчаючи можна використати навіть повністю заповнені картки.

Складання описаних карток не представляє труднощів. Наведемо кілька прикладів.

Теорема. У рівнобедреному трикутнику медіана, проведена до основи, є бісектрисою і висотою.



Дано: $\triangle ABC$ – рівнобедрений; AB – основа; CD – медіана.

Довести: CD – бісектриса ($\angle ACD = \angle BCD$); CD – висота ($CD \perp AB$).

Доведення.

1. Розглянемо $\triangle CAD$ і $\triangle CBD$: $AC = BC$, бо $\triangle ABC$ – рівнобедрений, $\angle CAD = \angle CBD$ як кути при основі рівнобедреного трикутника. $AD = BD$, оскільки точка D – середина AB . Отже, $\triangle CAD = \triangle CBD$ за першою ознакою рівності трикутників.
2. З рівності $\triangle CAD$ і $\triangle CBD$ слідує, що $\angle ACD = \angle BCD$, $\angle ADC = \angle BDC$.
3. Оскільки $\angle ACD = \angle BCD$, то CD – бісектриса.
4. $\angle ADC$ і $\angle BDC$ – суміжні і рівні, то $\angle ADC = \angle BDC = 90^\circ$, тому CD – висота трикутника ABC .

Теорему доведено.

Зауважимо, що запис окремих словосполучень і речень знаково-символьними засобами є пропедевтикою методологічних знань і вмінь учнів, зокрема таких філософських категорій, як зміст – форма.

Запишемо доведення даної теореми у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1. Картка 1 для доведення теореми

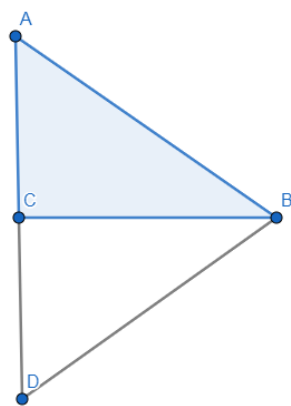
Твердження	Обґрунтування
1. $AC = BC$; $\angle AD = \angle CBD$	$\triangle ABC$ – рівнобедрений
2. $AD = BD$	CD – медіана
3. $\triangle CAD = \triangle CBD$	твердження 1, 2
4. а) $\angle CAD = \angle BCD$, б) $\angle ADC = \angle BDC$	$\triangle CAD = \triangle CBD$
5. CD – бісектриса	твердження 4, а)
6. $\angle ADC = 90^\circ$, $\angle BDC = 90^\circ$	суміжні кути і рівні
7. CD – висота	твердження 6

Опустивши пункти лівої або правої колонок, отримаємо два види даної картки. Наведемо приклад одного з варіантів третього виду картки для доведення даної теореми – таблиця 2.

Варіантів складання карток може бути кілька, в залежності від того, на який рівень навчальних досягнень учнів (початковий, середній, достатній чи високий) вони розраховані.

Таблиця 2. Картка 3 для доведення теореми

Твердження	Обґрунтування
1. $AC = BC$; $\angle CAD = \angle CBD$	
2.	CD – медіана
3.	твердження 1, 2
4. а) $\angle CAD = \angle BCD$, б) $\angle ADC = \angle BDC$	
5. CD – бісектриса	твердження 4, а)
6. $\angle ADC = 90^\circ$, $\angle BDC = 90^\circ$	
7. CD – висота	



Використовувати картки доцільно і під час доведення задач. Наприклад,

Задача. Доведіть, що в прямокутному трикутнику катет, який лежить проти кута величиною 30° , дорівнює половині гіпотенузи. [8, с. 150]

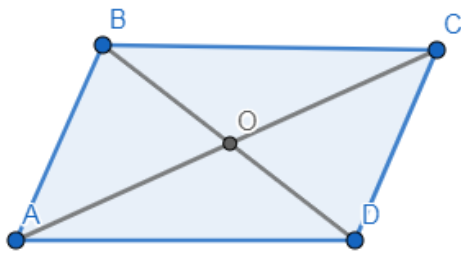
Наведемо одну з карток, яку можна використати для доведення даної задачі.

Такі картки можуть бути ефективними і під час вивчення геометрії у 8 класі. Так, наприклад, у процесі вивчення теми "Паралелограм" робота може бути спланована так, щоб одна частина учнів провела доведення

теореми повністю самостійно, без карток, а друга – за картками.

Таблиця 3. Картка для доведення задачі

Твердження	Обґрунтування
1. $\angle C = 90^\circ$, $\angle B = 30^\circ$	
2. $\triangle DBC = \triangle ABC$	за побудовою
3. $\triangle ABD$ – рівносторонній	
4. $AC = \frac{1}{2} AD$	
5. $AD = AB$	
6.	твердження 4, 5



Теорема. Якщо діагоналі чотирикутника перетинаються і в точці перетину діляться навпіл, то цей чотирикутник – паралелограм.

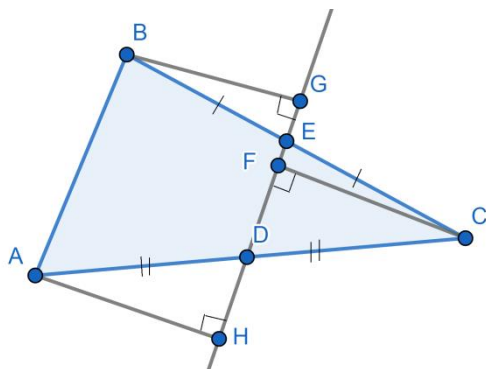
Одна із таких карток може бути надана у вигляді таблиці 4.

Таблиця 4. Картка для доведення задачі

Твердження	Обґрунтування
1. $AC \cap BD = O$	За умовою
2. $\angle AOD = \angle COB$	
3. $OD = OB, OA = OC$	За умовою теореми
4.	твердження 2, 3
5. $\angle OBC = \angle ODA$	
6.	внутрішні різносторонні при $AD \parallel BC$ і BD – січній
7. $AD \parallel BC$	
8. $\triangle AOB = \triangle COD$	
9. $\angle OBA = \angle ODC$	
10. $AB \parallel DC$	
11.	твердження 7, 10

Такі картки доцільно застосовувати і під час виконання домашньої роботи, оскільки вони дозволяють видозмінювати її з урахуванням індивідуальних можливостей учнів.

Так, під час вивчення розділу "Сума кутів трикутника" для домашньої роботи може бути запропонована задача.



Задача. У трикутнику, через середини двох його сторін, проведено пряму a . Довести, що вершини трикутника знаходяться на однаковій відстані від прямої a .

Учні, які відчувають труднощі при доведенні даної задачі можуть отримати різні картки. Зміст однієї з них наведемо в таблиці 5.

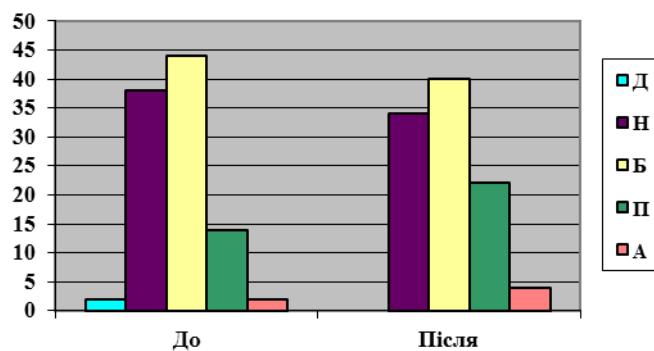
Таблиця 5. Картка для доведення задачі

Твердження	Обґрунтування
1. $AD = DC$	
2. $\angle ADH = \angle CDF$	
3. $\angle HAD = \angle FCD$	
4.	Твердження 1, 3
5. $AH = CF$	
6. $BE = CE$	
7.	як вертикальні
8. $\angle EBG = \angle ECF$	
9.	рівні за 1 ознакою рівності трикутників (твердження 6 - 8)
10. $BG = FC$	Твердження 10, 5

Розроблена методика апробована на індивідуальних заняттях з учнями 7-8 класів. Досліджувалось ставлення учнів до вивчення геометрії. Для цього їм роздавалися бланки з інструкцією і десяти твердженнями. Навпроти твердження учень повинен висловити своє ставлення до геометрії в балах. Якщо він погоджується з твердженням, то ставить 2 бали, якщо він не впевнений – 1 бал, якщо не погоджується – це твердження не про нього – 0 балів. Після заповнення бланку підраховувався загальний бал і визначався тип ставлення до предмета: 0-5 балів – дуже негативне (Д), 6-9 балів – негативне (Н), 10-12 балів – байдуже (Б), 13-17 балів – позитивне (П), 18-20 балів – активне (А).

Анкетування проводилося двічі: на початку (після 2-3 занять) та наприкінці (після використання наведеної методики). Результати анкетування представлені у вигляді діаграми.

Тут по вертикалі позначено кількість учнів (у відсотках), які вибрали певний тип ставлення до предмета.



Результати дослідження показали покращення ставлення дітей до геометрії. Для перевірки цього нами були пораховані індекси ставлення (ІС) за формулою

$$IC = \frac{A + 0,5П + Б - 0,5Н - Д}{N}$$

де А, П, Б, Н, Д – кількість учнів, які виявили відповідно активне, позитивне, байдуже, негативне та дуже негативне ставлення до предмета, N – загальна кількість анкетованих. На початку (після 2-3 занять) ІС = 0,32, а після використання карток ІС = 0,38. Як бачимо, індекс ставлення збільшився, що підтверджує покращення ставлення учнів до вивчення геометрії.

Висновки і пропозиції

З аналізу стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці слідує, що у переважній більшості учнів виникають значні труднощі під час доведення тверджень або розв'язування задач на доведення. У той самий час вміння доводити стимулює розвиток мислення учнів, що є чи не найважливішим завданням сучасної школи. Тому необхідно застосовувати всі можливі і доступні засоби для розвитку вміння доводити. Одним з таких засобів є представлені в цьому дослідженні картки. Робота з такими картками потребує відтворювання всього ланцюжка міркувань, сприяє засвоєнню сутності дедуктивного методу, спонукає математичний розвиток учнів.

Література:

1. Математика. 5-9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.
2. Бевз Г. П. Методика викладання математики: Навч. посібник. – 3-є вид., перероб. і допов. К.: Вища школа; 1989. 367 с.
3. Бурда М. І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи : Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / АПН України. К.; 1994. 347с.
4. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підруч. для студ. мат. спец. вищ. пед. навч. закл. [2-ге вид., допов. і переробл.]. Київ: Вища школа; 2006. 582 с.
5. Кугай Н. В. Розвиток умінь старшокласників доводити твердження у процесі вивчення алгебри та початків аналізу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. [національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова]. К.; 2007. 17 с.
6. Білюнас А. В. Категоріальний апарат доведення математичних тверджень // Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» № 31. 2012. С. 274-278.
7. Розуменко А. О., Розуменко А. М. Формування у майбутніх учителів математики вмій доводити теореми. // Фізикоматематична освіта. 2019. Випуск 3 (21). С. 121-126.
8. Мерзляк А. Г., Полонський В. Б., Якір М. С. Геометрія: підручник для 7 кл. закладів загальної середньої освіти. 2-ге вид., переробл. Х.: Гімназія; 2020. 240 с.

Author's Information:

Tetiana Prokopets – Assistant, Department of Physical and Mathematical Education and Informatics, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

Nataliia Kuhai – Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Department of Physical and Mathematical Education and Informatics, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО УРОКУ ІСТОРІЇ

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AS A NECESSARY COMPONENT OF A MODERN HISTORY LESSON

Галина Щигельська, Микола Саган

Halyna Shchyhelska, Mykola Sahan

Анотація

У статті розкрито можливості, методологічні аспекти та обов'язкові елементи методики розвитку критичного мислення на уроках історії. Відзначено, що історія як навчальний предмет має величезний потенціал для формування та розвитку критичного мислення школярів. На основі аналізу та узагальнення досліджень з проблематики розвитку критичного мислення учнів у сучасній середній школі, обов'язковими складовими навчального процесу з метою формування вміння критично мислити визначено: створення учителем проблемної ситуації і її усвідомлення учнями, розв'язання проблемних ситуацій із застосуванням спеціальних прийомів критичного мислення, органічне поєднання проблемного та інтерактивного навчання на уроці історії.

Abstract

The paper reveals the opportunities, methodological aspects and essential elements of the methodology of developing critical thinking ability of students in the history classroom. We point out that history as a subject has a huge potential for the formation and upgrade of students' critical thinking skills. On the basis of the analysis and generalization of research on the development of critical thinking among schoolchildren in modern secondary schools, it has been determined that, the indispensable components of the educational process in order to develop critical thinking are as follows: the creation of a problem situation by the teacher (reasoning) and raising awareness among the students thereof, problem solving using special critical thinking techniques, an organic combination of problem solving and interactive learning in history class.

Ключові слова: критичне мислення, розвиток, урок історії.

Key words: critical thinking, development, history class.

Вступ

Уміння та навички ХХІ століття – особлива сфера, що привертає увагу багатьох освічених людей на сучасному етапі. Суть концепції така: ключовими навичками, які визначали грамотність в індустріальну епоху, були читання, письмо і арифметика; у ХХІ столітті акценти зміщуються в бік уміння критично мислити, здатності до взаємодії і комунікації, творчого підходу до справи.

Критичне мислення вважають одним із найважливіших умінь ХХІ століття, без якого неможливо бути ефективним у цифрову епоху. Всесвітній економічний форум у Давосі систематично складає перелік актуальних умінь, необхідних для успішної кар'єри. З 2015 р. критичне мислення незмінно входить у першу п'ятірку цього

переліку та займає четверте місце у рейтинговій шкалі серед умінь, які будуть важливими в 2025 р. [7, 25].

До недавнього часу в системах освіти більшості країн світу пріоритетом в оцінюванні учнів було те, як багато вони знають, і, відповідно, навчання було націлене на накопичення знань. Зараз відбувається відхід від епохи індустріалізації, яка була ерою конвеєрної праці. Людей наймали на роботу, щоб вони день у день багаторазово здійснювали відносно прості повторювані дії. Тепер всі ці рутинні операції здатні виконуватися автоматично завдяки роботизації і цифровим технологіям. А значить і дітей зараз необхідно навчати не тому, чому вчили раніше; потрібно вчити їх вмінню мислити, самостійно здобувати інформацію і критично її оцінювати, а не просто накопичувати і запам'ятовувати.

Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) проголошує освіту XXI століття освітою для людини. Її основа – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вмє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя та життя своєї країни [2, с. 57]. Виходячи з цього, одним із головних завдань освіти має бути всебічний розвиток особистості, а історія як навчальний предмет повинна не так давати знання фактів, як навчати вихованців розуміти їх та осмислювати. У цьому контексті актуальність питання про потребу формування критичного мислення засобами історії є очевидною.

Особливої актуальності розвиток критичного мислення набуває в умовах гібридної війни. Надзвичайно важливо навчати дітей і молодь мислити критично, що забезпечить їх у майбутньому від маніпуляційного впливу пропаганди та всемогутніх медіа. За даними дослідження Стенфордського університету, серед семи тисяч опитаних респондентів (від учнів середньої школи до студентів) 82% не розрізняють правдивий контент медіа від реклами і неправдивої інформації [8]. На думку С. Горбачова, одного зі співавторів курсу «Критичне мислення для освітян» на онлайн-платформі Prometheus, все українське суспільство, має навчитися перевіряти будь-яку інформацію на достовірність, інакше в умовах ведення гібридної війни проти України завжди перебуватимемо в програшній ситуації [5].

Дослідженню феномена критичного мислення присвячено праці багатьох зарубіжних науковців, зокрема Р. Пола, Д. Халперна, С. Міллера, Д. Надлера, С. Метью. Останнім часом з'явилося чимало досліджень українських учених з проблеми розвитку критичного мислення в школі. Суттєвий внесок у дослідження даного питання зробили такі вчені як С. Терно, О. Тягло та О. Пометун. Зокрема, у працях О. Пометун подано характеристику розвитку критичного мислення як однієї із сучасних технологій навчання, що тісно пов'язана з інтерактивним навчанням [10, 11]. Однак, щодо такого підходу до розвитку критичного мислення зустрічаємо досить гостру полеміку на сторінках статті С. Терно «Світ критичного мислення: образ і мімікрія», в якій автор стверджує, що для розвитку критичного мислення принципове значення має процес розв'язування нетривіальних проблем, а не запозичення яскравого антуражу з вихолощенням справжньої проблемності під час навчання [14, с. 27-39]. Визначаючи критичне мислення як різновид наукового мислення, С. Терно пропонує шляхи його формування на уроках історії за допомогою спеціальної системи проблемних задач [13, 20].

Деякі елементи теорії та практики розвитку критичного мислення в учнів основної школи знаходимо в працях фахівців з методики навчання історії учнів загальноосвітніх навчальних закладів (К. Баханов, О. Мокрогуз, І. Бондарук, О. Тісліченко, В. Ткаченко та ін.).

Метою даної статті є розкрити можливості та методику розвитку критичного мислення на уроках історії.

Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання: з'ясувати сутність поняття «критичне мислення»; виявити способи його розвитку у процесі навчання історії в школі; визначити обов'язкові елементи методики розвитку критичного мислення на уроках історії.

1. Поняття «критичне мислення», його сутність та структура

Існує багато визначень поняття «критичного мислення»: лаконічні без конкретності формулювання, філософськи орієнтовані з акцентуванням уваги на теоретичних аспектах. У контексті психолого-педагогічного дослідження заслуговують на увагу такі дефініції: – психологічної орієнтації (з акцентом на мотиваційних аспектах розвитку здібностей до критичного мислення): «Критичне мислення носить рефлексивний характер і має відношення до спілкування, до психології особистості» (Т. Ноель-Цигульська); «Одна з основних рис критичного мислення трансцендентальної рефлексії, яка вимагає від мислячого суб'єкта самозвіту в тому, для якої з функцій свідомості мислення використовується: для ціннісної орієнтації, для пізнання чи пошуків засобів досягнення цілей» (Я. Калінніков); – педагогічної орієнтації (з акцентом на методичних і практичних аспектах розвитку здібностей до критичного мислення): «Критичне мислення є мислення соціальне й самостійне. Інформація є початковим, а не кінцевим пунктом критичного мислення. Воно починається з постановки запитань і проблем, які потрібно розв'язати» (Д. Клустер); «Критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які підвищують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату. Це визначення характеризує мислення як дещо, що відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю...» (Д. Халпер) [22, с. 142-143]. Таким чином, сам механізм критичного мислення містить у собі психологічні процеси рефлексії, аналітико-синтетичну мозкову діяльність, практичну орієнтацію, унаслідок чого може бути проінтерпретоване як форма практичної логіки.

Головними ознаками критичного мислення є такі вміння: 1) робити логічні висновки; 2) приймати обґрунтовані рішення; 3) давати оцінку отриманій інформації і розумовому процесу; 4) бути спрямованим на результат. Критичне мислення – це здатність ставити нові запитання, знаходити різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення [22, с. 143].

На думку дослідника О. Тягла, критичне мислення забезпечує систематичне вдосконалення процесу й результатів розумової діяльності на основі її критичного аналізу, розуміння й оцінювання. О. Тягло трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань. Він вважає, що критичне мислення впливає з усвідомлення невідворотності оман і помилок у людському пізнанні. Воно є специфічним видом рефлексії, яка спирається на знання елементарної логіки й відповідних конкретних наук [3, с. 12].

А. Федчиняк так визначає педагогічне завдання для опанування критичним мисленням: «Навчити мислити критично – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в правильному напрямку, навчити самостійно робити висновки та знаходити альтернативне рішення» [24, с. 32]. Будь-який процес навчання включає пізнання нового. Величезну інформацію про світ, ознаки і зв'язки довкілля можна побачити, почути, сприйняти безпосередньо. Багато з них можна виявити тільки внаслідок виконання певних розумових дій, тобто мисленнєво. Здатність правильно мислити відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі. Тільки ті люди, що

активно й правильно мислять, можуть точно оцінити події, проаналізувати факти, зробити потрібні висновки. Навчання лише тоді розвиває, коли воно активізує розумову діяльність, учить мислити критично.

С. Терно розглядає критичне мислення як науковий підхід до розв'язування широкого кола проблем – від житейських до професійних. У своїй статті «Світ критичного мислення: образ та мімікрія» він зазначає, що термін «критичне мислення» – це умовна назва, яка закріпилася за науковим типом мислення для розв'язання нетривіальних практичних проблем в англо-американському освітньому просторі [14, с. 27].

У той час як критичне мислення вважається практичним застосуванням наукового підходу до розв'язання житейських, професійних, особистих проблем тощо. Можна стверджувати, що для західного прагматичного світогляду напрацьована концепція критичного мислення була інструментом удосконалення традиційного практичного мислення своїх громадян, яке почало давати збій в умовах швидкоплинних змін другої половини ХХ ст. Засновник цієї педагогічної новації професор Колумбійського університету та Монтклерського державного коледжу (США) М. Ліпман стверджував, що освіта завжди ставила перед собою дві принципові мети – передачу знання та культивування мудрості. На думку М. Ліпмана, в стабільних традиційних суспільствах переважала перша з цих цілей, в сучасному інформаційному суспільстві слід надавати перевагу гнучкості та винахідливості, а не знанням. Свою концепцію освіти як дослідження він розглядав як таку, що гармонійно поєднує дві принципово важливі для освіти цілі – передачу знань та здійснення дослідження з метою встановити істину. Критичне мислення він розглядав як нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це складне вміння дозволяє правильно розв'язувати широке коло практичних проблем у будь-якій професійній діяльності (архітектора, юриста, лікаря тощо), в людських взаєминах (ситуації морального вибору). в науковій діяльності, в повсякденному житті тощо. Отже, критичне мислення розглядалось М. Ліпманом, фундатором цієї педагогічної новації, як навчання умінню розмірковувати [14, с. 27]. Критичне розмірковування відбувається у чотири етапи: 1) усвідомлення проблеми або зіткнення з проблемою; 2) проблемна ситуація та проблемна задача створюють певну перешкоду в досягненні мети – ситуацію утруднення; 3) переструктурування знань, способів дій, власних установок, досвіду та знаходження ідеї правильного розв'язку; 4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення його іншим (об'єктивізація думки) [12, с. 310].

Відтак в історичній освіті критичне мислення виступає не критикою історичних діячів та їх політики з точки зору своїх поглядів, а є засобом навчання учнів наукового підходу до розв'язання практичних проблем. В основі такого навчання знаходиться висунення гіпотез, їх перевірка, розгляд альтернатив, доведення і обґрунтування. Термін «критичне мислення» передбачає, що його суб'єкт має пересвідчитись у логічній досконалості, фактичній обґрунтованості та ціннісній доцільності будь-яких знань.

2. Методологічні аспекти розвитку критичного мислення у процесі навчання історії в школі

Відповідно до вимог методології вихідним об'єктом дослідження в галузі теорії та методики навчання має бути структура особистості учня та закономірність її розвитку. Ідеал, до якого має прагнути освіта, – це творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних у житті знань, умінь і навичок. Яким повинно бути навчання історії, щоб спонукати самозмінюваність особистості учня в напрямі до цього ідеалу? Залучення до якої діяльності сприятиме цьому? Без сумніву, це має бути

діяльність у галузі історичного пізнання та історичної дії, а не діяльність, спрямована на засвоєння запропонованої сукупності фактів, так звана передача знань ніби естафетної палички. Якщо ми обмежуємося лише передачею знань, то відповідно готуємо людину бути об'єктом історії, позбавляємо її здатності бути суб'єктом історичного процесу. Як зазначав Б. Анан'єв, «особистість не лише продукт історії, а й учасниця її живого руху» [16, с. 32]. Отже, оскільки активність передбачає критичність, навчання історії потрібно організовувати через критичне осмислення матеріалу, що вивчається, а також через критичне ставлення до власної діяльності. Це має бути самостійне пізнання минулого та усвідомлення його значення для себе й для розбудови майбутнього і саме критичне пізнання й самопізнання. «Оволодіння культурою, – наголошував філософ освіти Ф. Михайлов, – це оволодіння критичним, рефлексивним ставленням до власної діяльності, що дає змогу вийти за межі успадкованого» [16, с. 32].

Отже, критичне мислення насамперед має спрямовуватись на себе та свою діяльність для її вдосконалення відповідно до динаміки світу, що швидко змінюється. Самостійність мислення – необхідна умова самостійних і відповідальних дій, саме тому особливе місце в навчанні історії має посісти рефлексія (самопізнання з метою самовдосконалення або критичне переосмислення власної діяльності). Президент Міжнародної асоціації розвивального навчання академік В. Зінченко застерігав: «У світі, що швидко змінюється, жорсткість класифікаційних полицок приречена. Більше того, величина інтелектуальної й навіть особистісної кризи, яка очікує на людину під час серйозних зрушень у світі навколо неї, прямо пропорційна «жорсткості» та впорядкованості сформованого в неї розсудливого образу світу» [16, с. 32]. Саме такий розсудливий образ світу ми формували на уроках історії тривалий час і здебільшого продовжуємо формувати.

Основна проблема, на думку філософа освіти А. Арсен'єва, полягає в тому, що історію неправомірно розглядають як відчужену від людини сферу зовнішньої дійсності, що має таку саме форму, як знання про об'єкт у фізиці. Натомість якщо за основну мету навчання історії в школі брати не пристосування індивіда до зовнішньої доцільності, а його саморозвиток як особистості, як культурно-історичного суб'єкта (що не виключає й уміння орієнтуватися в соціальному середовищі, але вважає його другорядним), тоді не можна буде розглядати історію як зовнішню відносно людини сферу дійсності, що підпорядковується об'єктивним законам, які діють з необхідністю руху планет у Сонячній системі. «Вона виявиться чимось таким, що формується людиною у процесі її власного розвитку, яка живе у ній і є людиною цієї культури з її психікою і всіма її здібностями, а також знаннями, вміннями, навичками, і вона безпосередньо бере участь кожним своїм вчинком, словом, думкою, і тому виявляється відповідальною перед майбутнім» [16, с. 33]. Таким чином, історія стає тією сферою, опановуючи яку, людина перетворюється на моральну особистість. Критичне мислення – це і є саме той засіб, що наблизить нас до найглибшого аналізу історії, цілісного її сприйняття та розуміння, оскільки забезпечує самостійне досягнення історичної реальності та рефлексивну діяльність учня при цьому.

4. Обов'язкові елементи методики розвитку критичного мислення на уроках історії

Критичне мислення, як стверджують фахівці, можна розвинути лише шляхом розв'язування проблемних задач. Всі теоретики критичного мислення наголошували на тому, що саме суперечлива ситуація є пусковим механізмом критичного розмірковування. Висунення гіпотез – це одне з ключових умінь в критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень

щодо її розв'язку [14, с. 32]. Фокусування на проблемах стимулює природну допитливість учнів і спонукає їх до критичного мислення. Збираючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні точки зору і використовуючи можливості колективного обговорення, учні шукають і знаходять відповіді на запитання, що їх дійсно хвилюють. На цьому наголошують і психологи. Розкриваючи психологічну природу мисленнєвого процесу, С. Рубінштейн зазначає: «Початковим моментом мисленнєвого процесу як правило є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли в неї виникає потреба щось зрозуміти. Мислення завжди починається з проблеми або запитання, із здивування чи нерозуміння, з протиріччя». Проблемна ситуація і дає поштовх до включення учня в процес мислення. Навчально-пізнавальна діяльність, у контексті даного підходу, спрямовується і керується за допомогою системи проблемних ситуацій. Тому навчання учнів критичного мислення починається зі створення на історичному матеріалі проблемної ситуації. Основи методичної теорії створення проблемних ситуацій в історії викладені ще на початку 60-х років І. Лернером, який вважав необхідним подання навчального історичного матеріалу в структурованому вигляді в певній (діалектичній) логіці та застосування отриманих знань при розв'язанні логічних (пізнавальних) завдань, що добуваються в певній системі. Добір здійснюється таким чином, щоб охопити основні типи доступних учням проблем і методів історичної науки, передбачити важливіші характеристики творчої діяльності й різні рівні складності. У своїх працях автор подає типологію пізнавальних завдань з історії. За цими критеріями наступними поколіннями методистів розроблено збірники проблемних завдань для різних класів, зокрема і такі, що сприяють розвитку критичного мислення. Саме такі завдання і повинні використовуватися вчителем на уроках. Поставивши перед учнями проблему, далі слід організувати навчальний процес як дослідження учнями навчального матеріалу теми шляхом розробки спеціальної системи запитань і завдань, розв'язання яких вимагає певних мисленнєвих операцій високого рівня – аналізу, синтезу, оцінки. Таким чином, урок з розвитку критичного мислення завжди передбачає попереднє планування проблемної ситуації, відбір прийомів критичного мислення, що їх опановують учні та очікувані результати навчання (те, чого досягають учнів в процесі навчання) [3, с. 90].

На думку С. Терно, необхідно розробити й впровадити у навчання дослідницькі завдання та створити відповідні педагогічні умови, які сприяли б розвитку таких якостей особистості, як синтетичне мислення (тобто уміння бачити зв'язки, які безпосередньо не спостерігаються); вміння ставити під сумнів сталі принципи та ідеї; обдуманість; терпимість до чужих помилок; пошук проблем, які вимагають творчих зусиль; уміння визначати проблеми та ін. Саме тому вивчення історії слід організувати як критичне осмислення історичних подій під час розв'язування проблемних задач [14, с. 31].

Як можуть виглядати ці завдання на практиці? По-перше, учням можна запропонувати дати своє розв'язання тих проблем, що колись випали на долю відомих історичних осіб, при цьому обґрунтовуючи ці рішення. По-друге, впровадити розв'язання проблемно-пізнавальних завдань з метою перевірки обґрунтованості тих чи інших історіографічних оцінок. По-третє, тренувати учнів у виконанні вправ із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому). По-четверте, здійснювати спроби визначати та переформулювати проблеми, з якими стикалися в минулому (пошук непомічених проблем у минулому або правильних розв'язань не тих проблем). Отже, забезпечити розвиток критичного мислення школярів можна шляхом упровадження задач і проблемно-пізнавальних завдань на узагальнення та застосування понять, а також на перевірку обґрунтованості історіографічних оцінок та ін. [15, с. 15].

Вправи, які слід пропонувати до розв'язання, мають вимагати від учнів відповідального ставлення до прийняття рішень. Учнів слід призвичаювати не просто заявляти про свою позицію щодо окресленої проблеми, а й доводити та обґрунтовувати її, зважувати всі «за» та «проти», передбачати наслідки прийнятих рішень. Учнів слід заохочувати до розгляду проблем із різних точок зору, враховуючи різні думки.

Розв'язуючи проблемні завдання, учні повинні зрозуміти те, що недостатньо лише знати історичні факти, а дуже важливо уміти оцінювати їх значення для країни та світу. Робота над завданнями мусить переконати школярів у тому, що вкрай потрібно розуміти й приймати іншу точку зору за наявності переконливих аргументів, тобто бути толерантними. Суперечності в оцінках історичних подій обов'язково повинні спонукати учнів до самостійного аналізу історичної ситуації й до висновків.

О. Мокрогуз визначає сучасні вимоги до викладання історії, які формують уміння: розрізняти факти та інтерпретувати їх; оцінювати факти, аргументувати власну думку і робити висновки; аналізувати різноманітні види інформації; підходити критично до всіх видів матеріалів; знаходити тенденційність в інтерпретації історичних подій і протидіяти впливу неправдивої інформації; розуміти, що події можуть мати кілька трактувань; бачити інші погляди, поважати чужі думки [9, с. 98].

Ознайомлення із протилежними оцінками історичних подій та явищ має сприяти усвідомленню неможливості укласти світ у прості чорно-білі кадри. Більше того, учні мають зрозуміти, що звичка до спрощеного світосприйняття породжує потребу покарати тих людей, що не поділяють ті ж самі спрощені висновки.

Отже, внаслідок роботи над проблемними завданнями школярі мають навчитися бачити відтінки явищ. Наприклад, поділяючи цілі тих чи інших історичних осіб, бачити слабкість та недосконалість обраних методів. Важливим здобутком має стати вміння мислити парадоксами й бачити загальне та окреме у життєвих процесах і явищах. Неоднозначне ставлення до подій – ось що має стати результатом навчання критичного мислення. Оцінюючи історичну подію, учні повинні навчитися бачити зворотний бік явища.

Внаслідок розв'язання проблемних завдань стане очевидним те, що недостатньо лише знати історичні факти, а дуже важливо уміти оцінювати їхнє значення для країни та світу. Робота над завданнями переконає учнів у тому, що вкрай потрібно розуміти й приймати іншу точку зору за наявності переконливих аргументів, тобто бути толерантними. Суперечності в оцінках історичних подій обов'язково спонукають учнів самостійно аналізувати історичну ситуацію й робити висновки, а також навчать прикладати здобуті узагальнення до сучасної суспільної ситуації, правильно та самостійно її аналізувати. Працюючи над протилежними оцінками історичних подій та явищ, для них стане зрозумілою неможливість укласти світ у прості чорно-білі кадри. Більше того, звичка до такого спрощеного чорно-білого світосприйняття породжує потребу покарати тих людей, що не поділяють ті ж самі спрощені висновки. Історія надає чимало прикладів цього як у давнині, так і у сучасності. Отже, внаслідок виконаної роботи, учні зможуть бачити відтінки явищ. Наприклад, зможуть підтримувати цілі тих чи інших історичних осіб, проте бачити слабкість та недосконалість обраних методів. Учні навчатимуться мислити парадоксами й бачити загальне та окреме у життєвих процесах і явищах. Неоднозначне ставлення до подій – ось що стане наслідком такої праці. Надалі, оцінюючи історичну подію, учні зможуть побачити зворотну сторону явища.

Навчання критичного мислення має зосереджувати інтелектуальні зусилля учнів на таких проблемах: правильно чи неправильно; доцільно чи недоцільно; правомірно чи неправомірно; ефективно чи неефективно; морально чи аморально тощо. Проблема задача – це мета, яку треба досягти шляхом перетворення заданих умов. Задача містить

у собі реальну або удавану суперечність, яка викликає пізнавальні труднощі. Проблемну задачу неможливо розв'язати лише пригадуванням готових знань, необхідно розмірковувати, шукати зв'язки та відносини, добирати докази. Проблемна задача розв'язується, як правило, у такій послідовності: 1. З'ясовується, яка інформація потрібна для розв'язання проблеми і якою інформацією ви володієте; 2. розробляється план, щоб поступово, крок за кроком, поєднати наявну інформацію з невідомою, на цьому етапі використовуються такі правила: (1) розділити проблему на частини; (2) розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; (3) використати графічні зображення, щоб представити проблему різними способами; (4) розглянути окремі випадки, щоб «відчути» проблему; 3. виконати план дослідження поетапно; 4. здійснити огляд рішення і переконатися, що воно дійсно є розв'язанням даної проблеми та відповідає наявній інформації [20, с. 7].

Працюючи з історичними проблемами, слід керуватися ustalеними правилами та методами дослідження історичної науки (методологією). Найважливіші вихідні правила дослідження називаються принципами. До 8 таких правил історичного пізнання слід віднести принципи об'єктивності, історизму, соціального підходу та множинності підходів. Принцип об'єктивності передбачає обов'язково розгляд історичної реальності в цілому, незалежно від бажань, уподобань, установок дослідника, вимагає розглядати кожне явище в його різноманітності й суперечливості. Принцип історизму передбачає вивчення будь-якого історичного явища з точки зору того, коли, де, внаслідок яких причин це явище виникло, яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв'язку зі зміною загальної обстановки і внутрішнього змісту, як змінювалась його роль, які оцінки йому давалися на тому чи іншому етапі, яким воно стало зараз, що можна сказати про перспективи його розвитку. Соціальний підхід передбачає врахування певних соціальних і класових інтересів, всієї сукупності соціально-класових відносин. Важливим є принцип множинності підходів до розглядання історичного процесу. Цей принцип передбачає розгляд історичного явища або процесу під різними кутами зору, із різних позицій. Принципи історичного дослідження слугують дороговказами для істориків, щоб їхні висновки не хибили на недостовірність. Проте одних принципів недостатньо для розв'язання історичної задачі, потрібні ще й методи дослідження. Необхідно правильно здійснити аналіз (виділити складові), зробити висновки (узагальнити), установити причини, висловити припущення та ін. [20, с. 7-8].

О. Пометун стверджує, що формування критичного мислення відбувається в три етапи, тому виокремлює першу особливість – спеціальну структуру уроку та визначає вступну, основну та підсумкову частину. На першому етапі уроку відбувається процес актуалізації та мотивації навчання, збудження інтересу учнів. Обов'язковими на другому етапі є два елементи – індивідуальний пошук учнів і обмін ідеями в групах чи загальному колі, причому особистий пошук мусить неодмінно передувати обміну думками. Третій етап уроку є рефлексивним за своєю природою. На цьому етапі учні разом з учителем: узагальнюють основні ідеї уроку; інтерпретують та апробують ці ідеї; обмінюються думками й висловлюють особисте ставлення до них; оцінюють отримані знання та вміння; ставлять перед собою додаткові питання. Саме на третьому етапі учні удосконалюють важливе вміння – резюмувати інформацію, викладати складні ідеї, передавати почуття й уявлення в кількох словах, співвідносити нову інформацію зі своїми сталими уявленнями, тобто свідомо пов'язувати нове з уже відомим [10, с. 3-4].

Характерним для технології критичного мислення є також проведення уроків-дискусій. Методичною метою такого уроку є надання учневі можливості запропонувати імовірні варіанти вирішення поставленої проблеми. Кожна група готує свій варіант, і вони обговорюються під час дискусії.

До розглянутих вище елементів методики розвитку критичного мислення, слід також додати взаємодію як процес інтенсивного спілкування учнів у процесі розв'язання проблемних завдань чи пошуку відповідей на запитання високого рівня. Системне запровадження інтерактивних технологій навчання сприяє розвитку критичного мислення учнів, адже у процесі багатосторонньої комунікації з'являється можливість поділитися своїми думками і почуттями в рамках певної теми, розповісти про свої висновки, вислухати думки не тільки вчителя, а й однокласників. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання історичних ситуацій, використання рольових та імітаційних ігор, спільне (групове) вирішення учнями проблеми на основі аналізу обставин та відповідної історичної ситуації. Очевидно, що така діяльність потребує виконання мисленневих операцій вищого рівня.

Заклучення

Підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що реалії сучасного життя вимагають подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої парадигми, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів, – це є стратегічний напрямок модернізації освіти. Саме вміння критично мислити є атрибутом людини, яка, розвиваючись, активно пізнає світ. З цих позицій одна з цілей освітнього процесу полягає в тому, щоб кожен учень міг стати повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, здатним до самореалізації.

На основі аналізу досліджень науковців із зазначеної проблеми можна зробити висновок, що основними вміннями, які характеризують розвинене критичне мислення, є такі: аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, оцінювати її достовірність, адекватність конкретній проблемній ситуації, суперечливість даних, аргументів для доведення, тобто використовувати певні прийоми аналітичної роботи з інформацією, що дозволяють отримати бажаний результат; оцінювати свої думки і сторонні впливи, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, не приймати за істину кожную здогадку, а піддавати її сумніву й перевірці, давати оцінку позитивів і негативів як отриманої інформації, так і розумового процесу, явищ дійсності; зважено розглядати різноманітні підходи до проблеми, щоб приймати обґрунтовані рішення щодо неї; робити логічні умовиводи, формулювати самостійні судження і будувати переконливу аргументацію; здійснювати рефлексію, самооцінку та коригування пізнавальних дій і діяльності.

Історія як навчальний предмет має величезний потенціал можливостей для розвитку критичного мислення. Забезпечення вчителем розвитку критичного мислення учнів потребує від нього чіткого дотримання складових цієї технології, таких як: певної структури уроку, обґрунтованого вибору методів і прийомів навчання, що дають змогу забезпечити завдання уроку, чіткий регламент діяльності учнів і самого вчителя, створення сприятливої психологічної атмосфери під час навчання. За цих умов процес навчання стане більш привабливим і корисним для учнів і відкриє багато творчих перспектив для професійного зростання учителя.

Методика розвитку критичного мислення як обов'язкові елементи містить створення вчителем проблемної ситуації і її усвідомлення учнями, розв'язання проблемних ситуацій із застосуванням спеціальних прийомів критичного мислення, органічне поєднання проблемного та інтерактивного навчання на уроці. Отже, для розвитку критичного мислення необхідно: створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати нетривіальні проблемні задачі; ознайомлювати учнів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору (проблемні методи); організовувати діалог у процесі розв'язування проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення

розмірковувань учнів з подальшою рефлексією; й нарешті, надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок.

Уміння мислити критично дозволить стати відповідальними громадянами з високим рівнем толерантності й коректності людських відносин. Розвиток критичного мислення у процесі навчання історії в школі допоможе дітям та молоді краще орієнтуватися в сучасному швидкоплинному світі, не бути об'єктом маніпуляції засобів масової інформації, суспільних груп чи політичних партій, а в подальшому житті свідомо й правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства,

Література:

1. Архіпова Є. О. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / Є. О. Архіпова, О. В. Ковалевська // Гуманітарний часопис. – 2012. – № 2. – С. 34-38. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2012_2_7 (дата звернення: 23. 02. 2021)
2. Баханов К. О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти / К. О. Баханов. – Харків: Вид. група «Основа», 2005. – 128 с.
3. Бондарук І. Методика розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання всесвітньої історії [Електронний ресурс] / І. Бондарук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2011. – № 39 (2). – С. 88-94. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39\(2\)__15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_39(2)__15) (дата звернення: 23. 02. 2021).
4. Бондарук І. П. Формування критичного мислення учнів у процесі навчання історії: навчально-методичний посібник / І. П. Бондарук. – Біла Церква: КОІПОПК, 2013. – 107 с.
5. Від критичного мислення – до розбудови держави! [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.univ.kiev.ua/news/9158> (дата звернення: 23. 02. 2021).
6. Касьяненко В. Використання технології розвитку критичного мислення на уроках історії [Електронний ресурс] / Касьяненко В. – Режим доступу: <http://timso.koipro.kr.ua/hmura10/vykorystannya-tehnolohiji-rozvytku-krytychnoho-myslennya-na-urokah-istoriji/> (дата звернення: 20. 02. 2021).
7. Критичне мислення на другому місці найзатребуваніших компетенцій у 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.criticalthinking.expert/statti/kritichne-mislennya-na-drugomu-mistsi-najzatrebuvanishih-kompetentsij-u-2020/> (дата звернення: 20. 02. 2021).
8. Людям бракує медіаграмотності та критичного мислення – у Франківську експерти розповіли про шляхи протистояння гібридній пропаганді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kurs.if.ua/news/lyudyam_brakuie_mediagramotnosti_ta_krytychnogo_myslennya_u_frankivsku_eksperty_rozpovily_pro_shlyahy_protystoyannya_gibrydniy_propagandi_53106.html (дата звернення: 20. 02. 2021).
9. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології на уроках історії / О. П. Мокрогуз – Харків: Основа: Тріада+, 2007. – 191 с.
10. Пометун О. І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. І. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 1. – С. 3-7.
11. Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку) [Електронний ресурс] / О. І. Пометун. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/> (дата звернення: 20. 02. 2021).

12. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування / С. О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. – С. 310-315.
13. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для учнів 8-9 класів загальноосвітньої школи: дидактичний посібник для учнів 8-9 класів загальноосвіт. навч. закл. / С. О. Терно, А. Д. Хінева. – Запоріжжя: Просвіта, 2009. – 32 с.
14. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7-8. – С. 27-39.
15. Терно С. Суспільствознавча освіта: зміст, форми, методи / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 13-15.
16. Терно С. Чому важливо розвивати критичне мислення учнів? / С. Терно // Історія в школах України. – 2011. – № 10. – С. 30-34.
17. Терно С. О. Критичне мислення – середньовічна відсталість? / С. О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2013. – Вип. 37. – С. 301-306.
18. Терно С. О. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна проблема // Історія в школах України. – 2007. – № 7. – С. 18-23.
19. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / С. О. Терно // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). № 4. Бердянськ: БДПУ, 2008. – С. 5-13.
20. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл / Терно С. О. – Вид. 2-е, доопр. та допов. – Запоріжжя: Просвіта, 2008. – 32 с.
21. Тісліченко О. А. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб [Електронний ресурс] / О. А. Тісліченко // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 3. – С. 230-235. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2015_3_41 (дата звернення: 20. 02. 2021).
22. Ткаченко В. М. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії як умова їхньої успішної соціалізації / В. М. Ткаченко // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 1 (2). – С. 141-151.
23. Турянська О. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи / О. Турянська // Історія в школах України. – 2001. – № 6 – С. 13-17.
24. Федчиняк А. О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках вивчення історії повсякденності в 8-9 класах / А. О. Федчиняк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ: БДПУ, 2008. – С. 32-39.
25. These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them?> (дата звернення: 20. 02. 2021)

Author's Information:

Halyna Shchyhelska – PhD in History, Associate Professor, Ukrainian Studies and Philosophy Department, Ternopil Ivan Puluji National Technical University, Ternopil, Ukraine.

Mykola Sahan – History and Law Teacher of the Highest Category, Senior Teacher, Secondary School of Ozerna, Ozerna, Ukraine.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

HIGH SCHOOL PEDAGOGY

FORMATÍVNE ONLINE TESTOVANIE MATEMATICKÉHO VÝKONU ŠTUDENTOV – KVALIFIKOVANÝ ODHAD DĹŽKY ČASU JEHO TRVANIA

FORMATIVE ONLINE TESTING OF STUDENT MATHEMATIC PERFORMANCE - QUALIFIED TESTING TIME ESTIMATION

Jana Hnatová

Jana Hnatova

Abstrakt

V online vzdelávaní vystupuje do popredia okrem realizácie samotnej výučby aj zisťovanie dosiahnutej kognitívnej úrovne osvojenia si jej obsahu. Použitie online testovacích nástrojov sa stáva nutnosťou. V príspevku je prezentovaný jeden z prístupov využitia formatívneho hodnotenia kognitívneho matematického výkonu študentov na stanovenie primeranej dĺžky jeho trvania v online testovaní. Tento je kvantitatívne vyhodnotený na vzorke študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie ($N = 182$) v online testoch troch tematických okruhov administrovaných v prostredí LMS Moodle.

Abstract

In online education, in addition to the implementation of the teaching itself, finding out the achieved cognitive level of mastering its content also comes to the fore. The use of online testing tools is becoming a necessity. The paper presents one of the approaches to the use of formative evaluation of students' cognitive mathematical performance to determine the appropriate testing time estimation in online testing. This is quantitatively evaluated on a sample of students of primary education teachers ($N = 182$) in online tests of three thematic areas administered in the LMS Moodle environment.

Kľúčové slová: Online test. Matematický výkon študenta. Odhad dĺžky trvania testu.

Key words: Online test. Mathematical performance of the student. Testing time estimation.

Úvod

Hodnotenie kognitívneho výkonu študenta s využitím digitálnych technológií sa v poslednom období (aj vynútením vonkajších vplyvov) stáva bežnou súčasťou výkonu práce učiteľa. Online testovanie – ako jedna z metód využiteľná v rámci formatívneho i sumatívneho hodnotenia, je nositeľom nesporných výhod ale aj nevýhod. Identifikácia týchto faktorov je súčasťou mnohých našich i zahraničných publikačných výstupov (Chráska, 1990; Jordon, 2003; EPI, 2010; Bernátová, 2019).

Zapojenie digitálnych technológií do realizácie autoevalvačných testov, v rámci formatívneho hodnotenia, umožňuje študentom získať temer okamžitú a adekvátnu spätnú väzbu o podanom výkone (Raaijmakers, Baars a Paas, 2019). Súčasne sa tieto údaje stávajú

nástrojom riešenia prípadných nezhôd, taktiež ďalším stimulom, výzvou a varovným signálom v prípade, že dochádza ku konkrétnej chybnjej odpovedi študenta (Gardner-Medwin, 2018; Reinholz, Stone-Johnstone, Shan, 2020). Sumantri a Satriani (2016) navyše potvrdzujú interakčný efekt medzi formatívnym testovaním žiakov v matematike a ich dosahovanými výsledkami vzdelávania.

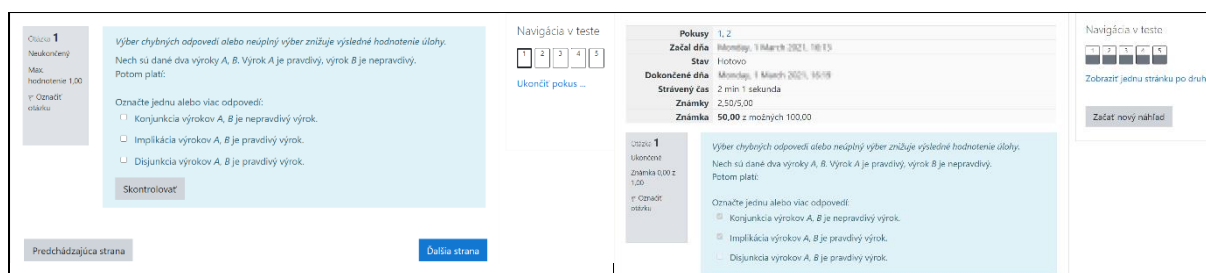
V rámci sumatívneho hodnotenia viaceré štúdie poukazujú na fakt, že zaradenie digitálnych technológií do procesu testovania má len minimálny alebo dokonca žiaden vplyv na dosiahnuté výsledky študentov v testovaní. Poggio, Glasnapp, Yang a Poggio (2005) vo svojej správe uvádzajú, že vplyv počítačového testovania položkami so zatvorenou formou odpovede oproti testovaniu pomocou papiera a ceruzky na skóre zloženého testu z matematiky (209 položiek realizovaných na vzorke 515 študentov – dobrovoľníkov) v rámci národného testovania, je nižší ako jeden percentuálny bod. Bridgeman, Lennon a Jackenthal (2003) upozorňujú na možný vplyv časového faktora (tzv. rýchlej skúšky) v prípade, ak nie je možné zobraziť celé znenie položky testu bez jej rolovania na monitore.

Vychádzajúc z uvedených skutočností, kladieme otázku: „Ako získať primeraný odhad času potrebný na spracovanie online testu matematického výkonu?“. Odpoveď na ňu budeme hľadať prostredníctvom sledovania časového faktora vypracovania autoevalvačných subtestov vybraných tematických okruhov matematickej edukácie študentov – budúcich učiteľov primárneho stupňa vzdelávania v predmete *Základy matematiky pre primárnu edukáciu*.

1. Základná charakteristika výberového súboru a použitých nástrojov zberu údajov

Vo výskumnom šetrení ak. roku 2020/21 boli zapojení študenti 1. ročníka magisterského stupňa programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v jeho dennej i externej forme štúdia ($N = 182$). Každý študent mal cez svoj školský e-mailový účet prístup k študijnej podpore pozostávajúcej zo záznamov prednášok, učebných textov, cvičení, online konzultácií a autoevalvačných testov viazaných na jednotlivé tematické okruhy spadajúce do priebežného a následne aj do záverečného hodnotenia predmetu *Základy matematiky pre primárnu edukáciu*. Prístup študenta k týmto zdrojom a aktivitám (včítane testov) nebol počas semestra nijako podmieňovaný.

Autoevalvačné testy mali z formálnej stránky zhodné nastavenie a jednotnú štruktúru. Každý test sa po spustení otváral v novom okne tak, aby bol prístup k nemu jednoduchý a bezproblémový. V úvode každého testu boli spracované pokyny, v ktorých bolo jasne deklarované cvičebné zameranie testu. Jednotlivé položky testu sa zobrazovali samostatne každá na jednej strane, bez obmedzenia prechodu medzi už zodpovedanými a ešte nezodpovedanými položkami. Každý pokus pozostával z piatich náhodne generovaných úloh vybraných z databázy obsahujúcej celkovo 64 položiek rôznorodého typu (s uzavretou odpoveďou a výberom jednej alebo niekoľkých správnych odpovedí, s priradením správnej odpovede, s krátkou otvorenou odpoveďou). Všetky odpovede boli vyhodnocované v testovacom systéme LMS Moodle automaticky, bez zásahu učiteľa.



Obrázok 1. Realizácia a vyhodnotenie testovej položky v cvičnom teste LMS Moodle v zobrazení dostupnom pre študenta

Systém zaznamenával čas trvania testovania v jednotlivých pokusoch študentov, taktiež počet pokusov každého študenta a jeho dosiahnutý výsledok. Po ukončení testovania bol študent podrobne informovaný o dosiahnutom skóre v jednotlivých položkách i v celom teste (obr. 1). Pre prístup k ďalšiemu testu nebola v systéme zadaná žiadna podmienka minimálnej úspešnosti v predchádzajúcom pokuse resp. pokusoch alebo možná penalizácia následného pokusu. Deskriptívny prehľad základných charakteristík polohy a variability sledovaných premenných je obsiahnutý v tabuľke (tab. 1).

Tabuľka 1. Základné charakteristiky sledovaných premenných

<i>Premenné</i>	<i>Výroková logika</i>	<i>Množiny</i>	<i>Výroková forma</i>
<i>Počet študentov</i>	182	182	182
<i>Počet všetkých pokusov</i>	1144	1485	1037
- <i>Priemerný počet pokusov na 1 študenta</i>	6,2857	8,1593	5,6978
<i>Čas trvania testovania v subteste [s]</i>			
- <i>Rozsah [min; max]</i>	[7;435]	[15;424]	[9;420]
- <i>Priemerný čas trvania subtestu</i>	214,7159	215,1455	148,9913
- <i>Medián trvania pokusu</i>	211	218	124
- <i>Smerodajná odchýlka trvania subtestu</i>	82,8661	88,6070	92,4311
- <i>Smerodajná chyba trvania testu</i>	2,4500	2,2996	2,8703
<i>Úspešnosť testovania v subteste [%]</i>			
- <i>Rozsah [min; max]</i>	[0; 100]	[0; 100]	[0; 100]
- <i>Priemerná úspešnosť v subteste</i>	70,4530	58,3313	67,2806
- <i>Medián úspešnosti v subteste</i>	78,335	60	80
- <i>Smerodajná odchýlka úspešnosti</i>	26,7136	28,3545	31,4227
- <i>Smerodajná chyba úspešnosti</i>	0,7898	0,7358	0,9758

2. Kvantitatívna analýza zistených čiastkových výsledkov

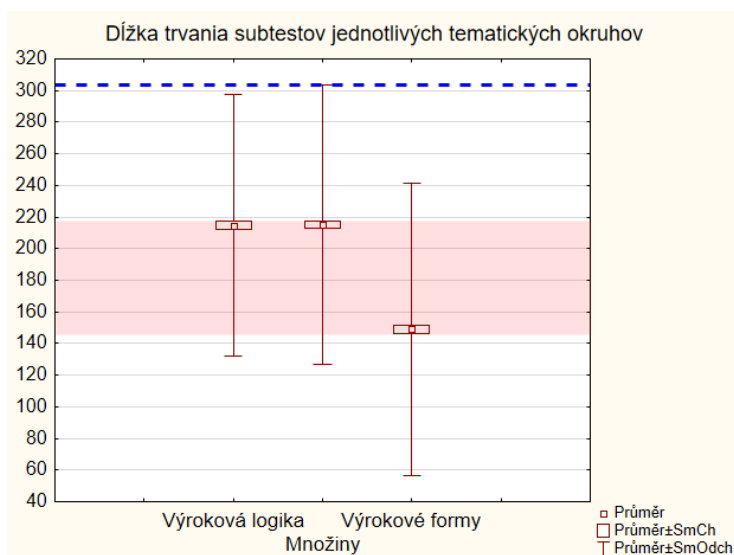
Grafickou vizualizáciou vybraných charakteristík získavame základnú predstavu o rozmedzí, v ktorom sa namerané časy trvania testovania v subtestoch z jednotlivých tematických okruhov pohybovali.

Mieru vzájomnej zhody stredných hodnôt časov trvania testovania v jednotlivých subtestoch posúdime Kendallovým koeficientom zhody, ktorý nekladie žiadne požiadavky na povahu pravdepodobnostného rozdelenia údajov a môže spracovávať akýkoľvek počet jednotlivých výsledkov. Hodnoty koeficientu sa pohybujú v intervale [0;1], kde krajná hodnota intervalu 0 je vyjadrením absolútnej nezhody resp. nezávislosti a krajná hodnota 1 je vyjadrením absolútnej zhody resp. závislosti posudzovaných javov. Výsledky (tab. 2) potvrdzujú temer 70%-nú zhodu stredných hodnôt časov trvania subtestov v sledovaných tematických okruhoch *Výroková logika*, *Množiny* a *Výrokové formy*. Primerané trvanie testu môžeme teda odhadnúť pre všetky sledované okruhy spoločne.

Tabuľka 2. Kendallov koeficient zhody

<i>Premenná (doba trvania)</i>	<i>Koeficient zhody = ,67100 Priem.hods. r = ,67069</i>			
	<i>Priemerné (poradie)</i>	<i>Súčet (poradie)</i>	<i>Priemer (poradie)</i>	<i>Sm.Odch. (poradie)</i>
<i>Výroková logika</i>	2,876085	2982,500	199,8708	70,89433
<i>Množiny</i>	1,865477	1934,500	170,8621	64,21661
<i>Výrokové formy</i>	1,258438	1305,000	148,9913	92,43113

Odhad časového intervalu vhodného pre spracovanie priebežného testu pozostávajúceho z uvedených tematických okruhov, bude vychádzať z oblastí priaznivého výberu danej intervalmi [*Priemer + Sm.Ch*; *Priemer + Sm.Odch*] (tab. 1) jednotlivých tematických okruhov. V rámci proštudentskej orientácie z nich vyberáme maximum, ktoré štatisticky popisujú hornú medzu variačného rozptýlenia údajov okolo priemeru (obr. 2). V číselnom vyjadrení je maximum všetkých troch skúmaných subtestov hodnota 303,7525 s, čo je v prepočte 5,0625 min. Vychádzajúc z technických možností nastavenia dĺžky trvania online testu v systéme LMS Moodle, budeme v ďalšej úvahe pokračovať s odhadom 300 s t.j. 5min.



Obrázok 2. Krabicový graf dĺžky trvania testovania v subtestoch

Pomocou Friedmanovej ANOVA porovnáme takto odhadnutú referenčnú hodnotu so strednými hodnotami všetkých premenných. Výber neparametrického testu je podmienený výsledkom testov normality (*K-S* $p < 0,01$; *Lilliefors* $p < 0,01$), ktoré normálne rozdelenie pravdepodobnosti premenných nepotvrdili.

Keďže na hladine významnosti $\alpha = 95\%$:

- vyvraciame tvrdenie o zhode referenčnej hodnoty so strednými hodnotami času trvania testu vo všetkých tematických okruhoch (tab. 3),
- zvolená referenčná hodnota je väčšia ako horné medze intervalov spoľahlivosti 95% stredných hodnôt (obr. 2),

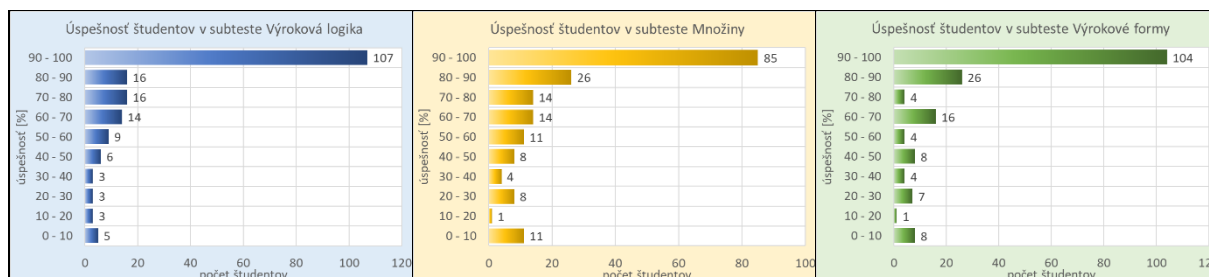
uvedený odhad je možné považovať za postačujúci pre realizáciu online testu matematického výkonu z uvedených tematických okruhov.

Tabuľka 3. Výsledky Friedmanovej ANOVA

Premenné: - stredná hodnota času trvania subtestu:	ANOVA chí-kv. ($N = 1037$, $sv = 3$) = 2315,029 $p = 0,00000$			
	Premenné (poradie)	Súčet (poradie)	Priemer (poradie)	Sm.Odch. (poradie)
• Výroková logika	2,948409	3057,500	199,8708	70,89433
• Množiny	1,865477	1934,500	170,8621	64,21661
• Výrokové formy	1,355352	1405,500	148,9913	92,43113
• Referenčná hodnota	3,830762	3972,500	300,0000	

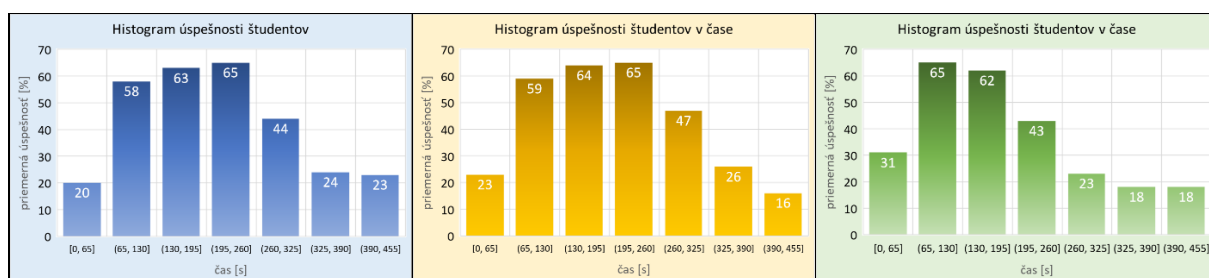
V ďalšom kroku považujeme za vhodné posúdiť zistený časový odhad nielen z pohľadu priemernej dĺžky trvania cvičného testovania študentov v subtestoch, ale aj z pohľadu v nich študentmi dosahovanej úspešnosti (obr. 3).

Je potešiteľnou skutočnosťou, že aj napriek tomu, že v nastavení systému cvičných testov nebolo vyžadované dosiahnutie konkrétnej dolnej hranice úspešnosti, študenti realizovali svoje testovania vo viacerých pokusoch s jednoznačným cieľom prejsť viacerými položkami databázy a dosiahnuť v náhodne generovaných subtestoch pokiaľ možno čo najvyššiu úspešnosť.



Obrázok 3. Dosahovaná maximálna percentuálna úspešnosť študentov v subtestoch daných tematických okruhov

Empiricky zistený odhad časového intervalu v sledovaných subtestoch (t.j. 5 min pre cvičný test matematického výkonu s piatimi položkami bez ohľadu na dosiahnutú úspešnosť v jednotlivých pokusoch) budeme považovať za „dobrý“, t. j. primeraný odhad času trvania priebežného testu, ak študenti budú tomto časovom intervale schopní dosahovať 50%-nú a vyššiu úspešnosť v teste (obr. 4). Pri stanovení uvedenej hranice úspešnosti vychádzame z akreditáciou schválenej klasifikácie predmetu, kde 50%-ná úspešnosť je zároveň hranicou pozitívneho záverečného hodnotenia predmetu.



Obrázok 4. Úspešnosť študentov v subtestoch v závislosti od času trvania testovania

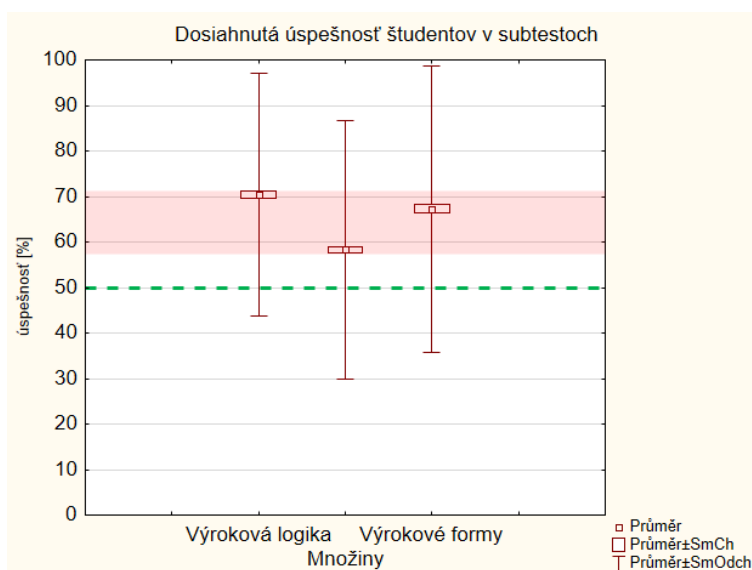
Porovnanie dosiahnutej priemernej úspešnosti subtestov *Výroková logika*, *Množiny* a *Výrokové formy*, s požadovanou hranicou 50%-nej úspešnosti opäť realizujeme na hladine významnosti $\alpha = 95\%$ neparametrickou Friedmanovou ANOVA, ktorá v tomto prípade:

- vyvracia tvrdenie o zhode referenčnej hodnoty so strednými hodnotami priemernej úspešnosti študentov vo všetkých testoch daných tematických okruhoch (tab. 4), pričom
- zvolená referenčná hodnota je menšia ako dolné medze intervalov spoľahlivosti 95% stredných hodnôt (obr. 5).

Tabuľka 4. Výsledky Friedmanovej ANOVA

Premenné – stredná hodnota úspešnosti študentov v subteste:	ANOVA chí-kv. ($N = 1037$, $sv = 3$) = 684,3206 $p = 0,00000$			
	Premenné (poradie)	Súčet (poradie)	Priemer (poradie)	Sm.Odch. (poradie)
• <i>Výroková logika</i>	3,062681	3176,000	74,50420	22,86581
• <i>Množiny</i>	2,540501	2634,500	63,84957	27,16364
• <i>Výrokové formy</i>	2,719383	2820,000	67,28062	31,42269
• Referenčná hodnota	1,677435	1739,500	50,00000	

Vychádzajúc z týchto výsledkov teda považujeme 50% úspešnosť v online testoch matematického výkonu študentov z daných tematických okruhov, ktorých trvanie je odhadované časom 300 s, za štatisticky významne dosiahnuteľnú.



Obrázok 5. Krabicový graf úspešnosti študentov v subrwstoch

Záver

Realizácia online testovania matematického výkonu študentov vo svojej podstate predpokladá nadobudnutie kompetencií týkajúcich sa práce s digitálnymi technológiami pri ich príprave, realizácii a následnej administrácii. Tieto sú však len postačujúcou podmienkou ich použitia v praxi. Nutnou podmienkou sa javí potreba aplikácie teoretických poznatkov tvorby testov pri ich kreovaní. Nepochybne je jedným z faktorov ovplyvňujúcich celkový dosiahnutý výsledok, primeraný odhad časového trvania testu. Ten je možné podložiť vlastnou pedagogickou skúsenosťou, ktorá je však vysoko subjektívna a neprenosná.

Nami zvolený prístup má tendenciu využiť na stanovenie odhadu primeranej dĺžky trvania online testu kvantitatívne výsledky z praxe. V prípade online testu z matematiky sa v rámci formatívneho využitia testov, za splnenia predpokladu náhodného výberu položiek s uzavretou odpoveďou a krátkou otvorenou odpoveďou, javí vhodným prepočet jednej úlohy na jednu minútu testovacieho času. Overenie tohto pomeru v sumatívnom online testovaní matematického výkonu študentov je zámerom nášho ďalšieho výskumného šetrenia.

Zoznam bibliografických odkazov

- BERNÁTOVÁ, R. (2019) Elektronické testovanie prírodovedných poznatkov. In: Nestorenko T., Bernátová, R. (Eds.) *Osvita i suspil'stvo VI.* s. 83 – 88. ISBN 978-83-952000-9-0.
- BRIDGEMAN, B., LENNON, M. L., JACKENTHAL, A. (2003). Effects of screen size, screen resolution, and display rate on computer-based test performance. *Applied Measurement in Education*, 16, s. 191 – 205.
- EPI (ECONOMIC POLICY INSTITUTE). (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers – report*. Dostupné na: <https://www.epi.org/publication/bp278/>.
- GARDNER-MEDWIN, A.R. (2018). The value of self-tests and the acknowledgement of uncertainty. Chapter 1.2 In *Enhancing Learning and Teaching with Technology – What the research says*. UCL IOE Press. ISBN 978-1-78277-227-9.

- CHRÁSKA, M. (1999) *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 91 s. ISBN 8085931680.
- JODOIN, M. G. (2003). Measurement efficiency of innovative item formats in computer-based testing. *Journal of Educational Measurement*, 40(1), s. 1 – 15. ISSN:1745-3984
- POGGIO, J., GLASNAPP, D. R., YANG, X., POGGIO, A. J. (2005). A Comparative Evaluation of Score Results from Computerized and Paper & Pencil Mathematics Testing in a Large Scale State Assessment Program. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(6). ISSN 1540-2525.
- RAAIJMAKERS, S.F., BAARS, M., PAAS, F. a kol. (2019). Effects of self-assessment feedback on self-assessment and task-selection accuracy. *Metacognition Learning* 14, s. 21 – 42. DOI: 10.1007/s11409-019-09189-5.
- REINHOLZ, D. L., STONE_JOHNSTONE, A., SHAL. N. (2020) Walking the walk: using classroom analytics to support instructors to address implicit bias in teaching. *International Journal for Academic Development*, 25 (3), 259 – 272. ISSN 1360144X. DOI: 10.1080/1360144X.2019.1692211
- SUMANTRI M.S., SATRIANI, R. (2016) The Effect of Formative Testing and SelfDirected Learning on Mathematics Learning Outcomes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2016, 8 (3), 507 – 524.

Author's Information:

RNDr. Jana Hnatová, PhD., Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

RÝCHLOSŤ SPRACOVANIA INFORMÁCIÍ: KOGNITÍVNY DETERMINANT EDUKAČNÉHO PROCESU

INFORMATION PROCESSING SPEED: COGNITIVE DETERMINANT OF EDUCATIONAL PROCESS

Iveta Kovalčíková, Joanna Miecznik-Warda

Iveta Kovalčíkova, Joanna Miecznik-Warda

Abstrakt

V príspevku je analyzovaný konštrukt mentálnej rýchlosti ako biologicky predeterminovaný bázičný kognitívny konštrukt. Pochopenie konštraktu mentálnej rýchlosti môže slúžiť na vysvetlenie tých behaviorálnych prejavov jedinca, ktoré sú považované za konštituenty „inteligencie“ alebo kognitívnych schopností. Prejavy a súvislosti kognitívnych schopností (predeterminovaných mentálnou rýchlosťou) v školskom kontexte nie sú častým predmetom výskumov. Cieľom príspevku je vymedziť teoretické súvislosti mentálnej rýchlosti pre potreby budúcich výskumov v pedagogických vedách.

Abstract

The paper analyzes the mental speed as a biologically predetermined basic cognitive construct. Understanding the construct of mental speed can serve to explain those behavioral manifestations of an individual that are considered to be constituents of "intelligence" or cognitive abilities. Manifestations and contexts of cognitive abilities (predetermined by mental speed) in the school context are not a frequent subject of research. The aim of the paper is to define the theoretical context of mental speed for the needs of future research in pedagogical sciences.

Kľúčové slová: Rýchlosť spracovania informácií. Mentálna rýchlosť.

Key words: Information processing speed. Mental speed.

Úvod

Za posledných 50 rokov došlo k posunom v smere empirického výskumu zameraného na ľudskú inteligenciu. Niektorí zástancovia rozvíjajúcej sa kognitívnej psychológie v polovici 70. rokov vyslovovali dôrazné „antipsychometrické“ názory. Tvrdilo sa napríklad, že všetky psychologické testy založené na faktorovo-analytických štúdiách by mali byť nahradené odvodenými experimentálnymi úlohami vychádzajúcimi z teórie spracovávania informácií (information processing theories)⁵. Tradičné psychometrické štúdie inteligencie boli už v 70. rokoch minulého storočia obohatené o výskumy mikroštruktúr typických individuálnych rozdielov v kognitívnom výkone. V tejto súvislosti sa objavuje koncept „kognitívnych

⁵ Stankov L., Roberts R. R. (1996) The Basic Information Processing (BIP) unit, mental speed and human cognitive abilities: Should the BIP R.I.P?, *Intelligence*, Vol. 23, Issue 2, September-October 1996, s. 133-155.

Voss. J. F. (1976), The nature of the 'Nature of Intelligence'. In L. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

komponentov“⁶ a „kognitívnych korelátov“⁷. Pri skúmaní inteligencie sa v súčasnosti kladie dôraz na holistický prístup, berúc do úvahy multifaktoriálnu štruktúru kognitívnych schopností jedinca. Formujú a upevňujú sa rôzne často aj protichodné paradigmy interpretácie podstaty a štruktúry ľudskej inteligencie. Súčasné štúdie možno v zásade rozdeliť zhruba na dve tradičné skupiny: (a) tie, ktoré zdôrazňujú dôležitosť jediného konštrukt⁸ a (b) tí, ktorí považujú inteligenciu za konštrukt zložený z niekoľkých tried kognitívnych schopností⁹. Teórie postulujúce viac ako jednu (globálnu) mentálnu schopnosť možno označiť ako viacnásobné modely inteligencie. Aj keď v skutočnosti existuje niekoľko variácií v rámci tejto skupiny, takmer všetky možno začleniť do hierarchickej teórie tekutej a kryštalizovanej inteligencie¹⁰. Pri vymedzovaní konštraktu inteligencie kognitívnych schopností jedinca sa často uvažuje a základných, bázických kognitívnych konštruktoch. V súčasnej psychologickej literatúre možno nájsť veľký počet štúdií, ktoré sú zamerané na skúmanie biologických základov ľudskej inteligencie¹¹. Hľadajú sa súvislosti genetickej, biologickej predeterminácie základných kognitívnych konštruktov. Medzi tieto, biologicky predeterminované konštrukty podľa Stankov a Roberts¹², je radený aj koncept mentálnej rýchlosti. Bázické, základné kognitívne mechanizmy sú vnímané ako viac fundamentálne, než iné elementárne mechanizmy kognície. V súčasnosti je mentálna rýchlosť považovaná za favorizovaný bázický kognitívny konštrukt. Tento jav má viacero dôvodov, medzi ktorými sú zdôrazňované hlavne faktory sociologickej a technologickej povahy. Technologický pokrok umožňuje presnejšie skúmanie časových, rýchlostných aspektov kognitívneho výkonu.

Mentálna rýchlosť ako nezávislá premenná kognitívneho výkonu

V súvislosti s uvažovaním o mentálnej rýchlosti ako o bázickom biologicky predeterminovanom konštrukte sa objavujú rozdiely medzi minulými a súčasnými prístupmi ku skúmaniu kognície. Rozdiely spôsobuje skutočnosť, že v starších prístupoch časové aspekty kognitívneho výkonu boli vnímané výhradne ako *závislé premenné*. Skúmajúc elementárne

⁶ napr. Sternberg R. J. (1977), Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

⁷ napr. Hunt A. (1978) The Sociological Movement in Law, The Sociological Movement in Law pp. 1-10.

⁸ t. j. psychometrický g; pozri napr. Jensen A. R., Whang P. A. (1993), Reaction times and intelligence: A comparison of Chinese-American and Anglo-American children. Journal of Biosocial Science. 25, 397-410.

Jensen A. R., Weng, L.-J. (1994), What is a good? Intelligence, 18, s. 231-258.

Vernon P. A. (1990), The use of biological measures to estimate behavioral intelligence. Educational Psychology, 25, s. 293-304.

⁹ pozri napr. Gardner H. (1983), Frames of mind: A theory of multiple intelligence. New York: Basic.

Horn J. L., Hofer S. M. (1992), Major abilities and development in the adult period. In R. J. Sternberg C. Berg (Eds) Intellectual Development. (pp. 449-499). New York: Cambridge.

Sternberg R. J. (1996), Cognitive psychology. Harcourt Brace College Publishers.

¹⁰ Carroll J. B. (1993), Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press.;

Messick S. (1992), Multiple intelligence or multilevel intelligence? Selective emphasis on distinctive properties of hierarchy: On Gardner's Frames of Mind and Sternberg's Beyond IQ in the context of theory and research on the structure of human abilities. Psychological Inquiry, 3 (4), s. 365-384.

¹¹ nedávne prehľady pozri napr. Jensen A. R. (1987), Individual differences in the Hick paradigm. In P. A. Vernon (Ed.) Speed of information-processing and intelligence. Norwood, NJ: Ablex.;

Juhel J. (1991), Relationships between psychometric intelligence and information-processing speed indexes. European Bulletin of Cognitive Psychology, II (1), 733-105.;

Kranzler J. H., Jensen A. R. (1989), Inspection time and intelligence: A meta-analysis. Intelligence, 13, 329-347.

Vernon P. A. (1987), Speed of information processing and intelligence. Norwood, NJ: Ablex.

Vernon P. A. (1992), Biological approaches to the study of human intelligence. Norwood, NJ: Ablex.;

Stankov L., Roberts R. R. (1996) The Basic Information Processing...

¹² Stankov L., Roberts R.R. (1996) The Basic Information Processing ...

kognitívne procesy a operácie¹³, výskumníci hľadali súvislosti medzi kognitívnu psychológiou založenou na teórii a tým, čo bolo vnímané ako prevažne ateoretický psychometrický prístup ku skúmaniu kognitívnych schopností. V týchto výskumných dizajnoch sa časové hodnoty kognitívnych výkonov považovali za citlivé závislé premenné, ktoré poskytli informácie o mikroštruktúre ľudského poznania. Rýchlosť sama o sebe nebola ani zaujímavý konštrukt ani nemala v tomto čase osobitný teoretický význam. Časové indikátory výkonu boli (a sú) však často používané v psychologickom výskume hlavne kvôli ich vyššej citlivosti a možnej merateľnosti/kvantifikácii v porovnaní s tradičným „číselne správnym“ (alebo úrovňovým) skóre¹⁴. V tejto paradigme prístupu napr. k „rýchlosti lexikálneho prístupu“, „rýchlosti vyhľadávania v sémantickej pamäti“ a k rôznym ďalším rýchlostným konštruktom je rýchlosť vnímaná ako funkčná úloha nejakého základného kognitívneho mechanizmu. Novšie štúdie rýchlosti kognitívneho výkonu uvažujú o rýchlosti ako o jave, ktorý je *nezávislou premennou* a spôsobuje rozdiely v kognitívnych výkonoch. Objavujú sa tvrdenia, že v rámci štruktúry kognitívnych procesov jedinca existuje všeobecný konštrukt rýchlosti, ktorého funkcia je vnútorne „základná“¹⁵. Psychometrici privítali kontribúcie experimentálne zameraných kolegov, nakoľko vnímali, že deskriptívne faktory kognitívneho výkonu by mohli byť obohatené o ďalšie koncepčne sofistikovanejšie významy. V súčasnej literatúre existuje podstatný počet empirických štúdií, ktoré skúmajú výlučne vzťah medzi mentálnou rýchlosťou a inteligenciou, resp. kognitívnymi schopnosťami jedinca. Možno dokonca nadobudnúť dojem, že existuje konsenzus, že individuálne rozdiely v rýchlosti výkonu môžu predstavovať vysvetlenie pre rozdiely v inteligencii alebo kognitívnych schopnostiach ľudí. Nové technológie (riadené najmä pokrokom v počítačovej technológii) umožnili výskumným pracovníkom preskúmať rolu, ktorú zohrávajú predtým skúmaniu neprístupné aspekty časovaného výkonu (timed performance). Extenzívny výskum zameraný na mentálnu/kognitívnu rýchlosť (mental/cognitive speed) bol realizovaný v celosvetovom kontexte¹⁶. Skúmaná bola kognitívna rýchlosť naprieč rôznymi kultúrami a etnickými skupinami¹⁷, v rôznych vekových kategóriách¹⁸, socioekonomických kontextoch¹⁹. Predmetom výskumov bola aj kognitívna rýchlosť u osôb s rôznym klinickým statusom. Vo všetkých vyššie menovaných oblastiach výskumu je prioritou venovaná unitárnemu konštruktú mentálnej rýchlosti²⁰. Už v staršej práci Eysenck²¹ uvádza: „Nedávny

¹³ pozri Carroll J. B. (1976), Psychometric tests as cognitive tasks: A new 'Structure of intellect'. In L. Resnick (Ed.) The nature of intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stankov L. (1980), Psychometric factors as cognitive tasks: A note on Carroll's "New Structure of Intellect". Intelligence, 4, s. 65-71.

¹⁴ Stankov L., Roberts R. R. (1996) The Basic Information Processing ...

¹⁵ Stankov L., Roberts R. R. (1999), Individual differences in speed of mental processing and human cognitive abilities: Toward a taxonomic model, Learning and Individual Differences, Volume 11, Issue 1, s. 1-120.

¹⁶ Agrawal R., Kumar A. (1993), The relationship between intelligence and reaction time as a function of task and person variables. Personality and Individual Differences, 14(1), 287-288.

Neubauer A. C., Freudenthaler H. H. (1994), Reaction times in a sentence-picture verification test and intelligence: Individual strategies and effects of extended practice. Intelligence, 19, 193-218.

Schweizer K. (1993), The effect of two information-processing skills on the speed-ability relationship. Personality and Individual Differences, 14 (5), s. 713-722.

¹⁷ Jensen A. R., Whang P. A. (1993), Reaction times ...

Saccuzzo D. P., Johnson N. E., Guertin T. L. (1994), Information processing in gifted versus non gifted African American, Latino, Filipino, and White children: Speeded versus non speeded paradigms. Intelligence, 19, s. 219-243.

¹⁸ Myerson J., Wagstaff D. & Hale S. (1994), Brinley plots, explained variance, and the analysis of age differences in response latencies. Journal of Gerontology: Psychological Science, 49, 722-730.

¹⁹ Jensen A. R. (1987), Individual differences ...

²⁰ Bars D. A. & Forrin, B. (1995), Age, speed of information processing, recall and fluid intelligence. Intelligence, 20 (3), s. 229-248.

boom experimentálnych štúdií o rýchlosti mentálnych procesov a psychofyziologických základoch kognitívneho správania sľubuje, že povedie k rekonceptualizácii teórie i experimentálnych prístupov k konštruktovi inteligencie²².

Pochopenie konštruktiva mentálnej rýchlosti môže slúžiť na vysvetlenie tých behaviorálnych prejavov jedinca, ktoré sú považované za konštituenty „inteligencie“ alebo kognitívnych schopností. Prejavy a súvislosti kognitívnych schopností (predeterminovaných mentálnou rýchlosťou) v školskom kontexte nie sú častým predmetom výskumov.

Komponenty rýchlosti spracovania informácií

Vo všeobecnej psychológii sú mentálne javy alebo procesy ako myslenie, pamäť, a predstavivosť sú charakterizované samostatne. V kognitívnej psychológii sa tieto konštrukty chápu ako jednotlivé fázy spracovania duševných informácií. Poňatie *spracovania duševných informácií* má pôvod v kybernetike, teda vo vede o spätnoväzobnej kontrole²³ a v matematickej teórii informácií.²⁴ Procesy spracovania informácií v mysli sú porovnávané s procesmi v počítači. Ten prijíma informácie, organizuje, spracováva a uchováva informácie v pamäti. Mysel' funguje podobne. Je vybavená vstupným mechanizmom (ľudským zmyslovým registrom), mechanizmom na spracovanie a ukladanie informácií a mechanizmom na prenos informácií. V psychológii však chápanie mentálneho spracovania nie je také jednoznačné. S určitosťou možno konštatovať, že činnosť mysle spočíva v spracovaní informácií. Medzi vstupnými a výstupnými informáciami existuje komplexný proces manipulácie s údajmi. Podľa Neissera spracovanie informácií zahŕňa operácie ich transformácie, spracovania, redukcie, zosilnenia, uloženia, vyvolania alebo využitia akýmkoľvek iným spôsobom. Tieto procesy determinujú ľudské správanie. Okrem toho spracovanie informácií prebieha na mnohých úrovniach a je závislé od kontextu, vnútorného (prostredie), ako aj vonkajšieho (kognitívne štruktúry).²⁵ Spracovanie informácií je základom ľudského fungovania a zahŕňa procesy vyhľadávania, prijímania, výberu, dekódovania, integrácie, transformácie a vytvárania informácií. Procesy prijímania, skladovania, spracovania prebiehajú súčasne. Väčšina bádateľov v oblasti psychiatrie sa domnieva, že poruchy spracovania informácií sú pri psychózach, najmä pri schizofrenických syndrómoch, zásadné. Ďalej sa zistilo, že existuje závislosť medzi spracovaním informácií a krátkodobou a dlhodobou pamäťou, a to najmä so stupňom organizácie (štruktúrovania) informácií v pamäti a stratégiami ich vybavovania.²⁶

Hale S., Jansen J. (1994), Global processing-time coefficients characterize individual and group differences in cognitive speed. *Psychological Science*, 5 (6), 384-389.

Kail R. (1992), Evidence for global developmental change is intact. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54, 308-314.

Miller L. T., Vernon P. A. (1992), The general factor in short-term memory, intelligence, and reaction time. *Intelligence*, 16, s. 5-29.

²¹ Hunt E. B. (1978), Individual differences in the verification of sentence – picture relationships hunt, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Volume 17, Issue 5, s. 493-507 .

²² Eysenck H. J., Barrett P., Wilson G., Jackson C. (1992), Primary trait measurement of the P-E-N system. *European Journal of Psychological Assessment*, 8(2), s. 109-117.

Eysenck H. J. (1986), The theory of intelligence and the psychopathology of cognition. In R. J. Sternberg (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*. Norwood, NJ: Ablex. Eysenck, s. 225.

²³ Wiener N. (1948), *Cybernetics: Or, control and communication in the animal machine*, New York: Wiley; pozri E. Nečka, J. Orzechowski, B. Szymura (2006), *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 23.

²⁴ Ibid.

²⁵ Neisser U. (1967), *Cognitive psychology*, New York, Appleton-Century-Crofts; pozri E. Nečka,s. 25.

²⁶ Jakubik A., Łaszewska Z. (2001) , Przetwarzanie informacji u osób uzależnionych od alkoholu, *Alkoholizm i Narkomania* Tom 14, Nr 3, s. 355-356.

Medzi kognitívnym procesom a kognitívnou funkciou existujú závislosti, ktoré môžeme definovať pomocou konkrétnych kritérií. Môžeme tu rozlíšiť kritériá viditeľnosti, rýchlosti a hierarchie. Rýchlosť, ktorá nás zaujíma, spája E. L. Glinsky s pamäťou a perцепčnými funkciami, ktoré s vekom strácajú rýchlosť.²⁷ Preto schopnosť dosiahnuť istú mentálnu rýchlosť sa dá považovať za kritérium rozlišovania medzi procesom a funkciou.²⁸ Podľa terminologického slovníka kognitívnej edukácie „mentálna rýchlosť je rýchlosť, s akou mozog/myseľ spracováva informácie. Je to schopnosť rýchlo, plynulo a primerane vykonávať jednoduché kognitívne úlohy, ktoré si vyžadujú koncentráciu a pozornosť (t. z. prijímajú informácie, myšlienky a formulujú reakcie a odpovede). Mentálna rýchlosť je jedným z ukazovateľov efektívnosti myslenia a učenia sa.“²⁹

Rýchlosť mentálneho spracovania zahŕňa najmenej jednu z funkcií ako napr.: množstvo času potrebného na vnímanie informácií, ich spracovanie alebo formulovanie odpovede. Je to čas potrebný na splnenie intelektuálnej úlohy. V závislosti od typu vnímania možno rozlíšiť tri hlavné komponenty rýchlosti spracovania informácií:

- **vizuálne spracovanie**, čiže rýchlosť, akou je informácia prijímaná sietnicou oka a akou rýchlosťou (pomocou zložitých nervových procesov) sa prenáša do mozgovej kôry. Tento proces sprevádza fenomén subjektívnej skúsenosti s videním. Jeho zložkami sú okrem iného: porozumenie, interpretácia a emócie³⁰;
- **sluchové spracovanie**, t. z. s akou rýchlosťou je prijatý sluchový stimul a ako rýchlo na neho reagujú príslušné mozgové centrá. Schopnosť plne využívať zvukové podnety prichádzajúce do centrálného nervového systému je podmienená správnym sluchovým spracovaním³¹;
- **motorická rýchlosť** alebo ako efektívna je motorická pružnosť žiaka vedúca k motorickej (akademickej) výkonnosti³².

Záver

Rýchlosť mentálneho spracovania je jedným z hlavných elementov kognitívneho procesu, preto je jeden z najdôležitejších atribútov v oblasti poznávania, učenia sa, intelektuálneho rozvoja, uvažovania a skúseností. W. Okoň je presvedčený, že schopnosť žiaka sa prejavuje v ľahkosti, rýchlosti a spoľahlivosti spracovania informácií, rýchlosti rozhodovacích schopností a efektívnej samostatnej a tvorivej činnosti. Slabá rýchlosť spracovania informácií nebráni učeniu sa, ale môže zohrávať veľkú rolu pri problémoch s učením sa detí. Prejavovať sa môže u detí s dyslexiou, dysgrafiou, dyskalkúliou, ADHD či poruchami sluchovej alebo vizuálnej percepcie³³. Mentálna rýchlosť a jej interakcia s inými oblasťami kognitívneho fungovania môže negatívne ovplyvniť (1) schopnosť rýchleho generovania odpovede alebo tiež (2) vyhľadania informácie v dlhodobej pamäti a (3) zapamätania si toho, čo by sa malo v danom čase pamätať.

²⁷ Glinsky E. L. (2007), Changes in cognitive function in human aging, w: D. R. Riddle (red.) Brain aging: Models, methods and mechanism. Boca Raton: CRC Press, retrieved from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21204355/>.

²⁸ Kovalčíková I., Ropovik I., Ferjenčík J. ... a kol. (2016), Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku, Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, Prešov, s. 15-16.

²⁹ Kovalčíková I., Bobáková M., ... a kol. (2015), Terminologické minimum kognitívnej edukácie, Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, Prešov, s. 54.

³⁰ Antoszczak R. (2018), Percepcja i sposób przetwarzania informacji przez człowieka cz. 1, retrieved from: <https://www.visualmedia.pl/blog/percepcja-i-sposob-przetwarzania-informacji-przez-czlowieka-cz-1>.

³¹ Walkowiak M i in. (2016), Przetwarzanie słuchowe a funkcje fonologiczne, Otorinolaryngologia 2016, 15 (3), s. 111.

³² Plessis S. (2018), Processing Speed: Definition, Importance, Research, Overcoming Deficits, retrieved from: <https://www.edubloxutor.com/processing-speed/>.

³³ Stoodley C. J., Stein J. F. (2006), A processing speed deficit in dyslexic adults? Evidence from a peg-moving task, Neuroscience Letters 399 (3), s. 264-267.

Poznámka

Príspevok je výstupom 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:

- AGRAWAL, R. and A. KUMAR, 1993. The relationship between intelligence and reaction time as a function of task and person variables. In: *Personality and Individual Differences*, Volume 14, p. 287-288.
- ANTOSZCZAK, R., 2018. *Percepcja i sposób przetwarzania informacji przez człowieka cz. 1*, [online] <https://www.visualmedia.pl/blog/percepcja-i-sposob-przetwarzania-informacji-przez-czlowieka-cz-1> [Dostęp: 11. 12. 2018].
- BARS D. A. and B. FORRIN, 1995. Age, speed of information processing, recall and fluid intelligence. In: *Intelligence*, Volume 20, p. 229-248.
- CAROLL, J. B., 1976. *Psychometric tests as cognitive tasks: A new 'Structure of intellect'*. In: L. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CAROLL, J. B., 1993. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- EYSENCK, H. J., 1986. *The theory of intelligence and the psychopathology of cognition*. In: R. J. Sternberg (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
- EYSENCK, H. J., 1987. *Intelligence and reaction time: The contribution of Arthur Jensen*. In: S. Modgil and C. Modgil (Eds) *Arthur Jensen: Consensus and controversy*. London: Falmer Press.
- EYSENCK, H. J., 1995. Can we study intelligence using the experimental method? In: *Intelligence*, Volume 20, p. 217-228
- EYSENCK, H. J., BARRETT, P., WILSON, G. and C. JACKSON, 1992. Primary trait measurement of the 21 components of the P-E-N system. In: *European Journal of Psychological Assessment*, Volume 8, p. 109-117.
- GARDNER, H., 1983. *Frames of mind: A theory of multiple intelligence*. New York: Basic.
- GLINSKY, E. L., 2007. *Changes in cognitive function in human aging*. In: D. R. Riddle (red.) *Brain aging: Models, methods and mechanism*. Boca Raton: CRC Press, [online] <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21204355/> [cit.: 22. 10. 2018].
- HALE, S. and J. JANSEN, 1994. Global processing-time coefficients characterize individual and group differences in cognitive speed. In: *Psychological Science*, Volume 5, p. 384-389.
- HORN, J. L. and S. M. HOFER, 1992. *Major abilities and development in the adult period*. In: R. J. Sternberg, C. Berg (Eds). *Intellectual Development*. (pp. 4499). New York: Cambridge.
- HUNT, E. B., 1978. Individual differences in the verification of sentence – picture relationships hunt. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Volume 17, p. 493-507
- HUNT, E. B., 1994. *Theoretical models for the study of intelligence*. In: D. K. Detterman (Ed.) *Current topics in human intelligence: Vol. 4: Theories of intelligence*, p. 233-256, Norwood, NJ: Ablex.
- JENSEN, A. R. and L. J. WENG, 1994. What is a good? In: *Intelligence*, Volume 18, p. 231-258.
- JENSEN, A. R. and P. A. WHANG, 1993. Reaction times and intelligence: A comparison of Chinese-American and Anglo-American children. In: *Journal of Biosocial Science*. Volume 25, p. 397-410.

- JENSEN, A. R., 1987. *Individual differences in the Hick paradigm*. In: P. A. Vernon (Ed.) *Speed of information-processing and intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
- JENSEN, A. R., 1993. Why is reaction time correlated with psychometric g? In: *Current Directions in Psychological Science*. Volume: 2, p. 53-56.
- KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., and M. SLAVKOVSKÁ, 2015. *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, Ľ., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A. and J. BRAJERČÍK, J. (2016). *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. 2 rozšírené vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- KRANZLER, J. H. and A. R. Jensen, 1989. Inspection time and intelligence: A meta-analysis. In: *Intelligence*, Volume 13, p. 329-347.
- MYERSON, J., WAGSTAFF, D. and S. HALE S. (1994), Brinley plots, explained variance, and the analysis of age differences in response latencies. In: *Journal of Gerontology: Psychological Science*, Volume 49, p. 72-80.
- NEISSER, U., 1967. *Cognitive psychology*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- PLESSIS, S., 2018. Processing Speed: Definition, Importance, Research, Overcoming Deficits, [online] <https://www.edubloxtutor.com/processing-speed/> [cit.: 12. 12. 2018].
- STANKOV, L., 1980. Psychometric factors as cognitive tasks: A note on Carroll's "New Structure of Intellect". In: *Intelligence*, Volume 4, p. 65-71.
- STANKOV, L. and R. R. ROBERTS, 1996. The Basic Information Processing (BIP) unit, mental speed and human cognitive abilities: Should the BIP R.I.P?, In: *Intelligence*, Volume 23, p. 133-155.
- STANKOV, L. and R. R. ROBERTS, 1999. Individual differences in speed of mental processing and human cognitive abilities: Toward a taxonomic model. In: *Learning and Individual Differences*, Volume 11, p. 1-120.
- STERNBERG, R. J., 1977. *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- STERNBERG, R. J., 1986. Haste makes waste versus a stitch in time? A reply to Vernon, Nador and Kantor. In: *Intelligence*, Volume 10, p. 265-270.
- STERNBERG, R. J., 1985. *Beyond IQ: A triarchic theory, of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOODLEY, C. J. and J. F. STEIN, 2006. A processing speed deficit in dyslexic adults? Evidence from a peg-moving task, In: *Neuroscience Letters* 399 (3) p. 264-267.
- WALKOWIAK, M i in., 2016. Przetwarzanie słuchowe a funkcje fonologiczne, In: *Otorynolaryngologia*, Volume 15, p. 111-116.
- WIENER, N., 1948. *Cybernetics: Or, control and communication in the animal machine*. New York: Wiley.
- VERNON, P. A., 1987. *Speed of information processing and intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
- VERNON, P. A., 1990. The use of biological measures to estimate behavioral intelligence. In: *Educational Psychology*, Volume 25, p. 293-304.
- VERNON, P. A., 1992. *Biological approaches to the study of human intelligence*. Norwood, NJ: Ablex.
- VOSS, J. F., 1976. *The nature of the 'Nature of Intelligence'*. In L. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Author's Information:

PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., Professor – Research centre of cognitive education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

Mgr. Joanna Miecznik - Warda. – Research centre of cognitive education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

DOPAD PANDÉMIE COVID-19 NA VZDELÁVANIE A PSYCHIKU ŠTUDENTOV

THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON MENTAL HEALTH OF STUDENT

Erika Novotná

Erika Novotna

Abstrakt

Celosvetová pandémia súvisiaca so šírením ochorenia COVID-19 výrazne ovplyvnila nielen prostredie inštitucionálneho vzdelávania, ale najmä sociálne vzťahy a kontakty mladých ľudí. Bezpečnostné opatrenia a sociálna i kultúrna izolácia študentov formou dištančného vzdelávania, má negatívny dopad na subjektívnu pohodu a kvalitu ich života. V príspevku sú prezentované výsledky aktuálnych výskumov, ktoré potvrdzujú negatívny vplyv pandémie na psychické a duševné zdravie študentov.

Abstract

The global pandemic associated with the spread of COVID-19 has significantly affected not only the institutional learning environment but especially youth's social relations. Security measures and social and cultural isolation of students by distance learning have a negative impact on subjective mental well-being and quality of life. The paper presents the results of current research, which confirms the negative impact of the pandemic on the mental health of students.

Kľúčové slová: Pandémia. COVID-19. Psychika. Vysokoškoláci. Subjektívna pohoda.

Key words: Pandemic. COVID-19. Mental health. University students. Mental well-being.

Úvod

Po roku trvania pandémie a ochorenia COVID-19 výskum dopadov izolácie a karanténnych opatrení napreduje a je evidentné, že pôvodné obavy ohľadom psychického zdravia ľudí boli viac ako opodstatnené. Čas ukázal, že dopady pandémie na duševné zdravie môžu byť oveľa rozsiahlejšie ako sa očakávalo. Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie v mnohých krajinách došlo v dôsledku pandémie k obmedzeniu starostlivosti o duševné zdravie, predovšetkým pre deti, adolescentov, študentov i učiteľov. Aktuálne tlaky na zdravotníctvo, školstvo a iné sektory sú obrovské, no starostlivosť o duševné zdravie by nemala byť odsúvaná do úzadia (Žilinská 2021). Školský rok 2020/2021 sa do histórie zapíše ako rok, ktorý uštedril žiakom a študentom deficit sociálnych vzťahov, zážitkov a predovšetkým ujmu vzdelávať sa a učiť sa *face to face* v školách. Uvedené sa už odráža aj vo výsledkoch výskumov a štúdií a bude nevyhnutné vziať uvedené zistenia do úvahy nielen počas dištančného vzdelávania, ale najmä pri opätovnom naštartovaní „normálneho“ života v spoločnosti i v oblasti vzdelávania.

1. Aktuálne postoje a nálady v pandémií koronavírusu - *National Pandemic Alarm*

V dnešnej zložitej a neistej situácii šírenia pandémie ochorenia COVID-19 sú informácie dôležitejšou komoditou ako inokedy. *European National Panels* spúšťa jedinečný projekt mapujúci súčasnú situáciu - *National Pandemic Alarm – aktuálne postoje a nálady v pandémií koronavírusu*. Ide o výskum verejnej mienky, ktorý v piatich európskych krajinách monitoruje aktuálne postoje a nálady spoločnosti s ohľadom na prebiehajúcu pandémiu. Projekt prebieha od 16. marca 2020 na lokálnych reprezentatívnych online paneloch v Českej republike, na Slovensku, v Poľsku, v Maďarsku a v Bulharsku. Ponúka tak unikátne medzinárodné porovnania. Výskumné procedúry prebiehajú kontinuálne a ich výsledkom je niekoľko indexov, ktoré zachytávajú vývoj spoločenských postojov a nálad v aktuálnej situácii. Sú to indexy: miera strachu (index paniky), dôvera v predstaviteľov štátu (index dôvery v štátny aparát), výhľad obyvateľov na priebeh a vývoj pandémie (miera optimizmu/pesimizmu), vlastná skúsenosť s výskytom ochorenia či chorých v blízkom okolí (miera skúsenosti) a reálny dopad situácie na obyvateľov (index dopadov). Výskumný projekt zaisťuje spoločnosť *European National Panels*, dcérska spoločnosť agentúr *Nielsen Admosphere*, *NMS Market Research* a *STEM/MARK*, ktorá združuje národné panely v krajinách Vyšehradskej štvorky a v Bulharsku a disponuje v týchto krajinách s viac než stovkami tisícami respondentov.

Dôležité zistenia prináša i štúdia uverejnená v prestížnom časopise *Lancet* (Taquet et al., 2020). Prvým zistením je, že ľudia, ktorí prekonali COVID-19 majú vyššie riziko rozvoja psychiatrického ochorenia; druhým zistením je fakt, že ľudia, ktorí trpia psychiatrickým ochorením môžu byť vo vyššom riziku infekcie COVID-19 (nezávisle od iných rizikových faktorov ako je napr. vyšší vek alebo obezita). Autori štúdie sledovali cez 62-tisíc anonymizovaných zdravotných záznamov ľudí v USA, ktorí ochoreli na COVID-19 a porovnali ich dopady na duševné zdravie a rizikové faktory pred samotným prepuknutím ochorenia. Zistili, že u 18% pacientov, ktorí prekonali COVID-19 následne diagnostikovali do troch mesiacov aj nejaké psychiatrické ochorenie. Najčastejšie išlo o úzkosť, nasledovali poruchy nálad, vyskytla sa aj nespavosť, psychotické ochorenia a demencia.

2. Dopad pandémie na psychiku študentov a vysokoškolákov

Globálna pandémia významne ovplyvnila psychiku a subjektívnu pohodu študentov, v dôsledku rozsiahlych pragmatických zmien, ktoré boli zavedené s cieľom obmedziť šírenie ochorenia COVID-19. Vzdelávanie všeobecne prešlo drastickými zmenami v poskytovaní výučby. Prechod k online učeniu prebehol rýchlo a pre zamestnancov i študentov predstavoval celý rad nových výziev. Navigácia v širokej škále technologických platforiem, na ktoré sa v súčasnosti spoliehajú telekomunikačné služby (napríklad Zoom, Skype for Business, Microsoft Teams), a tiež získanie plnej kompetencie pomocou platforiem, ako je Moodle, stimuluje otázky týkajúce sa prekážok, ktorým môžu študenti čeliť v snahe študovať, spolupracovať s rovesníkmi a odovzdávať zadania.

Duševné zdravie sa vplyvom pandémie u populácie výrazne zhoršuje. Samostatnou kategóriou sú vysokoškoláci, ktorých opatrenia proti Covid-19 odstrihli od sociálnych kontaktov a presunuli z prednáškových miestností do izieb. Mnohí to zvládajú naozaj ťažko, čo ukazujú najnovšie výskumy.

V štúdií Burns et al. (2020) je prezentovaná koncepčná analýza subjektívnej pohody študentov na univerzitách v Spojenom kráľovstve, so špecifickým zameraním na psychosociálny dopad globálnej epidémie COVID-19. Vzhľadom na bezprecedentný svet, v ktorom sa študenti v súčasnosti učia, predstavuje vplyv pandémie na psychosociálne výsledky nové výzvy, ktoré musia výskumníci a odborníci brať do úvahy pri uskutočňovaní iniciatív zameraných na subjektívnu pohodu študentov. Zaujímavým zistením je, že 10 % opýtaných študentov označilo nedostatok osobného kontaktu ako jednu z výhod/silných stránok online

učenia. To môže súvisieť s pocitom redukovania úzkosti mimo učebného prostredia vo všeobecnosti, ale tiež to môže poukazovať na význam druhých ľudí v kontexte utvárania subjektívnej pohody. Pojem „druhých ľudí“ (pozn.: ostatných) nemusí vždy poukazovať na pozitívne vzťahy s ostatnými, ale na prítomnosť sociálneho úsudku, najmä pokiaľ ide o vnímanú stigmú súvisiacu s duševným zdravím. Naproti tomu, 26% respondentov uviedlo, že nemá rada online učenie, pretože sa nemôžu stretnúť s priateľmi. Z uvedených zistení je zrejmé, že prechod na virtuálne vzdelávanie a hodnotenie má z pohľadu študentov výhody aj nevýhody.

Výskum na Bostonskej univerzite v USA (Boston University 2021) kde vedci sledovali 33 000 študentov, odhalil, že u mnohých sa výrazne zvýšili depresívne stavy, úzkosti, ale aj miera stresu. Až 83 percent študentov uviedlo, že ich duševné zdravie malo za posledný mesiac negatívny vplyv na ich študijné výsledky. Dve tretiny študentov zase bojujú so samotou a pocitom izolácie. Na duševnom zdraví študentov sa okrem pandémie podpisuje aj vplyv sociálnych sietí a zmena spoločenských hodnôt. To autori štúdie vysvetľujú ako prechod od vnútornej motivácie – byť dobrým členom komunity a rodiny, na motiváciu z vonkajšej strany, čo znamená mať úspešnú kariéru, viac peňazí či dokonca sledovateľov na sociálnych sieťach. Jedno z odporúčaní uvedenej štúdie je adresované vysokoškolským pedagógom, aby sa viac zaujímali o študentov ako jednotlivcov. Ak chýbajú na hodine, mali by sami prejavovať iniciatívu, nakontaktovať sa na študenta a zistiť, či sa cíti v poriadku a ako by sa mu dalo pomôcť. Okrem toho tiež upozorňujú, že termíny na odovzdávanie úloh by mali stanoviť na 17:00 a nie na polnoc či 9.00 ráno. Študenti s nedostatkom znalostí o manažovaní času totiž odkladajú všetko na poslednú chvíľu, čo vedie k tomu, že za počítačom sedia do neskorých nočných hodín a majú problémy so spánkom.

Psychické zdravie študentov sa vplyvom pandémie koronavírusu výrazne zhoršilo aj na Slovensku. Vyplýva to z výskumu Univerzity Komenského v Bratislave (2021), ktorý poukázal na to, že tretina študentov pociťuje závažnejšie príznaky depresie a dlhodobo zvýšenou úzkosťou trpí každý piaty vysokoškolák. Odhalil to výskum, na ktorom sa podieľali psychológovia a psychiatri z pracovísk UK pod hlavičkou Centra výskumu psychických porúch UK. Počas decembra 2020 vyplnilo online dotazník 1786 študentov a 166 zamestnancov Univerzity Komenského. Výsledky by sa mali vnímať v kontexte dynamického zhoršovania epidemiologickej situácie a v súvislosti s nariadenými obmedzeniami, ktoré znamenali významný zásah do zvyklostí, ktoré sú spojené so sviatkami. Výskumníci hodnotili s použitím štandardizovaných metód najmä oblasti prežívanej depresie, úzkosti, sociálnej úzkosti, prítomnosť psychotických symptómov, rizikové užívanie alkoholu, subjektívne vnímaný stres, osamelosť, fungovanie v bežnom živote a problémy so spánkom. Okrem toho boli do výskumu zahrnuté otázky, ktoré súvisia s online výučbou. Vedci sledovali, ako študenti zvládajú dištančné vzdelávanie a ako pedagógovia vnímajú pedagogický proces touto formou. Až 72 % študentov zároveň uvádza, že ich psychické zdravie sa v dôsledku pandémie mierne alebo výrazne zhoršilo. Pri pedagógoch je tento ukazovateľ oveľa nižší. Mierne alebo výrazné zhoršenie uvádza 52 % učiteľov. 41 % zamestnancov neviduje žiadnu zmenu. Prejavy depresie pociťuje 34,3 % študentov a prejavy úzkosti 20,1 % študentov, 16,5 % študentov malo súčasne zvýšenú mieru úzkosti aj depresie. Oproti roku 2018 ide o dvojnásobný nárast.

Podobné výsledky o náraste depresie a úzkosti priniesla aj česká epidemiologická štúdia (Winkler et al., 2020) ktorá zistila, že nárast psychických porúch bol najvyšší práve v skupine mladých ľudí. V súvislosti s pandemiou študentom najviac prekáža nedostatok kontaktu so spolužiakmi, chýbajúca rovnováha medzi školou a súkromím a náročná organizácia aktivít. Zamestnanci rovnako ako študenti uvádzajú zvýšenú nepohodu spojenú s učením. Podobne im chýba kontakt s kolegami, rovnováha medzi prácou a súkromím, ako aj práca mimo obvyklého pracovného času.

Dopad pandémie na vysokoškolákov – na ich život, štúdium a mentálne zdravie – skúma aj štúdia medzinárodného konzorcia, ktoré združuje výskumné univerzitné tímy z 25 krajín sveta. Súčasťou tohto združenia je aj vedecký tím pôsobiaci na Katedre pedagogickej psychológie a psychológie zdravia Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Do štúdie sa dosiaľ zapojilo 37 600 študentov zo zúčastnených univerzít výskumného konzorcia. Odpovedali na otázky týkajúce sa prežívania a dopadu pandémie na zmeny podmienok a náročnosti ich vysokoškolského štúdia, ich mentálnej pohody či na zmeny správania súvisiaceho so zdravím. Vysokoškoláci zapojení do výskumnej štúdie udávali relatívne nízku úroveň obáv infikovania sa vírusom, ktorý vyvoláva ochorenie Covid-19, ako aj ťažkého priebehu ich prípadného ochorenia. Zistili sa však rodové rozdiely, vysokoškoláčky totiž udávali vyššiu úroveň obáv. Naopak, zistenia košických vedcov poukázali na relatívne vysokú úroveň obáv vysokoškolákov vo vzťahu k možnému infikovaniu a ťažkému priebehu ochorenia Covid-19 u ľudí z ich blízkeho okolia. Zistené rodové rozdiely aj v tomto prípade potvrdili vyššiu úroveň obáv vysokoškoláčok. Relatívne vysoká úroveň obáv, vyššia v prípade vysokoškoláčok než vysokoškolákov, sa týkala aj skutočnosti, že lekári a nemocnice nebudú mať adekvátne zásoby zdravotníckeho materiálu, aby zvládli pandémiu ochorenia Covid-19 (Správa pre médiá 2020).

V závere tlačovej správy pre médiá, je uvedená sumarizácia doterajších výskumných zistení (Správa pre médiá 2020), že slovenské vysokoškoláčky a vysokoškoláci pociťujú:

- relatívne nízku úroveň obáv o seba, avšak relatívne vysokú úroveň obáv vo vzťahu k ľuďom zo svojho blízkeho okolia z možného infikovania sa a ťažkého priebehu ochorenia Covid-19,
- relatívne vysokú úroveň obáv vo vzťahu k úrovni zdravotnej starostlivosti počas pandémie,
- vysokú úroveň disciplinovanosti vysokoškolákov v dodržiavaní opatrení vlády SR,
- sociálne nepriaznivé dopady opatrení vo vzťahu k priateľom,
- sociálne priaznivé dopady opatrení vo vzťahu ku kontaktom s rodinou udáva tretina oslovených,
- tretina vysokoškolákov udáva sociálne nepriaznivé dopady vo vzťahu ku kontaktom s rodinou,
- úľavu, že sa mohli porozprávať o akýchkoľvek intímnych a osobných veciach počas pandémie.

3. Dopad pandémie na mobility študentov a učiteľov

Od prepuknutia prvej vlny pandémie nového koronavírusu začali vznikať rôzne štúdie, ako aj kompilácie štúdií, ktoré mapujú dopady ochorenia COVID-19 na mobility študentov. Došlo viac-menej k zrušeniu klasických medzinárodných mobilit, študijné/výskumné pobyty boli predčasne ukončené, nástup na nové pobyty nebol umožnený a medzinárodná spolupráca v oblasti vzdelávania a výskumu sa presunula do virtuálneho prostredia (COVID-19: Dopady na mobility, 2020).

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že počet zahraničných študentov, výskumníkov či vysokoškolských učiteľov na mobilitách klesol, údaje za jednotlivé štáty, regióny, školy sa líšia v percentách. K masívnemu poklesu došlo najmä po zavedení reštriktívnych opatrení, ktorých cieľom malo byť spomalenie či zastavenie šírenia koronavírusu, ako bolo uzatváranie hraníc či repatriácia občanov jednotlivými krajinami. Takéto štúdie napríklad zverejnili Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development; OECD), Asociácia európskych univerzít (European University Association; EUA) či Európska sieť pre migráciu (European Migration Network; EMN).

Na portáloch Nemeckej akademickej výmennej služby (DAAD) či Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) boli vytvorené špeciálne sekcie s odkazmi na rôzne

štúdie mapujúce dopady COVID-19 nielen na mobility, ale spoločnosť ako takú, ako aj štúdie venujúce sa prognózam ďalšieho vývoja. S cieľom priniesť informácie o cestovných obmedzeniach v jednotlivých krajinách Európskej únie iniciovala Európska komisia vznik portálu „znovuotvorenia únie“ Re-open EU (COVID-19: Dopady na mobility, 2020).

Záver

Globálna kríza súvisiaca s Covid-19 je bezprecedentným posunom vo vzdelávaní, ktorá tu v celosvetovom meradle nebola ešte nikdy. Výskumy o sociálnych a ekonomických dopadoch pandémie sú priebežne realizované a na definitívne závery je ešte príliš skoro. Bude zaujímavé sledovať dlhodobý dopad pandémie na aktérov a kvalitu v oblasti vzdelávania.

Vo väčšine škôl sú študenti prísne sledovaní v rámci rigidného systému, ktorý je nastavený na kontrolu väčšiny ich činností. S vedomím toho sa mnoho mladých ľudí dnes doma učí prevziať kontrolu nad ich vlastným učením. Kombinované učenie sa možno stane nielen alternatívou a pomocou v časoch sociálneho dištancovania, ale aj prostriedkom pre ďalšie flexibilné a kvalitnejšie učenie a plynulejším prechodom medzi virtuálnym a fyzickým svetom. Prvoradou prioritou, ktorú musíme práve teraz urobiť je vytvárať atmosféru bezpečia a snažiť sa dosiahnuť stav pozitívnej duševnej pohody (Petrie 2020). Keď sa budeme môcť slobodne vrátiť do škôl, učební a tried, mali by sme túto skúsenosť využiť pozitívne a zmeniť spôsob myslenia na vzdelávanie k lepšiemu. V súčasnosti nám nezostáva nič iné, iba sa navzájom podporovať a snažiť sa prekonať túto pandémiu spoločne.

Zoznam bibliografických odkazov:

- Boston University, 2021. *Depression, anxiety, loneliness are peaking in college students*. ScienceDaily. [online]. [cit. 23. 3. 2021]. Dostupné z: www.sciencedaily.com/releases/2021/02/210219190939.htm.
- BURNS, D., DAGNALL, N., M., HOLT., 2020. Assessing the Impact of the COVID-19 Pandemic on Student Wellbeing at Universities in the United Kingdom: A Conceptual Analysis. In: *Frontiers in Education*. [online]. [cit. 14. 3. 2021]. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582882>.
- COVID-19: Dopady na mobility, 2020. [online]. In: *Bulletin SAIA*. Október 2020, roč. XXX, č. 10. ISSN 1338-0400 [cit. 23. 3. 2021]. Dostupné z: https://www.saia.sk/_user/documents/bulletin/bulletin2020/BS_10_2020.pdf.
- CHOVANČÍKOVÁ, K., 2021. *Depresia, úzkosť, skúšky. Lockdown ničí duševné zdravie slovenských študentov, prestávajú zvládať školu*. [online]. [cit. 23. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.startitup.sk/depresia-uzkost-skusky-lockdown-nici-dusevne-zdravie-slovenskych-studentov-prestavaju-zvladat-skolu/>.
- KECOJEVIC, A., BASCH, Ch., SULLIVAN, M., NK. DAVI, (2020). The impact of the COVID-19 epidemic on mental health of undergraduate students. [online]. In: *New Jersey, cross-sectional study*. PLoS ONE 15(9): e0239696. [cit. 24. 3. 2021]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239696>.
- National Pandemic Alarm – aktuálne postoje a nálady v pandémii koronavírusu. [online]. [cit. 14. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.narodnypanel.sk/default/curiosity/detail/national-pandemic-alarm--aktualne-postoje-a-nalady-v-pandemii-koronavirusu>.
- PETRIE, Ch., 2020. Current Opportunities and Challenges on Covid-19 in Education. [online]. In: *Spotlight: Quality education foe all during Covid-19 crisis*. [cit. 25. 3. 2021]. Dostupné z: http://cdn.hundred.org/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf.

SPRÁVA PRE MÉDIÁ, 2020. Študenti košickej Univerzity Pavla Jozefa Šafárika súčasťou medzinárodnej vedeckej štúdie. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. [online]. [cit. 25. 3. 2021]. Dostupné z:
https://upjs.sk/public/media/15147/spm-Studenti-UPJS-sucastou_studie_COVID-19.pdf.

TAQUET, M., LUCIANO, S., GEDDES, J. R., P. J., HARRISON, 2020. Bidirectional associations between COVID-19 and psychiatric disorder: retrospective cohort studies of 62354 COVID-19 cases in the USA. In: *THE LANCET*. Published :November 09, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30462-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30462-4).

Výskum UK, 2021. Psychické zdravie študentov sa vplyvom pandémie zhoršilo. [online]. [cit. 22. 2. 2021]. Dostupné z: Výskum UK: Psychické zdravie študentov sa vplyvom pandémie zhoršilo (uniba.sk).

WINKLER, P., FORMANEK, T., MLADA, K., KAGSTROM, A., MOHROVA, Z., MOHR, P., CSEMY, L., 2020. Increase in prevalence of current mental disorders in the context of COVID-19: Analysis of repeated nationwide cross-sectional surveys. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, E173. [online]. [cit. 23. 3. 2021]. Dostupné z:
<https://doi.org/10.1017/S2045796020000888>

ŽILINSKÁ, M., 2021. COVID-19 má dopad aj na duševné zdravie. Kde a ako vyhľadať pomoc? [online]. [cit. 14. 3. 2021]. Dostupné z: COVID-19 má dopad aj na duševné zdravie. Kde a ako vyhľadať pomoc? | eduworld.sk.

Author's Information:

PaedDr. Erika Novotná, PhD. – Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

RIEŠITEĽSKÉ STRATÉGIE VYBRANÝCH MATEMATICKÝCH ÚLOH V SKUPINE ŠTUDENTOV – BUDÚCICH UČITEĽOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

SOLVING STRATEGIES OF MATHEMATICAL TASKS IN THE GROUP OF STUDENTS – THE FUTURE PRIMARY EDUCATION TEACHERS

Alena Prídavková

Alena Pridavkova

Abstrakt

Skúmanie a analýza riešiteľských stratégií využitých v procese riešenia matematických úloh prináša dôležité informácie o spôsobe uvažovania riešiteľa. Ukazuje sa, že budúci učitelia na primárnom stupni vzdelávania nemajú dostatočné vedomosti o existencii rôznych prístupov k riešeniu úloh v matematike. Považujeme za dôležité, aby učitelia boli schopní reflektovať na myšlienkové postupy, ktoré prezentujú žiaci na primárnom stupni vzdelávania. Dôležitým predpokladom je poznanie princípov rôznych riešiteľských prístupov aplikovaných v procese riešenia matematických úloh. V príspevku sú prezentované výsledky realizovanej kvalitatívnej analýzy dvoch matematických úloh, ktoré riešili študenti – budúci učitelia na 1. stupni základnej školy. Predstavené sú rôzne riešiteľské prístupy, ktoré sú východiskom pre ďalšie smerovanie v predmetnej oblasti skúmania.

Abstract

Research and analysis of solving strategies used in the process of mathematical tasks solution provide important information about solver thinking. The future teachers in the primary stage of education have not sufficient knowledge about different approaches to solving math tasks. We consider it important that teachers be able to reflect on thought processes that are presented by pupils in primary education. An important prerequisite is the knowledge of the principles of various solving approaches applied in the process of solving mathematical problems. The results of a qualitative analysis of two mathematical problems solved by students – future teachers at the 1st stage of primary school are presented in the paper. Various solution approaches are presented, which are the starting point for further direction in the subject area of research.

Kľúčové slová: Matematická úloha. Stratégia riešenia. Matematická edukácia.

Key words: Mathematical task. Solving strategy. Mathematics education.

Úvod

V matematickej edukácii je za hlavný prostriedok rozvoja schopností, vedomostí a myslenia žiaka považovaná matematická úloha. V procese riešenia úlohy pritom môžu byť aplikované mnohé stratégie, ktorých výber je závislý jednak od typu úlohy, od úrovne jej náročnosti, ako aj od cieľovej skupiny, v ktorej sa s úlohou pracuje. Existuje niekoľko klasifikácií stratégií aplikovaných pri riešení matematických úloh (Gerová, 2001, Kopka, 1999, Novotná et al., 2014, Posamentier & Krulik, 1998). Pri ich kreovaní autori

využili rôzne kritériá, no aj napriek tomu je možné medzi nimi identifikovať spoločné elementy.

Úlohy, označované za tzv. matematické problémy sú klasifikované ako úlohy vyššej úrovne kognitívnej náročnosti (Stein et al., 2009). Na to, aby žiak bol schopný úspešne vyriešiť úlohy daného typu, je potrebné najprv porozumieť podstate problému a následne objaviť stratégiu riešenia. Objavovanie týchto stratégií od žiakov vyžaduje autoreguláciu vlastných myšlienkových postupov, ako aj vynaloženie kognitívnej námahy pri nepredvídaných krokoch riešenia úlohy. Zvyčajne ide o úlohy divergentného typu v zmysle existencie rôznych prístupov k riešeniu, kedy je potrebné využiť manipuláciu, analýzu rôznych situácií, tvorbu modelov rôznej úrovne abstrakcie, zbieranie a zaznamenávanie údajov, uvažovanie nad ich spracovaním a interpretáciou.

Kopka (2006) charakterizuje stratégie riešenia problému ako nástroje, ktoré pomáhajú v procese riešenia problému, pri hľadaní a vytváraní cesty k cieľu. Riešiteľskými stratégiami budeme rozumieť stratégie zamerané na proces riešenia matematickej úlohy. Stratégia riešenia úlohy je postup použitý v procese riešenia úlohy. Pojmy riešiteľské stratégie a stratégie riešenia úlohy budeme používať v ekvivalentnom význame.

Výsledky štúdie autorky Guzman (2018), ktorej cieľom bolo porozumieť matematickým stratégiám riešenia problémov v skupine študentov (budúcich učiteľov), naznačujú existenciu vplyvu využitých stratégií na ich akademický výkon. Identifikované boli kognitívne, metakognitívne a ďalšie stratégie riešenia problémových úloh.

Kvalitatívna analýza riešiteľských stratégií matematických úloh prináša poznatky o úrovni rozvoja kognície žiaka. Zaradenie úloh divergentného charakteru a objavovanie rôznych riešiteľských stratégií sú činnosti podporujúce rozvoj myslenia žiaka. Dôležité je, aby učitelia mali poznatky o existencii rôznych riešiteľských stratégií, aby boli schopní kriticky a odborne korektne hodnotiť prístupy k riešeniu úloh prezentované žiakmi. V tomto kontexte bola realizovaná kvalitatívna analýza riešiteľských postupov vybraných neštandardných matematických úloh v skupine študentov, budúcich učiteľov na primárnom stupni vzdelávania.

1. Analýza stratégií riešenia dvoch matematických úloh

Úlohy, ktoré boli v rámci skúmania zadávané je možné považovať za neštandardné, podnecujúce riešiteľa k aktivácii takých myšlienkových procesov, akými sú analýza, komparácia, argumentácia. V oboch prípadoch ide o divergentné úlohy a to z pohľadu (1) existencie viacerých rôznych riešení úlohy a (2) existencie rôznych prístupov, stratégií aplikovaných v procese riešenia. Považujeme za kľúčové, aby si učitelia uvedomovali tieto skutočnosti a charakteristiky matematických úloh, a to už na primárnom stupni vzdelávania. Z uvedených dôvodov bolo skúmané, ako k procesu riešenia takýchto úloh pristupujú študenti – budúci učitelia na primárnom stupni vzdelávania. Analyzované boli písomné riešenia v skupine 52 študentov. Cieľom realizovanej kvalitatívnej analýzy písomných riešení úloh bolo hľadanie odpovedí na otázky:

1. Aké stratégie používajú študenti pri riešení neštandardných matematických úloh?

Na základe kvalitatívnej analýzy písomných riešení boli identifikované rôzne stratégie a prístupy k riešeniu úlohy. Okrem rôznorodosti stratégií bolo skúmanie zamerané aj na sledovanie skutočnosti, či boli aplikované postupy primerané matematickému aparátu 1. stupňa ZŠ, alebo boli využité aj iné postupy.

2. Je súčasťou písomného riešenia úlohy komentár vysvetľujúci myšlienkový postup riešiteľa?

Sledované bolo, či písomné riešenie obsahuje aj slovný komentár objasňujúci napríklad postup pri zostavení rovnice, proces tvorby vizualizácie situácie (obrázok, grafické znázornenie), proces tvorby tabuľky, zápisu údajov v nej a pod.

Písomné riešenia dvoch matematických úloh, ktoré boli podrobené analýze, riešilo 52 študentov prvého ročníka magisterského stupňa štúdia v študijných programoch učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených (v akademickom roku 2020/2021). Riešenie úloh bolo súčasťou vstupného testu v rámci výučby povinne voliteľného predmetu Stratégie riešenia matematických úloh. Úlohou študentov bolo vyriešiť zadané úlohy využitím akéhokolvek postupu (postupov). Žiadne iné inštrukcie im neboli zadané. Sledovaná bola skutočnosť, či riešitelia považujú za potrebné (resp. za nevyhnutnú súčasť) doplniť do písomného záznamu aj slovný komentár, ktorý by objasňoval aplikovanú stratégiu a či riešia úlohu aj viacerými spôsobmi. Analýze boli podrobené písomné riešenia dvoch úloh:

U1: *V triede bolo 10 žiakov. Piaty mali oblečené nohavice a ôsmi rolák. Koľko žiakov malo oblečené nohavice s rolákom?*

Charakteristika úlohy: situácia prezentovaná v úlohe je modelom dvoch množín s neprázdny prienikom. Najčastejšie je v procese riešenia úlohy daného typu využitá stratégia s grafickým znázornením situácie, napríklad pomocou vennovho diagramu.

U2: *Na lúke sú bažanty a zajace. Spolu majú 10 hláv a 26 nôh. Koľko zajacov a koľko bažantov je na lúke?*

Charakteristika úlohy: úlohu je možné riešiť algebrickým prístupom, kedy je vytvorená sústava dvoch lineárnych rovníc s dvoma neznámymi. Tento prístup však nie je možné aplikovať na primárnom stupni vzdelávania a to z dôvodu, že tento matematický aparát ešte žiaci nemajú osvojený.

1.1. Analýza stratégií riešenia úlohy 1

Na základe detailnej kvalitatívnej analýzy všetkých písomných riešení boli vymedzené a sledované dva indikátory: (1) počet uvedených/nájdenných riešení úlohy a (2) úroveň abstrakcie použitých modelov pri znázornení situácie/pri tvorbe modelu dvoch množín a ich prieniku.

V prípade úlohy 1 sa vyskytli rôzne riešenia úlohy, v zmysle počtu riešení:

(A) Úloha má práve jedno riešenie - buď 3 alebo 5 (tab. 3, A1-k, A1-s, A2-k, A2-s).

(B) Úloha má práve dve riešenia - 3 a 5 (tab.3, B-k, B-s).

(C) Úloha má tri riešenia - 3,4,5 (tab. 3, C-s).

V tabuľke 1 uvádzame prehľad počtu riešení daného typu.

Tabuľka 1. Analýza úlohy 1 – počet riešení úlohy

počet riešení úlohy	počet študentov (z 52)
A1 práve jedno riešenie - 3	29
A2 práve jedno riešenie - 5	5
B práve dve riešenia - 3 a 5	3
C tri riešenia - 3,4,5	15

Z pohľadu aplikovanej stratégie boli v analyzovaných výstupoch identifikované tieto prístupy:

(1) Grafické znázornenie situácie, ktoré vo všetkých prípadoch obsahovalo model dvoch množín, ktorých prienik je neprázdny. Pri tejto úlohe je zrejmý vplyv skutočnosti, že s úlohami daného charakteru už mali študenti skúsenosť z predchádzajúceho štúdia. Predpokladáme, že je to jeden z dôvodov využitia práve tohto prístupu k riešeniu úlohy. V grafických modeloch situácie boli využité znázornenia rôznej úrovne abstrakcie – od konkrétneho – ikonického modelu, ktorý obsahoval ilustrácie chlapcov resp. kusov oblečenia uvedených v úlohe (tab.3, A1-k, A2-k, B-k), až ku symbolickým

reprezentáciám s využitím symbolov rôzneho charakteru (bodky, krúžky, začiatkové písmená – N -nohavice, R – rolák (tab.3, A1-s, A2-s, B-s, C-s).

(2) V jednom prípade sa vyskytol iný prístup k riešeniu, ktorý obsahoval výpočet $(5+8)-10=3$ (tab. 2).


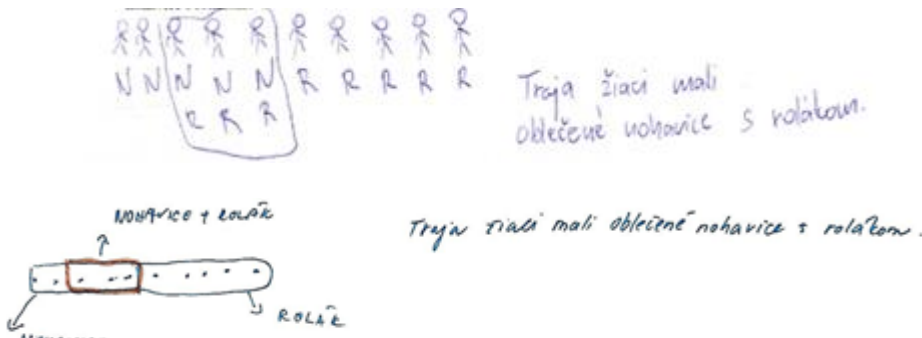

Analyzované bolo aj to, či súčasťou riešenia úlohy je komentár, ktorý by prezentoval vysvetlenie aplikovaného prístupu k riešeniu úlohy, objasnenie procesu tvorby vizualizácie úlohovej situácie a pod. Pre všetky analyzované písomné riešenia úlohy bolo spoločné to, že v žiadnom sa neobjavil komentár uvedeného typu. Možno zhrnúť, že študenti nepovažujú za potrebné objasniť svoj postup, ak to nie je v zadaní úlohy explicitne uvedené. Ich cieľom bolo prioritne úlohu vyriešiť, dopracovať sa k riešeniu a prípadne uviesť stručnú odpoveď na otázku sformulovanú v zadaní úlohy.

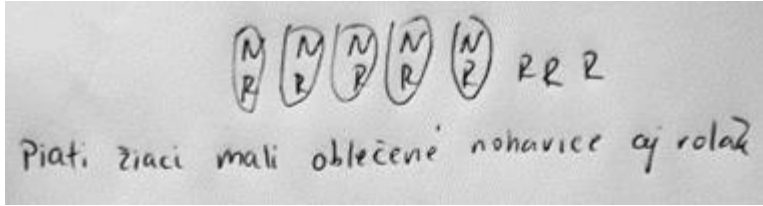
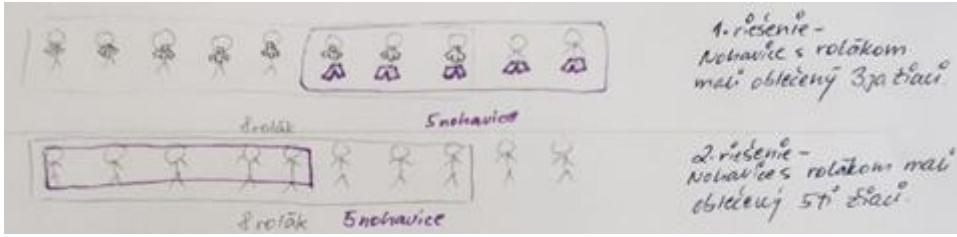
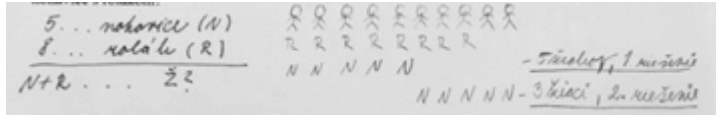
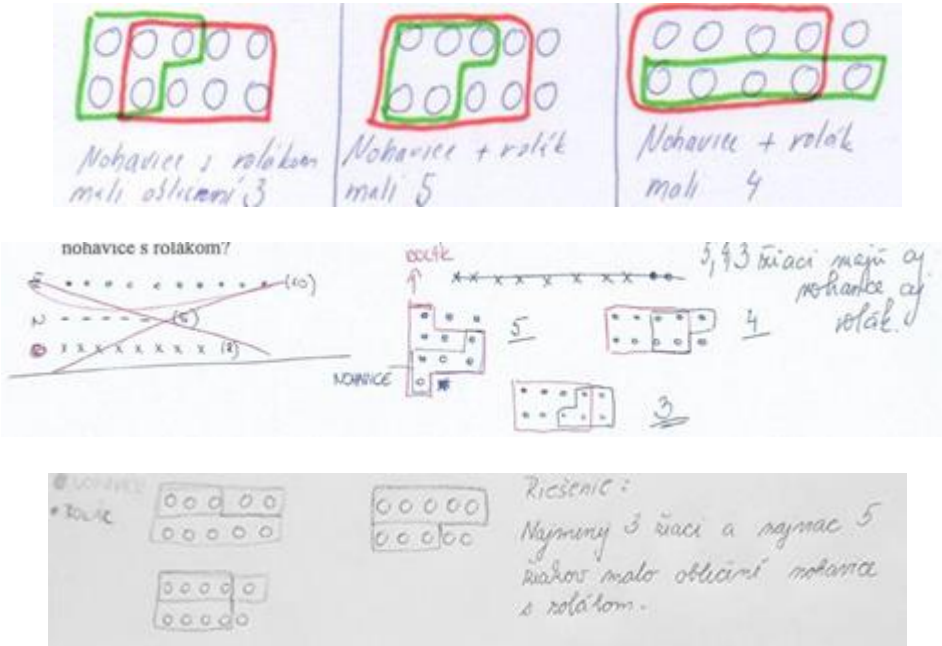
Tabuľka 2. Analýza úlohy1 – aplikovaná stratégia

aplikovaná stratégia	počet študentov (z 52)
graficky – konkrétny model	7
graficky – abstraktný model	44
iný postup (výpočet)	1

V tabuľke 3 sú prezentované ukážky písomných riešení analyzovanej úlohy z pohľadu dvoch indikátorov – počet riešení úlohy a typ modelu. Jednotlivé typy riešenia úlohy sú kódované podľa dvoch kritérií – počet riešení (A, B, C) a typ modelu (k-konkrétny, s-symbolický).

Tabuľka 3. Analýza úlohy 1 – ukážky písomných riešení

Počet riešení/typ znázornenia	Ukážka
A1-k práve jedno riešenie (traja) konkrétne znázornenie	
A1-s práve jedno riešenie (traja) symbolické znázornenie	
A2-k práve jedno riešenie (piati) konkrétne znázornenie	

<p>A2-s práve jedno riešenie (piati)</p> <p>symbolické znázornenie</p>													
<p>B-k práve dve riešenia (traja, piati)</p> <p>konkrétne znázornenie</p>	 <p>1. riešenie - Nohavice s roľákom mali oblečení 3 žiaci.</p> <p>2. riešenie - Nohavice s roľákom mali oblečení 5 žiaci.</p>												
<p>B-s práve dve riešenia (traja, piati)</p> <p>symbolické znázornenie</p>	 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>5... nohavice (N)</td> <td>R R R R R R R R</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8... roľáky (R)</td> <td>R R R R R R R R</td> <td></td> </tr> <tr> <td>N+R... Ž?</td> <td>N N N N N</td> <td>- žiaci 1. riešenia</td> </tr> <tr> <td></td> <td>N N N N N</td> <td>- žiaci 2. riešenia</td> </tr> </table>	5... nohavice (N)	R R R R R R R R		8... roľáky (R)	R R R R R R R R		N+R... Ž?	N N N N N	- žiaci 1. riešenia		N N N N N	- žiaci 2. riešenia
5... nohavice (N)	R R R R R R R R												
8... roľáky (R)	R R R R R R R R												
N+R... Ž?	N N N N N	- žiaci 1. riešenia											
	N N N N N	- žiaci 2. riešenia											
<p>C-k tri riešenia (traja, štyria, piati)</p> <p>konkrétne znázornenie</p>	<p>Neobjavilo sa také riešenie</p>												
<p>C-s tri riešenia (traja, štyria, piati)</p> <p>symbolické znázornenie</p>	 <p>Nohavice s roľákom mali oblečení 3</p> <p>Nohavice + roľák mali 5</p> <p>Nohavice + roľák mali 4</p> <p>nohavice s roľákom?</p> <p>nohavice</p> <p>roľák</p> <p>3, 4, 3 žiaci majú aj nohavice aj roľák.</p> <p>Riešenie: Najmenej 3 žiaci a najviac 5 roľákov malo oblečení nohavice s roľákom.</p>												

1.2. Analýza stratégií riešenia úlohy 2

V prípade tejto úlohy predmetom analýzy písomných riešení bola identifikácia aplikovaných riešiteľských prístupov. Medzi 52 analyzovanými výstupmi boli identifikované tieto riešiteľské stratégie:

- (1) Algebrický prístup, pri ktorom riešiteľ zostaví algebrický model situácie opísanej v zadaní úlohy, vo forme sústavy dvoch lineárnych rovníc s dvoma neznámymi, resp. je vytvorená jedna lineárna rovnica (tab. 5, 1a,1b). Pri riešení sústavy rovníc (rovnice) boli využité rôzne postupy – dosadzovacia metóda, sčítacia metóda, postupné overovanie vopred zvolených číselných údajov (metóda pokus-omyl).
- (2) Grafické riešenie úlohy využíva vizualizáciu situácie prezentovanej v úlohe. Z analyzovaných výstupov, ktoré sú statického charakteru, nebolo možné skúmať proces, postup využitý pri tvorbe modelov. Vzhľadom na skutočnosť, že pri žiadnom riešení (grafickom) nebol súčasťou písomného záznamu slovný komentár, ktorý by objasňoval proces tvorby záznamu, je možné uvažovať o postupe len v hypotetickej rovine. Predpokladáme, že v prvom kroku bolo znázornených 10 modelov hláv. Nasledovalo doplnenie po dvoch nohách (t.j. spolu $10 \cdot 2 = 20$ nôh). Ďalšie nohy (chýbajúce do 26, t. j. 6) boli rozdelené po dve, teda medzi tri hlavy. Vznikli tak 3 štvornohé a 7 dvojnohých zvierat (tab. 5, 2).
- (3) Metóda pokus-omyl bola využitá vo väčšine analyzovaných písomných riešení. Postup spočíval v myšlienke, kedy boli uvažované konkrétne počty bažantov a zajacov tak, aby ich súčet bol desať. Nasledovalo overenie počtu všetkých nôh, pred danú hodnotu pre počet zvierat (tab. 5, 3). Zápisy boli v niektorých prípadoch štruktúrované, vo forme tabuliek, v iných záznamoch sa vyskytli zápisy vo forme rovností. V žiadnom z analyzovaných riešení nebol súčasťou písomného záznamu komentár, ktorý by objasňoval proces aplikovaný pri hľadaní riešenia.
- (4) Model logickej úvahy sa vyskytol v jednom z analyzovaných záznamov. Súčasťou zápisu nebol komentár k použitému postupu (tab. 5, 4). Úvaha začína stanovením počtu štvornohých zvierat (4) a počtu všetkých ich nôh (12). Do počtu 26 je ešte 14 nôh ($26 - 12$) a tie rozdelím po dve a získam počet dvojnohých zvierat (čo je 7). Pre počet všetkých zvierat platí, že ich je spolu 10.
- (5) V jednom prípade sa objavila stratégia, ktorá využíva vlastnosti násobkov daných čísel, v tomto prípade čísel 2 a 4 (identifikujúce počet nôh daného počtu dvojnohých a štvornohých zvierat). Tak, ako tomu bolo vo všetkých ostatných riešiteľských záznamoch, ani tu nebol prezentovaný žiadny komentár k použitému postupu. Predpokladáme, že riešiteľ zapísal násobky čísla 2 (do 26), potom násobky čísla 4 (do 26), ktoré v ďalšej etape riešenia kombinoval tak, aby po ich sčítaní získal súčet 26. Ide o transformáciu situácie opísanej v úlohe do matematického modelu: násobky čísla dva určujú počet nôh daného počtu dvojnohých zvierat, násobky čísla štyri sú modelom počtu všetkých nôh daného počtu štvornohých zvierat. Po ich sčítaní je potrebné získať súčet 26, čo je celkový počet nôh (tab.5, 5). V poslednom kroku boli vypočítané prislúchajúce počty dvojnohých a štvornohých zvierat.

V tabuľke 4 uvádzame prehľad stratégií, ktoré boli identifikované v 52 analyzovaných prácach, spolu s počtom ich výskytov.

Na základe výsledkov realizovanej kvalitatívnej analýzy písomných riešení je možné konštatovať, že v skupine študentov (budúcich učiteľov 1. stupňa ZŠ) sa vyskytlo niekoľko rôznych prístupov k riešeniu. Aplikované boli jednak stratégie využívajúce matematický aparát, ktorý je primeraný aj pre žiakov na primárnom stupni vzdelávania, ale v niektorých prípadoch postup vychádzal z vytvorenia algebrických prepisov situácie z úlohy a súčasťou riešenia bolo hľadanie koreňov rovnice, resp. sústavy dvoch lineárnych rovníc.

Tabuľka 4. Analýza úlohy 2 – aplikovaná stratégia

stratégia	počet študentov (z 52)
(1) algebrický prístup (sústava rovníc, rovnica)	11(8+3)
(2) graficky	13
(3) pokus-omyl	21
(4) úvaha	2
(5) násobky čísel	1
(6) kombinácia dvoch postupov (sústava, pokus-omyl)	3
(7) neriešená úlohy	1

Podobne, ako v prvej analyzovanej úlohe, aj tu sa ukazuje, že hlavným zámerom riešiteľov bolo nájsť riešenia úlohy, bez toho, aby sa zamýšľali nad tým, či uvedený prístup je primeraný pre cieľovú skupinu – žiaci 1. stupňa základných škôl. Ani v tomto prípade písomné riešenia neobsahovali doplňujúce, vysvetľujúce slovné komentáre, ktoré by boli prezentáciou myšlienkového postupu, postupu pri tvorbe grafického modelu, postupu využitého pri zápise údajov do tabuľky a pod.

V tabuľke 5 sú prezentované konkrétne ukážky písomných riešení v kontexte aplikovanej stratégie.

Tabuľka 5. Analýza úlohy 2 – ukážky písomných riešení

stratégia	ukážka
(1a) algebrický prístup sústava rovníc	
(1b) algebrický prístup rovnica	
(2) graficky	

(3) pokus-omyl

$9 \cdot 2 + 1 \cdot 4 = 21 \times$
 $8 \cdot 2 + 2 \cdot 4 = 24 \times$
 $7 \cdot 2 + 3 \cdot 4 = 26 \checkmark$

Na líke je 7 bažantov a 3 zajace.

$2 \cdot x + 4 \cdot y = 26$
 $x + y = 10$

9x2	2	2x4 = 8 nôh	7x bažant
7x2		3x4 = 12 nôh	3x zajac
5x2		4x4 = 16 nôh	
3x2		5x4 = 20 nôh	

líke?
 10 nôh → 10 nôh
 Na líke je 7 bažantov a 3 zajace.

B	Z	NÔH
1	9	38
2	8	36
3	7	34
4	6	32
5	5	30
6	4	28

B	Z	NÔH
7	3	26
8	2	24
9	1	22

(4) úvaha

$1z = 4 \text{ nôh}$
 $1b = 2 \text{ nôh}$

$5z = 12 \text{ nôh}$
 $26 \text{ nôh} - 12 = 14 : 2 = 7$

7 bažantov a 3 zajace.

(5) násobky

$2 = 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26$
 $4 = 4, 8, 12, 16, 20, 24$
 $18-4 \mid 16-8 \mid (14-12) \mid 12-16 \mid 10-20 \mid 8-24$

14 Na líke je
 12 4 bažantov
 26 a 3 zajace.

2. Zhrnutie výsledkov kvalitatívnej analýzy

Na základe výsledkov realizovanej kvalitatívnej analýzy písomných riešení dvoch úloh formulujeme odpovede na otázky:

(1) Aké stratégie používajú študenti pri riešení neštandardných matematických úloh? Zámerom realizovanej kvalitatívnej analýzy písomných riešení bolo hľadanie rôznych stratégií a prístupov k riešeniu úloh. Okrem rôznorodosti stratégií bolo skúmanie zamerané aj na sledovanie skutočnosti, či boli aplikované postupy primerané matematickému aparátu 1. stupňa ZŠ, resp. či bol využité aj iné postupy a nástroje.

Výsledky kvalitatívnej analýzy 52 písomných riešení dvoch neštandardných matematických úloh ukazujú na skutočnosť, že hlavným zámerom riešiteľov (študentov - budúcich učiteľov na primárnom stupni vzdelávania) je nájsť riešenie úlohy (vyriešiť ju), použitím jedného postupu. V žiadnom analyzovanom riešení sa nevyskytol prípad, kedy by boli prezentované dva a viac riešiteľských prístupov. Neobjavilo sa to ani v tých prípadoch, kde úloha bola riešená pomocou matematického aparátu, ktorý je nad rámec 1. stupňa základnej školy. Očakávali sme, že ak študent vyrieši úlohu postupom, ktorý žiaci na primárnom stupni vzdelávania ešte nezvládajú, tak sa zamyslí nad tým, ako by proces riešenia mohol byť pretransformovaný tak, aby bol primeraný danej cieľovej skupine. Uvedené závery sú

dôkazom toho, že výsledok riešenia matematickej úlohy je pre nich dôležitejší ako proces riešenia.

(2) Je súčasťou písomného riešenia úlohy komentár vysvetľujúci myšlienkový postup riešiteľa?

Kvalitatívna analýza písomných riešení úloh bola zameraná aj na skúmanie skutočnosti, či súčasťou písomného záznamu je slovný komentár vysvetľujúci napríklad postup pri vizualizácii situácie (obrázok, grafické znázornenie), popis zostavenia rovnice, proces tvorby tabuľky, zápisu údajov v nej a pod. Výsledkom je konštatovanie, že v žiadnom z analyzovaných písomných riešení úloh nebol slovný komentár súčasťou riešenia. Ukazuje sa, že študenti si neuvedomujú dôležitosť prezentácie použitej stratégie riešenia úlohy. Vysvetlenie zo strany riešiteľa sme očakávali aspoň v prípadoch, kde bolo vytvárané grafické znázornenie situácie. Aj tu sa potvrdzuje prioritá dosiahnutia riešenia úlohy pred prezentovaním a vysvetlením procesu.

Záver

Integrálnou súčasťou pregraduálnej matematickej prípravy budúcich učiteľov na primárnom stupni vzdelávania je aj rozvoj poznatkov z oblasti stratégií riešenia matematických úloh. Zámerom tejto činnosti je poznať rôzne možnosti a prístupy, ktoré môžu byť aplikované v procese riešenia neštandardných úloh z matematiky pre primárny stupeň vzdelávania. Výsledky kvalitatívnej analýzy písomných riešení vybraných úloh ukázali, že je potrebné zaradiť do odbornej prípravy predmety, kde je na rozvoj uvedených kompetencií vytvorený priestor. Absolvent magisterského stupňa štúdia (na PF PU v Prešove) má príležitosť osvojiť si vedomosti a nadobudnúť zručnosti týkajúce sa analýzy matematickej úlohy z pohľadu aplikácie rôznych riešiteľských stratégií, pozná princípy vybraných stratégií procesu riešenia matematických úloh, ktoré je schopný využiť a komparovať. Vo svojej učiteľskej praxi tak bude schopný detailnejšie vnímať žiacke riešenie úloh, čo mu umožní identifikovať typické použité postupy riešenia, ale taktiež odhaliť aj prístupy netypické a nové výkony zo strany žiakov (Nováková, 2016).

Zoznam bibliografických odkazov:

GEROVÁ, E. 2001. Niektoré stratégie riešenia matematických problémových úloh na 1. stupni základnej školy. In *Matematika v škole dnes a zajtra. Zborník príspevkov z konferencie*. Ružomberok: KU 2001, s. 82-87.

GUZMAN, G. M. 2018. "Mathematical problem-solving strategies among student teachers", *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11 (3), pp. 53 – 64, [online]. ISSN 1803-1617, printed ISSN 2336-2375, doi: 10.7160/eriesj.2018.110302.

KOPKA, J. 1999. *Hrozny problému ve školské matematice*. Ústí nad Labem: UJEP Ústí nad Labem. ISBN 80-7044-247-6.

KOPKA, J. 2006. Strategie přeformulování problému. In: *Matematika Informatika Fyzika: didaktický časopis učitel'ov matematiky, informatiky a fyziky*. č. 28 (2006), 69 – 74. ISSN 1335-7794.

NOVÁKOVÁ, E. 2016. *Analýza úloh ze soutěže Matematický klokan a jejich řešení žáky primární školy*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-8482-7.

NOVOTNÁ, J., EISENMANN, P., PŘIBYL, J., ONDRUŠOVÁ, J. & BŘEHOVSKÝ, J. 2014. Problem solving in school mathematics based on heuristic strategies. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 7 (1), pp. 1-6. [online]. https

POSAMENTIER, A. S. & KRULIK, S. (1998). *Problem-Solving Strategies for Efficient and Elegant Solutions*. A Research for the Mathematics Teacher. California: Corwin Press.

STEIN, M. K. et al., 2009. *Implementing Standards-based Mathematics Instruction. A casebook for Professional development*. New York: Teacher College Press. ISBN 978-0-8077-4957-9.

Author's Information:

Assoc. Prof. RNDr. Alena Prídavková, PhD. – Department of Mathematic Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

QUESTIONING STRATEGIES IN THE CHINESE LANGUAGE CLASSES FOR INTERNATIONAL STUDENTS IN CHINA

Song Shanshan

Abstract

An increasing number of international students with diverse national backgrounds have come to China to further their studies and learn Chinese. Consequently, the Chinese language teachers in China have been long facing the challenge of teaching students of different mother languages in the same class. This research examines the questioning strategies applied by Chinese language teachers in Chinese classes in China, and it argues that effective questioning in these classes is not simply relying on how questions should be structured. What language should be applied for teaching is also crucial to form effective questioning. Besides, this study further investigates various types of questions and the strategy of assigning different questions to different students in Chinese language classes.

Key words: effective questioning, language for teaching, Chinese acquisition, comprehensible input.

Introduction

Posing questions in class is a commonly applied strategy of fostering classroom discussion. Especially in a language class, effective questioning is of great significance to engage students in classroom interaction. However, in most Chinese language classes for international students in China, asking good questions to facilitate students' output is not easy. One apparent cause is that it is difficult for the teacher to find an auxiliary or bridge language that suits everyone in the class. Due to diverse national and linguistic backgrounds, these students have distinct mother tongues. However, most Chinese teachers only speak English as a foreign language. English meets the needs of most students but leaves others unserved. Once the students with low English proficiency encounter problems of understanding questions in class, it is hard for teachers to explain, especially in the Chinese classes for beginners. Therefore, using effective questioning in the Chinese language classes for international students in China is not simply about how to structure a question, but also about what language should be applied in the class, especially during the questioning sessions. The aim of this study is mainly to examine two questions as follows, noting that the Chinese learners in the same class group speak different mother tongues³⁴:

- ⇒ What language should be chosen as an intermediary language for teaching Chinese?
- ⇒ How to ensure the effectiveness of the questions in the Chinese classes?

1. Review of Related Literature

Classroom questioning has long been proven to be a helpful teaching approach [1] and has received wide attention. Many scholars have illustrated in their works the reasons for questioning [2], and various functions of different questions [3]. At present, in terms of teaching Chinese as a second language, many scholars have proposed a series of suggestions concerning teachers' questioning strategies [4]. Many of these studies focus on using

³⁴ This study is funded by Huzhou University and is based on Huzhou University's research project "*Research on Teaching Chinese as a Foreign Language from the Perspective of the Acquisition of a Third Language: Taking Chinese teaching to Russian speakers as an Example*". (Project code: 2019SKYY06)

questioning as a stimulus to promote classroom interaction and improve students' interaction competence [5]. Few scholars have examined the questioning strategy from a linguistic perspective by considering the learners' multilingual backgrounds.

2. Description of the Research

According to educational statistics of the Ministry of Education of the People's Republic of China, the number of international students in China in 2018 has exceeded 490,000 [6]. The Opinions on Accelerating and Expanding the Opening up of Education in the New Era, officially issued by the Ministry of Education and seven other ministries in 2020, emphasizes that China will integrate the opening up of education into the broader framework of national in-depth reforms [7]. With the development of the internationalization of education, China, as one of the most popular destinations for students to study abroad, will keep attracting a great number of international students from various countries and regions. This development makes it urgent to give the students a quick but comprehensive education in the Chinese language.

2.1. The language for teaching

2.1.1. Students' mother languages vs Target language (Chinese)

In Chinese classes, what language should teachers choose as an intermediary language for teaching – the learners' mother tongues or the target language (Chinese)? For most Chinese teachers, it is not feasible for them to teach in the students' mother tongues, as they can only speak English as a foreign language; however, the students, whose mother tongues are different from each other, vary greatly in their English proficiency. Take Huzhou University, a university in Zhejiang Province in China, as an example, the proportion of the native English students only takes less than 40 percent of all its international students. Even though English can, to a large extent, serve the classroom interaction, but to the students with low English proficiency, learning Chinese in English can result in double understanding barriers and a negative influence on their classroom interaction. Therefore, the teachers should try to eliminate the intermediary role or the bridge role of students' native language, regardless of whether this is English or not. Instead, teachers should adopt the target language (Chinese) in class, aiming at reducing the language barriers for non-English speaking learners and bringing down native English speakers' dependence on English.

2.1.2. Natural Chinese vs Comprehensible Chinese

How to implement the approach of teaching in the target language (Chinese)? There is no consensus on this issue. One point of view underlines bringing the natural Chinese into classes and encourage students to learn the words and phrases which native speakers use in their daily lives. Another view insists on modifying the target language to adapt to the students' target language level. Both opinions are reasonable, but this research advocates the latter for two reasons. First, the Chinese language classroom is a non-natural language environment after all, and has its specific teaching and learning purpose and focus. Secondly, most international students in China are adults, and their language acquisition relies more on understanding than simply imitating. Understanding is the precondition of internalizing a language [8] and is of great importance for international students in colleges and universities [9]. In the Chinese language class for international students, the organization of teacher talk does not simply depend on the characteristics of the target language but also the discipline of education [10]. Teachers need to pay extra attention to their classroom utterances to ensure that students can obtain comprehensible input in class. In short, Chinese teachers should use comprehensible Chinese to carry out classroom teaching.

In keeping with the principle of using comprehensible Chinese to teach Chinese to international students, the teachers should devote additional concern to choose words,

syntactic structure, and class topics to create a learner-friendly classroom. Besides, Chinese teachers should further explore other attempts, especially when teaching elementary Chinese, such as applying non-verbal language, creating practical discourse scenarios, and adopting multimedia teaching tools to activate students' uptake from visual and auditory dual channels.

2.2. Generate Effective Questions in Comprehensible Chinese

Based on the above discussion, we argue that using comprehensible Chinese to teach is a feasible and reasonable teaching approach from linguistic, pedagogical, and psychological perspectives. Correspondingly, when compiling a question in Chinese, teachers should also be aware of the speed of speech, wording, and question structure according to the students' Chinese proficiency. However, just focusing on the comprehensibility of words and sentences is not enough for making effective questioning. The purpose of questioning is to help students improve their understanding of the target language and their interaction competence in this language. To construct effective questioning, we need to know what kind of question is effective and can achieve the expected teaching goal. Therefore, we need to keep following the students' responding output.

2.2.1. The learners' response – an indication of the effectiveness of questioning

There are various criteria to evaluate the effectiveness or utility of a question. Is it clear, concise, and purposeful? Can it help guide learning, stimulate thinking and increase study motivation? To assess the effectiveness of a question, Penny Ur proposed the way by observing students' responses. As written in his work, effective questions can elicit “fairly prompt, motivated, relevant and full responses” [2]. If the questions “result in long silences, or are answered by only the strongest students, or bore the class, or consistently elicit only very brief or unsuccessful answers, then there is probably something wrong” [2]. It is the same in Chinese language classes. High-level vocabulary in a question can bring students difficulties to understand the question. An open-ended question on an uncommon topic can drag the class conversation into a long silence, as the response requires something beyond the learners' limited knowledge of the target language. These questions can hardly help the learners to develop their comprehensible output which is crucially important to language acquisition [11]. Besides, if a question is too simple according to the learners' language cognition, even though they may respond to it quickly, this question cannot be accounted as an effective question. The learners can hardly obtain any progress by responding to such kinds of questions. Teachers should never underestimate learners' responses, as they give a clear indication of the effectiveness of the teachers' questioning.

2.2.2. Assignment of epistemic questions and echoic questions

According to Long and Sato [12], questions raised in class can be mainly categorized into two types – epistemic questions and echoic questions, with the former, serves the teaching goals and the latter serves classroom management. According to our observations in Chinese classes for international students at Huzhou university, it can be perceived that when dealing with echoic questions, such as “你们懂了吗 (do you understand)”, very few students answer “no” regardless of whether they understand or not. In our interviews, most students stress that even if they did not understand, they choose not to interrupt the class. Affirmative responses, or being silent, helps the teacher to continue the lecture without interruption. Therefore, Chinese teachers should take note of the distribution of epistemic and echoic questions. As the utility of echoic questions is questionable. If it is not necessary, a Chinese teacher should avoid frequently using echoic questions. Instead, they should make full use of epistemic questions.

2.2.3. Assignment of display questions and referential questions

Epistemic questions can be further divided into display questions and referential questions [12]. The former refers to questions to which the questioner already knows the answer, and its purpose is to examine the learner's knowledge on a subject matter; while the latter refers to questions to which the questioner does not know the answer, and its purpose is to seek the information which is usually unfixed. Teachers should adjust the distribution of these two types of questions according to students' target language fluency and learning objectives in different stages. In general, in the initial stage of Chinese learning, students are required to memorize a lot of basic language knowledge, such as pronunciation, intonation, vocabulary, and simple sentence patterns. Display questions can help students repeatedly practice words and functional sentences they have learned, since the responses, usually in a short and low-level form, to most display questions only require factual recall, more students can answer them easily and participate in the classroom interaction. Therefore, when teaching elementary Chinese in class, teachers should make full use of the display questions. When teaching intermediate and advanced Chinese, teachers need to increase the proportion of referential questions, to elicit student's Chinese output in an unfixed and flexible way, and gradually develop students' speech into natural Chinese.

Likewise, to ensure effective questioning and guide students' effective output, teachers can interchangeably use open-ended and close-ended questions. If an open-ended interrogative sentence is found difficult for the students, the teacher can re-organize it into an alternative interrogative sentence or a yes-no interrogative [4]. In the fourth volume of "New Practical Chinese Textbook", edited by Liu Xun, there is a text about the equality between men and women. According to our observation at Huzhou University, when the teacher moved onto this text and posed the open-ended question "你怎么看男女平等的问题 (how do you see the issue of gender equality)", the students immediately fell silent. After waiting for about 10 seconds, the teacher rephrased the question into "你觉得男女平等了吗 (do you think men and women are equal)", and then students started responding to the teacher and gradually uttered their different opinions under the teacher's further questioning guidance.

Conclusion

This article introduces the multicultural and multilingual backgrounds of the international students in China and argues that in a Chinese language class for international students, to make effective questioning and guide students' effective output, the Chinese teachers should bear in mind to avoid teaching and asking in the language other than the target language (Chinese). Besides, to make effective questioning, Chinese teachers should carefully adjust their speed of speech, intonation, and wording to adapt to the students' target language proficiency. Also, the teachers should keep following students' responses to their questioning and always be aware of rephrasing their questions into comprehensible forms.

References:

1. Gall, M., Ward, B., Berliner, D., Cahen, L., Winne, P., Elashoff, J. & Stanton, G. "Effects of Questioning Techniques and Recitation on Student Learning" [J]. *American Educational Research Journal*, vol. 15, issue. 2, 1987, pp. 175-199.
2. Ur, Penney. *A Course in Language Teaching – Practice and Theory* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 228-232.
3. Redfield, D. & Rousseau, E. "A Meta-Analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behavior" [J]. *Review of Educational Research*, vol. 51, issue. 2, 1981, pp. 237-245.

4. Wang Junqing. "Training the Interactive Competence of CSL Learners: A Conversation Analysis of the Classroom Interaction" [J]. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition)*, vol. 17, no. 3, 2019, pp. 11-24.
5. Liu Xiaoyu. "Questioning in the Class of Teaching Chinese as A Foreign Language" [J]. *Chinese Teaching in the World*, vol. 51, no. 1, 2000, pp. 70-76.
6. Ministry of Education of the People's Republic of China. Statistics of International Students Studying in China in 2018. 12 April 2019. Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201904/t20190412_377692.html (Accessed: 31 March 2021).
7. Ministry of Education of the People's Republic of China. The Opinions on Accelerating and Expanding the Opening up of Education in the New Era by the Ministry of Education and Seven Other Ministries. 23 June 2020. Available at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202006/t20200623_467784.html (Accessed: 31 March 2021)
8. Krashen, S. "The input hypothesis and its rivals" [A]. In Ellis, N. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages* [C]. London: Academic Press, 1994, pp. 45-77.
9. Peng Lizhen. "Discourse for Teaching Chinese to Overseas Students" [J]. *Journal of Peking University (Humanities and Social Sciences)*, vol. 36, no. 6, 1999, pp. 123-128.
10. Sun Dejin. "The Pedagogical Language Used in Teaching Chinese as a Second Language (TCSL) and Its Studies" [J]. *Applied Linguistics*, no. 3, 2003, pp. 98-105.
11. Swain, M. "Three Functions of Output in Second Language Learning" [A]. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics* [C]. Oxford: Oxford University Press, 1995, pp. 125-144.
12. Long, M. & Sato, C. "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions" [A]. In H. Seliger, & M. Long (Eds.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 268-286.

Author's Information:

Song Shanshan – PhD in Chinese, Lecturer of International school, Huzhou University, PRC.

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

**FORMATION OF LANGUAGE AND CULTURAL COMPETENCE
OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE TEACHING
PROCESS HUMANITIES**

Інна Давидченко

Inna Davydchenko

Анотація

Вивченням педагогічного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти із позиції системно-діяльнісного підходу, а також розробкою відповідної технології припускається: виокремлення компонентів цього процесу, визначення системоутворювальних чинників і зв'язків між компонентами.

Виокремленням компонентів формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти передбачається вивчення поняття елемента як мінімального компонента технології або максимальної межі її розчленування. Компонентами ми визначили структурні блоки (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний).

Abstract

The study of the pedagogical process of formation of linguistic and cultural competence of higher education students from the standpoint of system-activity approach, as well as the development of appropriate technology involves: isolating the components of this process, determining system-forming factors and relationships between components. The separation of the components of the formation of linguistic and cultural competence of higher education seekers involves the study of the concept of the element as a minimum component of technology or the maximum limit of its dismemberment. We have identified structural blocks as components (motivational-target, content-procedural and evaluation-effective).

Ключові слова: лінгвокультурологічна компетентність, здобувачі вищої освіти, гуманітарні дисципліни.

Key words: linguo-cultural competence, applicants for higher education, humanities.

Вступ

Завданням педагогічного закладу вищої освіти є формування особистості здобувачів вищої освіти як суб'єкта навчальної діяльності та його всебічна підготовка до безперервного процесу освіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Найважливішим пріоритетом у вихованні молодого покоління на сучасному етапі, на нашу думку, є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації; передача молодому поколінню соціокультурного досвіду, багатства духовної культури народу, що має стати основою формування особистісних рис громадянина України: національної самосвідомості, розвиненої

духовності, моральної культури. Тож проблема формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти набуває загальнодержавного значення, оскільки йдеться про збереження й примноження соціально-духовних багатств суспільства.

На підставі аналізу і узагальнення положень наукових праць (М. Алефіренко [1], В. Воробйова [2], О. Дортман [4], В. Кононенко [5], В. Красних [6], В. Маслова [7], О. Селіванової [8] та ін.) визначено, що лінгвокультурологічна компетентність – це інтегративна якість фахівця, що відображає готовність і здатність до взаєморозуміння і взаємодії з представниками іншого лінгвокультурного соціуму на підставі оволодіння знаннями про іншу лінгвокультуру і соціонормативним комунікативним досвідом з метою їх реалізації в різних сферах професійної педагогічної діяльності.

Із нашого погляду, лінгвокультурологічна компетентність реалізується в знаннях матеріальної й духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв та обрядів рідного народу, а також у вміннях реалізовувати культурознавчі знання в професійній діяльності. Важливо виробити вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, визначати місце в системі світової культури, поцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичної минувшини [3].

Вивченням педагогічного процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти із позиції системно-діяльнісного підходу, а також розробкою відповідної технології припускається: виокремлення компонентів цього процесу, визначення системоутворювальних чинників і зв'язків між компонентами.

Виокремленням компонентів формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти передбачається вивчення поняття елемента як мінімального компонента технології або максимальної межі її розчленування. Компонентами ми визначили структурні блоки (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний).

1. Компоненти формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

1.1. Мотиваційно-цільовий блок.

Мотиваційно-цільовий блок включає все різноманіття цілей і завдань педагогічної діяльності: від мети – усебічного й гармонійного розвитку особистості здобувачів вищої освіти до конкретних завдань формування лінгвокультурологічної компетентності, ним об'єднується мотиваційний і цільовий компоненти.

Важливим елементом реалізації мотиваційно-цільового етапу технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти є попередня діагностика результатів навчання (констатувальний етап експерименту), необхідна для подальшої фіксації виявлення зрушень у таких результатах після проведення експерименту.

Основні компоненти освітнього процесу за системно-діяльнісного підходу мають свої особливості. Так, мотиваційно-цільовим компонентом передбачається усвідомлене входження студента в простір навчальної діяльності на заняттях, визначається особистісний сенс майбутньої діяльності. Цим процесом керує викладач: спочатку у формі діалогу, далі – із запровадженням дослідницьких методів. Як системи на цьому етапі визначається особистісний результат виховання й навчання, а також – прийоми, засоби й технології, у процесі яких засвоюється зміст освіти.

Стратегічною метою мотиваційно-цільового блоку є формування лінгвокультурологічної компетентності, для досягнення якої поставлені такі завдання:

1) формування внутрішньої мотивації здобувачів вищої освіти до вивчення української мови й культури та позитивного емоційно-ціннісного ставлення до норм і правил поведінки в іншій лінгвокультурі;

2) забезпечення мотиваційної готовності здобувачів вищої освіти щодо формування лінгвокультурологічної компетентності, формування в них базових професійних цінностей та ідеалів;

3) формування компонентів лінгвокультурологічної компетентності при вивченні спеціальних дисциплін;

4) формування спеціальних особистісно-поведінкових професійних якостей студентів (здатність до емпатії й рефлексії, активність, свідомість, відповідальність, самостійність, спроможність до самовдосконалення, саморозвитку);

5) набуття досвіду лінгвокультурологічної професійної діяльності;

6) формування рефлексивних й оцінювальних умінь осмислення власного рівня лінгвокультурологічної компетентності.

1.2. Змістово-процесуальний блок

Змістово-процесуальний блок можна розглядати як відносно виокремлену підсистему з взаємопов'язаними елементами: постановкою та роз'ясненням мети й завдань майбутньої діяльності щодо засвоєння змісту освіти; взаємодія викладачів і студентів при реалізації процесу формування лінгвокультурологічної компетентності; запровадження у спеціальний спосіб обраних методів, засобів і форм освітнього процесу; створення сприятливих умов для реалізації процесу; ужиття різноманітних заходів для стимулювання діяльності здобувачів вищої освіти; забезпечення зв'язку освітнього процесу з іншими процесами. Науково обґрунтований відбір змісту процесу формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти є одним із основних умов продуктивності пошуків його оптимізації.

Змістово-процесуальним компонентом передбачається, що підґрунтям засвоєння змісту є універсальні засоби, методи діяльності. За такого підходу у здобувачів вищої освіти виникає позитивне ставлення до пізнання природничо-наукової картини світу. Відповідно до складності завдання робота організовується в індивідуальній, парній або колективній формі. Результати діяльності обговорюються, уточнюються, коригуються навідними запитаннями та зіставленнями. Провідними є методи, завдяки запровадженню яких забезпечується саморозвиток, самоактуалізація здобувачів вищої освіти. Цьому сприяють аналіз, метод проєктів, колективного навчання, технології портфоліо, модульного, критичного, проблемного навчання тощо.

1.3. Оцінно-результативний блок.

Оцінно-результативним блоком визначається успішність реалізації пропонованої технології та пов'язаний зі своєчасним отриманням інформації ефективний процес формування лінгвокультурологічної компетентності. Оцінно-результативний блок представлений комплексом критеріїв, за якими оцінюється якість реалізації технології й досягнутий результат, рівнями, що відображають формування лінгвокультурологічної компетентності в динаміці.

2. Компоненти формування лінгвокультурологічної компетентності у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

2.1. Мотиваційно-цільовий блок у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Першим етапом технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти визначено мотиваційно-цільовий. На цьому етапі насамперед здійснюється теоретико-методична підготовка викладачів закладів вищої освіти до формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на навчально-методичному семінарі «Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти», метою якого є оволодіння викладачами закладів вищої освіти знаннями й навичками формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі викладання гуманітарних дисциплін. Семінаром передбачається проведення для викладачів лекційних і практичних занять, майстер-класів та тренінгів, розрахованих на викладачів уже запланованих соціально-гуманітарних і фахових дисциплін (вступ до спеціальності, загальна педагогіка, українська мова за професійним спрямуванням, психотренінг комунікативності, психолого-педагогічний практикум, основи науково-педагогічних досліджень, організація самостійної роботи, лінгводидактика, педагогічні інноваційні технології, основи педагогічної майстерності, методика розвитку мовлення, культурологія, народознавство, тренінг комунікативності, риторика). Крім того, передбачається створення комплексу навчально-методичного забезпечення гуманітарних дисциплін (у тому числі спецкурсу), обрані для проведення експерименту по формуванню лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. На мотиваційно-цільовому етапі також здійснюється планування та прогнозування результатів навчання, а саме: чітке визначення мети навчання, формулювання результатів навчання, обґрунтування бажаного кінцевого результату навчання, окреслення кола компетентностей, що мають бути сформовані в результаті такого навчання.

Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти відбувається в процесі реалізації особливого виду діяльності – навчально-пізнавальної – та базується на взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів.

Мотиваційно-цільовий блок ми застосовували як компонент педагогічного супроводу педагогічного консалтингу, спрямованого на надання допомоги студенту в пошуку вирішення його проблемної ситуації, пов'язаної з вивченням української мови й лінгвокультури у двох його основних типах: проблемно орієнтованому (аналіз суті й зовнішніх причин мовних міжкультурних проблем, віднайдення способів розв'язання) й особистісно орієнтованому (аналіз індивідуальних причин проблеми). Педагогічний консалтинг реалізовувався на основі даних лінгвістичного аудиту підготовчого й дослідницького етапів.

Результатом проведення лінгвістичного аудиту є мовленнєвий профіль, що створювався нами на основі аналітичного звіту за результатами проведення лінгвістичного аудиту, яким охоплено інформацію про потреби студентів в іншомовній міжкультурній комунікації та про наявний і необхідний рівень лінгвокультурологічної компетентності. Матриця аналітичного звіту представлена в наступній таблиці:

Таблиця 1. Матриця аналітичного звіту

Прізвище, ім'я, ім'я по батькові студента / група	Потреби студентів в іншомовній міжкультурній комунікації	Наявний рівень лінгвокультурологічної компетентності	Необхідний рівень лінгвокультурологічної компетентності

Також при реалізації мотиваційно-цільового блоку технології ми розпочали заповнення мовного профілю кожного студента в цілому й уклали спеціальну програму педагогічного консалтингу.

Програмою педагогічного консалтингу для кожного студента й конкретної групи студентів передбачається консультивання щодо розв'язання проблем, пов'язаних із такими потребами:

I блок: абсолютні комунікаційні потреби: інтелектуальна, емоційна, мнемічна, контактна потреба в самореалізації, афіліації, пізнавальна потреба, естетична потреба; вторинні комунікаційні потреби: професійні й непрофесійні потреби; спонтанні комунікаційні потреби («культурні потреби»): потреба в освоєнні культурної спадщини української та іншої лінгвокультури, потреба в самопізнанні й саморозвитку; групові комунікаційні потреби: потреба у взаємному визнанні статусу учасників міжкультурного спілкування як комунікантів і як членів групи; у вираженні згоди або незгоди з груповими ідеями, діями й рішеннями; у реченні потрібної лінгвокультурологічної інформації та ідей групи; в адекватному оцінюванні запропонованих ідей та інформації;

II блок: із проблем консалтингу, пов'язаних із актуальним і необхідним рівнем лінгвокультурологічної компетентності, що проводився на основі результатів мовного тестування й аналізу портфоліо письмової іншомовної комунікації та супроводжується обов'язковими рекомендаціями щодо вжиття коригувальних заходів.

Реалізація педагогічного консалтингу лінгвістичного аудиту сприяли подоланню внутрішньої мотивації студентів завдяки їхній поінформованості про актуальні рівні лінгвокультурологічної компетентності та аналітичної діяльності щодо оцінювання проблем міжкультурної та професійної комунікації, а також розвитку мотивів досягнення пізнавальних і соціальних вимог та розв'язання виявлених проблем.

Також ми пропонуємо упроваджувати технологію на тлі педагогічної умови створення інноваційного лінгвокультурологічного середовища на основі електронних освітніх ресурсів, чим передбачалося створення змістово-предметної основи навчання мов, лінгвокультури й міжкультурної взаємодії та забезпечення освітнього процесу засобами доступу й оперування аутентичної та навчальної іншомовної інформації, засобами комп'ютерно-опосередкованої комунікації українською та іноземною мовами, інструментами соціалізації в іншомовній культурі й дистанційного вивчення лінгвокультурологічних реалій.

Для цього ми систематизували віртуальну бібліотеку мультимедійних курсів навчання української мови й культури, які, поєднуючи в собі текст і звук, і відео, додають такого важливого аспекту, як занурення в мовне середовище, що є додатковим мотивом для студентів для засвоєння лінгвокультурологічної інформації.

Із нашого погляду, тренінгові завдання мають на меті розвиток компетентності міжособистісної та професійної поведінки студентів під час спілкування й формування вмінь спілкування в групах та досвіду поведінки з урахуванням різних професійних типажів. Медитативні лінгвокультурологічно орієнтовані завдання були спрямовані на формування вмінь лінгвокультурологічної медіації – умінь іншомовної професійної комунікації й перекладацьких навичок.

Зокрема, у мотиваційно-цільовому блоці оптимальним є інноваційне лінгвокультурологічне середовище закладу вищої освіти й лінгвістичний аудит, для інтерпретації отриманих результатів необхідно проведення педагогічного консалтингу студентів зі створенням лінгвокультурологічно орієнтованих завдань.

Таке поєднання педагогічних умов сприяє чіткому визначенню мети діяльності (проміжної на етапах діяльності студентів і кінцевої мети) і забезпечує винятково високий мотиваційний ефект завдяки посиленню в мотиваційних структурах студента

питомої ваги внутрішньої мотивації навчальної діяльності. Крім того, комплексна реалізація даних педагогічних умов сприяє створенню якісно різнобічної системи спонукань до виконання різних видів діяльності.

2.2. Змістово-процесуальний блок у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Другим етапом технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення гуманітарних дисциплін є змістово-процесуальний, метою якого є побудова цілісного процесу навчання в напрямі забезпечення оволодіння студентами комплексом суттєво нових для них знань, необхідних для формування лінгвокультурологічної компетентності. При цьому важливо допомогти студентам віднайти в усій системі професійних знань ті знання, що потрібні для формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти. Тобто цим етапом передбачається інтеграція лінгвокультурологічної компетентності в освітній процес підготовки здобувачів вищої освіти завдяки збагаченню новими знаннями. Фактично йдеться про аналіз практики формування лінгвокультурологічної компетентності та пошук шляхів її збагачення й оновлення. Центральне місце відводиться змісту навчання, що реалізується запровадженням форм, методів і засобів навчання.

Моделюючи зміст технології формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, ми спиралися на можливості інтеграції знань із різних дисциплін гуманітарної підготовки майбутніх фахівців. Посилаючись на вищезазначене, ми оновили зміст навчальних дисциплін, пов'язаних із професійною взаємодією майбутніх фахівців освіти. До низки цих дисциплін віднесено такі: «Педагогіка», «Сучасна українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи науково-педагогічних досліджень» (табл. 2).

Уважаємо, що в процесі вивчення вищезазначених дисциплін є всі можливості створення найкращих умов для формування у здобувачів вищої освіти лінгвокультурологічної компетентності та її реалізації під час майбутньої професійної діяльності.

Оновленням навчальних дисциплін передбачається розширення змісту навчальних програм завдяки їх доповненню та збагаченню теоретичними знаннями про суть лінгвокультурологічної компетентності.

Формуванням лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення навчальних дисциплін, зміст яких оновлено, передбачається запровадження таких інтерактивних методів навчання: діалогічно-дискусійні (діалог-розпитування, діалог-обговорення, діалог-бесіда, диспут, дебати, дискусія, «мозковий штурм»), ситуаційні (проблемні ситуації, кейс-метод), ігрові (ділові, рольові ігри).

Окрім цього, із метою здобуття здобувачами вищої освіти теоретичних знань і вироблення практичних умінь у галузі формування лінгвокультурологічної компетентності розроблено спеціальний курс. Мета спецкурсу – сприяти формуванню національно-мовної особистості, навчити студентів професійного мовлення, збагатити словник термінологічною, фаховою лексикою; підвищити загальномовний рівень здобувачів вищої освіти, формувати практичні навички ділового усного й писемного спілкування в колективі, розвивати комунікативні здібності. Мета пов'язана зі створенням умов для формування особистісно значущого досвіду індивідуальної та спільної діяльності при вирішенні педагогічних завдань, для формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Таблиця 2. Доповнення змісту навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти дисциплінами з метою формування лінгвокультурологічної компетентності

Навчальна дисципліна	Теми, якими має бути доповнений зміст навчальних дисциплін
Педагогіка	Теоретико-методологічні й технологічні підходи до процесу підготовки лінгвокультурологічної компетентності Лінгвокультурологічна компетентність та її прийоми в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти Методи, принципи формування лінгвокультурологічної компетентності Тренінг «Справжній педагог – яким має бути?»
Сучасна українська мова	Фразеологізми як засіб формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти Паремія як засіб формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти Художній текст як засіб формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти
Українська мова за професійним спрямуванням	Формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти як один із засобів подолання комунікативних бар'єрів Значення української мови у професійній діяльності здобувачів вищої освіти Усний журнал «Із Україною в серці» Усний журнал «До мови серцем доторкнись»
Основи науково-педагогічних досліджень	Суть дефініції «лінгвокультурологія», «лінгвокультурологічна компетентність» у науково-педагогічних дослідженнях Історія становлення поняття «лінгвокультурологічна компетентність» Лінгвокультурологія з погляду історіографії

Завдання спецкурсу:

- вивчення теоретичних засад нормативності української літературної мови;
- вироблення навичок правильного вживання різних мовних засобів залежно від сфери та мети спілкування;
- формування уявлення про професіоналізм, компетентність, лінгвокультурологічну компетентність здобувачів вищої освіти;
- проаналізувати сучасний стан цієї проблеми в педагогічній теорії та практиці й визначити можливі способи її розв'язання.

Програма спецкурсу розрахована на 112 годин, із яких: лекційних – 20 годин, практичних занять – 6 годин, семінарських занять – 8, індивідуальних занять – 10 годин, самостійної роботи – 68 годин.

Після вивчення спецкурсу здобувач вищої освіти повинен *знати*: предмет, мету вивчення, завдання та значення спецкурсу; основні педагогічні поняття «професіоналізм», «компетентність», «професійна майстерність», «лінгвокультурологічна компетентність»; лексичні норми сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні; синтаксичні норми сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні; лінгвокультурологічні норми сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні; терміни, професіоналізми та фразеологію майбутнього фаху; особливості професійного спілкування; основи культури професійного мовлення; етикет ділового спілкування; *уміти*: самостійно

та вільно орієнтуватися в науково-теоретичних засадах лінгвокультурологічної компетентності; обґрунтовувати власну думку щодо дискусійних проблем формування лінгвокультурологічної компетентності; володіти культурою діалогу та полілогу; уживати фахову українську термінологію в різноманітних комунікативних процесах; уміти послуговуватися загальномовними та спеціальними словниками; брати участь у процесі ділового спілкування; готуватися до публічного виступу; дотримуватись етикету спілкування; прогнозувати, конструювати й моделювати роботу по створенню проєктів особистісного професійного зростання та всебічного розвитку дітей дошкільного віку; формувати лінгвокультурологічну компетентність; *виробити навички*: аналізу переваг і помилок формування лінгвокультурологічної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців; реалізації власного потенціалу в процесі формування лінгвокультурологічної компетентності; формування лінгвокультурологічної компетентності в процесі професійного вдосконалення та всебічного розвитку дітей на практиці.

Заклучення

Оновлення змісту навчання при формуванні лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі вивчення гуманітарних дисциплін полягає в доповненні змісту робочих програм чинних дисциплін гуманітарного спрямування, а також запровадження нового спецкурсу з більш глибоким вивченням теоретичних основ методики та стратегії формування лінгвокультурологічної компетентності, практичних навичок у цій сфері розв'язування практичних завдань, ситуацій, організації тренінгів, кейсів, ділових ігор тощо.

Отже, на підставі здійснених основі системно-діяльнісного, компетентісного й культурологічного підходів ми розробили структурно-функціональну технологію формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти, якою охоплюються структурні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінно-результативний блоки), що виконують кожен відповідні функції (цілепокладальну, діагностико-прогностичну, мотивувальну, особистісно-творчу, комунікативно-когнітивну, аксіологічну, діагностико-коригувальну, стабілізаційну й рефлексивно-стимульовальну). Технологія характеризується, окрім традиційних для всіх педагогічних технологій властивостей (системність, цілісність, відкритість, гнучкість, керованість, ефективність), такими важливими особливостями: інтегративністю, прогностичною адекватністю й педагогічної валідністю. Упровадженням розробленої технології сподіваємося забезпечити формування лінгвокультурологічної компетентності здобувачів вищої освіти під час їхнього навчання в закладах вищої освіти.

Література:

1. АЛЕФИРЕНКО Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. Москва: Флинта, 2010. 288 с.
2. ВОРОБЬЕВ В. В. Лингвокультурология: теория и методы: монография. Москва: РУДН, 1997. 331 с.
3. ДАВИДЧЕНКО І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 359 с.
4. ДОРТМАН С. Р. Обучение лингвокультурологической компетенции учащихся средних профессиональных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Пятигорский гос. лингвист. ун-т. Пятигорск, 2012. 180 с.

5. КОНОНЕНКО В. І. Українська лінгвокультурологія: навчальний посібник. К.: Вища школа, 2008. 327 с.
6. КРАСНЫХ В. В. Этнопсихолінгвістика и лінгвокультурологія: лекціонний курс. Москва: Гнозис, 2002. 284 с.
7. МАСЛОВА В. А. Лінгвокультурологія: учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2010. 204 с.
8. СЕЛІВАНОВА О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Київ; Полтава: Довкілля, 2008. 712 с.

Author's Information:

Inna Davydchenko – PhD of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department of Ukrainian Linguistics, Literature and Teaching Methods, Head of the Educational Department, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council; Kharkiv, Ukraine.

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ЗА ДОПОМОГОЮ MS EXCEL ПРИ РОЗВ'ЯЗУВАННІ ФІЗИЧНИХ ЗАДАЧ

IMPROVING EFFICIENCY THROUGH TRAINING IN MS EXCEL SOLVING PHYSICAL PROBLEMS

Альона Дяденчук

Alena Dyadenchuk

Анотація

Стаття присвячена з'ясуванню змісту і методичних можливостей технологій розв'язання фізичних задач за допомогою MS Excel. Наведено алгоритм розв'язування задач за допомогою системи електронних таблиць. Запропоновано методичний підхід для розв'язування задач із теми «Постійний електричний струм». Впровадження даного підходу у навчальний процес продемонструвало підвищення мотивації студентів, набуття студентами навичок використання комп'ютерних програм для розв'язування різноманітних задач, заощадження навчального часу тощо.

Abstract

The article is devoted to the elucidation of the content and methodological possible technologies for solving physical problems using MS Excel. An algorithm for solving problems using the system of electron tables is given. A methodical approach to solving problems on the topic of «Direct electric current» is proposed. The implementation of this approach in the educational process has shown an increase in student motivation, students gain skills in using computer programs to solve various problems, saving study time and more.

Ключові слова: фізична задача, комп'ютерне моделювання, MS Excel.

Key words: physical problems, computer modeling, MS Excel.

Вступ

При навчанні розв'язування фізичних задач – особливому етапі в процесі навчання фізики – досить часто виникає необхідність виконання складних багатоступеневих математичних розрахунків, при проведенні яких студенти часто концентруються лише на технічній частині розв'язку, забуваючи при цьому про практичність. Вийти з ситуації, що склалася, допоможуть системи комп'ютерної математики Maple, Mathematica, Matlab і Mathcad тощо. Застосування даних програм при розв'язуванні фізичних задач не так пов'язано з важливістю виконання математичних обчислень, як із необхідністю переведення акценту з математичних процедур на фізичні процеси. Пакети програм дозволяють візуалізувати будь-яку числову інформацію, тлумачення графічної інформації завжди передбачає з'ясування фізичного сенсу, інтерпретацію отриманих чисельних результатів.

Популярним математичним додатком, завдяки наочності математичних дій, великій бібліотеці вбудованих функцій і чисельних методів, є Mathcad [1-2]. Пакети Mathematica [3] і Maple [4] мають всі можливості для розробки і створення практично

будь-яких керівних структур завдяки потужності чисельних і аналітичних математичних методів. Математичний апарат Matlab оптимізований для обчислень, проведених з матрицями і комплексними числами, містить безліч вбудованих функцій, потужна графічна система Matlab дозволяє візуалізувати представлення даних. Однак, маючи досить просте командне середовище, що дозволяє вводити вирази у формі, близькій до природного математичного запису, названі програми все ж вимагають наявності даних програм на ПК, а також певних навичок роботи з ними.

Простим у використанні, більш доступним, і разом з тим потужним програмним засобом, є табличний процесор Microsoft Office Excel (MS Excel). Довідкова система електронних таблиць Excel студентам доступна і зрозуміла. Даний пакет об'єднує в собі електронні таблиці, засоби візуального програмування і графічний модуль, що дозволяє побудувати різні діаграми, графіки і поверхні, реалізувати найпростіші алгоритми чисельного розв'язання диференціальних рівнянь і створити комп'ютерні моделі. Використовуючи тільки базовий функціонал цього продукту, можна проводити розрахунки навіть досить складних математичних моделей. Існує два способи розв'язання задач за допомогою табличного процесора Excel. Перший ґрунтується на написанні макросу на мові Visual Basic, другий же, навпаки, дозволяє виконувати табулювання функцій та будувати графіки не вдаючись до використання макросів [5]. Відсутність вимоги спеціальної підготовки в області програмування роблять другий спосіб більш придатним до застосування у великих групах студентів з різним рівнем володіння комп'ютером в системі безперервної освіти, що використовують у навчальній діяльності виділену нову технологію обробки даних природничо-математичних дисциплін.

Питаннями впровадження комп'ютерного моделювання у навчальний процес ЗВО та оптимізацією навчального процесу займалися Жук Ю. О., Калапуша Л. Р., Садовий М. І., Гриценко В. Г., Атаманчук П. С., Заболотний В. Ф., Семешук І. Л. та інші. У результаті освоєння чисельних методів розв'язання фізичних задач у здобувачів вищої освіти підвищується рівень фундаментальних знань із предметних областей, зростає прагнення до самостійного дослідження фізичних процесів і явищ за допомогою методів сучасної світової науки [1] тощо. Тому актуальним залишається питання підвищення ефективності навчання здобувачів вищої освіти шляхом застосування табличного процесора MS Excel при розв'язанні фізичних задач.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розгляд можливостей використання табличного процесору Microsoft Office Excel при розв'язуванні задач із теми «Постійний електричний струм».

Виклад основного матеріалу дослідження

Простота у використанні комп'ютерних засобів для обробки і представлення числових даних математичного моделювання об'єктів, процесів і явищ виділяє систему електронних таблиць Excel ефективним виконавцем алгоритмів розв'язання навчальних і наукових завдань. Застосування цих програм на практичних заняттях з фізики дозволяє інтенсифікувати процес навчання, вирішувати більш складні завдання з мінімальною затратою часу, розвивати творчі здібності студентів.

При розв'язуванні задач за допомогою системи електронних таблиць MS Excel доцільно керуватися наступним алгоритмом:

- 1) проаналізувати та записати в стислому вигляді умову задачі;
- 2) визначити, які фізичні закони доцільно застосувати до даної задачі, отримати аналітичний розв'язок задачі в загальному вигляді;
- 3) провести чисельне (комп'ютерне) моделювання;

4) порівняти отримані результати, при необхідності побудувати графік або діаграму.

Розглянемо застосування MS Excel при розв'язуванні задачі з теми «Основні закони постійного струму» на основі вищенаведеного алгоритму.

Задача. Сила струму в провіднику рівномірно наростає від $I_0 = 0$ до $I = 3$ А протягом часу $t = 10$ с. Визначити заряд q , що пройшов провідником [6].

Розв'язання. Оскільки сила струму в провіднику змінюється, то скористатися для підрахунку заряду формулою $q = It$ не можна. Візьмемо диференціал заряду

$$dq = Idt \quad (1)$$

Сила струму I за умовою задачі рівномірно змінюється:

$$I = I_0 + kt,$$

де k – коефіцієнт пропорційності, який можна знайти з формули:

$$k = \frac{I - I_0}{t}, k = 0,3 \text{ А/с.}$$

Підставивши отриманий вираз I , знайдемо:

$$q = \int_0^t Idt = \int_0^t (I_0 + kt)dt = I_0 \int_0^t dt + k \int_0^t tdt.$$

При аналітичному розв'язанні необхідно знайти визначений інтеграл. Проінтегрувавши, отримаємо:

$$q = I_0t + \frac{kt^2}{2} = t \left(I_0 + \frac{kt}{2} \right).$$

Підставивши значення величин у формулу, знайдемо:

$$q = 20 \text{ Кл.}$$

При розв'язанні задачі за допомогою чисельних методів, можна знайти чисельний розв'язок визначеного інтегралу у вигляді деякого числа. Для цього необхідно чисельно задати всі змінні (початкові умови) і константи (рис. 1).

	A	B	C	D	E	F	G
1	Дано:						
2	$I_0 =$		0 А				
3	$I_1 =$		3 А				
4	$t_0 =$		0 с				
5	$t_{\max} =$		10 с				
6	$k = (I_1 - I_0) / t_{\max} =$		0,3 А/с				
7	$N =$		20				

Рис. 1. Запис початкових умов

Після цього проводиться чисельне інтегрування або методом прямокутників, або методом трапецій. Метод прямокутників є більш простим: обчислюється площа ступінчастої фігури, яка являє собою сукупність прямокутників, одна зі сторін яких лежить на осі абсцис, а протилежна є висотою до підінтегральної функції. Однак такий опис криволінійної функції у вигляді сходів буде вносити похибку в кінцевий результат. Для підвищення точності прямокутники можна замінити на трапеції.

Метод трапецій по реалізації розрахунку площі апроксимуючої фігури розділений на два етапи. На першому етапі розраховуються площі чотирикутників, побудованих з висотою лівого і правого значення підінтегральної функції, а на другому – вираховується їх середнє значення [7].

Далі необхідно створити таблицю, в яку записати кроки інтегрування для незалежної змінної t , розрахунок самої змінної t і стовпці таблиці для розрахунку q і dq (рис. 2). У нашому випадку крок інтегрування становить 0,5 секунди, кількість кроків розбиття на рівні відрізки N дорівнює 20 (рис. 1). У стовпці dq розраховується приріст за формулою (1), як вираз $B2*A10+B6*B10*A10$, де в комірці B2 знаходиться початкова сила струму, в комірці B6 коефіцієнт k , B10 і A10 – значення змінної t і кроку інтегрування, для незалежної змінної t , відповідно. У стовпці q будемо накопичувати значення як середнє суми двох попередніх розрахованих значень dq і значення q , отримане на попередньому кроці: $=D10+(C11+C10)/2$.

#	A	B	C	D	E
9	dt	t	dq	q	
10	0	0	0	0	
11	0,5	0,5	0,075	0,038	
12	0,5	1	0,15	0,15	
13	0,5	1,5	0,225	0,338	
14	0,5	2	0,3	0,6	
15	0,5	2,5	0,375	0,938	
16	0,5	3	0,45	1,35	
17	0,5	3,5	0,525	1,838	
18	0,5	4	0,6	2,4	
19	0,5	4,5	0,675	3,038	
20	0,5	5	0,75	3,75	
21	0,5	5,5	0,825	4,538	
22	0,5	6	0,9	5,4	
23	0,5	6,5	0,975	6,338	
24	0,5	7	1,05	7,35	
25	0,5	7,5	1,125	8,438	
26	0,5	8	1,2	9,6	
27	0,5	8,5	1,275	10,84	
28	0,5	9	1,35	12,15	
29	0,5	9,5	1,425	13,54	
30	0,5	10	1,5	15	

Рис. 2. Результати розв'язання задачі.

На основі отриманих даних будуватиметься графік зміни заряду з плином часу (рис. 3).

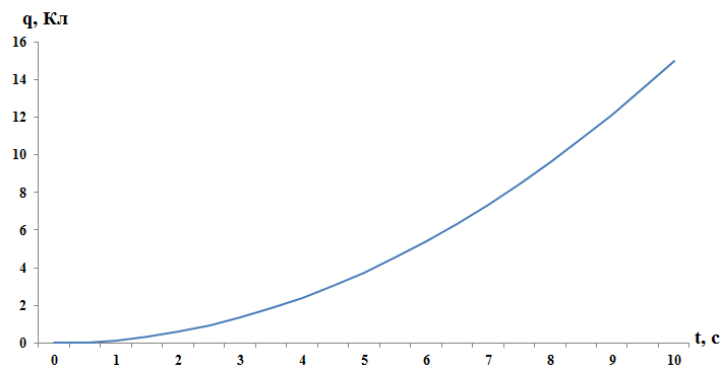


Рис. 3. Графічне розв'язання задачі.

Розглянутий варіант наближеного розрахунку інтеграла не містить ні визначення первісної, ні визначення будь-якої іншої складної функції. Всі дії зводяться до

обчислення самої підінтегральної функції в різних частинах відрізка. Зміна певного початкового параметру розширює можливості навчального пізнання фізичної реальності та допомагає відобразити функціональні залежності між фізичними величинами при варіюванні одного з них у динаміці. Використання запропонованого підходу передбачає формування професійної компетентності в області комп'ютерного моделювання систем і застосування обчислювальних експериментів у навчальному процесі.

Заклучення

Впровадження даного підходу в навчальний процес показало значне заощадження робочого часу, який можна використати для більш поглибленого розбору фізичної сутності моделі. Під час розв'язування задач із використанням системи MS Excel відбувається реалізація міжпредметних зв'язків природничих і точних наук. У студентів спостерігається підвищений інтерес до досліджуваного предмета, розвивається самостійність і наукове мислення. Описаний підхід може бути використаний в процесі очного навчання, так і при дистанційному навчанні.

Таким чином, застосування електронних таблиць MS Excel дозволяє моделювати і досліджувати різні фізичні процеси, істотно заощаджувати час при проведенні практичних занять, мотивувати здобувачів вищої освіти до освоєння фізики, математики та комп'ютерного моделювання, сприяти більш глибокому розумінню питань, що розглядаються.

Література:

1. Дяденчук А. Ф., Халанчук Л. В. Застосування середовища Mathcad у загальному курсі фізики при підготовці фахівців інженерних спеціальностей. *Інженерні та освітні технології*, 2020. Т. 8, № 4. С. 40-50.
doi: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.04.04>
2. Дяденчук А. Ф., Халанчук Л. В. Візуалізація задач диференціального числення при підготовці студентів інженерних спеціальностей. *Класичні та прикладні математичні проблеми у наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти і молодих вчених: історичний та сучасний аспекти*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти і молодих вчених, м. Харків, 9-10 квітня 2020 р. Харків: ХНАДУ, 2020. С. 114-117.
3. Попова О. О. Математичне моделювання проходження, відбивання та поглинання світлового потоку в середовищі Mathematica. *Електроніка та системи управління*. 2010. № 2 (24). С. 106-109.
4. Ковальчук М. Б. Моделювання задач математичної фізики в системі комп'ютерної математики Maple // *Фізика-математична освіта*. 2019. № 2 (20). С. 40-47.
5. Майер Р. В. Решение физических задач с помощью электронных таблиц MS Excel. *International Journal of Open Information Technologies*. 2014. V. 2, № 9. С. 18-23.
6. Чертов А. Г., Воробьев А. А. Задачник по физике : учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М: Высш. школа, 1981. 496 с.
7. Столбовский А. В., Лобанов М. Л. Математическое моделирование процессов в материаловедении с использованием MS Excel: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 96 с.

Author's Information:

Alena Dyadenchuk – PhD of Technical Sciences, Dmytro Motorny Tavria State Agrotechnological University; Melitopol, Ukraine.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN FUTURE PHARMACISTS

Олена Кожан, Олена Мурзіна, Олена Разнатовська, Андрій Каблуков

Olena Kozhan, Olena Murzina, Olena Raznatovska, Andrey Kablukov

Анотація

У статті здійснено аналіз основних понять «компетентність», «математична компетентність». Розглянуто процес формування математичної компетентності у майбутніх фармацевтів шляхом розв'язання задач природничого характеру у процесі фахової підготовки в медичному університеті. З огляду на проаналізовані трактування поняття «математична компетентність» наведено означення математичної компетентності як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, вміння та навички, які забезпечують успішне розв'язання певні професійні проблеми.

Abstract

Abstract. The article analyzes the basic concepts of «competence», «mathematical competence». The process of the formation of mathematical competence in future pharmacists by solving natural problems in the process of professional training at a medical university is considered. Considering the analyzed interpretation of the concept of «mathematical competence», the definitions of mathematical competence as an integrative education of a person, combining mathematical knowledge, skills and abilities that provide a successful solution to certain professional problems, are presented.

Ключові слова: компетентність, математична компетентність, математичний аналіз, диференційне рівняння.

Key words: competence, mathematical competence, mathematical analysis, differential equation.

Вступ

Постановка проблеми. Соціально-економічні реформи в Україні зумовлюють оновлення усіх сфер людського життя, в тому числі освіти та науки. Першочергова задача такого оновлення - це пошук нових підходів до підготовки компетентних фахівців фармацевтичної галузі, готових і здатних творчо застосовувати у професійній діяльності досягнення сучасної науки та техніки. Тому, що від якості їх професійної діяльності значною мірою залежить діяльність фармацевтичної галузі країни.

Однією з відправних точок для реалізації компетентнісного підходу в освіті України стали вимоги бізнесу та підприємництва. Сучасні роботодавці зазвичай не мають претензій до рівня знань випускників фармацевтичних вищих закладів освіти, проте вони часто відзначають такий недолік, як недостатній досвід у сучасних випускників-фармацевтів до застосування знань на практиці та у процесі прийняття професійних рішень. Забезпечити конкурентоспроможність випускника-фармацевта на

сучасному ринку праці можна завдяки підвищенню рівня його підготовки, що формується під час компетентісно-орієнтованого навчання, відповідає готовності та здатності студента до самостійного якісного вирішення реальних виробничих задач.

Щоденна діяльність фахівців фармацевтичної сфери передбачає виконання комплексу різноманітних операцій: маркетингові дослідження фармацевтичного ринку, визначення потреби в окремих препаратах, науковий пошук отримання лікарських препаратів, дослідження щодо створення лікарських препаратів, всебічне вивчення їх властивостей, включаючи безпеку та специфічну дію, аналіз препаратів, стандартизацію, реєстрацію, виробництво, контроль якості, умови зберігання, інформацію з постачання, реалізації та застосування ліків. Ця діяльність зумовлює знання фармацевтами методів математичного моделювання і статистичних методів, та їх застосування у своїй професійній діяльності.

Метою статті є формування математичної компетентності у майбутніх фармацевтів шляхом розв'язання задач природничого характеру.

Виклад основного матеріалу

М. Ноулз писав, що: «Головним сьогоднішнім завданням стало виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосувати свої знання в умовах, що змінюються, і... чия основна компетенція полягає в умінні включатися в постійне самонавчання впродовж усього життя» [11].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що від компетентності залежить результат діяльності професіонала. Науковці по-різному розглядають поняття компетентності: обізнаність, готовність до діяльності, здійснювати діяльність, поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, авторитетність, поінформованість, досвідченість тощо.

Розглянемо зміст поняття «компетентність». Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції [2]. Г. Селевко, компетентність визначає як інтегральну якість особистості, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та забезпечує загальні здатності, готовність до певного виду діяльності [3, с. 20].

На думку О. Муризіної, компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [4]. Нам імпонує визначення С. Сисоєвої, що поняття «компетентність» це інтегрована особистісна якість фахівця, її капітал, що формується на етапі навчання та остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентнісний підхід до вирішення професійних завдань [55, с. 11]. Компетентність розглядається як сукупність професійних знань, вмінь та якостей які визначають результативність професійної діяльності фахівця та дає змогу успішно здійснювати професійну діяльність

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення поняття «компетентність», можна зазначити, що компетентність - інтегрована характеристика якостей особистості, які передбачають наявність у неї різних компетентностей, що об'єднуються у загальну здатність і готовність людини до продуктивної діяльності на основі сформованих ціннісно-смыслових орієнтацій і ставлень, здобутих знань, сформованих умінь, набутого досвіду та поведінкових реакцій. 4

М. Головань трактує математичну компетентність як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні та загальнонавчальні знання, уміння, навички, досвід математичної та загальнонавчальної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що

виникають в реальних життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності [6]. Науковець виділяє 5 структурних компонентів математичної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий, які існують не ізольовано один від одного, а тісно взаємопов'язані між собою. Мотиваційний компонент передбачає систему мотивів, цілей, потреб та прагнень до вивчення математичних дисциплін, удосконалення знань, умінь та досвіду математичної діяльності. Когнітивний компонент включає сукупність математичних знань теоретичного і практичного характеру, що відображають систему сучасної математики. Діяльнісний компонент включає комплекс математичних умінь (аналітичних, обчислювальних, алгоритмічних, функціональних, геометричних, стохастичних, ймовірнісних, математичного моделювання); спроможність розв'язувати типові практичні задачі методами математики. Ціннісно-рефлексивний компонент включає сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень в галузі математичних дисциплін, розуміння ролі математичної компетентності як однієї з провідних соціальних цінностей, уміння визначати резерви свого розвитку засобами математичних дисциплін, прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у сфері математики; самоаналіз і самооцінку результатів своєї математичної діяльності. Емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан у процесі математичної діяльності; здатність достойно переживати невдачі у процесі розв'язання математичних задач; прояв вольових зусиль та наполегливості у процесі розв'язання математичних задач; цілеспрямованість у роботі, почуття власної гідності [7].

На думку Л. Кудрявцева математична компетентність це інтегративна особистісна якість, яка заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента здійснювати математичну діяльність [8]. Як цілісне утворення особистості, що відображує готовність до вивчення дисциплін, які вимагають математичної підготовки, а також здатність використовувати свої математичні знання для розв'язання різного роду практичних і теоретичних проблем і задач, які зустрічаються у своїй професійній діяльності розглядає О. Петрова [9].

Аналіз наукової літератури показав, що не існує однозначного трактування поняття «математична компетентність», деякі науковці визначають математичну компетентність як особистісну якість, інші – як уміння застосовувати; як досвід діяльності; як поєднання математичних знань.

Необхідність підвищення якості та конкурентоспроможності освіти в нових економічних умовах, забезпечення фармацевтичної галузі кваліфікованими фахівцями, підвищення професійного та загальнокультурного рівня випускників-фармацевтів визначено законами України «Про освіту» [10], «Про вищу освіту» [11] та Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [12]. Ключовим завданням освіти XXI століття є формування компетентної особистості. З метою реалізації цих завдань потрібно розробити новий підхід до підготовки фахівців фармацевтичної галузі, зокрема до формування математичної компетентності випускників фармацевтичних спеціальностей під час навчання вищій математиці у медичних університетах. Без навчання математиці та досвіду її використання неможлива ані якісна підготовка, ані ефективна діяльність спеціаліста. Тому сьогодні одним з пріоритетних завдань вищої фармацевтичної освіти є формування математичної компетентності у майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Програма навчальної дисципліни «Вища Математика і статистика» у медичному університеті для спеціальності «Фармація» представлена наступними розділами:

«Математичний аналіз», «Теорія ймовірностей. Біометрія», «Теорія статистичних досліджень у фармації та медицині». Згідно з вимогами III освітньо-професійної рівня «Магістр» студенти повинні: визначати характеристики досліджуваного явища на основі диференціального числення; розраховувати граничні похибки прямих і опосередкованих вимірювань; розв'язувати диференціальні рівняння; розраховувати і застосовувати ймовірності та характеристики розподілу випадкових величин; визначати і аналізувати емпіричну функцію щільності розподілу досліджуваної ознаки; оцінювати точкові та інтервальні значення характеристик; розрахувати і аналізувати кореляцію між ознаками; оцінювати параметри регресії.

Отже, актуальність проблеми реалізації компетентнісного підходу зумовлена такими факторами: вимогами нових стандартів вищої освіти України; наявністю в освітній програмі підготовки магістрів фармацевтів переліку компетентностей з кожної навчальної дисципліни, зокрема математичних компетентностей під час вивчення вищої математики; вимогами роботодавців до професіоналізму фахівців фармацевтичної галузі; необхідністю покращення методики навчання вищої математики у медичних і фармацевтичних університетах.

Специфіка навчання у медичному університеті ставить перед викладачем математики завдання сформулювати у студентів навички та вміння математичного моделювання в процесі розв'язання задач медичного змісту, оскільки таким чином можна одночасно досягти вирішення двох педагогічних проблем: посилити мотивацію навчання та створити математичне підґрунтя для формування професійних компетентностей студентів. Посилення мотивації можливе через показ існування реальних прообразів абстрактних математичних понять і розкриття значущості математики. А формування математичних компетенцій студентів можливо шляхом формування вмінь математизувати певні професійні ситуації.

Розв'язування задач природознавства за допомогою математичного аналізу та диференціальних рівнянь можливо розбити на три етапи:

- 1) переклад умови задачі на математичну мову (складання диференціального рівняння);
- 2) розв'язування задачі (розв'язування диференціального рівняння);
- 3) оцінка результатів.

На заняттях з математики треба розглянути широковідомі змістовні задачі, що приведуть як до поняття диференціального рівняння, так і математичної моделі. Як приклад, можна розглянути закон радіоактивного розпаду (II семестр, дисципліна «Біофізика і фізичні методи аналізу»).

Кількість атомів радіоактивних елементів (радіоактивних ізотопів або ядер) з часом зменшується (розпадається) – це є результат експериментального спостереження. Швидкість розпаду та активність розпаду пропорційна до загальної кількості ядер, що не розпалися. Тут треба наголосити, що швидкість - це похідна.

Введемо позначення: N – число ядер, що не розпалися, t – час, λ – коефіцієнт пропорційності або стала розпаду. Швидкість розпаду може бути записано як $\frac{dN}{dt}$. Тоді,

$$\frac{dN}{dt} = -\lambda N$$

Це і означає, що похідна $\frac{dN}{dt}$, – похідна за часом від функції числа ядер або швидкість, $\frac{dN}{dt}$ – прямо пропорційна числу ядер (N). Знак «мінус» означає розпад (дезінтеграція).

Відокремимо змінні – ліворуч залишаємо «літери» N , праворуч – все інше:

$$\frac{dN}{N} = -\lambda dt.$$

Проінтегруємо окремо обидві частини і отримаємо відповідь:

$$\ln N = -\lambda t + Const$$

Це є загальний розв'язок диференційного рівняння.

Виходячи із початкових умов $t=t_0$, $t_0=0$, $N=N_0$, знайдемо сталу величину, яка буде дорівнювати $\ln N_0$.

Закон радіоактивного розпаду приймає вигляд:

$$N = N_0^{-\lambda t}$$

Наголосимо, що закон радіоактивного розпаду повністю аналогічний закону розчинення пігулки. Також можливо навести приклади математичної моделі розвитку популяції, модель процесу розмноження бактерій, розглянути кінетику хімічних реакцій.

Однією із складових професійної діяльності фармацевта є прогнозування об'ємів продажу лікарських засобів. Тому при вивченні статистики, зокрема теми «Регресійний аналіз», пропонуємо розглянути задачу визначення тренду та коефіцієнтів сезонності на прикладі динамічного ряду обсягів продажу лікарських засобів в аптеках України. В умові задачі пропонуємо використовувати реальні данні.

Заключення

Таким чином нами була розроблена система задач природничого характеру, визначені місце та роль окремих типів задач системи в курсі «Вища Математика і статистика» у медичному університеті для спеціальності «Фармація», запропоновано методику навчання студентів їх розв'язування, а також запропоновані шляхи для реалізації компетентнісного підходу. З огляду на проаналізовані трактування поняття «математична компетентність» наведено означення математичної компетентності як інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, вміння та навички, які забезпечують успішне розв'язання певні професійні проблеми.

Перспективи подальших досліджень

Визначення комплексу педагогічних умов формування математичної компетентності майбутніх фармацевтів їх експериментальна перевірка та обґрунтування результатів.

Література:

1. Ноулз М. Ш. Сучасна практика освіти дорослих. Андргогіка проти педагогіки / М. Ш. Ноулз // Знання. – К.: 1970. – 68 с.
2. Овчарук О. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. № 5 (13). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М., 2006. Т. 1. 525 с.
4. Муризіна О. Комунікативна професійна компетентність з реаніматології у сімейних лікарів на різних етапах очного безперервного навчання. URL: http://culturehealth.org/hogokz_knigi/Arhiv_DOI/09_10.11.2017.HOGOKZ/19.pdf.

5. Сисоєва С. О. Дискусійні аспекти наукового тезаурусу нового Закону України «Про вищу освіту» / О. С. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – Випуск 1-2 (42-43). – С. 7-13.
6. Головань М. С. Сутність та структура математичної компетентності / М. С. Головань // “Математика. Інформаційні технології. Освіта”: тези доповідей II Міжнародної науковопрактичної конференції (3-5 червня 2013 р., Луцьк – Світазь). Луцьк, 2013. – С. 18-20.
7. Головань М. С. Математична компетентність: сутність та структура / Микола Степанович Головань. // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету. – 2014. – № 1. – С. 35-39.
8. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и ее изучении / Л. Д. Кудрявцев. – М.: Наука, 1977. – 65 с.
9. Петрова Е. М. Понятие «математическая компетентность будущего специалиста технического профиля» в контексте компетентностного подхода [Электронный ресурс / Е. М. Петрова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – Режим доступа: www.science-education.ru/101-5504.
10. Верховна Рада України. (2017, Вер. 05). Закон № 2145-VIII, «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/paran1235#n1235>.
11. Верховна Рада України. (2014, Сер. 01). Закон № 1556-VII, «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

Author's Information:

Olena Kozhan – Zaporizhzhia State Medical University; Zaporizhzhia, Ukraine.

Olena Murzina – PhD of Pedagogical Sciences, Zaporizhzhia State Medical University; Zaporizhzhia, Ukraine.

Olena Raznatovska – Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Zaporizhzhia State Medical University; Zaporizhzhia, Ukraine.

Andrey Kablukov – PhD of Technical Sciences, Associate Professor, Zaporizhzhia State Medical University; Zaporizhzhia, Ukraine.

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

MODERN ASPECTS OF AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS

Інна Кохан

Inna Kokhan

Анотація

У статті аналізується специфічна сутність естетичного виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період та визначаються фактори, що впливають на засоби його реалізації, враховуючи соціально-педагогічні особливості майбутніх фахівців.

Abstract

The article deals with the analysis of specific essence of aesthetic education in higher educational establishments of Ukraine in modern period. Factors influencing on facilities of its realization are concerned, taking into account the social-pedagogical features of future specialists.

Ключові слова: естетичне виховання у вищій школі, естетична культура, принцип естетизації.

Key words: aesthetic education in higher education, aesthetic culture, the principle of aestheticization.

Вступ

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні, національне виховання є одним із головних пріоритетів і спрямоване на виховання свідомого громадянина, патріота, на формування уміння жити в громадянському суспільстві, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, духовності та фізичної досконалості, моральної, трудової, екологічної, естетичної культури. При цьому особлива роль в структурі освітнього та виховного процесу відводиться вищому навчальному закладу, який покликаний розвивати естетично вихованого, творчого майбутнього спеціаліста.

Аналіз науково-педагогічних праць свідчить про те, що проблеми естетичного виховання розроблялись за певними напрямками.

Бурхливий розвиток естетики як науки в 60-80 роках ХХ століття зумовив активну розробку філософами, естетиками, педагогами, психологами, мистецтвознавцями загальних питань теорії естетичного виховання (Б. М. Теплов, Г. С. Костюк, І. А. Зязюн, І. Ф. Надольний, В. Ф. Передерій, О. В. Киричук, Б. Т. Ліхачов, Б. П. Юсов, О. М. Семашко), питань естетичного виховання засобами дійсності різних видів мистецтва (Д. Б. Кабалевський, В. О. Сухомлинський, Л. О. Горюнова, З. М. Новлянська, О. Н. Рудницька, Г. С. Тарасенко, А. М. Федь, Л. О. Хлебнікова, Г. П. Шевченко, О. П. Щолокова), питань специфіки естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях (С. О. Анічкін, М. А. Верб, О. О. Мелік-Пашаєв, Л. П. Печко). Ці напрацювання стали основою сьгоднішніх концепцій естетичного виховання в умовах

національного відродження. Аналіз педагогічної літератури свідчить про те, що проблеми естетичного виховання особистості у часи незалежності України розроблялись і розробляються досить плідно як і у радянські часи. Проте необхідно зазначити те, що практика естетичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів значно випереджала та випереджає стан досліджуваної проблеми у вищих технічних навчальних закладах країни.

Метою даної статті є аналіз специфічної сутності естетичного виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період та визначення факторів, що впливають на засоби його реалізації, враховуючи соціально-педагогічні особливості майбутніх фахівців.

На сучасному етапі загальною метою естетичного виховання у вищій школі є „формування генерації молодих людей, які озброєні не тільки здатністю до вирішення на високому рівні завдань професійної діяльності, але й мають особистісні якості висококультурної, високо інтелектуальної, естетично розвинутої людини” [5; 45]. Дослідниками відзначається, що здатність студента розбиратися у мистецтві впливає не лише на його моральність та рівень загальної культури, але й на його професійні здібності. Також на необхідність зв'язку професійного та особистісного розвитку студента вказують не лише вчені, а й практики, організатори навчально-виховного процесу у багатьох вузах України.

Треба зазначити, що реалізація естетичного виховання майбутнього фахівця має певну специфіку, обумовлену психологічними та соціальними особливостями, оскільки студентство є окремою соціальною групою і відрізняється від інших груп учнівської молоді. Саме в цей період здійснюється вибір пріоритетів, прагнення до професійної компетентності на основі саморозвитку, осмислення та переосмислення вартості духовних цінностей.

За визначенням О. Семашко та А. Комарової студентство є групою людей молодого віку, об'єднаною спільністю побуту, психології, системи цінностей, які тимчасово не беруть участі у суспільно-виробничій праці проте готуються до виконання в суспільстві соціальної ролі інтелігенції. Студентська молодь характеризується, з одного боку, усіма якостями, які властиві молоді, і в той же час притаманними тільки їй. Ці особливості пов'язані зі специфічним характером навчання у вищих навчальних закладах, прагненням до самоствердження і наслідування. Для студентства особливо характерним є упорядкування світоглядних позицій, багатогранного ставлення до навколишнього світу, людей і, перш за все, морального і естетичного. Слід зазначити, що саме в цьому віці йде активний процес взаємодії і взаємозбагачення пізнавальних інтересів, естетичних та моральних ціннісних орієнтацій.

Виховуючи естетичні якості майбутніх фахівців, необхідно враховувати не лише такі особливості сучасного студентства як усвідомлення ними своєї індивідуальності, неповторності, становлення і формування „образу Я”, що включає пізнавальний, емоційний та поведінковий компоненти., а й специфіку студентської групи: однорідність вікового складу, певну єдність інтересів, психологічних особливостей; наявність колективних переживань і настроїв, громадської думки, наявність явища наслідування, навіюваності або конформізму [5; 52].

Характеризуючи студентство сучасного періоду слід звернути особливу увагу на характер їх життєвих цінностей та орієнтирів, соціальне само сприйняття і морально-психологічний стан, що формуються в умовах стабільного або нестабільного суспільства. Відомо, що ціннісно-нормативна система стабільного суспільства регулює соціальну поведінку членів суспільства шляхом формування свідомості. У нестабільному ж суспільстві ціннісно-нормативна система руйнується як все загальне підґрунтя соціальної єдності. При порушенні ціннісно-нормативних систем руйнується і механізм пристосування своєї поведінки до соціальних норм, тобто починає розвиватися протилежний процес – формування нової нормативно-ціннісної системи

суспільства на основі індивідуальних ціннісних орієнтацій та переваг. Саме тому, зважаючи на сучасний стан суспільства, вищий навчальний заклад як осередок культури покликаний не тільки розвивати пізнавальні здібності, пізнавальну активність молоді, але й будити естетичні почуття, морально-естетичні переживання тільки за умови естетично розвиненої (у широкому сенсі) молоді відбудуться необхідні трансформаційні процеси у суспільстві майбутнього [3; 5-23].

Освітньо-культурний простір, в якому знаходиться вищий навчальний заклад, включає регіональний культурно-соціальний аспект, який пов'язаний з історико-культурними та художньо-естетичними традиціями певного регіону, традиціями виховання і ставлення до освіченої людини; науково-культурний потенціал, який визначає рівень і значущість вищого навчального закладу як наукового, культурно-освітнього центру певного регіону.

Як доводять численні педагогічні дослідження, рівень естетичної культури та вихованості студентської молоді у вищих навчальних закладах нерівномірний. Ця нерівномірність формується під впливом численних факторів, серед яких провідне місце посідають сім'я, школа і навколишнє середовище. До того ж студентству притаманні такі потенційні якості, які негативно впливають на стан його естетичної культури. Серед них називають поверхові оцінки прекрасного, художнього, максималізму визначенні естетичної позиції, підвищений інтерес до розважальних жанрів мистецтва. Зважаючи на те, що студенти вищих навчальних закладів мають різні здібності та різну широту естетичних потреб, вони підлягають цілеспрямованому і опосередкованому формам естетичного впливу, тобто естетичні ціннісні орієнтації мають яскраво виражений індивідуалізований характер.

Відомо, що студентський вік вважається найбільш сприятливим для естетичного розвитку. У педагогічних та психологічних дослідженнях підкреслюється, що чітка професійна орієнтація їхньої діяльності супроводжується високим рівнем творчості, яка лежить в основі будь-якої професійної діяльності.

Естетичне виховання є складовою частиною виховного процесу, спрямованою на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини. Метою естетичного виховання у вищому навчальному закладі є формування у майбутнього спеціаліста естетичної культури – здатності особистості до повноцінного сприймання, правильного розуміння прекрасного у мистецтві і дійсності, прагнення й уміння будувати своє життя та діяльність за законами краси.

Слід зазначити, що вищий навчальний заклад повинен об'єктивно розвинути все, що було закладено для розвитку естетичних здібностей, естетичного ставлення до дійсності школою, сім'єю. Проте нерідко вищий навчальний заклад змушений розпочинати цю роботу з самого початку, або виконувати компенсаторні функції по відношенню до сімейного та шкільного естетичного виховання.

Для певної частини вищих навчальних закладів, особливо технічного спрямування, естетичне виховання посідає другорядне місце в системі підготовки спеціалістів, хоча молоді люди, які не спілкувалися з мистецтвом, не відчували естетичного переживання від сприйняття природи, краси людських стосунків, не відчували насолоди від творення художнього образу в аматорській художній діяльності, навряд чи сформується як всебічно розвинені інтелегентні особистості, як носії культури.

Особливого значення естетичному вихованню, формуванню естетичної культури майбутнього фахівця надається у вищих педагогічних навчальних закладах, де до провідних компонентів естетичної культури майбутніх педагогів

відносять: естетичний кругозір у поєднанні з розвинутою емоційною сферою; уміння співставляти педагогічні дії з еталонами прекрасного; почуття міри, інтуїцію та навички управління власним творчим самопочуттям. Формування естетичної культури студентів педвузу передбачає використання різних форм культурно-освітньої роботи, залучення студентів до активної художньої діяльності відповідно до індивідуальних уподобань і здібностей і головне – реалізацію естетичних якостей майбутніх педагогів у структурі їхньої педагогічної діяльності.

Естетичне виховання майбутніх спеціалістів передбачає використання духовно-культурного потенціалу всіх навчальних дисциплін, які вивчаються у вищому навчальному закладі. Тобто кожне лекційне чи семінарське заняття має естетичний потенціал, що розкривається за допомогою творчого підходу до розв'язання пізнавального завдання, виразності слова викладача, підбору та оформлення наочного матеріалу. Естетичний вплив на студентів має бути планомірним, цілеспрямованим і здійснюватися щоденно. Неабиякі можливості естетичного виховання студентів закладені в різних формах позааудиторної виховної роботи: бесідах на естетичні теми, лекціях, концертах, дискусійних клубах, театралізованих виступах, художніх конференціях та ін.

Формування справжніх естетичних цінностей студентської молоді неможливе без усвідомлення ними національних основ культури. Однією з провідних тенденцій розвитку системи естетичного виховання у вищій школі в Україні є визначення його змісту на історико-культурних та національних традиціях українського народу, привнесення в зміст естетичного виховання регіонального національного компоненту, естетична культура суспільства і окремо кожної особистості здійснюється як на основі загальнолюдських культурних цінностей, так і на національних. О. Рудницька, розглядаючи світову культурну цінність українського мистецтва в історичному вимірі, особливу увагу звертає на особистісну культуру, яка включає в себе різноманітні знання як найважливіший компонент культури, що забезпечує шлях входження до неї; усвідомлення ціннісного значення предметів культури, здатність оцінювати їх властивості з позицій певних ідеалів, побудову моделі діяльності, вибір стилю поведінки, прийнятих тією чи іншою культурою [4; 8]. Специфіка української художньої культури полягає у феномені культурного православ'я, у національних пам'ятках архітектури, в українському театрі, образотворчому та музичному мистецтві, в хоровій культурі та освіті України, в українській пісні та народному танці, в декоративно-ужитковому мистецтві та в іншому. У наукових пошуках авторів навчального посібника „Українська культура у полікультурному просторі" підкреслюється необхідність залучення молоді до мистецтва як засобу формування національної самосвідомості, як найважливіша ознака культури особистості. „Світ мистецтва являв собою відкритий простір своєрідних культур, репрезентуючи розмаїття людського досвіду творчої діяльності. Кожна з них виражає самотність національних традицій в їх взаємозв'язку з духовними надбаннями інших народів і дає можливість осягнути цілісну художню картину світу, уявити собі спільність людської цивілізації, в якій кристалізується внутрішнє багатство неповторних національних культур" [4; 3-4].

Естетичне виховання у вищих навчальних закладах у своєму змісті поєднує багатство художніх світових надбань і специфіки національних традицій. Таким чином реалізується відомий в педагогіці принцип культуровідповідності виховного процесу, який відбувається в конкретному культурно-освітньому просторі і часі.

Заклучення

Аналізуючи специфічну сутність естетичного виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період ми дійшли наступних висновків: на сучасному етапі загальною метою естетичного виховання у вищій школі є розвиток висококультурної, інтелегентної, естетично розвиненої особистості; виховуючи естетичні якості майбутніх фахівців, необхідно враховувати не лише психологічні особливості сучасного студентства а й соціальні умови розвитку молоді; нерівномірність рівню естетичної культури та вихованості студентської молоді у вищих навчальних закладах формується під впливом числених факторів, серед яких провідне місце посідають сім'я, школа та оточуюче середовище; практика естетичного виховання вищих педагогічних навчальних закладів значно випереджала та випереджає стан досліджувальної проблеми у вищих технічних навчальних закладах країни; однією з провідних тенденцій розвитку системи естетичного виховання у вищій школі в Україні є привнесення в зміст естетичного виховання регіонального національного компоненту, тобто естетична культура студентства формується як на основі загальнолюдських культурних цінностей, так і на національних.

Перспективами подальших досліджень є проведення детального аналізу визначених у даній статті соціально-психологічних особливостей студентської молоді, факторів, під впливом яких формується рівень естетичної культури та вихованості майбутніх фахівців, та принципу культуровідповідності виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Антоненко Т. Л. Эстетические ценности в пространстве профессионально-личностного развития // Педагогическая среда в университета като пространства за профессионально-личностно развитие на безъдеция специалист. – Габрово: Екс-прес, Болгарія, 2020. – С. 31-37.
2. Безсмертна О. В. Погляд на освітнє середовище класичного університету як на символ естетичного потенціалу країни // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. праць. / гол. редактор Г. П. Шевченко – Вип. 4 (51). – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – С. 11-19.
3. Панина Н. Молодежь Украины: структура ценностей, социальное самочувствие и морально-психологическое состояние в условиях тотальной анонии // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2001. – № 1. – С. 5-26.
4. Рудницька О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі: Навчальний посібник. – К.: «Екс об», 2000. – 208 с.
5. Шевченко Г. П., Джабер Х. М. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. Даля, 2004. – 208 с.
6. Шевченко Г. П. Розвиток естетичного виховання у вищих навчальних закладах України на сучасному етапі // Витоки педагогічної майстерності: Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Вип. 7. – Полтава, 2010. – С. 9-14.

Author's Information:

Inna Kokhan – Senior Lecturer, Department of Educational Technologies and Occupational Safety, Educational Scientific Professional Pedagogical Institute of the Ukrainian Engineering Pedagogical Academy, Bakhmut, Ukraine.

КОУЧ-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТЯНСЬКІЙ ПРАКТИЦІ

COACH-TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PRACTICE

Ірина Красюк, Ірина Удріс

Iryna Krasnyuk, Iryna Udris

Анотація

Коучинг сьогодні широко застосовується в усіх соціально-гуманітарних сферах. На відміну від «тренінгу», що буквально означає «дресуру» чи «тренування й відпрацювання» певних навичок та вмінь, коучингом є по суті індивідуальна програма розвитку учасника, яка відбувається в межах групового об'єднання, а його результатом є актуалізація здібностей суб'єкта, досягнення намічених цілей найоптимальнішим та найкоротшим шляхом. Метою є огляд головних характеристик коуч-технологій та провідних технік, аналіз особливостей їх ефективного використання в освітній практиці. Саме тому, коучинг є широко поширеною практикою в усіх сферах управління людськими ресурсами та має чимало різновидів, як-от: особистісний, професійний, бізнес-коучинг, корпоративний коучинг та ін. Досвід, що був накопичений в сфері бізнесу та бізнес-освіти, уможливив широке запровадження коучингових технологій у освітню практику.

Abstract

Today, coaching is widely used in all social and humanitarian spheres. In contrast to "training", which literally means "training" or "training and practice" of certain skills and abilities, coaching is essentially an individual program of development of the participant, which takes place within a group, and its result is the actualization of sub project, achieving the set goals in the most optimal and shortest way. The aim is to review the main characteristics of coaching technologies and leading techniques, analysis of the features of their effective use in educational practice. That is why coaching is a widespread practice in all areas of human resource management and has many varieties, such as: personal, professional, business coaching, corporate coaching and others. The experience gained in the field of business and business education has enabled the widespread introduction of coaching technologies in educational practice.

Ключові слова: коучинг, коучингові технології, тренінг, навчальний процес, самооцінка, самоактуалізація, коучинг-метод, методика коучингу.

Key words: coaching, coaching technologies, learning process, self-assessment, self-actualization, coaching method, coaching techniques.

Постановка проблеми

Термін «коучинг» сьогодні широко застосовується в усіх соціально-гуманітарних сферах, оскільки цей вид діяльності сфокусований на командне й проектне вирішення питань, що зорієнтовані на підвищення ефективності й, урешті-решт, на особистісне зростання учасників. На відміну від «тренінгу», що буквально означає «дресуру» чи «тренування й відпрацювання» певних навичок та вмінь, коучингом є по суті

індивідуальна програма розвитку учасника, яка відбувається в межах групового об'єднання, а його результатом є актуалізація здібностей суб'єкта, досягнення намічених цілей найоптимальнішим та найкоротшим шляхом. Тож, коучинг не вчить і не тренує, а допомагає учасникові вчитися, визначатися, планувати та досягати поставлених цілей [2, с. 166]. Саме тому, наразі коучинг є широко поширеною практикою в усіх сферах управління людськими ресурсами та має чимало різновидів, як-от: особистісний, професійний, бізнес-коучинг, корпоративний коучинг та ін. Досвід, що був накопичений в сфері бізнесу та бізнес-освіті, уможливив широке запровадження коучингових технологій у освітянську практику.

Аналіз останніх публікацій

Методика й технологія коучингу перебувають на стику багатьох наук про людину, зокрема філософії, акмеології, організаційної психології, педагогіки, менеджменту тощо. Цей термін було введено понад 100 р. тому Т. Леонардом, а власне ідея і метод коучингу були запропоновані професором Гарвардського університету і спортсменом Т. Гелвеєм у 1980-х рр. Надалі їх розвинули й адаптували для різноманітних умов М. Еріксон, Я. Г. Кристіансен, Т. Дж. Леонард, Е. Парслоу, М. Рей, Дж. Уїтмор та інші [3]. Досвід учених, практикуючих коучів переконує в тому, що його застосування вможливує розкриття потенціалу учасників та підвищення ефективності вирішення ними як особистих, так і ділових проблем. У сфері освіти, як зазначають С. Березина, С. Зирянова, Н. Никулина, О. Нежинська, В. Пирков, В. Тименко та ін., коучинг дозволяє сформувавши в суб'єкта унікальний досвід, заснований на внутрішніх потребах і ресурсах, а також такі востребовані на сьогодні метапредметні компетентності та соціальні навички (soft skills). Отже, запровадження коучингу в освітянську практику дозволить навчити студентів та викладачів цілепокладанню, плануванню й формуванню навичок досягнення поставлених цілей. Між тим, потребує аналізу провідні техніки коучингу щодо їх місця та ролі в організації освітнього процесу.

Метою статті є огляд головних характеристик коуч-технологій та провідних технік, аналіз особливостей їх ефективного використання в освітянській практиці.

Виклад основного матеріалу

Коучинг (з англ. «тренувати», «наставляти», «надихати»), маючи багато спільних рис із наставництвом, тренінгом (тьюторством), консультуванням, усе ж таки є окремим феноменом, що знайшов своє місце в практиці навчання та виховання [1, с. 15]. Якщо під час консультування суб'єктові надається експертна думка стосовно стану проблеми та рекомендації з її вирішення, то коучинг учить висувати припущення, генерувати власні рішення із застосуванням рекомендованих технік. Тренінг або тьюторство має на увазі формування певних умінь і навичок за встановленою технологією, тоді як коучинг іде в слід за потребами та намаганнями учасників. Зі свого боку, наставництво передбачає передачу досвіду, а коучинг – допомагає визначити власні шляхи розвитку, цілі й завдання з досягненням конкретного результату. Отже, коучинг є своєрідною педагогічною підтримкою для всіх учасників освітнього процесу, націленою на досягнення конкретного результату. Він спрямований на генерування знань не від коучера, а від учасника, а також застосування певних методик, що допомагають учасникові, на основі власних навичок і вмінь, підвищувати самоефективність [2, с. 167].

Ідеологією коучингу є не надання готових рецептів або порад за тим чи тим колом питань, а озброєння учасників реальними методами, навичками й техніками. Їх застосування дозволить у конкретній ситуації самостійно знайти оптимальні для людини чи організації шляхи й засоби вирішення проблем, спроектувати

індивідуальний темп у просуванні до висунутих цілей. Переважно коучинг призначений для адаптації закладу чи особистості до умов ринкової невизначеності, високої конкуренції, умов освітнього процесу з огляду на унікальний особистісний ресурс учасників.

Міжнародна Федерація Коучинга (ICF) сформувала етичний кодекс коуча (особи, що здійснює організацію такої діяльності) та визначили провідні принципи коучингу, серед яких: усі люди володіють набагато більшими внутрішніми ресурсами, ніж ті, що вони зазвичай виявляють; навчання має відбуватися на успіхах, а не на помилках; орієнтуватися слід не на проблему, а на шлях до її вирішення; необхідно спрямовувати свої зусилля з сьогодення до майбутнього; усі відповіді на виклики є всередині людини, тільки людина повинна себе оцінювати та надавати собі ради [1, с. 45].

У цьому контексті *педагогічний коучинг* – це цілеспрямований процес, який може проводитися як у форматі індивідуальних занять, так і в межах організаційного консультування суб'єктів освітнього процесу [5]. Загалом, у сфері освіти можуть бути застосовані:

– *індивідуальний коучинг*, присвячений вирішенню конкретних проблем окремої особи як стосовно навчання, так і соціалізації, професійної адаптації тощо. Урешті-решт, учасник повинен знайти найкращі для себе шляхи досягнення цілей;

– *груповий коучинг*, учасники якого не мають чітко визначених функціональних взаємозв'язків у освітньому процесі, але переймаються спільними проблемними питаннями та потребують допомоги у їхньому вирішенні;

– *системний коучинг*, що проводиться з особами, між якими існують міцні системні зв'язки, задля впорядкування та оптимізації їх взаємодії на різних рівнях функціонування закладу освіти;

– *управлінський* – зорієнтований на розвиток організації, закладу, органів самоврядування чи лідерів;

– *коучинг* із підготовки й реалізації окремо взятого проєкту, що передбачає формування в учасників основ діяльності, яка проєктується [2, с. 168].

Як бачимо, коучинг є розумною альтернативою традиційним консультаціям, керівництву самостійною та науково-дослідницькою діяльністю студентів, а також стажуванню та підвищенню кваліфікації викладачів. У цьому сенсі доцільними є такі різновиди коучингу, як бізнес-коучинг, кар'єрний коучинг, професійний коучинг та лайф-коучинг. За потребою учасників та закладу чи організації можуть бути запроваджені коуч-сесії – об'єднані спільною метою серії коучингів, кожен з яких концентрується на формуванні необхідних знань та компетентностей учасників та вчить висувати конкретні цілі для певної діяльності. Ці та інші види коучингу потрібні у випадку, коли суб'єкти свідомо чи підсвідомо відчувають потребу в переході на наступний більш досконалий щабель функціонування в тій чи тій сфері чи діяльності.

Процес коучингу можна представити як перебіг певних етапів, а саме:

постановка мети, усвідомлення її реальності → аналіз необхідних складових та критичних факторів успіху → вибір стратегії діяльності, спрямованої на досягнення мети → моніторинг досягнення мети → аналіз результатів з точки зору поставленої мети [2, с. 166].

Як бачимо, алгоритм коучингу віддзеркалює процес розгортання діяльності з цілепокладання, що притаманне, наприклад, інтерактивним та проєктним технологіям. Водночас, коуч-технології зорієнтовані, передусім, не лише на висуванні цілей, а на підвищенні ефективності діяльності з їх досягнення.

Ідеологія коучингу спирається на тезу про те, що *«ефективність дорівнює потенціалу мінус внутрішні перешкоди, з яких найсильнішим є страх»*. Або – *«Ефективність = потенціал - страх»*. При цьому «страх» у коуч-підході є емоційним

станом, що виникає внаслідок побоювання змін, несприйняття особи з боку оточення, очікування поразки чи неуспіху, страх опинитися неспроможним, неефективним, неуспішним тощо. Тож, звідси випливає головна мета коучингу: допомогти та посприяти усуненню внутрішніх перешкод і страхів суб'єкта на шляху до досягнення ефективності [4]. Це зумовлює особливі вимоги до особистості коуча та рівня його підготовки, детально описані в професійному стандарті Міжнародної Федерації Коучингу (ICF). З-поміж них досить актуальними є здатність до встановлення та розвитку довірчих відносин з клієнтом, готовність до збереження коучингової позиції, передусім – безоціночної позиції, оскільки коуч має свідомо втримуватися від спрямовуючого впливу на учасника, повністю залишаючи за ним право вибору в прийнятті рішень [1, с. 48-50].

Принагідно слід зауважити, що ідеологія коучингу й гуманістичний, особистісно зорієнтований та особистісно-діяльнісний підходи в побудові освітнього процесу – суголосні. На думку дослідників коучинг у навчанні допомагає учням активно, свідомо й самостійно вчитися, сприяє максимальній мобілізації внутрішніх ресурсів, формує навички й метакомпетентності, дозволяє якнайкраще виконувати свої навчальні обов'язки й суспільні доручення й, урешті-решт, – досягати бажаних результатів [5].

Водночас, коуч повинен, насамперед, уміти активно й «глибинно» слухати, використовувати тони голосу, техніки «приєднання» (виявляти ширий інтерес і зацікавленість, повторювати ключові слова і фрази, підтримувати позою, мімікою, поглядом), задавати «сильні» питання (такі, що фокусують на головній проблемі, заохочують до самоаналізу, відкривають шлях до вирішення проблеми), будувати процес через «сходи питань» за логічними рівнями або за «сходами досягнень» (піраміда, спіраль) [4].

Задля розвитку потенціалу учасників під час коучингу використовують спеціальні методи. Серед них виокремлюють: індивідуальні та групові коуч-сесії, «Колесо життєвого балансу», «Шкала просування до мети від 1 до 10», «Лінія часу», питання, що розширюють межі звичного мислення (зрушення точки зору, зрушення на систему, зрушення в часі), Метод планування Гантта, створення підтримуючого середовища для досягнення цілей, партнерське співробітництво, стратегія творчості У. Диснея, мозковий штурм WORLD CAFE, техніка логічно-творчого мислення Е. де Боно «Шість капелюхів мислення», «Виконувач побажань» та багато інших [2; 5].

Серед головних інструментів коучингу є *модель GROW* (у буквальному перекладі з англ. означає «зріст»), що запропонована Дж. Уїтмором як аббревіатура від принципів розгортання коучинг-процесу, а саме: G (goal) – постановка мети, R (reality) – дослідження стану та ресурсів крізь призму реальних факторів, O (options) – пошук можливостей або різних сценаріїв задля досягнення цілей, W (what, when, who, will) – те конкретне, що необхідно виконати шляхом чіткого розподілення ресурсів, шляхів, строків, виконавців, у тому числі через мобілізацію власних вольових зусиль [6].

Для організації та керівництва проєктною діяльністю учнів, студентів та викладачів може бути застосована *стратегія творчості У. Диснея*, що споконвічно була запропонована власником однойменної кіностудії для створення повнометражних мультфільмів. Уважається, що з метою досягнення найбільшої ефективності та, у подальшому, – успіху в кінопрокаті У. Дисней був вимушений розподілити співробітників за ролями мрійників, реалістів та критиків та навіть розсадити їх на різних поверхах кіностудії, що мали приміщення із відповідним до їх ролі дизайном. Розроблена на цій основі Р. Дилтсом коуч-технологія дозволяє кожному учасникові побувати в усіх трьох ролях та для певної ситуації придумати нестандартне рішення, впоратися з внутрішніми запереченнями й опором, виявити можливі ризики й компенсувати слабкі сторони, скласти план дій і, нарешті, зважитися на перший крок

до реалізації мети [4]. Детально опрацьовані ролі мрійників, реалістів та критиків дозволяють побудувати й реалізувати найскладніші проєкти, присвячені вдосконаленню освітнього процесу.

Техніка «Колесо балансу» або в деяких підходах «Колесо досягнень» є одним із способів організації наукової праці студентів та викладачів. Це метод просування до задалегідь визначеної мети із використанням засобів візуалізації шляхів та досягнень. Учасникові пропонується зробити персоніфіковану карту, намалювавши коло, розділене по секторам, кожен з яких відповідає за досягнення конкретної мети (сформувані ті чи ті здатності, досягти успіху в тій чи тій сфері, виконати певні види робіт тощо) і містить оціночні шкали від 1 до 10. Із певною періодичністю учасник зафарбовує певну кількість смуг в кожному сегменті кола відповідно до досягнутого за цей період результату. У плині процесу стає зрозуміло, що баланс досягається лише в тому випадку, коли зафарбовані сегменти створюють коло, а отже – ефективність можлива лише при наявності комплексного підходу в досягненні цілей [5].

Візуалізація цілей та процесу моніторингу з їх досягнення є провідними інструментами в таких коуч-техніках, як «Шкала просування до мети від 1 до 10», «Лінія часу», Метод планування Гантта та ін. Доцільним доповненням до них є сучасні засоби комп'ютерної візуалізації, ментальні та інтелект-карти, що дозволяють керувати організацією навчально-пізнавальної, проєктної, науково-дослідницької діяльності учнів, студентів, викладачів, персоналу закладу освіти.

Піраміда Роберта Ділтса запозичена коуч-технологіями з робіт сучасного лідера нейро-лінгвістичного програмування. Цей інструмент дозволяє ранжувати головне й другорядне та визначитися з критичними факторами успіху та самоефективності в досягненні цілей. Основою піраміди є реальне оточення кожної людини, фактори внутрішнього й зовнішнього середовища. Наступними щаблями є поведінковий (діяльнісний), рівень здібностей та внутрішніх потенцій, ціннісно-мотиваційний, рівень ідентифікації та нарешті – місії чи духовного піднесення. Робота з пірамідою передбачає рух від основи до вершини і навпаки. Спочатку необхідно ідентифікувати місце перебування проблеми на певному щаблі піраміди, з'ясувати формат її вирішення на рівні духовного піднесення, а потім – опрацювати кожен щабель у зворотному напрямку з точки зору необхідності змін [1, с. 141-143]. Отже, піраміда Ділтса дозволяє побачити коріння проблеми та вможливує зміни в напрямі життя в потрібному річизі, що часто є досить актуальним для тих суб'єктів освітнього процесу, в яких несформована професійна чи навчальна мотивація, відсутні стимули для особистісного зростання.

Технологія модифікації досвіду буде корисна у випадках, коли суб'єкт отримав відчутну поразку або не отримав бажаного в досить для нього важливій діяльності. Її застосування дасть змогу суб'єктові зрозуміти себе, виокремити свої сильні та слабкі сторони, прибрати внутрішні установки, пов'язані з негативним досвідом минулого, зробити правильний вибір для майбутнього, усунути внутрішні конфлікти, вибудувати план та досягти мети. Техніка передбачає письмове формулювання проблеми, докладний опис негативного досвіду, його оцінювання в межах від -10 до 10, прописування ситуації з урахуванням можливих змін, її повторне оцінювання та, за необхідності, прописування до тих пір, поки самооцінювання не досягне позначки в 10 балів [4]. Ця техніка є досить тонким інструментом в управлінні професійним саморозвитком суб'єктів освітнього процесу.

Висновки

Коучинг є методом, технологією, формою організації діяльності з цілепокладання, планування й моніторингу в досягненні особистісно значущої цілі. Коучинг сьогодні

широко застосовується в усіх сферах управління людським потенціалом та має відмінні завдання, методи й техніки, порівняно з консультуванням, тьюторінгом і наставництвом. Особливими є й вимоги до особистості коуча, його професійної позиції. Існує чимало коуч-технік, які можуть бути застосовані в освітньому процесі з метою наукової організації праці викладачів та студентів, підвищення самоефективності, досягнення самоактуалізації. Серед них провідними є такі, як-от: Техніка «Колесо балансу», Модель GROW, Стратегія Уолта Діснея, Піраміда Роберта Ділтса, Техніка шкалування.

Література:

1. Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу: навчальний посібник. Київ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
2. Никулина Н. Н., Березина С. В., Ушаков И. И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании. *Образование. Наука. Научные кадры*. № 3. 2019. С. 165-169.
3. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб.: Питер, 2003. 204 с.
4. Про коучинг просто. URL: <https://prosto-coach.ru/instrumenty-kouchinga.html> (дата доступу 4. 06. 2020).
5. Пырков В. Е. Коучинговый подход в обучении старшеклассников как технология реализации современного образования. URL: gulchevskaya.ru/wp-content/uploads/2012/11/coaching_pyrkov.pdf (дата доступу 4. 06. 2020).
6. Что такое коучинг технология GROW (РОСТ)? URL: <https://hrhelpline.ru/chto-takoe-kouching-tehnologiya-grow-rost/> (дата доступу 4. 06. 2020).

Author's Information:

Iryna Krasiuk – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Fine Arts, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

Iryna Udris – Art critic, Associate Professor, Department of Fine Arts, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine.

**ДОСЛІДНИЦЬКА ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
З ВИКОРИСТАННЯМ ЄВРОПЕЙСЬКОГО І ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ**

**RESEARCH BASIS OF THE INNOVATIVE COMPONENT
OF PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS USING
EUROPEAN AND DOMESTIC EXPERIENCE**

Тетяна Мієр, Геннадій Бондаренко

Tetiana Miyer, Hennadii Bondarenko

Анотація

Інноваційну складову професійної підготовки вчителя початкових класів розглянуто як атрибут сучасного закладу вищої освіти. Пояснено інноваційні зміни суб'єктивною (формується нові компетентності та нові особистісні якості) і об'єктивною (освіта набуває видового розмаїття (формальна, неформальна, інформальна)) доцільністю. Освітній процес схарактеризовано як діяльнісний і творчий, що, у свою чергу, надає можливість аналізувати заклади вищої освіти з огляду на підхід до реалізації інновацій. Інноваційну складову професійної підготовки вчителя початкових класів, яка реалізується у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка, розкрито на прикладі контенту чотирьох досліджень.

Abstract

The innovative component of professional training of primary school teachers is considered as an attribute of a modern institution of higher education. Innovative changes are explained by subjective (new competencies and new personal qualities are formed) and objective (education acquires species diversity (formal, non-formal, informal)) expediency. The educational process is characterized as active and creative, which, in turn, provides an opportunity to analyse higher education institutions in terms of the approach to innovation. The innovative component of professional training of primary school teachers, which is implemented at the of the Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University, is revealed on the example of the content of four studies.

Ключові слова: інновації, інноваційні трансформації, професійна підготовка вчителя початкових класів, освіта, вища педагогічна освіта, матрично-тестовий підхід.

Key words: innovations, innovative transformations, professional training of primary school teachers, education, higher pedagogical education, matrix-test approach.

Вступ

Глибинні й стрімкі соціально-економічні, політичні, інноваційно-освітні трансформації цивілізаційного характеру позначилися на всіх без виключення сферах життєдіяльності сучасної людини й спричинили зміни на ринку праці. Як наслідок виникла затребуваність у компетентних, конкурентоспроможних фахівцях, які орієнтовані на навчання впродовж життя, ефективне виконання професійної діяльності

в умовах непередбачуваних змін, динамічних трансформації, та які здатні відповідно до викликів часу діяти активно, результативно й творчо.

Унікальною складовою неперервної освіти й рушійною силою професійного становлення таких фахівців постають заклади вищої освіти в цілому та педагогічної зокрема. А відтак, реформування вищої педагогічної освіти як відповідь на виклики сучасності потребує впровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців інноваційних освітніх технологій, форм, методів, засобів тощо. Слід наголосити й на тому, що зазначені вище процеси характерні як для вітчизняної вищої освіти, так і для зарубіжної. І це не дивно, адже процес формування майбутнього фахівця має відрізнятися від попереднього стану його підготовки новизною як суб'єктивною (формується нові компетентності та нові особистісні якості), так і об'єктивною (освіта набуває видового розмаїття (формальна, неформальна, інформальна), а освітній процес – пролонгованого, діяльнісного та творчого вияву та слугує забезпеченню оптимально доцільної активізації внутрішніх психічних процесів тих, хто навчається, а також забезпеченню їх реалізованості на основі максимального оперування новими особистісними психічними утвореннями, тобто набутими фаховими компетентностями, вже під час навчання у закладі вищої освіти.

Кожен заклад вищої освіти має власне бачення реалізації інноваційних процесів. У цій статті йтиметься про дослідницьку основу визначення інноваційної складової професійної підготовки вчителя початкових класів, яка реалізується у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка. Основною передумовою реалізації інноваційних процесів у зазначеному закладі вищої освіти є проведення досліджень. Аналіз отриманих даних спрямовується на встановлення доцільності запровадження інноваційних процесів та дозволяє переконатися у ефективності реалізованих інноваційних змін у професійній підготовці вчителя початкових класів. Далі наводяться приклади досліджень, які проведено авторами статті.

1. Дослідницька основа інноваційних трансформацій професійної підготовки вчителя початкових класів у закладі вищої освіти: від факторів до ролі навчання

1.1. Дослідження факторів, які спричинюють інноваційні трансформації професійної підготовки вчителя початкових класів у закладі вищої освіти

Мета мінідослідження: визначення факторів, які спричинюють інноваційні трансформації професійної підготовки вчителя початкових класів у закладі вищої освіти; з'ясування основних характеристик змісту освіти, що запроваджується в країнах ЄС; дослідження ставлення студентів до процесу реформування освітньої галузі та відображення отриманих результатів у основних векторах запровадження освітніх інновацій у професійній підготовці вчителя початкових класів.

Методи мінідослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення) та емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, мінідослідження).

Результати мінідослідження до факторів, які спричинюють інноваційні трансформації в професійній підготовці вчителя початкових класів у закладі вищої освіти, віднесено:

- потребу українського суспільства у випереджувальному розвитку освітньої системи в цілому та закладів вищої освіти зокрема;

- потребу сучасної української початкової школи в учителях нової генерації, здатних здійснювати професійні функції в умовах європейської інтеграції;

- потребу в модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням особливостей сучасного стану розвитку початкової освіти.

Встановлено, що основними характеристиками змісту освіти, що запроваджується в країнах Європейського Союзу, є розгляд категорії «зміст»:

- як динамічного утворення, складники якого визначаються на компетентнісній основі;
- з урахуванням ціннісних орієнтацій європейського суспільства;
- з акцентом на доцільному поєднанні очного та дистанційного навчання;
- з огляду на технологічні інновації, які модернізують освітній процес.

На визначення змісту основних векторів запровадження освітніх інновацій у професійній підготовці вчителя початкових класів вплинули різні фактори, у тому числі й результати мінідосліджень, до яких було залучено викладачів кафедри початкової освіти, студентів спеціальності «Початкова освіта» та вчителів початкових класів, які працюють у м. Києві. Результативність цього дослідження відображено у колективній монографії «Європейські та вітчизняні тренди підготовки майбутніх учителів початкової школи: тезисна теорія та варіативна практика з е-навчанням» [1].

1.2. Дослідження сприймання студентами змін в освіті України та в глобалізованому світі на початку системного і цілеспрямованого опрацювання навчального матеріалу

Мета мінідослідження: з'ясувати сприймання студентами змін в освіті України на початку системного і цілеспрямованого опрацювання відповідного навчального матеріалу.

Методи мінідослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення) та емпіричні (бесіди, анкетування).

Результати дослідження відображено на рисунку 1.

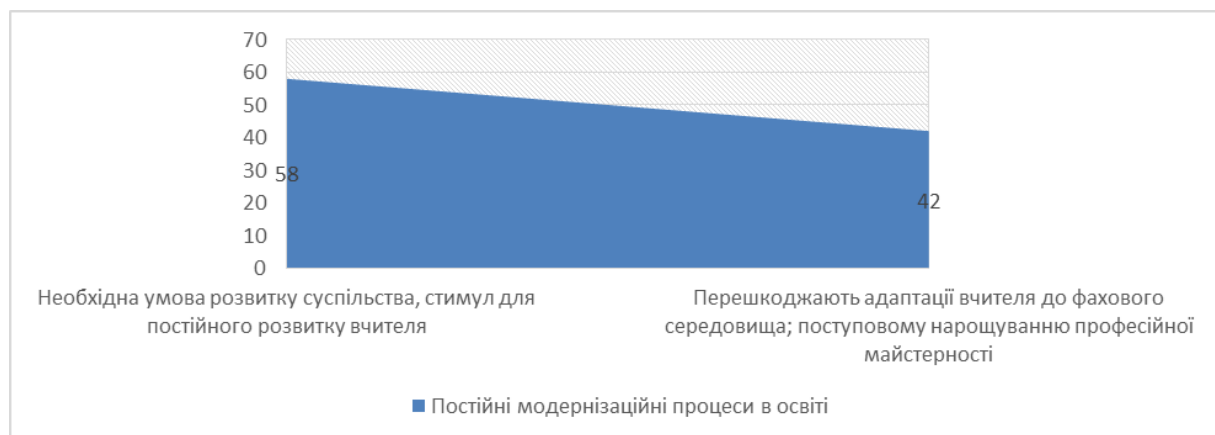


Рис. 1. Результати ставлення студентів до змін в освіті України на початку системного і цілеспрямованого опрацювання навчального матеріалу.

Як показано на рисунку 1, лише у 58% випадків студенти засвідчили, що розглядають модернізаційні зміни в освіті як необхідну умову розвитку суспільства та стимул для постійного розвитку вчителя. На думку решти студентів, постійні модернізаційні зміни в освіті перешкоджають як адаптації вчителя до фахового середовища, так і поступовому нарощуванню ним педагогічного професіоналізму, а тому надають перевагу певній сталості у педагогічній діяльності.

Висновки за результатами мінідослідження: зміст освітнього процесу у закладі вищої освіти має слугувати формуванню у майбутнього вчителя орієнтованості на інноваційні зміни в освіті, розуміння їх значущості та готовності до власного інноваційного поступу та навчання впродовж життя.

Мета мінідослідження: з'ясувати сприймання студентами модернізаційних процесів у зарубіжній і вітчизняній освіті в контексті змін у світі як єдиної константи.

Методи мінідослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення) та емпіричні (бесіди, анкетування).

Результати дослідження відображено на рисунку 2.

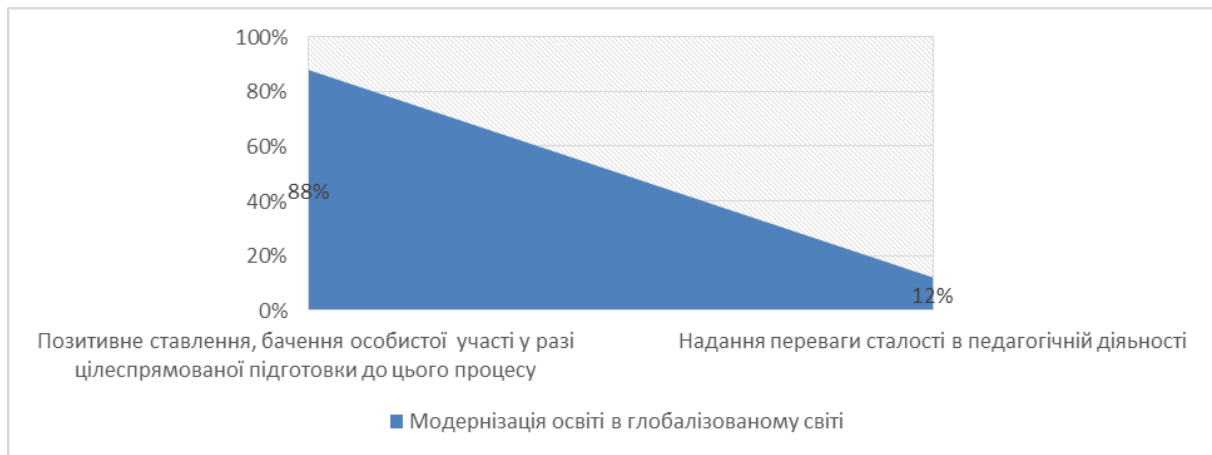


Рис. 2. Результати сприймання студентами модернізаційних процесів у зарубіжній і вітчизняній освіті в контексті змін у світі як єдиної константи

Як показано на рисунку 2, про позитивне ставлення й бачення особистої участі у разі цілеспрямованої підготовки до модернізаційних процесів, засвідчили 88% майбутніх учителів. У той же час 12% опитаних надали перевагу сталості в педагогічній діяльності.

Проведення додаткових психологічних тестів слугувало *формулюванню таких висновків:*

- проектування інноваційної складової професійної підготовки вчителя початкових класів має враховувати наявність різної вмотивованість студентів. Так:

а) у разі вмотивованості студентів на успіх, зміст навчання має суттєво впливати на розширення їхньої обізнаності про глобальні модернізаційні освітні процеси у світі та спричинювати виникнення позитивного ставлення до реформаційних процесів в освіті та до особистої участі в них;

б) у разі переважання в студентів мотиву уникнення невдач (йдеться про 12% випадків респондентів) окрім формування зазначеної вище обізнаності мають плануватися роз'яснювальні заходи, спрямовані на формування у цих студентів усвідомленого сприймання сутності інновацій в освіті та розуміння інноваційних змін як можливостей для самореалізації та професійного зростання.

2. Дослідницька основа інноваційної спрямованості педагогічної діяльності

2.1. Дослідження освітніх технологій, яким студенти надають перевагу під час проходження педагогічної практики

Мета мінідослідження: з'ясувати освітні технології, яким студенти надають перевагу під час проходження педагогічної практики.

Методи мінідослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення) та емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, відвідування уроків).

Результати дослідження відображено на рисунку 3.

Висновки за результатами мінідослідження: зміст освітнього процесу у закладі вищої освіти має спрямовуватися на: з'ясування причин надання переваги одним технологіям у порівнянні з іншими; поетапне опрацювання реалізації кожної з освітніх технологій; розширення спектру освітніх технологій, якими володіють майбутні учителі початкових класів.



Рис. 3. Результати використання студентами освітніх технологій під час проходження педагогічної практики

2.2. Дослідження ефективності організації процесу навчання магістрів з використанням матрично-тестового підходу (автора Т. І. Мієр)

Мета дослідження: аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових праць, виокремлення й упорядкування інформації про феномен «підхід в освіті» для створення теоретичної основи пояснення сутності терміну «матрично-тестовий підхід»; розроблення дидактичного супроводу реалізації зазначеного підходу під час навчання студентів-магістрантів; експериментальна реалізація напрацювань з метою перевірки ефективності організації процесу навчання магістрів з використанням матрично-тестового підходу (автора Т. І. Мієр).

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення) та емпіричні (спостереження, бесіди, анкетування, тестування, проведення педагогічного експерименту, зокрема організація навчання студентів-магістрантів денної форми навчання).

Результати дослідження: теоретичну складову проведеного дослідження узагальнено в статті «Дидактична сутність поняття «підхід»: генеза, трактування, функціональність, ієрархізація, класифікація» та опубліковано в журналі «Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка» у 2020 році [2].

Під час дослідження встановлено, що поняттям «підхід» позначається спосіб завдання стратегічного напрямку, який будучи вихідним теоретичним положенням, скеровує певний процес. Скеруванню освітнього процесу слугують підходи, які у зазначеній статті систематизовано в трьох групах:

- підходи в освіті (фундаментальний, підхід «гуманітаризація освіти», культурологічний, аксіологічний);

- підходи до організації процесу навчання (валеологічний, діяльнісний, діагностичний, дослідницький, герментичний, екоінтедиференційний, інформаційний, проблемний, технологічний та підходи «міждіяльнісна інтеграція», «діадний базис», «оптимізація навчання»);

- підходи в освіті, які використовуються і як підходи до організації навчання (диференційований, індивідуальний, комунікативний, комплексний, культурно-історичний, особистісно орієнтований, особистісний, системний, синергетичний, середовищний, цілісний, ціннісний, гендерний, віковий, інтегративний тощо).

Матрично-тестовий підхід – це підхід, яким скеровується лише процес навчання. За своєю сутністю матрично-тестовий підхід являє собою вихідні наукові позиції моделювання процесу навчання з використанням матриці побудови термінологічного каркасу теми (рис. 1) та виокремленням логічно завершених одиниць навчального матеріалу як основи для складання тестового завдання після опрацювання кожної з них.

Практичним застосуванням матрично-тестового підходу було передбачено:

1. *Попереднє розроблення викладачем матриці або матриць, що являють собою загальну схему (у разі використання однієї матриці) або схеми (якщо планується застосування 2 і більше схем), у яких відображено основний зміст навчального матеріалу, що планується опрацьовувати зі студентами під час лекції, практичного чи семінарського заняття.* Прикладом зазначеного може слугувати рисунок 1.

2. *Залучення студентів до процесу розроблення матриць під час практичного та семінарського занять (за умови усвідомлення ними сутності цього підходу).*

Для тренувальних вправ використовувалася інформація про тест. Студенти контрольної групи опрацьовували текст, залишаючи у ньому лише найсуттєвішу, на їхню думку, інформацію. Студенти експериментальної групи, окрім зазначеного завдання виконували завдання на побудову матриці змісту тексту.

У результаті виконання першого завдання студентами контрольної і експериментальної груп сформовано такий інформаційний блок.

Стислий інформаційний блок про текст

Спрямованість тесту може бути: гомогенною (змістовно охоплює один предмет); гетерогенною (змістовна спрямованість на кілька навчальних дисциплін, які можна з допомогою тесту оцінити комплексно); інтегрованою (змістовна спрямованість на оцінювання ступеня узагальнення засвоєних знань, умінь, професійну компетентність, сформованість світогляду).

Формат тестових завдань: з вибором однієї правильної відповіді; з вибором кількох правильних відповідей; з відкритою формою відповіді; на встановлення відповідності тощо.

Спосіб виконання тесту: бланковий, комп'ютерний.

Варіанти розміщення завдань у тесті: від найпростіших до найскладніших; змішане подання; формування субтестів.

Складність тестового завдання визначається емпірично за кількістю правильно/неправильно даних відповідей: чим більша кількість неправильних відповідей, тим вища його складність.

Студенти експериментальної групи, виконавши друге завдання, створили матрицю, які відображено на рисунку 2.

3. *Залучення студентів до розроблення матриць на основі опрацювання матеріалу, який надається викладачем до початку проведення лекції.*

4. *Повторення опрацьованого матеріалу за допомогою матриць під час однієї лекції (практичного, семінарського занять), декількох, за семестр, як процес підготовки до екзамену.*

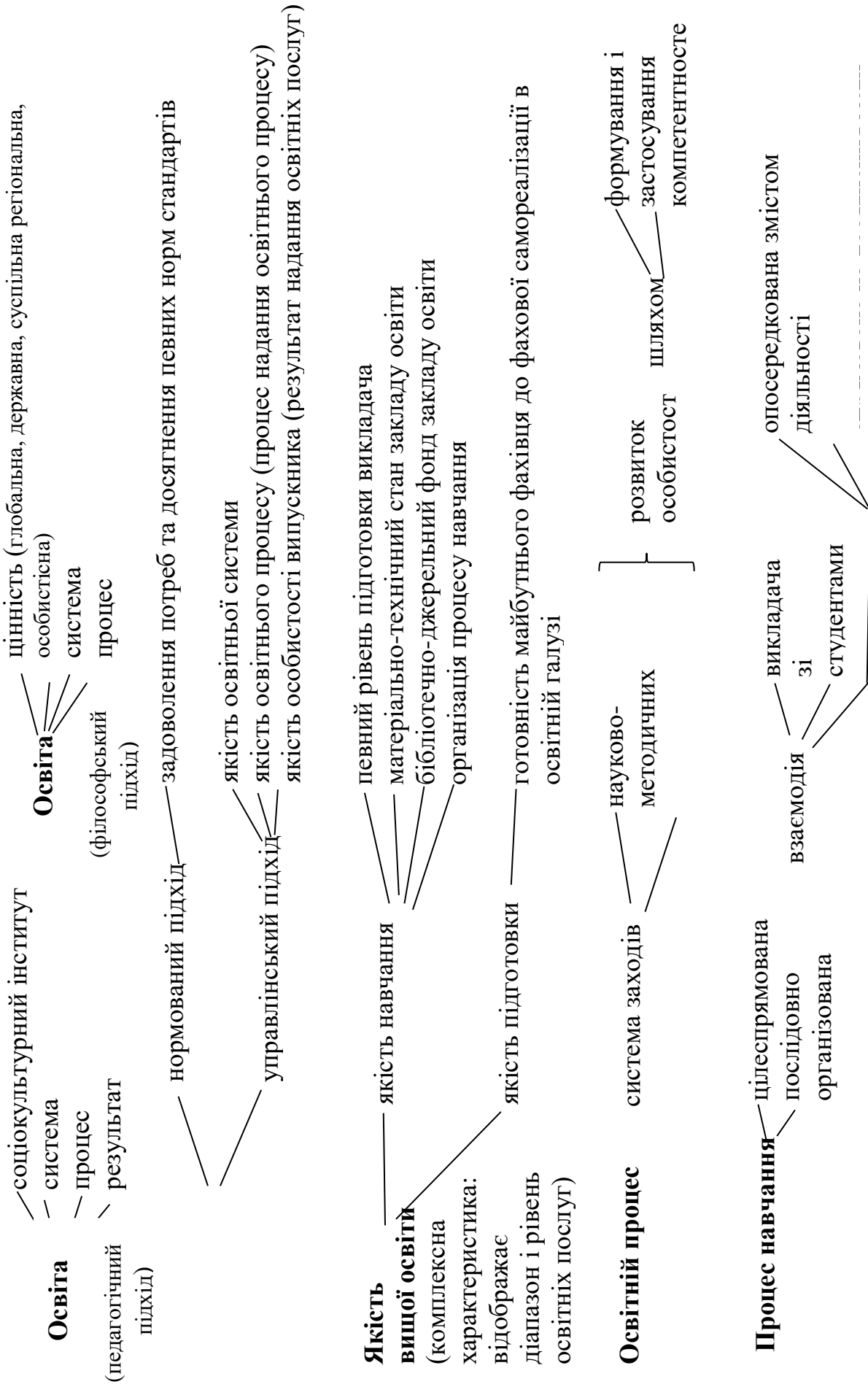


Рис. 1. Матриця теми «Якість освіти»

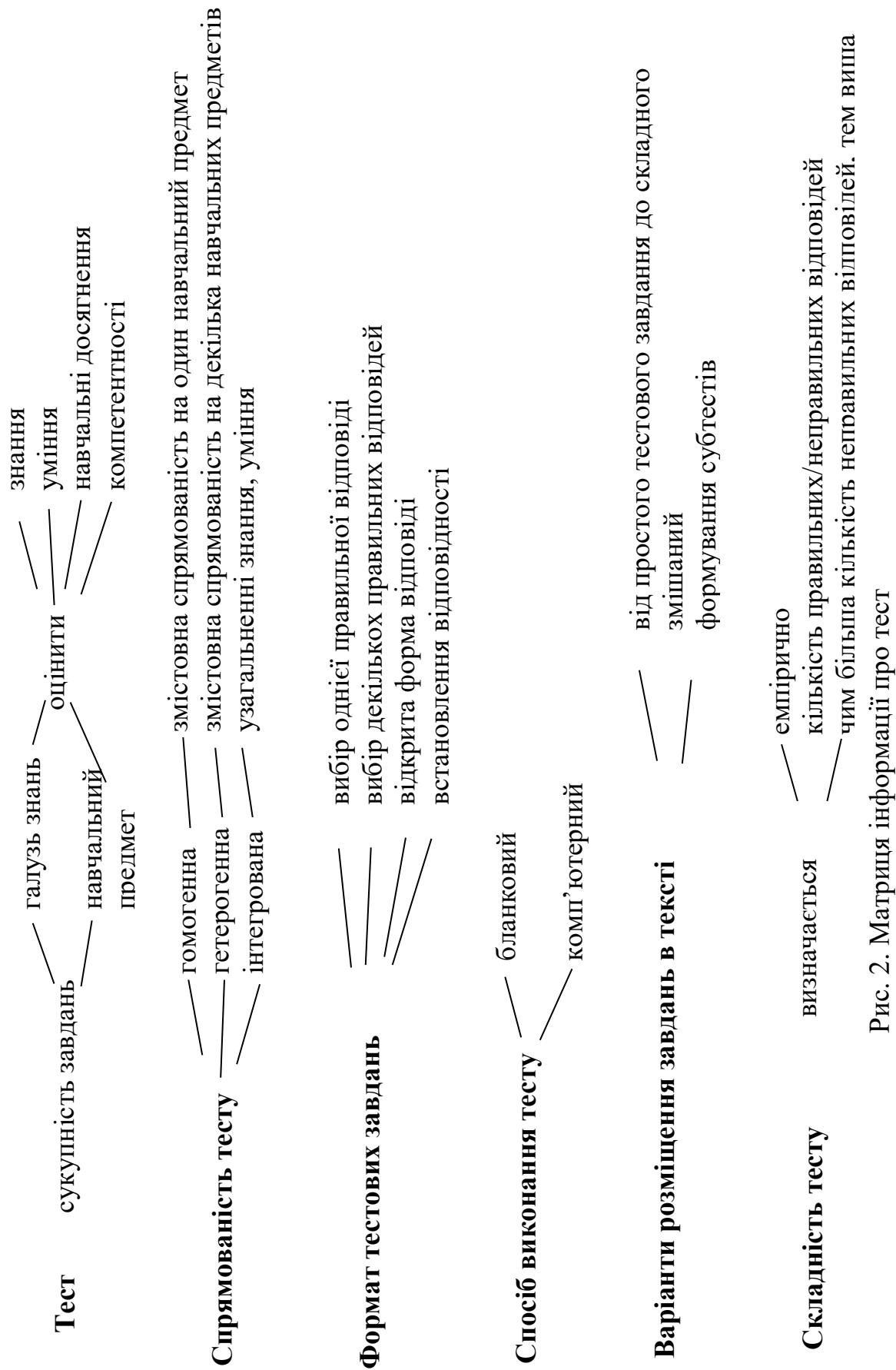


Рис. 2. Матриця інформації про тест

5. Самостійне складання студентами матриці після розкриття викладачем кожної логічно завершеної одиниці навчального матеріалу з використанням завданого формату побудови матриці або без нього (рис. 3).

Процес навчання під час лекцій, практичних чи семінарських занять завершувався складанням студентами-магістрантами 2-3 тестових завдань з використанням змісту власноруч створених матриць навчального матеріалу.

Висновки

Проведений педагогічний експеримент засвідчив, що у разі організації процесу навчання студентів-магістрів на основі запровадження матрично-тестового підходу, вони демонструють значно вищий рівень засвоєння навчального матеріалу. Зміст тестових завдань, складених студентами експериментальної групи на завершення лекції, практичного чи семінарського заняття, у 78 % випадків, містив інформацію, яка повідомлялася упродовж всього навчального часу. Натомість студенти контрольної групи під час складання тестових завдань оперували інформацією, яка проговорювалася впродовж останніх 10-15 хвилин.

Також запровадження матрично-тестового підходу позитивно позначилося на особистій самореалізації студентів. Аналіз робіт студентів, виконаних з використанням матриці-презентації теми, здійснено в статті «Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання» (2020) [3].

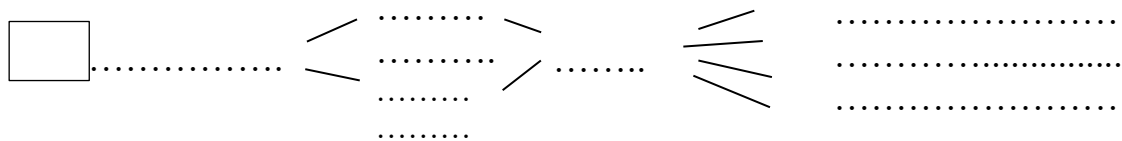


Рис. 3. Матриця нотування однієї з логічно завершених одиниць навчального матеріалу лекції.

Заключення

Проведені дослідження інноваційної складової професійної підготовки вчителя початкових класів у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка дозволило переконатися у доцільності віднесення до основних векторів освітніх інновацій у професійній підготовці вчителя початкових класів таких позицій:

1. Розроблення інноваційних освітніх програм, навчальних планів, робочих навчальних програм та інноваційної моделі виробничої практики «Педагогічна інтернатура», складниками якої є: практика на базі початкової школи, яка функціонує в закладах освіти різних типів, наскрізні наставницькі сесії керівників практики.

2. Застосування сучасних методів і технологій в освітньому процесі, забезпечення функціонування груп вирівнювання, організація навчальної діяльності студентів у Навчальній лабораторії творчої педагогіки та в Центрі інноваційних освітніх технологій (ICR).

3. Поєднання очного та дистанційного навчання з наскрізними процесами формування і розвитку в майбутніх педагогів цифрової компетентності як готовності до застосування цифрового інструментарію в професійній діяльності, освіті (навчання за електронними курсами) та самоосвіті.

4. Партнерство між педагогічними колективами закладів вищої педагогічної освіти та закладів загальної середньої освіти задля інноваційних трансформацій в освітній системі в цілому та в окремих її складниках зокрема.

Література:

1. Європейські та вітчизняні тренди підготовки майбутніх учителів початкової школи: тезисна теорія та варіативна практика з е-навчанням: монографія / авторський колектив; за наук. ред. д. пед. н. Т. І. Мієр. Німеччина. Карлсрує. 2020. 250 с.
2. Мієр Т. І. Дидактична сутність поняття «підхід»: генеза, трактування, функціональність, ієрархізація, класифікація. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка. 2020. 2 (12). С. 35-38. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.12.08>.
3. Мієр Т. І. Сутність освітніх парадигм і поліпарадигмальних проявів у багатовимірній педагогічній реальності та особистісній самореалізації студентів під час е-навчання. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2020. № 34 (2). Р. 73-83. DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.

Author's Information:

Tetiana Miyer – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Primary School, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Hennadii Bondarenko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department Primary Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ НАНОМАТЕРІАЛОЗНАВЦІВ

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE NANOMATERIOLOGISTS

*Тетяна Несторенко, Ігор Богданов, Яна Сичікова,
Даріуш Роговіч, Даріуш Стануховські*

*Tetyana Nestorenko, Ihor Bohdanov, Yana Suchikova,
Dariusz Rogowicz, Dariusz Stanuchowski*

Анотація

У статті представлено дослідження щодо формування загальних та фахових компетентностей у майбутніх наноматеріалознавців. Проаналізовано особливості відповідних освітніх програм та виділено програмні результати навчання, яких необхідно досягти для подальшого здійснення продуктивної професійної діяльності.

Abstract

The article presents research on the formation of general and professional competencies in future nanomaterials scientists. The features of the relevant educational programs are analyzed and the program learning outcomes that need to be achieved for further productive professional activity are highlighted.

Ключові слова: наноматеріали, наноматеріалознавство, фахівці, загальні компетентності, фахові компетентності, результати навчання, якість освіти, освітня програма.

Key words: nanomaterials, nanomaterials science, specialists, general competencies, professional competencies, learning outcomes, quality of education, educational program.

Вступ

Нанотехнології сьогодні є стратегічно важливою галуззю, що забезпечує розвиток електроніки [1, 2], енергетики [3, 4], сільського господарства [5, 6] та оборони кожної країни [7, 8]. Наноматеріали широко застосовуються у якості сировини для виготовлення сонячних елементів [9, 10], сенсорів [11, 12], суперконденсаторів [13, 14], сучасної надміцної воєнної техніки [15, 16] тощо.

Тож подальший розвиток технологій, а також системи національної безпеки та оборони вимагає від системи вищої освіти підготовки компетентних фахівців у галузі наноматеріалознавства, здатних застосовувати на практиці новітні досягнення сучасної науки, творчо використовувати та створювати інноваційні наноматеріали і нанотехнології [17]. Проте на сьогодні назріла суперечність у системі підготовки цих фахівців: між потребами оборонної галузі у високопрофесійних фахівцях з наноматеріалознавства, спроможних створювати і використовувати інноваційні наноматеріали і нанотехнології, та недостатнім рівнем сформованості їхньої професійної компетентності в умовах традиційної системи підготовки [18, 19]. Це характеризується фрагментарним та несистемним характером фундаменталізації

змісту освіти та переважно репродуктивною навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Зусилля сучасної системи вищої освіти необхідно спрямовувати на вирішення проблеми підвищення якості професійної підготовки фахівців у галузі наноматеріалів до продуктивної діяльності в контексті вимог бізнесу [20], трансферу технологій [21], комерціалізації наукових досліджень [22, 23], національної безпеки тощо.

У сучасних соціально-економічних умовах професійна підготовка майбутніх інженерів набуває нового змісту: швидка зміна технологій, яка викликає моральне старіння обладнання, вимагає від фахівців глибоких фундаментальних знань [24], здатності швидко освоювати нові технології та сформовані навички самоосвіти протягом життя [25, 26].

У статті представлено ключові компетентності, які необхідно сформувати у майбутніх наноматеріалознавців для здійснення ними продуктивної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу

Метою освітніх програм з підготовки наноматеріалознавців є підготовка конкуренто-спроможних фахівців у галузі прикладної фізики та наноматеріалів з високим рівнем професійної компетентності, інтелектуальної активності, соціальної відповідальності, дослідницького потенціалу, здатних здійснювати виробничо-технологічну та науково-дослідницьку діяльність. Тому основний фокус освітньої програми з підготовки фахівців у галузі наноматеріалів необхідно зосереджувати на підготовці в галузях сучасного наноматеріалознавства та прикладної фізики, що забезпечить можливість професійної кар'єри випускників та їх вдалого працевлаштування як в Україні, так і поза її межами.

Така освітня програма повинна органічно поєднувати науково-фундаментальний і прикладний напрямки підготовки для забезпечення високої адаптаційної спроможності випускників до швидкоплинної зміни вимог і потреб ринку праці в галузях сучасних технологій.

Студенто-центроване навчання повинно доповнюватися продуктивною науково-дослідною діяльністю, у ході якої студенти будуть набувати навичок синтезу матеріалів [27], дослідження їхніх властивостей [28] та перспективних галузей застосувань [29].

Інтегральну компетентність можна сформулювати як: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми дослідницького й технологічного змісту в галузі прикладної фізики та наноматеріалів, які потребують комплексного застосування широкого спектру теоретичних підходів та експериментальних методів до проведення фахових досліджень і здійснення інноваційної діяльності.

У таблиці 1 представлено загальні компетенції, якими повинен володіти наноінженер для швидкої і якісної адаптації при здійсненні професійної діяльності у сучасних умовах.

При складанні освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, що націлені на підготовку фахівців у галузі наноматеріалів доцільно виділити фахові компетентності, які представлено у таблиці 2.

Доцільно наголосити, що наведений перелік компетенцій не претендує на абсолютну повноту та не може вважатися єдиним зразком, адже програми підготовки фахівців з наноматеріалів дуже різноманітні. Вони повинні базуватися на особливостях закладу освіти, напрямку наукових досліджень кафедр, регіональному контексті тощо.

Таблиця 1. Загальні компетентності майбутнього фахівця у галузі наноматеріалознавства

ЗК1	Гнучкість мислення	Набуття особливого мислення, що стане запорукою для вміння визначати, формулювати та розв'язувати професійні проблеми та задачі, вміння критично ставитися до усталеного наукового дискурсу.
ЗК2	Популяризаційні навички	Здатність проводити презентації своїх досліджень, вміння оформити результати діяльності та донести основні ідеї та концепції до широкого загалу.
ЗК3	Етичні навички	Набуття знань та глибоке системне розуміння ролі фізики в суспільстві з метою продуктивної професійної та врахування її можливого впливу на соціальні процеси та виклики. Дотримання етичних зобов'язань та етики поведінки в наукових дослідженнях.
ЗК4	Глибокі знання та розуміння	Здатність використовувати закони та принципи фізики у поєднанні із відповідними методами й підходами математики та теоретичної фізики для опису природних явищ.
ЗК5	Розв'язання проблем	Здатність проводити декомпозицію проблем на прості складові, які можна ефективно дослідити та вирішити.
ЗК6	Моделювання	Здатність створювати різними засобами адекватні моделі природних об'єктів, явищ і процесів, досліджувати їх для отримання нових результатів і висновків з метою поглиблення розуміння фізичного аспекту довколишнього світу.
ЗК7	Комунікаційні навички	Здатність спілкуватися із колегами із спільної фахової області щодо наукових результатів, як на загальному рівні, так і на рівні спеціалістів. Здатність робити усні та письмові звіти, обговорювати наукові теми в широкому діапазоні дослідницьких напрямків. Здатність ефективно спілкуватися із спеціальною та загальною аудиторіями, а також презентувати складну інформацію у зручний та зрозумілий спосіб.
ЗК8	Дослідницька здатність	Компетентність ініціювати та виконувати (індивідуально або в науковій групі) наукові дослідження, що приводять до отримання нових знань і поглиблення фізичного розуміння природних і технологічних явищ та процесів.

Таблиця 2. Фахові компетентності, які необхідно набути майбутньому фахівцю у галузі наноматеріалів

ФК1	Здатність формулювати наукові задачі в області прикладної фізики та наноматеріалів, вибирати ефективні методи їхнього розв'язку, беручи до уваги наявні ресурси та технічні можливості.
ФК2	Здатність системно, в комплексі з загальною підготовкою фізика, сприймати знання, здобуті в області прикладної фізики та наноматеріалів та інтегрувати їх з іншими науковими галузями.
ФК3	Здатність ефективно використовувати в фаховій діяльності теоретичні моделі нанооб'єктів, наносистем і нанопроцесів.
ФК4	Здатність виконувати літературний пошук й обробку джерел інформації, які мають відношення до фізичних досліджень взагалі й до наноматеріалів зокрема. Здатність критично оцінювати і узагальнювати отриману інформацію, базуючись на статтях з достовірних фахових джерел інформації.
ФК5	Здатність застосовувати концептуальні знання та сучасні досягнення різних галузей теоретичної й експериментальної фізики до актуальних проблем наноматеріалів.
ФК6	Здатність встановлювати зв'язок між експериментальними і теоретичними результатами, здійснювати феноменологічний опис досліджуваних явищ, нанооб'єктів і фізичних та технологічних процесів, пов'язувати результати досліджень із сучасними науковими теоріями і концепціями.
ФК7	Здатність планувати проведення та матеріального забезпечення експериментів та лабораторних досліджень, складанні запитів на виконання наукових та науково-технічних проєктів.
ФК8	Здатність проводити експериментальні дослідження методів виготовлення зразків наноматеріалів, їхніх властивостей, якостей, сфер застосування.
ФК9	Здатність використовувати знання з фундаментальних дисциплін для створення приладів, спеціального обладнання, пристроїв, наноматеріалів, та для проведення експертизи наноматеріалів і встановлення рівня їхньої якості.

Тим не менш, такий перелік закладає фундамент для подальшого суспільного обговорення проблем підготовки наноінженерів з урахування потреб бізнесу, трансферу технологій, комерціалізації наукових досліджень, національної безпеки тощо. З оглядом на розроблений перелік компетенцій можна встановити програмні результати, що будуть індикаторами ефективності навчання майбутніх фахівців у галузі наноматеріалів:

ПР1. Вміти проводити реальні експерименти та будувати фізичні моделі для перевірки гіпотез та дослідження явищ і фізичних законів.

ПР2. Вміти користуватися стандартним та спеціальним обладнанням для здійснення професійної діяльності та проведення експериментів.

ПР3. Мати навички планування, складання схем та проведення експерименту, збору та аналізу даних, включаючи уважний аналіз помилок та критичне оцінювання отриманих результатів.

ПР4. Застосовувати знання та розуміння на базовому рівні елементів теоретичної та прикладної фізики, сприймати та розуміти роль моделей та теорій в розвитку наноматеріалознавства.

ПР5. Мати та застосовувати знання та розуміння на базовому рівні елементів сучасної фізики на рівні, що відповідає сучасному стану розвитку фізики та нанотехнологічної науки.

ПР6. Застосувати в комплексному поєднанні знань та розумінь, на операційному рівні, базових елементів наноматеріалознавства та суміжних галузей (електроніки тощо) для вирішення професійних завдань і задач.

ПР7. Виконувати комп'ютерні обчислення, що мають відношення до наноматеріалознавчих проблем, використовуючи належне програмне забезпечення, вміння аналізувати та відображати результати.

ПР8. Володіти робочими навичками працювати самостійно та в групі, дискутувати зі складних проблем, пропонувати і обґрунтовувати варіанти їх розв'язання.

ПР9. Вміти отримати результат в рамках обмеженого часу з наголосом на професійну сумлінність та унеможливлення плагіату.

ПР10. Виконувати вимірювання фізичних величин для виконання досліджень шляхом планування, виконання та аналізу експериментів, аналізувати отримані результати в контексті існуючих теорій, робити відповідні висновки (враховуючи ступінь невизначеності).

ПР11. Володіти достатніми науковими навичками в області прикладної фізики наноматеріалів для того, щоб успішно проводити наукові дослідження під загальним науковим керівництвом.

ПР12. Робити огляд та пошук інформації в спеціалізованій літературі, використовуючи різноманітні ресурси: журнали, бази даних, он-лайн ресурси.

ПР13. Уміти користуватися аналогіями при аналізі складних систем, виходячи з рішень більш простих задач фізики, цілеспрямовано обирати предмет, об'єкт та методи фізичних досліджень, проводити експертизу наноматеріалів.

ПР14. Уміти встановлювати зв'язок між фізичними величинами, здійснювати феноменологічний та теоретичний опис досліджуваних явищ, об'єктів і процесів, обирати і використовувати відповідні методи для аналізу даних і оцінювання рівня їх достовірності.

ПР15. Уміти проводити презентації результатів досліджень у формі доповідей на семінарах, конференціях тощо.

ПР16. Мати навички професійного письмового опису наукового дослідження у вигляді публікації різних форм: звіту, статті, анотації, тез доповіді.

Висновки

Таким чином, у статті представлено дослідження щодо формування у майбутніх фахівців в галузі наноматеріалознавства загальних і фахових компетентностей, які стануть запорукою формування майбутніх професіоналів, здатних до продуктивної професійної діяльності із синтезу наноматеріалів, дослідження їхніх властивостей та прогнозування сфер застосування. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі наноматеріалознавства підвищиться за умови їх залучення продуктивної діяльності із створення та застосування інноваційних зразків наноматеріалів на основі їх фундаментальних філософсько-природничо-математичних засад.

Література:

1. Suchikova, Y. O. (2017). Sulfide passivation of indium phosphide porous surfaces. *Journal of Nano-and Electronic Physics*, 9 (1), 1006-1.
2. Vambol, S., Bogdanov, I., Vambol, V., ...Hurenko, O., Onishchenko, S. Research into regularities of pore formation on the surface of semiconductors. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2017, 3 (5-87), p. 37-44.
3. Vambol, S., Vambol, V., Suchikova, Y., Bogdanov, I., & Kondratenko, O. (2018). Investigation of the porous GaP layers' chemical composition and the quality of the tests carried out. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering* 2 (86): 49-60. DOI: 10.5604/01.3001.0011.8236.
4. Suchikova, Y. A., Kidalov, V., Konovalenko, A., & Sukach, G. A. (2011). Usage of porous indium phosphide as substrate for indium nitride films. *ECS Transactions*, 33 (38), 73.
5. Vambol, S., Vambol, V., Kondratenko, O., Koloskov, V. Substantiation of expedience of application of high-temperature utilization of used tires for liquefied methane production. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 2018, 87 (2), p. 77-84.
6. Vambol, S., Vambol, V., Kondratenko, O., Suchikova, Y., Hurenko, O. Assessment of improvement of ecological safety of power plants by arranging the system of pollutant neutralization. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2017, 3 (10-87), p. 63-73.
7. Norrrahim, M. N. F., Kasim, N. A. M., Knight, V. F., Ujang, F. A., Janudin, N., Razak, M. A. I. A., ... & Yunus, W. M. Z. W. (2021). Nanocellulose the Next Super Versatile Material for the Military. *Materials Advances*.
8. Molestina, A., Ravichandran, K. R., & Welleck, M. N. (2020). Military Applications of Nanotechnology. *Student Papers in Public Policy*, 2 (1), 5.
9. Suchikova, Y. Provision of environmental safety through the use of porous semiconductors for solar energy sector. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2016, 6 (5), p. 26-33.
10. Khrypunov, G., Vambol, S., Deyneko, N., Suchikova, Y. Increasing the efficiency of film solar cells based on cadmium telluride. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2016, 6 (5), p. 12-18.
11. Talebian, S., Wallace, G. G., Schroeder, A., Stellacci, F., & Conde, J. (2020). Nanotechnology-based disinfectants and sensors for SARS-CoV-2. *Nature nanotechnology*, 15 (8), 618-621.
12. Beltrán, S. M., Slepian, M. J., & Taylor, R. E. (2020). Extending the Capabilities of Molecular Force Sensors via DNA Nanotechnology. *Critical Reviews™ in Biomedical Engineering*, 48 (1).
13. Suchikova, Y., Porous indium phosphide: Preparation and properties *Handbook of Nanoelectrochemistry: Electrochemical Synthesis Methods, Properties, and Characterization Techniques*, 2016, p. 283-306.
14. Vambol, S. O., Bohdanov, I. T., Vambol, V. V., Suchikova, Y. O., Kondratenko, O. M., Nestorenko, T. P., Onyschenko, S. V. Improvement of electrochemical supercapacitors by using nanostructured semiconductors (2018) *Journal of Nano- and Electronic Physics*, 10 (4), № 04020.
15. Foltynowicz, Z., Czajka, B., Maranda, A., & Wachowski, L. (2020). Aspects of nanomaterials for civil and military applications. Part 2. Their use and concerns arising from their release into the natural environment. *Materiały Wysokoenergetyczne*, 12.
16. Blagorodov, A. A., Bordukh, D. O., Prokhorov, V. T., & Volkova, G. Y. (2021). About the possibility of equipment of arctic military services with the use of nano materials. *Theoretical & Applied Science*, (1), 301-306.

17. O. I. Hurenko, H. M. Alekseeva, H. O. Lopatina, N. V. Kravchenko. Use of computer typhlotecnologies and typhlodevices in inclusive educational space of university Information Technologies and Learning Tools 61 (5), 61-75.
18. Kravchenko, N., Alekseeva, H., Gorbatyuk, L. Curriculum optimization by the criteria of maximizing professional value and the connection coefficient of educational elements, using software tools. CEUR Workshop Proceedings, 2018, 2105, p. 365-378.
19. Shchetyynina, O., Horbatiuk, L., Alieksieieva, H., Kravchenko, N. Project management systems as means of development students time management skills. CEUR Workshop Proceedings, 2019, 2387, p. 370-384.
20. S. Zeng, O. Nestorenko, T. Nestorenko, M. Morkūnas, A. Volkov, T. Baležentis, ...EQO for perishable goods: Modification of Wilson's model for food retailers. Technological and Economic Development of Economy 25 (6), 1413-1432.
21. Nestorenko, T., Tokarenko, O., Ursakii, Y., & Budnyk, V. Economic impact of health resort enterprises for the host city: case study from Ukraine. Edamba 2019, 366.
22. Kondratenko, O., Mishchenko, I., Chernobay, G., Derkach, Y., Suchikova, Y. Criteria based assessment of the level of ecological safety of exploitation of electric generating power plant that consumes biofuels. 2018 IEEE 3rd International Conference on Intelligent Energy and Power Systems, IEPS 2018 – Proceedings, 2018, 2018-January, p. 189-194, 8559570.
23. Ostenda, A., Suchikova, Y., & Nestorenko, T. Analysis of the competitiveness of manufacturers of nanotechnology products. Proceedings of the 1st International Scientific-Practical Conference SIQ 2020 "SCIENCE. INNOVATION. QUALITY", Book of papers December 17-18, 2020, Berdyansk, Ukraine. P. 388-390.
24. Bardus, I. (2018). Organization of productive activities in the study of databases for future IT specialists in the context of fundamentalization of education. Zbiór artykułów naukowych recenzowanych, 46.
25. Bardus, I. (2018). Fundamentalization of natural and mathematical content for training future IT specialists. Zbiór artykułów naukowych recenzowanych., 46.
26. Bardus, I. A. Psychological principles of fundamentalization of professional training of future IT specialists to productive activities. Pedagogy and Psychology, 7.
27. Vambol, S., Bogdanov, I., Vambol, V., Lopatina, H., Tsybuliak, N. Research into effect of electrochemical etching conditions on the morphology of porous gallium arsenide. Eastern-European Journal of Enterprise Technologies, 2017, 6 (5-90), p. 22-31.
28. J. A. Suchikova, V. V. Kidalov, G. A. Sukach. Morphology of porous n InP (1) obtained by electrochemical etching in HCl solution. Functional materials 17 (1), 1.
29. Y. Suchikova, N. Kosach, V. Bolshakov, G. Shishkin / Synthesized nanostructures formation time effect on their morphological quality indicators–pore diameter increase in nanostructured coatings. Ukrainian Metrological Journal, vol. 4, 2020, p. 43-49.

Фінансування

Робота виконана у межах виконання держбюджетного дослідження «Теоретико-методичні засади системної фундаменталізації підготовки майбутніх фахівців у галузі наноматеріалознавства до продуктивної професійної діяльності» (№ державної реєстрації 0121U109426)

Author's Information:

Tetyana Nestorenko – PhD in Economics, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.

Ihor Bohdanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.

Yana Suchikova – Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.

Mgr. Dariusz Rogowicz, – the Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.

Mgr. Dariusz Stanuchowski – the Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК АСПЕКТ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS AN ASPECT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

Катерина Павленко

Kateryna Pavlenko

Анотація

В даній статті автор розкриває значення для освітнього процесу впровадження інноваційних технологій, користуючись їх чітким визначенням та видом. Виділяє критерій інноваційності для освітніх технологій та їх використання. У висновку автор зазначає, що модернізація системи освіти має умовою введення та вільне володіння різними видами інноваційних педагогічних технологій, які засновані на цілісній моделі навчально-виховного процесу. Діалектична єдність методології та практичного втілення в життя забезпечує можливість осучаснення освітнього процесу.

Abstract

In this article, author reveals the importance for the educational process of implementation innovative technologies, using their clear definition and type. Author highlights the criterion of innovation for educational technologies and their use. In conclusion, author notes that the modernization of the system of education is a condition for the introduction and free possession of various types of innovative pedagogical technologies, which are based on a holistic model of the educational process. The dialectical unity of methodology and practical implementation provides an opportunity to modernize the educational process.

Ключові слова: педагогіка, психологія, інноваційні технології, освітній процес, педагогічні технології, методологія.

Key words: pedagogy, psychology, innovative technologies, educational process, pedagogical technologies, methodology.

Вступ

В сучасному вимогливому соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежить від результативності використання інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях котрі розвивають діяльнісний підхід до навчання. Сучасна освіта, під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму, тривалий час перебуває в стані неперервного організаційного реформування та переосмислення класичних психолого-педагогічних цінностей. Змінення стилів суспільних відносин передбачає істотні зміни в системі освіти, спонукає її до формування раціональних моделей на основі соціального, колективного чи індивідуального замовлення на освітні послуги.

Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін «інноваційні педагогічні технології». Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних

технологій, уточнимо ключові поняття «інновація» та «педагогічна технологія». Слово інновація має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Суспільна потреба спонукає педагогів-науковців до пошуку нових педагогічних ідей і технологій, до поширення і запровадження передового педагогічного досвіду. Покладаючись на дослідження науковців, спробуємо обґрунтувати важливе значення інноваційної діяльності професійно-технічних навчальних закладів, яка характеризується системним експериментуванням, апробацією та застосуванням інновацій в освітньому процесі.

За оцінками сучасних дослідників [5] сьогодні відомі понад три сотні визначень поняття «педагогічна технологія». Охарактеризуємо ті з них, які зустрічаються найчастіше в сучасному науковому дискурсі. Педагогічна технологія - це строго обґрунтована система педагогічних засобів, форм і методів їх етапність, націленість на вирішення конкретних навчально-виховних завдань [1]. Часто поняття «педагогічна технологія» розглядають як знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою наперед визначених засобів. У такому трактуванні педагогічні технології – це окрема галузь педагогічної науки про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості учня на основі суспільно значущих загальнолюдських якостей та досягнень психолого-педагогічної думки й основ інформатики. Деякі автори [6] стверджують, що педагогічна технологія це «... певний порядок, логічність і послідовність відповідно до поставленої мети, як певною мірою алгоритмізації спільної діяльності викладача та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та відносин».

Безумовно, що кожне з цих визначень має право на самостійне існування в певних умовах педагогічної діяльності. Крім того, автори часто використовують поняття «освітня технологія», яке розглядається як похідна нового типу освіти, суттєвими ознаками якої є:

- технологія розробляється на основі конкретної філософії, методології освіти, педагогічної ідеї, в основі яких – ціннісні орієнтації, цільові установки автора чи колективу, орієнтованого на конкретний очікуваний результат;
- технологічний ланцюг педагогічних дій вибудовується відповідно до поставленої мети й має гарантувати всім студентам досягнення життєвої перспективи та високий рівень засвоєння державного стандарту освіти;
- функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача й учнів з урахуванням принципів особистісно орієнтованого розвивального навчання й виховання та індивідуалізації;
- поетапне й послідовне запровадження елементів педагогічної технології може бути відтворено будь-яким викладачем з урахуванням авторських підходів;
- органічною частиною технології є діагностування та моніторинг результатів діяльності;
- глибока психологізація освітніх технологій.

Але всі погляди на дане питання згодні в одному: оволодіння новими технологіями навчання й виховання вимагає внутрішньої готовності викладача до серйозної діяльності щодо перетворювання, насамперед, самого себе.

До основних понять інноваційних технологій відносять [7]:

- нестандартні уроки;
- індивідуальна робота;

- контроль і оцінка навчальних досягнень учнів (через контрольні роботи, тести, завдання, робочі зошити і т. ін.);
- кабінетне, групове і додаткове навчання;
- факультативи за вибором учнів (поглиблюють знання);
- проблемне і модульне навчання;
- запрошення вчених, діячів культури, мистецтва на уроки;
- економізація і екологізація освіти;
- науковий експеримент при вивченні нового матеріалу;
- застосування досягнень техніки (від діапозитивів, через фільми, магнітофони, телевізори до навчання з допомогою комп'ютерів, комп'ютерні аудиторії, радіо- і телепередачі та «Інтернет-системи», мультимедійні технології тощо); нові підходи до формування навчальних планів.

Запровадження інноваційних технологій вимагає від педагога вивчення спеціальної літератури (додатково та поза межами предмету), аналізу педагогічного досвіду педагогів-новаторів, розробки плану запровадження нової техніки, оптимального поєднання гуманітарних, природничо-математичних та професійних знань.

Розглядаючи психолого-педагогічні інновації як новостворені (застосовані) чи вдосконалені технології (чи проекти), які істотно змінюють обсяги, структуру та якість педагогічного процесу, ми, насамперед, виділяємо такі технології [1]:

- розвивального навчання (автори: Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, В. Ф. Паламарчук);
- особистісно-орієнтованого навчання (О. Я. Савченко, С. І. Подмазін);
- колективного навчання (Л. Кочина, Н. Бібік);
- модульно-розвивального навчання (А. Фурман);
- життєтворчого навчання (І. Г. Єрмаков);
- особистісно-орієнтованого виховання (І. Д. Бех);
- психологічного управління (Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський);
- адаптивного управління (Г. В. Єльнікова);
- інтеграційної природничої освіти (В. Р. Ільченко);
- тощо.

Ці та інші освітні інновації, як правило, переважають над іншими своїми технологіями, тобто сукупністю форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою і визнані освітньою громадськістю країни.

Також до навчальних інноваційних технологій прийнято відносити таку сукупність операційних дій педагога з учнем, в результаті якої суттєво покращується ставлення учнів до навчального процесу. Серед них значне місце посідають такі технології [7]:

- особистісно-орієнтовані,
- інтеграційні,
- колективної дії,
- інформаційні,
- дистанційні,
- розвивальні,
- модульно-розвивальні;
- тощо.

До виховних інноваційних технологій відносимо мистецькі засоби й прийоми впливу педагога на свідомість особистості учня з метою формування в нього особистісних цінностей у поєднанні (контексті) із загальнолюдськими: рання соціалізація учнів, національна спрямованість навчально-виховного процесу, духовний розвиток учнів тощо.

Щоб визначити, чи відноситься будь-яка освітня технологія до інноваційної, необхідно виокремити в ній головну ідею, спрямовану на розвиток освіти і визначити рівень її новизни. Якщо ідея покладена в основу освітньої технології є абсолютно новою для значної кількості професіоналів у даній галузі наукових знань (або модернізованою), актуальною й перспективною, то технологія, розроблена на її основі може вважатися інноваційною освітньою технологією. Формування всебічно розвиненої особистості та ефективного фахівця в процесі професійної підготовки відбувається на основі концептуальних положень неперервної багаторівневої освіти, що визначають мету, рушійні сили і принципи життєдіяльності навчального закладу в системі ринкових відносин.

Головне завдання вищої освіти – якісна підготовка висококласного фахівця в відповідності до інноваційних технологій в наступній діяльності. Для вирішення цього завдання галузь вищої освіти потребує якнайшвидшого впровадження нових технологій та покращення матеріально-технічної бази.

Ринок праці визначає потребу у кваліфікованих фахівцях з високим рівнем компетенції. Відповідно до цього необхідно удосконалювати і формувати новий зміст освіти, фактично, визначати алгоритм інноваційного стилю своєї діяльності. Реалізація такого підходу і принципів дозволить ефективно використовувати систему впровадження інноваційних технологій в процесі управління освітнім і науковим процесом.

Висновки

Таким чином, освітня інноваційна діяльність має сприяти підвищенню конкурентоспроможності випускників вищої школи, досягненню більш ефективного розвитку нашого суспільства. Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення.

Література:

1. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі // Управління освітою. 2001. – № 3. – С. 18-24.
2. Закон України "Про професійно-технічну освіту" № 103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р.
3. Закон України "Про освіту" № 1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008 р.
4. Нагребецька І. Українські профспілки з ознаками євроінтеграції // Урядовий кур'єр. 2005. № 77. – С. 13.
5. Перспективні освітні технології / За ред. Г. С. Сазоненко. К., 2000. 560 с.
6. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. К.: Школяр, 1996. 302 с.
7. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
8. Професійна освіта: Словник / За ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 153 с.

Author's Information:

Kateryna Pavlenko – Methodist, Odesa Regional Resource Center of Support of Inclusive Education CIHE "Odesa Regional Academy of Continued Education of Odesa Regional Council", Odesa, Ukraine.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОМПОНЕНТІВ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ І ЯКОСТІ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

FORMATION OF LANGUAGE AND CULTURAL COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE TEACHING PROCESS HUMANITIES

Едуард Псядло, Людмила Смокова, Андрій Троїцький, Надія Кологривова

Eduard Psyadlo, Lyudmila Smokova, Andrey Troitsky, Nadezhda Kologryvova

Анотація

В статті розкрито поняття життєстійкості та її значення в житті людини в умовах сучасного світу, в період пандемії COVID-19, коли особистість не відчуває себе в цілковитій безпеці, тому що почуття загрози від соціального, економічного та морального стану в суспільстві стає невід'ємною частиною нашого життя.

Студентський вік є найбільш сприятливим періодом для формування життєстійкості особистості, оскільки життєстійкість може сприяти підвищенню фізичного і психічного здоров'я молоді при подоланні різного типу криз.

Метою даної статті є виявлення психологічного змісту життєстійкості в процесі навчання у вищому навчальному закладі, пошук взаємозв'язку компонентів життєстійкості і якості успішності студентів під час навчання у ВНЗ.

Abstract

The article reveals the concept of resilience and its significance in human life in the modern world during the COVID-19 pandemic, when a person does not feel completely safe, since the feeling of a threat to the social, economic and moral state in society becomes an integral part of our life.

Student age is the most favorable period for the formation of a person's resilience, since resilience can help improve the physical and mental health of young people while overcoming various types of crises.

The purpose of this article is to identify the psychological content of resilience in the process of studying at a higher educational institution, to find the relationship between the components of resilience and the quality of students' performance during their studies at a university.

Ключові слова: життєстійкість особистості, студентський вік, компоненти життєстійкості: залученість, контроль, прийняття ризику.

Key words: resilience of personality, student age, components of resilience: involvement, control, risk acceptance.

Вступ

Студентський період вважається в психології центральним періодом становлення людини, особистості в цілому, прояви найрізноманітніших інтересів, серед яких професійні інтереси є найважливішими. Також даний період є найбільш сприятливим періодом для формування життєстійкості особистості, так як життєстійкість може

сприяти підвищенню фізичного і психічного ресурсу студента при реалізації себе як фахівця в майбутній професійній діяльності. Тому проблема життєстійкості особистості є особливо актуальною для розвитку особистості, а її дослідження має велике значення для дослідження особистості в цілому.

Таким чином, існує об'єктивна необхідність у вивченні змісту життєстійкості студентів у взаємозв'язку з їх особистісними ресурсами, зумовленими особливостями темпераменту, локалізацією контролю, з характером копінг-поведінки в стресових ситуаціях.

Дане дослідження, присвячене виявленню психологічного змісту життєстійкості в процесі навчання у вищому навчальному закладі, пошуку взаємозв'язків між життєстійкістю особистості, її компонентами і особистісними особливостями, що наближає до розкриття детермінант і критеріїв життєстійкості, визначенню взаємозв'язку життєстійкості та успішності студентів під час навчання у ВНЗ.

Це особливо важливо як для майбутніх психологів так і практикуючих психологів. Професія психолога вимагає гнучкості, пластичності, тому що робота з внутрішнім світом іншої людини передбачає наявність певного рівня майстерності (І. Дубровіна, М. М. Кашапов, Я. Л. Коломінський, А. А. Реан, В. В. Рубцов, та ін.).

Життєстійкість необхідна майбутнім психологам, щоб уникнути різних деструктивних змін особистості в результаті професійного вигорання, часто властивого представникам саме цієї професії (С. В. Агафонова, Л. М. Мітіна, В. Є. Орел, Е. М. Семенова, і ін.). У цих умовах необхідно розглянути життєстійкість як ключовий ресурс подолання, систему переконань, як здатність і готовність суб'єкта зацікавлено брати участь в ситуаціях підвищеної складності, контролювати їх, управляти ними, вміти сприймати негативні події як досвід і успішно справлятися з ними.

Розробленість проблеми дослідження, інтенсивність сучасного життя, нестабільність його в період пандемії COVID-19, невпевненість в майбутньому на фоні політичної ситуації в країні негативно позначається на стані фізичного і психічного здоров'я молоді, про що свідчить ряд дослідників (Н. В. Малютіна, В. С. Мухіна, Л. А. Терьохіна, А. Б. Холмогорова та ін.). Стресові фактори освітнього середовища, вивченням яких займаються психологи, порушують психологічну безпеку що, в свою чергу, призводить до «межових станів» і зростання психічних і психосоматичних захворювань серед студентів (К. А. Абульханова-Славська, А. Г. Асмолов, І. А. Баєва, Ф. Б. Березін, Є. П. Ільїн, Л. М. Мітіна, Е. С. Романова, Н. Л. Шликова та ін.). Крім цього, період навчання у вузі часто збігається з віковими кризами: переходу від юності до зрілості, кризою зрілості (Р. А. Ахмеров, Г. В. Жарков, Г. Ю. Любимова, В. І. Слободчиков і ін.). Руйнівний вплив стрес-факторів, невміння долати перешкоди, низька життєстійкість може привести до неадекватних реакцій, до формування руйнівних установок (Б. Г. Ананьєв, І. В. Дубровіна, Г. В. Жарков, Л. С. Колмогорова та ін.).

У теоретичному плані проблема життєстійкості студентства та її взаємозв'язку з особистісними особливостями і ресурсними компонентами розроблена широко, проте недостатньо. Так, до сих пір немає єдності в думках щодо того, що таке життєстійкість. Цей феномен у науковій літературі часто замінюється різними термінами, такими як життєздатність, життєтворчість, зрілість і інші, тому особливої уваги потребує уточнення самого поняття.

За нашими відомостями, відсутні дослідження, які виявляли б прояви життєстійкості при переживанні криз навчальної діяльності, також не виявлено досліджень, які передбачали б порівняльний аналіз прояву життєстійкості і її структурних компонентів у студентів різних форм навчання. Виходячи з актуальності

проблеми дослідження, її недостатньої розробленості була визначена мета дослідження і завдання дослідження.

Мета цієї наукової праці – дослідження та аналіз рівня вираженості компонентів життєстійкості студентів в залежності від їх успішності в ВНЗ.

Завдання дослідження: 1. Вивчити наукову літературу, що дозволяє розкрити проблему життєстійкості в юнацькому віці. 2. Підібрати методики дослідження і обґрунтувати їх вибір. 3. Дослідити рівень вираженості взаємозв'язку компонентів життєстійкості і якість успішності студентів, зробити висновки.

1. Проблема дослідження життєстійкості та стресостійкості особистості в психології

1.1. Поняття життєстійкості та її значення в житті людини

На сьогоднішній день, вітчизняними психологами активно досліджується проблема поведінки особистості в екстремальних, стресових ситуаціях, які ґрунтуються в своїх розробках на уявленнях таких авторів як Н. В. Тарабрина, Ф. Е. Василюк, К. Муздибаєв, М. М. Решетников, Ю. Олександрівський і інші.

Слід зазначити, що в більшій мірі дослідження присвячені профілактиці психологічного дисбалансу, що виникає внаслідок впливу екстремальних факторів. При цьому, цілком можна сказати про те, що в умовах сучасного світу особистість не відчуває себе в цілковитій безпеці, тому що почуття загрози від соціального, економічного та морального занепаду в суспільстві стає невід'ємною частиною нашого життя. В першу чергу, це пов'язано з підвищенням загрози фізичного та іншого насильства, терористичних актів, техногенних та екологічних катастроф, пандемії COVID-19.

І цілком логічний інтерес сучасних дослідників до даної проблеми – нам необхідно не тільки вміти протистояти важким життєвим ситуаціям в невеликий проміжок швидкоплинного часу, але і зуміти звернути отриманий досвід собі на благо. Необхідно розвивати в собі і допомагати формувати в інших ті якості особистості, які б сприяли стійкості до таких ситуацій і перетворенню їх в життєвий досвід. Одним з таких якостей ми вважаємо життєстійкість.

Існують різні підходи до розуміння життєстійкості. Але в першу чергу, на наш погляд, вона розуміється виходячи зі свого перекладеного на російську назви, який складається з двох слів: «Життя» + «стійкість», або ж як «життєва стійкість».

Вивчаючи ж теоретичні матеріали по дослідженню життєстійкості, нами були позначені найбільш яскраві, розроблені і визнані в наших психологічних реаліях.

Поняття про особистісний потенціал, автором якого є А. Г. Маклаков відштовхується від ідеї про те, що адаптація не тільки процес, скільки особистісне властивість людини, «властивість живої саморегульованої системи, що складається в здатності пристосовуватися до мінливих зовнішніх умов» [10].

Однією зі специфічних форм прояву особистісного потенціалу – це проблематика подолання особистістю несприятливих умов її розвитку. Ці несприятливі умови можуть бути задані генетичними особливостями, соматичними захворюваннями, а можуть – зовнішніми несприятливими умовами [7; 8].

Феноменологія, яка відображатиме різні аспекти особистісного потенціалу, в різних підходах в зарубіжній і вітчизняній психології позначали такими поняттями як воля, сила Еґо, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію, воля до сенсу і ін. Найбільш повно, з точки зору Д. А. Леонтьєва, це поняття в зарубіжній психології відповідає поняття «життєстійкість» *hardiness*, введене С. Мадді [9].

Із зарубіжних теорій, також взятих за основу нашого дослідження є теорія С. Мадді про особливе у особистісному якості «*hardiness*». Ідея дослідження даної якості

виникла в зв'язку з розробкою їм проблем творчого потенціалу особистості і регулювання стресу [1]. З його точки зору, ці проблеми найбільш логічно пов'язуються, аналізуються і інтегруються в рамках розробленої ним концепції «hardiness».

Застосування поглядів С. Мадді відображаються в багатьох розробках, зокрема в дослідженнях Солковой і Томанек, де йдеться про значення «hardiness» як «буфера» в подоланні повсякденного стресу. Їх дослідження показало, що «hardiness» впливає на ресурси совладання через підвищення самоефективності. Особистості, які мають високі показники «hardiness», мають більше почуття компетентності, вищу когнітивну оцінку, більш сформовані стратегії подолання і переживають менше стресів в повсякденному житті [13].

Питання життестійкості особистості мають велике практичне значення, оскільки стійкість охороняє особистість від фрустрації і особистісних розладів, створює основу психологічної гармонії, психічного здоров'я, високої продуктивності. Психологічна стійкість індивідуума безпосередньо визначає його життєздатність, психічне і соматичне здоров'я [5].

Психологічна стійкість – це якість особистості, окремими аспектами якого є стійкість, врівноваженість, опірність. Воно дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливого тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність в різних випробуваннях [6].

С. Мадді вважає життестійкість ключем до стійкості перед екзистенціальної тривоги, операціоналізації екзистенціальної відваги [9].

Життестійкість (hardiness) – це характеристика особистості, яка, згідно з С. Мадді, є ключем до стресостійкості і складається з: життестійкого, тобто трансформаційного копінга; життестійкого ставлення до оточуючих людей; життестійких установок: залучення (commitment), контролю (control), прийняття ризику (challenge) [9].

Залученість (commitment) – це впевненість в тому, що навіть в неприємних і важких ситуаціях, відносинах краще залишатися залученим: бути в курсі подій, в контакт з оточуючими людьми, присвячувати максимум своїх зусиль, часу, уваги тому, що відбувається, брати участь у цих заходах. Протилежністю залученості є відчуженість.

Контроль (control) – це переконаність в тому, що завжди можливо і завжди ефективніше намагатися вплинути на результат подій. Якщо ж ситуація принципово не піддається ніякому впливу, то людина з високою установкою контролю прийме ситуацію як є, то є змінить своє ставлення до неї, переоцінить відбувається і т. д. Протилежністю контролю є безпорадність.

Прийняття ризику (challenge) – віра в те, що стреси і зміни - це природна частина життя, що будь-яка ситуація – це як мінімум цінний досвід, який допоможе розвинути себе і поглибити своє розуміння життя. Протилежністю прийняття ризику є відчуття загрози [14].

Життестійкі люди в стресових ситуаціях (зокрема, під час серйозних змін) шукають підтримку і допомогу у близьких, і самі готові відповісти їм тим же, вважають, що ефективніше залишатися залученим в ситуацію і в контакт з близькими, знають, коли можуть вплинути на результат подій, і роблять це, вірять, що зміни і стреси природні, і що вони – скоріше можливість для зростання, розвитку, більш глибокого розуміння життя, ніж ризик, загроза благополуччю.

Таким чином, як ми бачимо питання життестійкості особистості мають велике практичне значення, оскільки стійкість охороняє особистість від фрустрації і особистісних розладів, створює основу психологічної гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої продуктивності. Психологічна стійкість індивідуума безпосередньо визначає його життєздатність, психічне і соматичне здоров'я [5].

У нашому дослідженні ми маємо на меті виявити ті компоненти, з якими може бути взаємозалежна життєстійкість. І логічно припустити, що така важлива структура не може бути не взаємопов'язана з таким параметром особистості як самооцінка. Адже про це ще говорилося в теорії А. Г. Маклакова, наведеної вище, де він включає рівень самооцінки особистості в структуру адаптаційного потенціалу особистості. У свою чергу, поняття «самооцінки» ввів вперше Вільям Джеймс. Він був першим, хто ввів поняття "самооцінка", "образ самого себе" в структуру особистості.

Вітчизняні психологи, розглядаючи самооцінку, в першу чергу говорять про те, що вона формується виключно в процесі діяльності особистості, в процесі якої особистість усвідомлює себе як суб'єкта цієї діяльності, оцінюючи свої якості і можливості для реалізації та підвищення продуктивності (Горбачова В. А., Акудінова Н. Є., Бронніков І. М.). Головну роль в формуванні особистості, на їхню думку, відіграє фактор соціального середовища, витрати сімейного та шкільного виховання, робочий колектив і т. д.

Карл Роджерс розглядав самооцінку через поняття "самості" або "Я-концепції". Основну роль у формуванні "Я-концепції" він відводить оцінці індивідуума іншими в дитячому та підлітковому періоді, тобто, на його думку, "Я-концепція" формується в процесі соціалізації через взаємодію зі значимими іншими (батьки, друзі і т. д.). Через призму своєї "Я-концепції" людина бачить світ. Самооцінка виникає в результаті взаємодії з навколишнім середовищем, оцінює взаємодії з іншими людьми. Поведінка дитини та її подальший розвиток насамперед узгоджуються з його самооцінкою [13].

Адекватна самооцінка є взаємопов'язаною з адекватною мотивацією, і не просто, а саме до досягнення мети. Адже особистість, залучена в свою діяльність, що йде заради її виконання на певні ризики не може реалізовуватися без наявності будь-якої мети, мотивації до досягнення успіху [12].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що життєздатна людина - це людина, що володіє життєстійкими переконаннями (залученість, контроль, ризик), який веде життєздатний спосіб життя (підтримує своє фізичне і психічне здоров'я), мотивована на успіх, використовує життєстійкість для подолання стресових і важких життєвих ситуацій.

1.2. Психологічні особливості юності та студентського віку

Юність – це час вибору життєвого шляху. Юнаки будують плани, яким судилося або не судилося збутися в зрілості. Починається і реалізація поставлених цілей – робота за обраною спеціальністю, навчання в вузі, іноді створення сім'ї. У психологічному плані юність вирішує завдання остаточного, дієвого самовизначення і інтеграції в суспільство дорослих людей [13].

Студентство – окрема вікова категорія. Студентський вік є особливий період життя людини і пов'язаний зі ступенем індивідуалізації, яка починається з соціального і професійного самовизначення людини.

Провідною діяльністю в юності є навчально-професійна діяльність. І основним моментом тут є надходження і навчання в вузі. Це пов'язано з необхідністю адаптації до нових умов навчання, до нового оточення і вимогам нового життя.

В юності деяка частина молоді починає звертати увагу на лідерство як вид майбутньої діяльності. Ця категорія людей прагне навчитися впливати на інших і для цього вивчає соціальні процеси, свідомо використовуючи їх. Студент несе в собі почуття особистості і прагне постати перед іншими і самим собою як особистість в ситуаціях молодіжних суперечок і в ситуаціях вибору лінії поведінки і скоєного вчинку.

Юність – це психологічний вік переходу до самостійності, період особистого і професійного самовизначення, придбання психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. У юнацькому віці відбуваються істотні зміни особистості як в фізіологічному так і в психічному розвитку, завершуються процеси фізичного дозрівання людини. Життєдіяльність ускладнюється: розширюється діапазон соціальних ролей і інтересів, з'являється все більше дорослих ролей з відповідною їм мірою самостійності і відповідальності. Але поряд з елементами дорослого статусу юнак все ж зберігає певну ступінь залежності, що йде з дитинства: це і в багатьох випадках матеріальна залежність, і інерція батьківських установок, пов'язаних з керівництвом та підпорядкуванням [9].

Студентство – це період вікової кризи – адаптації до нової соціальної ролі, до нових умов навчальної праці, до нових вимог, що пред'являються до самоорганізації студентів, до роботи особистості над собою, що ґрунтується на новій більш високій ступені відповідальності.

Для студентського віку характерна наявність стресогенних факторів, таких як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення у майбутній професійній середовищі та ін, що безсумнівно підвищують ризик виникнення конфліктних ситуацій, тобто є проконфліктними.

Студентство характеризується як період виражених соціальних потреб. Потреба в дружбі, в підтвердженні можливості здійснення власного Я знаходить свій предмет (іншого) в момент зустрічі одного. Психологічно важливо те, що дружба дарує силу для будівництва власної цілісності, яка породжує і силу свого Я і інших людей від можливого впливу. З друзями спілкування залишається інтимно-особистісним, сповідальні. Емоційна напруженість дружби знижується при появі любові. Юнацька любов включає в себе дружбу, в той же час вона передбачає велику ступінь інтимності, ніж дружба.

В юності у молодій людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність прагне сформувати внутрішню позицію по відношенню до себе, по відношенню до інших людей, а також до моральних цінностей [12].

Важливе значення для розвитку особистості в юнацькому віці має спілкування з однолітками. Спілкування з однолітками – це специфічний канал інформації, специфічний вид міжособистісних відносин, а також один з видів емоційного контакту. Стає актуальним пошук супутника життя і однодумців, зростає потреба у співпраці з людьми, зміцнюються зв'язки зі своєю соціальною групою, з'являється почуття інтимності з певними людьми [13].

Студентський період є найбільш сприятливим періодом для формування життєстійкості особистості, оскільки життєстійкість може сприяти підвищенню фізичного і психічного здоров'я молоді при подоланні криз і реалізації себе як фахівця в майбутній професійній діяльності.

У роботах провідних психологів життєстійкість зв'язується з умінням людини орієнтуватися на певні цілі, з характером тимчасової перспективи, організацією своєї діяльності, з вищим етапом розвитку стійкості, що, безсумнівно, впливає на активність і успішність особистості. Сприяє її самореалізації і розвитку особистісного потенціалу студента.

2. Дослідження взаємозв'язку між успішності рівня життєстійкості студентів

2.1. Вибір методик дослідження

Мета дослідження – визначення вираженості компонентів життєстійкості першокурсників в залежності від якості їх успішності. Гіпотеза дослідження: якість успішності залежить від рівня виразності життєстійкості при цьому, чим вище такі показники, як залученість, контроль, прийняття ризику, тим вище якість успішності.

База дослідження: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (ОНУ), м. Одеса.

У дослідженні взяли участь студенти 1 курс психології, 78 осіб, у віці 18-20 років, з них 4 юнаки і 74 дівчини.

У дослідженні використовувалися діагностична методика «Життєстійкість» С. Мадді, переклад і адаптація Д. А. Леонтьєв, Є. І. Розказов. Для визначення якості успішності використовувалася рейтингова відомість за підсумками 1 семестру навчання студентів 1 курсу.

1. Діагностичний опитувальник «Життєстійкість» С. Мадді, переклад і адаптація Д. А. Леонтьєв, Є. І. Розказов.

Даний опитувальник призначений для діагностики рівня вираженості компонентів життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику).

На відміну від копінг-стратегій як способів, алгоритмів дії, звичних і традиційних для людини, життєстійкість – риса особистості, установка на виживання, що дозволяє справлятися з дистрессом ефективно і завжди в напрямку особистісного росту. Вона має на увазі усвідомлення і прийняття людиною власної вразливості і своїх реальних можливостей.

Компоненти життєстійкості: залученість – переконаність в тому, що залученість в те, що відбувається дає максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для особистості. Контроль – переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютно і успіх не гарантований. Прийняття ризику – переконаність людини в тому, що все те, що з ним трапляється, сприяє його розвитку за рахунок знань, які з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного.

Для підрахунку балів відповідей на прямі пункти присвоюються бали від 0 до 3 («ні» – 0 балів, «скоріше ні, ніж так» – 1 бал, «скоріше так, ніж ні» – 2 бали, «так» – 3 бали), відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («ні» – 3 бали, «так» – 0 балів). Потім підсумовується загальний бал життєстійкості і показники для кожної з 3 субшкал (залученості, контролю і прийняття ризику). Прямі та зворотні пункти для кожної шкали представлені нижче.

Таблиця 1. Ключ до визначення рівня життєстійкості за опитувальником «Життєстійкість» С. Мадді, переклад і адаптація Д. А. Леонтьєв, Є. І. Рассказов

	Прямі пункти	Зворотні пункти
Залученість	4, 12, 22, 23, 24, 29, 41	2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42
Контроль	9, 15, 17, 21, 25, 44	1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43
Прийняття ризику	34, 45	7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36

Таблиця 2. Середні і стандартні відхилення загального показника

Рівень	Життєстійкість	Залученість	Контроль	Прийняття ризику
Середнє	80,72	37,64	29,17	13,91
Стандартні відхилення	18,53	8,08	8,43	4,39

2. Аналіз рейтингової відомості за підсумками навчання студентів в 1 семестрі 2020-2021 навчального року.

У першому семестрі у студентів в загальному налічується 15 дисциплін. Перелік обов'язкових видів роботи студента з дисципліни включає виконання всіх форм поточного контролю, передбачені робочою програмою, в тому числі з урахуванням встановленого діапазону балів, наприклад: теоретичні відповіді і рішення практичних завдань на семінарі – 0-4, виконання і захист лабораторних робіт – 0-4, виконання

контрольних робіт – 0-2, підготовка доповідей і рефератів – 0-2, здача колоквіумів – 0-4, тестування – 0-4, участь в ділових іграх – 0-2, участь у дослідницькій роботі – 0-4, інші види робіт – 0-2.

Максимальна сума балів, яку студент може набрати з кожної дисципліни за семестр в ході поточного контролю (за три контрольних тижні), а також за виконання курсової роботи, проходження практики = 100.

Шкала балів, тобто їх мінімальну та максимальну кількість за кожен вид роботи, залежить від структури дисципліни (співвідношення аудиторних годин на лекції та практичні, лабораторні заняття, організації самостійної роботи студента), форми поточного та проміжного контролю (залік, іспит).

Дисципліни структуруються за темами, розділами. Семестрова дисципліна ділиться на змістові модулі, в яких викладач виділяє форми поточного контролю. Освоєння кожного модуля обов'язково завершується узагальнюючим контрольним заходом. Дисциплінарні змістові модулі, форми поточного контролю і шкала балів, за якими вони оцінюються, відображаються в робочій програмі курсу, що затверджується на засіданні кафедри перед початком навчального року, або семестру, в якому ведеться дисципліна.

Шкала переведення балів у оцінки: від 0 до 60 балів – «незалік», від 61 до 100 балів – «залік», 60 балів і менше – «незадовільно», від 61 до 74 балів – «задовільно», від 75 до 89 балів – «добре», від 89 до 100 балів – «відмінно».

Структура рейтингу дисциплін і оцінка. Для набору рейтингу треба пройти певні контрольні етапи: • поточний контроль; • підсумковий контроль (семестровий залік і / або іспит).

Поточний контроль здійснюється протягом семестру для дисциплін, що мають практичні заняття або / та семінарські заняття, лабораторні роботи відповідно до навчальної програми. Він дозволяє оцінити успіхи в навчанні протягом семестру. Його форми можуть бути різними: усне опитування, вирішення ситуаційних завдань, виконання реферату по заданій темі та ін.

Рубіжний контроль проводиться зазвичай 2-3 рази протягом семестру відповідно до робочої навчальної програми дисципліни. Кожне з рубіжних контрольних заходів є «мікроекзаменом» за матеріалом одного або декількох розділів і проводиться з метою визначення рівня засвоєння матеріалу відповідних розділів дисципліни. Вид рубіжного контролю визначається в робочій програмі. Найбільш популярними формами рубіжного контролю є колоквіуми, контрольні роботи, тестування.

Підсумковий контроль – це іспит і / або залік, встановлений навчальним планом. Вони приймаються, як правило, в традиційній формі.

Накопичення рейтингу з дисципліни відбувається відповідно до формули: $\text{дисц.} = R_{\text{поточ.}} + R_{\text{руб.}} + R_{\text{підсумок.}}$, де дисц. – фактичний рейтинг студента, отриманий ним після закінчення вивчення дисципліни, поточ. – фактичний рейтинг з поточного контролю, виконаного протягом періоду навчання, руб. – фактичний рейтинг по рубіжному контролю, виконаного протягом періоду навчання, підсумок. – фактичний рейтинг підсумкового контролю (заліку / іспиту).

2.2. Аналіз результатів дослідження

У дослідженні використовувався аналіз рейтингової відомості за підсумками 1 семестру для виявлення якості успішності.

З даних таблиці 3 ми можемо зробити наступні висновки. Серед студентів 1 курсу: 9% відмінно справляються з програмою навчання 55% добре, 32% задовільно, 4% незадовільно.

Таблиця 3. Якість успішності студентів 1 курсу

Успішність	Відмінно		Добре		Задовільно		Незадовільно	
	Кіл-сть	%	Кіл-сть	%	Кіл-сть	%	Кіл-сть	%
	7	9	43	55	25	32	3	4

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість студентів справляються з програмою навчання, але серед них так само є неуспішні (3 людини). Для виявлення рівня вираженості компонентів життєстійкості була проведена методика «Життєстійкість» С. Мадді, переклад і адаптація Д. А Леонтьєв, Є. І. Рассказов. Розглянемо показники життєстійкості по компоненту «залученість».

Рівень вираженості компонента залученість за методикою «Життєстійкість» С. Мадді, переклад і адаптація Д. А Леонтьєв, Є. І. Розказов показано на рис. 1.

Дані рис. 1. показують, що високий рівень Залученості притаманний, учням з хорошою і відмінною успішністю (23%), в той час як у навчанні студенти показують низький результат за показником «залученість» (5%).

Таким чином, можна зробити висновок, що у студентів з відмінною та доброю успішністю більш високо виражений компонент «Залученість», ніж у студентів з задовільною і незадовільною успішністю, тобто вони більш включені в те, що відбувається, отримуючи максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве в студентському житті. Студенти отримують задоволення від власної діяльності, вони залучені в навчальний процес і активно взаємодіють зі світом.

Розглянемо наступні показники життєстійкості по компоненту «Контроль».

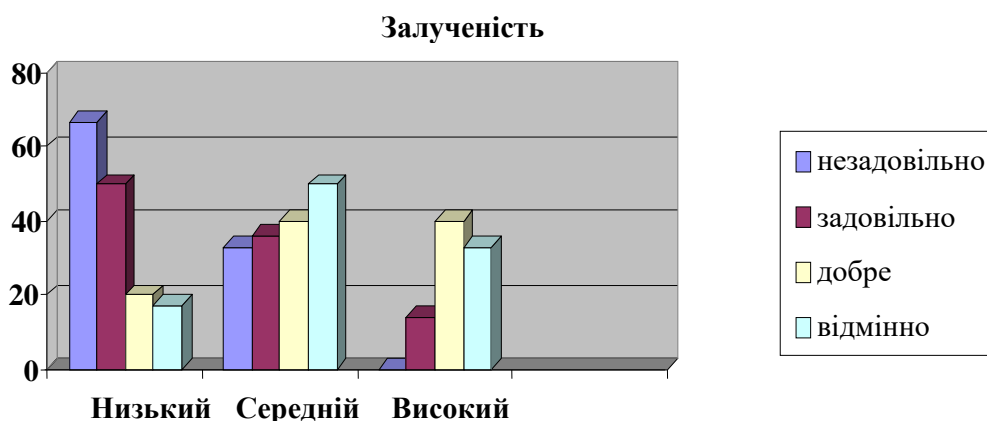


Рис. 1. Рівень вираженості компонента залученість за методикою «Життєстійкість» С. Мадді.

Рівень вираженості компонента Контроль за методикою «Життєстійкість» С. Мадді, переклад і адаптація Д. А Леонтьєв, Є. І. Розказов показано на рис. 2.

Дані рис. 3 показують, що 80% студентів з хорошою і відмінною успішністю мають високу контролем, в той час як 9% невстигаючих студентів показують низький результат за показником «Контроль».

Таким чином, можна зробити висновок, що студенти з відмінною і хорошою успішністю мають вищий рівень вираженості по компоненту «Контроль», ніж студенти з задовільною і незадовільною успішністю. Вони переконані в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютно і успіх не гарантований, вони сам вибирає власну діяльність, свій шлях. На противагу цьому, студенти, що володіють задовільною і незадовільною успішністю, відчувають власну безпорадність, не здатні контролювати свою діяльність.

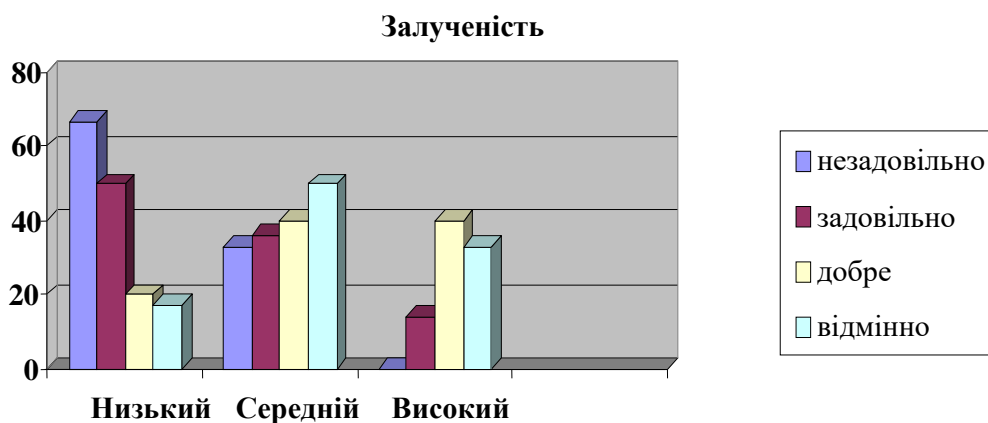


Рис. 2. Рівень вираженості компонента контроль за методикою «Життєстійкість» С. Мадді.

Розглянемо наступні показники життєстійкості по компоненту «Прийняття ризику» рис. 3.

Дані рис. 3 показують, що 65% студентів з незадовільною успішністю, мають високий рівень по компоненту Прийняття ризику. У той час як учні з хорошою і відмінною успішністю показують низький і середній рівень по компоненту Прийняття ризику (38%).

Таким чином, можна зробити висновок, що високі показники спостерігаються в групі студентів з низькою успішністю. Це говорить про те, що група переконана, що все те, що з ним трапляється, сприяє розвитку за рахунок знань, як з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного. Вони розглядають життя як спосіб набуття досвіду, готові діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи прагнення до простого комфорту і безпеки збіднює життя особистості.

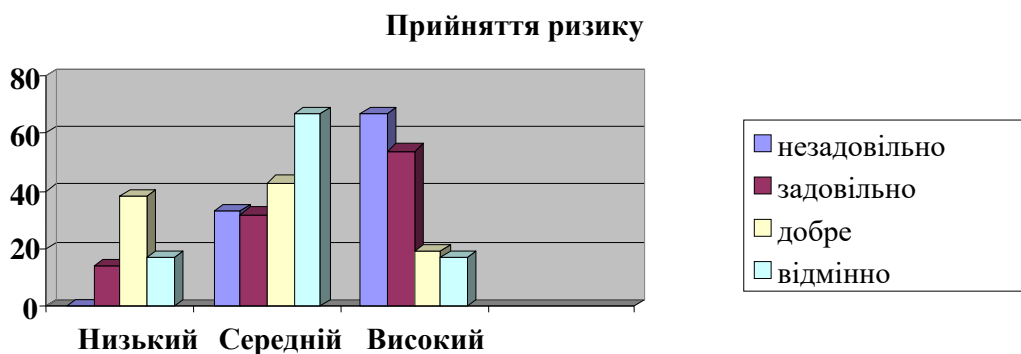


Рис. 3. Рівень вираженості компонента прийняття ризику за методикою «Життєстійкість» С. Мадді.

В ході дослідження взаємозв'язку компонентів життєстійкості і успішності, ми провели кореляційний аналіз. В ході проведення, якого, ми отримали наступні результати, представлені в таблиці 4.

Таблиця 4. Кореляційний аналіз між компонентами життєстійкості і успішності, ми провели кореляційний аналіз

Життєстійкість Успішність	Залученість	Контроль	Прийняття ризику
	0,380	0,1420	-0,178

Критичними значеннями коефіцієнта кореляції при даній вибірці випробуваних є $r_{0,05} = 0,232$, $r_{0,01} = 0,302$. З даних таблиці випливає, що було визначено два статистично значущих коефіцієнта кореляції, які дозволяють говорити про наявність позитивного зв'язку між успішністю студентів та компонентами «Залученість» і «Контроль».

Дані коефіцієнта кореляції можна проінтерпретувати наступним чином. Чим вище успішність, тим вище показники компонентів «Залученість» і «Контроль».

З цього випливає, що успішні студенти більш залучені в освітній процес, зацікавлені в навколишньому середовищі. Вони мотивовані виконувати роботу якнайкраще, прикладають максимум зусиль. Прагнуть вносити максимальний вклад в розвиток і успіх свого студентського життя. При цьому відповідальність за свої дії вони приймають в повній мірі. Самостійно управляють своїми ресурсами і приймають необхідні рішення. Визначення власної діяльності відбувається усвідомлено і продумано. Їм не властиво відчуття власної безпорадності.

В ході дослідження ми провели порівняльний аналіз за компонентами життєстійкості у студентів відмінників і з незадовільним рівнем успішності з розрахунком статистичної значущості по Манну-Уїтні.

В ході проведення, якого, ми отримали наступні результати за показником «залученість»:

Виявлено статистично значуще перевагу студентів-відмінників над студентами з незадовільним рівнем успішності за показником «Залученість».

Рівень компонента «Залученість» в групі з незадовільним рівнем успішності нижчий рівня компонента «Залученість» в групі відмінників.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що компонент життєстійкості «Залученість», найбільш виражений в групі студентів з відмінною успішністю. Відмінники більше залучені в те, що відбувається в їхньому житті. Вони зацікавлені в розвитку подій, здатні активно сприймати і взаємодіяти зі світом, в той час як, студенти з незадовільним рівнем успішності, показують більшу байдужість до подій.

В ході дослідження ми отримали наступні результати за показником «Контроль»: Виявлено статистично значуще перевагу студентів-відмінників над студентами з незадовільним рівнем успішності за показником «контроль».

Рівень компонента «Контроль» в групі з незадовільним рівнем успішності нижчий рівня компонента «Контроль» в групі відмінників.

Отже, компонент життєстійкості «Контроль», найбільш виражений в групі студентів з відмінною успішністю. Студенти-відмінники відчувають, що можуть впливати на своє життя, а якщо щось піде не так, то можуть впоратися, приймаючи необхідні рішення. При виникненні труднощів вони намагаються не панікувати, а вирішувати їх. У них існує стійке переконання, що відповідальність за їх діяльність повністю лежить на них. На противагу їм студенти з незадовільним рівнем успішності відчувають почуття власної безпорадності.

В ході дослідження статистично значущу перевагу студентів-відмінників над студентами з незадовільним рівнем успішності за показником «Прийняття ризику» не було виявлено.

Таким чином, можна сказати, що наша гіпотеза підтвердилася частково.

Заклучення

При вивченні літератури ми з'ясували, що життєстійкість особливо актуальна в юнацькому віці, а значить і на студентські роки.

Різка зміна багаторічного звичного робочого стереотипу часто іноді призводить до нервових зривів і стресових реакцій. Від того як вчорашні школярі справляються з життєвими проблемами залежить успішність вже сьогоднішніх студентів.

Оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини відбувається через здатність долати труднощі в освітньому процесі. Це центральний період становлення характеру і інтелекту

Час навчання у вузі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки.

Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало в повній мірі в старших класах - цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою і ситуацією.

В ході вивчення літератури ми з'ясували, що життєстійкість складається з трьох компонентів: «Залученість», «Контроль», «Прийняття ризику». Ці компоненти можна розвивати в юнацькому віці.

Для розвитку залученості принципово важливо прийняття, підтримка і схвалення.

Для розвитку компонента контролю важлива підтримка ініціативи, прагнення справлятися із завданнями все зростаючої складності на межі своїх можливостей.

Для розвитку прийняття ризику важливо багатство вражень, мінливість і неоднорідність середовища.

В ході емпіричного дослідження зв'язку між виразністю компонентів життєстійкості і успішністю студентів виявлено, що такі компоненти життєстійкості, як «Залученість» і «Контроль», безпосередньо впливають на якість успішності. Другими словами, успішні студенти більш залучені в освітній процес, зацікавлені в навколишньому середовищі. Вони мотивовані виконувати роботу якнайкраще, прикладають максимум зусиль. Відповідальність за свої дії вони приймають в повній мірі. Самостійно приймають необхідні рішення. Визначення власної діяльності відбувається усвідомлено і продумано. Їм не властиво відчуття власної безпорадності.

Можна зробити наступний висновок: успішні студенти по компонентах «Залученість» і «Контроль» мають більш високі показники, ніж неуспішні студенти, але по компоненту «Прийняття ризику» показники студентів з низькою успішністю вищі, ніж показники студентів з хорошою і відмінною успішністю. Другими словами, наша гіпотеза, що якість успішності залежить від рівня виразності життєстійкості при цьому, чим вище такі показники, як залученість, контроль, прийняття ризику, тим вище якість успішності, підтвердилася частково..

Література:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева и др. – М., 2000.
2. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. Ч. II. – М.: МЭСИ, 2009. – С. 50.
3. Берак О., Шибаета Л. Установка на развитие личности студента // Вестник высшей школы. – 2010. – № 10.
4. Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов... // Высшее образование. – 2014. – № 7.
5. Ващенко Г. Г. Общие методы обучения: Учебное пособие. – Дрогобыч: Крут, 2010.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 2013.
7. Занков Л. В. Дидактика и жизнь // Избранные труды. – М., 2010.
8. Ильина Т. А. Педагогика. – М.: Просвещение, 2012.

9. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 2011.
10. Кузьминский А. И. Педагогика высшей школы: Учеб пособие. – М.: Знание, 2005.
11. Овчаренко Р. В. Справочная книга школьного психолога. – М., 2013.
12. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – М., 2009.
13. Петровский А. В., Брушлинский А. В., Зинченко В. П.чар. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. – М., 2013.
14. Скилбек М. Потребности студентов в эру массового высшего образования // Высшее образование в Европе. – Т. 19. – 2013. – № 3.
15. Ягупов В. В. Педагогика: Учебное пособие. – К.: Лыбидь, 2010.

Author's Information:

Eduard Psyadlo – Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of Practical and Clinical Psychology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine.

Lyudmila Smokova – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Practical and Clinical Psychology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine.

Andrey Troitsky – PhD Student, Department of Practical and Clinical Psychology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine.

Nadezhda Kologryvova – PhD Student, Department of Practical and Clinical Psychology, Odessa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine.

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ВИБОРУ Е-ПІДРУЧНИКІВ

PREPARING TEACHERS FOR CHOICE E-TEXTBOOKS

Ольга Радченко, Світлана Вихор

Olha Radchenko, Svitlana Vykhor

Анотація

Статтю присвячено дослідженню питання підготовки педагогів до вибору е-підручників. Проаналізовано стан розробленості означеної проблеми у психолого-педагогічній науці та представлено основні теоретичні підходи до аналізу підручників. Обґрунтовано, що основним критерієм вибору е-підручника педагогом є основні завдання, які він може допомогти реалізувати в освітньому процесі завдяки репрезентації провідних функцій: розвивальної, самоосвітньої, мультимедійної, інтерактивної, персоніфікації. Запропонований підхід дозволить педагогам свідомо підходити до вибору е-підручників і сприятиме підвищенню їх професійної компетентності.

Abstract

The article is devoted to the study of the issue of preparing teachers for the choice of e-textbooks. The state of development of this problem in psychological and pedagogical science is analysed and the main theoretical approaches to the analysis of textbooks are presented. It is substantiated that the main criterion for choosing an e-textbook by a teacher is the main tasks that he can help to implement in the educational process through the representation of leading functions: developmental, self-educational, multimedia, interactive, personification. The proposed approach will allow teachers to consciously approach the choice of e-textbooks and will contribute to improving their professional competence.

Ключові слова: е-підручник, підготовка педагога, алгоритм вибору е-підручника, заклад вищої освіти.

Key words: e-textbook, teacher training, e-textbook selection algorithm, higher education institution.

Вступ

Домінуючою тенденцією розвитку сучасного суспільства є його інформатизація. Якість освітніх послуг в наш час значною мірою залежить від використання в освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Е-підручник є складовою електронних освітніх ресурсів і засобом навчання, який може забезпечити новий рівень надання освітніх послуг.

В Україні з 2018 року триває експеримент з впровадження е-підручника і електронної платформи. Упродовж 2021-2024 років передбачається інтеграція електронної платформи з іншими інформаційними системами освіти, наявними або тими, що створюють, а також із сервісами е-врядування [3]. Враховуючи, що у 54 статті закону «Про освіту» зазначено, що «педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники мають право на: академічну свободу, включаючи свободу викладання,

свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі» [4], актуалізується проблема підготовки педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, адже це один з показників професійної компетентності.

1. Теоретичні підходи до аналізу е-підручників

Проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільній освіті присвячено роботи багатьох вітчизняних науковців: В. Биков, В. Гриценко, О. Довгялло, М. Жалдак, А. Манако, Ю. Машбиць, Н. Морзе, М. Смольсон та ін. Методологічні основи дослідження якості електронних ресурсів стали предметом дослідження І. Вострокнутова, С. Григор'єва, М. Жалдака, Н. Морзе, І. Роберта та ін..

Розглянемо основні підходи до аналізу якості засобів навчання.

Екскурс у минуле підручникотворення дає змогу зробити висновок, що проблема якості навчальної літератури була актуальною ще з середини минулого століття. Нам імпонує, і вважаємо, що його доцільно використовувати і щодо е-підручників, обґрунтований у 80-х роках структурно-функціональний підхід (В. Бейлінсон, Д. Зуєв): структурний аналіз передбачає виявлення складу елементів навчальної книги і зв'язків між ними; функціональний аналіз спрямований на з'ясування того, якою мірою у підручнику зреалізовані провідні функції навчальної книги.

Цікавим у цьому контексті є підхід Я. Кодлюк, яка пропонує здійснювати комплексний аналіз підручників для початкової школи за такими напрямками: функції підручника; його структура; поліграфічне оформлення; підручник у системі навчально-методичного комплексу [5, с. 157-161].

Колективом авторів В. Дем'яненко, М. Шишкіна розроблено методичні рекомендації щодо оцінювання якості електронних засобів та ресурсів при використанні їх в освітньому процесі. Системоутворюючим чинником класифікації електронних засобів навчального призначення, на підставі якого доцільно ґрунтувати методичні рекомендації щодо добору і застосування даних засобів, вони рекомендують типи навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності [2].

Г. Лаврентьєва при оцінці якості електронних освітніх ресурсів (ЕОР) рекомендує звертати увагу на реалізацію дидактичних вимог: суто дидактичних (науковість, доступність, проблемність, наочність, свідомість, самостійність і активізація, систематичність і послідовність), специфічних (інтерактивність, адаптивність, розвиток інтелектуального потенціалу, забезпечення повноти (цілісності) і безперервності, системності і структурно-функціональної зв'язаності); психологічні вимоги (відповідність психолого-педагогічному потенціалу учнів; можливість варіативності навчання); здоров'язберезувальні вимоги (гігієнічні, санітарні норми і правила роботи з комп'ютерною технікою); ергономічні вимоги (колірні характеристики; просторове розміщення інформації на екрані монітора; організація діалогу; буквено-цифрова символіка і знаки; звуковий супровід) [6, с. 93-99].

І. Воротникова визначає чинники, які впливають на вибір е-підручників навчальним закладом: середовище (конструктор уроків, диспетчер навчання, медіабібліотеки, інструменти для спілкування і співпраці, формуючого оцінювання); цифрова педагогіка (цифровий наратив, адаптивність, індивідуалізація, диференціація, співпраця, гейміфікація); зміст (відповідність програмі, системність, науковість, послідовність, компетентнісний підхід); дизайн (простота, змінюваність, ергономіка); цифрові елементи (інтерактивні вправи, ігри, симуляція, віртуальна реальність, тести); доступність (on-line, offline, online and offline); кросплатформність; мультимедія

(анімація, аудіо, графіка, відео 2D та 3D, доповнена реальність, гіперпосилання на них); вартість [1, с. 31].

Таким чином, узагальнення матеріалу засвідчує, що не має єдиного підходу до аналізу і оцінювання е-підручників, як і не має єдиного системоутворюючого чинника.

2. Виклад основного матеріалу дослідження

Вважаємо, що головним критерієм вибору е-підручника педагогом може бути оцінка його функціональності, а саме аналіз дидактичних функцій та способів їх представлення, оскільки завдяки новим можливостям розширюється спектр завдань, які може вирішити педагог з допомогою цього засобу навчання.

Зважаючи на те, що е-підручнику притаманні як властивості традиційної навчальної книги так і сучасних електронних засобів, вважаємо, що при виборі е-підручника варто враховувати чи виконує він дві групи функцій:

- традиційні функції, що характерні для паперового підручника;
- специфічні функції, що притаманні електронним засобам.

Щодо традиційних функцій підручника, то вони представлені наступним переліком:

- *інформаційна* (фіксація в текстовій та позатекстових формах знань, передбачених змістом освіти);
- *розвивальна* (електронні навчальні посібники мають значний потенціал для розвитку загальнонавчальних умінь та навичок учнів, формування психічних процесів і творчих здібностей школярів);
- *виховна* (завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям, вдалому дизайну, різноманітності змісту електронні навчальні посібники помітно впливають на афективну сферу та формування ціннісних орієнтацій, світогляду школярів);
- *мотиваційна* (потужний вплив якісного електронного навчального посібника на афективну сферу учнів забезпечує виховання інтелектуальних почуттів та стимулює й надалі користуватися ресурсом);
- *трансформаційна* (передбачає перетворення, переробку знань з урахуванням основних дидактичних принципів, конкретизацію та уточнення навчальної програми);
- *систематизації* (забезпечує чітку послідовність викладу матеріалу);
- *закріплення і самоконтролю* (допомагає учням самостійно заповнювати прогалини в знаннях, міцно засвоювати обов'язковий навчальний матеріал);
- *самоосвіти* (передбачає формування в учнів бажання й уміння вчитися, самостійно здобувати знання).

На нашу думку, у сучасних умовах розвивальний ефект і можливість здійснення самонавчання має бути одними із найважливіших показників якості е-підручників, а отже функції самоосвіти і розвивальна – провідними.

Специфічні функції можна презентувати такою сукупністю:

- *інтерактивна* (саме електронні навчальні посібники забезпечують «активний» діалог навчального матеріалу з користувачем завдяки динамічному інтерфейсу та можливості постійної взаємодії з контентом через пристрої комп'ютера);
- *мультимедійна* (дозволяє збагатити процес навчання високоякісним наочним матеріалом – об'ємними, статичними та динамічними зображеннями, звуковим супроводом відображеного на екрані матеріалу та забезпечує взаємодію із засобом відображення мультимедійних даних);
- *персоніфікації* (адаптація до темпу і пізнавальних можливостей користувача).

Таким чином, ми вважаємо, що провідними функціями е-підручника є: самоосвітня, розвивальна, інтерактивна, мультимедійна та персоніфікації, які дозволять

цьому засобу навчання оптимізувати освітній процес. А тому при виборі навчального видання, рекомендуємо звертати увагу на їх реалізацію.

Варіативність способів представлення дидактичних функцій стає можливою за рахунок різних форматів е-підручників. Знаючи тип е-підручника, можна проаналізувати, якими можливостями він наділений.

Польськими вченими укладено типологію електронних підручників і здійснено їх аналіз [7, с. 12]:

- *статичний/з елементами мультимедія підручник* (трансформація традиційного підручника в електронний формат. Функціонально ці типи схожі: статичні (формат PDF, DJVU/HTML, НТМ); цілком відповідають паперовому аналогу, детермінованому; можливість друку в повному / частковому обсязі та розташування на навчальній платформі, але без доступу до окремих фрагментів. Відмінність підручника з елементами мультимедія від статичного – це наявність мультимедійних елементів (гіпертекст, гіперпосилання) та лінійна навігація керування);

- *мультимедійний підручник* (комплекс логічно пов'язаних структурованих дидактичних одиниць, представлених у цифровому вигляді. Це можливість розташування підручника на навчальній платформі; покрокова навігація керування; оснащення мультимедійними елементами (анімація, симуляція, звук тощо); можливість друку як окремих елементів, так і в повному обсязі);

- *інтерактивний підручник* (інтеграція в одному програмному продукті різноманітних видів даних (текст, ілюстрації, анімація, таблиці, аудіо – та відеозображення, симуляція тощо). Можливість розташування на навчальній платформі; наявність покрокової навігації та блоку контролю й самоконтролю; реалізація інтерактивних вправ; використання на різних пристроях; можливість розташування в соціальній мережі та друку окремих фрагментів електронного підручника);

- *інтелектуальний підручник* (універсальне самостійне навчальне видання в основі якого комплекс інструментів загального користування, за допомогою яких учитель може створити контент уроків, з можливістю підстановки, заміни чи трансформації навчального матеріалу).

І. Вороникова у цей перелік додає *адаптивні е-підручниками*, які мають використовувати штучний інтелект та забезпечувати індивідуальну освітню траєкторію навчання кожному учню на основі аналізу його потреб та успішності. Вчитель тоді є лише модератором для вибору контенту і мотивує до навчання [2, с. 27].

Отже, знання провідних функцій і типів е-підручника допомагає зрозуміти, які освітні завдання він може вирішувати.

3. Алгоритм вибору е-підручника

При виборі е-підручника педагогом виходимо з позиції про те, не які можливості самі по собі наявні у е-підручника, а які освітні завдання вони можуть вирішити і формуванню, яких компетентностей сприятимуть. При цьому сподіваємося, що освітяни матимуть можливість вибирати серед варіативних підручників, які пройшли усі апробації та експертизи і отримали схвалення відповідних органів щодо відповідності змісту, організації матеріалу, вимог до інтерфейсу та дизайну, технічних і функціональних вимог та вихідних даних згідно з Положенням про електронний підручник [8].

Вважаємо, що на сучасному етапі головними завданнями, які повинен вирішувати е-підручник повинні бути наступні:

- забезпечення якісного зворотного зв'язку з тим, хто навчається. Цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії школяра із середовищем

електронного підручника і наявності автоматизованої системи діагностики знань. Так створюються умови для ефективного самонавчання, самоконтролю учня і підвищення його пізнавальної активності. Це завдання можна вирішити за умови реалізації самоосвітньої та інтерактивної функцій;

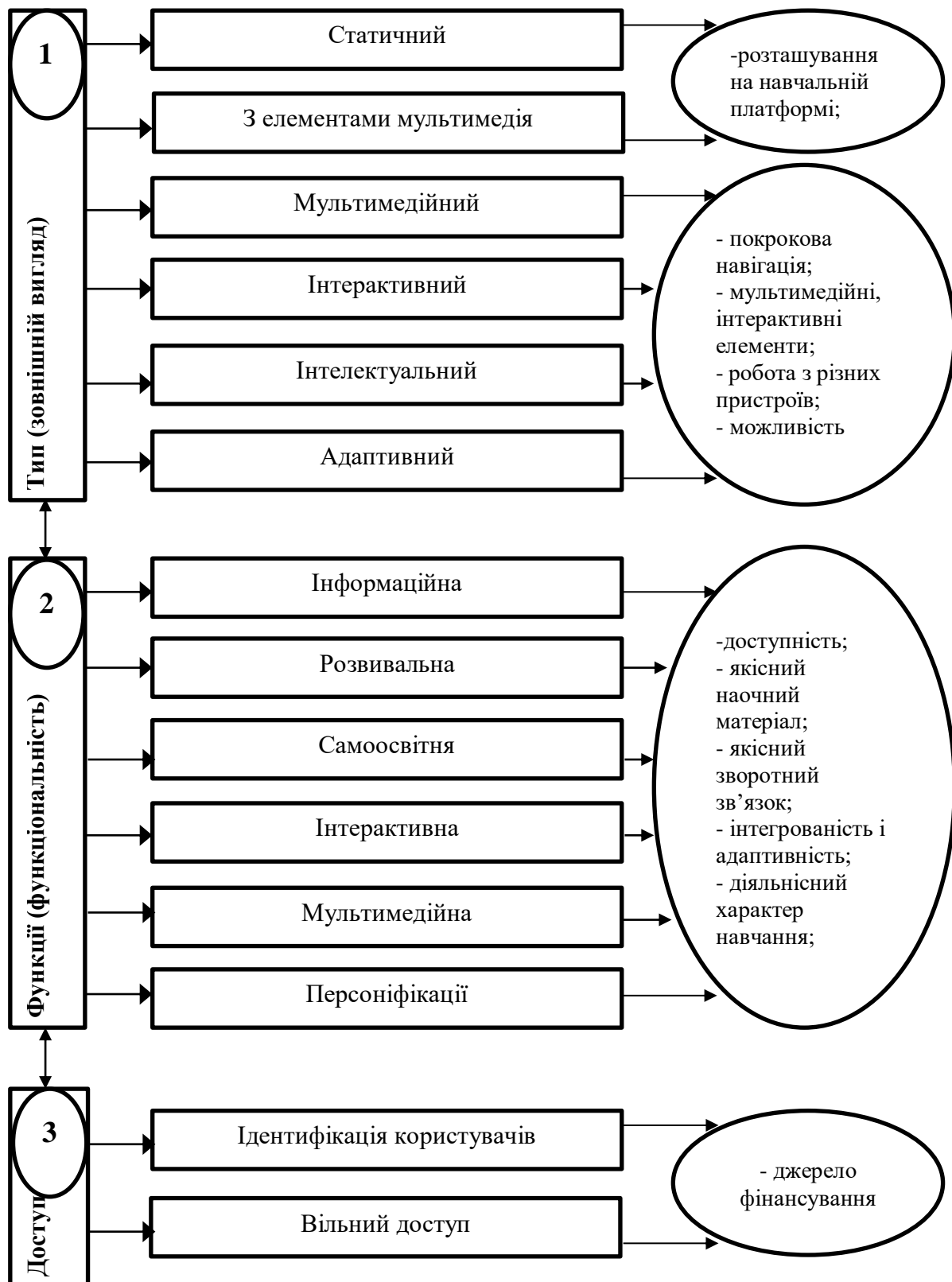


Рис 1. Алгоритм вибору е-підручника

– новий принцип побудови навчального матеріалу, основними рисами якого є інтегрованість і адаптивність, що забезпечується комплексом навчальних матеріалів (змістова складова) і процесуальними компонентами (запитаннями, тестами для контролю і самоконтролю тощо); надає можливість навчатися за індивідуальною траєкторією і в зручному темпі враховуючи психологічні особливості особистості. Стає можливим завдяки реалізації інформаційної, розвивальної, самоосвітньої і функції персоніфікації;

– використання засобів мультимедіа (анімація, аудіо, відео, графіка) в електронному підручнику дозволяє збагатити процес навчання високоякісним наочним матеріалом – об’ємними, статичними та динамічними зображеннями, звуковим супроводом відображеного на екрані матеріалу та забезпечує взаємодію із засобом відображення мультимедійних даних. Реалізується завдяки впровадженню мультимедійної функції;

– здійснення діяльнісного характеру навчання. Використання гіпермедійних можливостей сучасних комп’ютерних технологій дозволяє включити до складу підручника структурні елементи, які надають можливість дослідження об’єктів (мікроскоп, телескоп, вимірювальні інструменти, навчальні лабораторні комплекси тощо); створення і дослідження віртуальних моделей об’єктів – віртуальні лабораторії (фізичні, хімічні, математичні) тощо. Вирішується за умови реалізації розвивальної, мультимедійної та інтерактивної функцій.

Таким чином, на нашу думку, алгоритм вибору е-підручника передбачає: аналіз зовнішнього виду (типу); функціональності (функцій); доступу (див. Рис. 1).

Заключення

Таким чином, нами обґрунтовано, що головним чинником вибору е-підручника може бути оцінка його функціональності крізь призму основних завдань, які можна розв’язати завдяки репрезентації провідних функцій: розвивальної, самоосвітньої, мультимедійної, інтерактивної та персоніфікації. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізованої проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в підготовці вчителів у закладах вищої освіти до використання нових технологій у різних форматах навчання.

Література:

1. Воротникова І. П. Досвід використання підручників і електронних засобів навчального призначення в умовах цифровізації загальної середньої освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 71, № 3. С. 20-26.
2. Дем’яненко В. М. Методичні рекомендації з оцінювання якості електронних засобів та ресурсів у навчально-виховному процесі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 6 (26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/589/462>
3. Експеримент з впровадження електронного підручника і електронної платформи Проект плану реалізації Версія 1.1, станом на 19. 03. 2018. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/Новини/2018/04/18/experiment_project_paper_1_9032018.pdf.
4. Закон України «Про освіту» (Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція – Редакція від 01. 01. 2021, підстава – 978-IX) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 26. 03. 2021).
5. Кодлюк Я. П. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до аналізу навчальної літератури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія : Теорія*

i практика навчання та виховання): зб. наук. праць. К.: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 14. С. 156-161.

6. Лаврентьева Г. П. Методичні рекомендації з оцінювання психолого педагогічних характеристик якості електронних освітніх ресурсів *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2014, Том 41, № 3. С. 92-100. URL:

<https://core.ac.uk/download/pdf/32306648.pdf>.

7. M. Plebańska «Podręczniki elektroniczne – przegląd dostępnych rozwiązań» in Komunikat II: IX ogólnopolską konferencję uczelni ekonomicznych «Rozwój e-edukacji», 22 listop. 2012 r., Wrocław. Sesja II. W.: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, pp. 1-16, 2012.

8. Положення про електронний підручник. Документ z0621-18, від 12. 07. 2019, підстава-z0651-19 URL:

[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18?fbclid=IwAR2ZrF3iCrEC9hobJjeas8PpLAP9EjOzM1_8CHQpiHYN81WEuYNs1s-NFVA#n14)

[18?fbclid=IwAR2ZrF3iCrEC9hobJjeas8PpLAP9EjOzM1_8CHQpiHYN81WEuYNs1s-NFVA#n14](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18?fbclid=IwAR2ZrF3iCrEC9hobJjeas8PpLAP9EjOzM1_8CHQpiHYN81WEuYNs1s-NFVA#n14) (дата звернення 26. 03. 2021).

Author's Information:

Olha Radchenko – PhD, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine,

Svitlana Vykhor – PhD, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine,

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

SPECIAL EDUCATION

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

ART THERAPY AS A METHOD OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE SPEECH FUNCTION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Олена Бальбуза, Ірина Орленко

Olena Balbuza, Iryna Orlenko

Анотація

Дана стаття присвячена питанням спілкування та його методам корекції. У статті розкрито актуальність розвитку комунікативних навичок дітей взагалі та дітей з особливими освітніми потребами зокрема. На сьогоднішній день існує багато різноманітних методів та способів розвитку мовлення в закладах освіти, але всі вони поділяються на традиційні та не традиційні методи. Нами було розкрито особливості використання нетрадиційних методів корекції, а саме методи арт-терапія для розвитку та корекції мовлення дітей.

Abstract

This article is devoted to communication issues and its methods of correction. The article reveals the relevance of the development of communication skills of children in general and children with special educational needs in particular. Today there are many different methods and ways of speech development in educational institutions, but they are all divided into traditional and non-traditional methods. We have revealed the peculiarities of the use of non-traditional methods of correction, namely the methods of art therapy for the development and correction of children speech.

Ключові слова: Арт-терапія, комунікація, спілкування, корекція, розвиток, казкотерапія, ізотерапія, кольоротерапія.

Key words: Art therapy, communication, communication, correction, development, fairy tale therapy, isotherapy, colour therapy.

Вступ

Комунікативна діяльність займає важливе місце в соціальному просторі, в якому існує особистість. Це виражається тим, що комунікативні навички – це кошти, які забезпечать успішну діяльність суб'єкта в сфері комунікації. До того ж, конструктивне спілкування вважається показником культури сучасної особистості в цілому.

Комунікація виступає для особистості одним з основних адаптаційних ресурсів, так як в ході інформаційної взаємодії вона отримує можливість здобувати знання, відпрацьовувати навички спілкування, встановлювати і розширювати мережу міжособистісних контактів і в цілому вчитися соціальної взаємодії. Комунікація робить позитивний вплив на розвиток особистості, тому що в процесі спілкування відбувається суб'єкт об'єктне співвідношення внутрішнього світу з зовнішніми соціальними умовами. Комунікація, до того ж, припускає зацікавленість і активність самої особистості не як простого спостерігача, але як діяча, що безпосереднім чином позначається на розширенні кругозору, альтернатив конструювання прийняттого адаптивного простору. Встановлюючи зв'язок із зовнішнім світом, людина так чи інакше виявляється суб'єктом спілкування, так як комунікація передбачає взаємне, а не одностороннє взаємодія. Значення сформованості навичок спілкування стає найбільш очевидним при навчанні дітей, коли відсутність елементарних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками і дорослими, призводить до підвищення тривожності, порушує процес спілкування в цілому.

В останні роки збільшується число дітей, які страждають загальним недорозвиненням мови, а також гостро постає проблема корекції мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Своєчасно надана допомога дозволяє створити умови для становлення повноцінної мови дитини.

Тому сьогодні однією з актуальних завдань у вихованні та розвитку дитини стає підвищення ефективності корекційного впливу на розвиток мовлення дітей загалом та дітей з особливими освітніми потребами зокрема.

1. Форми роботи з корекції зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами

Розвиток мовлення у дітей – це не тільки вміння правильно побудувати речення. Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. А. А. Люблінська виділяє такі етапи формування мовлення у дитини: 1) "гуління" (4-6 міс); 2) лепетання, або белькотіння (6-10 міс); 3) засвоєння перших слів як сигналів першої сигнальної системи (11 міс – 1 рік); 4) засвоєння слова як узагальнюючого сигналу на основі виділення суттєвих ознак та оволодіння простими граматичними формами (1 рік 6 міс – 2 роки); 5) оволодіння ситуативним мовленням, швидке збільшення зрозумілих та вимовлених слів (2-3 роки); 6) перехід до оволодіння зв'язним та виразним мовленням, засвоєння більш складних граматичних структур (4-6 років) та паралельно виникнення внутрішнього мовлення (4-5 років); 7) засвоєння писемного мовлення та подальший розвиток логічної, виразної мови, що забезпечує дитині необмежені можливості пізнання навколишнього світу, різнобічного спілкування [7].

У розвитку зв'язного мовлення у дошкільників можна виділити деякі закономірності, вони проявляються, насамперед, у поетапності процесу. Умовно в процесі можна виділити декілька етапів. Перший етап – підготовчий, в ході якого відбувається розвиток відділів мовного апарату малюка: центрального відділу – головний мозок дитини, і периферичного – органи слуху і органи, які беруть участь у відтворенні звукового ряду (дихання, голос, артикуляція). Другий етап – розуміння, осмислення мовлення, на основі чого малюк вчиться вимовляти свої перші усвідомлені слова. Останній етап – розвиток лексичного запасу дитини [8].

Порушення мовленнєвої діяльності можуть мати негативні наслідки, такі як обмеження комунікативних можливостей суб'єкта, сповільнення розвитку особистісних якостей, ускладнення його соціальної адаптації (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, О. М. Леонтєв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович та ін.).

Дитину необхідно вчити не називати предмет, а й вміти описати його, розповісти про якусь подію, явище, про послідовність подій. Така розповідь повинна складатися з декількох речень та визначати певні сторони і властивості описуваного предмета. Події у розповіді повинні бути послідовними та логічно пов'язаними один з одним, тобто мова дитини повинна бути зв'язною та сприяти формуванню комунікативних компетенцій дитини [4].

Для ефективної реалізації цього завдання, необхідно умовою є формування і удосконалення мови дітей в різних її формах з використанням різних підходів та методів роботи.

В даний час існує безліч методик спрямованих на корекцію зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Наразі вони поділяються на традиційні та нетрадиційні.

Традиційні форми роботи – це корекційна робота спрямована на виправлення або послаблення наявних порушень, а нетрадиційні методи – це комплексний процес створення, поширення, впровадження та використання нового практичного засобу, спрямованого на розкриття потенційних можливостей дитини, досягнення нею оптимального рівня розвитку. [2]

Нетрадиційні методи впливу в діяльності фахівців стають перспективні засоби корекційної та розвивальної роботи з дітьми, які мають вади мовлення. Такі методи роботи належать до числа найефективніших засобів корекції з дітьми та все частіше застосовуються в корекційній педагогіці і допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовленнєвих труднощів у дітей. [2]

Метою використання нетрадиційні форм роботи є створення спеціальних умов і підходів в корекційній діяльності з дітьми, для ефективної подачі матеріалу та забезпечення успішного засвоєння корекційно-розвиткових задач.

2. Сучасні арт-терапевтичні напрямки як метод корекції та розвитку зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами

До сучасних методів корекції та розвитку дітей відносять методи арт-терапії.

Арт-терапія – це напрямок терапії мистецтвом або терапії творчим самовираженням. У більшості джерел термін терапія перекладається як лікування, але і терміна є синонімічне тлумачення – допомога. У корекційній роботі з дітьми та підлітками для зниження тривожності до даного терміну слід представляти термін арт-терапія, як – допомога дитині за допомоги мистецтва та творчості.

На сьогоднішній день арт-терапію використовують в роботі, як з дітьми так і дорослими. Для дітей молодшого дошкільного віку арт-терапія несе більш розвивальний характер, тоді коли з дітьми старшого дошкільного віку методи арт-терапія можуть мати також і терапевтичний вплив. Зміст арт-терапії можна підібрати для будь-якого дошкільника, бо арт-терапія має багато напрямків.

Арт-терапевтичні методи є універсальними- практично кожна дитина не залежно від рівня інтелектуальних, фізичних або творчих здібностей може брати участь в арт-терапевтичній роботі. Крім того, продукти творчої діяльності є об'єктивним свідченням настроїв і думок дитини, що дозволяє використовувати їх як діагностику. Використання методів арт-терапія сприяє пізнанню себе і навколишній світ. У більшості випадків арт-терапевтична робота викликає у дітей позитивні емоції, допомагає подолати пасивність і безініціативність, сформуванню більш активну життєву позицію.

Розглянемо докладніше специфіку застосування елементів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку.

Одним з найбільш поширених видів арт-терапії є ізотерапія – яка здійснює терапевтичний вплив за допомогою образотворчої діяльності. При розвитку дрібної

моторики через малювання створюються передумови для становлення багатьох психічних процесів. Ізотерапія дає позитивні результати в роботі з дітьми, що мають труднощі у вербальному спілкуванні. У багатьох випадках малюнок терапія виконує психотерапевтичну функцію, допомагаючи дитині впоратися зі своїми психологічними проблемами. Будь-яка діяльність, в тому числі і образотворча, сприятлива для розвитку мови.

Образотворча діяльність безпосередньо пов'язана з найважливішими функціями – зором, руховою координацією, мовою, мисленням – і тому сприяє не просто розвитку кожної з цих функцій, а й пов'язує їх між собою.

Ізотерапія сприяє розвитку зв'язного мовлення, робота з використанням нестандартних технік малювання допомагає розкрити особистість дітей, їх творчі здібності, сприяє розвитку пошукового інтересу.

Робота за допомогою методів ізотерапії сприяє розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з порушеннями мови. Подальший розвиток мовлення у дошкільнят обумовлюється інтенсивним накопиченням словникового запасу, більш широким спілкуванням з дорослими, іншими дітьми, активною діяльністю.

Вправи у яких пропонується намалювати основний зміст оповідання з подальшою вербалізацією свого малюнка – ефективний прийом роботи над розвитком зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами. Крім того такі вправи сприяють кращому його осмисленню і підвищує якість переказу: його зв'язність, послідовність, повноту, інформативність. Діти швидше і повніше засвоюють мовний матеріал, якщо в якості наочної опори використовуються малюнки, які створюються дітьми, так як вони грають роль наочної опори для мовних вправ.

Іншим видом арт-терапії який широко використовується в роботі з дітьми у закладах освіти – є пісочна терапія.

Пісочна терапія – один з різновидів ігрової терапії. Принцип «терапії піском» був запропонований Карлом Густавом Юнгом, засновником аналітичної терапії.

Пісочна терапія – одна з технік, яка дозволяє розкрити індивідуальність кожної дитини, подолати психологічні труднощі, розвинути здатність усвідомлювати свої бажання і можливість їх реалізації.

Ігри з піском сприяють розвитку сенсорного сприйняття дитини та дрібну моторику рук, знімають м'язову напруженість, сприяють розширенню словникового запасу, корекції певних звуків та допомагають освоїти навички звуко-складового аналізу і синтезу, дозволяють розвивати фонематичний слух, сприяють розвитку зв'язного мовлення, лексико-граматичних уявлень.

Все це зумовлено тим що, руки людини наділені великою кількістю рецепторів, які передають імпульси до нервових центрів у корі головного мозку, і здійснюють вплив на розвиток «сусідніх» нервових утворень, до яких входять і мовленнєві центри.

У роботі з дітьми не менш ефективним методом роботи є терапія кольором та казкотерапія.

Кольоротерапія використовується не тільки з метою корекції емоційного стану людини, але й з метою оздоровлення людського організму. Сучасні вчені вважають кольоротерапію найперспективнішим та безпечним методом впливу та оздоровлення дитини.

Казкотерапія використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з оточуючим світом. Казка дозволяє вийти за рамки звичайного життя, в доступній формі вивчати світ почуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем і таким чином подивитись на свої проблеми зі сторони. За допомоги казкового сюжету дитині легше

вчитись зав'язувати розмову, вчитись комунікувати з оточуючим світом, у казці пробувати використовувати нові форми взаємодії як з однолітками так і з дорослими.

Заключення

При використанні методів арт-терапії, особливу увагу слід приділяти використанню художнього слова при роботі з продуктом творчості дитини: будь то малюнки, фігури, аплікації чи казки, при цьому – діти вчаться відповідати на питання, формують практичні вміння, розвивають зв'язну мову.

З огляду на, те що провідною діяльністю дошкільного віку є гра, необхідно прагнути до того, щоб кожне заняття по корекції зв'язного мовлення носило характер ігрової діяльності та мало яскраве емоційне забарвлення, чим яскравіші емоції виникають у дитини під час заняття тим легше дитині сприймати інформацію.

Література:

1. Бурчик О. В. Групова казкотерапія в особистісно орієнтованому вихованні дітей // Вісн. Житомир, держ. ун-ту ім. І. Франка. 2005. № 25. С. 203-205.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку // Початкова школа. 2004. № 8. С. 1-4.
3. Електронний ресурс – Режим доступу: <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/Vm38KCYOuT9N.pdf> (перевірено 1. 03. 2021).
4. Електронний ресурс – Режим доступу: <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/Vm38KCYOuT9N.pdf> (перевірено 1. 03. 2021).
5. Казкотерапія в роботі психолога. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://volodvios.com.ua/index.php/robota-z-kadrami/310-zasidannya-seminaru-praktikumu-praktichnih-psikhologiv-doshkilnikh-navchalnikh-zakladiv-z-temi-kazkoterapiya-u-roboti-psikhologa>.
6. Особливості застосування ігрового методу та засобів мистецтва у психокорекційній роботі. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.br.com.ua/referats/Psychology/82701-5.html>.
7. Електронний ресурс – Режим доступу: https://pidru4niki.com/14990528/psihologiya/rozvitok_movlennya_ditey.
8. Електронний ресурс – Режим доступу: <http://xvatit.com.ua/vixovannya-ditej/426-osoblivosti-rozvitku-movlennya-u-ditej-doshkilnogo-viku.html>.

Author's Information:

Olena Balbuza – PhD in Psychology, Methodist OORTSPIO KZ "Odesa Academy of Continuing Education", Odesa, Ukraine

Iryna Orlenko – Head, Methodist OORTSPIO KZ "Odesa Academy of Continuing Education", Odesa, Ukraine

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE PREPARING CHILDREN WITH SPEECH DISORDER FOR LITERACY STUDYING

Катерина Михайлянц

Kateryna Mykhailiants

Анотація

У даній статті автор розглядає теоретичні основи підготовки дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку до навчання грамоти, що є необхідною базою для складання плану корекційної роботи з цими дітьми. Метою є характеризувати теоретичні основи навчання грамоті дітей-логопатів, які мають труднощі в оволодінні грамотою. У статті стисло наводяться особливості підготовки до оволодіння писемним мовленням, читанням. У той же час автор акцентує увагу на те, що є головним в оволодінні читанням і письмом, та проводить аналіз механізмів читання та письма. Цілеспрямована підготовка до навчання грамоти підвищує ступінь її усвідомленості, що в свою чергу здійснює вплив на загальний мовленнєвий розвиток дітей.

Abstract

In this article author discusses theoretical foundations of the preparing children with speech disorder for literacy studying, which is a necessary basis for drawing up the plan of correctional work with these children. The aim is to characterize theoretical foundations of the preparing children with logopathy who have difficulties learning the literacy. The article briefly presents the features of preparation for studying written speech, reading. At the same time, the author emphasizes what is important in studying reading and writing, and analyses the mechanisms of reading and writing. Purposeful preparation for literacy increases the degree of its awareness, which in turn has an impact on the overall speech development of children.

Ключові слова: діти з порушеннями мовлення, розвиток мовлення, звукова будова слова, навчання грамоти.

Key words: children with speech disorder, speech development, sound structure of the word, literacy studying.

Вступ

У сучасному світі існує багато проблем навчання та виховання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку і одною з найважливіших проблем є навчання цих дітей грамоти. Цей процес повинен наслідувати чітко розпланованій корекційно-навчальній та корекційно-виховній роботі, бо включає в себе низку необхідних понять та навичок, якими в подальшому повинна оперувати дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку, щоб вдало соціалізуватися в початковому шкільному суспільстві.

Тема досконалого вивчення підготовки до навчання та безпосередньо навчання грамоти дітей з порушеннями мовлення була важлива ще на початку малочислених педагогічних досліджень і є актуальною в наш час, тому що процент дітей з мовленнєвими порушеннями з кожним роком збільшується. Необхідність досліджень вже існуючих методів навчання дітей грамоти дуже велика, тому що педагогічна система змінюється відносно потреб швидкозмінного сучасного суспільства і саме тому існує потреба у впровадженні новаторських методів навчання дітей-логопатів грамоти. Але неможливо будувати нові прийоми та методи, не відштовхуючись при цьому від вже перевірених роками практики методик.

1. Зміст підготовки до навчання грамоти

Основною метою корекційного навчання є формування у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку готовності до навчання грамоти.

З психологічної точки зору початковий період навчання грамоти – це формування нового ставлення до мови та мовлення [Архипова Е. В.]. Предметом пізнання стає сама мова, її зовнішня звукова сторона. На конкретних прикладах під час роботи з аналізу та синтезу усного мовлення у дітей формують правильні уявлення про основні поняття мови: речення, слово, частини слова – склад, звук і букву.

Для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку розроблена особлива система підготовки до навчання грамоти. Основною особливістю цієї системи є те, що підготовка до навчання грамоти, як і навчання грамоти проводяться на матеріалі звуків, які всі діти вимовляють правильно, – в системі навчання передбачена певна відповідність між звуками, які вивчають, тими чи іншими формами фонемного аналізу і навчання читання і письма [Богуш А. М.].

Іншою особливістю є виділення подовженого періоду зі специфічним змістом, протягом якого відбувається підготовка до навчання грамоти.

Наступна особливість – надзвичайна роздробленість матеріалу, який засвоюють діти, та його докладне відпрацювання на кожному з нових етапів навчання.

На початку шкільного навчання перед дитиною постає завдання виділення слів із речення, яке передбачає у якості умови його вирішення усвідомлення самостійного існування мовленнєвої дійсності та її компонентів – слів. Адже для успішного навчання дитини цілком необхідно, щоб саме мовлення як особлива дійсність і його компоненти, зокрема слова у сукупності їх зовнішньої (інтонаційно-звукової) і внутрішньої (сислової) сторін, стали предметом її усвідомлення, її усвідомленої діяльності. Діти повинні навчитися виділяти слова у зв'язному короткому реченні, вміти вказати в ньому кількість слів, скласти речення з цих слів. Але дошкільнята, і зокрема діти із порушеннями мовлення, зазнають під час виконання таких завдань великих труднощів [Бондар В. І.].

Отже, одним із важливих завдань підготовки дітей із порушеним розвитком мовлення до навчання грамоти є формування усвідомлення словесного складу мовлення. Діти повинні познайомитися з поняттям «речення». Їх навчають складання графічних схем речення (просте двоскладове речення без прийменника, просте речення з трьох-чотирьох слів без прийменника, просте речення з трьох-чотирьох слів із прийменником).

Але спочатку відбувається формування уявлень про слово. В цьому процесі виділяють два основні моменти: виділення слів із потоку мовлення та розкриття слова як смислової одиниці. З цим терміном діти починають знайомитися ще з середнього дошкільного віку під час виконання різноманітних мовленнєвих вправ із навчання звуковимови, збагачення словника (звернення логопеда: «Послухай, як я скажу це слово», «Пригадай слово із...», «Повтори слово правильно» тощо). У старших групах

проводиться спеціальна робота з ознайомлення дітей із поняттям «слово». Звертають увагу дітей на смислову сторону слова, ознайомлюють зі словами, що означають назви предметів, дій, ознак предметів, навчають ставити до них питання та підбирати слова за питаннями, складати графічні схеми слів. Діти повинні засвоїти значення слова «слово», сприймати його як самостійну одиницю мовлення та правильно використовувати у своєму мовленні.

Первинне навчання читання передбачає формування читання складами, тобто опанування плавним складовим, позиційним читанням доступних розумінню слів. А отже, ознайомлення зі складом слів займає важливе місце у підготовці дітей із порушеннями мовлення до навчання грамоти.

Важливим завданням є формування у дітей усвідомлення принципу складової будови слова, уміння чути та називати кількість складів у слові, визначати їх послідовність, складати слова із запропонованих складів. Дітей знайомлять із терміном «склад», навчають складати графічні схеми складу слів [Богуш А. М.].

Готовність дитини до навчання грамоти аналітико-синтетичним звуковим методом визначається можливістю усвідомлення звукової будови мови, тобто переключення уваги від семантики слова до його звукового складу – до уміння чути у слові окремі звуки, зрозуміти, що вони розташовані у певній послідовності. Велика увага приділяється розвитку всіх фонематичних процесів. Діти з порушеннями мовленнєвим розвитком старшого віку повинні вміти робити звуковий аналіз слів різної звукової структури; виділяти словесний наголос і визначати його місце в структурі слова; якісно характеризувати виділені звуки, правильно використовувати відповідні терміни (звук, голосний, приголосний, твердий, м'який, дзвінкий, глухий, наголошений голосний).

Дитина з порушеннями мовлення, обумовленими несформованістю фонематичних процесів, цією готовністю не володіє. Діти даної категорії допускають помилки при виділенні першого голосного, приголосного звука в слові, особливо важко виділяють голосний в кінці слова. Це пояснюється особливостями сприймання складу, труднощами поділу його на звуки. Голосний звук часто сприймається дітьми з мовленнєвими порушеннями не як окремий звук, а як відтінок приголосного. Діти з порушеннями мовлення під час навчання читання з труднощами оволодівають злиттям букв, повільно читають, допускають велику кількість помилок, погано розуміють прочитане. Письмо цих дітей також насичене помилками: це заміни і пропуски букв, складів.

У зміст підготовки до школи входить і навчання елементарним. правилам правопису: роздільне написання слів у реченні, крапка (питальний та окличний знак) у кінці речення, використання великої букви на початку речення. Знайомство з друкованими буквами без використання алфавітних назв та навчання їх графічного накреслення [Бондар В. І.].

Дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку 7 року життя навчають складання, друкування та читання:

- поєднання з двох букв, що позначають голосні звуки (АУ);
- поєднання голосних із приголосним у зворотному складі (УТ);
- односкладових слів типу ПП (МАК);
- дво- та трискладових слів, що складаються з відкритих складів (ПАПА, ОЖИНА, МОЛОКО);
- дво- та трискладових слів, що складаються з відкритого та закритого складів (ЗАМОК, БАТОН, АНАНАС);
- двоскладових слів зі збігом приголосних (МИШКА, ЛИСТОК);
- трискладових слів зі збігом приголосних (КАПУСТА);
- речень із двох-чотирьох слів без прийменника та з прийменником.

Логопедична робота передбачає навчання поскладового злитого читання слів та простих речень, а також підготовку руки та ока до письма.

2. Важливі фактори в оволодінні дітьми з порушеним мовленнєвим розвитком читанням та письмом

Для визначення сутності навчання грамоти необхідно насамперед зрозуміти, які особливості писемного мовлення і що є головним в оволодінні читанням і письмом.

Читання та письмо – види мовленнєвої діяльності, основною для яких є усне мовлення. Основою для навчання грамоти є загальномовленнєвий розвиток дітей. Тому під час підготовки до навчання грамоти важливий увесь процес мовленнєвого розвитку дітей (розвиток зв'язного мовлення, словника, граматичної сторони мовлення, виховання звукової культури мови).

Цілеспрямована підготовка до навчання грамоти, формування елементарних знань про мову підвищують рівень її довільності та усвідомленості, що в свою чергу здійснює вплив на загальний мовленнєвий розвиток, підвищення мовленнєвої культури дітей. Таким чином, необхідний двобічний зв'язок між процесом розвитку мовлення та підготовкою до навчання грамоти.

Писемне мовлення – це зорова форма існування усного мовлення. В ньому моделюється, тобто позначається певними графічними знаками, звукова структура слів усного мовлення, часова послідовність звуків переводиться у просторову послідовність графічних зображень, тобто букв.

Розглянемо психофізіологічну структуру читання і письма в нормі.

Читання є складним психічним процесом, і насамперед, смислового мовлення, його розуміння. Читання починається із зорового сприймання, розрізнення та впізнавання букв. На цій основі відбувається співвіднесення букв із відповідним звуками та здійснюється відтворення звуковимовного образу слова, його прочитання. І, нарешті, внаслідок співвіднесення звукової форми слова з його значенням здійснюється розуміння прочитаного.

Отже, побудова процесу читання характеризується взаємодією двох рівнів: сенсомоторного та семантичного. Сенсомоторний рівень складається з декількох тісно взаємопов'язаних ланцюгів:

- а) звуко-буквений аналіз;
- б) утримання отриманої інформації;
- в) смислові здогадки, які виникають на основі цієї інформації;
- г) порівняння, тобто контроль гіпотез, що виникають із заданим матеріалом.

Сенсомоторний рівень забезпечує ніби „техніку” читання – швидкість сприймання, його точність.

Під час формування читання у дітей зорове сприймання буквених знаків – окремо чи в слові – обов'язково супроводжується проговорюванням вголос, тобто переведенням зорової лексеми в її звуковий і кінестетичний аналог. Точне, безпомилкове сприймання – основна умова правильного розуміння того, що читаємо.

Процес письма має багаторівневу структуру, включає велику кількість операцій. Письмо починається з мотиву, задачі. Людина знає, для чого пише. Вона у думках складає план писемного висловлювання, смисловою програму, загальну послідовність думок.

Першою з операцій, що входять у склад самого письма, є аналіз звукового складу слова. Зі звукового потоку, що сприймається людиною, яка пише, повинна бути виділена серія звучань. Важливими умовами письма є визначення послідовності звуків у слові та перетворення звукових варіантів у чіткі узагальнені мовленнєві звуки – фонемі. На початку розвитку навички письма ці процеси протікають повністю

усвідомлено, а далі майже перестають контролюватися свідомістю та здійснюються автоматично.

Другий етап – переведення фонем у графеми, тобто в зорові схеми графічних знаків із урахуванням просторового розміщення їх елементів. Кожна фонема повинна бути переведена у відповідну букву, яка має бути написана.

Третім і останнім моментом у процесі письма є перекодування зорових схем букв у кінетичну систему послідовних рухів, необхідних для запису (графема переводяться у кінеми).

До психологічних передумов письма відносять:

1) сформованість (або збереженість) усного мовлення, довільне володіння ним, здібність до аналітико-синтетичної мовленнєвої діяльності;

2) формування (або збереженість) різних видів сприймання, відчуттів і знань та їх взаємодії, а також просторового сприймання і уявлень, а саме: зоро-просторового та слухо-просторового гнозису, сомато-просторових відчуттів, знання та відчуття схеми тіла, «правого» та «лівого»;

3) сформованість рухової сфери – тонких рухів, предметних дій, тобто різних видів праксиса руки, рухливості, переключення, стійкості тощо;

4) формування у дітей абстрактних способів діяльності, що можливе при поступовому переводі їх дій із конкретними предметами до дій із абстракціями;

5) сформованість загальної поведінки – регуляції, саморегуляції, контроль за діями, наміри, мотиви поведінки.

Вимова фонем під час читання повинна відбуватися з урахуванням позиції наступної за нею голосної фонем (ма, мо, мі, му). Під час навчання грамоти це виявляється в тому, що діти повинні:

1) розрізняти чітко всі голосні та приголосні фонем;

2) знаходити голосні фонем в словах;

3) орієнтуватися на голосну букву і визначати твердість та м'якість попередньої приголосної фонем;

4) засвоювати приголосні фонем у поєднанні з усіма голосними.

Аналіз механізмів читання та письма приводить до висновку, що діти повинні придбати широке орієнтування у звуковій стороні мовлення, тобто мати досить розвинену фонетико-фонематичну систему, до якої відносять: звуковимову, фонематичне сприймання, фонематичні уявлення, звуковий аналіз, звуковий синтез.

Фонематичне сприймання – це специфічна мовна дія, спрямована на переробку сприйнятої мовленнєвої інформації (у її фізичних характеристиках) у систему мовних знаків і смислів. Тобто, це процес впізнавання та розрізнення звуків мовлення (фонем).

На фонематичне сприймання спираються фонематичні уявлення. Фонематичні уявлення – внутрішні константні фонемні образи звуків. Тобто, це здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати звуки для розрізнення слів. Саме формування у внутрішньому плані фонемних (не звукових) образів слів забезпечує константність слухового сприймання. В результаті слово, що вимовляється різними людьми, з різною інтонацією, в різних фонетичних умовах (на початку, в середині чи в кінці речення), завжди сприймається константно (однаково). Фонематичні уявлення відіграють важливу роль як у процесі сприймання мовлення, так і у процесі породження дитиною власних висловлювань [Иваненко С. Ф.].

У складному комплексі психічних процесів, на які спирається навчання грамоти аналітико-синтетичним методом, вирішальна роль належить здатності дитини здійснювати аналіз звукового складу слова.

Усвідомлення дитиною звукової будови мови передбачає переключення уваги від семантики слова до його звукового складу, тобто вміння диференціювати звуки на слух і у вимові, виділяти у багатоманітності звуків мовлення окремі звучання та перетворювати звукові варіанти у чіткі фонемні, характерні для цієї мови. Крім того, фонематичний аналіз включає в себе здатність встановлювати точне місце кожної фонемі в слові, зберігати послідовність цих фонем та визначати їх кількість у складі слова. Головне у фонематичному аналізі – встановлення відношень між фонемами, які утворюють слово.

Важливе значення для повноцінного оволодіння навичками писемного мовлення має розвиток фонематичного синтезу. Під фонематичним синтезом розуміють уміння з'єднувати окремі звуки в ціле слово з подальшим його впізнаванням.

Для засвоєння процесу злиття окремих звуків у слово дитина повинна володіти достатнім рівнем розвитку фонематичного сприймання, слухової уваги, пам'яті та самоконтролю. Це необхідно для того, щоб правильно сприйняти, запам'ятати та відтворити ряд заданих фонем саме у тій послідовності, в якій дитина їх почула.

Фонематичний аналіз і синтез є основними функціями для оволодіння процесами читання та письма. Вони взаємодіють і взаємообумовлюють один одного. Повний фонематичний аналіз сприяє успішному злиттю фонем у складі. В свою чергу фонематичний синтез дає основу для чіткого аналізу фонем слова. Найвищим результатом систематичного навчання має бути переведення цих фонематичних процесів у внутрішній розумовий план виконання без опори на слухові та кінестетичні відчуття.

Заключення

Було виявлено, що в період підготовки до навчання грамоти стає необхідним максимальний розвиток чуттєвого досвіду дітей, тобто вміння прислуховуватися до звучання слова, впізнавати, розрізняти й виокремлювати з нього звуки мови. В процесі активної діяльності дітей за умови свідомого засвоєння акустичних і мовленнєво-рухових якостей звуків, виокремлюють їх ознаки та формують поняття: «звуки мови», «голосні та приголосні звуки», «тверді та м'які приголосні» тощо. Особлива увага приділяється умовному позначенню звуків мови в структурі слова, що є важливою передумовою переходу до позначення звуків буквами.

Література:

1. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: Система логопедических занятий с детьми раннего возраста; Диагностика доречевого развития ребенка; Скрининговая методика обследования детей первых трех лет жизни: Учебное пособие для студентов педвузов. – Издательство: Астрель АСТ, 2007. – 253 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
4. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000.
5. Вашуленко М. Урок української мови // Початкова школа № 4, 2007. С. 12-18.
6. Головка І. Формування вмінь і навичок молодших школярів складати твори – міркування // ПШ. – 1999. - № 8.
7. Иваненко С. Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. – 144 с.

8. Коваль Г. П. Звуко-буквений аналіз на уроках української мови у початкових класах. Спецкурс з методики викладання української мови. Навч.-метод. посібн. для студ. пед. ф-ту. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2003.
9. Пахомова Н. Мовленнєва готовність дітей дошкільного віку з тяжкими вадами мовлення / Н. Г. Пахомова. // Дефектологія. – 2005. № 3, – с. 48-50.
10. Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник. – К.: КНТ, 2006. – 360 С.

Author's Information:

Kateryna Mykhailiants – Methodist, Odesa Regional Resource Center of Support of Inclusive Education CIHE “Odesa Regional Academy of Continued Education of Odesa Regional Council”, Odesa, Ukraine.

ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

DIFFICULTIES OF FORMATION OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Катерина Сметаніна

Kateryna Smetanina

Abstrakt

У статті розглянуто особливості формування англomовної комунікативної компетентності у дітей з особливими потребами. Авторка розглядає досвід оволодіння дитиною рідною мовою як один із факторів, що впливає на специфіку процесу формування основ іншомовної компетентності та виокремлює труднощі формування англomовної комунікативної компетентності у дітей з особливими потребами.

Abstract

The article considers the peculiarities of the formation of English-language communicative competence of children with special needs. The author considers the experience of mastering a child's native language as one of the factors influencing the specifics of the process of forming the basics of foreign language competence and highlights the difficulties of forming English communicative competence of children with special needs.

Ключові слова: діти, комунікативна компетентність, англійська мова, труднощі.

Key words: children, communicative competence, English language, difficulties.

Вступ

Ухвалення рішення про початок формування основ іншомовної комунікативної компетентності у дітей з особливими освітніми потребами вимагає ґрунтовної відповіді на цілий ряд непростих питань: чи варто навчати дітей з особливими потребами іноземної мови? чи принесе вивчення іноземної мови користь такій дитині? Чи не зашкодить вивчення іноземної мови процесу засвоєння рідної мови? Зуміють особливі діти засвоїти іноземну мову у відповідності з програмою ЗДО?

1. Теоретичні аспекти особливостей порушень дошкільників

1.1. Мовні порушення як фактор як фактор труднощів при вивченні іноземної мови

Спробуємо дати відповіді на поставлені питання, використовуючи в якості аргументаційної бази положення, сформульовані за результатами теоретичного аналізу по заданій проблематиці і власні концептуальні висновки за підсумками нашої роботи з даною категорією дітей.

У пошуках відповідей на поставлені питання ми проаналізували ті нечисленні роботи, які виконані вітчизняними та зарубіжними авторами, які свідчать про можливість навчання іноземної мови дітей з особливими потребами та труднощі

роботи з ними. При цьому потрібно уточнити, що у вищезазначених роботах мова йде про дефекти мови, що дозволяють дитині навчатися в умовах звичайного ЗДО.

У зв'язку з цим ми слідом за іншими авторами (І. Баришнікова, А. Утехіна) стверджуємо: можна навчити дітей з особливими потребами англійської мови, але з урахуванням труднощів, мовних порушень та комунікативних можливостей дітей.

Так, М. Фомічева [8] розглядаються мовні порушення як фактор труднощів при вивченні іноземної мови, які є причиною помилок в мові і на письмі. Авторкою розроблена система корекційно-педагогічної роботи з розвитку мовлення дітей молодшого шкільного віку на уроках англійської мови.

А. Утехіною була запропонована модель навчання читання та письма англійською мовою дітей з дислексією (часткове або повне порушення процесів читання), основою якої став творчо перероблений і адаптований для потреб даного контингенту дітей комплексний мультисенсорний метод Хікі, спочатку призначений для навчання англомовних дітей [7, с. 20].

Були й інші спроби дослідження можливостей оволодіння англійською мовою дітьми з особливими потребами. Автори зосередили свої дослідницькі інтереси на пошуку причин труднощів оволодіння іноземною мовою дітьми з вадами мовлення.

А. Утехіна зазначає, що інша відома дослідниця, Л. Логінова, розробила діагностичний комплекс з виявлення причин неуспішності в оволодінні іноземною мовою, а також вправ, спрямованих на корекцію труднощів, як для індивідуальних, так і для групових занять. Дослідниця зробила висновок про те, що обмежені мовні можливості, будучи причиною труднощів при оволодінні дитиною іноземною мовою, зазвичай залишаються невидимими для вчителя, оскільки до приходу в школу легкі мовні порушення дитини рідною мовою, як правило, скориговані [7, с. 29].

Беручи до уваги різноманіття труднощів при оволодінні іноземною мовою, з якими зустрічаються діти корекційних закладів освіти, в першу чергу слід відзначити ті з них, які пов'язані з функціонуванням інтелекту, процесами пам'яті, уваги, мислення. Дитина зі слабким розвитком даних компонентів вважається малоздібною до вивчення іноземної мови [6, с. 17].

1.2. Досвід оволодіння дитиною рідною мовою

Ще одним фактором, що впливає на специфіку процесу формування основ іншомовної компетентності, є досвід оволодіння дитиною рідною мовою. Чим вищий і успішніший наявний комунікативний досвід дошкільника в рідній мові, тим більшими опорами може скористатися педагог в процесі навчання дитини іноземної мови. Нездатність до вивчення іноземної мови, на думку деяких дослідників [8], може бути обумовлена наявністю у дитини тих чи інших мовних порушень, що проявилися в ході оволодіння рідною мовою.

Таким чином, по відношенню до дітей з особливими потребами, викликаними важкими мовними порушеннями, актуальна проблема впливу мовного дефекту на особливості оволодіння і реалізації мовної діяльності іноземною мовою. При цьому процес оволодіння мовною системою і мовною діяльністю на іноземній мові є неоднаковим у дітей з різними мовними розладами.

Для розуміння механізму того чи іншого дефекту важливо мати чітке уявлення про структуру іншомовної мовленнєвої діяльності в цілому. А для знаходження оптимальних шляхів формування основ іншомовної компетентності у дітей з особливими потребами і розробки відповідної системи вправ, необхідно враховувати порушену ланку в структурі мовної діяльності при кожному з видів порушень.

2. Основні види порушень та їх характеристика

2.1. Сенсорна алалія та дизартрія як «провокатори» труднощів у засвоєнні англійської мови

Різна структура дефекту вимагає спеціальних прийомів і вправ для подолання специфічних труднощів, пов'язаних з тим чи іншим порушенням. Отже, для того, щоб розробити адекватну методику навчання, необхідно розглянути основні види дефектів, їх особливості, оскільки основні прояви цих дефектів стають на перешкоді в процесі оволодіння дітьми іноземною мовою. Наприклад, діти із сенсорною алалією відчують особливі труднощі при сприйнятті і розумінні мови. Тому при навчанні іноземної мови даної категорії дітей необхідно приділяти особливу увагу саме етапу сприйняття мови. Необхідною ланкою в процесі формування фонетичних, лексичних та граматичних навичок є вправи, спрямовані на формування правильного фонематичного і смислового сприйняття іноземної мови.

При навчанні дітей, які страждають дизартрією, крім труднощів, пов'язаних із загальним недорозвиненням мови і фонетико-фонематичним недорозвиненням, спеціальної уваги вимагає фонетичний аспект, моторна сторона вимови. Щоб у дитини виробилися міцні навички, тривалий час потрібне використання різноманітних форм і прийомів навчання. Для цього необхідний комплекс артикуляторних і артикуляційних вправ, спрямований на формування іншомовної вимови і ритміко-мелодійної сторони мовлення.

2.2. Принципи обліку психофізіологічних і психолого-педагогічних особливостей

Необхідно дотримуватися також принципу обліку психофізіологічних і психолого-педагогічних особливостей. Мова дитини тісно взаємопов'язана з розвитком психічних процесів пам'яті, уваги, мислення, уяви. При системні порушення мовлення спостерігається вторинне порушення і інших вищих психічних функцій, що знижує пізнавальну діяльність дітей, ускладнює розвиток інтелекту, емоційно-вольової сфери, знижує здатність до навчання дітей [1, с. 43]. Для багатьох дітей характерне соматичне ослаблення. При цьому має місце також і патологічний стан центральної нервової системи: спостерігаються моторні, сенсорні, психопатологічні симптоми. Відомо, що різні немовні розлади можуть посилювати розлади мовні, і їх не можна не взяти до уваги при навчанні даної категорії дошкільників іноземної мови.

Заключення

Для того щоб не виснажувати нервову систему дітей і попередити їх перевтому, слід не тільки оптимально визначити навчальне та інтелектуальне навантаження, але і уникати занадто сильних емоцій (в тому числі, позитивних), оскільки це знижує здатність до засвоєння матеріалу. Ігрова активність дітей на занятті повинна «дозуватися» і чергуватися з діяльністю, що вимагає самоконтролю. Самі «веселі» ігри слід планувати на заключну частину заняття. Якщо дитина замикається, не хоче говорити, це означає, що педагог вибрав неправильний підхід до дитини. На перших етапах навчання оцінюватися повинен не результат, а намагання дитини.

Література:

1. Бабенко Н. Англійська мова для дошкільнят та першокласників. Харків: Вид. група «Основа», 2008. 144 с.
2. Барышникова И. В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетенции у детей с ограниченными речевыми возможностями (теоретико-

экспериментальное исследование на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: СПб., 2010.

3. Будак С. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками. Монографія зі спецпрактикумом у двох книгах. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 288 с.

4. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций. СПб.: Детство-Пресс, 2000. 206 с.

5. Калягин В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2008. 322 с.

6. Раннее обучение английскому языку: теория и практика. Сборник научно-методических статей. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 112 с.

7. Утехина А. Н. Иностраный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учеб. пособие. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2013.

8. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии. М.: Просвещение, 1989.

Author's Information:

Kateryna Smetanina – Master's Student, Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium", Chernihiv, Ukraine.

EKOONOMIKA I OCBITA

ECONOMY AND EDUCATION

ECONOMIC ASSESSMENT OF THE STAFFING OF THE QUALITATIVE COMPOSITION OF MANAGERIAL MEDICAL PERSONNEL

Iuliia Bondar, Anton Ternavskiy, Dmytro Nahornyi, Svitlana Prysiazhna

Abstract

The urgency of the problem of staffing the health care sector in Ukraine today is growing due to the need for sustainable operation of the health care system, namely providing qualified and available staff, their qualifications and distribution, motivation, working conditions, wages, social welfare, technical and technological support of the labor process determine the appropriate level of medical care. After all, the activity of the health care system influences the formation of public health and determines the prospects of socio-economic, scientific and cultural development of society. The purpose of the study is to substantiate the approaches to staffing the health care sector of Ukraine in terms of reforming the industry. To analyze the staffing of security institutions in Ukraine in recent years.

Key words: staffing, health care, medical care, medical staff, full-time positions, attestation of doctors.

Introduction

The main directions of state policy development in Ukraine are aimed at achieving a decent standard of living for citizens and improving social and economic standards of society. The basis for the implementation of the priorities set by the state is to preserve and strengthen the health of the country's labor potential, which is one of the main tasks of the health care system.

The health care system is one of the most important components of the social sphere. After all, the activity of the health care system influences the formation of public health and determines the prospects of socio-economic, scientific and cultural development of society.

The efficiency of the health care system is largely determined by its resources, primarily personnel. Among the urgent tasks facing the health care system, staffing comes to the fore. Medical personnel are the main and quite important part of the health care system, ensuring the effective and efficient operation not only of the industry as a whole, but also of its individual facilities and structures [3]. It is the availability of personnel, their qualifications and distribution, motivation, working conditions, wages, social welfare, logistical and technological support of the labor process determine the appropriate level of medical care. Human resources are largely responsible for effective health care reform. Strengthening staffing is increasingly recognized as a key factor in the sustainability of the health care system.

The purpose of the study is to substantiate the approaches to staffing the health care sector of Ukraine in terms of reforming the industry. To analyze the staffing of security institutions in Ukraine in recent years.

1. Selection of previously unsolved parts of the overall problem

The development of Ukraine as a democratic state, transformations in society require the formation of new changes in all spheres of social, economic and political life of society. The importance of such a good as health necessitates its protection. Providing the population with high-quality and sufficient medical and preventive care depends on the adequacy of the material and technical base of health care facilities, professionalism and qualification of doctors.

It is the implementation of domestic health care reforms that is one of the main priorities of today's state policy. After all, the current health care system causes fair complaints from both the public and medical staff.

Reforms have become a sign of change in our country. Any social system in its natural development at a certain time reaches the highest level at which the existing forms and methods of management of such a system exhaust adequate resources to restore staffing. Modern requirements for state-building in Ukraine put on the agenda many pressing issues, including the formation of effective staffing of the health sector, which should become an effective organizational and legal management mechanism for public health policy.

Theoretical problems of health care development are considered in the works of many economists, lawyers, physicians. Scholars are paying increasing attention to finding ways to improve public administration of the health care system during the reform period. Thus, some important aspects of staffing in the field of health management have already been the subject of many researchers. Vasyuk N. O., Zhdan V. M., Skrypnyk I. M., Marchenko A. V., Korolenko V. V., Yurochko T. P. made a significant contribution to the development of specific features of the theory and practice of health care staffing etc. In particular, some aspects of the implementation of modern health policy in Ukraine have been thoroughly studied in the scientific works of such well-known scientists as Bilynska M. M., Lekhan V. M., Slabky G. O., Popchenko T. P., Shevchenko M. V., Mezentsev K. V., Pidgrushny G. P., Mezentseva N. I. and others.

Scientists claim that in Ukraine the task of building effective staffing has two key problems: first, the lack of a unified strategy of personnel policy in the field of health care, and secondly, the inconsistency of official reporting on the quality of human resources to the real situation. However, it is impossible to talk about staffing, in particular in the context of reform in society, without a thorough analysis of its various aspects of formation, problems, opportunities for further implementation in the field of health care.

2. Analysis of the state of human resources of the health care of Ukraine

An important aspect of the functioning of the social sphere is the state of health of the country's population. This indicator reflects the quality of life of the population, which directly depends on the level of income, qualitatively characterizes the labor potential of the country and affects the demographic situation. Deterioration of public health is characterized by:

- high incidence. The actual incidence is much higher than the official one, as rural people rarely seek help;
- a negative indicator of natural population growth in almost all regions of our country;
- reduction of the level of qualification of the personnel potential of the medical branch.

Preserving the health of the nation is a top priority of state social policy. In this regard, it is important to strengthen the state's influence on accelerating the process of modernization of health care in order to optimize the network of medical institutions, improve the quality of medical services, the formation of an effective system of medical care in remote areas. It should be noted that among the current problems of resource provision of this industry, one of the leading places belongs to personnel - its solution will help find new models of domestic

medicine, timely and quality provision of these services, their availability to all categories of population, regardless of residence and wealth.

A characteristic feature of state formation in modern Ukraine is systemic changes in all spheres of social, economic and political life of society and the state. Reforms have become a key sign of change in our country. It should be noted that any social system in its natural development at a certain time reaches a level at which the available forms and methods of management of this system exhaust adequate resources to restore intellectual and human resources.

With the change of the political, economic and social situation in Ukraine, the requirements for leaders of all ranks have changed radically not only in the production sphere, but also in the social sphere. Human competence, professional training, receptivity to innovations and creative search are increasingly valued.

One of the powerful tools for health care reform is an effective personnel policy. The development of a national staffing policy in the field of health care is an urgent need and a condition for the successful implementation of public administration reforms in this area. The quality and timeliness of medical care depend on the availability of staff, their professionalism [1].

The quality and accessibility of medical care to the population of the country depends on the level of health care facilities and their professional level. Implementing effective staffing in the health care system is an important tool for health care reform. The components of the success of the development of medicine in any country are professional education, specialized science and practical activities.

Medical personnel are considered as strategic capital of the state, and 70% of all health investments in the world are directed to staffing [7, p. 9].

At the end of 2018, 191,905 full-time medical positions were registered in the system of the Ministry of Health (MOH) of Ukraine (Table 1). The staffing of full-time medical positions by individuals as a whole is 81,7%, as in 2018. Staffing of doctors (individuals) in treatment and prevention facilities is 78,0% (2018 – 78,2%). In some types of institutions the staffing of individuals is: in regional hospitals – 85,7%, city hospitals – 78,9%, Central District Hospital (CDH) – 75,7%, district hospitals – 72,9%; in rural outpatient clinics – 67,6%. The gap between full-time medical positions and individuals is 35042, the number of part-time positions is 11398, the part-time ratio is 1,1.

Table 1. Data on medical personnel in Ukraine

Year	Full-time medical positions - total	Provision of full-time positions – only per 10,000 population	Occupied medical positions – total	Number of individual doctors	The gap between full-time and occupied positions	The gap between full-time positions and doctors – individuals
2019	191 905	45,71	168 261	156863	23 644	35 042
2018	195315	46,26	172680	159600	22635	35715
Year	%, staffing, taking into account part-time	%, staffing of individuals	Provision of doctors per 10,000 population		Coefficient part-time	Number of part-time positions
2019	87,68	81,74	37,36		1,07	11 398
2018	88,41	81,71	37,8		1,08	13080

Source: generalized on the basis of [5, 10, 13]

3,0 thousand people with higher non-medical education work in medical positions in the institutions of the Ministry of Health, mainly in medical and preventive institutions: 2262 laboratory doctors, 189 statisticians, 41 physiotherapists.

The staffing index by type of institution and by individual specialties is presented in the directory in 2 versions; namely - staffing of individuals - doctors, and taking into account specialists with higher non-medical education in the positions of doctors and part-time.

At the end of the reporting year 2019, the number of vacant positions of doctors as a whole was 23,644. The number of vacancies in treatment and prevention facilities is 18,910, including in institutions that provide medical care mainly to the rural population: in the CDH – 4338, district hospital (RL) – 248, district hospital (DL) – 7, rural outpatient clinic (SLA)) – 1987.

The number of full-time positions of junior specialists with medical education at the end of 2019 was 344,161 (Table 2). The staffing of junior specialists with medical education by individuals in general in 2019 is 91,1%, in 2017 – 93,3%, in treatment and prevention facilities 86,3% and in 2017 87,9%, respectively.

Today there are 156863 doctors and 313412 junior specialists with medical education in the institutions of the Ministry of Health of Ukraine. The indicator of provision of doctors in 2019 per 10 thousand population is – 37,4%, and in 2018 – 37,8%.

Table 2. Network and staff of health care institutions in Ukraine

	2017	2018	2019
Total hospitals	1743	1714	1671
including the system of the Ministry of Health	1506	1475	1416
other ministries and departments	147	135	124
private property	90	104	131
Institutions that provide outpatient care	10165	10373	10502
including the system of the Ministry of Health	8182	8318	8437
other ministries and departments	220	207	201
private property	1763	1848	1864
in addition, private offices	5046	5344	6437
Total doctors	186776	186178	185675
Provision for 10 thousand population	44,0	44,1	44,2
including the system of the Ministry of Health	160912	159600	156863
Provision for 10 thousand population	37,9	37,8	37,4
Staffing of full-time medical positions by individuals – total	82,2	81,7	81,7
incl. in treatment and prevention facilities	78,6	78,2	78,0
% certification	68,3	68,8	68,9
Certification training (%)	-	-	-
% of people of retirement age	24,1	24,5	24,6
Of the total number of doctors – in institutions of other ministries and departments	10360	9907	9968
doctors of private practice	15504	16671	18844
The number of paramedics in total	366756	360416	345364
on 10 thousand population	86,5	85,4	82,3
including the paramedical system of the Ministry of Health	337703	330444	313412
on 10 thousand population	79,6	78,3	74,7
Staffing of secondary medical staff phys. persons – total	94,6	93,3	91,1
incl. in treatment and prevention facilities	88,6	87,9	86,3
% certification	71,0	71,5	72,5

Source: generalized on the basis of [5, 10, 13]

The percentage of people of retirement age among doctors in 2019 is 24,6 or 38,566 doctors and in 2018 – 24,5%. The number of people of retirement age of junior specialists with medical education is 39799 or 12,7% in 2019 and in 2018 – 12,9% [5, 7].

Provision of junior specialists in 2019 with medical education in Ukraine is 74,7 per 10 thousand population (2018 – 78,3). The ratio between doctors and nurses is 1: 2,5

The number of doctors in treatment and prevention facilities (excluding managers and their deputies, dentists, statisticians, methodologists) in 2019 was 103783 doctors or 24,7% per 10 thousand population in 2018, this figure was 105111 doctors or 24,9%, the dynamics indicates a decrease in doctors in preventive care.

According to the WHO Regional Office for Europe, the number of doctors per 10,000 population in the European region is 32,2 (2015).

Provision of medical personnel in the EU countries is 104,0 per 10 thousand population, including doctors (only general practitioners are taken into account) – 35,2 per 10 thousand population, nurses – 73,1 per 10 thousand population [7].

At the same time, the rate of providing the population with medical practitioners is 27,0 per 10 thousand population, which is lower than in the EU [9].

The principles of family medicine are actively implemented in health care facilities. The number of family doctors in 2019 is 14814 and in 2017 - 14728. Of the total number of family doctors at the end of 2019, 9,238 or 62,4% were certified.

In the health care system, the network of institutions continued to be reorganized, mainly due to the reorganization of district and low-capacity city hospitals into outpatient clinics with their subsequent introduction into the Centers of Primary Health Care (CPHC). Medical and obstetric points are introduced into the CPHC as separate structural units. The staffing of rural outpatient clinics in general by doctors (individuals) is 67,6%, while in 453 outpatient clinics no medical position at the end of the year is staffed by the main employee (in 2018 – 412).

In general, the staffing of FAPs with junior specialists with medical education in 2019 is – 88,9% in 2017 – 90,7%. At the same time, in 1221 FAPs at the end of 2018, no full-time position of a junior specialist with medical education was filled by a main employee, in 2018 – 841 [10, 13].

A weak link in the field of management of human resources remained human resources, which failed to establish an effective system of early selection, personal and professional development, multilateral training of the reserve of managers, to provide them with priority in the promotion to management. Inattention to the problem of management personnel was most acutely affected by increasing the economic independence of managers, working in the conditions of using market mechanisms. Today's situation, characterized by declining public satisfaction with the organization and quality of health care, low job satisfaction of health workers, a sharp shortage of medical staff, is largely due to the social consequences of personnel policy.

In the period of intensive changes in the health care system in recent decades, the need of the industry to improve the quality of management at all levels is becoming increasingly apparent, which is largely determined by management, its professionalism, ability to respond to challenges, compliance with its professional, business and personal qualities to the requirements and ideas of management.

At the present stage, the state is tasked with improving socio-economic policy in the field of health care. Significant differentiation of the regions of the state by socio-economic and demographic parameters determines the need to take into account the characteristics of different types of resources in the field of health care, including human resources, when developing a strategy for sustainable development of the industry.

Thus, in particular, the number of doctors who have a qualification category at the end of 2019 was 107,997 or 68,8% of the total number of doctors, the same percentage of certified

doctors is in 2018, but in 2017 it is 68,3%, which is 0,5% lower than in subsequent years (table 3).

Table 3. Data on the certification of doctors for 2017-2019

Year	Total doctors	of them have a qualification category	including						% certified doctors to the total number of doctors
			higher		I		II		
			absolute	%	absolute	%	absolute	%	
2019	156863	107997	62441	57,8	30364	28,1	15192	14,1	68,8
2018	159600	109776	61629	56,1	31979	29,1	16168	14,7	68,8
2017	160912	109866	60602	55,2	32912	30,0	16352	14,9	68,3

Source: generalized on the basis of [5, 10, 13]

As of the end of 2018, 62441 doctors of the highest category work in the institutions of the Ministry of Health, which is 57,8% of all doctors, in 2018 61629 doctors, which is 1,7% lower than in 2019 and 1,1% the figure is higher than in 2017, which indicates an increase in the number of doctors who have the highest category.

The number of doctors who have the first category is 30,364 (28,1%) at the end of 2019, 31,979 (29,1%) doctors in 2018 and 32,912 (30,0%) in 2017. It should be noted that the number of doctors of the first category has decreased over the past three years. However, the number of doctors of the second category is relatively stable, changes occurred only by 0,8% compared to 2019 and 2017. This can be seen in more detail in the table

The number of certified junior specialists with medical education is 227150 or 72,5% (2017 – 71,5%) [10, 12].

Certification of medical workers is carried out at the appropriate level. The problem of providing medical and preventive institutions with paramedics remains relevant.

Qualification level is a complex indicator in the staffing of the domestic health care sector, which consists of both objective (quality of education) and subjective components (interest of medical workers in improving their skills). In Ukraine, both of these components are insufficient.

Domestic and international experts point out the problematic issues regarding the quality of human resources of the health care system of Ukraine, which is manifested [6]:

- increase in the number of skilled workers who leave the domestic health care sector due to intersectoral and labor migration (annually more than 6 thousand physicians go abroad from Ukraine, including junior medical staff with medical education);
- Insufficient level of practical training of young specialists, as stated by both specialists and healthcare managers.
- imperfect mechanisms of control over the employment process of graduates of higher medical educational institutions who studied under the state order, and the lack of a mechanism for reimbursement in case of non-arrival of young professionals who studied under targeted contracts at the destination.

The main factors in the current situation in the staffing of health care in Ukraine are the socio-economic conditions in which medical workers work.

Thus, according to the Ministry of Health of Ukraine, only to cover the natural fluidity annually requires about 7,7 thousand doctors.

The state of human resources of health care in Ukraine is characterized by several problems that must be taken into account in the strategic development of training and distribution of medical and paramedical personnel:

1. The number of doctors and paramedics is declining,

2. There is a low staffing of full-time medical positions by individuals: doctors – 77,2%, nurses – 92,7%. This is especially true of primary care facilities and certain specialties [6],
3. There is a disparity in the provision of doctors and nurses in different areas,
4. The age structure of medical staff is unfavorable. The share of people of retirement and pre-retirement age is 24,1% [6].

In addition, the prestige of the medical profession is declining.

However, in the future, it is definitely necessary to develop together with professional associations the Concept of personnel policy in the field of health care, which should be combined with the introduction of real multichannel industry and the introduction of economic mechanisms to increase the interest of health professionals in their work. After all, currently the legal framework of Ukraine provides for payment on the basis of salaries approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine, and takes into account only the time worked. This, of course, causes the lack of any motivation for health professionals to improve the level of quality, and the heads of medical institutions – to increase the volume of services.

Conclusion

Given the above, we can say with confidence that there are both positive and negative aspects in the health care system of the state. And it is this situation that requires an adequate solution to the most acute socially significant problem. Discussions on reforming the health care system and its staffing are ongoing. To improve the current situation with personnel in the health care of Ukraine, it is necessary to solve the problem at the state level. Thus, in particular, they consider and adopt laws and bylaws, write national and regional development programs, outline the main directions of reforming the industry, but there is still no consensus on what exactly should be done to improve the quality and accessibility of medical services. prestigious and highly qualified.

Given the European integration vector of Ukraine's development, the priority of the preventive direction of the national health care system and the formation of a new public health service, further research is needed on the issue of staffing in the field of health care.

Among the priority tasks of modernization of staffing mechanisms in the field of health care in Ukraine, it is advisable to identify the strengthening of the system of motivations and incentives.

An extremely important component of improving personnel policy in the field of health care in Ukraine in the context of European integration is to improve the quality of medical services not only by modernizing the logistics of the industry, but also by raising the professional level of staff.

References:

1. Bilynska M. M. (2006). *Rozvytok intelektual'noho ta kadrovoho menedzhmentu v derzhavnomu upravlinni okhoronoyu zdorov'ya* [Development of intellectual and personnel management in public health management] *Public administration: theory and practice*. 1. Retrieved from <http://nbuv.gov.ua/e%2Djournals/DUTP/2006%2D1>. [in Ukrainian].
2. «Zdorov'ya dlya vsikh. Ukrayina» [Database. «Health for All Ukraine»]: Official site of the Health Statistics Center of the Ministry of Health of Ukraine. Retrieved from <http://medstat.gov.ua/eng/news.html?id=203>. [in Ukrainian].
3. Vasyuk, N. O. (2015). Kerivni kadry v systemi okhorony zdorovia: sutnist poniat [Personnel in the health system: the nature of concepts]. *Zavdannia derzhavy u zabezpechenni efektyvnoi kadrovoi polityky haluzi okhorony zdorovia. Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii – Task of the state to provide effective personnel policies, health. Proceedings of the conference*. Kyiv, pp. 18-23.

4. Zhdan, V. M., Skrypnyk, I. N., Marchenko, A. V. (2015). Problema kadrovoi polityky medychnoi haluzi v rozrizi chasu [The problem of medical personnel policy in time]. *Zavdannia derzhavy u zabezpechenni efektyvnoi kadrovoi polityky haluzi okhorony zdorovia. Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii – Goals of the state in providing effective personnel policies in the health sector. Proceedings of the conference*, Kyiv, 37-39.
5. *Health care institutions and morbidity of the Ukrainian population in 2018: a statistical compilation* [Zaklady okhorony zdorovia ta zakhvoriuvanist naseleattia Ukrainy u 2017 rotsi] : statystychnyi zbirnyk (2019) Kyiv [in Ukrainian].
6. Korolenko V. V., Yurochko T. P. (2018). *Kadrova polityka sferi okhorony zdorov'ya Ukrayiny v konteksti yevropeys'koyi intehtratsiyi*. [Human resource policy of Ukraine in the context of European integration]. Kyiv [in Ukrainian].
7. Lehan V. M., Weak G. O., Shevchenko M. V. (2009). *Stratehiya rozvytku systemy okhorony zdorov'ya: ukrayins'kyi vymir* [Health Care System Development Strategy: The Ukrainian Dimension] Kyiv. [in Ukrainian].
8. Mezentseva N. I., Batichenko S. P., Mezentsev K. V. (2018). *Zakhvoryuvanist' i zdorov'ya naseleennya v Ukrayini: suspil'no-heohrafichnyy vymir: Monohrafiya*. [Population morbidity and health in Ukraine: a socio-geographical dimension: A monograph.] Kyiv: Print Service DP. [in Ukrainian].
9. Mezentsev K. V., Podgrushniy G. P., Mezentseva N. I. (2014). *Rehional'nyy rozvytok v Ukrayini: suspil'no-prostorova nerivnist' ta polyaryzatsiya: monohrafiya* [Regional development in Ukraine: socio-spatial inequality and polarization: monograph Kyiv: Print Service. [in Ukrainian].
10. *Statystychnyy shchorichnyk Ukrayiny za 2018 rotsi: statystychnyy byuletyn'* [Statistical Yearbook of Ukraine for 2018: Statistical Bulletin]. (2019). Kyiv. [in Ukrainian]
11. *Samoostinka naseleennyam stanu zdorov'ya ta rivnya dostupnosti okremykh vydiv medychnoyi dopomohy* [Self-assessment of the health status of the population and the level of availability of certain types of medical care: a statistical collection]. – Retrieved from http://www.ukrstat.gov.ua/operative/operativ2007/gdn/sns/arh_sns.html [in Ukrainian].
12. *Reforma medychnoho obsluhovuvannya* [Health care reform]. Retrieved from http://www.moz.gov.ua/en/portal/ms_reform/ [in Ukrainian].
13. Tsentri medychnoyi statystyky MOZ Ukrayiny [Health Statistics Center of the Ministry of Health of Ukraine]. Retrieved from <http://medstat.gov.ua/> [in Ukrainian].

Author's Information:

Iuliia Bondar – PhD in Economics, Associate professor, Department of Management and Economics, Flight Academy of the National Aviation University, Kropyvnytskyi, Ukraine. ORCID ID: 0000-0003-2269-6208.

Anton Ternavskiyi – PhD Student, Institute of Market Problems and Economic and Environmental Research, National Academy of Sciences of Ukraine, Odesa, Ukraine. ORCID ID: 0000-0003-1341-1100.

Dmytro Nahorniyyi – PhD Student, Institute of Market Problems and Economic and Environmental Research, National Academy of Sciences of Ukraine, Odesa, Ukraine. ORCID ID: 0000-0003-2503-3799.

Svitlana Prysiashna – assistant, Department of Human Anatomy, Donetsk National Medical University, Kropyvnytskyi, Ukraine. ORCID ID: 0000-0003-4936-4537.

MOŻLIWOŚCI UNOWOCZEŚNIENIA LOGISTYKI ODBIORU MLEKA

OPPORTUNITIES TO MAKE MILK RECEPTION LOGISTICS MORE MODERN

Władysław Wornalkiewicz

Wladyslaw Wornalkiewicz

Adnotacja

Współcześnie w Polsce funkcjonuje dużo gospodarstw rolnych nastawionych na produkcję mleka. Jego udój, schładzanie, przechowywanie i odbiór podlegają ostrym rygorom sanitarnym. Aby im sprostać mali przewoźnicy grupują się w duże zrzeszenia, dysponujące nowoczesnymi pojazdami cysternowymi do zbierania i transportu mleka od rolników do zakładu przetwórczego. Również wyposażenie systemowe kabin kierowców ulega stopniowej modernizacji na rzecz techniki cyfrowej. Poruszanie się, po często wąskich zastawionych podwórkach gospodarstw rolnych, zastawionych sprzętem, wymaga cofania pojazdu na znaczną odległość. Stało się więc koniecznością wyposażenie kabin samochodowych w kamery cofania. W drodze po zbieraniu porcji mleka z wielu gospodarstw w terenie konieczny jest zwłaszcza dla młodych kierowców system GPS. Coraz częściej kupowane są duże nowoczesne cysterny z dogodnym osprzętem do czerpania mleka z pojemników chłodni u rolników. Informatyka wkracza coraz odważniej do sfery logistyki zaopatrzenia, a w tym też odbioru mleka z dużej liczby punktów jego produkcji rozproszonych w terenie. Stąd też potrzebne są systemy informatyczne optymalizacyjne do wyznaczania najlepszej marszrutyzacji tras oraz programy korzystania z map elektronicznych. Zaprezentowana w skrócie w tym opracowaniu tematyka bazuje na wybranych fragmentach, wykonanej pod moim kierunkiem, pracy magisterskiej i zawartych w niej wniosków z badania ankietowego (Ilka M., 2021).

Abstract

Today in Poland there are many farms involved in milk production. Milking, cooling, storage and collection of milk are subject to strict sanitary requirements. In order to fulfil these challenges, small carriers group into large associations that have modern tankers to collect and transport milk from farmers to the processing plant. In addition, the system equipment of the drivers' cabins is gradually modernized in terms of digital technology. Moving through the often narrow, barred farmyards, filled with equipment, requires reversing the vehicle over a considerable distance. For this reason, it is necessary to equip car cabins with reversing cameras. A GPS system is required, especially for young drivers, on the road after collecting milk rations from many farms in the field. Large modern cisterns with convenient equipment to collect milk from farmers' cold storage containers are bought more and more often. IT is boldly entering the sphere of supply logistics, including the collection of milk from a large number of production points dispersed in the field. Hence, there is a need for IT optimization systems to determine the best arrangement of routes and programs for the use of electronic maps. The subject matter presented briefly in this study is based on selected fragments of the master's thesis prepared under my supervision and the conclusions of the survey contained in it (Ilka M., 2021).

Słowa kluczowe: producent mleka, schładzanie mleka, cysterna na mleko, kamera cofania

Key words: milk producer, milk cooler, milk tanker, reversing camera

1. Wprowadzenie

Transport pełni ważną rolę w gospodarce. Przewozy osób, towarów występują niemalże na każdym kroku. Odpowiednie środki transportu, organizacja przewozu oraz czas mają wpływ na sprawny przebieg procesu transportowego. Produkty spożywcze wymagają określonych warunków przewozu, które zostały uregulowane w przepisach prawnych. Proces transportu mleka w przedsiębiorstwach mleczarskich jest istotny ze względu na częste dostawy surowca do produkcji. Mleko musi być przechowywane oraz transportowane w odpowiednich warunkach. Do jego transportu wykorzystuje się przystosowane środki transportu - cysterny, w których mleko jest przewożone w odpowiedniej temperaturze. Istotne jest usprawnienie transportu mleka, co przeprowadzono w oparciu o przeprowadzone badanie ankietowe wśród przedsiębiorstw branży mleczarskiej.

Przedstawiono branży przemysłu spożywczego oraz klasyfikację żywności. Zaprezentowano pojazdy przeznaczone do transportu żywności, wymagania jakie muszą spełniać oraz uregulowania prawne dotyczące przewozu żywności. Podano charakterystykę branży mleczarskiej w Polsce. Zaprezentowany został rynek mleka w Polsce oraz wymagania dotyczące transportu mleka. Przedstawiono dane dotyczące produkcji mleka, skupu oraz spożycia mleka i przetworów mlecznych. Celem badań ankietowych była analiza transportu mleka w losowo wybranych przedsiębiorstwach skupujących i przetwarzających mleko. Pytania dotyczyły m. in. wykorzystywanych środków transportowych, pokonywanych tras, liczby dostawców, kosztów transportu. Odpowiedzi respondentów zobrazowały jak przebiega przewóz mleka w badanych przedsiębiorstwach oraz pozwoliły na zaproponowanie rozwiązań, które mogą wpłynąć na usprawnienie transportu.

2. Infrastruktura transportu

Przejdźcie do tematu zastosowanych środków transportu do przewozu mleka, moim zdaniem, wymaga wprowadzenia do infrastruktury transportu jako obszaru działalności. Infrastruktura transportu to zespół obiektów związanych z przestrzenią, które umożliwiają przewóz osób i ładunków, jak również wykonanie czynności niezbędnych do sprawnego przeprowadzenia procesu transportowego (Urbani-Popiołek I., 2013, s. 11). Podstawowe cechy infrastruktury transportowej to (Gołębska E., 2002, s. 108):

- niepodzielność techniczna i ekonomiczna obiektów infrastrukturalnych;
- pierwotność nakładów na infrastrukturę transportową względem nakładów na cele produkcyjne i konsumpcyjne, a także względem wielu innych nakładów infrastrukturalnych;
- długi okres realizacji i bardzo długi okres użytkowania;
- brak możliwości przeniesienia obiektów infrastrukturalnych;
- występowanie znacznych efektów zewnętrznych, które mają charakter efektów odroczonego;
- wysokie koszty majątkowe i kapitałowe.

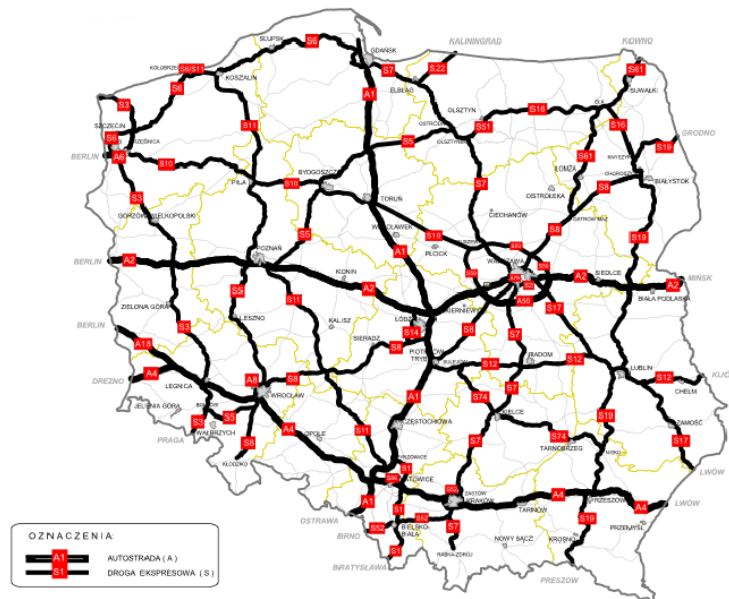
Infrastrukturę transportu ze względu na lokalizację przestrzenną dzieli się na: infrastrukturę liniową oraz infrastrukturę punktową (Urbani-Popiołek I., 2013, s. 13). Na infrastrukturę liniową składają się drogi transportowe wszystkich gałęzi transportu, po których odbywa się przemieszczanie kołowe i kolejowe. Ponadto rzeki, kanały, akweny morskie wraz z wyposażeniem technicznym warunkującym przemieszczanie oraz tunele, mosty i sieć trakcyjna. Do infrastruktury liniowej zalicza się również wszelkiego rodzaju urządzenia warunkujące bezpieczeństwo ruchu. Infrastruktura liniowa w transporcie drogowym obejmuje drogi o różnym stopniu dostępności i różnych funkcjach wobec przyległych okolic, przy czym drogi samochodowe dzieli się na (Gołębska E., 2002, strony: 110-111):

- *drogi ogólnodostępne*, które obsługują obszar, przez który przebiegają i są w pełni dostępne;

- *drogi ekspresowe* – dwujezdniowe lub jednojezdniowe drogi przeznaczone do ruchu pojazdów samochodowych nie obsługujące przyległego terenu, krzyżują się wielopoziomowo z przecinającymi je trasami komunikacyjnymi, wyjątkowo z jednopoziomowymi skrzyżowaniami z drogami publicznymi;

- *autostrady* – drogi przeznaczone wyłącznie do ruchu pojazdów samochodowych, specjalnie zaprojektowane i wybudowane, nie obejmujące przyległego terenu, wyposażone w dwie rozdzielone, jednokierunkowe jezdnie, mają skrzyżowania wielopoziomowe z wszystkimi przecinającymi je drogami i innymi pasami komunikacyjnymi oraz są specjalnie oznakowane.

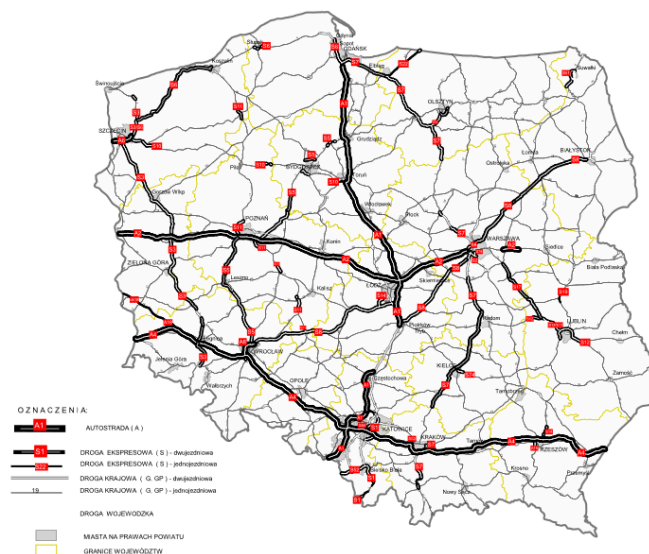
Na rysunku 1. pokazano sieć autostrad i dróg ekspresowych w Polsce.



Źródło: <https://www.gddkia.gov.pl/pl/926/autostrady>, 2020.

Rys. 1. Autostrady i drogi ekspresowe w Polsce

Ze względu na pełnione funkcje drogi dzieli się na: drogi krajowe, wojewódzkie, lokalne miejskie, gminne, zakładowe. Na rysunku 2. pokazano rozmieszczenie dróg krajowych w Polsce.



Źródło: <https://www.gddkia.gov.pl/pl/927/drogi-krajowe>, 2020.

Rys. 2. Drogi krajowe w Polsce

3. Rodzaje produktów spożywczych

Produkty spożywcze są najczęściej kupowane przez konsumentów indywidualnych. Najwięcej środków pieniężnych wydawanych jest na żywność, która jest potrzebna do egzystencji człowieka. Według Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 28 stycznia 2002 r. ustanawiającego ogólne zasady i wymagania prawa żywnościowego, powołany został Europejski Urząd ds. Bezpieczeństwa Żywności. Urząd ten określa procedury w zakresie bezpieczeństwa żywności, oraz definiuje np. „żywność (lub środek spożywczy) oznacza jakąkolwiek substancję lub produkty, przetworzone, częściowo przetworzone lub nieprzetworzone, przeznaczone do spożycia przez ludzi lub, których spożycia przez ludzi można się spodziewać” (Rozporządzenie (WE) nr 178/2002 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 28 stycznia 2002).

Przemysł spożywczy stanowi istotną gałąź w gospodarce. Na tle Unii Europejskiej, polski przemysł spożywczy znajduje się wyżej niż pozostałe segmenty gospodarki (Michalczuk L., 2013, s. 33). Przemysł spożywczy można podzielić na dziewięć branż (Kapusta F., 2005, s. 13):

1. Produkcja, przetwórstwo i konserwowanie mięsa i produktów mięsnych.
2. Przetwarzanie i konserwowanie ryb i produktów rybnych.
3. Przetwórstwo owoców i warzyw.
4. Produkcja olejów i tłuszczów pochodzenia roślinnego i zwierzęcego.
5. Produkcja artykułów mlecznych.
6. Wytwarzanie produktów przemiału zbóż, skrobi i produktów skrobiowych.
7. Produkcja gotowych pasz dla zwierząt.
8. Produkcja pozostałych artykułów spożywczych.
9. Produkcja napojów.

W ostatnich latach analiza rynku produktów spożywczych wskazuje na dynamiczny wzrost zainteresowania konsumentów wyrobami charakteryzującymi się wysoką jakością i bezpieczeństwem zdrowotnym. Zdrowotność produktów żywnościowych warunkują ((Kapusta F., 2005, s. 171):

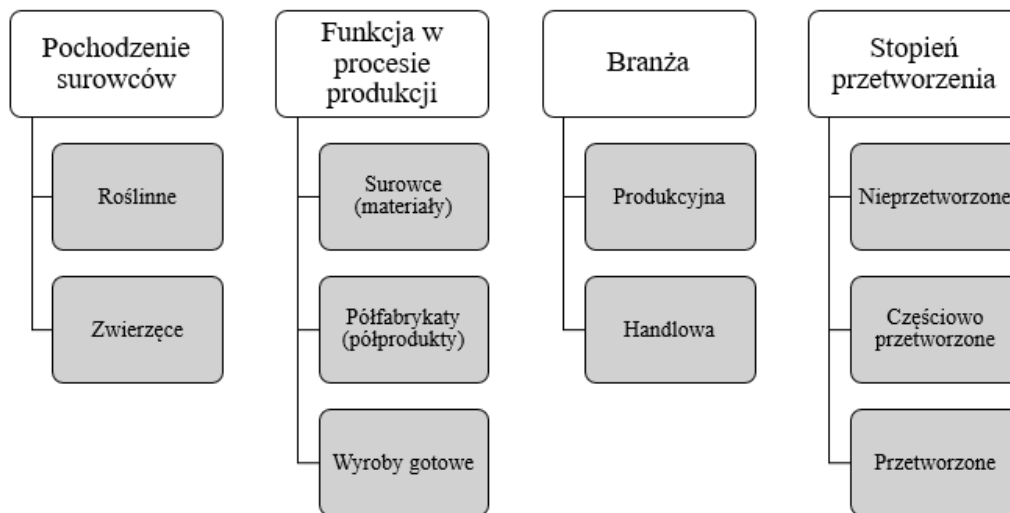
- bezpieczeństwo (brak zagrożeń chemicznych, mikrobiologicznych, radiacyjnych, mechanicznych);
- wartość odżywcza (dostarczanie organizmowi składników budulcowych: pełnowartościowe białko, witaminy, sole mineralne);
- wartość kaloryczna (dostarczanie organizmowi właściwej ilości składników energetycznych);
- wartość dietetyczna (wykorzystanie przez organizm składników pokarmowych wchodzących w skład danego produktu).

Żywność klasyfikowana jest według wielu kryteriów, przy czym podmioty, które dokonują tego podziału to: producenci, konsumenci, różne urzędy np.: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Skarbowy, Europejski Urząd ds. Bezpieczeństwa i Żywności. W statystyce, ewidencji, rachunkowości dokumentacji, rejestrach urzędowych oraz systemach informacyjnych administracji publicznej stosowana jest Polska Klasyfikacja Wyrobów i Usług – PKWiU (https://stat.gov.pl/Klasyfikacje/doc/pkwiu_08/index.html, 2020). Poza PKWiU istnieje jeszcze wiele innych klasyfikacji, w których uwzględniane są kryteria takie jak: pochodzenie surowców, funkcja w procesie produkcji, branża, stopień przetworzenia. Kryteria klasyfikacji żywności przedstawia rysunek 3.

Ze względu na pochodzenie surowców do artykułów spożywczych zalicza się produkty pochodzenia roślinnego przy czym wyróżnia się przetwory (Kołożyn-Krajewska D., Sikora T., 2004, s. 166): zbożowe, owoce, warzywa, cukier, tłuszcze roślinne, kawa, herbata.

Przetwory zbożowe są to produkty obróbki ziarna zbóż takich jak: żyto, pszenica, pszenżyto, owies, jęczmień, proso, ryż, kukurydza i gryka. Zalicza się także do nich frakcje

przerobu oraz produkty uboczne otrzymywane podczas przemiału zbóż na mąkę, przerobu zbóż na kaszę lub płatki a także odpady obłuskiwania zbóż i nasion. Przetwory zbożowe charakteryzuje różny stopień rozdrabniania, przy czym najwyższy w stosunku do ziarna wykazuje mąka, a najniższy kasza. Następną kategorią artykułów spożywczych pochodzenia roślinnego są owoce. Są to jadalne części roślin powstałe z kwiatu, jak również organy roślin okrytozalążkowych osłaniające nasiona i rozsiewające je (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/owoc.html>, 2020).



Źródło: opracowanie własne na podstawie Jałowiec T., *Towaroznawstwo dla logistyki. Wybrane problemy*, Difin, Warszawa 2011, s. 111.

Rys. 3. Kryteria klasyfikacji żywności

Warzywa to kolejna grupa artykułów pochodzenia roślinnego. Są to rośliny zielone jedno, dwu lub wieloletnie, które w stanie świeżym wykorzystuje się jako pożywienie. Do części jadalnych warzyw zalicza się: liście, kwiatostany, łodygi, owoce, korzenie, nasiona, bulwy i cebule. Sposobem na wydłużenie przydatności do spożycia owoców i warzyw jest produkcja przetworów. Opakowaniami jednostkowymi przetworów są najczęściej: butelki, słoje ze szkła lub tworzywa sztucznego, puszki z metalu oraz torebki z tworzyw sztucznych. Wykorzystywane są również opakowania Tetra-Pak – kartony tekturowe powleczone folią polietylenową i laminowane folią aluminiową (Wierzbička A., Biller E., Plewicki T., 2003, s. 119) do zabezpieczenia soków utrwalanych metodą UHT. Metoda ta polega na ogrzaniu produktu do 150° w ciągu kilku sekund i szybkim schłodzeniu do 20°C.

Cukier jest surowcem pochodzenia roślinnego. Jest to produkt otrzymywany z buraków cukrowych w krajach o klimacie umiarkowanym lub z trzciny cukrowej w krajach podzwrotnikowych. Polski rynek cukierniczy wykazuje rozwój. Wyroby cukiernicze można podzielić na takie grupy jak: cukierki, czekolada, kakao, wyroby czekoladowane, wyroby czekoladopodobne, wyroby w polewie kakaowej, wyroby wschodnie, półprodukty cukiernicze, wyroby cukiernicze pozostałe. Posiadają one różne formy opakowań wykonanych z wytworów papierniczych uszlachetnianych oraz z tworzyw sztucznych (Kołożyn-Krajewska D., Sikora T., 2004, s. 44).

Tłuszcze roślinne otrzymywane są z nasion i owoców oleistych takich jak: rzepak, słonecznik, soja, sezam, len, oliwka uprawna, palma kokosowa. Tłuszcze ciekłe pakowane są w butelki wykonane ze szkła lub tworzyw sztucznych. W przypadku oliwy z oliwek często wykorzystywane są metalowe puszki. Tłuszcze stałe i margaryny kuchenne, piekarskie i cukiernicze pakowane są w papier pergaminowy lub laminat z udziałem papieru. Margaryny

deserowe pakowane są w kubki z tworzyw sztucznych lub też kartonowe kubki powlekane tworzywem sztucznym.

Kawa to termin ogólny przyjęty dla owoców i nasion rośliny *Coffea* najczęściej uprawianych gatunków oraz produktów z tych owoców i nasion o różnym stopniu przetworzenia i przeznaczonych do konsumpcji. Kawę klasyfikuje się według różnych kryteriów: region pochodzenia, odmiana botaniczna, sposób przetwarzania. Uwzględniane jest miejsce gdzie kawa jest zbierana (Popek S., *Badanie i ocena kawy oraz herbaty*, [w:] *Badanie i ocena jakości produktów spożywczych*, pod red. W. Kędziora, AE, Kraków 2003, s. 81). Herbata to przerobione w specjalny sposób młode liście i nierozwinięte pączki listków z rodzaju *Camelia* rodziny *Theaceae*. Herbata klasyfikowana jest według kryteriów: region, kraj pochodzenia, gatunek, rodzaj oraz kolejność zbierania liści i ich obróbki.

Drugą grupą artykułów spożywczych wyróżnioną na podstawie pochodzenia surowców są produkty pochodzenia zwierzęcego, a należą do nich: mięso, podroby i przetwory przemysłu mięsnego, mleko i napoje mleczne, jaja. Mięso według *Dyrektywy Rady 2001/101/EC* to mięśnie ssaków wraz z tkanką łączną przylegającą do szkieletu, uznane za nadające się do spożycia przez ludzi (*Dyrektywa Rady 2001/101/EC*, 2001). Mięso jest artykułem spożywczym, który wymaga specjalnych warunków przechowywania i transportu. Podroby to jadalne narządy wewnętrzne oraz inne części ciała zwierząt rzeźnych, niewchodzące w skład tusz, półtuszy i ćwierćtuszy (Kołożyn-Krajewska D., Sikora T., 2004, s. 70). Przetwory mięsne to wyroby wyprodukowane z mięsa jak i podrobów, które w czasie wytwarzania poddawane są różnorodnym obróbkom technologicznym. Należą do nich: wędliny, konserwy mięsne, przetwory mięsne paczkowane (Pachołek B., Zmudziński W., 2009, s. 123).

Rozporządzenie Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi określa mleko surowe jako wydzielinę gruczołów mlecznych krów, owiec, kóz, bawolic, niepoddaną ogrzewaniu do temperatury powyżej 40°C (*Rozporządzenie Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi*, 2004). Przez obróbkę termiczną mleka surowego wytworzone zostaje mleko spożywcze, które trafia bezpośrednio do konsumentów. Opakowania mleka to: torebki wytworzone z folii polietylenowej laminowanej, opakowania tekturowe laminowane tym rodzajem folii, butelki szklane i z tworzyw sztucznych. Śmietanka jest produktem mlecznym o minimalnej zawartości tłuszczu 10%. Jest otrzymywana za pomocą odpowiednich technologii powodujących wydzielanie tłuszczu, a następnie pasteryzowana, sterylizowana lub poddawana procesowi UHT – sterylizacja momentalna polegająca na ogrzaniu mleka do 150° w ciągu kilku sekund i szybkim schłodzeniu do 20°C (Kołożyn-Krajewska D., Sikora T., 2004, s. 44). Śmietana jest produktem uzyskanym w wyniku ukwaszenia śmietanki pod wpływem czystych kultur startowych bakterii fermentacji mlekowej. Produkty mleczne pakowane są w opakowania w formie kubków z polichlorku winylu, polistyrenu oraz opakowania z laminatu z tekturą (Pachołek B., Zmudziński W., Podsiadłowska J., 2009, s. 112). Jaja również pochodzą do artykułów pochodzenia zwierzęcego. Są szczególnie narażone na uszkodzenia mechaniczne. Przydatna do spożycia wewnętrzna część chroniona jest jedynie cienką skorupką. Stosowanymi opakowaniami są tekturowe lub wykonane z masy celulozowej wytłaczanki (Zina M., 2008, s. 62).

W praktyce dla klasyfikacji poszczególnych rodzajów artykułów żywnościowych stosowany jest podział ze względu na skład chemiczny. Jest to istotne kryterium podziału. Skład chemiczny wpływa na osiągnięcie celu jaki stawiany jest środkiem spożywczym, które mają dostarczyć człowiekowi odpowiednie wartości odżywcze. Klasyfikacja żywności według składu chemicznego przedstawiona została w tabeli 1.

Tab. 1. Klasyfikacja żywności ze względu na skład chemiczny

Klasyfikacja żywności ze względu na skład chemiczny		
Cztery grupy	Sześć grup	Dwanaście grup
1. Produkty białkowe	1. Produkty zbożowe	1. Produkty zbożowe
2. Tłuszcze jadalne	2. Produkty mleczne	2. Produkty mleczne (bez masła)
3. Owoce i warzywa	3. Produkty mięsne	3. Jaja
4. Żywność bogata w węglowodany	4. Warzywa i owoce	4. Mięso i ryby
	5. Tłuszcze	5. Masło
	6. Cukier i słodycze	6. Tłuszcze roślinne
		7. Ziemniaki
		8. Warzywa i owoce zawierające duże ilości witaminy C
		9. Warzywa i owoce zawierające duże ilości karotenoidów
		10. Inne warzywa i owoce
		11. Suche nasiona roślin strączkowych
		12. Cukier i słodycze

Źródło: opracowanie na podstawie – B. Pacholek, W. Zmudziński, J. Podsiadłowska, *Towaroznawstwo żywności. Materiały dydaktyczne*, Uniwersytet Ekonomiczny, Poznań 2009, s. 10.

Artykuły spożywcze są źródłem składników odżywczych, które są niezbędne do egzystencji człowieka. Żaden organizm nie może bez nich funkcjonować. Odpowiednie akty prawne i normy określają poziom jakości i bezpieczeństwa oraz warunki przechowywania i transportu produktów spożywczych.

4. Rodzaje pojazdów przeznaczonych do transportu produktów spożywczych

Postać i rodzaj ładunku oraz jego fizyczne, chemiczne i biologiczne cechy przewozu określają technologie transportowe, których celem jest niezawodne, najsprawniejsze i najekonomiczniejsze uzyskanie efektu produkcyjnego w przewozie ładunków, przeładunków, składowania i innych związanych z tym czynności. Można wyróżnić trzy rodzaje technologii transportowych: zunifikowane, specjalizowane, uniwersalne (Grzywacz W., Burnewicz J., 1989, s. 204). Pojazdy przeznaczone do transportu artykułów spożywczych muszą spełniać wymagania, do których należą (Kowalik K., Perduta-Dybiec A., Opielak M., 2014):

1. Prosty demontaż spełniony także w odniesieniu do nadwozi mytych w układzie zamkniętym zapewniający łatwy dostęp do wszystkich powierzchni, otworów i załamań.
2. Szczelność pojazdów, która zabezpiecza towary przed zanieczyszczeniami i szkodliwymi warunkami atmosferycznymi oraz utrzymuje podczas transportu odpowiednią temperaturę.
3. Gładka powierzchnia bez wgłębień, rys, szwów nitów, które zapobiegają powstawaniu ognisk gnilnych i zepsuciu transportowanego towaru.
4. Podłogi skrzyń ładunkowych w samochodach muszą być odporne na działanie chemicznych środków czyszczących, uszkodzenia mechaniczne działanie środowiska przewożonych surowców i produktów oraz korozję.

5. Konstrukcje mające bezpośredni kontakt z żywnością powinny eliminować łączenie metali różniących się znacznie potencjałem elektrochemicznym.

6. Konstrukcje wraz z połączeniami rurowymi powinny być wykonane z zastosowaniem zasady samoopróżniania, a otwory odpływowe umieszczone na najniższych punktach zbiornika.

7. Załamania muszą być zaokrąglone odpowiednim promieniem, ułatwiającym utrzymanie ich w czystości i zapobieganiu gromadzenia się pozostałości przewożonego materiału.

W transporcie produktów spożywczych stosuje się pojazdy o nadwoziach specjalizowanych, które są przystosowane konstrukcyjnie do przewozu określonych ładunków, przy czym wyróżnia się:

- samochody samowyładowcze np.: do transportu zboża,
- furgony np.: uniwersalne, izotermiczne, chłodnie, lodownie, ogrzewane,
- cysterny np.: do przewozu mleka, wody,
- pojemniki, np.: do przewozu sypkich artykułów spożywczych, żywych ryb,
- inne, np.: do przewozu żywego drobiu, żywych zwierząt.

Na rysunkach 4. i 5. przedstawiono przykładowe samochody do transportu produktów spożywczych.



Źródło: <http://rakoczy.lublin.pl/sprzet/samochod-samowyladowczy-z-hydroburta/>, 2020.

Rys. 4. Samochód samowyładowczy z plandeką np. do transportu ziarna

Artykuły spożywcze muszą być transportowane w odpowiednich warunkach i w przeznaczonych do tego pojazdach. W międzynarodowej umowie ATP zostały wyróżnione pojazdy do przewozu szybko psujących się artykułów żywnościowych do których należą: izoterma, lodownia, chłodnia, ogrzewany środek transportu (Umowa o międzynarodowych przewozach szybko psujących się artykułów żywnościowych i o specjalnych środkach transportu przeznaczonych do tych przewozów (ATP), 1970. I tak dla bliższego wyjaśnienia:

Izoterma jest to „środek transportu, którego nadwozie wykonane jest z termoizolujących ścian, łącznie z drzwiami, podłogą i dachem, pozwalających na ograniczenie wymiany ciepła”.

Lodownia jest to „izotermiczny środek transportu, który za pomocą źródła chłodu (lodu naturalnego z dodatkiem lub bez dodatku soli, płyt eutektycznych, suchego lodu z urządzeniem pozwalającym regulować sublimację lub bez takiego urządzenia, gazów skroplonych z urządzeniem o regulacji parowania lub bez takiego urządzenia itd.) innego niż urządzenie mechaniczne lub absorpcyjne pozwala obniżyć temperaturę wewnątrz próżnego nadwozia i następnie utrzymywać ją przy średniej zewnętrznej temperaturze + 30°C”.



Źródło: <http://img.truck.pl/artpics/AMT/1043/12d.jpg>, 2020.

Rys. 5. Cysterna do przewozu mleka

5. Uregulowania prawne dotyczące przewozu żywności

Produkty spożywcze wymagają określonych warunków przewozu, które zostały uregulowane w przepisach prawnych takich jak:

Umowa o międzynarodowych przewozach szybko psujących się artykułów żywnościowych i o specjalnych środkach transportu przeznaczonych do tych przewozów (ATP),

Ustawa o transporcie drogowym,

Ustawa o warunkach zdrowotnych żywności i żywienia,

Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej w sprawie ogólnych wymagań sanitarnych przy przewozie środków spożywczych, używek i substancji dodatkowych dozwolonych.

Umowa o międzynarodowych przewozach szybko psujących się artykułów żywnościowych i o specjalnych środkach transportu przeznaczonych do tych przewozów (ATP) określa rodzaje środków transportu oraz warunki, jakie powinny spełniać - najczęściej temperaturowe. Określone zostały w niej wymagania jakie powinny spełniać nadwozia pojazdów, wymagane badania, certyfikacje oraz jakie temperatury powinny być przestrzegane podczas przewozu określonego rodzaju produktów (<https://www.ocrk.pl/wp-content/uploads/2018/01/08.2017-TSL-Transport-artyku%C5%82%C3%B3w-spo%C5%BCywczych-E.Nagrodzki.pdf>, 2020).

Zgodnie z ustawą *O Transporcie Drogowym*, podczas wykonywania przewozu drogowego (krajowego lub międzynarodowego) kierowca pojazdu ma obowiązek posiadać i okazywać na żądanie uprawnionego organu kontroli świadectwo, wymagane zgodnie z Umową ATP. Ustawa o warunkach zdrowotnych żywności i żywienia określa (Ustawa z dnia 11 maja 2001 r. *o warunkach zdrowotnych żywności i żywienia*, 2001):

- warunki produkcji środków spożywczych, używek, substancji pomagających w przetwarzaniu, dozwolonych substancji dodatkowych oraz innych dodatków do środków spożywczych i używek oraz obrotu tymi artykułami,

- wymagania dotyczące właściwej jakości zdrowotnej artykułów,

- wymagania dotyczące przestrzegania zasad higieny w procesie produkcji i w obrocie artykułami,

- wymagania zdrowotne wobec osób biorących udział w procesie produkcji i w obrocie artykułami oraz wymagania dotyczące kwalifikacji tych osób w zakresie przestrzegania zasad higieny,

- wymagania dotyczące materiałów i wyrobów przeznaczonych do kontaktu z żywnością,

- zasady przeprowadzania urzędowej kontroli żywności.

Od 2004 roku obowiązkiem producentów żywności stało się wprowadzenie, wdrożenie oraz utrzymywanie obowiązkowych systemów zarządzania jakością i bezpieczeństwem żywności, do których zalicza się:

Dobrą Praktykę Higieniczną (GHP), w ramach której podjęte działania z zakresu higieny muszą być spełnione oraz kontrolowane na każdym etapie produkcji w celu zapewnienia bezpieczeństwa zdrowotnego produkowanej żywności;

Dobrą Praktykę Produkcyjną (GMP), w ramach której należy spełnić warunki mające na celu zapewnienie właściwej jakości zdrowotnej żywności, zgodnie z jej przeznaczeniem poprzez wykorzystanie właściwych materiałów do produkcji;

System Analizy Zagrożeń i Krytycznego Punktu Kontrolnego (HACCP) zapewniający powtarzalny proces postępowania mający na celu zapewnienie bezpieczeństwa żywności poprzez prowadzenie identyfikacji, analizy zagrożeń oraz wprowadzenie metod i działań naprawczych ograniczających występowanie zagrożeń na poszczególnych etapach produkcji (Judzińska A., 2017, strony: 102-107).

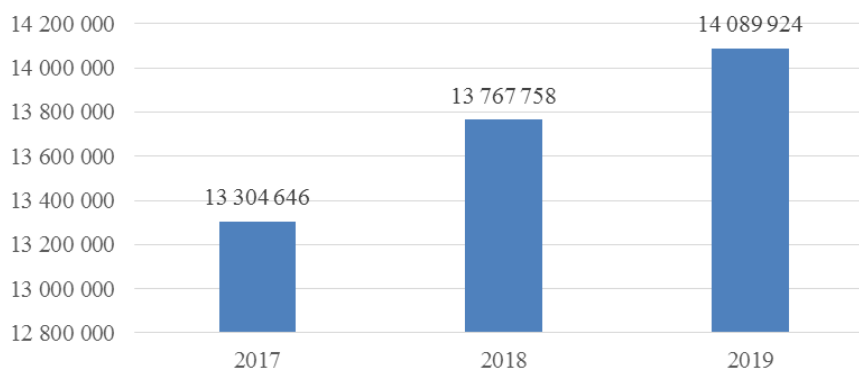
6. Rynek mleka i przetworów mlecznych w Polsce

Produkcja mleka jest jedną z głównych działalności w produkcji rolniczej. Przemysł mleczarski obejmuje przedsiębiorstwa, które zajmują się skupem i przerobem mleka na produkty mleczarskie. W ciągu ostatnich lat branża mleczarska uległa znacznemu przekształceniom. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej znacząco wpłynęło na polski przemysł mleczarski. Spośród 412 zakładów mleczarskich, które podlegały kontroli inspekcji weterynaryjnej, 204 z nich zostały dopuszczone do sprzedaży na rynku unijnym, a 144 uzyskały okresy przejściowe. Pozostałe z nich zlikwidowano z przyczyn ekonomicznych lub zamknięto je z powodów sanitarnych (Tarczyńska A., Kowalik J., 2012).

Przystąpienie Polski do struktur Unii Europejskiej spowodowało konieczność modernizacji sektora mleczarskiego w zakresie wymagań weterynaryjnych, higienicznych i ochrony środowiska. Podjęto działania podjęte po 2004 roku przez polskich producentów żywności mające na celu poprawę konkurencyjności polskiego przemysłu spożywczego na tle krajów Unii Europejskiej to (Urban S., 2003, strony: 252-257):

- wprowadzono obowiązkowe i nieobowiązkowe systemy zarządzania jakością i bezpieczeństwem żywności;
- wprowadzono nowoczesną logistykę, kontrolę, systemów zarządzania i marketingu;
- zmodernizowano, zbudowano lub przebudowano zaplecze magazynowe, zarządzanie zapasami i ekspedycję wyrobów gotowych.

W Polsce baza surowcowa przemysłu mleczarskiego opiera się na dostawcach indywidualnych, którzy produkują rocznie ponad 11 mld litrów mleka. Na rysunku 6. przedstawiono produkcję mleka w Polsce w latach 2017-2019, gdzie można zauważyć tendencję wzrostową produkcji mleka.

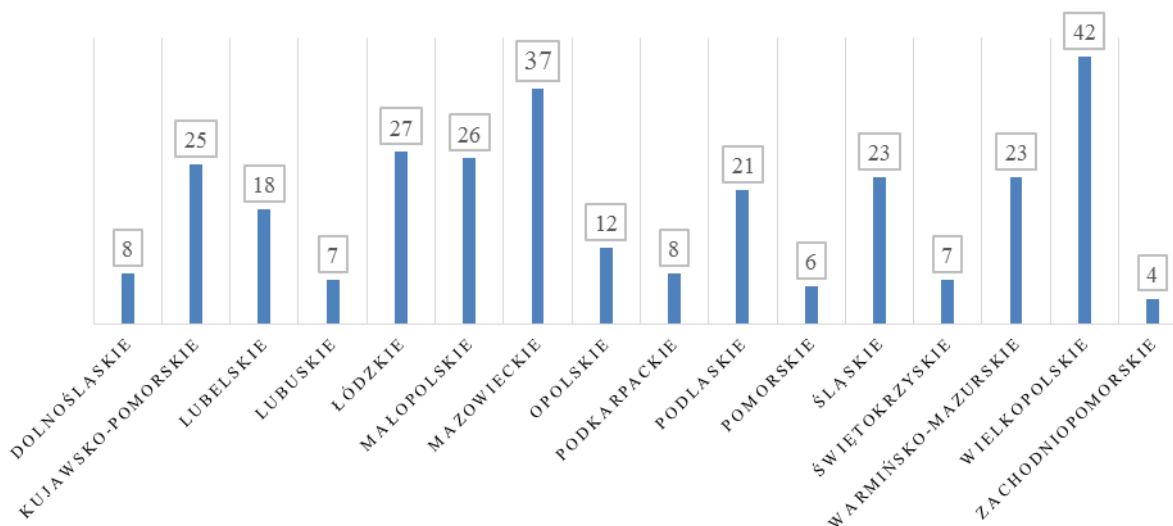


Źródło: opracowanie na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego.

Rys. 6. Produkcja mleka w Polsce w tys. litrów w latach 2017-2019

Produkcja mleka jest bardzo rozproszona. Wpływa to na inwestycje związane z poprawą warunków utrzymania i żywienia krów, jakości mleka oraz na organizacje odbioru mleka. Przedsiębiorstwa branży mleczarskiej zorganizowane są w formie spółdzielni, spółek oraz przedsiębiorstw prywatnych. Mleczarstwo w głównej mierze opiera się na spółdzielczości mleczarskiej. Zakłady przetwórstwa mleka obsługują głównie rynek krajowy – https://pl.wikipedia.org/wiki/Przemys%C5%82_mleczarski, 2020.

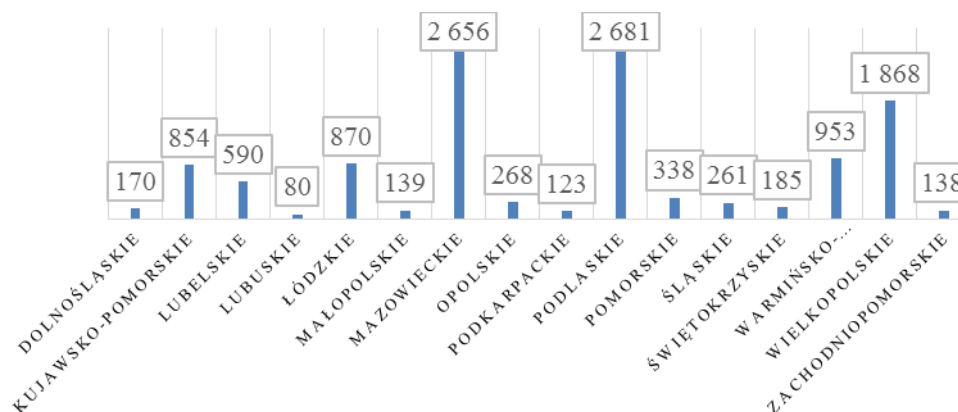
W 2019 roku na terenie kraju działały 294 podmioty skupujące mleko oraz zajmujące się jego przetwórstwem. Na rysunku 7. przedstawiono liczbę przedsiębiorstw skupujących i przetwarzających mleko w poszczególnych województwach.



Źródło: opracowanie na podstawie danych Głównego Inspektoratu Weterynarii.

Rys. 7. Liczba przedsiębiorstw skupujących i przetwarzających mleko w 2019 roku

Przedsiębiorstwa mleczarskie zlokalizowane w województwie podlaskim oraz mazowieckim w 2019 roku skupiły najwięcej mleka, co przedstawiono na rysunku 8. Wiąże się to z występowaniem dużych zakładów w tych województwach, które mają większe możliwości skupu i przerobu mleka. Przedsiębiorstwa w województwie lubuskim skupiły najmniej mleka. Produkty mleczarskie są jednym z wielu artykułów spożywczych. Wartość produkcji artykułów spożywczych w 2019 roku wynosiła 195894 mln. zł. Produkty mleczarskie w kwocie 30133 mln. zł stanowiły 15 % wartości wytworzonych artykułów spożywczych ogółem.



Źródło: opracowanie na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego.

Rys. 8. Skup mleka w 2019 roku w tys. ton.

Jak już wspomniano, proces transportu mleka obejmuje: dojazd do producenta mleka (dostawcy), załadunek mleka do cysterny, przewóz ładunku do zakładu przetwórczego, wyładunek. Mleko jako płynny artykuł spożywczy od dostawcy do zakładu przetwórczego przewożone jest cysternami. Ważne jest, aby było transportowane w odpowiednich warunkach, które określa Rozporządzenie (WE) Nr 853/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 kwietnia 2004 r. ustanawiające szczególne przepisy dotyczące higieny w odniesieniu do żywności pochodzenia zwierzęcego. Przedsiębiorstwa produkujące mleko (gospodarstwa rolne) oraz zakłady przetwórcze są zobowiązane do zapewnienia wymogów zdrowotnych i higienicznych. Głównym wymogiem stawianym producentom jest to, aby miejsce i urządzenia do udoju oraz pomieszczenia do składowania, schładzania mleka eliminowały ryzyko zanieczyszczenia surowca. Pomieszczenia do składowania mleka muszą być zabezpieczone przed szkodnikami, odpowiednio oddzielone od pomieszczeń, w których przetrzymywane są zwierzęta oraz wyposażone w odpowiednie chłodnie. Narzędzia, pojemniki, zbiorniki przeznaczone do udoju, gromadzenia lub transportu muszą być łatwe do oczyszczenia oraz dezynfekowania. Po każdym transporcie lub serii transportów, lecz bezwzględnie raz dziennie, pojemniki i zbiorniki używane do transportu surowego mleka, przed ich ponownym użyciem, muszą zostać odpowiednio oczyszczone i zdezynfekowane. Mleko po udoju należy niezwłocznie schłodzić do temperatury nie wyższej niż 8°C w przypadku codziennego odbioru mleka, oraz do nie więcej niż 6°C, jeżeli mleko jest odbierane co drugi dzień (Rozporządzenie (WE) Nr 853/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady, 2004).

Ocena mleka dokonywana jest podczas odbioru mleka u dostawcy, w zakładzie – w każdej cysternie oraz w laboratorium. Analizie poddawane są: wygląd, zapach, temperatura i kwasowość, natomiast w laboratorium wykonywane są badania na obecność antybiotyków, lub innych substancji hamujących, rozwodnienie, ogólną liczbę drobnoustrojów oraz obecność komórek somatycznych. Badania laboratoryjne mleka pobranego u dostawcy dokonywane są 1 lub 2 razy w miesiącu w zależności od ustaleń wewnętrznych zakładu przetwórstwa mleka (Rudziński R., 2010).

Szybki transport oraz odpowiednie wyposażenie środków transportu wpływają na wysoką jakość mleka. Podczas transportu mleka należy utrzymać system chłodzenia, aby w chwili przybycia do zakładu temperatura surowca nie przekraczała 10°C. Cysterny używane do transportu mleka powinny spełniać wymagania higieny oraz być skonstruowane w taki sposób, aby mleko spływało z nich całkowicie, powinny być łatwe do mycia, czyszczenia i dezynfekcji oraz hermetycznie zamknięte w czasie transportu. Wewnętrzne powierzchnie i części cystern używanych do transportu mleka powinny być wykonane z gładkiego, nierdzewnego materiału z którego nie przenikają do mleka substancje mogące wpływać ujemnie na jego jakość. Środki transportu powinny być myte, czyszczone i dezynfekowane bezpośrednio po użyciu, a jeżeli to konieczne również przed ponownym użyciem. Załadunek mleka powinien odbywać się w sposób zapewniający ochronę przed zanieczyszczeniem lub pogorszeniem jakości mleka, biorąc pod uwagę czas trwania transportu i użyty środek transportu (Rozporządzenie Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi, 2004). Rozwiązania techniczne wyposażenia cystern samochodowych są różnorodne. Do załadunku i rozładunku mleka służą urządzenia próżniowe lub pompy, które zdolne są do zasysania nawet niewielkich ilości mleka z małych pojemników. Urządzenia kontrolne automatycznie pobierają próbki do badania higienicznej jakości mleka i jego składu chemicznego. Na rysunku 9. przedstawiono system odbioru mleka w cysternie.

Wielkość montowanych cystern na podwoziach samochodowych jest różnorodna, najczęściej od 2 do 24 tysięcy litrów. Cysterny powyżej 20 tys. litrów występują w formie naczep instalowanych na ciągnikach siodłowych i są stosowane najczęściej w transporcie międzynarodowym (Panfil - Kuncewicz H., Juśkiewicz M., Kuncewicz A., 1997, s. 72-74).



Źródło: <https://pro-wam.pl/galeria-autocysterny/>, 2020.
Rys. 9. System odbioru mleka w cysternie

Na rysunku 10. została przedstawiona przykładowa cysterna o pojemności 32 tysięcy litrów.



Źródło: <https://www.otomoto.pl/oferta/magyar-sr3mef-cysterna-do-spozywki-4-komory-nierdzewna-cip-32000l-ID6DtxaY.html>, 2020.
Rys. 10. Cysterna do transportu mleka o pojemności 32 tys. litrów

Cysterny o pojemności od 9 do 15 tysięcy litrów stosowane są najczęściej do transportu mleka surowego od rolników indywidualnych. Na rysunku 11. została przedstawiona cysterna o pojemności 15 tysięcy litrów.



Źródło: <https://www.otomoto.pl/oferta/daf-cf-400-e6-6x2-magyar-15-000l-os-skretna-retarder-kamera-navi-zaczep-wydawka-serwis-aso-jak-nowy-mlekozwoz-cysterna-do-mleka-transport-mleka-cysterna-spozywcza-ID6DqDNF.html?;promoted#gallery-open>, 2020.
Rys. 11. Cysterna do transportu mleka o pojemności 15 tys. Litrów

Wnioski

Przewóz transportowy surowca jest ważnym elementem w przedsiębiorstwach branży mleczarskiej. Zaplanowane trasy przejazdu, liczba dostawców i odległość pomiędzy nimi, sposób wjazdu na teren gospodarstwa, organizacja czynności podczas pobierania próbek i pompowania mleka, prędkość jazdy mają wpływ na proces przewozu mleka. Celem badań ankietowych była analiza transportu mleka w losowo wybranych przedsiębiorstwach skupujących i przetwarzających mleko. Pytania dotyczyły m.in. wykorzystywanych środków transportowych, pokonywanych tras, liczby dostawców, kosztów transportu. Odpowiedzi respondentów obrazują jak przebiega przewóz mleka w przedsiębiorstwach oraz pozwalają na zaproponowanie rozwiązań, które mogą wpłynąć na usprawnienie transportu. Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych wśród przedsiębiorstw skupujących mleko zostały przedstawione graficznie oraz skomentowane w cytowanej pracy magisterskiej (Ilka M., 2021, rozdział IV). Analiza udzielonych odpowiedzi pozwoliła na ocenę przewozów transportowych z punktu widzenia ankietowanych oraz na ich podstawie zostały przedstawione propozycje możliwości usprawnienia organizacji przewozów transportowych wśród przedsiębiorstw branży mleczarskiej.

Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych pozwoliły na przeanalizowanie transportu mleka w badanych przedsiębiorstwach branży mleczarskiej oraz na wyłonienie rozwiązań w usprawnieniu przewozu mleka. Z udzielonych odpowiedzi można wywnioskować, że większość respondentów korzysta z własnych środków transportu, które zostały sfinansowane głównie z własnych funduszy. Respondenci korzystający z transportu własnego w większości uważają, że ponoszą wysokie koszty. Ankietowani korzystający z transportu własnego i obcego ocenili koszty transportu jako średnie, na optymalnym poziomie oraz wysokie. Większość respondentów odpowiedziała, że koszty obcych usług transportowych w porównaniu do własnych są mniejsze. Ankietowani stwierdzili, że skup mleka wykonywany za pomocą środków transportowych firmy zewnętrznej stwarza mniejszy koszt, jest lepiej zorganizowany oraz pokonywane są krótsze trasy niż za pomocą własnych środków transportowych. Przedsiębiorstwa korzystające jedynie z transportu obcego stwierdziły, że ponoszą koszty na optymalnym poziomie oraz są w pełni zadowolone z świadczonych usług. Korzystający z transportu obcego nie mają zamiaru inwestować w zakup własnego środka transportu. Wiąże się to z ponoszonymi nakładami na zakup cysterny, jej utrzymanie oraz zatrudnienie nowych pracowników. Zatem z udzielonych odpowiedzi można wywnioskować, że obce usługi transportowe są korzystniejsze dla transportujących mleko, ponieważ zostają ponoszone mniejsze koszty oraz transport jest lepiej zorganizowany. Przedsiębiorstwa powinny przekalkulować i porównać oferty firm świadczących usługi transportujące mleko i wybrać najkorzystniejszą dla swojego przedsiębiorstwa aby usprawnić przewozy transportowe.

Według odpowiedzi ankietowanych wynika, że nie wszystkie cysterny na mleko są wyposażone w GPS, który nie tylko wyznacza zaplanowaną trasę skupu mleka, ale także pozwala na kontrolę przebiegu transportu. Przedsiębiorstwa nie korzystające z GPS z pewnością od lat odbierają mleko od tych samych dostawców jedynie z okolicznych miejscowości, więc też pokonywane trasy nie zmieniają się i kierowcy znają je „na pamięć”. Jednak GPS zapewnia sprawną organizację transportu oraz pozwala na kontrolę czasu i jakości pracy kierowców. Warto, aby przedsiębiorstwa zainwestowały w GPS w swoich środkach transportu.

Połowa ankietowanych odpowiedziała, że nie posiada kamery cofania w swoich cysternach. Jest ona dużym udogodnieniem, ponieważ umożliwia kierowcy obserwację pola widzenia z tyłu pojazdu oraz chroni przed przypadkową kolizją czy stłuczką. Kamera cofania jest dużym ułatwieniem podczas manewrowania cysterną w gospodarstwach rolników, gdzie nie zawsze jest możliwość aby zawrócić cysterną, ale też pozwala zaoszczędzić czas podczas

transportu mleka. Warto, aby przedsiębiorstwa zainwestowały w kamery cofania i zamontowały je w swoich cysternach. Wiąże się to jednak z kosztami jakie musi ponieść przedsiębiorstwo przy zakupie kamery. Jednak większości cystern posiada WIFI, które pozwala na szybkie przesyłanie danych odnośnie transportowanego mleka do do zakładu przetwórczego. Za jego pomocą można też bezprzewodowo podłączyć kamerę cofania.

Według ankietowanych najbardziej znaczący wpływ na transport mleka ma odpowiednia organizacja przewozu. Do spowolnienia procesu przewozu mleka najbardziej przyczynia się rozproszenie dostawców na dużych odległościach. Ankietowani stwierdzili także, że tereny wiejskie utrudniają dojazd do dostawców, a zbyt dużo małych dostawców mleka na jednej trasie przewozu wydłuża odbiór mleka. Warto więc aby przedsiębiorstwa spróbowały zmienić trasy przejazdu tak, aby sprawniej zostało odbierane mleko od dostawców. W celu zmniejszenia kosztów i usprawnienia przewozu mleka ankietowani uważają, że warto zastosować nowe rozwiązania technologiczne podczas transportu. Jak już wspomniano GPS oraz kamera cofania udogadniają transport w przedsiębiorstwie. Także w dużej mierze ankietowani stwierdzili, że lepsza organizacja tras przewozowych oraz zlecenie transportu firmom zewnętrznym zmniejszy koszty i usprawni transport mleka. Z powyższej analizy również wypłynął wniosek, że firmy transportowe oferują lepszą usługę transportową.

Bibliografia:

- Dyrektywa Rady 2001/101/EC z 26.11.2001.
- Gołomska E., *Kompendium wiedzy o logistyce*, PWN, Warszawa 2002.
- Grzywacz W., Burnewicz J., *Ekonomika transportu*, WKiŁ, Warszawa 1989.
- Ilka M., (2021). Analiza możliwości usprawnienia organizacji przewozów transportowych (na przykładzie wybranych przedsiębiorstw branży mleczarskiej). Wykonana pod kierunkiem autora praca magisterska. WSZiA w Opolu.
- Judzińska A., Systemy zarządzania jakością i bezpieczeństwem żywności oraz stan ich wdrażania w polskim przemyśle spożywczym, *Roczniki Naukowe Stowarzyszenia Ekonomistów Rolnictwa i Agrobiznesu*, 2017, t. XIX, zeszyt 2.
- Kapusta F., *Przemysł spożywczy w Polsce i jego baza surowcowa*, "Ekonomia XXI wieku", nr 2, 2015.
- Kołożyn-Krajewska D., T. Sikora, *Towaroznawstwo żywności*, WSiP, Warszawa 2004.
- Kowalik Konrad, Perduta-Dybiec Anna, Opielak Marek, *Specyfikacja transportu drogowego materiałów w przemyśle spożywczym*, *Logistyka* 6/2014.
- Michalczuk L., *Perspektywy rozwoju polskiego przemysłu spożywczego w świetle badań foresightowych*, "Innowacyjne Mleczarstwo", nr 1, 2013.
- Pachołek B., W. Zmudziński, J. Podsiadłowska, *Towaroznawstwo żywności. Materiały dydaktyczne*, UE, Poznań 2009.
- Panfil - Kuncewicz H., Juśkiewicz M., Kuncewicz A., *Opakowania i transport w mleczarstwie*, Wydawnictwo Akademii Rolniczo Technicznej, Olsztyn 1997.
- Popek S., *Badanie i ocena kawy oraz herbaty*, [w:] *Badanie i ocena jakości produktów spożywczych*, pod red. W. Kędziora, AE, Kraków 2003.
- Rozporządzenie (WE) nr 178/2002 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 28 stycznia 2002 r. ustanawiające ogólne zasady i wymagania prawa żywnościowego, powołujące Europejski Urząd ds. Bezpieczeństwa Żywności oraz ustanawiające procedury w zakresie bezpieczeństwa żywności.
- Rozporządzenie (WE) Nr 853/2004 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 kwietnia 2004 r. ustanawiające szczególne przepisy dotyczące higieny w odniesieniu do żywności pochodzenia zwierzęcego.
- Rozporządzenie Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 18 sierpnia 2004 r. w sprawie

- wymagań weterynaryjnych dla mleka oraz produktów mlecznych, DzU z 2004, nr 188, poz. 1946.
- Rudziński R., Organizacja logistyki w zakładach przetwórstwa mleka, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo - Humanistycznego w Siedlcach nr 87, 2010.
- Tarczyńska A., Kowalik J., *Analiza systemów zarządzania jakością i bezpieczeństwem żywności w branży mleczarskiej*, Zarządzanie i Finanse 2012.
- Umowa o międzynarodowych przewozach szybko psujących się artykułów żywnościowych i o specjalnych środkach transportu przeznaczonych do tych przewozów (ATP) sporządzona w Genewie dnia 1 września 1970 r. (Dz. U. z 1984 r. Nr 49, poz. 254).
- Urban S., Jakość jako podstawowy instrument konkurencyjności w agrobiznesie., Agrobiznes 2003, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu
- Urbanyi-Popiołek I., *Ekonomiczne i organizacyjne aspekty transportu*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2013.
- Ustawa o warunkach zdrowotnych żywności i żywienia (Dz. U. z 2001 r., nr 63, poz. 634) z dnia 11 maja 2001 r.
- Wierzbicka A., Biller E., Plewicki T., *Wybrane aspekty inżynierii żywności w tworzeniu produktów spożywczych*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa, Warszawa 2003.
- Zina M., *Utrwalanie i przechowywanie żywności*, UR, Rzeszów 2008

Author's Information:

dr inż. Władysław Wornalkiewicz, prof. WSZiA – the Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

EDUCATION MANAGEMENT

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

FUNDAMENTAL VALUES OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: IMPLEMENTATION INTO THE EDUCATIONAL AREA OF BERDYANSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Ольга Гуренко, Ганна Лопатіна, Наталя Цибуляк

Olha Hurenko, Hanna Lopatina, Natalia Tsybuliak

Анотація

У статті розглянуто основоположні цінності Європейського простору вищої освіти, зокрема, академічну свободу і добросовісність, інституційну автономію, участь студентів і працівників у врядуванні вищої освіти та громадську відповідальність вищої освіти й за вищу освіту. Розкрито їх змістові характеристики. Представлено основні стратегії імплементації Європейських цінностей вищої освіти в освітній простір Бердянського державного педагогічного університету.

Abstract

The article presents the fundamental values of the European Higher Education Area, in particular, institutional autonomy, academic freedom and integrity, participation of students and staff in higher education governance, and public responsibility for and of higher education. There was revealed their meaning and main characteristics. The authors introduce the main strategies of implementation of European values of higher education in the education process of Berdyansk State Pedagogical University.

Ключові слова: вища освіта, європейський простір, фундаментальні цінності.

Key words: Higher Education, European Area, fundamental values.

Вступ

Сучасні тенденції спрямовані на забезпечення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти, що актуалізує імплементацію основоположних цінностей ЄПВО в освітній простір університетів.

Бердянський державний педагогічний університет успішно формує власну академічну культуру, що відповідає загальноєвропейській, з огляду на досвід успішних закладів вищої освіти: університет Відня (Universität Wien), університет Бремен (Німеччина), університет імені Масарика (Чехія); Варшавський університет, Ягеллонський університет, Вроцлавський університет (Польща), університет Пікардії

імені Жуля Верна (м. Ам'єн, Франція), Лейпцизький університет (Німеччина), Економічний університет (Братислава), Заслужений Автономний Університет Пуебла (Мексика), Вища школа економіки і менеджменту публічної адміністрації в Братиславі (Словаччина) Загребський Університет (Хорватія), Ганноверський університет імені Готфріда Вільгельма Лейбніца (Leibniz Universität, Hannover) та ін.

1. Основоположні цінності Європейського простору вищої освіти

Основоположні цінності, що становлять основу ЄПВО, визначені у Паризькому комюніке 24-25 травня 2018 року – зосередимо увагу на деяких з них: академічна свобода і добросовісність, інституційна автономія, участь студентів і працівників у врядуванні вищої освіти та громадська відповідальність вищої освіти й за вищу освіту [15].

Академічна свобода та інституційна автономія закладу вищої освіти є однією з ключових цінностей функціонування закладу в Європейському просторі вищої освіти. Так, у *Лімській декларації «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів» (Ліма, 10 вересня 1977 р.)* зазначено, що академічна свобода – це свобода членів академічної спільноти, особисто або колективно, у заняттях, розвитку і поширенні знань шляхом науково-дослідної роботи, вивчення, обговорення, документації, виготовлення, створення, навчання, викладання, писання. Академічна свобода є суттєвою передумовою тих освітніх, науково-дослідних, управлінських та обслуговуючих функцій, які покладаються на заклади вищої освіти. Усі члени академічної спільноти мають право виконувати свої функції без будь-якої дискримінації і без страху втручання або придушення зі сторони держави або іншого джерела. Особистість може користуватися правом на освіту лише «в атмосфері академічної свободи та автономії закладів вищої освіти, визнає істотну уразливість академічної спільноти до політичних та економічних утисків» [13].

У *Рекомендації МОТ та ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти (1966 р.; 1997 р.; 2016 р.)* зазначено, що *академічні свободи* – непохитний принцип у закладі вищої освіти. Викладачі мають право на свободу: викладання та обговорення, досліджень, поширення та публікацію результатів, висловлення своєї думки про заклад, в якому вони працюють, від інституційної цензури та участі в професійних та представницьких академічних органах. Обов'язки викладачів – поважати академічні свободи інших, здійснювати добросовісний пошук істини [12].

Хартія основних прав Європейського союзу (Ніцца, 7 грудня 2000 р.) у статті 13 гарантує свободу художньої творчості та науково-дослідної діяльності, а також має бути дотримана свобода викладання у закладах вищої освіти [10].

У *Великій Хартії Європейських Університетів (Magna Charta Universitatum) (Болонья, 18 вересня 1988 р.)* зазначено, що свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги. Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, які здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалення за допомогою досліджень та інновацій, та студентів, які мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями [14].

У Законі України «Про освіту» *академічна свобода* визначається як самостійність і незалежність всіх учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного

оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом [2].

У *Хартії університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта»* (Ялта, 12 червня 2009 р.) зазначено, що академічні свободи включають: право на розвиток; сталий розвиток цивілізації; право виконувати свої функції без будь-якого втручання або придушення зі сторони держави чи іншого джерела; свободу визначення структури та змісту освіти, форм і методів навчальної роботи викладачів університету; відкритий доступ до інформації та можливість вільно підтримувати стосунки зі своїми колегами у будь-якій частині світу; можливість навчатися на бюджеті; право стати членом академічної спільноти; право на свободу об'єднань; інтелектуальна свобода; право на помилку; моральну відповідальність за результати своїх наукових досліджень [9].

У *Конвенції «Формування майбутнього»* (Саламанка, 29-30 березня 2001 р.) основними принципами діяльності університетів визначено автономію поряд із відповідальністю та академічні свободи. Ключові питання, на розв'язання яких спрямована конвенція – якість освіти як фундамент формування майбутнього, формування довіри, сумісність, мобільність, сумісність кваліфікацій до та після присвоєння наукового ступеня, привабливість закладів вищої освіти [11].

Тож, у міжнародних нормативно-правових документах визначено *академічні свободи* та їх основні компоненти – свобода викладання, навчання, наукової діяльності, творчості та поширення знань.

Наскрізною ідеєю ЄПВО, важливим і обов'язковим елементом системи забезпечення якості вищої освіти є *академічна доброчесність*. У ст. 42 Закону України «Про освіту» ця цінність розглядається як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [2]; демонстрацію чесності та моральної поведінки в академічному середовищі.

Академічна доброчесність охоплює культуру навчання в університеті, цінності, традиції, норми, правила проведення наукового дослідження, наукову мовну культуру, культуру високої духовності й моралі, культуру спілкування наукових наставників та учнів, культуру наукової праці й соціальної, моральної відповідальності за результати; культуру толерантності та педагогічного оптимізму, що формується в культурно-освітньому просторі закладу вищої освіти.

Цінності *інституційної автономії закладу вищої освіти* визначені в «*Етичному кодексі*» членів *Фулбрайтівського товариства України* (Київ, 19 жовтня 2007 р.), де передбачено: право університетів самостійно визначати критерії відбору студентів; право університетів самостійно визначати методологічні основи навчання; право студентів вільно обирати собі частину викладачів і навчальних курсів; право професорів і доцентів самостійно визначати методикку викладання [1].

Лісабонська декларація (Університети Європи після 2010 р.: різноманіття за єдності мети) (Брюссель, 13 квітня 2007 р.) визначає *інституційну автономію закладу вищої освіти* як здатність університетів адаптуватися та проявляти гнучкість, необхідну для реагування як на зміни, що відбуваються в суспільстві, так і на зміни попиту, прямо залежить від надання їм більш істотної автономії та належного фінансування, тобто необхідної свободи дій для визначення ними свого місця в системі [16].

Велика Хартія Європейських Університетів (*Magna Charta Universitatum*) (Болонья, 18 вересня 1988 р.) зазначає упровадження принципів організації, управління та діяльності закладів вищої освіти, серед яких такі: 1) викладання та дослідницька

робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням; 2) свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя; керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги; 3) університет є хранителем традицій європейського гуманізму. Тому він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур [14]. Тобто кожен університет повинен гарантувати своїм здобувачам вищої освіти дотримання свобод і умов, за яких вони могли б досягти своїх цілей у культурі й освіті.

2. Імплементация Європейських цінностей вищої освіти в освітній процес Бердянського державного педагогічного університету

Імплементация Європейських цінностей вищої освіти в освітній процес БДПУ закладена в Стратегії розвитку Бердянського державного педагогічного університету на період 2018-2021 роки [8].

Місія БДПУ – сприяти модернізації українського суспільства шляхом підготовки конкурентоздатних фахівців з високим рівнем професійної компетентності, інтелектуальної активності, соціальної відповідальності, що ґрунтуються на кращих вітчизняних традиціях та інтегровані у світову освіту й науку (<https://bdpu.org.ua/public-information/mission-university/>).

Розуміючи *інституційну автономію закладу вищої освіти* як спроможність і відповідальність закладу самостійно приймати рішення в академічній, фінансовій, кадровій галузях (незалежність щодо академічних свобод організації освітнього процесу та наукових досліджень; самостійність в управлінських рішеннях і розподілі фінансів, кадровій політиці і відборі студентів), БДПУ швидко зреагував на виклики Пандемії. Задля продовження сталої традиції надання якісних освітніх послуг, але тепер уже в форматі змішаного навчання, в БДПУ оперативно було надано методично-інформаційний супровід, технічна, психологічна підтримка викладачам і здобувачам під час стрімкого переходу до онлайн навчання (https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Distatcine_navchannia_2020.pdf), було переглянуто та оновлено програми підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів, спеціалістів установ і закладів освіти, а також запроваджено Програму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників БДПУ «ARS DOCENDI» (https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/Ars_docendi.pdf) [7], як результат – академічний персонал має змогу будувати свою траєкторію професійного зростання [5].

Серед фундаментальних цінностей Європейського простору вищої освіти особливу увагу приділено *вдосконаленню навчання та викладання*, що передбачає включення її до інституційних та національних пріоритетів, удосконалення освітніх підходів і методик, якісне та інноваційне викладання, створення можливостей для вдосконалення викладацької компетентності. Тож, на думку керівництва БДПУ, поглиблення міжнародного співробітництва залишається одним із пріоритетних напрямків роботи Бердянського державного педагогічного університету.

БДПУ здійснює плідну міжнародну співпрацю в рамках договорів, підписаних із освітніми та академічними інституціями Бельгії, Болгарії, Великої Британії, Грузії, Італії, Казахстану, Литви, Мексики, Молдови, Німеччини, Польщі, Румунії, Словаччини, США, Туреччини, Франції і Чехії. Загалом університет має 129 договорів про співробітництво із закордонними закладами вищої освіти, науковими установами, організаціями та їх структурними підрозділами в 22 країнах світу

(<https://bdpu.org.ua/international-relations/vmz-mp/>). БДПУ є членом Міжнародної Асоціації Університетських Ректорів (International Association of University Presidents), Мережі членів Інституту Міжнародної Освіти (Institute of International Education Network Membership) та Асоціації університетів Карпатського регіону (The Association of the Carpathian Region Universities).

Велика увага приділяється участі викладачів і здобувачів вищої освіти БДПУ в конкурсах на одержання грантів. Для реалізації науково-дослідної та грантово-проектної діяльності здійснюється постійний пошук і поширення інформації (Дайджест можливостей) про конкурси, гранти, стажування, стипендіальні програми як для співробітників університету, так і для студентів (<https://bdpu.org.ua/daydzhesty-mozhlyvostey/>).

Впродовж останніх років провідні науковці, викладачі та здобувачі вищої освіти БДПУ взяли участь у реалізації низки міжнародних колективних та індивідуальних грантів, включно з проектами: Темпус-IV «Підготовка педагогів та освітніх менеджерів до роботи з гетерогенними групами та організаціями» (<https://bdpu.org.ua/tempus-4/>); Еразмус+: проект QUAERE. Проект «Система забезпечення якості в Україні: розвиток на основі стандартів та керівництв ENQA» (QUAERE); Еразмус+ KA1 Навчальна мобільність (Higher Technical School in Katowice; № 2018-1-PLO1-RF107-048704); Зміни педагогічних факультетів та університетів у XXI столітті. Прогресивне управління університетом (Університет імені Масарика, Брно, Чехія); Інноваційний університет і лідерство» (Польща-Україна); Horizon 2020 «Self-sufficient “humidity to electricity” innovative radiant adsorption system toward net zero energy buildings» (<https://bdpu.org.ua/horizont-2020/>); проект «Управління інтернаціоналізацією та академічна співпраця між Німеччиною та Україною 2020-2021» («Training Course on Management of Internationalisation and German-Ukrainian Academic Cooperation 2020-2021»); проект COST (The European Cooperation in Science and Technology) Action «Women on the Move»; культурно-просвітницького проекту «Європа – наш спільний дім»; «Програма малих стипендій з вивчення англійської мови «English Access Microscholarship Program» та ін.

Дотримуючись принципу *громадської відповідальності вищої освіти й за вищу освіту* в БДПУ створено сектор якості освіти (<https://bdpu.org.ua/sector-iakosti-osvity/>), основними функціями якого є: моніторинг освітніх програм та забезпечення їх оновлення; забезпечення принципів академічної доброчесності учасників освітнього процесу; залучення здобувачів вищої освіти до формування академічної культури; координація роботи структурних підрозділів університету з питань якості освітнього процесу; проведення опитувань здобувачів вищої освіти, випускників, викладачів, працедавців; на основі моніторингових досліджень розробка рекомендацій щодо управлінських рішень з підвищення якості вищої освіти.

Ще однією ключовою цінністю ЄПВО, елементом інституційної автономії та академічної свободи закладів вищої освіти, є *участь здобувачів вищої освіти та академічного персоналу в управлінні закладом*, що є необхідною умовою демократичного та ефективного врядування закладу вищої освіти та передбачає можливість вносити свої пропозиції, просувати стратегічні ідеї та впроваджувати їх. Прагнучи самостійного вирішення питань самоорганізації, дозвілля, морально-етичного, культурного та спортивного розвитку здобувачів вищої освіти, а також з метою активної участі у громадському житті, вирішенні питань навчання, побуту, захисту прав та інтересів студентів, управління закладом, в БДПУ затверджено Положення про студентське самоврядування Університету [6].

Студентське самоврядування БДПУ сприяє вирішенню питань навчання, самоорганізації, дозвілля, морально-етичного, культурного та спортивного розвитку

студентів, допомагає їм брати активну участь у житті університету. Так, студентська рада БДПУ організовує або допомагає проводити заходи з нагоди відзначення свят і визначних подій, влаштовує благодійні ярмарки та зимові бали; щорічно бере участь у багатьох семінарах, форумах, конференціях. Популярними серед студентства, академічного персоналу та гостей БДПУ є заходи «Ніч в Університеті», «History Fest», акустичні вечори, професійні квести. Студентське самоврядування сприяє залученню здобувачів вищої освіти до музичних, літературних і розважальних заходів, які проводяться в університеті й місті; до професійної орієнтації майбутніх абітурієнтів, налагодженню творчих взаємин і співпраці зі студентськими радами інших університетів країни. Представники студентського активу беруть активну участь в управлінні закладом як члени вчених рад університету та факультетів, як делегати зборів і конференцій трудового колективу, погоджують відрахування та переведення студентів, призначення проректорів, відповідальних за роботу зі студентами; розробляють, обговорюють і затверджують проекти положень, наказів, розпоряджень, що стосуються навчання студентів тощо.

Для популяризації культури *академічної доброчесності* в освітньому процесі БДПУ в зміст освітніх компонент «Основи наукових досліджень», «Вступ до спеціальності» та інші внесені відповідні теми, серед здобувачів вищої освіти всіх спеціальностей проводяться кураторські години, зустрічі, вікторини з теми «Академічна доброчесність», проводяться семінари-тренінги для першокурсників, провідними фахівцями бібліотеки БДПУ організовано онлайн-конференцію «Бібліогід: академічна доброчесність та пошук інформації» та ін. заходи (<https://us.bdpu.org.ua/page/2?s=%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0+%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>). Під час заходів учасники не тільки різнобічно розглядають поняття академічної доброчесності, знайомляться з Положенням про академічну доброчесність у Бердянському державному педагогічному університеті [3], а й обговорюють значення формування культури академічної доброчесності серед здобувачів вищої освіти не тільки як складової системи забезпечення якості вищої освіти, а як основи для професійно-особистісного зростання, розвитку почуття індивідуальної і колективної відповідальності, розвитку навичок дисциплінованості, творчості, конструктивності.

Відтак, означені цінності можна виховувати у закладі вищої освіти, плекаючи в усіх учасників освітнього процесу самостійність, ініціативність, застосування критичного мислення для формування власної думки, уявлення власної ролі у реалізації ключових європейських цінностей.

Заключення

БДПУ активно впроваджує фундаментальні цінності Європейського простору вищої освіти. На цьому шляху намічені певні перспективи: залучати більшу кількість науково-педагогічних працівників виходити на міжнародний рівень викладання; підвищувати соціальний статус викладачів закладу вищої освіти за рахунок постійного особистісного та професійного зростання; підтримувати впровадження викладачами новітніх високоінформаційних технологій в роботу зі здобувачами вищої освіти; продовжувати активне втілення змішаного формату навчання в освітній процес; використовувати програми подвійних дипломів; продовжувати в конструктивному діалозі плекати в учасників освітнього процесу всіх рівнів спільну відповідальність, взаємну підтримку, повагу до думки інших, що, в свою чергу пробуджує в свідомості повагу до прав і свобод людини, її честі та гідності.

Література:

1. Етичний кодекс членів Фулбрайтівського товариства України. Харківська правозахисна група. Х.: Права людини, 2008. 31 с. веб-сайт. URL: https://fulbright.org.ua/codex_u.php (дата звернення: 31. 03. 2021).
2. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 07. 03. 2021).
3. Положення про академічну доброчесність у Бердянському державному педагогічному університеті. 2019. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/03/akademdobrochesnist-_sayt.pdf (дата звернення: 07. 03. 2021).
4. Положення про використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі Бердянського державного педагогічного університету. 2020 URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Distatcine_navchannia_2020.pdf (дата звернення: 07. 03. 2021).
5. Положення про підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників Бердянського державного педагогічного університету та про підвищення кваліфікації на базі БДПУ науково-педагогічних і педагогічних працівників інших закладів освіти. 2020. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/Pidvuchen_kval_2020.pdf (дата звернення: 07. 03. 2021).
6. Положення про студентське самоврядування Бердянського державного педагогічного університету URL: <https://bdpu.org.ua/student-government/position-sr/> (дата звернення: 07. 03. 2021).
7. Положення про центр викладацької майстерності ARS DOCENDI Бердянського державного педагогічного університету 2020. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/Ars_docendi.pdf (дата звернення: 07. 03. 2021).
9. Стратегія розвитку Бердянського державного педагогічного університету на період 2018-2021 роки. 2017. URL: https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2017/05/%D0%91%D0%94%D0%9F%D0%A3_%D0%A1%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf (дата звернення: 07. 03. 2021).
10. Хартія Університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта». *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї.* – К., 2009. Вип. 16. С. 432-437. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/41050/61-Project.pdf?sequence=1>. (дата звернення: 31. 03. 2021).
11. Charter of fundamental rights of the european union. 2000. URL: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf (дата звернення: 27. 02. 2021).
12. Convention of European Higher Education Institutions. 2001. URL: https://pjp-eu.coe.int/bih-higher-education/images/2001_salamanca_convention_eng.pdf (дата звернення: 31. 03. 2021).
13. ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers. 2016. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf (дата звернення: 31. 03. 2021).
14. Lima declaration. 2014. URL: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Lima-Declaration.pdf> (дата звернення: 27. 02. 2021).
15. Magna Charta Universitatum. 1988. URL:

http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf (дата звернення: 07. 03. 2021)].

16. Paris Communiqué. 2018. 5 p. URL:

https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (дата звернення: 27. 02. 2021).

17. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. URL:

<https://www.eua.eu/downloads/publications/trends%202010%20a%20decade%20of%20change%20in%20european%20higher%20education.pdf> (дата звернення: 31. 03. 2021).

Author's Information:

Olha Hurenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.

Hanna Lopatina – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.

Natalia Tsybuliak – PhD of Psychological Sciences, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.

ЕКСПЕРТИЗА ПРОЄКТІВ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: УПРАВЛІНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

EXAMINATION OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT PROJECTS: MANAGEMENT CONTEXT

Олександра Мармаза

Oleksandra Marmaza

Анотація

У статті висвітлено стан вивчення проблеми експертного оцінювання у науковому дискурсі, розкрито сутність технології експертизи. З'ясовано, що експертиза проєкту розвитку закладу освіти – це раціональна технологія його попереднього оцінювання та одночасно вид педагогічної діяльності, яка спрямована на удосконалення проєкту до його безпосереднього впровадження. Визначено основні складники експертизи проєкту: об'єкт експертизи, мета експертизи, процедура експертизи, продукт експертизи. Схарактеризовано етапи експертизи: вибір експертів та формування експертної групи; розроблення плану та визначення оптимальних умов експертної діяльності; з'ясування техніки оцінювання; вибір експертних методів; оброблення даних та підведення підсумків експертної діяльності.

Abstract

The article highlights the state of study of the problem of expert evaluation in scientific discourse, reveals the essence of examination technology. It was found that the examination of the project of development of an educational institution is a rational technology of its preliminary assessment and at the same time a type of pedagogical activity, which is aimed at improving the project before its direct implementation. The main components of the project examination are determined: the object of examination, the purpose of examination, the examination procedure, the product of examination. The stages of examination are characterized: selection of experts and formation of expert group; development of a plan and determination of optimal conditions for expert activity; elucidation of assessment techniques; choice of expert methods; data processing and summarizing expert activities.

Ключові слова: управління закладом освіти, проєкт, технологія експертизи, експертиза проєктів.

Key words: management of educational institution, project, examination technology, project examination.

Вступ

Розвиток теорії та практики стратегічного управління закладом освіти зумовлює діяльність педагогічних колективів з розроблення інноваційних проєктів. Відтак зростає необхідність у їхньому превентивному оцінюванні, у проведенні експертних процедур, оскільки у такий спосіб можна заздалегідь виявити недоліки, проблеми та вирішити їх ще до реалізації проєктів. Це створює унікальну можливість за потреби внести доповнення, зміни, корекцію ще до практичного упровадження розробленого

проєкту, що зберігає час, сили, репутацію керівника та педагогічного колективу, знімає низку авральних заходів, перевантаження.

Технологія експертизи використовується в ситуаціях, коли необхідно дати оцінку в умовах високого рівня невизначеності. Експертиза за суттю та змістом відрізняється від аудиту, контролю, перевірки, інспектування. Це пов'язано, передусім, із відсутністю перевірених критеріїв та показників оцінювання, бо інноваційний проєкт завжди буде передбачати тільки гіпотетичні результати, які ще належить перевірити практикою.

Останнім часом керівники закладів освіти все частіше звертаються до технології експертизи розроблених проєктів. Проте вони вкрай слабко забезпечені необхідними науково-методичними рекомендаціями щодо експертного оцінювання, не здійснюється належна підготовка з цієї проблеми в умовах вищого закладу освіти та в процесі підвищення кваліфікації.

1. Технологія експертного оцінювання

1.1. Стан вивчення проблеми експертного оцінювання у науковому дискурсі

Використання методу педагогічної експертизи під час проведення наукових досліджень розкрили такі автори, як: О. Ануфрієва, М. Архангельський, Г. Воробйов, Б. Гершунський, Ю. Гільбух, П. Піскунов, В. Черепанов та ін. Вони пов'язують експертні процедури із вивченням різних педагогічних об'єктів та систем.

Експертиза навчальних досягнень учнів та якості освіти стала предметом дослідження М. Дарманського, А. Єрмоли, Р. Ільєсова, О. Касьянкової, М. Крулехт, О. Майорова, Д. Матроса, Л. Петренко, В. Пікельної, Д. Полева, Д. Рупняк, І. Тельнюк.

Експертному оцінюванню управління закладом присвячено роботи Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, О. Колеснікової, В. Лунячека, З. Рябової, В. Шаркунової.

Питанням експертизи інноваційних процесів у закладі освіти присвячено дослідження Л. Даниленко, Л. Ващенко, І. Гавриш, В. Чудакової.

Можливості використання методу експертизи для оцінювання закладу освіти та його систем розкрито в роботах О. Моїсєєва, Т. Новікової, О. Новікова, Г. Дмитренка, М. Поташника.

Водночас ці дослідження методу експертизи є супутніми для викриття певних основних питань (освітніх досягнень учнів, стану інноваційної діяльності, якості систем управління тощо). Проблема власне експертизи, її сутності, змісту та умов проведення розкрита вкрай слабко.

1.2. Сутність експертизи

Однією із стратегічних задач розвитку освіти визначено забезпечення її якості. Це, в свою чергу, вимагає ефективних технологій оцінювання.

Експертиза (лат. *expertus* – дослідний) – це дослідження спеціалістом (експертом) питань, для вирішення яких необхідні спеціальні пізнання. Експертиза – це оцінка спеціалістом стану об'єкту (діяльності, системи, проєкту тощо). За Т. Новіковою, експертна діяльність – це особливий тип дослідної діяльності, де об'єктом вивчення є педагогічна практика, яка розвивається [6]. М. Крулехт та І. Тельнюк визначають педагогічну експертизу як комплекс логічних і математичних процедур, спрямованих на отримання інформації, її аналіз і узагальнення з метою підготовки та прийняття компетентного управлінського рішення [2]. Л. Петренко вважає, що експертиза – це технологія оцінювання результатів діяльності за допомогою професійних спеціалістів, які роблять висновки про їх якість [7].

Таким чином, експертиза проєкту розвитку закладу освіти – це раціональна технологія його попереднього оцінювання та одночасно вид педагогічної діяльності, яка спрямована на удосконалення проєкту до його безпосереднього упровадження.

Організаційний алгоритм експертизи передбачає послідовність логічних кроків: виявлення проблем – вивчення недоліків – виявлення причин. Експертиза виконує освітню, дослідницьку, методичну, консультаційну, коригуючу, прогностичну, інноваційну функції.

1.3. Структурні компоненти експертизи

Л. Петренко виділяє такі структурні компоненти експертизи, як: методика експертного оцінювання, склад експертів, зміст експертизи, технологія експертного оцінювання, система методів оцінювання, процедура експертизи, обробка та аналіз експертних матеріалів, узагальнення результатів експертизи та формулювання висновків, доведення та обговорення висновків експертів [7]. За Д. Рупняк, до складників експертизи відносяться: визначення мети експертного дослідження, складання опитувальника для експертів, погодження правил, комплектування експертної комісії, складання правил обробки результатів, визначення ступеня узгодженості експертів [8].

На нашу думку, основні складники експертизи стратегічного проєкту – це: об'єкт експертизи, мета експертизи, процедура експертизи, продукт експертизи.

Об'єктами під час експертизи проєкту розвитку закладу освіти виступають: інновація, яку покладено у основу проєкту (експертиза стосується доцільності використання даної інновації, її можливостей для вирішення проблеми); потенціал учасників проєкту (оцінюються можливості колективу реалізувати заплановане); ресурсне забезпечення проєкту (вивчаються умови реалізації проєкту).

Важливим є аспект формулювання цілей та завдань експертизи. За різними авторами (Р. Ільясов, М. Крулехт, Л. Петренко, В. Пикельна, Д. Рупняк, Дж. Спіро, І. Тельнюк, О. Удод), цілі експертизи проєктів розвитку стосуються: з'ясування ступеня відповідності нормам, стандартам, яких треба непохитно дотримуватись і які не можуть порушуватись ніякими інноваціями; виявлення авторського задуму проєкту; установлення ціннісного аспекту інноваційного проєкту; виявлення істотних недоліків проєкту та можливих проблем; уточнення шляхів та засобів удосконалення; надання рекомендацій та пропозицій щодо оптимізації розвитку; виявлення суспільного (професійного, педагогічного, наукового тощо) значення інноваційного проєкту; з'ясування реалізаційного потенціалу, ресурсного забезпечення проєкту; оцінки діяльності розробників та учасників проєкту тощо.

2. Процедура експертизи

2.1. Етапи експертизи

Процедура експертизи передбачає певні етапи. Так, Д. Рупняк визначає три етапи: підготовчий (прийняття рішення про експертизу, створення експертної комісії, розроблення плану експертизи), основний (визначення процедури експертизи, встановлення критеріїв та показників та власне процес оцінювання), підсумковий (аналіз результатів експертної діяльності, формулювання висновків, розробка рекомендацій та пропозицій, прийняття рішення про підсумки експертизи) [8]. М. Крулехт та І. Тельнюк зміст роботи експертної групи теж розподіляють за трьома етапами. На початковому етапі визначається мета та завдання експертизи, формулюють проблеми, встановлюється відповідальність та права і обов'язки членів експертної групи. На основному етапі складаються анкети, опитувальники, тести, контрольно-діагностичні завдання; визначаються методи та критерії оцінювання; збираються, аналізуються та оцінюються дані; розробляються рекомендації. На завершальному етапі відбувається опитування експертів, оформлення документів, формулюють експертні висновки [2].

До основних етапів експертизи ми відносимо: вибір експертів та формування експертної групи, розроблення плану та визначення оптимальних умов експертної діяльності, з'ясування техніки оцінювання, вибір експертних методів, оброблення даних та підсумковий етап.

2.2. Вибір експертів та формування експертної групи

Процедура експертизи розпочинається з вибору експертів та формування експертної групи.

Експерт – це спеціаліст, котрий дає висновок при розгляді будь-якого питання. Завдання експертної групи полягає у глибокому вивченні проєкту та відповідних цьому діях: збирання інформації про стан об'єкту, системи, діяльності; аналіз факторів, що спричинили цей стан; відстеження позитивної динаміки; оцінювання реального стану; формулювання рекомендацій.

Експертизу необхідно здійснювати за двома напрямками: змістовому та діяльнісному. Звідси і залежить добір експертів. Одні повинні бути провідними спеціалістами і знатись на предметі аналізу (наприклад, науковці, які розуміються на певних педагогічних технологіях: розвивальне навчання, модульна технологія та ін.), а інші – бути провідними фахівцями щодо аналізу умов, організації впровадження, ресурсного забезпечення тощо. Інноваційний проєкт передбачає багато невідомих. Проте спеціалісти у своїй галузі можуть гіпотетично передбачити розвиток подій, висунути здогадки про оптимальність варіантів рішення проблеми. Експертами можуть бути вчені, викладачі вишів, інститутів удосконалення, провідні спеціалісти відділів освіти, а також колегіальні експерти – кафедри, наукові лабораторії, комісії [5].

Виокремлюють три форми експертної роботи: індивідуальна, колективна, комплексна. Індивідуальна експертиза передбачає роботу одного експерта, який є висококласним спеціалістом і бере на себе повну відповідальність за результати експертизи. Колективна форма передбачає групову роботу експертів з різних аспектів проєкту, коли проєкт потребує не тільки заповнення протоколу експертизи, а й колегіального обговорення, дискусії. Комплексна форма експертизи передбачає багатоетапну, спеціально організовану процедуру, що зумовлена складністю проєкту. За цих умов проводяться додаткові консультування зі спеціалістами, які не входять до експертної групи. Коли оцінку дає декілька експертів, то дійсне знаходиться у колі діапазону оцінок окремих експертів, а це означає, що узагальнена колективна думка більш достовірна.

З метою експертизи інноваційного проєкту необхідно укомплектувати експертну групу у складі 5-11 чоловік. Експерти повинні бути адміністративно незалежні. Основні якості експерта – це: загальна ерудиція, позитивне ставлення до експертизи, зацікавленість, діловитість, креативність, відсутність схильності до конформізму, широта мислення, зібраність, об'єктивність, конструктивність мислення, самокритичність [4].

Компетентність експерта повинна складатись із спеціальної та кваліметричної. Спеціальна компетентність передбачає фахову грамотність по відношенню до об'єкта експертизи. Цю компетентність можна встановити за допомогою таких методів, як: самооцінка, взаємооцінка, тестування, анкетування. Окрім того, дієвими є рейтингові методи, які дозволяють на основі певних даних (місце роботи, займана посада, стаж та досвід роботи, вчені звання, наукові ступені, публікації, участь у подібних експертизах, самооцінка тощо) визначити рівень компетентності потенційного експерта. Кваліметрична компетентність стосується володіння засобами виміру різних аспектів об'єкту експертизи.

У США до експертних комісій обов'язково включають представників двох позицій: тих, хто позитивно ставиться до розроблення та впровадження інноваційного проєкту, та скептиків і супротивників подібного проєкту. В цьому теж є раціональне зерно: з'ясування істини через виявлення та обговорення недоліків, проблем, перспектив, умов проєктної діяльності.

Формування експертної групи складається із таких обов'язкових кроків, як: встановлення кількості членів експертної групи; комплектування списків кандидатів в експерти; оцінка компетентності претендентів (метод анкетних даних; метод самооцінки; метод взаємних рекомендацій; комплексний підхід); встановлення персонального складу експертної групи.

2.3. Розроблення плану та визначення оптимальних умов експертної діяльності

Розроблення плану експертної діяльності передбачає визначення строків та змісту роботи на основі постановлених цілей і задач. Не менш важливими є розроблення принципів та з'ясування умов експертизи. Принципами експертної діяльності є такі: діалогічності, співробітництва, конструктивності, креативності, гнучкості, плюралізму, конфіденційності, відповідальності, відкритості та публічності експертних дій та рішень, незалежності та правової захищеності експертів, обґрунтованості оцінок, об'єктивності висновків.

До основних умов експертної діяльності необхідно віднести нормативне забезпечення діяльності експертної групи, встановлення правил роботи та поведінки, доступ експертів до інформації, ресурсну підтримку.

Можна виділити три види експертизи: зовнішню (здійснюється спеціалістами, які не є працівниками даного закладу і розробниками інноваційного проєкту), внутрішньошкільну (здійснюється спеціалістами закладу, які не входять до групи розробників проєкту) та самоекспертизу (здійснюється розробниками проєкту).

2.4. З'ясування техніки оцінювання

На техніку оцінювання впливають особливості таких аспектів експертизи, як: нормування (передбачає вивчення нормативно-законодавчого поля проєктної діяльності, відповідності стандартам, програмам тощо); ідентифікація (передбачає співставлення з першоджерелами, авторськими розробками, вивчення особливостей нових умов та ступеня їхнього впливу на очікувані результати); передбачення (за умов, коли відсутні стандарти та норми, вступає в силу інтуїтивне передбачення розвитку певних подій, результатів тощо); презентація (передбачає вивчення оформлення проєкту, мовленнєвої культури, його зрозумілості для інших).

Виокремлюють два підходи до експертного оцінювання: нормативне – встановлення відповідності нормам, стандартам; критеріальне – оцінювання за встановленими критеріями.

Під час експертизи інноваційного проєкту частіше відбувається критеріальне оцінювання. Під критеріями розуміють ті явища, які відбивають його істотні характеристики і саме тому підлягають оцінці. Інновації можуть стосуватись різних аспектів діяльності закладу освіти, вони є різноплановими. Тому не може бути єдиної критеріальної основи для оцінки відповідності інновації проблемі, яка виникла в закладі та зумовила пошук інновацій; для вивчення прогнозованої якості розробленого проєкту та результатів його впровадження. Багатомірність експертної оцінки є запорукою об'єктивного та якісного осмислення інноваційного проєкту. Вважаємо, що наявність критеріального апарату, розробленого до початку реалізації проєкту, дозволить більш ефективно оцінити можливість досягнення запланованих цілей та результатів [3].

Критерій – це ознака, на підставі якої робиться оцінка, визначення або класифікація. Критерії експертизи визначаються різними факторами, серед яких основні – це: суть інноваційного проєкту, характеристика об'єкту інноваційної діяльності, цілі експертизи, принципи діяльності, нормативна база, умови процедури експертизи, можливості використання технічних засобів та застосування експертних методик тощо.

За Т. Новіковою, критерії бувають: загальні – ті критерії, що дозволяють оцінити значущість проєкту з точки зору основних тенденцій, цілей та напрямів розвитку на різних рівнях його організації (новизна проєктної ідеї, масштабність інноваційного проєкту, рівень інноваційності проєкту, системність інноваційного проєкту, ефективність інноваційного проєкту, можливість використати інноваційний досвід іншим); спеціальні – ті критерії, які дозволяють оцінити компетентність автора, змістовність проєкту з точки зору його повноти, відповідності нормативним вимогам (повнота структури інноваційного проєкту, взаємозв'язок структурних елементів проєкту); окремі – ті, які дозволяють оцінити ступінь обґрунтованості проєкту з точки зору можливостей його впровадження та життєздатності (реалістичність, втілюваність, ступінь розробленості проєкту) [6].

Критерії оцінювання проєкту розкриваються через систему конкретних показників. Наприклад: аналітичне підґрунтя проєкту (використання відповідних діагностичних засобів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими явищами, наявність змістовних узагальнень та висновків); постановка проблеми (чіткість формулювання, обґрунтованість, актуальність); визначення мети (перспективність, конкретність, реалістичність); інноваційний потенціал проєкту (відповідність змісту проєкту сучасному розвитку науки і практики, корисність (продуктивність) обраних інновацій для закладу освіти, інтегративність (вплив на всі підсистеми)); концептуальність (наявність відповідної ідейної бази (ідеї, концепції, принципи, підходи) розвитку закладу, наявність гіпотетичної моделі розвитку закладу освіти, чіткість формулювання бажаних результатів); вироблення напрямів діяльності (розділів проєкту) (відповідність цілям та завданням, оптимальність, можливість реалізувати через комплекс робіт); якість плану реалізації (достатність запланованих дій для досягнення результату, забезпеченість плану ресурсами (кадрові, час, матеріально-технічні, фінансові та інші), можливість контролювати реалізацію (керуваність)); адаптивність проєкту (легко адаптується до умов закладу освіти з урахуванням динаміки та тенденцій розвитку, враховані можливості корекції (удосконалення, незначних змін), наявність відповідальності за результати роботи); рефлексивність (можливість самоекспертизи діяльності закладу, можливість самоаналізу діяльності колективу, можливість самоаналізу діяльності керівника).

Експертні оцінки виставляються за кожним показником в залежності від ступеня реалізації: 0 балів – показник відсутній; 1 бал – показник недостатньо виражений; 2 бали – показник достатньо виражений; 3 бали – показник виражений оптимально. Можна задіяти будь-яку іншу зручну шкалу оцінювання.

Критерії, показники та шкалу оцінювання члени експертної групи можуть розробити колегіально. У цьому є позитив: експерти, спілкуючись, висувають критерії, які відбивають їхнє бачення та розуміння проблеми; обирають шкалу оцінювання, яка, на їх думку, є зручною. Це позбавить від з'ясування доцільності, важливості тих чи інших критеріїв вже під час експертної процедури. Основний недолік такого підходу – вимагає багато часу для спільної роботи експертів. Можна заздалегідь розробити критерії, шкалу оцінювання та запропонувати членам експертної групи. У цьому теж є свій позитив: члени експертної групи можуть працювати досить автономно один від

одного. Основний недолік – експерти будуть шукати проблеми не тільки в програмі, а й у системі критеріїв та техніці оцінювання.

2.5. Вибір експертних методів

Експертний метод – це механізм, який дозволяє здійснювати педагогічну експертизу. На думку різних авторів, до методів експертизи можна віднести: незалежний аудит, рейтинги результатів олімпіад, конкурсів; державну атестацію та акредитацію закладу освіти (Ю. Конаржевський); анкетування, інтерв'ювання, мозковий штурм, дискусію, метод Делфі, морфологічний метод, спостереження, якісний і кількісний аналіз, парне порівняння (Б. Гершунський); оцінювання (рейтинг), анкетування, самооцінку, Делфі, ранжування, спостереження, якісний і кількісний аналіз, бесіду, кваліметричний метод, тестування (Г. Єльнікова); анкетування, індивідуальну експертну оцінку, морфологічний метод, самооцінки, парне порівняння (Р. Ільясов).

Найбільш повно методи експертного оцінювання представлено у роботі Л. Петренко [7]. Методи розподілено за класифікаційними ознаками: методи індивідуальної експертизи (анкетування, бесіда, інтерв'ю, метод полярних профілів, парне порівняння, метод експертних оцінок, рейтинг-тест, незалежні характеристики, педагогічна діагностика, тести, самооцінка, аналіз продуктів діяльності), методи групової експертизи (соціометрія, референтометрія, організаційно-діяльнісна гра, мозкова атака, метод синектики), метод фронтальної експертизи (морфологічний експертний метод, педагогічний консилиум, педагогічна кваліметрія, педагогічне спостереження, дискусія), методи зовнішньої експертизи (моделювання, моніторинг якості, вимірювання, атестація).

Методи експертизи пов'язані із формою експертизи. Якщо здійснюється індивідуальна експертна оцінка, то найбільш поширеними є: бесіда експерта із замовником, опитування персоналу, спостереження, робота з документацією. На підставі цього формулюється експертний висновок.

За умов колективної та комплексної форми експертизи найбільш поширеними є метод комісій, метод Делфі, кваліметричний підхід. Метод комісій передбачає спільне обговорення проєкту групою експертів та авторської групи і практичних працівників, які будуть втілювати проєкт. Це може бути відкрита дискусія, «мозкова атака». Метод Делфі передбачає виключення можливостей прямого спілкування членів експертної групи між собою. Кожен член експертної групи працює самостійно, заповнює індивідуальний експертний протокол. Після статистичної обробки цих протоколів та заповнення підсумкового протоколу роботи експертної групи, де представлено результати усіх учасників процедури без зазначення прізвищ, кожному члену експертної групи повертають його протокол. Він може вносити до нього поправки, зміни під впливом інших членів групи. Це дозволяє взяти до уваги те, що пропустили, на що не звернули увагу. Анонімність протоколу не дає підстави на тиск авторитету, досвіду, звання, посади тощо. Корикування протоколів у такий спосіб слугує підвищенню якості експертного висновку. Останнім часом в освіті широко використовується кваліметричний підхід до вимірювання продуктів різних шкільних систем. Кваліметрія – це наука про методи кількісної оцінки якості продукції. Оцінювання проєкту розвитку навчального закладу за законами та принципами кваліметрії створює унікальну можливість оцінити соціальні, освітні, виховні та інші аспекти, які раніше не піддавалися кількісній оцінці. Г. Дмитренко доводить, що особливість такого оцінювання полягає у тому, що вдається звести до порівняльного погляду різноманіття виміряних різними методами та способами показників, які до того ж мають різні одиниці вимірювання [1].

Експертні методи можуть обирати як експерти, так і замовник процедури. Якщо експерти досвідчені, то вони можуть обрати більш ефективні методи. Якщо ж замовник бажає провести експертизу саме за конкретними методами, то це теж враховується. При цьому експерт може відмовитись від участі у роботі, якщо він не погоджується з цим вибором замовника і передбачає спотворення інформації, або недостатній ступінь розкриття проблем.

2.6. Оброблення даних та підведення підсумків

Статистичний етап процедури експертизи передбачає обробку даних, їх систематизацію та оцінювання різних аспектів об'єкту експертизи. Експертна оцінка – це судження (якісне та кількісне), яке з'являється після ґрунтовної обробки результатів експертизи.

На підсумковому етапі експертної роботи складають протокол експертизи проекту та формулюють експертний висновок.

Експертний висновок передбачає наявність таких позицій: відповідність цілей та змісту діяльності; відповідність методів, форм роботи та очікуваних результатів; значення інноваційного проекту для організації; найкращі знахідки розробників проекту, оригінальність, творчий потенціал; аналіз невикористаних можливостей, резервів; встановлення можливих непередбачуваних розробниками проекту наслідків, ризиків, побічних проблем; оцінка реалістичності проекту, підтвердження необхідними ресурсами; подоліки, помилки, вузькі місця; нові ідеї та пропозиції; висновки щодо ступеня готовності проекту до реалізації [4].

Протокол та висновки враховують думки кожного експерта, в них можна зафіксувати особливу точку зору експерта. Водночас вони повинні бути узгоджені та підписані всіма членами експертної групи.

Заключення

У зв'язку із стійкою тенденцією підвищення уваги керівників до розроблення стратегічних проєктів, що забезпечують розвиток закладів освіти, значущість технології експертизи істотно зростає. Керівник закладу, члени експертної групи повинні уміти здійснити експертизу якісно, завчасно виявити проблеми проєкту та з'ясувати оптимальні умови для його впровадження.

Для подальших досліджень проєктної діяльності та технології експертизи відкритими є питання моделей та критеріїв оцінювання різних систем закладу освіти, суб'єктів діяльності, умов, ресурсного забезпечення.

Потребує удосконалення система підготовки керівника до стратегічного управління та проєктної діяльності в умовах його навчання на менеджерських спеціальностях, під час підвищення кваліфікації.

Література:

1. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління на основі кваліметричного підходу. Київ: ІЗМН, 1996. 140 с.
2. Крулехт М. В., Тельнюк И. В. Экспертные оценки в образовании. Москва: Академия. 2002. 112 с.
3. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків: Планета-принт, 2016. 197 с.
4. Мармаза О. І. Стратегічний менеджмент. Харків: Планета-принт, 2015. 103 с.
5. Мармаза О. І. Теоретико-прикладні аспекти експертизи проєктів розвитку навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя. 2013. Вип. 28 (81). С. 237-244.

6. Новикова Т. Г. Теоретические подходы к технологии экспертизы инновационных проектов. *Школьная технология*. 2002. № 1. С. 161-169.
7. Петренко Л. М. Педагогічна експертиза: технологія експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів. Харків: Основа. 2007. 176 с.
8. Рупняк Д. М. Организационно-педагогическая деятельность методической службы района (города) по внедрению новых педагогических идей в школьную практику: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киев, 1991. 161 с.

Author's Information:

Oleksandra Marmaza – PhD of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Scientific Foundations of Management, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CHINESE UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF A PANDEMIC

Ван Сінсін

Wang Xinxing

Анотація

Стаття присвячена проблемам впровадження онлайн-навчання студентів університетів КНР в період пандемії, особливостям організації дистанційного навчання. Автор аналізує практику онлайн-навчання студентів які вивчають іноземні мови в університетах провінції Чжецзян; розкриває проблеми, що виникають у зв'язку з частковим чи повним переходом на онлайн-навчання та можливості роботи в дистанційному режимі з використанням платформи Dingding (钉钉); підкреслює, що онлайн-навчання може тільки доповнити і розширити можливості класичного університетського навчання, але не замінювати його повністю.

Abstract

The article is devoted to the problems of introducing online training for students of Chinese universities during the pandemic, the peculiarities of organizing distance learning. The author analyzes the practice of online learning of students studying foreign languages at universities in Zhejiang province; reveals problems that arise in connection with the partial or complete transition to online learning and the possibility of working remotely using the Dingding (钉钉) platform; emphasizes that online learning can only complement and expand the possibilities of classical university education, but not completely replace it.

Ключові слова: платформа Dingding (钉钉), форми та методи онлайн-навчання, організація дистанційного навчання, університет КНР.

Key words: Dingding platform (钉钉), forms and methods of online learning, organization of Distance Learning, University of the people'S Republic of China.

Постановка проблеми

Системи освіти в усьому світі вживають заходів щодо організації освіти в умовах пандемії коронавірусу (COVID-19). У більшості країн повністю або частково закриті навчальні заклади, а багато студентів переведені на дистанційне навчання, що зумовлює ряд проблем організації процесу навчання. Особливі обставини, викликані пандемією, вимагають екстрених заходів для зниження ризиків поширення коронавірусу в різних сферах життєдіяльності людей, пошуку нових форм і методів навчання. Це спричинило прискорену модернізацію систем освіти багатьох країн світу, розвитку форм і методів онлайн-навчання, переводу навчального процесу на дистанційну форму із застосуванням технологій електронного навчання.

Поряд з традиційними формами навчання все частіше застосовуються сучасні інноваційні форми, які базуються на інтернет-технологіях, орієнтованих на

індивідуальні потреби студента та рівень його знань, що дає можливість зробити освітній процес більш гнучким, універсальним і особистісно-орієнтованим. З розвитком інформаційних технологій, локальних мереж з'явилися нові можливості навчання, які дозволяють підтримувати освітній процес на належному рівні.

Одночасно, поряд з очевидними викликами і проблемами, новий формат навчання надає широкий спектр можливостей і перспектив для зміни і вдосконалення освітніх систем.

Аналіз останніх досліджень

Необхідність переходу на дистанційне навчання зумовила величезну кількість праць китайських дослідників, присвячених формам і методам онлайн навчання [2, 3, 4], проблемам оцінювання результатів навчальної діяльності [6, 7], аналізу ефективності дистанційного навчання та особливостям його організації [5].

Виклад основного матеріалу дослідження

У лютому 2020 року Міністерство освіти Китаю опублікувало «Керівні думки щодо організації та управління онлайн-навчанням у школах та університетах у період пандемії» [1], закликавши навчальні заклади різних регіонів країни продовжити навчальний процес через різні платформи у формі онлайн-уроків. У документі підкреслюється, що в умовах пандемії широкомасштабне впровадження онлайн-уроків також є новою спробою модернізації системи освіти.

Онлайн-освіта – це формат освіти, при якому навчальний процес будується навколо певної онлайн-платформи, як єдиного інструменту, здатного вирішувати всі навчальні завдання (в Китаї це в основному платформи Dingding (钉钉), MOOC, Tencent classroom, Dingtalk, QQ, WeChat): уроки і завдання, тести і оцінки, спілкування студентів і викладача. На заняттях використовуються як традиційні методики, які просто переносяться з аудиторій в інтернет, так і методики онлайн-навчання, авторські методики.

В даний час в онлайн-навчанні використовуються комп'ютерні та інтернет-технології для реалізації трьох форм взаємодії:

- взаємодія викладача та учнів;
- взаємодія людини з навчальною системою;
- взаємодія людини з комп'ютером, що підвищує ефективність дистанційного навчання.

Переваги онлайн-навчання очевидні:

- можливість диференційованого та індивідуального навчання для всіх студентів; інтерактивність і наочність;
- виправданість застосування аудіо- та відео матеріалів;
- можливість використання даного виду навчання для роботи з талановитими студентами;
- дистанційна участь у конкурсах, конференціях.

Завдяки онлайн-навчанню зміст навчання може бути розширено і доповнено. Наприклад, навчальний контент може бути виражений у різних формах, таких як презентація, відео чи аудіо. Абстрактний і незрозумілий зміст, який важко відобразити інтуїтивно при традиційному навчанні, може відобразитися за допомогою анімації, відео, аудіо і т.п., що сприяє підвищенню інтересу студентів до навчання, позитивно впливає на його результативність.

Однак, як показує практика, онлайн-навчання має і ряд недоліків. Перш за все, в університетах немає спеціального відділу, що відповідає за управління онлайн-навчанням, не вистачає професіоналів, здатних створити на рівні університету цілісну

багаторівневу систему онлайн навчання, надати кваліфіковану допомогу викладачам в розробці онлайн-курсів, здійснювати контроль за процесом навчання і відвідуваністю занять. Необхідна перепідготовка осіб, що займаються організацією процесу навчання з урахуванням нових реалій. Керування навчанням онлайн має свої особливості й специфічний режим, що неможливо ігнорувати в процесі управління освітою [7, 8].

Крім того, більшість використовуваних для онлайн-навчання навчальних матеріалів (підручників, посібників, аудіо - та відеоматеріалів, тестових завдань тощо), створювалися для традиційного навчання і не враховують специфіку онлайн-занять. В результаті в Інтернеті доступний обмежений вибір онлайн-курсів, що, на думку Лю І та Чжана Хуйрона не сприяє задоволенню студентам їхніх різноманітних освітніх потреб [8].

У режимі онлайн-навчання студентам немає необхідності складати іспити в аудиторії, що в свою чергу має як переваги так і недоліки. Отримані в результаті онлайн-тестування результати не завжди відображають реальні навчальні результати студентів. Викладач не може повністю забезпечувати самостійність роботи і, відповідно, гарантувати справедливості оцінки. Неможливість викладачеві і учневі об'єктивно оцінити результативність навчання, в свою чергу не кращим чином впливає на самодисципліну студентів, їх старанність, що в подальшому веде до зниження успішності.

Впровадження онлайн-навчання в різних провінціях КНР має свої особливості і залежить як від вибору стратегії навчання самим навчальним закладом, так і від політики регіонального уряду, багато в чому визначає тривалість онлайн-навчання і його форми. Проаналізуємо тенденції розвитку онлайн-навчання студентів на прикладі інституту іноземних мов Університету Хучжоу (провінція Чжецзян).

Для відпрацювання навички говоріння та аудіювання викладачами університету використовувалася в основному інтернет-платформа Dingding (钉钉). Дана платформа надає великі можливості в організації онлайн-заняття. Викладач може:

- бачити студента (викладач має можливість включати відео у слухача);
- відпрацьовувати в групі діалоги, монологічні висловлювання;
- використовувати «віртуальну» дошку;
- демонструвати екран ноутбука викладача;
- відправляти файли студентам в групу і персонально;
- організовувати чати студентів.

На Dingding (钉钉) проводяться «аудиторні» заняття, що включають такі методи роботи, як опитування, монологічне висловлювання, бесіда. Під час уроку студенти мають можливість задавати питання викладачеві безпосередньо.

На факультеті російської мови в 2020 році студентам пропонувалося 76 обов'язкових і 8 факультативних курсів для онлайн-навчання. Додатково в процесі навчання використовуються платформи MOOC, Tencent Classroom, DingTalk, QQ, WeChat. Основний метод онлайн-навчання це пряма трансляція онлайн. Інститут іноземної мови збирає та аналізує інформацію про онлайн-навчання. У 2020 році згідно зі статистики відвідуваність студентами онлайн-занять в середньому становила 98,8%. Проводилися підсумкові опитування викладачів і студентів, завданням яких було визначити задоволеність учасників онлайн-навчання процесом і навчальними результатами (питання стосувалися як самих занять, підготовки до них, очікуваних і отриманих результатів, так і ефективності взаємодії студентів і викладачів). Онлайн-навчання в тій чи іншій мірі виправдало очікування понад 75% студентів і менше 60% викладачів. Незадоволеність викладачів була викликана як нижчим рівнем знань і умінь студентів (порівнювалися результати аудиторного та онлайн-навчання) при досить високих результатах тестування, так і складнощами контролю навчальної

активності учнів. І студенти і викладачі в опитуваннях підкреслили недостатність комунікації між викладачем і студентами, спілкування між студентами, обмежені можливості університетського онлайн-навчання.

Заклучення

Таким чином, онлайн-навчання-це сучасна реалія, без якої освіта ХХІ століття немислима. Однак, на нашу думку, воно може бути лише частиною або доповненням до традиційної форми навчання сучасного студента, але ніяк не замінювати її повністю. Незважаючи на популярність і загальне схвалення цього виду навчання, онлайн-навчання не зможе замінити «живого» спілкування між викладачем і студентом, створити атмосферу академічного середовища, замінити колектив і дружнє спілкування між студентами; його завдання тільки доповнити і розширити можливості класичного університетського навчання.

Література:

1. Керівні думки щодо організації та управління онлайн-навчанням у школах та університетах у період пандемії [Електронний ресурс]: 中华人民共和国教育部 – Режим доступу: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202002/t20200205_418138.html. – Дата доступу: 22. 02. 2021.
2. Лі Чжень (李贞). В умовах епідемії онлайн-класи є одночасно невідкладні та інноваційні / Лі Чжень [Електронний ресурс]: 知网 – Режим доступу: <https://wap.cnki.net/touch/web/Newspaper/Article/RMRH202002180050.html> – Дата доступу: 22. 02. 2021.
3. Ян Ідан (杨一丹). Нормалізована побудова «гібридного аудиторного і офлайн-навчання» у вищих професійних коледжах / Ян Ідан [Електронний ресурс]: 知网 – Режим доступу: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/JSJG202006014.html> – Дата доступу: 22. 02. 2021.
4. Міністерство освіти Китайської Народної Республіки. Керівні думки одинадцяти відділів, включаючи Міністерство освіти, щодо сприяння здоровому розвитку онлайн-освіти [Електронний ресурс]: 中华人民共和国教育部 – Режим доступу: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201909/t20190930_401761.html?ivk_sa=1024320u – Дата доступу: 22. 02. 2021.
5. Лі На (李娜). Порівняльний аналіз онлайн-викладання та офлайн-класів у вищій професійній освіті / Лі На [Електронний ресурс]: 知网 – Режим доступу: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/XZSY202024052.html> – Дата доступу: 22. 02. 2021.
6. Ду Юхуа (杜育华), Дін Цзін (丁瑾). Порівняльний аналіз переваг та недоліків викладання в Інтернеті та традиційного викладання в коледжах та університетах / Ду Юхуа, Дін Цзін [Електронний ресурс]: 知网 – Режим доступу: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/CAIZ2020057.html> – Дата доступу: 22. 02. 2021.
7. Цзян Цінхуа (江清华). Дослідження онлайн-викладання в коледжах та університетах в умовах епідемії коронавірусу / Цзян Цінхуа [Електронний ресурс]: 知网 – Режим доступу: <https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YZDG202006012.html> – Дата доступу: 22. 02. 2021.
8. Лю І (刘焱), Чжан Хуйрон (张辉蓉). Дослідження онлайн-викладання в коледжах та університетах / Лю І, Чжан Хуйрон [Електронний ресурс]: 知网 – Режим доступу:

<https://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/YXXY202005007.html> – Дата доступу:
22. 02. 2021.

Author's Information:

Wang Xinxing – PhD of Philological Sciences, Lecturer, the Russian Language Department of the Institute of Foreign Languages of Huzhou University, Huzhou, China

ВІДКРИТІ ОНЛАЙН-КУРСИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЇ

OPEN ONLINE ENGLISH COURSES IN CHINA

Менглін Сюй

Menglin Xu

Анотація

У статті аналізуються досягнення і проблеми створення і поширення високоякісних відкритих онлайн-курсів англійської мови в Китаї; стверджується, що відкриті онлайн-курси є продуктом глибокої інтеграції інформаційних технологій та вищої освіти. Підкреслюється, що запровадження таких курсів сприяє модернізації вищої освіти і досягненню справедливого і рівного доступу до освіти. Стверджується, що при розробці програмного забезпечення відкритого онлайн-курсу необхідно комбінувати різні технічні засоби, щоб зробити навчальний курс яскравим, відповідати багатовимірному і динамічному режиму онлайн-навчання іноземної мови і підкреслити переваги навчання, заснованого на технологіях.

Abstract

This paper analyzes the achievements and problems in the construction and dissemination of high-quality open English courses in China, and holds that open online courses are the product of the deep integration of information technology and higher education. It is emphasized that the establishment of such courses is conducive to the modernization of higher education and the realization of fair and equal access to education. It is believed that the development of open online course software must combine different technical means to make the course more interesting, meet the multi-dimensional dynamic mode of online foreign language learning, and emphasize the benefits of technical learning.

Ключові слова: навчання англійській мові в Китаї, відкритий онлайн-курс, інтернет-навчання.

Key words: learning English in China, offering online courses, online learning.

З 2015 року будівництво відкритих онлайн-курсів в Китаї значно просунулося. Більш 12500 онлайн-курсів були введені в дію за цей час, ними скористалося більше 200 мільйонів слухачів. «В даний час за кількістю МООС Китай займає перше місце в світі» [1]. У 2018 році і на початку 2019 року, Міністерство освіти Китаю двічі вибрало 1291 національний онлайн-курс, в тому числі 1158 курсів бакалаврату і 133 курси вищої професійної освіти. Чень Баошен, міністр освіти Китаю, на «Національній конференції з вищої освіти в нову еру», яка відбулася в червні 2018 року висунув концепцію «золотого курсу». Ним був запропонований комплекс заходів по створенню значної кількості «золотих курсів» англійської мови і просуванню глобальної реформи викладання іноземних мов.

1. Поточна ситуація зі створенням високоякісних відкритих онлайн-курсів англійської мови в Китаї

За результатами двох відкритих онлайн-курсів, затверджених Міністерством освіти в 2018-2019 роках, було відібрано 42 відкритих онлайн-курсів англійської мови, що становить 3,3% від усіх національних відкритих онлайн-курсів.

1.1. Розподіл навчальних програм провінцій і міст

Згідно зі статистикою, найбільша кількість відкритих онлайн-курсів національного рівня відкрита в 16 провінціях і містах (Пекін, Сичуань і Цзянсу мають по 6 коледжів і університетів, де відкриті курси; Хейлунцзян – 4; Чжецзян і Фуцзянь – по 3). Серед 42 національних відкритих онлайн-курсів 28 курсів англійської мови, що становить 63,6%. У цьому виді курсів більшість курсів – це навчання аудіювання, розмовної мови, читання, письма та перекладу, з яких тільки два є курсами перекладу. Є 8 курсів літератури та культури, 4 курси спеціального призначення і 2 курси ділової англійської. Варто відзначити, що не існує курсу лінгвістики, який був би визнаний національним відкритим онлайн-курсом.

Розподіл типів онлайн-курсів англійської мови	
Тип курсу	Назва курсу
Мовні навички	«Життя англійською мовою», «Слухання та говоріння», «Англійська мова нового вченого: мова та письмо», «Переклад з "дао"», «Усна англійська в поїздах», «Розширення словникового запасу англійської мови», «Усна англійська мова в коледжі», «Вища професійна публічна англійська мова», «Читання та письмо англійською мовою», «Написання наукових робіт англійською мовою та академічні звіт», «Курс самонавчання коледжу англійської мови», «Загальна англійська», «Письмовий процес коледжу англійської мови», «Академічне читання коледжу англійської мови», «Методи та навички перекладу англійською з китайської мови», «Академічний обмін англійською мовою», «Основа письма англійської мови коледжу», «Англійська мова», «Публічна англійська мова», «Коледж англійської мови», «Граматика та письмо англійської мови», «Новий стандартний коледж англійської мови (комплексний курс)», «Ефективне висловлювання англійською мовою: мовна риторика та логіка», «Спілкування на робочому місці англійською мовою», «Комплексний курс коледжу англійської мови», «Письмо в коледжі англійської мови», «Усна англійська цікава розмова», «Професійна англійська мова», «Перегляд американської драми», «Вивчення усного англійського».
Література та культура	«Враження про Британію та США: подорож у часі та просторі», «Історія зарубіжної літератури», «Вибрані читання зарубіжних літературних класиків та реальності», «Вибрані читання відомих британських та американських віршів», «Оцінка англійських творів нобелівських лауреатів», «Британські та американські вірші», «Загальна ситуація з китайською культурою (англійською мовою)», «Мова про Китай - англійською».
Спеціальне призначення	«Міжнародна комунікація англійська мова», «Англійська мова на робочому місці», «Англійська поліція»
Ділова англійська	«Зовнішньоторгове англійське листування», «Ділова англійська».

1.2. Кількість учасників

На 28 курсах з англійської мови взяли участь від 10 000 до 100 000 чоловік, що складає 63,6% від загальної кількості; 10 курсів мали кількість учасників від 100 000 до 500 000 чоловік; і 4 курси з числом учасників менше 10 000 чоловік; 2 курси з більш ніж 500 000 учасників – це курс університету Цінхуа «Аудіювання і говоріння англійською мовою» (587000 учасників) і курс університету оборонних наук і технологій «Розмовна англійська» з 1,34 мільйона учасників.



2. Проблеми створення високоякісних відкритих онлайн-курсів англійської мови

З аналізу вищезазначеної ситуації ми бачимо, що створення високоякісних відкритих онлайн-курсів англійської мови в Китаї принесло певні успіхи. Однак проведений нами аналіз тенденцій розвитку мереж і платформ, що їх використовують при побудові відкритих онлайн-курсів англійської мови, виявив наступні проблеми.

2.1. Деякі курси недостатньо інноваційні

Переглядаючи навчальні відеоролики, ми вивили, що деякі з 42 онлайн-курсів просто записують навчальні матеріали в відеоролики і розміщують їх на платформі. Крім того, деякі курси не відповідають вимогам фрагментованого, цікавого і мультимодального дизайну навчальної програми через записи в класі, не мають чіткого програмного забезпечення курсу, єдиної форми навчання та цікавих картинок.

2.2. Розподіл типів навчальних програм по провінціям нерівномірне

Хоча зазначені курси охоплюють п'ять типів курсів, розподіл типів курсів нерівномірний. Серед них більше курсів з навчання базовим мовним навичкам аудіювання, усного мовлення, читання та письма, в той час як менше курсів з напрацювання навичок перекладу, ділової іноземної мови і лінгвістики. У Китаї всього 16 провінцій і міст, чий курси англійської визнані національними відкритими онлайн-курсами. Серед них східні і північні провінції і міста мають відносно більше курсів, в той час як центральні і західні регіони мають менше курсів.

3. Пропозиції з розвитку онлайн-курсів.

3.1. Розробити мікрокуррікулум і звернути увагу на загальні особливості

В цілому відкриті онлайн-курси можна розділити на xMOOC і SPOC. Серед них xMOOC – це онлайн-клас, заснований на теорії вивчення біхевіоризму і працює в традиційному режимі управління. Він має характеристики «короткий відеоролик, новий метод оцінки, велика навчальна група і т.п.» [2]. Більшість MOOC в даний час відносяться до цієї категорії. SPOC – це відкритий онлайн-курс для невеликих груп студентів. xMOOC націлений на велику кількість учнів, і його зміст зазвичай являє собою курс з високою частотою повторення, сильною універсальністю із задоволенням

потреб слухачів. Навпаки, SPOC націлений на курси з низьким рівнем повторення і сильною спеціалізацією, які являють собою «онлайн-курси, розроблені відповідно до ситуації учнів в нашій школі, з упором на індивідуальне обслуговування на рівні школи» [3]. Тому при використанні курсів xMOOC вчителі повинні обирати курси, що відповідають смаку більшості учнів. Професійні курси, такі як «Поліцейська англійська», «Зовнішньоторговельне листування англійською мовою», «Синхронний і юридичний переклад» належать SPOC. Перед створенням відкритих онлайн-курсів вчителі повинні спочатку розробити і розгашувати їх відповідним чином, щоб уникнути марної трати навчальних ресурсів.

3.2. Мультимодальні засоби і орієнтація на інтереси

При розробці програмного забезпечення відкритого онлайн-курсу потрібно ефективно комбінувати різні модальні засоби, щоб зробити навчальний курс яскравим, відповідати тривимірному, багатовимірному і динамічному режиму онлайн-навчання іноземної мови і підкреслити переваги навчання, заснованого на технологіях. Дизайн відкритих онлайн-курсів повинен бути цікавим, щоб підняти зацікавленість студентів в автономному навчанні.

3.3. Поліпшити систему оцінювання, використовуючи формативного оцінку в якості основного методу

Вчителі повинні використовувати взаємодію вчителя і учня, оцінку колег, онлайн-тестування та інші способи для відстеження і записи навчальної ситуації учнів в режимі реального часу, зосередитися на їх звичайної успішності, розвивати здатність учнів до автономного навчання і формувати більш всеосяжну, більш об'єктивну і метод багатовимірної формує оцінки.

Висновок

Відкритий онлайн-курс є продуктом глибокої інтеграції інформаційних технологій та вищої освіти, сприяє рівності в освіті. Наступ ери комунікаційних технологій 5G відкрив нові можливості для створення відкритих онлайн-курсів. Коледжі та університети повинні брати активну участь в побудові «золотих курсів», розробляти нову парадигму навчання іноземним мовам і реформ в епоху технологій.

Література:

1. У Янь Створення і використання національного чудового відкритого онлайн-курсу, прагнення написати «перо прагнення» вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cqvip.com/QK/91372A/20181/674472479.html> – Дата доступу: 20. 01. 2021.
2. Ван Пін. Нові розробки і застосування великомасштабних відкритих онлайн-курсів: від MOOC до MOOC [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.tech.net.cn/news/show-62341.html> – Дата доступу: 20. 01. 2021.
3. Цзян Янь, Ху Цзяшен Дослідження механізму великомасштабного навчання в перевернутому класі англійської мови в коледжі на основі SPOC [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTTotal-WYDH201804002.htm> – Дата доступу: 20. 01. 2021.

Author's Information:

Menglin Xu – PhD of Philological Sciences, Lecturer, the English Language Department of the Institute of Foreign Languages of Huzhou University, Huzhou, China

НАВЧАННЯ В РЕЖИМІ ОНЛАЙН НА КИТАЙСЬКІЙ НАВЧАЛЬНІЙ ПЛАТФОРМІ DINGTALK

ONLINE TEACHING OF CHINA DINGTALK TEACHING PLATFORM

Чень Ченьлін

Chen Chenlin

Анотація

В статті висвітлюється організація навчального процесу в університетах КНР в умовах пандемії; розкривається накопичений з початку 2020 року досвід роботи університетів в онлайн-режимі; аналізуються проблеми організації онлайн-взаємодії між викладачами і студентами в онлайн-класі, труднощі з реалізацією інтерактивної комунікації між студентами та студентів з викладачами, стимулювання інтересу студентів до навчання, умови поєднання аудиторного та онлайн-навчання, особливості роботи на платформі Dingtalk.

Abstract

This paper introduces the online teaching platform of Chinese universities, reveals the experience of universities in online work since the beginning of 2020, as well as the problems of online interaction between teachers and students in online classroom, how to realize interactive communication between teachers and students, stimulate students' interest in learning, combine classroom learning with online learning, and introduces the characteristics of Dingtalk teaching platform.

Ключові слова: онлайн-навчання; навчальні онлайн-ресурси; онлайн-взаємодія.

Key words: online learning; online learning resources; online interaction.

Вступ

Коронавірус нового типу (COVID-19), що охопив світ, приніс великі проблеми здоров'ю, роботі та навчанню людей в усьому світі. У лютому 2020 року Міністерство освіти Китаю, стурбоване пандемією запропонувало керівництву освітою провінцій та навчальних закладів перейти до організації онлайн-навчання та широко використовувати онлайн-курси МООС (масові відкриті онлайн-курси без обмеження числа учасників). Такі курси дозволяють студентам з різних міст дистанційно оволодівати новими професіями, підвищувати свою кваліфікацію, отримувати нові знання, взаємодіючи з викладачами та іншими учасниками в режимі реального часу.

Під онлайн-навчанням ми розуміємо організований згідно навчального плану навчальний процес, який передбачає активний обмін інформацією між студентами і викладачем, а також між самими студентами, і максимально використовує сучасні засоби нових інформаційних технологій (аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікацій). Для такого навчання принципово не важливо, яким чином освітні матеріали будуть доставлятися від навчального закладу до

студента. Найбільш ефективною є доставка всього освітнього матеріалу в електронному вигляді з використанням інтернет мереж.

Ще в 2012 році, завдяки кооперації інтернет-компанії і спілки університетів Китаю з'явилась доступна всім бажаючим експериментальна ресурсна платформа. Принцип навчання наступний: курс складається з декількох блоків – перегляд відео, обговорення на форумі, виконання завдань, вивчення додаткових матеріалів і здача підсумкового іспитів. Платформа надає кращі відкриті курси, створені за підтримки Міністерства освіти КНР і провідних університетів країни, які надають для загального безкоштовного використання свої навчальні плани, програми, онлайн-курси, окремі заняття. Будь-який навчальний заклад (школа, коледж чи університет) можуть розмістити на ресурсі свій навчальний контент і використовувати його в навчальному процесі.

За підтримки МООС і експериментальної ресурсної платформи, спираючись на різні онлайн-платформи в КНР був організований онлайн-простір для навчання на всіх рівнях. На початку 2020 року Міністерством освіти було додатково організовано ще 22 платформи онлайн-курсів, розроблено різноманітні програми онлайн-навчання (тисяча двісті дев'яносто один онлайн-курс і 401 курс віртуальний імітаційний експеримент для безкоштовного використання) [1]. Ці курси забезпечують ефективність онлайн-навчання, широкі можливості для університетів та студентів. У «Постанові Міністерства освіти з організації та управління онлайн-навчанням в коледжах і університетах в період профілактики і боротьби з епідеміями» аналізуються проблеми онлайн-взаємодії в онлайн-класі й пропонуються стратегії поліпшення процесу комунікації як у процесі підготовки до заняття, під час і після заняття. Поєднуючи мережеве середовище і мультимедійні технології, ми вибираємо найбільш зручну платформу для проведення мережевого навчання, на якій накопичуємо досвід для модернізації онлайн-навчання і самої системи вищої освіти в майбутньому.

1. Загальні проблеми онлайн-взаємодії

Характерними рисами онлайн-навчання можна назвати:

- ✓ гнучкість: можливість вибору зручного часу, зручного місця і зручного темпу навчання.
- ✓ модульність: в основу університетських програм закладено модульний принцип. Кожен окремих курс створює цілісне уявлення про певну предметну область. Онлайн-навчання дозволяє якнайкраще реалізувати такий підхід;
- ✓ нова роль викладача: на нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, консультування при складанні індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами та ін.;
- ✓ спеціалізований контроль якості навчання: в якості форм контролю в дистанційному навчанні використовуються дистанційно організовані іспити, співбесіди, практичні, курсові та проектні роботи, комп'ютерні інтелектуальні тестуючі системи.
- ✓ використання спеціалізованих технологій і засобів навчання: технологія онлайн-навчання – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії з людиною в процесі самостійного, але контрольованого освоєння певного масиву знань.

Основна увага на онлайн-занятті приділяється викладу нового матеріалу [2]. Викладачу необхідно добре продумувати технології та методики, які він буде використовувати, щоб навчальний процес був якомога більш ефективним та емоційно насиченим [3]. Особлива увага приділяється інтерактивній взаємодії учасників навчального процесу. У концепції освіти інтерактивне навчання є

важливим показником для дослідження якості викладання. MOOC, а саме мережеве навчання, – це новий метод навчання, розроблений з використанням Інтернет-технологій [4-5]. В сучасних дослідженнях онлайн-освіти найбільш частою проблемою, про яку говорять викладачі вузів, є недостатня взаємодія учасників у процесі навчання. Як спосіб взаємодії голос і відео використовувалися найчастіше: їх використовували 58,1% і 53,8% викладачів відповідно. Видно, що найбільш поширена проблема взаємодії на уроці з класом веб-трансляції полягає в тому, що діяльність викладачів і студентів недостатня, а режим взаємодії, на думку дослідників Ян Юйсян, Хуан Цзіе, Ву Чжаньсюне є відносно єдиним і не диверсифікованим [5].

2. Впровадження платформи Dingtalk

У січні 2014 року з метою підвищення ефективності офісів і спільної роботи китайських підприємств, для сприяння контактам і співпраці між підприємствами Alibaba організувала команду з розробки багатофункціональної комунікаційної платформи Dingtalk. Програмне забезпечення, підтримуване платформою, може бути версією для ПК, веб-версією і мобільною версією, а також передавати файли між мобільним телефоном і комп'ютером. Після довгих років зусиль Dingtalk 5.0 буде випущений в мережі в лютому 2020 року. На основі надання простору для документів, цифрового офісу та інших ефективних наборів для спільної роботи Dingtalk 5.0 буде реалізовувати спільну роботу онлайн-офісу.

3. Використання платформи Dingtalk для онлайн-заняття

3.1. Перед заняттям

За умов офлайн-навчання на уроці викладач і студенти спілкуються безпосередньо і викладач, спостерігаючи за реакцією студентів може оцінювати ефективність обраних методів та технологій навчання. Під час онлайн-навчання викладачі і студенти знаходяться на різних кінцях мережі, більшість студентів можуть покладатися тільки на самоконтроль і концентрацію для досягнення ефективної взаємодії на уроці. Учні з сильним самоконтролем можуть зосередитися на тому, щоб слідувати ритму роботи викладача на уроці, активно реагувати і брати участь у взаємодії на уроці. Якщо ми хочемо домогтися позитивного інтерактивного ефекту, ми повинні змінити підходи щодо організації навчання спрямувати зусилля на якомога детальнішу організацію самостійного навчання. Опублікований на ресурсі план уроку має містити зміст самонавчання, практичні завдання, приблизний час виконання завдань, чіткі критерії для самостійного визначення студентами власних досягнень.

3.2. На уроці

Взаємодія в процесі навчання здійснюється за допомогою голосу або фото. Багато викладачів стверджують, що їм буває доволі важко оцінити ефективність онлайн-навчання. Наприклад, як оцінювати майстерність студентів і практичні навички? Щоб усунути ці проблеми, потрібен своєчасний і швидкий збір навчальної інформації та ефективна взаємодія зі студентами. Студенти можуть відправляти свої результати групі за допомогою голосу, що може вирішити проблему голосового з'єднання й інтерактивної взаємодії і дозволити більшій кількості студентів взаємодіяти одночасно. Завдяки функції «голосова конференція» програмного забезпечення для прямих трансляцій учні можуть висловлюватись голосом або відео. У той же час інші студенти також можуть доповнювати відповіді однокурсників, реально взаємодіяти один з одним. Викладач завжди може контролювати, щоб усі

студенти використовували «метод тестування в реальному часі», який являється неодмінною складовою онлайн-навчання.

3.3. Після уроку

Як і у випадку з аудиторним навчанням, на кожне завдання викладача він повинен отримувати зворотний зв'язок. Інтерактивні відповіді в прямому ефірі дозволяють зрозуміти, які студенти засвоїли новий матеріал, чи думають вони про тему заняття, і у яких студентів все ще є прогалини в знаннях. Для інтерактивних завдань, які поширюються на офлайн, також необхідно відстежувати і направляти, хвалити тих, хто добре впорався, і своєчасно давати вказівки тим, у кого є проблеми.

Заклучення

Онлайн-навчання являється одним із напрямків реформування системи університетської освіти в майбутньому. Тільки шляхом постійного оновлення освітнього змісту та технологій навчання, підвищення рівня викладання, активного використання сучасного досвіду дистанційного навчання, дослідження проблем онлайн-навчання, стимулювання інтересу студентів до навчання, активізації навчальної діяльності студентів, розвитку їх творчого мислення, можливо підвищити ефективність онлайн-навчання і поширити його використання в освітньому університетів після закінчення пандемії.

Література:

1. Постанова Міністерства освіти з організації та управління онлайн-навчанням в коледжах і університетах в період профілактики і боротьби з епідеміями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202002/t20200205_418131.html – Дата доступу: 25. 03. 2021.
2. Ван Тін, Сюй Цзюнь, Ван Айцзюй. Роздуми про дослідження навчання в класі в Китаї за останні 40 років реформ і відкритості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ex.cssn.cn/jyx/jyx_jxl/202005/t20200507_5124460.shtml – Дата доступу: 25. 03. 2021.
3. Сюй Цзіцунь. Що означає педагогічне дослідження: про відповідальність та місії дослідників теорії навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotat-KJFF201502004.htm> – Дата доступу: 25. 03. 2021.
4. Лю Яньсу. Розробка і практика змішаного режиму навчання на основі MOOC, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cqvip.com/QK/87241X/201826/7001445283.html> – Дата доступу: 25. 03. 2021.
5. Ян Юйсян, Хуан Цзіе, Ву Чжаньсюн. Розробка схеми реалізації змішаного режиму онлайн і офлайн навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/kcjuuj201505003> – Дата доступу: 25. 03. 2021.

Author's Information:

Chen Chenlin – PhD of Philological Sciences, Teacher, International College of Huzhou University, Huzhou, China

КОМУНІКАЦІЯ І ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА

COMMUNICATION AND LITERARY EDUCATION

FORMALIZOVANÉ A NEFORMALIZOVANÉ ŽÁNRE RÓMSKEHO FOLKLÓRU V RÓMSKYCH ROZPRÁVKACH (PARAMISA)

FORMALISED AND NON-FORMALISED GENRES OF ROMANY FOLKLORE IN ROMANY FOLKTALES (PARAMISA)

Bibiána Hlebová

Bibiana Hlebova

Abstrakt

Štúdia vychádza z klasifikácie žánrov rómskeho folklóru podľa M. Hübschmannovej (1988) a interpretuje ich výskyt v dominantnom literárnom žánri rómskej literatúry pre deti a mládež na Slovensku – v rómskej rozprávke (paramisi), ktorá vo svojej poetike zobrazuje archetyp rómskej identity. V centre pozornosti literárnohistorického výskumu sú traja významní autori rómskych rozprávok – Dezider Banga (Čierny vlas. Cigánske rozprávky, 1969), Elena Lacková (Rómske rozprávky / Romane paramisa, 1992) a Ján Berky-Luborecký (Sny o šťastí, 1994). Interpretované žánre rómskeho folklóru – formalizované žánre a neformalizované rozprávania v rómskych rozprávkach (paramisa) dodnes uchovávajú svoj príležitostný ústny charakter v rómskej komunite, sú súčasťou špecifickej identity a inakosti Rómov na Slovensku.

Abstract

Study roots in the classification of the Romany folklore genres according to M. Hübschmann (1988) and this interprets their occurrence in the dominant Romany literature for children and youth genre in Slovakia – in the Romany folk tale (paramisi), which portrays archetype of the Romany identity in its poetics. In the centre of literary-historical research attention are the three significant authors of Romany folktales – Dezider Banga (The black hair, Gypsy folktales, 1969), Elena Lacková (Romany folktales / Romane paramisa, 1992), and Ján Berky-Luborecký (Dreams of happiness, 1994). The interpreted Romany folklore genres – formalised genres and non-formalised narratives in Romany folktales (paramisa) keep their occasional oral character in Roma community until today, and they are integral part of specific identity and otherness of Roma people in Slovakia.

Kľúčové slová: Žánre rómskeho folklóru. Formalizované žánre. Neformalizované rozprávania. Rómske rozprávky. Rómski autori. Špecifická rómskej identity. Inakosť Rómov.

Key words: Romany folklore genres. Formalised genres. Non-formalised genres. Romany folktales. Romany authors. Romany identity specificities. Otherness of Roma people.

Úvod

Rómska ľudová slovesnosť, tradície Rómov, ich vnímanie sveta i filozofia života sú súčasťou typickej rómskej identity (romipen) uchovávané v komunite z pokolenia na pokolenie. K nim patrí aj rómska kultúra, najmä hudba, spev a tanec, ako aj ostatné žánre rómskeho folklóru, v ktorom sú bohato zastúpené najmä rómske rozprávky (paramisa). V literárnohistorickom výskume rómskej literatúry pre deti a mládež na Slovensku (Hlebová a kol., 2011) sme identifikovali rómsku rozprávku (paramisi) ako najdominantnejší prozaický žáner. Súčasne sme zistili, že rozprávkové príbehy mali oddávna osobitné miesto a význam v každodennom živote Rómov, v mnohých osadách sa viackrát do týždňa konalo v najväčšej miestnosti verejné rozprávanie rozprávok pre dospelých. Rozprávačmi vážnych i humorných príbehov zo života Rómov alebo fantastických rozprávok o kráľoch a rôznych nadprirodzených bytostiach boli len muži (ženy rozprávali rozprávky deťom doma). P. Valo (1994) tieto rozprávania nepovažuje za pravé rozprávky, aj keď obsahujú rozprávkové príbehy, ani za povesti, aj keď sa viažu na konkrétny čas, miesto, osobu a udalosť, ba ani za balady, aj keď je v nich často pochmúrna baladická atmosféra. Paramisa sú rozprávania pre dospelých, ktoré v rôznych variantoch šírili rómski rozprávači na svadbách, zábavách i pohreboch. Vkladali do nich svoju fantáziu, exotickú filozofiu dospelých Rómov, ich životnú skúsenosť i túžbu po šťastí. Rómsky autor D. Banga (1992, s. 5) nachádza vo svete rómskej rozprávky (paramisi) najväčšie bohatstvo chudobného ľudu, ktoré si Rómovia priniesli zo svojej indickej pravlasti.

Výskumom rómskeho folklóru v Čechách a na Slovensku sa zaoberala napr. romologička E. Davidová (1992, s. 54), ktorá ho považuje za jeden „z najcharakteristickejších etnických determinantov Rómov,“ J. Belišová (1998, s. 5), podľa ktorej pochopiť Rómov znamená „čosi o nich vedieť, mať úctu k ich tradíciám, zvláštnostiam, zvyklostiam, spôsobu života a prejavu,“ M. Hübschmannová (1988), ktorá klasifikovala žánre rómskeho folklóru a dokumentovala jeho archaický charakter. Pri výskume žánrov rómskeho folklóru sme vychádzali z interpretácie rómskych rozprávok (paramisa) od najvýznamnejších rómskych autorov – Dezidera Bangu (*Čierny vlas. Cigánske rozprávky*, 1969), Eleny Lackovej (*Rómske rozprávky / Romane paramisa*, 1992b), Jána Berkyho-Luboreckého (*Sny o šťastí*, 1993), pričom sme sa opierali o klasifikáciu žánrov rómskeho folklóru podľa M. Hübschmannovej (1988), ktorá ich rozdelila na **formalizované žánre** (majú svoje názvy a formálne pravidlá, opakované a všeobecne známe obsahové typy) a **neformalizované rozprávania** (bývajú súčasťou formalizovaných žánrov na základe určitej témy) (Hlebová, 2010).

1. Formalizované žánre rómskeho folklóru v rómskych rozprávkach (paramisa)

Do skupiny **formalizovaných žánrov** M. Hübschmannová (1988) zaradila **rómsku ľudovú poéziu** (*gil'a* = piesne), ktorú považuje za najživšiu zložku rómskeho folklóru. Reprezentujú ju piesne **phurikane gil'a – halgato** (určené na počúvanie), často s nejakým posolstvom pre ľudí. V rómskych rozprávkach (paramisa) sme sa stretli s rôznymi piesňami na počúvanie (*halgato*), napr. uväznení rómski muzikanti „priložili husle k brade a Šejinke a Barovi zahrli prekrásnu pieseň o láske;“¹ jeden bohatý gróf raz našiel zázračný kvet, ktorý sa o polnoci premenil na krásnu ženu a tá mu spievala: „Gróf je človek veľmi milý, / všetko nechal na tanieri;“² rómsky mládenec Hóliko hrával na husliach „prekrásne cigánske melodické tiahle nôty, ale aj rezké, bujaré tanečné piesne;“³ keď rómska dievčina Rupuny predávala na jarmoku výrobky, zákazníkov nelákal len jej tovar, ale aj jej „prekrásna pieseň o čiernom viáčikovi, ktorý zvestuje srdcu radosť svojím či, či, ri, či. Nad jarmokom znelo: Odá kálo čiriklo, / šukar díly, joj, phenel, / či – či – ri – či, / mre jileske lačhipe kerel.“⁴

Z rómskych piesní sú známe aj **čorikane gil'a** (žalostné piesne, *čorikano* = úbohý, zbedačený, osirelý). Sú to piesne o biede, hlade a núde Rómov, ale aj o láske, zodpovednosti

k rodičom (najmä k matke) a deťom, o nevere, pijanstve, chorobe a smrti. V týchto piesňach bol text dôležitejší než melódia; melódia, štýl a prednes iba emotívne zdôrazňovali obsahový význam piesne. Tieto piesne sa vyskytli aj v rómskych rozprávkach (paramisa), napr. keď rómske deti pochovali mamičkin popol v záhrade a po troch dňoch z neho vyrástol krásny farebný kvet, ktorý o polnoci spieval: „*Muž môj milý, aký žiaľ, / prečo si ma ohňu dal;*“⁵ aj nešťastná Rómka Bežka si často spievala žalostné piesne,“⁶ Róm Lolo „*hral a spieval Sanine obľúbené piesne, lebo veril, že ju pohltila voda a ona ho tam počuje;*“⁷ rómsky muzikant Matej Jožo Ďuro Frfl'oš Brúgoš hral na svojej base žalostnú „*pesničku Okoj téle, o Roma bašavan, mri prirány mulatinel...*“,“⁸ ba aj Róm Šanibáči vedel zahrať smutné rómske piesne: „*Keď pôjdeš do hrobu, do hrobu tmavého, tam budeš spočívať, až do dňa súdneho...*“⁹

Ďalším žánrom rómskej ľudovej poézie sú **epické žalostné piesne** (baladické rozprávania o nejakej skutočnej udalosti), ktoré mali prevažne informatívnu funkciu. Ich texty sa tak rýchlo zabúdali, ako sa zabúdali konkrétne udalosti, o ktorých piesne hovorili. Ľudia ich využívali, keď cítili potrebu vyspovedať sa z toho, čo ich ťažilo (napr. z tajnej lásky, biedy, smútku, nevery), o čom sa hanbili hovoriť, preto im vyhovovala zovšeobecnená metaforická podoba týchto piesní. Niektoré texty boli zamerané na kritiku asociálneho správania jednotlivcov v komunite. Keďže piesne slúžili na osobnú výpoveď, každá z nich mala mnoho variantov; k štandardným slohám a veršom si každý spievajúci mohol pripojiť vlastné slová, verše a slohy. V rómskych rozprávkach (paramisa) si piesne spievali viaceré rómske postavy, napr. rómska dievčina Čhonóri si takto pospevovala: „*Zmoknuté mám nôžky, / dám venček na rožky, z hlíny voda vyteká, / bude misa veľiká. / Urobím aj hrnčeky, / zazvonia s'a zvončeky, / potom chlapom darček dám, / na vínečko veľký džbán.*“¹⁰ Na ceste za slávnou tanečnicou Khel si rómska dievčina Jaga vyspevovala túto pieseň: „*Niet takého mládenca v tejto dedine, / žijem bez peňazí, vo veľkej biede, / niet peňazí, niet peňazí ani šiat, / moja milá s iným chodí, / mňa srdiečko stále bolí. / S iným chodí pre parádu rodičom, / v noci je však stále mojím snom, / bez peňazí, bez peňazí dá sa žiť, / lebo v srdci lásku nosím / aj do hrobu s ňou sa uložím.*“¹¹ Clivo znie aj posledná pieseň slávnej tanečnice Khel: „*Sako dive gav gavestar phirkerav / dajakóro temetóvo narakchav / phenen mange, káj mri dajóri sovel / odoj bešá, odoj rová / le ásvenca i phív chorá. / Každý deň od dediny k dedine chodievam, / svojej matky hrob nenachádzam, / povedzte mi, kde moja matka spí, / môj žiaľ sa k nej posadí, / slzami čiernu zem skropí;*“ táto epická žalostná pieseň sa končila modlitbou: „*Akányk, džá te soven. Adaj hi i čhajori. / Děvla, de lake sastipe, gódy / odá hi, mri čhajóri. / Mri čhajóri, lácho jilo, / avel pal mande, de lake bachatalo dživibe. / Sar tu kames, avkla ovla / mri čhajóri, pal mange avla. / Palikerav šukáre, mro jilo nadukchavel / avka ker, hot amáro, romano dživibe, / pro svito mindík te dživel. / Už pôjdem naveky spať. Dievčatko tu stojí. / Bože, daj jej zdravie, pamäť večnú, / je to dievča, nástupníčka môjho rodu. / Moje dievča, s dobrým srdcom, / v mojich šlapajach pôjde, / daj, požehnaj jej šťastie. / Ako pokonáš, tak sa stane, / dievčatko moje miesto zastane. / Ďakujem ti pekne, mňa už srdce nebolí. / Konaj tak, aby Rómovia boli večne živí.*“¹²

K žánrom rómskej ľudovej poézie patria aj **phurikane gil'a – čardaša** (tanečné piesne). Spievali sa pri rovnakých príležitostiach ako *halgato* (určené na počúvanie). Melódia tanečných piesní bola dôležitejšia ako ich text; texty mali väčšinou humorný obsah. V rómskych rozprávkach (paramisa) takéto piesne hral napr. rómsky chlapec Buroviarko medveďovi – kniežaťu Ričunovi: „*... najprv to boli piesne ťahavé, ale potom rezké do tanca. Medveď chytil medvedicu za predné labky a začali tancovať. Aj malý medvedík sa vykrúcal.*“¹³ Aj rómsky muzikant Matej Jožo Ďuro Frfl'oš Brúgoš najradšej hrával čardáše: „*Zahrám taký čardáš, že sa podusíte vlastným dychčaním.*“¹⁴ Podobne aj Róm Šanibáči zahral čardáš smrťke, o svojom zážitku takto rozprával: „*Najprv som začal halgato, potom B-major čardáš, potom pijácke a potom som prešiel na čardáše. Hráam, hráam a ako sa tak na ňu dívam, zdalo sa mi, akoby sa jej žilky rozihrali. ... Vstal som, pred ňu sa postavil a také friš*

čardáše zahral, že ani neviem, kedy zliezla z postele a začala sa okolo mňa krútiť. Tancovala, potvora, tancovala a vôbec sa pritom nezadychčala.“¹⁵

Do skupiny **formalizovaných žánrov** M. Hübschmannová (1988) zaradila aj **prozaické útvary**, ktoré Rómovia označujú jedným názvom *paramisa* (rozprávky). Autorka ich považuje za prozaické útvary tradičnej slovesnej tvorby Rómov, pričom rozlišuje **bare paramisa** (dlhé rómske rozprávky), tiež nazývané **vitezjika paramisa** (hrdinské príbehy), v ktorých vystupuje hrdina (*vitezjis*; takmer vždy rómsky chlapec – *romano čhavo*) bojujúci so zlom v rôznych podobách (draky, čarodejnice, zlí králi), nad ktorým vždy zvíťazí (oslobodí princeznú, ľudstvo, Rómov od zla a pod.). Rozprávkou Rómovia objasňovali a zdôrazňovali hodnoty, ktoré boli pre nich významné. Z toho dôvodu paramisa slúžili najprv ako podobenstvo, ale časom v nich dochádzalo k obsahovému posunu, ktorý súvisel s aktualizáciou deja podľa konkrétnej sociálnej situácie. Inou skupinou boli *bare paramisa*, ktoré slúžili na naplnenie voľného času pri spoločných posedeniach Rómov a ktoré zvyčajne pútavo rozprával nadaný rozprávač, často ich svojsky vylepšoval a vytváral tzv. *niekoľkogeneračný epos* ako svojrázny typový útvar. Rozprávanie príbehov určovali pevné pravidlá – mohol ich rozprávať jeden bara paramisaris (veľký rozprávač); publikum tvorili dospelí, deti mali vstup zakázaný; poslucháči museli byť úplne ticho, dovolené boli iba výkriky nadšenia, hrôzy alebo plač a smiech; až keď rozprávač skončil, mohla začať debata; nakoniec publikum odmenilo rozprávača za zaujímavé rozprávanie potleskom alebo darmi. V rómskych rozprávkach (*paramisa*) bol veľkým rozprávačom Róm Šanibáči, ktorého všetci radi počúval: „*Keď Šani zážitky rozprával, sedeli všetci ticho ako v kresťania v kostole.*“¹⁶ V inej rozprávke sa spomína ďalší chýrny rozprávač: „*Bolo to ešte nedávno, čo žil na svete jeden Cigán, volali ho Tchúlo Kan (Hrubé ucho). Vedel mnoho rozprávok, ktoré rozprával pri ohni a potom ich vietor odnášal ako popadané lístie stromov.*“¹⁷ Dobrým rozprávačom býval často aj vajda, ktorý Rómom často pri ohni o všeličom rozprával.¹⁸

Prozaickým útvarom rómskeho folklóru sú aj **charne paramisa** (krátke rómske rozprávky), tiež nazývané *humoresky, humorné príbehy, vtipné novely*. Patrili k nim aj vtipné rozprávania o múdrom Rómovi, nazývané **pal o god'arev**, čiže rozprávania o schopnosti Rómov riešiť problémy priam šalamúnsky. V rómskych rozprávkach (*paramisa*) sme sa stretli s rozprávaniami *pal o god'arev*, v ktorých svoje neobyčajné schopnosti preukázali prefikani rómski mládenci Kerekóro¹⁹ a Hóliko,²⁰ Rómovia Melalo²¹ a Garulo²² a jedna rómska žena Dyluny.²³ V niektorých *pal o god'arev* múdry Róm vystupuje v role sudcu z ľudu, aby vyriešil problém svojho pána, napr. rómskeho mládencu Železná ruka (Sastruno vast) sám kráľ požiadal o pomoc pri obrane krajiny pred nepriateľom. Po skončení boja Železná ruka ako spravodlivý sudca rozhodol, že „*obaja králi, víťaz i porazený, musia prisahať na veľký oheň, ktorý nakládol na dvore zámku.*“²⁴ Ďalším kratším prozaickým útvarom boli **humorky**, ktoré obsahovali príbehy o prefikanom Rómovi, ktorý dobehne lakomého farára, bohatého sedliaka, namysleného kráľa či grófa. Iný charakter mali **džungale paramisa**, boli to rozprávky nevhodné pre deti.

Ku krátkym prozaickým útvarom rómskeho folklóru patria aj **anekdotické príbehy o dilino Rom** (o hlúpom Rómovi). S postavou hlúpeho Róma sme sa stretli iba v rómskej rozprávke *Ako išiel Midu hľadať prácu*, v ktorej Róm Midu prichádza do kostola požiadať Krista o prácu. Vôbec nepochyboval o tom, že sa rozpráva s Kristom, hoci v skutočnosti to bol kostolník, ktorý po rozhovore šikovne ukryl veľkú sochu Krista a namiesto nej postavil maličkú. Na druhý deň prišiel Midu znovu do kostola a zakričal na malú sochu Krista: „*Hej! A kde je ti otec?*“ A kostolník opäť odpovedal spoza oltára: „*Išiel Cigánom robotu hľadať! ... Ten má ale šťastie, hovorí Midu, utierajúc si soplavý nos do rukáva, aspoň že ju hľadá, keď ju ešte doteraz nenašiel. Ináč by už dávno nebol medzi živými!*“²⁵

Osobitným žánrom rómskeho folklóru sú **vtipné krátke príbehy**, ktoré vyplývajú z rómskych sociálnych situácií a vymysleli ich Rómovia. V rómskych rozprávkach (*paramisa*)

sme sa stretli len so *slovným humorom*. Napr. v jednej rozprávke sa Róm Thulo vyhrážal svojej žene, že ak mu teraz neprivedie na svet dievča, kladivom ju zahluší. Keď mu ukázali cudzie narodené dievčatko, s hrdosťou povedal: „*Vidiš žena moja, keby som ti bol skôr pohrozil, už dávno sme mohli mať dievča!*“²⁶ Situačný i slovný humor sa často spájal aj s postavou Rómky Pumajky,²⁷ Róma Šanibáčiho,²⁸ ale ja spomínaného naivného Róma Midu.²⁹

K najkratším prozaickým útvarom rómskeho folklóru patria *hádanky, jazykové hry a rýmovačky*. V rómskych rozprávkach (paramisa) sme identifikovali len *rýmovačky*, a to v rozprávke *Hviezda šťastia*, v ktorej sa rómskemu mládencovi Kerekórovi takto prihovárал neznámy ženský hlas: „*Neber dary, poklady, / kazia život primladý. / Chci len skúsiť vlastné sily / požiadať ich, / aby ťa kupčeni naučili.*“³⁰ Keď Kerekóro zaspával, opäť počul, ako mu tento hlas hovorí: „*Len pod', pod', čakám ťa, / nechcem byť tvoja žena. / Som tvoja Šťastena, / bohatá, vytúžená. Len príď, príď, volá ťa, / d'aleká morská tíš, / na veľkej mokrej perine / sa za mnou poplaviš. / Cez vlastné slzy / poklad uvidíš, / vo vlastnom pote / budeš miesiť blato, / aby si v ňom odniesol / svoje šťastie, ktoré je viac než / zlato.*“³¹ Neznámy hlas sa Kerekórovi ozval aj po tretíkrát: „*Na veľkej morskej perine / sa za mnou poplaviš. / Cez vlastné slzy / poklad uvidíš. / Vo vlastnom pote / budeš miesiť blato. / Aby si si v ňom odniesol / svoje šťastie, ktoré je viac než... / zlato.*“³²

Životnú múdrosť a skúsenosť Rómov vyjadrujú tzv. *múdre slová* (god'arev lava) v prísloviach a porekadlách, ktoré boli vyvolané neočakávanou, jedinečnou a neopakovateľnou situáciou. V rómskych rozprávkach (paramisa) sme ich zaznamenali napr. u rómskeho kováča Thula, ktorý napriek svojej pracovitosti zažije chudobu a nedostatok, preto konštatuje: „*Čím je človek statočnejší, tým má ťažší život!*“³³ Chýrny rómsky muzikant Baro vie, že „*Róm sa iba husľami najľahšie uživí!*“³⁴ V jednej rozprávke rozprávač konštatuje, že „*Rómovia – Cigáni považujú za chudobného len toho, kto nemá ruky alebo nohy a kto nevládze chodiť alebo sa zasmiať. Hovorí sa, že len čert je chudobný, lebo nemá dušu.*“³⁵ Keď sa Róm Čierny vlas usadil v novej krajine na konci sveta, tam prišiel na to, že „*nie je nič ťažšieho pre človeka, ako ostať sám bez ľudí.*“³⁶

Súčasťou krátkych prozaických útvarov rómskeho folklóru sú aj *magické formulky a kliatby, vyhrážky a nadávky*, ktoré sú neodmysliteľne spojené aj s hovorovou rečou rómskych postáv. V rómskych rozprávkach (paramisa) sme identifikovali *magické formulky a kliatby*, napr. „*Bodaj ti kopyto opuchlo a chvost do vrkoča zaplietlo!*“³⁷ / „*Nehanební lotri, aby vás čierna zem pohltila!*“³⁸ / „*Zlá moc v polnočnom kráľovstve, premeň Bara na psa, ja zjem tvoje srdce a vypijem tvoju krv!*“ *strašidelne šepotala.*³⁹ / *Feriho žena Loli Barovi sa vyhrážala, že mu počaruje tak, že sa jeho prsty viacej strún nedotknú.*⁴⁰ / „*Aby smrťke do rána oči vytekli, keď mi vzala ženu a neľutovala môj drobizg!*“⁴¹ „*Ale ja Rómov nenávidím! ... Som zlý duch a Rómov prenasledujem! Nech dopadne na vás moja krutosť!*“⁴² / „*Mňa potrestal Deloro, teraz zničím ja vás!*“⁴³ Veľmi často sa v rómskych rozprávkach vyskytovali aj *vyhrážky*, napr. „*Ale keď tú robotu pre nás nenájdeš, tak ti bakul'ou kosti spočítam!*“⁴⁴ „*Uvolni nám cestu! Lebo ak toho tátoša vypriahnem, tak zoriem s tebou túto lúčinu na také drobné kúsky, že z teba narastie trávička, na ktorej sa budú pást hlúpe húsky, lebo si hlúpa ako hus.*“⁴⁵ / „*Či si dobré a či zlé, ustúp mi z cesty. Lebo vedz, že tento slák mi darovala bosorka. Keď ťa ním raz švihnem, tak zostanú z teba len franforce. Basu mi daroval sám kat-čarodejník. Ak ťa do nej strčím, tak od hrmotu, lomozu, ujúkania a kvílenia ohluchneš, o rozum prídeš.*“⁴⁶ / „*A ustúp! Ustúp, ty pekelné plemeno. Mám svätenou vodou pokropiť tvoje šlapaje, ktorými si zneuctil tie krvavé cigánske mozole, čo túto zem obrobili a poctivo sa z nej živili?*“⁴⁷ / „*Ty nevďačnica! Ty bosorka! O život si ma chcela pripraviť? Majetok si privlastniť? Obliekaj sa, kým ťa zabijem!*“⁴⁸ Zaznamenali sme aj výskyt *nadávok*, napr. *Po celej ceste som klial ako ten najväčší pohan.*⁴⁹ / „*Bodaj ťa, zase si tu, ty mátoha zošúverená?*“⁵⁰ / „*Zobudil si ma v tom najlepšom, hlupák!*“⁵¹ / „*Ja vašu mater! Ja vášho čierneho Delora!*“⁵² / „*Aby ho čerti vzali!*“⁵³

„Filip, do čerta, tak sa už hýb!“⁵⁴ / „Ustúp, ty pekelné plemeno.“⁵⁵ / „Pozri sa do zrkadla a uvidíš, aká si škaredá. Hotová ohava. Chod' si hľadať sebe rovných!“⁵⁶ / „Všemožný vládca zeme, Phuvuši, roztvor zem! Nech sa táto ohava do jamy pekelnej prepadne. Nech z nej čerti sapún varia.“⁵⁷

Ku krátkym prozaickým žánrom patria aj **blahorečenia** a **ozdobné zdvorilostné výrazy**, ktoré majú špecifickú funkciu v živote i tradičnej slovesnej tvorbe Rómov. V rómskych rozprávkach (paramisa) sa napr. veľmi úctivo prihovára Róm Melalo smrtke: „*Vznešená smrť, najmilostivejšia z najmocnejších, neber mi moje srdiečka, čo by som si tu bez nich počal?*“⁵⁸ Rómsky muzikant Matej Jožo Ďuro Frfľoš Brúgoš zasa takto oslovoval kráľovské stráže: „*Dobry človek, vaše urodzenie, kráľovské služobníctvo!*“⁵⁹ Aj Róm Šanibáči mal v zásobe veľa zdvorilých oslovení, ktorými sa prihovára na kráľovskom zámku: „*Vaša vyjasnenosť, vaše veľa človečenstvo a urodzenie! Vaša kráľovská jasnosť, vaša blahorodosť, vaše mocenstvo, vaše vševedenstvo! Naša kráľovská jasnosť, jeho veličenstvo, náš najväčší dobrodinec, vládca tejto krajiny!*“⁶⁰

2. Neformalizované rozprávania rómskeho folklóru v rómskych rozprávkach (paramisa)

V tradičnej rómskej komunite sa žilo kolektívne, preto pri zábavách nechýbali spevy, tance, žarty či voľné rozprávania. Rómovia takto spoločne hodnotili každodenné udalosti, správanie členov osady, odovzdávali si rôzne zážitky a informácie. Všetky uvedené jazykové prejavy tvoria podľa M. Hübschmannovej (1988) tzv. **neformalizované rozprávania**. Tie síce nemajú štandardnú formu ani obsah, ale spája ich obľúbená tematika a opakované motívy vo vnútornej štruktúre.

K najčastejším neformalizovaným rozprávaniam patria **historky** (*pal o mule*; o príznakoch, dušiach mŕtvych, ktorých sa Rómovia báli); vieru v *mule* Rómovia prežívali veľmi intenzívne.

V rómskych rozprávkach (paramisa) to bolo napr. rozprávanie Róma Šanibáčiho o tom, ako sa s ním prišiel rozlúčiť jeho zosnulý priateľ Húro: „*Už sa spánok prikrádal, keď sa z ničoho nič zablyso. A potom nič. Tichota. Čo sa mi marí, hŕtal som. Ej, nie. Nemarí sa mi. To sa iste môj kamarát, Húro, prišiel so mnou rozlúčiť. Najjasnejší lúč jeho duše osvietil môj príbytok. Podakoval som sa mu. Sviečku som chcel, za pokoj jeho duše, zapáliť. Chcem vstať z postele, ale ktosi-čosi ma zas naspäť sotí. Znova chcem vstať a ktosi-čosi ma zas naspäť šmarí. Kto si? Čo si? Ak sa nebojíš, tak sa ukáž! Rázne som prikázal. ... Len tu mi zrazu zasa v uchu švolí. To sa mi opäť môj najlepši kamarát z onoho sveta takto prihovára: Najprv zahraj pobožné piesne. Potom krajanské a ešte jej aj zaspievaj! Ale nie pochabú. Ja už musím ísť ... a hlások v uchu stíchol“).⁶¹ V rómskych rozprávkach (paramisa) sme sa stretli aj s rozprávaním udalostí, o ktorých rómske postavy počuli, ktoré si samy vymýšľali alebo ich zažili. Napr. Róm Filip „*musel zabávať vymyslenými historkami*“⁶¹ gazdov v krčme, aj Róm Šanibáči „*vedel veľmi zaujímavo rozprávať o všetkom, čo vo svete videl a zažil.*“⁶² V inej rozprávke zasa rómske ženy „*do neskorej noci vysedávali pri rodičkách. Tíšili im bolesti, povzbudzovali ich a obveseľovali veselými rečami;*“⁶³ v ďalšej zasa vajda po večeroch Rómom rozprával o talentovanej rómskej tanečnici Khel, ktorý svoje rozprávanie začínal slovami: „*Ako dnes si pamätám, keď na tejto lúčine pred dávnymi rokmi tancovala a spievala štíhla Khel. Boli to roky radosti, hojnosti a šťastia.*“⁶⁴*

Z ďalších žánrov tzv. **neformalizované rozprávania** Rómov sú zaujímavé **rozprávania o čarodejkách** (*pal o bosorki*; o bytosti, ktorá vymieňa nepokrstené deti) a **memoráty** (*sar čirla dživenas o Roma*; rozprávania o tom, ako kedysi Rómovia žili). V rómskych rozprávkach (paramisa) sa vyskytovali **rozprávania o čarodejkách**, ktoré mali osobitné postavenie v rómskej skupine, lebo vedeli liečiť i čarovať. Napr. Rómovia od čarodejnice očakávali proroctvo pre novonarodené dieťa, „*...posadila sa na velikánsky hrniec a po troške nasypala doň rôzne voňavé, pomrvené byliny. Druhou rukou krútila prútikom nad hrncom.*

Nastalo ticho ako v hrobe. Z hrnca začali vychádzať pramienky oparu. Veštkyňa zavrela oči a pozorne načúvala. Keď pramienky oparu zmizli, veštkyňa vstala a vyriekla takúto veštbu: – Krstným otcom dieťaťa sa stal Mesiačik. Krstnou mamou Hviezdička. Bude najmúdrejší spomedzi všetkých Rómov, ktorých v živote stretne. Bude vládnuť nad všetkými démonmi, zlými duchmi a nočnými príšerami. Tmu nebude vidieť, ani noci sa nebude báť. Len vyberie si zvláštne remeslo.“⁶⁵ Rómskemu dievčaťu čarodejnica zasa predpovedala, že „krásou bude obdarená a takým úsmevom, ako keď sa usmieva Mesiačik. Jej oči budú každému v duši čítať, a tak dobrých ľudí od zlých rozoznávať, poctivých od nečestných a zúfalých od šťastných. Jej nohy budú tancovať na zemi ľahučko ako hviezdičky na nebi. Len sa bude živiť zvláštnym remeslom.“⁶⁵ Iná rómska veštkyňa takto predpovedala budúcnosť práve narodenému rómskemu chlapcovi: „Narodil sa krásavec, ktorý nebude mať v našom rode páru ... Šťastím bude natolko obdarený, že ho bude môcť aj rozdávať. Túlať sa bude po širom svete ako kolesá našich vozov. Vo svete šťastie nájde, aj keď si k nemu rozumom nepomôže.“⁶⁶ Na čarodejnicu sa obrátili Rómovia vtedy, keď od nej očakávali pomoc, napr. aby pomohla vyliečiť Rupuny, ktorá od žiaľu za svojím strateným bratom Trastunom ťažko ochorela.⁶⁷ Známa bola aj rómska veštkyňa Phuri tým, že „veštila dôverčivým gazdinám, z bylín varila všelijaké odvary a liečila nimi nemocných,“ ba dokonca „pomohla na svet mnohým krikľúňom.“⁶⁸ V role čarodejnice vystupuje aj iná stará rómska žena – babica Ňuta, ktorá vajdovi vysvetľovala, ako má pokrstiť dve rómske novorodeniata: „Dáš ich položiť na zem hlavičkami k sebe. Rodičia nech sa postavia k nožičkám. Ostatné vykonáš, ako káže obyčaj. A ešte niečo. Tie deti hneď aj spolu zasnúbiš. Lebo celý život budú k sebe patriť a jeden bez druhého nebudú môcť žiť. Ak sa jeden z nich pominie, ten druhý ho bude hneď nasledovať. Nech ťa duchovia opatrujú v zdraví a dovedú k večnej sláve, ale odpusť mi moju smelosť, no ten chlapček je vyvolený za tvojho nástupcu. Pri jeho narodení padala hviezda ponad tvoj dom a za ňou sa tiahla červená žiara. Taká je pravda, vajda náš milovaný.“⁶⁹

V rómskych rozprávkach (paramisa) sa vyskytli aj **memoráty**. Napr. v príbehu o hrdínskome rómskome princovi Čačovi, ktorý oslobodil Rómov a porazil útočného kráľa Trina: „Rómovia sa však netešili dlho. Ich zem často prepadávali divoké kmene. Domy ľahli popolom, krik a plač odvrátených žien a detí sa niesli k belasému nebu. Rómovia museli opustiť svoju vlasť. Šli na vozoch, koňmo, ba i pešo. Prechodili mnoho krajín, ale vlastnú zem už nikdy nemali. Odvtedy všetci Rómovia kočujú z miesta na miesto, a tak ich dnes pozná celý svet.“⁷⁰ V inej rómskej rozprávke si ľudia skladali piesne o odvážnom Rómovi Železná ruka, ktoré „pri ohni spievali starí aj mladí.“⁷¹ V ďalšej rozprávke sa rozprávalo o krajine, v ktorej sa Rómom dobre žilo: „Bola to krajina, ktorú päť potokov ako päť nožov pretínalo. Rozprestierala sa veľmi ďaleko. Náš pradedo išiel odtiaľ sem päť rokov na voze. Za ten čas vymenil päť párov koní. Jablká, citróny a pomaranče tam dozrievajú po celý rok. Rómovia – Cigáni tejto krajine hovorili Kchameskeri pchúv – Krajina slnka. Volali ju tak preto, že slnko tam každý deň svietilo, len cez obed pršalo, aby zem nevyschla. Po celej krajine sa rozprestierali ovocné sady, háje, lesy, vyzeralo to tak, ako keď stôl prikryješ zeleným obrusom.“ Keď túto krajinu vyhubil divoký kráľ, Rómovia sa rozprchli po celom svete; zostala tam len krásna Ramina: „Cigánski hudobníci, hoci žijú od nej veľmi ďaleko, hrajú jej piesne a pri zvoniacom ohni rozprávajú si o nej rozprávky.“⁷² V jednej rozprávke sa zachovali osudy dvoch rómskych chlapcov, „všade ich pozývali. Chceli si vypočuť Bara, ako hrá, a Bengora, ako kuje svojím čarovným kladivom. ... A čas išiel ďalej. Vtáci odlietali do teplých krajov a zase prilietali. Bar a Bengoro vyrástli, mali potomkov a tí hrali a kovali horúce železo. Možno ešte dnes ich stretnete. Volajú sa lavutári – muzikanti a harti – kováči.“⁷³ V živote rómskych postáv pretrvávajú aj spomienky na rómsku svadbu Čhonóra a Čhonóri.⁷⁴

Záver

Interpretáciou výskytu pestrých žánrov rómskeho folklóru v rómskych rozprávkach (paramisa) sme poukázali na pre Rómov charakteristické špecifické archetypálne žánre rómskeho folklóru, ktoré dodnes uchovávajú svoj príležitostný ústny charakter v rámci rómskej komunity aj v rómskych rozprávkach (paramisa), a to vo formalizovaných žánroch rómskeho folklóru, niekde len v ich fragmentoch.

Poznámka

Štúdia je súčasťou riešenia projektu APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (2016 – 2020)

Zoznam bibliografických odkazov:

- BAČINSKÝ, L., BELIŠOVÁ, J., PASTOROVÁ, A., 1998. *Súčasné podoby rómskeho folklóru*. Bratislava: Národné osvetové centrum, s. 5.
- BANGA, D., 1969. *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- BANGA, D., 1992. *Paramisa. Antológia rómskej rozprávky*. Bratislava: Vydavateľstvo GOLDPRESS.
- BERKY-ĽUBORECKÝ, J., 1994. *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-.
- DAVIDOVÁ, E., 1992. K rómskemu folklóru. In: PLUTKO, P., VARGOVÁ, B., ZEMAN, V.: *Rómska tematika v literárnej a umeleckej reflexii*. Bratislava: Vydavateľstvo Mikromex, s. 54 – 57.
- HLEBOVÁ, B., 2010. *Rómska identita (romipen) v rómskych rozprávkach (paramisa)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0168-0.
- HLEBOVÁ, B. a kol., 2011. *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0317-2.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M., 1988. Slovesná tvorba slovenských Romů. Přehled jednotlivých žánrů. In: *Slovenský národopis*. 36 (1), s. 80 – 91.
- LACKOVÁ, E., 1992. *Rómske rozprávky/Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.
- VALO, P., 1994. Paramisi Jána Berkyho. In: Berky-Ľuborecký, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, s. 75.

Pramene:

- 1 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky/Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 57 – 58.
- 2 BANGA, D.: Kvet. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 137.
- 3 BERKY-ĽUBORECKÝ, J.: Ako čert podvodníkovi k šťastiu dopomohol. In: BERKY-ĽUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 58.
- 4 BERKY-ĽUBORECKÝ, J.: Brat a sestra. In: BERKY-ĽUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 35.
- 5 BANGA, D.: Kvet. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 135.
- 6 BANGA, D.: Polmuž. In: BANGA, D., tamtiež, s. 130 – 131.
- 7 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky/Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 71.

- 8 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Basa šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J. BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 73.
- 9 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 48 – 50.
- 10 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 7.
- 11 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Jaga a Khel. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 29.
- 12 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Jaga a Khel. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 33.
- 13 BANGA, D.: O Buroviarkovi. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 68.
- 14 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Basa šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 63.
- 15 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 50.
- 16 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 41.
- 17 BANGA, D.: Krajina piatich potokov. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 7.
- 18 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Jaga a Khel. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 26.
- 19 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Hviezda šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 25.
- 20 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako čert podvodníkovi k šťastiu dopomohol. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 52.
- 21 LACKOVÁ, E.: Melalo a smrť. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky / Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 10 – 11.
- 22 LACKOVÁ, E.: Prešibaný Róm. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 66.
- 23 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 5.
- 24 BANGA, D.: Železná ruka. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 27.
- 25 LACKOVÁ, E.: Ako išiel Midu hľadať prácu. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky/Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 88, 90.
- 26 LACKOVÁ, E.: Thulov sen. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 24.
- 27 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 10.
- 28 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, 1994, s. 41.
- 29 LACKOVÁ, E.: Ako išiel Midu hľadať prácu. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky / Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 88.
- 30 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Hviezda šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 19.
- 31 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Hviezda šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 20.
- 32 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Hviezda šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 21.
- 33 LACKOVÁ, E.: Thulov sen. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky/Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 23.
- 34 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 46.
- 35 BANGA, D.: Železná ruka. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 16.

- 36 BANGA, D.: Čierny vlas. In: BANGA, D., tamtiež, s. 51.
- 37 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Basa šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 70.
- 38 LACKOVÁ, E.: Thulov sen. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky/Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 18.
- 39 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 48.
- 40 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 47.
- 41 LACKOVÁ, E.: Melalo a smrť. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 5 – 6.
- 42 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 53.
- 43 LACKOVÁ, E.: O primášovi Barovi. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 56.
- 44 LACKOVÁ, E.: Ako išiel Midu hľadať prácu. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 88.
- 45 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Brat a sestra. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 40.
- 46 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Basa šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 65.
- 47 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Basa šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 66.
- 48 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako čert podvodníkovi k šťastiu dopomohol. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 56.
- 49 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 43.
- 50 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 49.
- 51 LACKOVÁ, E.: Thulov sen. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky / Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 16.
- 52 LACKOVÁ, E.: Melalo a smrť. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 12.
- 53 LACKOVÁ, E.: Prešibaný Róm. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 62.
- 54 LACKOVÁ, E.: Ako Filip zarobil na chlieb. In: LACKOVÁ, E., tamtiež, s. 42.
- 55 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Basa šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 66.
- 56 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Brat a sestra. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 40.
- 57 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 44 – 45.
- 58 LACKOVÁ, E.: Melalo a smrť. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky / Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 6.
- 59 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Basa šťastia. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 64.
- 60 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 71.
- 61 LACKOVÁ, E.: Ako Filip zarobil na chlieb. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky / Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 39.
- 62 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Ako sa Šanibáči smrtky zbavil. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 41.
- 63 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 5.
- 64 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Jaga a Khel. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 26.
- 65 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J., tamtiež, s. 6.
- 66 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Hviezda šťastia. In: tamtiež, s. 18.
- 67 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Brat a sestra. In: tamtiež, s. 36.
- 68 LACKOVÁ, E.: Thulov sen. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky – Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 18, 18-19, 23-24.
- 69 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Láska a spravodlivosť. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 14.

- 70 LACKOVÁ, E.: Hadí princ. In: LACKOVÁ, E.: *Rómske rozprávky / Romane paramisa*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1992, s. 79, 85-86.
- 71 BANGA, D.: Železná ruka. In: BANGA, D.: *Čierny vlas. Cigánske rozprávky*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1969, s. 23.
- 72 BANGA, D.: Krajina piatich potokov. In: BANGA, D., tamtiež, s. 7 – 8, 10.
- 73 BANGA, D.: Ľuďi. In: BANGA, D., tamtiež, s. 95.
- 74 BERKY-LUBORECKÝ, J.: Deti Mesiačika. In: BERKY-LUBORECKÝ, J.: *Sny o šťastí*. Bratislava: Štúdio -dd-, 1994, s. 12.

Author's Information:

PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD., Associate Professor – University of Prešov, Faculty of Education, Department of Special Education, Prešov, Slovak Republic

STUDYING THEORETIC ENGLISH GRAMMAR: KEY PROBLEMS AND THE WAYS OF THEIR SOLUTION (BASED ON THE STUDY OF THE NOUN)

Olha Kozii

Abstract

Language is a multifaceted, complex phenomenon which can be studied and described from various points of view: as a psychological or cognitive phenomenon, as a social phenomenon, from the point of view of its historic changes. The following paper deals with the problem of theoretical study of the noun categories. Theoretic English grammar is usually taught after studying General Linguistics. That's why students can easily refer to the general linguistic terminology. Studying practical grammar students mostly fulfill the tasks translating sentences and filling the blanks by appropriate word forms. But theoretical study demands the ability to explain various phenomena.

Key words: theoretic grammar, the noun, number, gender, exercises.

Introduction

Language is a multifaceted, complex phenomenon which can be studied and described from various points of view: as a psychological or cognitive phenomenon, as a social phenomenon, from the point of view of its historic changes. Foreign languages' study has become one of the main requirements of nowadays and grammar study occupies key positions in this process. But attention is mostly paid to the practical aspect of grammar. The students who study philology are expected to understand and to be able to explain different linguistic phenomena.

Theoretical aspects of English grammar are studied in recent (Blokh M.) and those researches that may be classical (Chomsky N. Fries Ch. Ganshina M., Vasilevskaya N. etc.). But mostly they deal with theoretical aspects. That's why the ways of theoretical grammar studying are of current interest.

The paper deals with the problem of theoretical study of the noun categories. Theoretic English grammar is usually taught after studying General Linguistics. That's why students can easily refer to the general linguistic terminology. Studying practical grammar students mostly fulfill the tasks translating sentences and filling the blanks by appropriate word forms. But theoretical study demands the ability to explain various phenomena.

1. The understanding of the categorial meaning of the noun

The research is to be started with the understanding of the categorial meaning of the noun as «substance» or «thingness». Nouns directly name various phenomena of reality and have the strongest nominative force among notional parts of speech: practically every phenomenon can be presented by a noun as an independent referent, or, can be substantivized.

For better comprehension of the phenomenon by students the following exercises are to be used. It may be suggested to look for Ukrainian definitions of the noun and its categorial meaning.

The following exercise will help to understand the nature of «thingness»: it's offered for the English learners to give examples to demonstrate non-limit ability of substantivizing of different parts of speech to disclose the meaning of «thingness». But firstly, such feature is to be explained using some examples given by the teacher: sweetness, preservation, love, a drive-in, ups and downs, ologies and isms, a free-for-all.

The understanding of the phenomenon of substantivizing also helps to catch the base value of categorial meaning of the noun. Attention should be paid to the functional criterion which is based on the functions that the words of a particular class fulfill in the sentence, so the most characteristic functions of the noun are those of a subject and an object. Firstly, the students are suggested to look for Ukrainian examples of substantivizing and then are to comment on formal features through which the underlined words are substantivized:

1) He who has a why to live can bear almost any how (Nietzsche). 2) You do this not because you can figure out the specific whys and hows, but because you trust His love and wisdom (Myers). 3) Wonderful what Hollywood will do to a nobody (Chandler). 4) God is not much interested in my stage image – the me I often present to others (Baty). 5) «If's, and's and but's about conjunctions» (Lakoff).

One of the main problems as for the noun for Ukrainian students is the problem of gender category in English.

2. The category of gender in English

The category of gender in English is a highly controversial subject in grammar. The overwhelming majority of linguists stick to the opinion that the category of gender existed only in Old English [7]. They claim that, since formal gender markers disappeared by the end of the Middle English period and nouns no longer agree in gender with adjectives or verbs, there is no grammatical category of gender in modern English. They maintain that in modern English, the biological division of masculine and feminine genders is rendered only by lexical means: special words and lexical affixes, e.g.: man – woman, tiger – tigress, he-goat – she-goat, male nurse, etc.

The fact is the category of gender in English differs from the category of gender in many other languages. In particular, a whole ten pages of A.Smirnitsky's theoretical «Morphology of English» are devoted to proving the non-existence of gender in English either in the grammatical, or even in the strictly lexico-grammatical sense [6, p. 139-148]. On the other hand, the well-known practical «English grammar» by M.Ganshina and N.Vasilevskaya, after denying the existence of grammatical gender in English by way of an introduction to the topic, still presents a pretty comprehensive description of the would-be non-existent gender distinctions of the English noun as a part of speech [4, p. 40]. That the gender division of nouns in English is expressed not as variable forms of words, but as nounal classification (which is not in the least different from the expression of substantive gender in other languages, including Russian), admits of no argument. However, the question remains, whether this classification has any serious grammatical relevance. The category of gender linguistically may be either meaningful (or, natural), rendering the actual sex-based features of the referents, or formal (arbitrary). Before discussing the category of gender in English students should mention that in Ukrainian, for example, the category of gender is meaningful only for human (person) nouns, but for the non-human (non-person) nouns it is formal and does not correspond with the actual biological sex, cf.: *рука* is feminine, *палець* is masculine, *тіло* is neuter, though all of them denote parts of the human body.

In English gender is a meaningful category for the whole class of the nouns, because it reflects the real gender attributes (or their absence/ irrelevance) of the referent denoted. It is realized through obligatory correspondence of every noun with the 3rd person singular pronouns – he, she, or it: man – he, woman – she, tree, dog – it. For example: A woman was standing on the platform. She was wearing a hat. It was decorated with ribbons and flowers. Personal pronouns are grammatical gender classifiers in English.

The category of gender is formed by two oppositions organized hierarchically. The first opposition is general and opposes human, or person nouns, distinguishing masculine and feminine gender (man – he, woman – she) and all the other, non-human, non-person nouns,

belonging to the neuter gender (tree, dog – it). The second opposition is formed by the human nouns only: on the lower level of the opposition the nouns of masculine gender and of feminine gender are opposed.

Besides the cases of neutralization, the most obvious examples of oppositional reduction in the category of gender are the cases when the weak member of the opposition, nouns of neuter gender, are used as if they denote female or male beings, when substituted by the pronouns «he» or «she». In most cases such use is stylistically colored and is encountered in emotionally loaded speech. It is known as the stylistic device of personification and takes place either in some traditionally fixed contexts, e.g.: a vessel – she; or in high-flown speech, e.g., Britain – she, the sea – she. In fairy-tales and poetic texts weak creatures are referred to as she, and strong or evil creature as he, e.g.: Death is the only freedom I will know. I hear His black wings beating about me! (Isles).

To sum up the discussion students are to find equivalents of the following terms in Ukrainian and give the definition of each of them: biological sex, gender, formal category, meaningful category, gender classifiers, person nouns, non-person nouns, neuter gender nouns, feminine nouns, masculine nouns, common gender nouns, personification.

Then it may be offered to define the gender of each noun: lady, boy, table, cat, mare, parent, chairman, chairperson, father, sun, police officer, professor; and to find the female counterparts to the following masculine ones and to comment on lexical means to express gender in each case: boy-friend, landlord, lion, bridegroom, stallion, actor, man-producer, master, wizard, count, baron, bachelor, sultan, cock, tom-cat, cock-sparrow, he-bear, jack-ass, businessman, executor, peacock, beau, widower, hero.

The category of gender is concerned with the cases of personification. That's why English learners are to analyse different cases of personification (firstly they are to find some examples in Ukrainian literature), and explain the grammatical and semantic grounds of its mechanism:

1) «What kind of car do you have?» Ochs's eyes twinkled. «British Jaguar. She runs like the wind» (Isles). 2) «We have our differences, gentlemen, but the sea doesn't care about that. The sea – well, she tries to kill us all regardless what flag we fly» (Clancy). 3) «Look at the moon up there. You see her very plainly, don't you? She's very real. But if the sun were to shine you wouldn't be able to see her at all» (Christie). 4) If you own a dog, it's entirely your responsibility what food she gets (Times).

3. The category of number

The category of number presents a classic example of a binary privative grammatical opposition. The category of number in English is expressed by the paradigmatic opposition of two forms: the singular and the plural. The strong member in this opposition, the plural, is marked by special formal marks, the main of which is the productive suffix –(e)s. The term «productive» means that new nouns appearing in English form the plural with the help of this suffix. Non-productive means of expressing the plural are either historical relics of ancient number paradigms, or borrowed, e.g.: the suppletive forms with interchange of vowels (man – men, tooth – teeth), the archaic suffix –en (ox – oxen), a number of individual singular and plural suffixes of borrowed nouns (antenna – antennae, stratum – strata, nucleus – nuclei, etc.); in addition, a number of nouns have a plural form homonymous with the singular (sheep, fish, deer, etc.). The singular is regularly unmarked (weak member). And students' attention should be turned to the difference between productive and non-productive as while studying practical grammar non-productive forms were viewed mostly as the exceptions. But students should still remind non-productive paradigms and the following exercise will help them to nail down. The task is to make the plural of the following nouns and then to group them into: 1) regular productive plural forms; 2) suppletive forms; 3) archaic forms; 4) forms

with borrowed suffixes; 5) forms homonymous with singular: foot, crisis, child, horse, stimulus, deer, louse, formula, man, pupil, ox, brother, cloth, terminus, trout, cow, swine, datum, goose, virtuoso, sheep, cactus, antenna, leaf.

The division of the nouns into countable and uncountable is based upon their «quantitative nature». Uncountable nouns can be used either only in the singular or only in the plural; for them the category of number is absolute, or a constant feature category. The two groups of uncountable nouns are respectively defined as *singularia tantum*, or, absolute singular nouns and *pluralia tantum*, absolute plural nouns. In terms of the oppositional theory in the formation of the two subclasses of uncountable nouns the number opposition is «constantly» (lexically) reduced either to the weak member (*singularia tantum*) or to the strong member (*pluralia tantum*). Absolute singular nouns or absolute plural nouns are «lexicalized» as separate words or as lexical and semantic variants of regular countable nouns.

To sum the material up students are to remind and explain the main terms (the singular, the plural, (non-)productive means, (non-)dismembering (discrete, divisible) reflection of the referent, *singularia tantum* (absolute singular), *pluralia tantum* (absolute plural), generic use, lexicalization, collective meaning, descriptive plural, repetition plural), then to unite given nouns into countable nouns, *singularia tantum* nouns, *pluralia tantum* nouns; and give contexts of their usage: army, crowd, courage, peace, advice, evidence, family, money, hair, wages, acoustics. The learners are also to make up the exercises of the same kind by themselves.

Then it may be offered to translate given words into Ukrainian and comment on similarities and differences in both languages: watch, clothes, police, money, knowledge, oats, advice, news, hair.

Students are to be able to explain the usage of singular and plural: 1) The ethics of the situation are self-evident. – Ethics is actually taught as part of our course in philosophy. 2) The economics of this project are about right. – Economics is a subject often studied by future politicians.

Conclusions and prospects for further researches

To sum up it should be mentioned that the study of theoretical English grammar must combine learning key terms and reviewing practical skills. The further researches of direction may lead to the sphere of the development of practical exercises.

Bibliography:

1. Blokh M. A Course in Theoretical English Grammar. – M., 2000.
2. Chomsky N. Language and Mind. – N.Y., 1972.
3. Fries Ch. C. The Structure of English. – N.Y., 1952.
4. Ganshina M., Vasilevskaya N. English Grammar. – M., 1964.
5. Illish B. The Structure of Modern English. – L., 1971.
6. Smirnitsky A. Morphology of English. – M., 1959.
7. Sweet H. A New English Grammar. Logical and Historical. – Oxf., 1950.

Author's Information:

Olha Kozii – PhD of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Philology and Journalism, Central Ukrainian State Pedagogical University named after V. Vynnychenko, Kropyvnytsky, Ukraine,

GRAMMATICAL AWARENESS: CONCEPTUALIZATION AND INTERNALIZATION

Olena Vovk

Abstract

This study presents the framework of mastering English grammar within the University curriculum. Fostering learners' grammatical competence is identified as a current target of grammar acquisition. To achieve a target set the teaching process has to take into account multiple factors, which might facilitate enhancing grammatical awareness that conduces to foreign language proficiency. One of the factors is cognitive profiles of students, which embraces their individual differences, brain capacities, learning strategies, epistemic and learning styles, and ways of processing information. A special emphasis is placed on multiple modes of introducing linguistic material that may be presented in a number of ways that are beneficial to the understanding, conceptualization and internalization of the subject matter.

Key words: English grammar acquisition, grammatical competence, cognitive profiles of students, types of linguistic information, grammatical conceptualization.

Introduction

This paper presents the results of a long-lasting research in the field of Bilingual Pedagogy, specifically, in the area of teaching English grammar to University students. In particular, the study focuses on the factors that enhance a high level of students' grammatical competence. A special emphasis is placed on reasonable ways of representing linguistic information, which can conduce the learners to conceptualize and internalize grammatical knowledge, and subsequently, adequately apply it in their own productive speech when exposed to real-life communicative settings.

With this in view, the article evolves around the process of turning explicit linguistic knowledge (WHAT-knowledge dealing with the theoretical understanding of the subject matter) into implicit (HOW-knowledge dealing with practical habits and skills). The idea is justified that this process tends to play an essential role in the acquisition of a foreign language (FL) since grammar not only lays the groundwork for effective communication but also develops learners' cognitive and grammatical habits and skills as the main constituents of their grammatical competence (GC).

1.1. Analysis of Research and Publications

A number of scholars addressed the issue of grammar acquisition and fostering students' GC, and considered it from various angles. Inter alia, they advanced the ideas of presenting grammar structures in illustrative situations (A. Hornby, 1979); regarding the level of subjects' affective filter (S. Krashen, 1981); introducing grammar items one at a time by quanta (Ye. Passov, 1991); conceptualizing grammatical issues via guided discovery (O. Vovk, 2008; J. Scrivener, 2011); structuring linguistic information before presenting it to students (L. Chernovaty, 1999); applying inductive and deductive approaches to teaching grammar (D. Nunan, 2005; H. Widodo, 2006); suggesting a diversity of models to raise grammatical awareness (E. Gatbonton and N. Egalowitz, 1988; L. Loschky, 1994; R. Carter and D. Nunan, 2001; Larsen-Freeman, 2003; O. Vovk, 2019). Despite multitudinous efforts of scholars to solve the problem of effective FL grammar acquisition and foster GC among

University students, it remains at the core of many debated issues in the areas of bilingual education. Moreover, the continuous interest in manyfaceted grammar matters still raises numerous controversies among academics.

This paper will first outline an integrated overview of GC as a target of teaching FL grammar, it will then go on to reveal the challenges, which FL trainees may encounter while obtaining GC, and finally, it will expose the reasonable ways of overcoming these challenges employing diverse types of linguistic material. One of the problems that learners may stumble over in a language course is the understanding, conceptualization and internalization of grammar input. This problem tends to stem from the ineffective representation of grammar items. Accordingly, the ways of representing grammar structures with pertinent rationales are a key axis around which this study is formed.

1.2. Theoretical backgrounds: Affective and Cognitive Determinants of Developing Grammatical Awareness

Based on the latest research, GC is looked upon as a constituent of linguistic competence. At the same time, GC also encompasses a set of components [3, p. 112], specifically: knowledge of a FL as a system, its concepts, categories, and means of their expressions; an ability to conceptualize grammatical input; skills to utilize grammar items accurately in terms of registers, standards and usage; an ability to realize communicative intentions of speakers adequately to situations. With regard to the foregoing, it deems plausible to assert that a high level of GC is conducive to effective communication, since improper grammar can negatively affect the meaning and clarity of an intended message.

Giving pre-eminence to GC as a sought-for target of FL grammar acquisition entrains elaborating theoretical premises on which this process may be grounded. These premises posit the necessity to take into account affective determinants, namely, students' individual mental and psychological differences, cognitive and epistemic styles, dominant hemispheres and sensory channels of perceiving input. Integrated together they make up learners' cognitive profiles upon which preferable ways of presenting and processing linguistic information is dependent. The aforementioned assumptions require cursory clarification to reveal how they manifest themselves in a University FL course.

Pursuant to S. Krashen, linguistic competence may be advanced when language is absorbed subconsciously and that the learners' ability to acquire language is constrained if they are experiencing negative emotions such as fear or embarrassment [12, p. 71]. It implies that the effective acquisition of FL grammar needs reckoning in the factor of an affective filter.

An affective filter is a theoretical construct that attempts to explain the emotional variables associated with the success or failure of assimilating a FL. It is clear therefore that when the affective filter is high, individuals may experience stress, anxiety, and lack of self-confidence that may inhibit successful acquisition of language skills [20]. On this basis, it may be inferred that FL teachers must strategically organize their learners' environment and instruction in order to lower their affective filter in the classroom. In particular, overemphasis on error correction, mocking at mistakes, being placed in awkward or high-risk environments may tend to increase the affective filter and retard language development. With regard to the aforementioned, it stands to reason to hypothesize that too sophisticated techniques of representing linguistic information may also increase the level of learners' affective filter, reciprocally, lower their self-confidence and bring about fear that they will be unable to understand the subject matter. In its turn, fear engenders inhibition in the cerebral cortex – that may slow down FL grammar acquisition, result in poor language production and hence, overall speech and cogitative performance of subjects.

In relation to the foregoing, yet the founder of Suggestopedia G. Lozanov (1978) indicated that it is out of fear that learners "do not use full mental powers" but set up "psychological barriers" because they are afraid that they will be limited in their ability to perform or that they will fail. The scholar believed therefore that negative thoughts of subjects about their learning ability have to be "de-suggested". Furthermore, G. Lozanov held the view that individuals are capable of learning "at rates many times greater than what we commonly assume to be the limits of human performance". He also asserted that most people do not make use of their brain capacity and hence, do not reach the learning ability they would be able to develop otherwise [15, p. 34-35].

To increase learners' *brain capacity* it seems reasonable to engage in the process of FL acquisition both hemispheres. Though they perform different functions (specifically, the right side of the brain is more artistic and creative whereas the left side is more academic and logical), they are mutually related due to the corpus callosum, which allows the two hemispheres to communicate with each other by transmitting messages back and forth between them [11]. The indications are therefore that their interplay in the learning process may appear advantageous for cognition in a language course. That is why the intent of fostering the two hemispheres to operate in tandem seems relevant, since mastering a FL can be significantly improved when both sides of the brain are involved in it.

With reference to the mentioned above, it is pertinent to bring to the forefront of this study the idea of embracing *multimodal learning*, which may significantly facilitate the perception and understanding of grammar items under study. Multimodal learning environments allow grammar items to be presented in more than one sensory mode – visual, auditory, and kinesthetic. Multimedia enhancements in these environments include video and audio elements, images, recorded presentations, interactive audio-enhanced diagrams, simulations, and graphics to cater more efficaciously to various learning styles of students. Thus, multimedia can be employed to represent the content knowledge in ways that mesh with learning styles of subjects, which in turn, may appeal to their modal preferences [16, p. 311]. It would be appropriate to assume that on the one hand, learning styles are determined by students' sensory channels, and on the other hand, learning styles themselves determine harmonious learning strategies, chosen by the teacher in appliance with individual differences of learners.

In particular, P. Shah and E. Freedman (2003) assert that a number of benefits may emerge when using visualizations in learning environments, namely [19, p. 317]: (1) promoting learning by providing an external representation of information; (2) a deeper processing of information; (3) maintaining students' attention by making information more engaging and motivating. The major benefit of those, as identified by A. Picciano (2009), is that it "allows students to experience learning in ways in which they are most comfortable, while challenging them to experience and learn in other ways as well" [17, p. 13]. Consequently, the advantages of multimodal learning are crucial to making complex informational stimuli easier to conceptualize, internalize and thereafter retain.

Given this evidence, it can be inferred that employing their own individual mental resources, dominant hemispheres and sensory channels of perceiving input learners may develop strategies of performing communicative and cogitative activity in the course of knowing, which conform to their cognitive profiles. Inter alia, those strategies become apparent in corresponding *epistemic styles* (i.e. ways of knowing) of cognizing subjects – empirical (based on practical experience), rationalist (based on logical inferences and represented by conceptual schemes, models, categories, etc.), and metaphorical (based on a diversity of impressions and a combination of knowledge, personalized perception of reality and intuition). Via epistemic styles, learners perceive the world, process information and acquire knowledge [8, p. 137]. The idea of epistemic styles was introduced by J. Royce, who

sees rationalism, empiricism, and metaphorism as higher order personality integrators, which are the primary determinants of individual differences in worldview. More specifically, variations in epistemic style hierarchies and their corresponding cognitive profiles reflect variations in cognitive (i.e. both abilities and styles) strengths and weaknesses [18, p. 152].

Commonly, cognition is done through thought, experience, and the senses, respectively, the ways of cognition are mirrored in the consentaneous styles, which reveal themselves in various approaches to mastering a FL that the students choose to take. Epistemic styles may also be reflected in the manner of processing linguistic input that the instructor prefers to employ in the classroom in order to visualize the subject matter (e.g., charts, schemas, algorithms, models, metaphors, etc.). These types of linguistic information tend to conform to learners' epistemic styles. Reciprocally, they may turn out beneficial for each particular student while absorbing and assimilating linguistic knowledge.

Extending the aforementioned, epistemic styles can affect learners' mental representations, which are regarded both as a fixed form of structured knowledge and as a procedure implying cognitive activity for processing information [8, p. 98]. The indications are therefore that mental representations are concepts, entities that exist in the mind; their creation is the result of human activity; they depend on a new situation and on the activation of already existing concepts of acquired knowledge under definite conditions for specific purposes. Furthermore, concepts are basic units ("quanta") of mental resources, building blocks of thoughts that make up a conceptual system of an individual [14].

2.1. Grammatical Conceptualization

It is worthwhile at this stage to specify what concepts can be formed and/or activated in the minds of students in a language course. N. Boldyrev (2001) holds the view that the most fundamental concepts are encoded in language and become apparent in grammar. He emphasizes that the most important part of conceptual information of different levels of complexity and abstraction is fixed in the overall structure of language in the form of grammatical concepts, which are reflected in grammatical forms, categories, and syntactical structures. Furthermore, the scholar groups grammatical concepts into three types: 1) elementary or one-dimensional; 2) bi-dimensional; 3) multi-dimensional [2, p. 43].

Elementary grammatical concepts do not cause ambiguity: in the English language they may be represented by verbs in the 3^d person singular in the Present Simple tense, e.g. *writes, goes, plays, has, simplifies*); adverbs, derived from adjectives, e.g. *quickly, fluently, correctly*); plural nouns, e.g. *tomatoes, armies, glasses, knives, children, women*.

In contrast, bi-dimensional concepts are more composite in nature and have a complex cognitive rationale, for instance, grammatical number, which may fall into this category due to its cognitive basis that encompasses the notion of quantity and ways of its realization in language. More specifically, the use of grammar forms expressing number depends on such characteristics as countability – uncountability, discontinuity – continuity, collectiveness – non-collectiveness, etc. Commonly, in the English language plural nouns are formed with the help of the suffix *-(e)s*. However, there are unconventional ways to form plural nouns via [5, p. 41]: 1) the archaic suffix *-en* (*ox – oxen*); 2) the change of a root vowel (*tooth – teeth, goose – geese*); 3) the suffixes in the words of Greek and Latin origin (*corpus – corpora, symposium – symposia, phenomenon – phenomena, alumnus – alumni, thesis – theses*); 4) a formal concurrence of forms in the singular and in the plural (*sheep – sheep, deer – deer, buffalo – buffalo, fish – fish, fruit – fruit*). The latter case may cause ambiguity as the nouns *fish* and *fruit* can form a plural dually, e.g.: *fish* and *fishes*, *fruit* and *fruits*, which differ in meanings. Particularly, the plural form that has a marker signals about something of different kinds, e.g. [5, p. 113]: *Several fishes in the region have become extinct. You should eat three different fruits per day*. The plural form that has no marker means a certain quantity

of some objects or species, e.g.: *There is not much fresh fruit available at this time of the year. There are five fish in the aquarium.*

The third group – multi-dimensional grammatical concepts – are even more complex in nature and are determined by pragmatics of communication. This group of concepts may be represented by the category of grammatical tense, which inter alia enclaps the notion of deictic perspective, that is the idea of real and grammatical time (the present, the past and the future), and the notion of the moment of speaking, which establishes correlation between real and grammatical time, e.g.: *The insurance inspector came. He said that they have evidence* (F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*). In the provided example, the Sequence of Tenses is not observed for various reasons: 1) the information correlates not only with a past moment but also with a moment of speaking; 2) the speaker emphasizes the importance of the delivered information. In the next instance, *Harry said that his wife is ill* the Sequence of Tenses is not observed because the information is significant for the speaker. In this case, the grammatical concept is motivated by pragmatics of communication.

The category of grammatical aspect, which expresses how an action, event, or state, denoted by a verb, extends over time, may also be assigned to the group of multi-dimensional concepts. This category is also complex in nature: on the one hand, it shows whether the aspect of an action is perfective or imperfective, and on the other hand, it demonstrates whether an action is finite or non-finite [2, p. 44], e.g.: 1. *By the time the commandos had smashed through the entrance, the terrorist leader had barricaded himself in the bedroom* (E. Segal, *The Class*). In this instance in the subordinate clause, the verb *to smash* is used in the Past Perfect tense to underscore the fact of lost time. 2. *By the time he had reached the allegro of the third movement, he was too involved to be diffident* (E. Segal, *The Class*). In this example in the subordinate clause, the verb *to reach* is used in the Past Perfect tense to pinpoint the importance of the situation. It is believed that the intentional violation of grammatical rules attracts the reader's attention and facilitates the understanding of the psychological state of a character. This given, it may be inferred that multi-dimensional grammatical concepts imply interpreting extra-linguistic information via definite notions, which constitute the cognitive basis of grammatical concepts.

On the whole, the data seem to be strong that grammatical conceptualization is a gradual process, which involves progressing through various knowledge states, which correlate with the phases of language development of an individual. These knowledge states entail complexifying and activating grammatical concepts in the process of cognition.

It would be appropriate to assume that the activation of existing concepts in the mind of students may occur yet when they perceive grammatical input. It may be presented in a number of ways. In Bilingual Pedagogy, the ways of presenting grammar items are defined as *linguistic information* – a sort of linguistic stimuli, which reduce the degree of ambiguity (hence also the level of an affective filter) of learners in the actual situation and, accordingly, in their subsequent verbal behavior. Linguistic information may be conveyed by various means; their choice depends on how adequately they reveal and impart knowledge about the subject matter and raise students' grammatical awareness.

2.2. Results of Pedagogical Experiment

The efficiency of the proposed framework was proven in a research experiment adapted for University students majoring in Bilingual Pedagogy. The experiment was meant to expose how various types of linguistic information can advance grammatical conceptualization and awareness of learners in a language course. Before the experiment, it was stipulated that the language course would be based on the communicative-cognitive model designed by the author of this study: the model comprised such stages as [3, p. 111] (1) multimodal perception of input, (2) its initial reproduction and (3) apperception, (4) incubation, (5) creative

reproduction and (6) production. The pivotal tasks of the experiment were: to single out the criteria for evaluating the initial and acquired levels of students' GC; to devise pre-experimental and post-experimental assignments to objectively assess the acquired level of GC; to conduct pre-experimental testing aiming at determining the initial level of students' GC. The level of acquired GC was assessed in accordance with the set criteria, which corresponded to the syllabus of the English language for universities and the relevant curriculum. That enabled objectivity in determining a level of students' GC before and after the training. It also allowed identifying the appropriateness of the advanced hypothesis concerning grammatical conceptualization of learners. The results of the experiment confirmed the hypothesis and demonstrated positive dynamics in fostering GC of students.

In this paper, I will illuminate and illustrate the most prominent types of linguistic information, which significantly raised grammatical conceptualization and awareness of students and fostered their GC.

2.3. Types of Linguistic Information or Ways of Representing Grammatical Input

SPEECH PATTERN – a typical speech unit, which serves as a basis for making analogous speech units with the same design [1, p. 298]. It is maintained that a speech pattern automatically launches the mechanism of analogy enhancing learners to construct similar meaningful units. This can be accounted for by the fact that a speech pattern implicitly contains a precept for constructing a phrase or sentence with the identical framework. For instance, the teacher sets a communicative task to students: *Inform your peer what New Year resolutions your group-mates made. Follow the given pattern: X **promised** that he/she **would start/stop ... doing smth.*** The students construct their own sentences following the given pattern:

Student₁: Ann promised that she would start jogging.

Student₂: Peter promised that he would quit smoking.

Student₃: Val promised that she would take up learning Japanese.

MODEL – a representation of a studied grammar structure in terms of a drawing or a sign formula, which reproduces the properties and relations between the elements of a modeled structure, thereby, facilitating the process of obtaining knowledge about it [1, p. 159]. Such a model is easy to understand; it provides instantaneous perception of the grammar structure, and it does not require special efforts to memorize it. In addition, a model is dynamic, i.e. it can perform structural transformations that lead to a change in the meaning of a sentence, for example, making it interrogative or negative. The first instance of the model will be symbolized in terms of a drawing (Fig. 1):

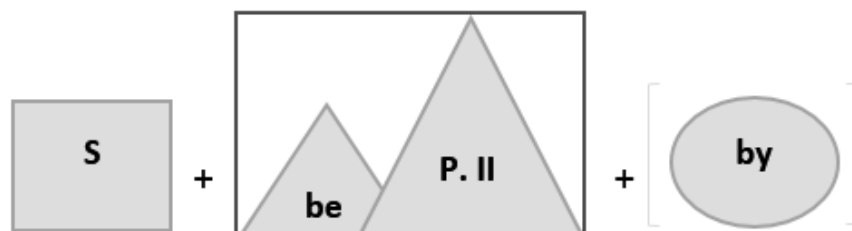


Figure 1. Graphic model of Passive Voice in the English language

Symbol 1 in the provided model denotes the first component of the passive structure (the Subject), symbol 2 indicates the second component (the Predicate comprising two parts – the auxiliary verb *to be* and *Participle II* of the main verb), symbol 3 designates the third component (its being in parentheses signifies its optional character).

The second instance of the model will be visualized in terms of a symbol formula (Fig. 2):

$$\begin{array}{l}
 \textit{knew} \qquad \qquad \qquad + V_2 \dots . \\
 S_1 + \textit{said} \qquad \qquad (\textit{that}) S_2 + \textit{had} V_3 \dots . \\
 \textit{was sure} \dots \qquad \qquad + \textit{would} V_0 \dots .
 \end{array}$$

Figure 2. Symbol model of the Sequence of Tenses in the English language

The model signifies that the Past tense used in the predicate of the principal clause of a complex sentence determines the Past tense of the predicate in the subordinate clause. The choice of tenses in the subordinate clause is governed by simultaneousness, priority or posteriority of its action with/to the action in the principal clause.

SCHEME – a conventional graphic depiction of a grammar phenomenon [1, p. 64]. Normally, a scheme falls into two groups: linguistic or static, and speech or dynamic. When a scheme represents a grammar item as a phenomenon, it is regarded as linguistic and static; when the object of schematization is a grammatical action, a scheme is viewed as speech and dynamic. The instance below illustrates a linguistic scheme (Fig. 3).

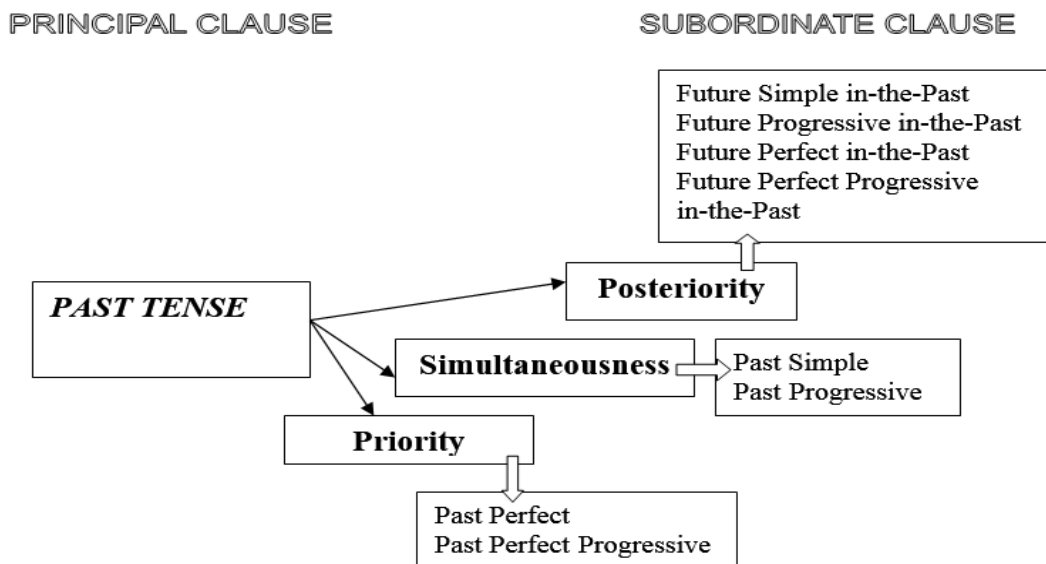


Figure 3. Linguistic scheme of the Sequence of Tenses in the English language

It is clear therefore that a rational combination of the dynamic and the static scheme may appear efficacious in the acquisition of FL grammar. Fig. 4 illustrates this assertion [22, p. 10].

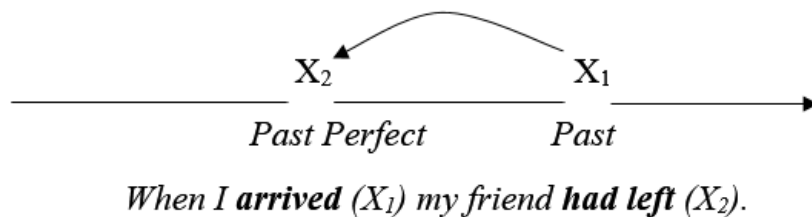


Figure 4. Static and dynamic scheme of the Past Perfect tense in the English language

RULE – information about a studied grammar structure and a set of explicit regulations governing a procedure of operating with this structure [1, p. 233]. Typically, FL Pedagogy distinguishes between descriptive rules and rules-precepts. Specifically, descriptive rules are theoretical information about a studied grammar phenomenon whereas rules-precepts are unstructions or recommendations that explicitly indicate what actions should be performed to achieve a specific goal; they may be considered direct guidance to action, which takes into account the nature of a studied grammar structure. Rules-precepts have a dynamic character, e.g.: *to convey the past action preceding another past action (expressed by the predicate of the principal clause) use the Past Perfect tense: Nobody **knew** that Mary **had gone** away.*

ALGORITHM – a sequence of operations to be followed in problem solving, which necessarily ensures its correct solution [9, p. 167]. In appliance with the objectives of a learning process, algorithms fall into receptive and productive types. A receptive algorithm is a set of instructions that determine an order of identification of a minimum of attributes sufficient for recognizing a particular grammar structure. In contrast, a productive algorithm is a set of precepts targeted at transition from information to be transmitted to linguistic phenomena that can transmit it. Such algorithms contain precepts that determine the order of operations necessary to perform a specific grammatical action [4, p. 78], e.g.: 1) *use **should have** + a past participle when it is too bad that something did not happen*; 2) *use **shouldn't have** + a past participle when it is too bad that something happened* [10, p. 125].

The instance below (Fig. 5) demonstrates a sequence of operations, which ensure a correct performance of a speech action [4, p. 79].

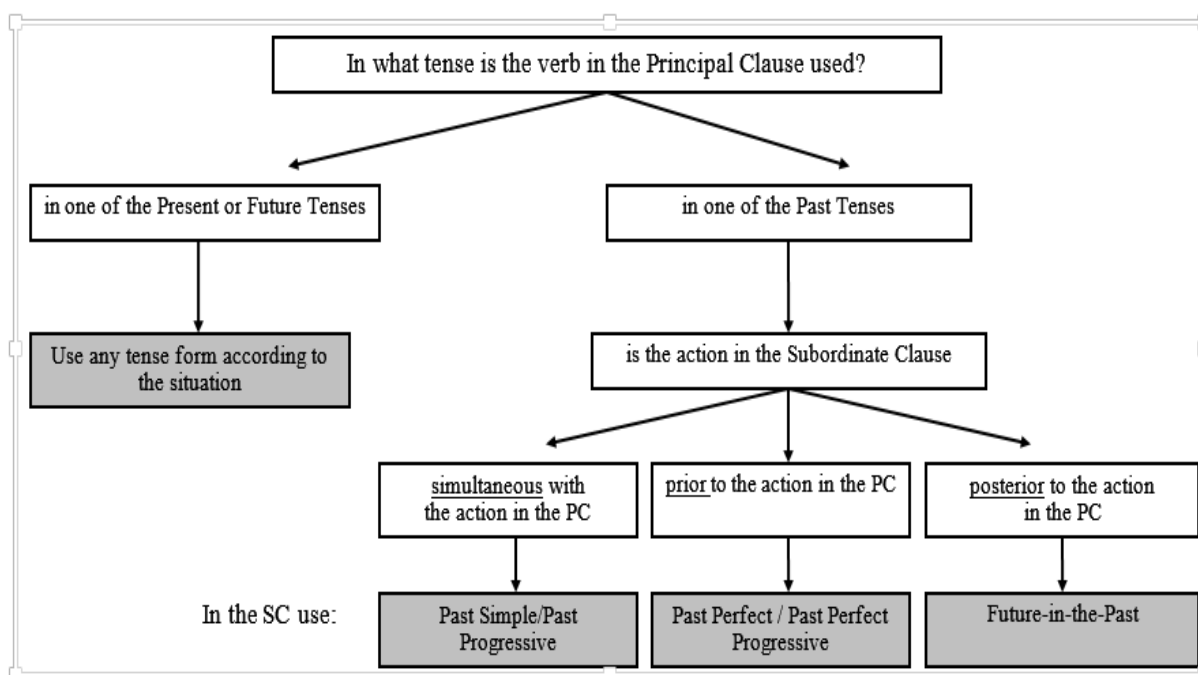


Figure 5. Algorithm of the Sequence of Tenses in the English language

ILLUSTRATIVE CHART – a visual aid that colligates grammar phenomena [1, p. 350]. Commonly, a chart is reckoned both as an indicative basis of an action, and as systematization of previously acquired knowledge, which allows tracing the link between all elements of the studied grammar items that lead to bringing segmental information into a system. Realizing the main functions of visual aids (such as cognitive, generalizing, instructional, controlling and compensatory) illustrative charts induce students' attention, and foster better comprehension and assimilation of linguistic material. Depending on the aims of presenting

grammatical information illustrative charts may fall into linguistic or static and speech or dynamic. Below there is an instance of a static chart (Table 1).

Table 1

		Present	Past	Future
Simple	active	writes	wrote	will write
	passive	is written	was written	will be written
Progressive	active	is writing	was writing	will be writing
	passive	is being written	was being written	–
Perfect	active	have written	had written	will have written
	passive	have been written	had been written	will have been written
Perfect	active	have been writing	had been writing	will have been writing
Progressive	passive	–	–	–

CONCEPTUAL METAPHOR – in an extended sense, it is a cognitive process, a strategy of processing information and a form of conceptualization, which creates new concepts, without which it would be impossible to obtain new knowledge. Conceptual metaphor refers to the understanding of one idea in terms of another; hence, it corresponds to the ability of an individual to capture a similarity between objects. Among numerous functions of conceptual metaphor, a cognitive and a communicative function are prioritized. This is done for the following reasons (1) to enhance the formation of concepts and their clarification in the mind (a cognitive function); (2) to ensure the actualization of existing concepts and their rhematization in the mental and speech process (a communicative function) [6, p. 4; 7, p. 15]. The disposed information allows presuming that conceptual metaphor itself does not create concepts of a particular type, but by analogy, it forms, clarifies and expresses one concept via another. Moreover, it helps a concept to emerge in the mind and be designated in speech. Respectively, conceptual information encoded in metaphor can be symbolized verbally and graphically, in terms of drawings, schemes, frames, etc. The instance below illustrates verbal visualization of conceptual metaphor [14, p. 4-5]: *Irregular verbs are creative. They design their own fancy clothes. They never wear those dull uniforms! Irregular verbs are true artists!* Presumably, the learners may conceptualize this metaphor in the following way: *Verbs can be looked upon as persons. Their affixes are articles of clothing. Regular forms are uniforms. Irregularity is rebelliousness. Irregularity is creativity.*

The example that follows exemplifies graphical symbolization of conceptual metaphor [4, p. 89] (Fig. 6).

The illustrated conceptual metaphor of the *Grammar House* allows making the following inferences and generalizations: *the Sequence of Tenses in the English language is employed in complex sentences, which comprise the main and the subordinate clause. Grammatical tenses constitute an interdependent hierarchy with four ‘floors’: each ‘floor’ is subordinated to the antecedent and the succedent ‘floor’. Grammatical tenses fall into two basic groups: the Present/Future tenses and the Past tenses. The Present/Future tenses (in the principal clause) can ascend all four “floors” of the “house”, that is, they harmonize with all tenses (in the subordinate clause). In contrast, the Past tenses (in the principal clause) can ascend only two “floors” of the “house”, that is, they only harmonize with the Past and Future-in-the-Past tenses (in the subordinate clause), and cannot be in harmony with the Present/Future tenses.*

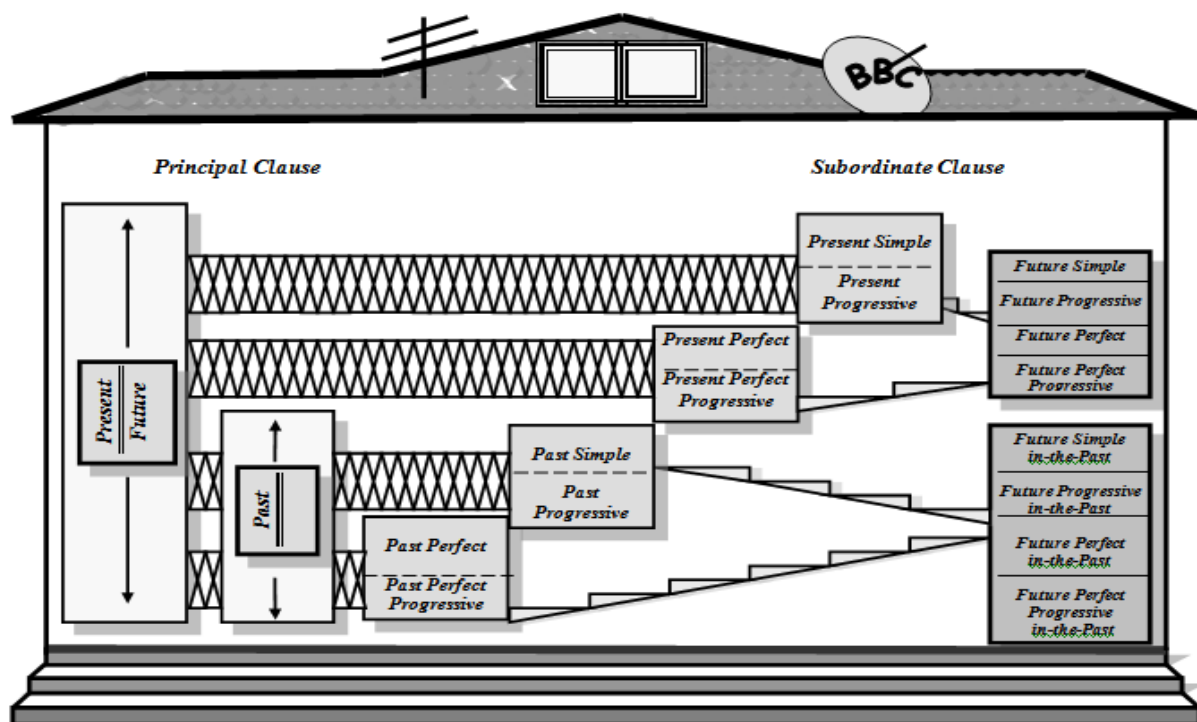


Figure 6. Conceptual metaphor of the Sequence of Tenses in the English language

Conclusion

Considering the foregoing, it is plausible to posit that University students can benefit from integration of all types of linguistic information in the process of grammar acquisition, which will appear conducive to a deeper understanding of the studied subject matter, acquiring new knowledge, and forming grammatical concepts in the minds of cognizing subjects.

On balance, rational organization of linguistic information in a FL course requires taking into account individual differences of students, their mental resources and representational capacities, epistemic and learning styles, dominant sensory channels and hemispheres, which will have a positive impact on the understanding and assimilation of studied grammatical items, and consequently, will enhance learners' GC.

This article contributes to the understanding of how a teaching and learning process of FL grammar acquisition within a University curriculum may be organized. It also offers several insights into the processes of conceptualization and internalization of grammatical items. It is far being conclusive and provides implications for further research into the ways of developing awareness of University students.

References:

1. Азимов Э., Шукин А. *Словарь методических терминов*. СПб: Златоуст. 1999, 472 с.
2. Болдырев Н. *Когнитивная семантика*, Тамбов: Изд. Тамбовск. ун-та. 2001, 123 с.
3. Вовк О. *Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови*, Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. 2013, 375 с.
4. Вовк О. *Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання*. Дис. ... канд. пед. наук. К. 2008, 345 с.
5. Качалова К., Израилевич Е. *Практическая грамматика английского языка*. Т. 1. Киев: Методика. 2003, 304 с.

6. Телия В. *Предисловие* // Метафора в языке и тексте. М. 1988, с. 3-10.
7. Теория метафоры. *Сборник* / Общ. ред. Н. Арутюновой и М. Журиной. – М.: Прогресс. 1990, 512 с.
8. Холодная М. *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. СПб.: Питер. 2002, 272 с.
9. Черноватый Л. *Основы теории педагогической грамматики иностранного языка*. Дис. ... докт. пед. наук. Харьков. 1999, 459 с.
10. Beckerman H. *Family Album, USA. Viewer's Guide 2*. New York: Maxwell Macmillan: Collier Macmillan, 1990. 167 p.
11. *Integrating the Two Hemispheres of the Brain*. Web. 9. 02. 2019. <<http://www.brainobrain.cz/en/2016/06/26/integrating-the-two-hemispheres-of-the-brain/>>
12. Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1981, 188 p.
13. Lapaire, Jean-Rèmi. *Imaginitive Grammar*. Unpublished Manuscript. Bordeaux: University of Bordeaux. 2002, 11 p.
14. Lawrence, S. *Concepts*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Metaphysics Research Lab at Stanford University. Web. 10. 02. 2019. <<https://plato.stanford.edu/entries/concepts/>>.
15. Lozanov, G. *Suggestology and Oulines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach. 1978, 140 p.
16. Moreno, R. Mayer, R. *Interactive Multimodal Learning Environments* // Educational Psychological Review. # 19. 2007, p. 309-326.
17. Picciano, A. *Blending with Purpose: The multimodal model* // Journal of the Research Centre for Educational Technology. # 5 (1). 2009, p. 4-14.
18. Royce J. *Cognition and Knowledge: Psychological Epistemology* / E. Carterette, M. Fridman (Eds.) // Handbook of Perception. V. 1. N.Y. 1974, p. 149-176.
19. Shah, P., Freedman, E. *Visuospatial Cognition in Electronic Learning* // Journal of Educational Computing Research. Vol. 29 (3). 2003, p. 315-324.
20. *What is an affective filter?* // ELD Strategies. Web. 9. 02. 2019. <<http://eldstrategies.com/affectivefilter.html>>.
21. Woxbrandt, D., Kunze, C. *Looking at Grammar* // English Grammar for Students at Intermediate and Advanced Level. Frankfurt/Main: Beaver Books. 1995, 80 p.

Author's Information:

Olena Vovk – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language, Bohdan Khmelnytsky National University, Cherkasy, Ukraine,
<https://orcid.org/0000-0002-6574-1673>

МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ

MUSIC AND ART EDUCATION

HUDBA AKO PROSTRIEDOK CELOSTNÉHO ROZVOJA OSOBNOSTI

MUSIC AS A MEANS OF HOLISTIC PERSONALITY DEVELOPMENT

Klaudia Angelovičová

Klaudia Angelovicova

Abstrakt

Príspevok reflektuje úlohu hudobného umenia ako prostriedku k celostnému rozvoju osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku. Popisuje významné momenty v rozvíjaní emocionálnej inteligencie z pohľadu emocionálnej výchovy. V tomto kontexte naznačuje možné súvislosti kultivovania špecifických citov modelovaných hudbou. Spev poníma ako zložku umenia, mnohostrannú a multidisciplinárnu činnosť, ktorá môže významným spôsobom uplatniť svoje benefity pri kultivácii celej osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku.

Abstract

The paper reflects the role of music art as a means to the holistic development of the personality of a child of younger school age. It describes important moments in the development of emotional intelligence from the point of view of emotional education. In this context, there are possible contexts for cultivating specific feelings modeled by music. Singing is understood as a component of art, a multifaceted and multidisciplinary activity that can significantly apply its benefits in cultivating the whole personality of a child of younger school age.

Ключові слова: Hudobné umenie. Emocionálna výchova. Hudobné emócie. Benefity spevu.

Key words: Music art. Emotional education. Music emotions. Benefits of singing.

Úvod

V aktuálnom pedagogickom priestore (a nielen pedagogickom) pretrváva neustále hľadanie riešení s cieľom zefektívnenia výchovno-vzdelávacieho procesu. Pragmatické koncepcie výchovy s ich orientáciou na špecializáciu devalvujú komplexnosť a integritu osobnosti, čím „*výchova namiesto poľudštenia človeka vychovávala (a vychováva) človeka – prívesok stroja, človeka otroka profesie*“ (Zelina 2013, s. 19). Všeobecno-vzdelávacie koncepcie, vrátane scientistických, kognitivistických koncepcií zlyhali na tom, že človek sa síce stal vzdelaným, informovaným, ale nie dobrým, ba ani nie múdrom v metakognitívnom zmysle tohto slova. Ďalej autor konštatuje, že vznikli a neustále vznikajú novšie koncepcie výchovy hľadajúc najmä spôsob, ako zlepšiť afektívnu sféru osobnosti, jej emocionálnu inteligenciu, nonkognitívne oblasti, jej etiku, mravnosť, jej kompetencie pre stresový,

záťažový a konfliktný život 21. storočia. V tejto súvislosti profesor Welch (2021) upozorňuje na skutočnosť, že hudba a hudobné umenie disponujú osobitým potenciálom prispieť k stimulácii aj rozvoju emocionálnych charakteristík detí. Hudba zjednocuje, presahuje demografické údaje a vedie ľudí k spolupráci. Prehľad odbornej vedeckej literatúry **naznačuje neurobiologickú úlohu** hudby pri podpore sociálneho správania či väzby prostredníctvom skupinovej účasti na hudobnej činnosti. Hudba môže byť hybnou silou pozitívnych spoločenských zmien a hudobné činnosti, či už zamerané na počúvanie, kreatívne alebo re-kreatívne, individuálne alebo kolektívne, sú nabité potenciálom byť **terapeutickými, vývinovými, stimulujúcimi, obohacujúcimi** aj **vzdelávacími**.

V súčasnej výskumnej literatúre sa k podobnému názoru pridáva aj ďalší kolektív autorov, Welch, Biasutti, MacRitchie, McPherson a Himonides (2020) konštatujú, že počúvanie hudby, spev, hra, tvorba, či už individuálne alebo kolektívne tvorí bežnú súčasť života mnohých ľudí. Hudba podľa reflektovaných autorov sama o sebe predstavuje príjemnú aktivitu, ale jej vplyv presahuje rámec jednoduchej zábavy. Uvedené činnosti umožňujú nielen vyjadrenie osobných vnútorných stavov a pocitov, ale môžu tiež priniesť mnoho pozitívnych benefitov pre celú osobnosť človeka.

1. Celostný rozvoj osobnosti

Súčasný pedagogický diskurz poukazuje na dôležitosť vytvárania priestoru, ktorý sa vo výchove a vzdelávaní zaoberá rozvojom všetkých stránok osobnosti človeka. Podľa Blooma (1976) a dobre známej Bloomovej taxonómie (1956) sa celostný vývin osobnosti odzrkadľuje vo vyváženom rozvíjaní týchto oblastí: oblasť **kognitívna** (rozvoj poznávacích procesov), oblasť **afektívna** (nonkognitívna či mimopoznávacía, kam sa zaradzuje rozvoj citov, vôle, postojov) a oblasť **psychomotorická** (rozvoj pohybových a zmyslovo-pohybových schopností). Celosťnosť, podľa autora, znamená aj vyvážený rozvoj oboch mozgových hemisfér. Dôraz sa kladie na využitie všetkých spôsobov poznania napr. všetkých zmyslov, ako aj všetkých zdrojov poznania, nie poznávanie iba prostredníctvom kníh, ale aj individuálnej detskej skúsenosti. Pri činnosti, alebo duševnej aktivite vzniká zážitok, zo zážitku sa tvorí konkrétna skúsenosť a na jej základe si dieťa konštruuje konkrétny poznatok. Následne, z konkrétnych poznatkov, môže dieťa pristúpiť k procesu zovšeobecňovania. Takto ponímaná koncepcia vyslovuje požiadavku, aby všetky tri stránky boli vyvážené rozvinuté. Za ideálnu kombináciu Bloom (1976) považuje **harmonický vzťah medzi rozvojom kognitívnym a afektívnym**.

Emocionálna a racionálna „mysleť“, pracujú v úzkej harmónii a ich odlišné spôsoby poznania, ktorými nás vedú životom, sa navzájom preplietajú. Zvyčajne je medzi emocionálnou a racionálnou myslou rovnováha, emócie vyživujú a dopĺňajú informáciami prácu racionálnej mysle a racionálna myseľ čistí a niekedy aj vetuje emocionálne signály Goleman (2017). Dargová (In: Valihorová 2011) považuje za dôležité, z hľadiska celostného rozvoja osobnosti, rozvíjať aj jej emocionálnu stránku. Všetko, čo pomáha rozvíjať emocionálne kvality, pomôže zároveň rozvíjať aj kvality súvisiace so vzdelávaním a s celkovým formovaním osobnosti. S uvedenými názormi korešponduje aj vyjadrenie Mareša (2013). Podľa uvedeného autora izolované chápanie racionality a emocionality je v súčasnej dobe už prekonané. Dochádza **k integrácii oboch oblastí – kognitívnej a afektívnej – do uceleného a realistickejšieho rámca**, ktorý svoje výhody prenáša aj na pedagogické účely. Všeobecne sa dá konštatovať, že emócie (pozitívne alebo negatívne) hoci nepôsobia priamo, ale sprostredkovane, plne ovplyvňujú poznávacie procesy ľudí, najmä ich učenie. Afektívne stavy, podľa Mareša (2013), ovplyvňujú zapamätávanie a vybavovanie poznatkov a zručností, rozsah a hĺbku získaných poznatkov a v neposlednom rade aj motiváciu a dosahovanie cieľov jedinca. Nákonečný (2012) dodáva, že **vplyv emócií na ostatné psychické funkcie je veľmi výrazný**. Emócie sú podľa neho spojené so všetkými ostatnými psychickými procesmi ako

ich podstatné vnútorné determinanty. Rovnako ako Mareš (2013) aj Nákonečný (2012) hovorí o tom, že afektívne stavy rozhodujú o tom čo sa naučíme, čo si zapamätáme, čo urobíme, po čom túžime. Emócie taktiež vystupujú ako zložky našej motivácie, nášho myslenia, spomienok a v tomto zmysle sa vyznačujú určitou autonómiou.

Slovami Jurásovej (2012) sa javí ako dôležité podotknúť, že vzťah medzi emóciami a kognitívnymi procesmi je vzájomný, čiže to nie sú len kognície, ktoré ovplyvňujú emócie, ale aj emócie vplývajú na kognitívne procesy. Negatívne emócie vedú napríklad k detailnejšiemu spracovaniu informácií, keďže negatívne emócie sú signálmi toho, že situácia, v ktorej sa človek ocitol, je nepríjemná až nebezpečná. Na rozdiel od toho signalizujú pozitívne emócie príjemnosť a bezpečnosť prostredia a vedú človeka k povrchnejšiemu spracovaniu informácií, častejšie sa objavuje použitie heuristik v myslení a rozhodovaní, znižuje sa kritickosť spracovania informácií. Vzájomný vzťah medzi emóciami a kognitívnymi procesmi je teda bohatý a možno ho skúmať z viacerých perspektív.

Umelecko-výchovné predmety, zážitkové a skúsenostné učenie, majú vo všeobecnosti potenciál pôsobiť na **celostný rozvoj osobnosti** dieťaťa. Sláviková (2017) v súvislosti s tým konštatuje významnú rolu emócií a emocionálnej inteligencie u detí. Úloha emócií pri zapamätávaní je vyššia ako sa pôvodne predpokladalo – hovoríme o „*racionalite pocitov*“ a „*citovosti myslenia*“. Mozog využíva obidva systémy (racionálnu a emocionálnu myseľ) paralelne, čím sa emócie stanú nástrojom efektivity učenia. **Princíp celostnosti** sa podľa Kudláčovej a Rajskeho (2013) uplatňuje vo výchove s tzv. psychagogickým rozmerom, čo znamená obrat k idey kultivácie porozumenia ľudským problémom, zmyslu ľudských životných situácií, schopnosti porozumieť sebe, druhým, svetu a našim možnostiam v ňom. Súčasťou takto orientovanej výchovy je aj axiologicko-etická dimenzia, s nárokom na aktívnu, tvorivú integráciu hodnôt, na riešenie otázky ich komunikovania a interiorizácie, odkrývanie zmyslu života ako najvyššieho integratívneho činiteľa ľudského správania a prežívania, ktoré završuje dosahovanie identity subjektu. V oblasti umenia majú pri hľadaní a objavovaní zmyslu nezastupiteľnú úlohu zážitkové, tvorivé a postojové hodnoty. V centre celostne orientovanej filozofickej antropológie a psychológie je mnohorozmernosť a dynamika človeka chápaná v jeho telesno-psychicko-sociálno-duchovnej integrite a celostnosti ako zaktualizovaná jedinečnosť a nezameniteľnosť (Sláviková 2017).

1.1. Emocionálna inteligencia z pohľadu emocionálnej výchovy

Existuje mnoho rôznych pokusov o definíciu pojmu emócie. V novšej psychologickej literatúre sa podľa Nákonečného (2012, s. 13) emócie chápu ako „*komplexné psychické fenomény, ktorých zážitkových jadrom sú city, ale ktoré disponujú aj zložkou fyziologickou, prejavujúcou sa vegetatívnymi a motorickými reakciami.*“ Goleman (2017) pod pojmom emócie chápe pocit, pre ktorý sú charakteristické určité myšlienky, psychický stav, biologický stav a pripravenosť konať. Avšak sprostredkovať uspokojujúcu odpoveď na otázku: **Čo je emócia?** – je zložité, najmä preto, že emócie sú podľa Stuchlíkovej (2007) veľmi komplexné javy, ktoré je nutné chápať ako integrálny celok. Charakteristickým rysom emócií je ich značná citlivosť, jedinečnosť, premenlivosť a subjektivita. Nákonečný (2012) radí medzi veľmi podstatné znaky emócií aj polaritu.

Jedným z aspektov celého komplexu dispozícií k emocionálnemu reagovaniu je emocionálna inteligencia (Nákonečný 2012). Autor pojednáva o tomto pojme, ako významovo totožnom s pojmom *sociálna inteligencia*, resp. *interpersonálna inteligencia*, ktorý použil Thorndike a Gardner. Podobne aj Goleman (2017) interpretuje emocionálnu inteligenciu ako súčasť personálnej alebo tiež sociálnej inteligencie. Podľa tohto autora je emocionálna inteligencia chápaná ako predpoklad relatívne úspešného sociálneho správania (zvládať medzil'udské vzťahy), zároveň autor zdôrazňuje úzke prepojenie emocionálnej

inteligencie s dvoma povahovými čnosťami – sebaovládaním a súcitom, to znamená, že jej dôležitou zložkou je vcítenie sa (empatia).

Veľký význam majú v uvedenom kontexte Golemanove (2017) zistenia, že tradične chápaná inteligencia ako kognitívna schopnosť, prispieva k faktorom určujúcim úspech v živote len 20 percentami, celých 80 percent prináleží ďalším vplyvom. Štatistika emocionálnych problémov, ktoré nie sú viditeľné je alarmujúca. Zelinová (2007) v tejto súvislosti popisuje nárast depresie u detí a dospelých, ktorý sa za posledných päťdesiat rokov zvýšil desaťnásobne a problémy tohto charakteru sa objavujú stále v nižšom veku. Na základe výskumov, autorka ďalej konštatuje, že pre úspešný život má vysoký emocionálny kvocient väčší význam než inteligenčný kvocient. Emocionálne zručnosti zaručujúce v škole a pri hrách obľúbenosť dieťaťa, mu pomôžu, aby sa stalo úspešným aj v dospelosti (v zamestnaní, manželstve, priateľských vzťahoch a pod.). Tieto vlastnosti či schopnosti je teda potrebné rozvíjať už v detstve. Pripravenosť dieťaťa na školu vidí Goleman (2017) v schopnosti „ako sa učiť“ a vymedzuje ju do podoby siedmych aspektov:

- **sebavedomie** – dieťa by malo mať pocit, že kontroluje a dokáže zvládnuť pohyby, správanie i okolitý svet;
- **zvedavosť** – pocit, že je dobre a zaujímavé sa dozvedieť nové veci a že učenie je príjemné;
- **schopnosť konať s určitým cieľom** - ovplyvňovať dianie a konať vytrvalo, čo súvisí s poznaním vlastných schopností;
- **sebaovládanie** – prispôbovať sa a ovládať vlastné správanie, zmysel pre vnútornú sebakontrolu;
- **schopnosť pracovať s ostatnými** – dieťa dokáže byť chápané ostatnými a zároveň ostatným rozumieť;
- **schopnosť spolupracovať** – nájsť pri spoločnej činnosti rovnováhu medzi vlastnými potrebami a potrebami iných.

Dieťa by malo vedieť do určitej miery ovládať svoje správanie, diferencovať vhodnosť uspokojovania vlastných aktuálnych potrieb a tlmiť tendenciu reagovať na aktuálne impulzy. Tieto skutočnosti upriamujú pozornosť na skutočnosť, že dieťa k svojmu komplexnému rozvoju potrebuje emocionálnu inteligenciu (Dargová, Čonková 2002). Úroveň našich schopností bezpochyby závisí od našej nervovej sústavy, ale ako vieme, mozog je pozoruhodne plastický, neustále sa učí. V súvislosti s tým, je vhodné poukázať aj na Fraňekovo (2007) neurofyziologické poňatie učenia sa v rannom veku **z hľadiska hudobného vývinu a hudobných schopností**. Podľa tohto autora, sa učenie v rannom veku líši od neskorších spôsobov učenia. V tomto veku ľudský mozog disponuje najvyššou mierou plasticity, čo zaisťuje vývin rozsiahlych systémov neurónových sietí.

Učenie sa prostredníctvom komplexnej umeleckej skúsenosti, kde sa kognitívny princíp spája s obrazovým, je predpokladom prežitia a poznania hĺbky umeleckého diela. Koordinácia a integrácia umeleckých druhov pomáha oživovať citlivosť pre nadindividuálne a nadhistorické aspekty bytia. Vďaka celostnej percepcii bytia na úrovni zmyslov, živej intuícii, schopnosti „vhládu“, imaginácii, rôznym vlastnostiam emocionálnej inteligencie – predovšetkým empatii, ale aj tvorivým kognitívnym procesom dochádza k vnútornej interiorizácii umeleckého zážitku (Sláviková 2017).

Uvádzané súvislosti si vyžadujú vysokú profesionalitu na strane učiteľa aj z hľadiska jeho úprimnosti a otvorenosti k deťom celým svojím vystupovaním. Rozvoj emocionality v kontexte školských podmienok je veľmi dôležitým fenoménom a je potrebné venovať mu náležitú pozornosť. Emócie, podobne ako ostatné psychické funkcie, podliehali fylogenetickému vývinu a podliehajú aj vývinu ontogenetickému (individuálnemu), od detstva cez obdobie dospievania a dospelosti, až k starobe. Nové poznatky z neurológie nám dovoľujú uvažovať o možnostiach ovplyvnenia tvoriacich sa emocionálnych návykov u detí.

Citové návyky a postoje, ktoré si v detstve osvojíme, determinujú našu emocionálnu inteligenciu. Citová výchova sa uskutočňuje taktiež prostredníctvom humanizácie vzťahu dospelý – dieťa. Ak chce pedagóg viesť deti k uvedomeniu si toho, čo stojí za určitým pocitom, k schopnosti prijať zodpovednosť za vlastné rozhodnutia, či učiť ich ako zvládať hnev, úzkosť a uvedomovať si svoje silné a slabé stránky, mal by sám mať dostatočne vyvinutú schopnosť empatie a mal by sa vedieť vcítiť do myslenia a prežívania dieťaťa (Zelinová 2007, Sláviková 2017).

2. Možnosti hudby indukovať emócie a kultivovať špecifické, tzv. vyššie city

Hudba, ktorá predstavuje umeleckú transformáciu okolitého sveta, odraz vnútra i vnútorného života jedinca, aktivizuje pri aktívnej komunikácii celú psychiku človeka. Sedlák a Váňová (2013) ďalej konštatujú, že hudba dokáže ako málokteré z umení, rýchlo a niekedy aj bezprostredne navodiť estetické zážitky, zasiahnuť ľudskú bytosť hlboko v jej základe, vzbudiť silné emócie, evokovať idey a mravné postoje. S podobným názorom sa stotožňujú aj Harinek a Ostatníková (2015), ktorí vo svojej prehľadovej práci podrobne popisujú všetky mechanizmy zapojené do emocionálneho spracovania hudby. Emócie sú vyvolané aktiváciou viacerých mechanizmov, ktoré zahŕňajú rozdielne typy spracovania hudobnej informácie. Hudobný psychológ Juslin v spolupráci s Västfjällom (In: Powell 2018) navrhli sedem základných psychologických mechanizmov, ktorými hudba produkuje emócie:

- **reflexy mozgového kmeňa** (vyvolané základnými akustickými vlastnosťami hudby; napr. farba, čas nástupu a intenzita);
- **synchronizácia rytmov** (tepová a dychová frekvencia sa pri kludnom stave spomaluje – naopak, v stave emocionálneho vzrušenia sa zrýchľuje, za patričných okolností sa môže srdcová frekvencia zrýchliť alebo spomaliť a prispôbiť sa rytmu hudby, ktorú počívame)
- **hodnotiace (evaluatívne) podmieňovanie** (proces vyvolania emócie hudbou, ktorá bola opakovane spojená s pozitívnym alebo negatívnym podnetom);
- **emocionálny prenos** (poslucháč vníma určitú emocionálnu vlastnosť alebo výraz v hudbe a vnútorne sa s ňou stotožňuje – k emocionálnemu prenosu dochádza väčšinou pri príjemnej či pokojnej hudbe);
- **vizuálna predstava** (hudba vyvoláva predstavu s emocionálnou kvalitou – riadená hudobná vizualizácie (oblasť muzikoterapeutická) sa javí ako účinný spôsob znižovania stresu a zmiernovania depresie);
- **epizodická pamäť** (hudba evokuje spomienku na konkrétnu udalosť, okrem toho môže tento impulz vyvolať aj nostalgiu);
- **hudobné očakávanie** (špecifická hudobná črta alebo funkcia, ktorá naruší, oneskorí, alebo potvrdí očakávanie poslucháča, čo vedie k pocitom napätia alebo naopak – uvoľnenia a relaxácie).

Dnes je možné, pomocou rôznych zobrazovacích techník, dobre zmerať ako a ktorý druh hudby ovplyvňuje aktivitu v mozgu, krvný tlak či tep, napätie vo svaloch a reakciu na koži. Zistenia o mozgových štruktúrach, ktoré slúžia na emocionálne spracovanie hudby pochádzajú zo štúdií dôsledkov lézií v mozgu, elektrofyzologických štúdií a v poslednom období najmä zo štúdií s použitím zobrazovacích metód ako je funkčná magnetická rezonancia a pozitronová emisná tomografia. Hudba je schopná indukovať prakticky všetky emócie ako sú radosť, smútok, vzrušenie, pokoj, strach, relaxácia až po silné emocionálne zážitky, ktoré pociťujeme ako zimomriavky (Sloboda 2010, Gabrielsson 2010).

Na vzájomnú väzbu všeobecných citov so špecifickými citmi modelovanými hudbou upozornil už Vygotskij, ktorý rozdelil city na **všeobecné** a **estetické**. „*Estetické city, sprevádzajú hudobné aktivity a tvoria základ estetického zážitku, patria teda k vyšším citom*“

(Sedlák a Váňová 2013, s. 344). Estetické city disponujú kognitívnou (poznávacou) stránkou, ktorá pri zasiahnutí estetickej funkcie diela zaistí ich predmetnosť. Druhým, rovnako dôležitým rysom estetických citov je ich aktivačný náboj. Býva taktiež označovaný ako príjemnosť, vnútorné rozpoloženie, radosť, údiv, úžas, smútok či sklon k akcii a pod. Počiatkové (difúzne) pocity sa často postupne pretvárajú na citový zážitok so stále konkrétnejším a určenejším obsahom. **Špecifickosť estetického a umeleckého pôsobenia hudby** spočíva v tom, že sa obracia na celok človeka, pôsobí na jeho *bio-psycho-sociálne* zložky, na súhrn rozumu, citu, vôle a pod. Estetické city, ako ich popisuje Kubáni (2010) vznikajú pri napĺňaní, uspokojovaní alebo neuspokojovaní estetických potrieb. Ich zdrojom môžu byť *umelecké diela* či ľudské činy, resp. všetko čo zodpovedá požiadavkám krásy. City krásna, škaredosti, ušľachtilosti, podlosti, tragickosti, komickosti sú v určitej miere ovplyvňované vrodenými dispozíciami, ale prevažný podiel na ich rozvoji má výchova. **Estetické city obohacujú a kultivujú celú osobnosť.**

3. Kultivácia osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku prostredníctvom hudobného umenia

Výchova k umeniu a umením prebieha v intenciách jeho špecifických funkcií. Michalová (2001) ako prvú uvádza **poznávaciu**, resp. **kognitívnu funkciu**, z ktorej vyplýva druhá – **výchovná funkcia**. Dielo svojim obsahom prináša určitú hodnotu, ktorou človek nadobúda isté výchovné hodnoty, poznatky i poučenie. **Mobilizujúca**, tretia funkcia umenia podnecuje angažovanosť vnímateľa za aktuálnu a správnu ideu, poslanie, upriamuje jeho morálny vzťah k spoločenským hodnotám. Disponuje možnosťou aktivizovať jedinca a celý kolektív k uskutočneniu vytýčených cieľov. Akékoľvek umelecké dielo (literárne, hudobné, výtvarné) tvorí človek pre človeka – tým nadobúda schopnosť byť komunikačným prostriedkom medzi ľuďmi celého sveta. **Estetická funkcia**, vyplýva zo samotnej podstaty umenia. Umenie vyvoláva v človeku príjemné zážitky, pozitívne hodnotenie, estetické cítenie, čo vystihuje jeho esteticko-umeleckú hodnotu. V poslednom čase sa k funkciám umenia pripisuje aj terapeutická funkcia.

Škola je podľa Inovovaného ŠVP pre primárne vzdelávanie (2014) miestom, ktoré zámerne a cieľavedome stimuluje komplexný rozvoj a učenie žiaka. Na 1. stupni sa vyvážené venuje pozornosť nielen kognitívnym a intelektuálnym aspektom vzdelávania, ale rovnocenne aj sociálnemu a emocionálnemu rozvoju žiakov. Emocionálne a sociálne zrelé deti podľa Černého a Grofovej (2017) vnímajú svet so zvedavosťou a otvorenosťou. Na ceste k poznávaniu zmyslu života sú pre deti veľmi dôležité vnemy, dojmy a priestor k tvoreniu, objavovaniu a k fantázii. Deti naplno využívajú to, čo im poskytuje konkrétne prostredie, vedia spontánne nadviazať vzťahy a kamarátstva, disponujú schopnosťou kreatívne premieňať svoje prostredie a majú obrovskú chuť získavať nové poznatky.

Umenie, vrátane pôsobenia prírody ako estetického fenoménu, podľa Zelinovej (2007) rozvíja city a zážitok, posilňuje tvorivosť, socializuje, motivuje, pôsobí správnym spôsobom na hodnotovú orientáciu (rozvíja zmysel pre spravodlivosť, humanitu, kultúrnosť, etiku, dobro, toleranciu, pravdu a pod) a kultivuje. Výchova umením by mala byť založená na prežívaní umeleckého diela, ktorá je v úzkom vzťahu s jeho poznávaním. Aj Mistrík (in: Kolláriková, Pupala 2010) hovorí o umení ako o vyjadrení ľudskej existencie, súhrnnej skúsenosti, prejave ľudských túžob, predstáv a emócií. Umenie je teda zložkou procesu vývinu ľudského subjektívneho vyrovnávania sa s realitou života, procesom sebauvedomenia, sebauvedomenia i sebauvedovania.

V uvedených kontextoch chceme upriamiť pozornosť na skutočnosť, že výchovno-vzdelávací proces podporený aktívnym spojením s hudbou, otvára človeka pre skúsenosť so sebou samým a s inými, senzibilizuje ho smerom k svojim intrapsychickým a interpersonálnym procesom. Zelinová (2007) v súvislosti s kultiváciou osobnosti taktiež

tvrdí, že je dôležité zahŕňať do výchovného procesu čo najviac oblastí umenia a podporiť tým rozvoj poznávacích aj mimopoznávacích procesov. Umenie sa pre dieťa v mladšom školskom veku prostriedkom poznávania, pretože podáva obraz skutočnosti takou formou, ktorej dieťa rozumie – nenásilne a emocionálne. Prijímajúc z priamej, živej, praktickej skúsenosti, cez metafory a symbolicky informácie o svete dieťa obohacuje svoj zážitkový svet, súčasne rozvíja svoju emocionalitu a predstavivosť stáva (Mistrík, in: Kolláriková, Pupala 2010).

3.1. Vplyv ľudského hlasu na osobnosť človeka

Ľudský hlas bezpochyby patrí k najbyťostnejším prejavom človeka, konštatuje filozof Patočka (2007). Ďalej formuluje myšlienku, že bytostné nie je vonkajšie, ale bytostné je korelátom vnútra, života, vedomia. Z toho vyplýva, že výchovné pôsobenie na kvalitu hlasu aktivizuje celý ľudský vnútorný, životný, racionálny korelát, t.j. súvzťažnosť hlasu a bytostného prejavu. Zdôraznenie významu psychiky a predovšetkým emotionality pre navodenie a priebeh tvorenia hlasu, postavilo do nového svetla aj koncepčné ponímanie hlasovej pedagogiky. Válková a Vyskočilová (2005) sú autorkami, ktoré ponímajú hlasovú výchovu ako **psychosomatickú disciplínu**, ktorá vychádza zo skutočnosti, že **medzi hlasom a osobnosťou človeka je úzky vzťah**. „*Hlasotvorná aktivita pôsobí svojimi psychofyziologickými dôsledkami spätne ako hybná sila rozvoja ľudskej individuality*“ (Válková a Vyskočilová 2005, s. 23). Výchova k hlasu vedie k vedomému spoluutváraniu osobnosti a dôraz v takto chápanej psychosomatickej koncepcii hlasovej výchovy je kladený na možnosti speváckeho prejavu pozitívne ovplyvňovať celú osobnosť človeka, predovšetkým emocionálnu oblasť, čo podporuje aj zlepšenie kvality života. V súvislosti so zmyslom a pôsobením hudby v živote človeka začínajú autorky **pri speve**. Myslené a písané slovo aktivizuje ľudský intelekt; hudba, spev, spievané slovo, spievanie, vyjadruje bezprostredne prežívaný a cítený stav ľudskej psychosomatiky vo vzťahu k svetu, k prostrediu, ku konkrétnej ľudskej situácii a existencii. Hlas je podľa autoriek vždy determinovaný psychicky aj somaticky. V rámci výskumnej literatúry venovanej benefitom spevu vo výchovno-vzdelávacom kontexte, evidujeme päť hlavných oblastí. Welch (2012) na základe vlastnej výskumnej práce sumarizuje zistené benefity do oblastí, ktoré sú fyzického, psychologického, sociálneho, hudobného a vzdelávacieho charakteru.

Fyzické výhody spevu súvisia s:

- *Dýchacími a srdcovými funkciami*

Spev je aeróbná aktivita, ktorá má tendenciu podporovať výkonnosť kardiovaskulárneho systému tela, čo následne ovplyvňuje a prináša výhody pre celkové zdravie. Aeróbná aktivita zvyšuje okysličenie krvi, čo má následne vplyv na zlepšenie pozornosti. Dokonca aj keď človek sedí, spev aktivizuje dynamickú hrudnú činnosť, tá následne prenáša podstatné výhody na štruktúru a funkciu dýchacieho ústrojenstva. V hornej časti tela sú precvičované hlavné svalové skupiny. Zlepšovanie prúdenia vzduchu v hornej časti dýchacích ciest znižuje pravdepodobnosť rozmnožovania baktérií a udržiava dýchacie cesty otvorené (napr. potláča príznaky prechladnutia a chrípky). Vo všeobecnosti možno podľa Welcha (2012) tvrdiť, že so spevom sú spojené fyzické benefity pre celé telo.

- *Rozvíjaním jemnej a hrubej motoriky vo vokálnom systéme*

Čím viac sa hlasový systém využíva správne a primerane, napr. pri zdravom speve, tým viac si základná anatómia a fyziológia uvedomuje svoj potenciál z hľadiska rastu a motorickej koordinácie. Na tieto skutočnosti je dôležité dbať v detstve a dospievaní, pretože práve v tomto veku sa vytvára základ pre celoživotnú hlasovú identitu a zavedenie efektívnej komunikácie.

- *Neurologickým fungovaním*

Spevácky prejav je podľa Welcha (2012), mnohostranne neurologický, tzn. spája sa z mnohými časťami v mozgu. Zradzujeme tu vývin a interakciu medzi časťami mozgu, ktoré

sú priradené **aspektom hudby** (ako je výška tónu, rytmus, farba), **jazyku** (text piesní), **jemnej motorike, vizuálnej predstavivosti a emóciám**. Nové výskumy tiež naznačujú, že spievať si niekým iným, nie je to isté, ako si spievať sám pre seba alebo so sprievodom nástroja, pretože spievanie s niekým zahŕňa neurologické oblasti prepojené so sociálnou interakciou a koordináciou človeka.

Psychologické výhody spevu súvisia s:

- *intrapersonálnou komunikáciou a rozvojom individuality*

Sebavedomý a zdravý hlas má tendenciu prepájať pozitívne sebaaponímanie a schopnosť komunikovať. Úspešne vykonávaná aktivita spevu podporuje sebavedomie, celkovú dôveru a tiež vlastnú sebaúčinnosť³⁵. Hlas je kľúčovým komponentom toho, kým naozaj sme – jeho používanie odráža našu náladu a celkovú psychickú pohodu (well-being), všetky tieto skutočnosti komunikuje nám aj ostatným.

- *spievanie je katarzná činnosť*

Spev je východiskom našich pocitov. Prostredníctvom fyzickej aktivity a súvisiacemu spusteniu endokrinného systému, nám spev môže umožniť, aby sme sa cítili lepšie vo vlastnom vnútri aj vo svete okolo nás. Už pred narodením, sú všetky naše sluchové podnety vokálneho charakteru (počnúc prvým počutím hlasu matky v maternici). Všeobecne Welch (2012) tvrdí, že využívanie hlasu, vrátane spevu je prepojené so základnými emocionálnymi stavmi, ako sú radosť a smútok. Tie sú pre ľudské prežívanie najdôležitejšie.

- *interpersonálnou (medziľudskou) komunikáciou*

Zdravý spev nám umožňuje maximalizovať náš potenciál pre komunikáciu s ostatnými. Zlepšovanie našej hlasovej koordinácie je nepretržitým procesom, pribúdajú aj nové farby v hlasovom prejave, čo následne vnáša rozmanitosť aj do našej hlasovej komunikácie. Je faktom, že pre 25% ľudskej populácie je práve hlas kľúčovým nástrojom pre vykonávanie práce (napr. učitelia, právnici, duchovní predstavitelia, predajcovia, herci, speváci a pod.). Spev trénuje základný hlasový mechanizmus a zlepšuje jeho funkčné schopnosti.

Sociálne výhody spevu súvisia so:

- *zvýšením pocitu sociálneho začlenenia*

Schopnosť spievať (komunikovať spevom) silno koreluje s pozitívnym zmyslom pre sociálne začlenenie, s pocitom spolupatričnosti k našej spoločnosti. Spievanie s ostatnými zvyšuje možnosti kreovať empatické vzťahy s ľuďmi okolo nás. Kolektívny spev, napr. spev v zborovom zoskupení alebo v malej skupine, vytvára pozitívnu skupinovú identitu, ale prináša aj fyzické a psychologické výhody (Welch 2012).

Hudobné výhody sa týkajú:

- *realizácie nášho hudobného potenciálu*

Spevácka činnosť podporuje naše intelektuálne angažovanie sa v hudbe. Zahŕňa to pochopenie hudobnej štruktúry, frázovania, rozvoj hudobnej pamäte (vrátane opakovania a variácie), citlivosť na farbu tónov, ako aj rozvoj poznania ďalších stavebných prvkov hudby (výška tónu, rytmus, sila a pod).

- *vytvárania samostatného hudobného repertoáru*

Evidujeme existenciu spoločenských a osobných benefitov, ktoré zvyšujú pravdepodobnosť empatického porozumenia ostatným i nám samým prostredníctvom piesní (hudby a textu), ktoré prežívame, či už samostatne alebo v skupinách (Welch 2012).

Vzdelávacie výhody súvisia s:

- *rozširovaním (nárastom) vedomostí, porozumenia a zručností o svete okolo nás, ako aj v hudbe a prostredníctvom hudby*

³⁵ **sebaúčinnosť** (iné názvy: sebauplatnenie, vedomie vlastnej účinnosti, autoefektívnosť, vnímaná osobná účinnosť, anglicky *self-efficacy*) je presvedčenie ľudí o ich schopnosti mať kontrolu nad úrovňou ich fungovania a nad udalosťami, ktoré ovplyvňujú ich životy. Sebaúčinnosť funguje ako dôležitý súbor determinantov ľudskej sebaregulácie.

Spev nám s najväčšou pravdepodobnosťou pomôže lepšie ovládať (mať kompetenciu) náš vlastný jazyk, zlepši aj čitateľské schopnosti. Procesy čítania textu a „čítania“ hudby prebiehajú na úrovni rovnakých neurokortikálnych oblastí dekodovania symbolov.

Vo všeobecnosti kombinácia týchto benefitov jasne naznačuje, že spev je jednou z najpozitívnejších foriem ľudskej činnosti podporujúcich fyzické, duševné a sociálne zdravie, ako aj individuálny rozvoj v prislúchajúcich oblastiach. Ukazuje sa ako veľmi dôležitý prostriedok pre budovanie sebavedomia i podpory sebaúcty (Welch 2021).

Záver

„*Hudba ako zmysluplný systém zvukov (tónov) usporiadaných v istých logických časovo-priestorových súvislostiach je schopná evokovať v človeku reakcie na všetkých úrovniach: od biologicko-chemickej, cez emocionálno-kognitívnu a behaviorálno-sociálnu až po spirituálno-transcendentnú*“ (Krbat'a 2008, s. 263). Citácia autora naznačuje, že tvorivo využívané a vhodne hudobné činnosti, prechádzajú celým človekom a vyvierajú z človeka v každej jeho aktívnej činnosti. Z hľadiska edukačného procesu majú pre koncepciu novej – tvorivej výučby zásadný význam výskumné zistenia, z ktorých vyplýva, že vplyv spevu môže v edukačnom procese pozitívne ovplyvniť osobnosť dieťaťa mladšieho školského veku v oblasti kognitívneho rozvoja, rozvoja emocionálnej inteligencie, špecifických hudobných a ďalších osobnostných vlastností. Reflektované skutočnosti vedú k uvažovaniu nad inovatívnymi podmetmi pre nové, prehĺbené a rozšírené chápanie hlasovej výchovy, ktorá si uvedomuje, že medzi hlasom a osobnosťou človeka je úzky vzťah. Spev vždy zapája do procesu aj emócie, podporuje sociálne začlenenie, rozvoj sociálnych zručností, umožňuje mladým ľuďom rôznych vekových kategórií a schopností spojiť sa a vytvoriť v umení niečo jedinečné a originálne.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BLOOM, B. S., 1976. Human characteristics and school learning. In: *American Educational Research Journal*. Roč. 14, č.1, s. 73 – 79. ISSN 0002-8312.
- ČERNÝ, V. a K. GROFOVÁ, 2017. *Děti a emoce. Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, Albatros Media a.s. ISBN 978-80-266-1125-7.
- DARGOVÁ, J. a E. ČONKOVÁ, 2002. *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba...alebo keď sa srdce spája s rozumom*. ISBN 80-968608-3-6.
- FRANĚK, M., 2007. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0965-2.
- GABRIELSSON, A., 2010. Strong experiences with music. In: *Handbook of Music and Emotions: Theory, Research, Application*. Oxford: Oxford University Press. s. 547-574.
- GOLEMAN, D., 2017. *Emocionálna inteligencia*. Slovak edition: Citadella. ISBN 978-80-8182-086-1.
- HARINEK, A. a D. OSTATNÍKOVÁ, 2015. Neuronálne koreláty percepcie hudby a hudobných emócií ako základ muzikoterapie. In: *Psychiatria-psychoterapia-psycho-somatika*. Roč. 22, č. 2, s. 28 – 38. ISSN 1338-7030. Dostupné na: <http://www.psychiatria-casopis.sk/psychiatria/archiv-cisel/archiv/obsah-cisla-2-2015/>.
- INOVOVANÝ ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM, Hudobná výchova – primárne vzdelávanie, 2014. Bratislava: Ministerstvo vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ŠPÚ. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/hudobnavychova_pv_2014.pdf.
- JURÁSOVÁ, K. I., 2012. Vzťah emócií a kognície z hľadiska teórie kognitívneho zhodnotenia. In: *Ostium*. Roč. 8, č. 2. Dostupné na: <https://ostium.sk/language/sk/vztah-emocii-a-kognicie-z-hladiska-teorie-kognitivneho-zhodnotenia/>.

- JUSLIN, P. N., a D. VÄSTAFJÄLL, 2008. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. In: *Behavioral and Brain Sciences*. Roč. 31, s. 559 – 575. Dostupné na: https://psyk.uu.se/digitalAssets/510/c_510552-l_1-k_emotional-responses-to-music_juslin-vastfjall.pdf.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.), 2010. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KRBAŤA, P. a kol., 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu*. Varín: Elektro AB. ISBN 978-80-969808-4.
- KUBÁNI, V., 2010. *Všeobecná psychológia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, FHPV. ISBN 978-80-555-0172-7.
- KUDLÁČOVÁ, B. a A. RAJSKÝ, 2013. *Európske pedagogické myslenie II (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA. ISBN 978-80-8082-574-4.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-174-8.
- MICHALOVÁ, E., 2001. *Eстетika hudby*. Banská Bystrica: FHV UMB. ISBN 80-8055-465-X.
- NÁKONEČNÝ, M., 2012. *Emoce*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.
- NEWHAM, P., 2005. *Therapeutic Voicework: Principles and Practice for the Use of Singing as a Therapy*. United Kingdom: London, Jessica Kingsley Publishers. ISBN-13: 978-1-85302-361-3.
- PATOČKA, J., 2007. *Negativní platonismus*. Praha: Oikoymenh. ISBN 978-80-7298-273-8.
- POWEL, J., 2018. *Emoční síla krásnych zvuků aneb proč máme rádi hudbu*. Olomouc: ANAG s.r.o. ISBN 978-80-7554-162-8.
- SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SLÁVIKOVÁ, Z., 2017. *Umelecká výchova v interdisciplinárnom kontexte*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, PF. ISBN 978-80-555-1947-0.
- SLÁVIKOVÁ, Z., 2019. *Hlasová výchova v súčasnej škole a expresívnej terapii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2393-4.
- SLOBODA, J. A., 2010. Music in everyday life: the role of emotions. In: *Handbook of Music and Emotions: Theory, Research, Application*. Oxford: Oxford University Press. s. 493 – 514. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/284331015_Music_in_everyday_life_The_role_of_emotions.
- STUHLÍKOVÁ, I., 2007. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.
- VALIHOROVÁ, M., 2011. *Psychológia výchovy. Všeobecné otázky psychologie výchovy (1. časť)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, PF. ISBN 978-80-557-0197-4.
- VÁLKOVÁ, L. a E. VYSKOČILOVÁ, 2005. *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: Akadémia múzických umení. ISBN 80-7331-034-1.
- WELCH, G. F., 2012. *The Benefits of Singing for Children*. [online]. University of London: Institute of Education. Dostupné na: <http://efdm.org/wp-content/uploads/2017/10/ThebenefitsofsingingforchildrenGFW.pdf>.
- WELCH, G. F., 2021. Optimising well-being and development through music. In: *Art and Humanities*. Dostupné na: <https://researchoutreach.org/articles/optimising-well-being-development-music/>
- WELCH, G. F., BIASUTTI, M., McRITCHIE, G. E., a E. HIMONIDES, 2020. Editorial: The Impact of Music on Human Development and Well-Being. In: *Frontiers in Psychology*. Roč. 11, č. 1246. ISSN 1664-1078. Dostupné na: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01246/full>.

ZELINA, M., 2013. Humanistická výchova. In: *VÝCHOVA A VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE, Inováciami kurikula k zmysluplnému učeníu, Zborník príspevkov a tvorivých metodických materiálov z národnej konferencie ITV*. Bratislava: Asociácia S. Kovalikovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku. ISBN 80-968477-0-8.

ZELINOVÁ, M., 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-197-6.

Author's Information:

Mgr. Klaudia Angelovičová, University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.

PODOBY OBYTNÉHO DOMU NA HODINÁCH MODELOVANIA V PREDSTAVÁCH ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

FORMS OF A APARTMENT BUILDING IN MODELING HOURS IN THE IMAGINATIONS OF YOUNG SCHOOL PUPILS

Slavomír Capek

Slavomir Capek

Abstrakt

V štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň základných škôl sa nachádza niekoľko inšpiratívnych obsahových a výkonových štandardov z oblasti podnety architektúry orientovaných na tvorbu trojrozmerných priestorových objektov. V tejto štúdiu sme sa zamerali na archetypálnu tému tradičného obydľia – obytného domu – ktorá sa v podobe konkrétnej samostatnej úlohy v spomínaných štandardoch nenachádza. V prvých kapitolách sa vo všeobecnosti zaoberáme stručnou históriou reflexie tohto motívu v dejinách umenia a architektúry. V ďalších kapitolách sme hľadali odpoveď na otázku, ktoré zo štandardov Štátneho vzdelávacieho programu by bolo možné využiť na realizáciu praktických výtvarných úloh týkajúcich sa tohto motívu v jeho potenciálnom priestorovom prevedení. Uvádžame tu aj príklady motivácie a možností didaktických postupov pre pedagógov. V záverečných kapitolách predstavujeme a analyzujeme reálne ukážky týchto tradičných príbytkov, ktoré vymodelovali žiaci mladšieho školského veku v rámci zadania na Základnej umeleckej škole. Prinášame pokus o analýzu najčastejšie objavujúcich sa znakov, ako aj o originálnych a netradičných riešeniach niektorých žiakov. Ukázalo sa, že hoci vo väčšine prác dominuje archetyp pozostávajúci z kocky a sedlovej strechy, časť žiakov je už ovplyvnená úplne inými typmi architektúry. Je to vo veľkej miere dané tým, že aj náš verejný priestor prechádza výraznými zmenami a prináša nové vizuálne podnety.

Abstract

In the state educational program for the 1st level of primary schools, there are several inspiring content and performance standards in the field of architectural stimuli focused on the creation of three-dimensional spatial objects. In this study, we focused on the archetypal theme of a traditional dwelling – a apartment building house – which is not found in the mentioned standards in the form of a specific independent task. In the first chapters, we generally deal with a brief history of the reflection of this motif in the history of art and architecture. In the following chapters, we sought an answer to the question of which of the standards of the State Educational Program could be used for the implementation of practical artistic tasks related to this motif in its potential spatial design. We also present here examples of motivation and possibilities of didactic procedures for teachers. In the final chapters, we present and analyze real examples of these traditional dwellings, which were modeled by younger school-age students as part of an assignment at the Basic Art School. We bring an attempt to analyze the most frequently appearing characters, as well as original and non-traditional solutions of some students. It turned out that although most of the works are dominated by an archetype consisting of a cube and a gabled roof, some students are already influenced by completely different types of architecture. This is largely due to the fact that our public space is also undergoing significant changes and bringing new visual stimuli.

Kľúčové slová: Rodinný dom. Archetyp. Konštruovanie. Modelovanie. Imaginácia.

Key words: Family house. Archetype. Construction. Modeling. Imagination.

1. Neznáme dejiny „tradičného“ domu

Dom je výdobytkom ľudského umu a tisícročiami zveľaďovaných a cibrených schopností a zručností. Postupné zdokonaľovanie jeho technických parametrov prinieslo rôzne ďalšie možnosti, ktoré sformovali technologicky aj esteticky pestré dejiny architektonických štýlov: *Existuje veľa rôznych typov budov od katedrál cez mrakodrapy až po colné budky na diaľniciach alebo autobusové prístrešky, no žiaden nám nie je taký blízky ako obytný dom – ten, v ktorom žijeme. Zväčša však cestujeme len za ikonami architektúry a vydania turistických sprievodcov tiež ponúkajú len obrázky najprestížnejších alebo historicky významných objektov. Dizajnu obytných domov sa všeobecne venuje iba minimálna pozornosť, ak náhodou nejde o nejaký úlet architektovej fantázie, ktorý sa dostane na prvé stránky časopisov a zaujme*“ (Jones 2014, s. 6).

Dodnes nevieme s istotou povedať, ako vyzerali prvé alternatívne príbytky našich predkov, ktoré predchádzali klasickému domu v tej podobe ako ho poznáme (štyri steny a sedlová strecha). Ich tvary však určite ovplyvňovali vlastnosti dostupných prírodných materiálov: *„Člověk se už dost dlouho pokoušel bydlet ve vlastním obydlí a ne jen tak na louce. Nikdo přesně neví, kdo si první postavil chýši z větví nebo obsadil útulnou jeskyni. Jisté je, že existují zbytky pravěkých příbytků, staré až 300 000 let. Takže člověk bydlí už docela dlouho*“ (Šefců 2014, s. 5). O materiál pre stavbu týchto proto-architektonických obydlí určite nebola núdza, akurát vtedy ešte ich budúci obyvatelia nemali také skúsenosti, ale ani schopnosti s ich opracovaním: *„V dobách, kdy nebyly obchody se stavebním materiálím, se prostě stavělo z toho, co bylo po ruce. Hodilo se vlastně všechno – klacky, kůže, listí, bahno, kosti, kamení apod. Kámen, hlinu nebo dřevo používáme i dnes, jenom to máme jinak opracované*“ (Šefců 2014, s. 9).

Z pochopiteľných dôvodov využívali aj možnosti, ktoré im poskytoval charakter okolitej krajiny. Máme na mysli rôzne terénne zvláštnosti v podobe jám, roklín, alebo rôznych dier v skalách a samozrejme jaskyne. Rôzni teoretici sa však zhodujú v tom, že jedným z prvých impulzov k pokusom výstavby prvých samostatne stojacich príbytkov bol dar ohňa: *„Jakmile jednou poznali teplo ohně, rozhodli se chránit je a živit je, a takto si vytvořit umělé klima. Výstavba prvního přístřeší slouží tomuto cíli. Ohniště, kolem něhož se seskupí společenství, tedy Vitruvius chápe jako centrum zrodu prvního domu...*“ (Vitruvius, in: Harries 2011, s. 144).

Stále by sme si však pod takýmto príbytkom nemali predstavovať typ domu, ktorý spomíname v úvode. Prvé samostatne stojace príbytky z prirodzených dôvodov súvisiacich najmä s pozorovaním okolitej prírody nadobúdali tvary zvieracích obydlí či organické nepravidelné hmoty jaskýň. Stále to boli skôr skrýše, úkryty, prístrešia, ktoré napríklad zodpovedajú aj anglickému významu tohto slova: *Anglický výraz pro přístřeší – shelter – je ve slovníku definován jako konstrukce, která skýtá ochranu především před počasím, ale také před zvířaty či nepřáteli. Schystat si přístřeší znamená vytyčit hranice, které nás chrání před hroživým vnějškem, a vymanit z prostoru místo pro sebe*“ (Harries 2011, s. 148).

Dom so vztýčenými stenami zvierajúcimi pravé uhly, so sedlovou či valbovou strechou bol nutne spojený s technickými objavmi. Jedným z najdôležitejších a to nielen pri výstavbe domu, bol vynález valenej klenby: *„Klenba je jeden z nejúžasnějších stavebních vynálezů. Když je správně provedená, vydrží po staletí a navíc je na ni hezká podívána. Možná, že nám zaklenuté místnosti připomínají naši prapůvodní příbytky – jeskyně. Než se podařilo najít princip klenutí, tak se používala tzv. nepravá klenba. Také se jí říká přečnělková, protože*

kameny přečnávají jeden přes druhý...kým v prípade pravej klenby „se jednotlivé kameny opírajú jeden o druhý. Kedyž chcete udeľat dojem, môžete jim říkat klenáky. Nahore uprostřed je závěrečný klenák, ten je nejdůležitější“ (Šefců 2014, s. 13).

Je zvláštne, že hoci v európskej architektúre vnímame hlbokú stopu antického prístupu k projektovaniu verejných budov, v oblasti kompozície, estetiky, čo sa obytného domu týka – môžeme si dovoliť konštatovať, že v tomto prípade tomu tak nie je. V starovekom Grécku boli obytné domy „často labyrintovým spôsobom umiestnené vedľa seba.“ (Koch 2008, s. 342). Iným, ale typickým fenoménom tejto etapy dejín boli tzv. pásové mestá „doby rané kolonizácie 8. -7. stol. př. Kr. a klasického období. Stejně velké, téměř čtvercové parcely s částečně variabilními typovými domy byly sestavovány do různě dlouhých dvojřadých bloků, tzv. „insulae“, obsahujících až 18 parcel.“ (tamtiež).

V rímskom období sa stretávame s typom átriového domu, ktorý sa v geografickom priestore stredovýchodnej Európy až na určité výnimky neobjavuje: „*Středem italského domu bylo atrium – Fauces = vchod s domovní předsíní – po stranách 2 (nájemné) krámy, které nebyly z atria přístupné, - atrium, původně zcela uzavřené s ohništěm a začernalé od kouře = ater. Později s obdélníkovým otvorem = compluvium. Dešťová voda se sváděla dovnitř po pultové střeše do nádrže = impluvium = atrium impluviatum.*“ (Koch 2008, s. 346).

V teoretickej časti tejto práce sa zaoberáme dvoma typmi domu. Domom klasickým, v našich podmienkach nazývaným štítovým: „*V minulosti vypadla většina domů jako variace na jedno typové téma. Charakteristickým příkladem je evropský štítový dům. Štít znamená, že jde o „dům“, zatímco nesčetné variace na toto téma jsou adaptacemi na okolnosti místní, časové a osobní povahy. Také vnitřní dispozice domu byla typická a lze ji chápat jako interpretaci základních vzájemně souvisících funkcí – obývání, stolování, spaní a práce.*“ (Norberg-Schulz 2015, s. 49).

Druhým typom je tzv. „moderný dom“, ktorý v mnohom vychádza z toho klasického. Líši sa však v tom, že jeho projektanti sú už poučení jeho celkovým vývojom so všetkými protichodnými a stagnujúcimi trendami a výkyvmi, ktoré boli výsledkom kolísavej a prudko sa meniacej definície ľudskej bytosti a jej potrieb. Mnohé ovplyvnili aj rýchlo napredujúce technológie, ktoré umožnili väčší priestor pre experimenty s voľnou pôdorysnou dispozíciou. V konečnom dôsledku, aj napriek určitým viditeľným formálnym posunom sa aj tzv. „moderný dom“ obľúkom v čase vracia k hodnotám, ktoré reprezentoval dom klasický. K najvýznamnejším reprezentantom a propagátorom typu staro-nového domu patrili Frank Lloyd Wright, so svojimi projektami solitérne stojacich stavieb v divokej prírode: „*Dnešní přibytěk se má tudíž podle něho oprostít od všech reprezentativních forem a stát se opět „přírodním“. Termínem „přírodní“ označuje Wright nový způsob neformálního přebývání v kontaktu s přírodními materiály, poctivými jednoduchými předměty a podle možnosti i v přírodním prostředí. Zkrátka řečeno to předpokládá návrat k „věcem“ samotným.*“ (Norberg-Schulz, tamtiež).

Počiatky moderného domu sú spojené s inšpiráciami anglickým stredovekým domom a známym a dnes už v celom svete udomácneným výrazom „můj dom můj hrad“. O prepracované verzie týchto kamenných pevností z obdobia sa začali anglickí architekti snažiť okolo roku 1750 a bolo to prirovnávané aj k malej revolúcii. Tieto nové verzie vychádzajúce z klasických predlôh „*vyznačovali se volnou, funkční dispozicí půdorysu, odlišnou od symetrické, na reprezentaci zaměřené dispozice italské a francouzské renesance. V anglických domech se vedlejší místnosti obvykle orientovali k jedné ústřední hale. Často se nacházela na průsečniku dvou křídel půdorysu v tvaru L a toto řešení předznamenalo charakteristický typ moderního domu.*“ (Norberg Schulz 2016, s. 51).

Aj v amerických architektonických kruhoch zarezonovala inšpirácia anglickým stredovekým domom a hnutím „Arts and Crafts, ktoré ho rehabilitovalo. V americkom

prostredí, charakteristickom výrazne flexibilnejšom a technologicky progresívnejšom potenciálom a najmä „nezaťaženosťou národnou históriou“ však dochádza k väčšej otvorenosti v súvislosti s voľným pôdorysom a zavádzaním nových foriem: „*V návrzích a hotových stavbách amerických architektů 19. století se vyskytuje spousta prostorových prvků a forem, jež si později přisvojil moderní dům. Běžně se vyskytovala asymetrická dispozice přizbůsobená povaze parcely a prostorné verandy (nazývané též piazza) jako přechod mezi vnitřním a vnějším prostorem. Běžně se vyskytovali velké převisy prozrazující obecnou touhu po horizontálním rozmachu.*“ (Norberg-Schulz 2016, s. 50)

1.1. „Fenomenológia“ domu

Dôležitým rozmerom tejto problematiky sú široké súvislosti spojené s fenoménom domu. Dom nemožno nikdy vnímať ako objekt podobný krabici vytrhnutý z kontextu a je jedno či hovoríme o edukácii v primárnej pedagogike, alebo starších vekových kategóriách žiakov. Spomínané skutočnosti týkajúce sa identity miesta / genia loci, charakteru krajiny, svetla, flóry, symbolického jazyka architektúry a jej detailov dokáže v téme erudovaný pedagóg vysvetliť primeraným jazykom.

Vychádza stále viac publikácií určených pre detského percipienta, kde sú tieto pomerne zložité témy vysvetľované na príkladoch moderne koncipovaných ilustrácií (syntéza klasickej kresby a maľby v postprodukčnej úprave grafických programov) a minimalistického textu sústredeného na podstatu. Vhodným príkladom je publikácia s názvom D.O.M.E.K. (česky 2014), ktorej autormi sú manželia Alexandra a Daniel Mizieliński. Okrem zasväteného výberu súčasnej modernej architektúry je tu aj mnoho príkladov solitérnych rodinných domov klasického či moderného charakteru. Je tu predstavený napríklad projekt známeho architekta Stevena Holla, ktorý navrhol „*Dům na větrné hůrce*“ v Abiquiu v štáte Nové Mexiko. Jazykom prístupným dieťaťu mladšieho školského veku je tu vysvetlená zásadná súvislosť medzi materiálom, ktorý bol použitý na stavbu domu, jeho tvarom a klimatickými podmienkami. Stavba sa nachádza na tzv. stolovej hore a musí odolávať tak silnému vetru ako aj obrovským horúčavám. V hmote domu, ktorý je celý z lesklého hliníka navrhol architekt „vybratie hmoty“ čím vytvoril niečo ako tunel na prúdenie vzduchu, čo pomáha stavbu výrazne ochladzovať. Architekt využil aj poznatok o povahe svetla a farieb vo vzťahu k vysokým teplotám: „*Světlé barevné odstíny světlo a teplo odrážejí, zatímco ty tmavé je pohlcují. Proto jsou bílé stěny vždy chladnější než ty černé*“ (Mizieliński 2014, s. 34).

Na rozdiel od tejto modernej realizácie nám Mizieliński ponúkajú aj iné prístupy založené na väčšej ekologickej tolerancii k prostrediu. Takým projektom je napríklad „*Dům oříšek*“ formálne pretavený projektom kanadského architekta Toma Chudleigha do tvaru drevenej gule, ktorá „*visí na spletné síti lan. Uvnitř najdeme postel, stůl, několik skříněk a další předměty, které mají zpříjemňovat každodenní život v domě. Nejúžasnější je ovšem to, že pokud v takovém oříšku strávíte noc, stanete se součástí života v lese, tedy nikoli vetřelcem, ale jeho právoplatným obyvatelem. Také neškodíte přírodě, jelikož zavěšený dům je ekologický, postavený ze dřeva (tedy z obnovitelných materiálů) a neuvolňuje žádné škodliviny a nevyžaduje zásah do okolního lesa. Nemusí se kácet žádné stromy ani budovat základy*“ (Mizieliński 2014, s. 56).

V rámci tejto témy nestačí, ako to väčšinou býva zvykom v zmysle bežnej praxe, iba prvoplánovo pomenovať jednotlivé časti a architektonické prvky domu, prípadne vymenovať materiály, z ktorých je vybudovaný. V súvislosti s týmto fenoménom je dôležité prízvukovať a v prvom rade vysvetliť pojem identity miesta, ktorá „*je určena umístěním, celkovou prostorovou konfigurací a artikulací charakteru. Nějaké místo můžeme celkově vnímat například jako ‚hustý shluk uzavřených kamenných domů na svahu kopce‘ nebo jako ‚souvislou řadu pestře barevných domů s verandami okolo malé zátoky‘ nebo jako, uspořádanou skupinu štítových domů z hrázděného zdiva v údolí*“. Umístění, konfigurace

a artikulace nepřispívají ke konečnému výsledku vždy stejnou měrou. Identita některých míst je dána jejich zvlášť zajímavým umístěním, zatímco složky vytvořené člověkem jsou spíš nevýznamné“ (Norberg-Schulz 2010, s. 179).

Kombinácia vyššie spomínaných kvalít tvorí tzv. *silné miesto*, ktoré úzko súvisí s pojmom *genius loci*: „*Silné miesto v každom prípade predpokladá, že medzi sídlom, jeho okolím a architektonickým detailom existuje vzájomná významuplná korespondencia. Umiele vytvorené miesto musí vedieť ,čím chce byť' ve vzťahu k prírodnému prostrediu. Takové korespondencie lze dosáhnout různými způsoby. Již jsme se zmínili o vernakulární ,adaptaci' a o městské ,interpretaci'. Možnosti interpretace jsou ovšem předurčeny krajinným prostředím samým i historickými okolnostmi; obojí může podpořit přístup buď ,romantického', ,kosmického' nebo ,klasického' typu. Interpretace navíc vždy dovoluje individuální variace. Sídla proto vždy charakterizují základní motivy, jež se podle okolností proměňují“ (Norberg-Schulz 2010, s. 180).*

Miesto by teda malo mať svoj význam, ktorý musí komunikovať s jeho používateľom či tým, kto ho navštevuje. Je to jedno z hlavných poslání architekta, viesť navrhnutím stavby a jej umiestnením „odhaliť“ spomínaného *genia loci* miesta, aktivácia ktorého sa vo veľkej miere môže podieľať na tom, čo Martin Heidegger nazýva *bývaním* v hlbšom zmysle, ako len utilitárnym fyzickým pobytom v nejakom priestore: „*Člověk bydlí, pokud se může orientovat ve svém prostředí a identifikovat se s ním, či krátce řečeno, jestliže zakouší své prostředí jako významuplné. Bydlení proto znamená něco víc než pouhý ,úkryt'. Zahruje i to, že prostory, v nichž se život odehrává, jsou místy v pravém slova smyslu.*“ (Norberg-Schulz 2010, s. 5).

Z pohľadu architektov je dôležitý aj fenomén vzťah budovy k zemi, hoci bežný užívateľ stavby tieto skutočnosti zrejme až na určité výnimky vníma skôr na podvedomej úrovni, alebo vôbec. Vo všeobecnosti sa hovorí o troch základných „polohách“ stavby: „*Obecně může budova být zapuštěna do země, nebo stát na zemi či nad zemí. Jestliže je zapuštěna, vyjadřuje to intimní ,romantický' vztah k ,silám' země. Je to obvykle konkretizováno tím, že budova vyrůstá z terénu bez rozlišené základny*“ (Norberg-Schulz 2010, s. 177).

Dôležité sú aj otvory v murive. To, že domy slúžiace na bývanie majú okná, sa zdá byť samozrejmosťou a niet o tom pochyb, dôležité však je, akým spôsobom sú tieto „póry“ domu prepojené s exteriérom. Stena domu, najmä čelná fasáda môže pôsobiť uzavretým tajomným alebo otvoreným dojomom. To je určené počtom otvorov, kontrastom medzi ich veľkosťou alebo programovou uniformitou ich vzhľadu. Osobitý prístup môže byť reprezentovaný netradičnou konfiguráciou rôzne formovaných a nepravidelne komponovaných otvorov. Celkový efekt, ktorý môže byť nositeľom symbolických presahov býva a môže byť akcentovaný úpravou šambrán (spôsobu orámovania okien). Aj preto môžeme spolu s Ch. Norbergom-Schulzom konštatovať, že zo všetkých „*je okno motivem nejdůležitějším. Vyjadřuje nejen prostorovou strukturu stavby, ale i její vztah ke svělu. A svými prorocemi a detailním stvárňěním se podílí na způsobu, jak stavba stojí a jak se zvedá. V oknu je proto soustředěna a ,vysvětlena' genius loci*“ (Norberg-Schulz 2010, s. 179).

1.2. „Duchovná anatómia domu“

Dom je vo väčšine kultúr univerzálnou hodnotou, ktorá má napriek rôznym definíciám rovnaký symbolický význam. Na prvý pohľad tak jednoduchá kompozícia tradičného domu so štítovou strechou prináša veľmi zaujímavé interpretácie, na počiatku ktorých stojí reflexia pokúšajúca sa obhájiť tento archetypálny typ obydlija ako druh vizuálnej metafory: „*Dům je v podstatě ,mikrokosmos' zviditelňující skutečnost, že lidský život se odehrává mezi zemí a nebesy. Podlaha reprezentuje zemi, strop nebe a stěny obzor, jenž je spojuje. Potvrzuje to etymologie příslušných (anglických) slov. „Floor“ (podlaha) znamená rozlehlou rovinu, ,field“ pole; podobně i v němčině Boden znamená podlahu i ,pozemek'. ,Ceiling' (strop) pochází z latinského caelum, nebe, a ,wall' (stěna) z latinského vallum, což znamená val.*

(Je zajímavé, že ‚valey‘- údolí, latinsky vallis dostalo své jméno od hranice, nikoli od prostoru!). V soukromém vnitřku domu mohou být více či méně patrné právě tyto významy, obecný význam domu jako imago mundi (obrazu světa) však zůstává výchozím bodem.“ (Norberg-Schulz 2016, s. 49 – 50)

Okrem vonkajších charakteristík, ktorými sme sa dosiaľ zaoberali však fenomén domu odnepamäti zaujímal tak praktikov-architektov ak aj teoretikov a to aj z pohľadu konštitúcie jeho vnútorných priestorov a ich schopnosti niesť symbolický význam. Ľubomír Kostroň v knihe *Psychologie architektury* spomína unikátne postrehy Gastona Bachelarda, ktorý priniesol vlastný symbolický naratív vo vzťahu k opisu vnútornej „duchovnej“ anatómie domu, na základe analógií z organizmom a štruktúrou ľudskej duše. Vo svojom opise začína krbom, ktorý považuje za jeho srdce. Potom sa postupne vyjadruje aj k ďalším častiam jeho organizmu: „*V místech, která jsou od srdce vzdálenější, zejména směrem vzhůru (podkroví) a dolů (sklep) jsou domény fantazie...a dáleji rozvíja, keď nachádza spojitosti medzi „podkrovími a psychikou – superegem. Výklenky, lomenice a světla, které obsahují, jsou více než jen funkční – tvoří korunu domu, završení a vazbu na oblohu. Sklep, podle Bachelarda, představuje to opačné, temné id. I jiná rozhraní v domě představují východiska fantazije: v C.S. Lewisově ‚Letopisech z Narnie‘ (Chronicles of Narnia) děti vstupují do těchto světů skrze zadní díly šaten. A Alice u Lewis Carolla prostřednictvím pohledu do zrcadla. Vně domu se rozprostírá všudypřítomný americký fenomén – trávnik. Není za plotem, jako zahrady v Evropě nebo Blízkém východě, trávnik zasazuje dům do jasně srozumitelného uspořádání, vyjadřuje status a anatomii domu, někdy dokonce přitahuje pozornost k jeho existenci. Trávnik poněkud připomíná osobní prostor, který se obvykle snažíme udržovat kolem sebe a jehož překročení a narušení obvykle vnímáme“* (Bachelard, In: Kostroň 2011, s. 58).

Nielen architekti či teoretici sa zaoberali fenoménom domu ako útočiska. Mnohí esejistí skúmajúci širšie súvislosti a vzťahy medzi architektúrou a ľudským organizmom vnímajú dom ako „ochranný obal“ pre telo aj dušu. Poskytuje človeku tú najintímnejšiu a pritom stále hmotnú dimenziu, kde sa dokáže aspoň dočasne uzavrieť pred svetom a nerušene sa ponoriť do svojho vnútra: „*Keď vykročíme na cestu, čas sa dá do pohybu. Vo svete žijeme: rozhodujeme sa, konáme, premiestňujeme sa; vo svojom dome sme. Naš pohyb ustáva, svet zastane a my sa oddávame nehybnej zdanlivej večnosti“* (Dalfar 2017, s. 56).

Ten istý autor interpretuje túto tendenciu človeka aj ako obraz túžby po podvedomom návrate do bezpečnej fázy úsvitu vlastnej existencie v jej prenatálnom štádiu: „*Naše spočinutie v domove, naše snívanie, je formou uložnosti či vloženosti, je to vznášanie sa možno viac vo svetle než vo vode. Táto vloženosť pripomína prebývanie plodu v tele matky.“* (Dalfar 2017, s. 58)

2. Fyzická anatómia domu

V prípade tradičnej či modernej verzie domu môžeme hovoriť o základnom všeobecnom delení (Jones 2014) na domy:

- Jednopodlažné domy (napríklad typy: Anglický bungalov, Rančový štýl alebo Earthship – dom vložený do svahu);
- Radové domy – určené pre ušetrenie priestoru a koncentráciu veľkého množstva ľudí, typické pre predmestskú zástavbu v 19. storočí (typy: robotnícke domy, kráľovské radové domy, tzv. Tudorovská pretváрка – spojenie dvoch domov do jedného, Kanadská zvláštnosť – radová zástavba v ulici Sherbrooke East v Montreale a jej prehnaná eklektická zdobnosť, Kreolské radové domy s kovanými zábradliami vysunutými do ulice. Pôvodne New Orleans, koniec 18 stor.
- Samostatne stojace domy – samostatne stojaci dom, ktorý nie je pričlenený k ostatným domom. Môže byť postavený v meste, v obci či na samote. Môže mať úplne klasický

či moderný charakter. Prvé rozšírené samostatné typy: Tudorovské domy, Neoklasicistická vila, Koloniálne obydlie.

- Bytové domy: bývanie vo vlastnej bytovej jednotke v rámci samostatne stojacej veľkokapacitnej obytnej budovy. Trend súvisí so zahusťovaním obytných centier. Častým typom je tzv. Kondomínium, budova s väčším počtom bytov vlastnených obyvateľmi.

Z materiálov využívaných pri stavbe tradičného aj moderného domu uvádzame iba tie narozšírenejšie, pretože ich existuje veľké množstvo, najmä v súčasnosti, alebo dochádza k ich rôznym kombináciám. Podľa (Jones 2014) poznáme tieto najpoužívanejšie materiály:

- Kameň (pieskovec, travertín, andezit, žula, mramor)
- Tehla (pálená tehla, nepálená tehla)
- Drevo (drevené konštrukčné panely, klasický zrub, drevená rámová konštrukcia)
- Betón (stavba z prefabrikovaných panelov, stavba z liateho betónu, zásteny z dekoratívnych betónových blokov)
- Kovy (základ v podobe oceľového rámu, prefabrikované metalické domy)
- Slama (konštrukcia zo slamených balíkov,
- Recyklované materiály (plastové fľaše, recyklované drevo, recyklované sklo atď).

Materiály pre povrchové úpravy (Jones 2014):

- Bridlica (lámaná bridlica vo forme plochých „platní“, využíva sa najmä ako strešná krytina, ale v hrubšej forme aj ako murivo, v rámci moderného bridlicového dizajnu obkladov sa používa v rezanej podobe), vhodná na podlahy
- Škridla (používaná na obklady, vyrábaná z materiálov ako keramika, kamenina, sklo, betón a kov.; vyrábaná najčastejšie v priereze tvaru „S“ alebo polkruhovitom profile; škridla bývajú upevnené na drevenú latovú konštrukciu)
- Drevené obklady (drevená šindľa, doskovo-lištová fasáda, bambus)
- Sklo (sklobetón, recyklované sklo)
- Metalické obklady (lisovaný plech, falcovaná medená fasáda, tzv. hrdzavá farba CorTen, krytina so stojacou drážkou hore)
- Omietky (prútie a hlinená mazanina, moderná omietka, štukatúra - pre modeláciu dekoratívnych prvkov)

2.1. Strecha

Základné druhy striech a ich prípadné kombinácie môžeme rozdeliť (Hopkins 2019) nasledovne:

- Sedlová strecha – frekventovaný druh - väčšinou symetrická, s jedným hrebeňom, dvoma šikmými plochami so štítmi na oboch koncoch. Typológia štítov: Jednoduchý; Stupňovitý; Postranný; Miniatúrny štít; Polovalbový; Tabuľový; Holandský;
- Pultová strecha – s jedným sklonom, zvykne nadväzovať na vyššiu stenu
- Valbová strecha – Podobá sa na sedlovú strechu, líši sa tým že nemá štíty po stranách
- Manzardová strecha – strecha má dva sklony na každej strane. V nižšej časti je sklon strmší než v jej hornej časti. Tieto strechy sú často opatrené vikierovými oknami a na oboch koncoch sa nachádzajú valby
- Ihlanová alebo nazývaná aj stanová strecha – môže evokovať aj strechu valbovú, v porovnaní s ňou je však výrazne vyššia (vertikálne koncipovaná), s výrazne kratším hrebeňom. Nazývajú ju aj dlátová
- Kužeľová strecha – strecha, ktorá má tvar kužeľa, väčšinou je osadená na veži alebo na kupole
- Plochá strecha – sklon býva takmer vodorovný. Kvôli odvodneniu sa ponecháva malý spád.

- Pílová strecha – jej obrys pripomína list píly. Striedajú sa na nej šikmé strechy so zvislými plochami (funkcie okna). Tieto druhy striech sú využívané na prekrytie veľkých priestorov (technické prevádzky), kde by sa druhy klasických striech využiť nedali
- Valcová alebo vyklenutá strecha – tieto strechy sa vyznačujú krivkovým (mierne zakriveným) tvarom cez celé rozpätie. Valcové strechy zvyknú byť v reze polkruhové, kým vyklenuté strechy majú v reze miernejšiu krivku
- Vežová strecha – dohora sa zužujúca ihlanová alebo kužeľová konštrukcia. Často sú ňou ukončené kostolné veže alebo iné druhy stredovekých objektov
- Kupola – konštrukcia ktorej tvar je tvorený rotáciou klenby o 360° okolo jej stredovej osy.

Jedným z najdôležitejších komponentov tradičného aj moderného domu sú strešné nosné konštrukcie slúžiace na zakrytie obytného priestoru. Určité druhy konštrukcií umožňujú aj vytvorenie alternatívneho priestoru na obytné či skladové účely. Podľa Hopkinsa (2019), poznáme a rozlišujeme tieto základné druhy konštrukcií:

- Jednoduchý krov
- Krov Vlášskej sústavy
- Skružový krov
- Krov s jednoduchou stojacou stolicou
- Krov s dvojitým zavesením
- Krov s jednoduchým zavesením
- Krov z oblúkových vzpier
- Priehradový oblúk

Z pochopiteľných dôvodov nemá význam dopodrobna vysvetľovať žiakom mladšieho školského veku technické reálie a zákonitosti týchto konštrukcií. Z didaktického hľadiska by však určite nebolo zbytočné, napríklad pri prierezovej téme v rámci hodiny geometrie prezentovať žiakom na plátne jednoduché nákresy týchto konštrukcií (nachádzajúcich sa aj vo vizuálnej podobe vo vyššie citovaných zdrojoch). Stručne analyzovať z akých elementárnych geometrických tvarov sa skladajú a ktoré časti týchto konštrukcií sú zo statického hľadiska najdôležitejšie, respektíve kde, na ktoré prvky je distribuované hlavné bremeno celkovej hmotnosti.

3. Modelovanie: Ako si predstavujem dom, v ktorom by som chcel / chcela bývať

Ak by sme hľadali podobne orientované témy vzťahujúce sa na podnety architektúry vo vzťahu k výkonovým štandardom Štátneho vzdelávacieho programu (2014) pre 4. ročník, našli by sme tieto rámce:

- navrhnuť antropomorfnú (alt. zoo / fytomorfnu) architektúru podľa vlastnej fantázie,
- rozlíšiť prírodné a geometrické tvary

Čo sa Obsahových štandardov podnetov architektúry pre 4. ročník týka, ponúka tieto príbuzné témy:

- architektúra vychádzajúca z ľudských, živočíšnych alebo rastlinných tvarov
- postava ako budova – budova ako postava
- organické a geometrické tvary

Povedzme, že je možné tému s nadpisu kapitoly č. 3. tzv. „napasovať“ aj do týchto inšpiračných okruhov. Avšak, ako sme naznačili už v úvodnej kapitole a aj na ďalších miestach textu, v tomto prípade nie je hlavným cieľom fantazijná poloha, aj keď je to pre každého pedagóga z pochopiteľných dôvodov lákavé. Nás však láka najst' priestor „medzi“. Priestor, kde žiak dostane možnosť snívať a vymýšľať nové riešenia, ale zároveň si aspoň čiastočne uvedomí, že je vystavený určitým limitom, v podobe reálnych podmienok

a prekážok, s ktorými musí počítať, uzatvoriť s nimi určitú dohodu. Snáď každé dieťa miluje ten pocit, ak dostane aspoň nejaký manévrovací priestor - slobodu poradiť si s nejakým problémom, tak aby si uplatnilo svoju predstavu a súčasne dospelým „prešlo cez rozum.“

Hoci sa môže zdať, že ide o tému, ktorá patrí k tým frekventovanejším a takpovediac časom „preverených“, oplatí sa ňou zaoberať a skúšať to stále znova. Panuje totiž všeobecne rozšírená predstava: „veď deti už len niečo vymyslia a vďaka ich fantázii to bude určite zaujímavé...“ Je to v istom zmysle pravda, detskí percipienti z obrovského množstva vizuálnych informácií a podnetov, ktorým sú dennodenne vystavené vždy dokážu vyextrahovať niečo zaujímavé, minimálne zvláštne, čo stojí za zamyslenie. Otázkou však ostáva, či sa tým pedagógovia zaoberajú viac do hĺbky, či sa z toho dá niečo „hmatateľné“ vyvodiť. Dôležité je, aby si pedagóg vedel vopred presne stanoviť, čo danou témou sleduje, čo chce zistiť, alebo prípadne, čo by chcel žiakov danej vekovej kategórie naučiť. Nie je totiž problém na začiatku vyučovacej hodiny povedať: „nakreslite dom, v ktorom by ste chceli bývať“. Alebo ešte inak: Zadanie nepochybne spolieha na predpokladané zapojenie detskej fantázie, ktorá dokáže otvoriť svoje stavidlá do širokých súvislostí. Omnoho dôležitejší je však dôraz na motivačnú fázu, v ktorej by mal pedagóg nenásilným spôsobom stanoviť hranice témy bez toho, aby žiaci mali pocit, že niečo nie je dovolené, respektíve, že cieľom nie je bezbrehá anarchia fantázie.

V tomto prípade je práve v motivačnej fáze dôležité zamerať sa na ukážky, z ktorých bude zreteľne vyplývať to, čo sme naznačili už v prvých kapitolách teoretickej časti. Totiž, že dom by mal v prvom rade napĺňať praktické kritériá, mal by byť použiteľný pre život. Estetické presahy nie sú zakázané, avšak keď sa pedagóg, v dobrom úmysle facilitovať žiakcu fantáziu sústreďí na ukážky extravagantných domov, o ktoré nie je v dnešnej dobe núdza, zákonite získa výsledok v týchto intenciách. Preto je dôležité vyskladať motivačný materiál v podobe vizuálnych ukážok proporčne. Zároveň je dôležité, aby poukázal na fakt, že dom bez estetickej nadstavby, ktorý je programovo založený na funkčnosti môže spätne vplyvať na kvalitu bývania v psychologickom slova zmysle. A naopak, že aj bývanie v akokoľvek zaujímavom, fantaskne vyzerajúcom dome, ktorý postráda praktické funkcie môže paradoxne prinášať diskomfort a disharmóniu. Tieto skutočnosti je vhodné vysvetľovať na základe kontrastov, keď učiteľ na základe praktických príkladov zo života vysvetlí výhody prvého aj druhého príkladu. Ideálny by bol kontrast „sedej krabice“ s rovnou alebo sedlovou strechou a prehnanými farbami hýriacim domom, z ktorého tvaru vôbec nie je zrejماً jeho vnútorná dispozícia a pripomína skôr abstrahovanú sochu-živočícha ako objekt na bývanie.

Na základe viacerých ukážok s potrebným stručným, ale na podstatu zameraným komentárom by dieťa malo pochopiť, že cieľom úlohy nie je predháňanie sa so spolužiakmi v tom, kto vymyslí väčší „úlet“. Príležitostí pre podobné úlohy poskytuje Štátny vzdelávací program (ďalej už len ŠVP) viac než dost. Spomínaná podoba a zameranie motivačnej fázy má žiakom poskytnúť priestor tak pre fantáziu ale súčasne aj pre úvahy o tom, aké praktické kritériá má dom napĺňať. Taktiež nemožno vylúčiť pri detskom výtvarnom prejave tak dôležitý fenomén skúsenostného komplexu: detskí percipienti samozrejme budú vo svojom finálnom produkte kombinovať viac alebo menej vedome podoby domov, ktoré obývajú alebo ktoré poznajú zo svojho bezprostredného okolia či z dosahu svojich známych (najbližšia rodina, príbuzní, spolužiaci). Konečný výtvarný produkt by však za predpokladu vyváženej vzorky z motivačnej fázy mohol byť syntézou reálnej vizuálnej skúsenosti, praktických postrehov sprostredkovaných pedagógom a fantazijného aspektu percipientov kombinovaného s prvými dvomi ingredienciami.

Zadanie realizovala skupina žiakov hornej hranice mladšieho školského veku (8 – 10 rokov). Pracovný materiál keramická hlina. Mali možnosť používať špachtle z umelej hmoty a z dreva. K ďalším nástrojom patrili rôzne matrice z organickým či geometrickým

ornamentom, ktoré mohli žiaci dodatočne otláčať do povrchu modelovaných objektov a obohatiť ich tak o výzdobu.



Obr. 1 Adam a Nina,
(Zdroj: archív autora)

Adamova vícia domu (na obrázku vľavo) patrí k najimaginatívnejším zo všetkých prác. Ako jediná zároveň obsahuje antropomorfné prvky. Ako sa nám podarilo z rozhovoru zistiť, Adam sa o architektúru zaujíma, doma majú zaujímavé knihy a veľa surfuje na internete a pozerá dokumenty (virtuálny svetobežník). Myslí si, že svet je veľmi zaujímavý a pestrý a to by sa podľa neho malo prejaviť aj v architektúre. Ľudia by vraj boli veselší a viac by si všímali svet okolo seba. Jeho dom má obrovskú pohyblivú anténu, ktorá dokáže zachytiť signály z celého sveta a aj ďalekohľad, ktorým možno pozorovať vzdialené planéty.

Predstavu Niny (obrázok vpravo) sme zámerne postavili vedľa Adamovej práce, aby sme zdôraznili kontrast v prístupe: to sú totiž dva extrémny, s ktorými sa pri tomto zadaní môžeme stretnúť. Na jednej strane Adamov futurizmus, v ktorom sa zračí tak typická naivná, ale úprimná detská viera v neobmedzené technologické možnosti budúcnosti a na strane druhej „konzervatívna“ predstava Niny v podobe klasického archetypálneho druhu tzv. štítového domu. Toto uchopenie predstavy domu, či už v kresbe, maľbe alebo priestore nazýva didaktička Viera Roeslová, po skúsenostiach s analýzou detského výtvarného prejavu v mladšom školskom veku pomocným pojmom „psi bouda“. (Roeselová 2001)

Ide o najrozšírenejší typ a často sa vyskytuje u detí, ktoré žijú v meste a majú starých rodičov na vidieku, kde sa tieto typy ešte stále frekventovane vyskytujú. Nina poznamenala, že sa jej páčili pestrofarebne pomalované kostoly v Rumunsku a že aj jej by sa páčilo, keby tak vyzeral jej dom. Údajne jej to pripomína rozprávku o perníkovej chalúpke. Táto tendencia k vyzývavej úprave exteriéru akoby prezrádzala projekciu extrovertnej a žviálnej osobnosti Niny.

Domy v podaní Adama C., a Lucie V., ideálne reprezentujú vyššie spomínaný „konzervatívny“ prototyp „psej budy“. Podľa ich slov sa im tento typ domu najviac páči a všimli si, že stále prevláda aj na vidieku v obciach v okolí krajského mesta. Lucia, ktorá rada pozerá animované seriály navyše zdôraznila, že aj v rozprávkach pre deti prevláda tento typ domov. (Toto je zaujímavý postreh, ktorý veľa vypovedá o tom, ako môže produkcia, ktorá je vo všeobecnosti určená pre detských percipientov ovplyvňovať a vo finále formovať ich vizuálne schémy – keď sú aj v rozprávkach, či už klasických, alebo moderných

autorských domy zobrazované takto, pretože to autorom pripadá jednoduchšie, tak aj deti sa s tým veľmi rýchlo stotožnia. Môže to mať aj taký následok, že aj v budúcnosti môžu odmietat', respektíve budú im akékoľvek iné formy pripadať „cudzie“).



Obr. 2 Adam C., a Lucia V.,
(Zdroj: archív autora)

Adam, na otázku, prečo je jeho dom taký jednoduchý, v tom zmysle, že na rozdiel od ostatných vôbec nezdobil steny vysvetlil, že dom tak má vyzerat' obyčajne, aby príliš nepútal pozornosť zlodějov. Dnu vraj môže byť zaujímavý, ale práve preto, by nemal lákať z vonkajšej strany. Ako z ďalšieho výpovedí vysvitlo, v tomto smere bol ovplyvnený názormi rodičov. Neprítomnosť dverí bola odôvodnená väčšou bezpečnosťou. Z veľkého okna na poschodí sa mali vysúvať špeciálne schody, pretože doba je nevyspytateľná. Aj tu ide o zrejmy vplyv racionálnych názorov starších a masmédií, ktoré každý deň zvyknú pesimisticky informovať o problémoch globálneho sveta, čo dolieha aj na generáciu súčasných detí (evidentne aj na ich výtvarný prejav), ktoré sú týmto informáciám vystavené, viac ako generácie predošlé.



Obr. 3 Táňa a Lucia B.,
(Zdroj: archív autora)

Vízia domu, ktorý vymodelovala Táňa (vľavo), akoby zodpovedala jej celkovému osobnostnému vyžarovaniu. Ide o žiačku, ktorá je introvertná, no veľmi pracovitá. Nedáva príliš najavo emócie, skôr ich projektuje do tvorby. V kresbe a grafike, teda médiách, ktoré sú

jej najbližšie sa zvykne vyjadrovať ornamentálne. Nejde však už o automatizovaný schematický ornament, hoci často napríklad používa rovnaký typ malej špirály, ktorú zvykne umiestňovať na rôzne miesta kompozícií. Táňa sa v každej práci snaží prísť s iným, originálnym typom ornamentu. Tak aj v prípade tohto domu – domčeka. O ňom sa vyjadrila, že mal pôsobiť prívetivo, aby okoloidúci vedeli, že v ňom bývajú dobrí ľudia (žiaci akoby na podvedomej úrovni tušili estetickú a symbolickú funkciu architektúry – že jej jazyk, prezentovaný navonok, v mnohom vypovedá o človeku a rodine, ľuďoch, ktorí ju obývajú...). Malé okno (ktoré spája užívateľa domu so svetom), akoby symbolicky upozorňovalo na spomínanú introvertnosť autorky.

Lucia B., vytvorila dom výraznejšej obdĺžnikovej dispozície s valcovým (polkruhovým) profilom. Keďže v žiackych prácach dominovali sedlové strechy, zaujímalo nás, prečo zvolila tento tvar. Dozvedeli sme sa, že rodičia sú architekti a že doma majú veľkú knižnicu plnú zaujímavých monografií a katalógov. Rada a často si ich prezerá. Všimla si, že existuje veľmi veľa typov domov s tými najrôznejšími tvarmi striech, od výmyslu sveta, ktoré sa dajú využívať aj viacúčelovo. Ako ďalej vysvetlila, strechu by v letných mesiacoch bolo možné posúvať po horizontálnej osi, alebo úplne demontovať, otočiť opačne a na záhrade použiť ako bazén. Zvláštny výčnelok v spodnej časti bočnej fasády má byť mechanizmus umožňujúci pripevnenie domu k autu a presúvanie domu na väčšie vzdialenosti. Dom má totiž v podlahe zabudovaný podvozok, ktorý sa dá vysunúť za pomoci hydrauliky. Je to teda niečo ako dom-karaván pre ľudí, ktorí radi cestujú. Ako vyplynulo z ďalších odpovedí, túto progresívnu víziu mala žiačka sprostredkovanú rodičmi architektmi, ktorí kvôli práci veľa cestujú a snívajú o tom, aby s nimi mohla byť na cestách celá rodina (pragmatická funkcia architektúry).



Obr. 4 Vanessa
(Zdroj: archív autora)

Vanessa, podobne ako Adam patrí k žiakom/žiačkam, ktoré sa zvyknú stavať ku každému zadaniu originálne. Má tendenciu prekvapiť a hľadať netradičné riešenia. Z pohľadu typológie žiaka v podaní didaktičky Věry Roeselovej by sme ju možno mohli zaradiť k imaginatívnemu typu žiačky (Roeselová 2001), avšak úplne tomuto zaradeniu nezodpovedá, pretože nie vždy reaguje práve týmto spôsobom. Jej vízia domu je však imaginatívna progresívna zároveň. Na otázku týkajúcu sa asymetrického umiestnenia okien odpovedala v tom zmysle, že dom by bol z takého „živého“ inteligentného materiálu, že okná by sa dali vyrezávať v jednotlivých obdobiach a postupne by jedny „zarástli“ – zmizli a iné by si užívatelia vyrezali tam, kde by práve chceli. Tak by to vraj bolo oveľa zaujímavejšie, ako keď sa ľudia, odkedy postavia dom, musia stále pozerat' tým istým smerom, mať ten istý výhľad, čo je potom nudné. Zo zadnej strany (smerom do záhrady) nechala akože „presklenú“ stenu. Zároveň je markantné, že vnútro by tvoril spoločný veľký priestor, aby sa vraj vzťahy v rodine utužovali, aby ľudia, keď prídu domov, boli naozaj spolu (podvedomé priblíženie sa k etickej funkcii architektúry,

možno vplyv výchovy v mene konzervatívnych hodnôt – aj to je zaujímavý príklad toho, ako sa určité hodnotové formovanie dieťaťa môže spájať s určitými prístupmi k vnútornému usporiadaniu interiéru domu...).



Obr. 5 Nicol
(Zdroj: archív autora)

Nicol sa vo svojich víziách o dome, v ktorom by chcela bývať priklonila na futuristickú vlnu, tak ako Lucia B., s jej domom-karavanom. V podaní Nicol ide však o akýsi extravagantný atypický hausbót. Rada by sa plavila okolo sveta a skúmala klímu a geografické zvláštnosti. Hausbót má dve poschodia, s tým, že medzi spodným a horným, sa nachádza plošina s viacerými funkciami. Keď je v horizontálnej polohe, tak slúži na opaľovanie a zakrýva a „chladí“ obytnú časť lode pre horúcim slnkom. Horná časť (s polkruhovou vyklenutou strechou), ktorá slúži na spanie môže byť po zdvihnutí plošiny do vertikálnej polohy hermeticky uzavretá a chrániť pred nočným chladom či dažďom...



Obr. 6 Michaela,
(Zdroj: archív autora)

Zdá sa, že hľadanie zvláštnych funkcií domov (U Adama, Vanessy, Lucie B., či Michaely) prináša dieťaťu možnosť formálneho experimentu a odklonenia od schémy, ktorá je známa všetkým deťom. Možno tu ide aj o mieru schopnosti či túžby odlíšiť sa od vrstovníkov, čo si tiež vyžaduje aspoň minimálnu mieru osobnej slobody a zárodkov kritického myslenia. To však zrejme musí dieťa vidieť najprv doma, u svojich rodičov, súrodencov či vrstovníkov. Aj väčšina arteterapeutov tvrdí, že dieťa do domu projektuje veľkú časť svojho ja a svojich podvedomých blokov a problémov: „*Domy jsou prostory, které*

nám poskytují bezpečí, zabýváme se v nich naším vztahem k vnitřnímu světu a k lidem. Tato imaginace nás vybízí k tomu, abychom se podívali, jak se tyto prostory jeví v našich vnitřních obrazech, jakou mají podobu a jak se mění. Dům je konečně i symbolem naší osobnosti ve velmi širokém smyslu slova“ (Kastová 2010, s. 33).

Ak dieťa vymodeluje dom v podobe lode, môže ísť prejav slobodnej osobnosti so silnou a kreatívnou víziou vlastnej budúcnosti, ako aj o podvedomú túžbu po úniku od vlastných trápení, ktoré dieťa ešte nevie presne definovať a už vôbec nie vyriešiť.

Dom-loď od Nicol je však každopádne po formálnej stránke a svojou multifunkčnosťou (ak nepočítame prácu Michaely – posledná v poradí, pozn. aut.) jeden z najprogressívnejších. Celkové asymetrické riešenie; na jednej strane hermetická uzavretosť pred svetom, s minimom okien (symbol komunikácie); na strane druhej maximálne využitie spomínaných dekoratívnych matric na stenách hausbótu môže naopak prezrádzať, že autorka objektu o komunikáciu a signály navonok predsa len stojí. Záleží jej na vonkajšom vzhľade tak trochu do seba uzavretého domu-plavidla a pútavým ornamentom na stenách svojho avantgardného obydlia posla do okolitého sveta správu o tom, že má rada pekné veci.

Ak sme si prezreli tvorbu Michaely ako celok, neprekvapí nás ani táto, inak najexotickejšia vízia domu spomedzi všetkých prác. Keď sme vyššie spomínali imaginatívny typ, tak to najviac sedí práve na ňu. Imaginatívny typ žiaka má sklon ignorovať akékoľvek zadanie a prípadné usmernenia, ktoré sa ich týkajú. Zobrazujú neobzerajúc sa naľavo ani napravo svoju vlastnú vnútornú realitu, ktorú so svojimi kreatívnymi a fantasknými myšlienkami opúšťajú iba zriedka. Ani v tomto zadaní sa to nemohlo prejaviť inak. Michaela sa vyhla čo i len náznaku foriem, ktoré mám obyčajne spojené s predstavou domu, ako ho väčšina z nás pozná. Michaela nechcela veľmi rozprávať, tak ako Táňa aj ona je pomerne introvertnou osobnosťou. Vyjadrila sa však aspoň stručne v tom zmysle, že je to dom z nejakej prírodnej matérie, ktorá sa dá pomerne ľahko modelovať obyvateľom tohto objektu. Niečo podobné ako spomínala Vanessa pri možnosti „vyrezávať“ okná. Ako jediná Michaela využila možnosť po vyschnutí keramickej hliny a jej vypálení objekt dodatočne kolorovať. Žltozelená farba na povrchu „stavby“ odkazuje k jej biomorfnej podstate.

Záver

Nikto si určite nedovolí tvrdiť, že žiaci mladšieho školského veku môžu v plnej miere pochopiť fenomén architektúry v celej jeho viacvýznamovej mnohovýznamovej podstate. Aj pre tieto presahy do rôznych umeleckých, ale i vedných odborov sa mnohí pedagógovia zadaniam týkajúcich sa architektúry radšej vyhýbajú. Ťažko sa stanovujú ciele aj didaktické postupy. Ani my si rozhodne nemyslíme, že sme pri tak malej vzorke (9 žiakov) vyčerpali možnosti nášho zadania. Uvedomujeme si, že na pôdoryse približného rozsahu (cca 20 strán) určeného pre našu štúdiu rozhodne nie je možné túto problematiku uspokojivo vyriešiť. Z toho čo vzniklo si však dovoľíme konštatovať nasledovné:

Detskí percipienti si minimálne na podvedomej úrovni uvedomujú či „cítia“ estetickú funkciu architektúry, jej dôležitosť pre užívateľa stavby aj ľudí, ktorí ju vnímajú v rámci verejného priestoru, čo dokazujú ornamentálne stratégie vymodelovaných domov Adama, Táne, Niny, Vanessy a Nicol.

Žiaci v kontexte tohto zadania uvažovali aj pragmaticky. Okrem motivačnej fázy, kde sme zdôrazňovali dôležitosť tohto aspektu obytného domu, sa tu ukázal ako dôležitý predovšetkým vplyv názorov starších ľudí (rodičia, súrodenci). Nemožno však prehliadať ani vplyv médií v širokom slova zmysle. Pragmatické aspekty boli zohľadnené v domoch Adama, Lucie B., Vanessy a Nicol. Tu by sme nemali zabudnúť zdôrazniť a premostiť od pragmatiky k technike a „futurizmu“. Adam, Lucia B., Vanessa, Nicol a Michaela uvažoval „konceptuálne“ vo vzťahu ku svojim predstavám o budúcnosti. Uvedomujúc si fantazijnú a momentálne len obtiažne realizovateľnú povahu niektorých svojich predstáv, projektovali

ich a zhmotnili vo svojich modeloch domov. Za všetky spomeňme Adamovu do antropomorfných foriem odetú víziu domu prepojeného s celým svetom a vesmírom či Michaelin dom z modelovateľnej poddajnej matérie umožňujúcej kontinuálne zmeny tvaru, ktorá sa vyznačuje aj nevidanou dávkou imaginácie.

Ako sme už spomínali, téma domu je pre žiakov aj intímnu záležitosťou, pretože nielen deti, ale aj dospelí majú tendenciu podvedome vnímať dom ako tzv. *imago mundi* (obraz či metaforu sveta). Nemusia si to vôbec uvedomovať a na racionálnej úrovni si to väčšina ani neuvedomuje, ale dom je významným archetypom civilizovanejšej časti dejín človeka. Deti aj dospelí do neho zvyknú projektovať svoje podvedomé želania, radosti, túžby aj obavy a často medzi nimi a domom vzniká silné puto, o čom svedčia mnohé známe diela svetovej literatúry, kde domy rozhodne nezastávajú iba funkciu úkrytu.

V produktoch výtvarnej činnosti, konkrétne vo vymodelovaných domoch sa zračí veľký kus detského videnia sveta. Podávajú súčasne aj správu o stupni ich výtvarného vývoja, keď vidíme, že niekto sa drží skôr osvedčených a zabehnutých schém a iní žiaci sa neboja skúmať nové územia a hľadajú za roh videného. Tu sa osvedčili aj rozhovory o ich vlastných výtvoroch, pretože aj tu sa potvrdzuje, že ak päť žiakov vymodeluje klasický štítový dom so sedlovou strechou, ktorý nie práve najtvorivejším výsledkom z pohľadu pedagóga, každý tak učíní z iného popudu, z iných dôvodov. Najčastejšie však ide o vplyvy vizuálnych schém, ktoré sa frekventovane objavujú v médiách a ktoré majú na túto generáciu detí obrovský vplyv. Práce sú preto vzácnou fúziou toho, čo sa v detskom vedomí o tejto oblasti koncentrovalo dosiaľ, toho s čím sa dieťa stretáva v prítomnom okamihu vo verejnom priestore, a toho, v čom sa ich podarilo inšpirovať a ovplyvniť zo strany pedagógov.

Preto je veľmi dôležité oboznamovať detských percipientov s čo najväčším množstvom postupov a tendencií v súčasnej architektúre, aby dokázali prijať a akceptovať rôznorodosť umeleckých foriem a stratégií ako aj súvislosť s vplyvom geografických a kultúrnych faktorov na štýly projektovania a stavania. Mali by pochopiť, že si môžu vybrať, že každý výtvarný jazyk je prípustný, ale zároveň je dôležité vedieť si túto svoju voľbu obhájiť vyargumentovať. Ako sa nám potvrdilo, dôležité je v motivačnej fáze vysvetľovať na základe kontrastov a rozdielov medzi historickou a modernou architektúrou. Ďalej je to zdôrazňovanie a poukazovanie na potrebné praktické aspekty architektúry, ktoré by však mali byť vyvažované primeranou estetickou zložkou (nadstavbou), keď úloha estetického aspektu má byť zárukou identifikácie s prostredím, ktoré človek obýva nielen utilitárne ukrývajúc v ňom svoju fyzickú schránku, ale aj existenciálne, ako to vo svojich esejoch hlbšie analyzoval filozof Martin Heidegger.

V neposlednom rade je stále viac potrebné pripomínať ekologický faktor a udržateľnosť budov. Práve na tomto príklade sa dá detským percipientom jednoducho vysvetliť, že opulentná architektúra, napríklad jej hi-tech odnož (v metropolách celého sveta sa nachádza mnoho takýchto monumentálnych stavieb nadnárodných spoločností) je veľmi nákladná na realizáciu a jej údržba stojí obrovské finančné prostriedky, ktoré kráčajú ruka v ruku s obrovským plytvaním energií. Pedagóg rozhladený v téme architektúry dokáže skrz túto košatú tému a zadania s ňou spojené komplexne rozvíjať detskú osobnosť. Architektúra totiž nie je iba výtvarná disciplína, čo nesprávne chápe mnoho učiteľov snažiacich sa z nej extrahovať iba túto dimenziu. Architektúra súvisí s náboženstvom, etikou, estetikou, sociológiou, psychológiou, politikou, vlastenectvom a kultúrnym dedičstvom. Nech tieto odborné „priehradky“ vyznievajú akokoľvek zložito a odborne chladne, pre nadšeného pedagóga neexistuje nič, čo by mu mohlo stáť v ceste, ak chce pretlmočiť dieťaťu podstatu pre život významnej esencie – informácie.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BACHELARD, G., 2011. Byt, dům a okolí. Významy prvků ve struktuře. In: Kostroň, L.: *Psychologie architektury*. Praha: Grada. ISBN 978- 80-247-2926-8.
- DALFAR., 2017. Architektúra času. Bratislava: Hronka. ISBN 978-80-89875-06-1.
- HARRIES, K., 2011. Etická funkce architektury. Řevnice: Arbor Vitae/Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová. ISBN 978-80-87164-97-6.
- 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.
- KASTOVÁ, V., 2010. Imaginace jako prostor setkání s nevědomím. Praha: Portál. ISBN 978-80-367-702-2.
- KOCH, W., 2008. Evropská architektura. Encyklopedie evropské architektury od antiky po současnost. Praha: Universum. ISBN 978- 80-242- 2029-1.
- MIZIELINSKA, A a D. MIZIELINSKI., 2014. D.O.M.E.K. Jana Kostelecká. ISBN 978-80-260-5657-7.
- NORBERG-SCHULZ, CH., 2010. Genius loci. Krajina, místo, architektura. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-303-5.
- NORBERG-SCHULZ, CH., 2016. Principy moderní architektury. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-032-4.
- ROESELOVÁ, V., 2001. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-058-7.
- 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/>
- VITRUVIUS, P., 2011. In: Etická funkce architektury. *Příběhy o počátcích stavění*. s. 144. Řevnice: Arbor Vitae/Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová. ISBN 978-80-87164-97-6.

Author's Information:

Mgr. Slavomír Capek – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic

UPLATNENIE ĽUDOVÝCH PIESNÍ A RIEKANIEK V HUDOBNEJ VÝCHOVE ZÁKLADNEJ ŠKOLY

APPLICATION OF FOLK SONGS AND RHYMES IN THE CONTENT OF PRIMARY SCHOOL MUSIC EDUCATION

Anna Derevjaníková

Anna Derevjanikova

Abstrakt

V príspevku sa venujeme problematike uplatnenia vybraných prejavov ľudovej kultúry vo výchovno-vzdelávacom procese na základnej škole. Ľudové piesne vnímame ako jeden z najtypickejších prejavov ľudovej kultúry na Slovensku, ktorý vďaka vyváženosti obsahu a formy bol v minulosti, ale aj v súčasnosti súčasťou vzdelávacích obsahov predmetu hudobná výchova. Ľudová pieseň tvorila základ spevníkov pre základné školy v minulosti a tvorí značnú časť obsahov učebníc hudobnej výchovy v súčasnosti. Je významným prostriedkom spoznávania prejavov tradičnej ľudovej kultúry jednotlivých regiónov Slovenska. Pri nedôslednej identifikácii jej pôvodu a charakteristických znakov však stráca svoje špecifické regionálne výpovedné črty, stáva sa tzv. slovenským ľudovým prejavom čo označuje len jej štátno-teritoriálny pôvod. Ľudová pieseň je nositeľom prostej a univerzálnej ľudskej múdrosti, skúsenosti mnohých generácií aj ich estetického vkusu.

Abstract

In this paper we deal with the application of selected manifestations of folk culture in the educational process at primary school. We perceive folk songs as one of the most typical manifestations of folk culture in Slovakia, which, thanks to the balance of content and form, was in the past, but also in the present, part of the educational content of the subject Music education. The folk song formed the basis of songbooks for primary schools in the past and forms a significant part of the contents of music textbooks today. It is an important means of learning about the manifestations of traditional folk culture of individual regions of Slovakia. However, in the inconsistent identification of its origin and characteristics, it loses its specific regional narrative features, it becomes the so-called Slovak folk expression, which indicates only its state-territorial origin. Folk song is the bearer of simple and universal human wisdom, the experience of many generations and their aesthetic taste.

Kľúčové slová: Tradičná ľudová kultúra, ľudová pieseň, edukačný proces v základnej škole.

Key words: Traditional folk culture, folk songs, educational process at primary school.

Úvod

Podľa Konceptie starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, schválenej Vládou SR v roku 2007, je „*kultúrne dedičstvo Slovenskej republiky nenahradiiteľným bohatstvom štátu a jeho občanov, je dokladom vývoja spoločnosti, filozofie, náboženstva, vedy, techniky, umenia, dokumentom vzdelanostnej a kultúrnej úrovne slovenského národa, iných národov, národnostných menšín, etnických skupín a jednotlivcov, ktorí žijú alebo v minulosti žili na území Slovenska*“ (Bitušíková 2018, s. 7). V zmysle uvedenej koncepcie autori Štátneho

vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie do obsahu vzdelávania vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra – Hudobná výchova zakomponovali obsahy ľudovej kultúry v podobe piesní, riekaniek, vyčítaniek či ľudových hudobno-pohybových hier. Žánre ľudovej duchovnej kultúry sa pochopiteľne uvádzajú aj v obsahoch prierezových tém Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra a aj Multikultúrna výchova, s cieľom pestovať vzťah ku krásam a bohatstvu regiónu v podobe materiálnej i nemateriálnej kultúry.

Je chvályhodné, že aj dnes v modernej dobe, v dobe umeleckého gýču si ľudová pieseň nachádza cestu k interpretovi i poslucháčovi bez rozdielu veku. V čom je jej sila a tá neúnavná schopnosť žiť životom mnohých generácií aj sociálnych skupín? Budovala si svoje postavenie a získala významnú pozíciu vo vzdelávacích systémoch na Slovensku v minulosti aj dnes v duchu slov Svetozara Stračina „človek bez kultúry môže produkovať a množiť len nekultúrnosť. Človek bez vzťahu k tradíciám nemá na čo nadväzovať“ (1997, s. 37).

Ľudové piesne, riekanky, vyčítanky či hudobno-pohybové hry boli súčasťou obsahov učebných osnov, ale aj obsahov učebníc hudobnej výchovy v minulosti, spievajú ich deti aj dnes. Mnohé dnes spievané detské ľudové piesne sa objavili v spevníkoch či učebniciach spevu pre mladší školský vek už takmer pred sto rokmi, čo svedčí o ich vnútornej poetickej i hudobnej kvalite. V čom tkvie ich sila sa pokúsime objasniť v nasledujúcich riadkoch.

1. Žánre ľudovej piesňovej kultúry

„Ľudové piesne sú pamäťou ľudí. Šírili sa tak, že sa museli zapamätať. A pamätali sa tým, že sa stále spievali, ba priam sa dedili spevom“ (Stračina 1997, s. 21). Ide o poetický a hudobný výtvor dnes už anonymných ľudí, ktorý sa opakujúcou sa interpretáciou neustále oživuje, obrusuje, variačne obmieňa aj obohacuje. To anonymné dielo je interpretom percipientom prijímané, obohacované a obliekané často do nového umeleckého šatu. Tak ako v minulosti aj dnes je pre človeka trvalou hodnotou, priateľom a nástrojom na vyjadrenie životných pocitov, nálad, myšlienok a vzťahu k životu. Reč ľudovej piesne je všeobecne zrozumiteľná, využíva jednoduché spôsoby vyjadrovania myšlienkových pochodov, ľudovú slovnú zásobu, logickú syntax.

Ľudové piesne prechádzajú dlhodobým, ba až generačným vývojom. Kryštalizujú sa ich osobitné hudobné rysy, vytvára sa ich vyhranený sloh a interpretačné zákonitosti. Nie sú ničím náhodným, ale súvisia s reálnym životom, odrážajú typické rysy ľudí, ktorí ich tvorili, ich názory, myšlienky, emócie, nálady a históriu, Tvorí tak „zrkadlový odraz citových zážitkov“ využívajú „zrozumiteľnosť výrazových prostriedkov“ a v procese osvojovania piesní spevák „nepotrebuje špeciálny študijný postup či vzdelanie“ (Krepecká - Strapáč 1996, s. 5). Ak sa s nimi ľudia stotožnili stávali sa ich vlastným až osobným prejavom, tlmočiacim samého seba navonok pri rozličných príležitostiach. Nositeľ si tento folklórny artefakt osvojoval ako celok s jeho obsahom i formou, s jeho výpoveďou aj estetickými atribútmi. Stračina (1997, s. 11) to vyjadril slovami „s ľudovou piesňou sa môžem stotožniť ako s bohatstvom istého ľudského spoločenstva, ktoré si osvojilo dielo jedinca“.

Kresánek upozorňuje na podoby života ľudovej piesne v závislosti od tvorivého potenciálu prostredia v ktorom vzniká, žije a uchováva sa. Pieseň ako jav dynamický vzniká, zaniká, mení sa „nič hotové tu nejestvuje, zápis piesne zachytáva len jeden tvar vo vývojovom procese“ (1997, s. 17).

Ľudová pieseň je nositeľom prostej a univerzálnej ľudskej múdrosti, ktorá sa predostiera poslucháčovi nevtieravým a interpretačne príjemným nedirektívnym spôsobom. Aj keď sa prežité a vypovedané pravdy môžu javiť súčasnej mladej generácii ako zastarané, nemoderné, už v súčasnej dobe nepotrebné, nájdené paralely so súčasnosťou sú pre žiakov o to fascinujúcejšie.

Jurkovič (2011, s. 43) v svojej rozprave o piesňach pre detí uvádza, že „pieseň je jedinečná správa o svete“ a na inom mieste zdôrazňuje, že to nie je len správa poetická,

vyjadrená slovami, ale aj hudobná. Správa hudobná v prípade ľudovej piesne nie je umiestnená len v spôsobe zoskupenia tónov, či ich ambite, ale hlavne v spôsobe uchopenia, porozumenia a interpretácie tohto hudobného javu.

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie v obsahovom štandarde predmetu hudobná výchova uvádza: detské ľudové piesne, ľudové piesne, regionálne ľudové piesne, popevky, riekanky, rečňovanky. Detské ľudové piesne sa vyznačujú vtipom, žartom, živým rytmom a melodickosťou. Veľa z nich má na rozdiel od iných piesňových žánrov nestrofickú, stichickú faktúru. Veľkú časť detského folklóru tvoria piesne a popevky určené priamo im (piesne v rozličných hudobno-pohybových hrách, vyvolávačky, uspávanky), deti však spievajú aj ľudové piesne, ktoré tvorili spevácky repertoár dospelých.

Riekanka je krátka, veršovaná a rýmovaná básnička, ktorá ma formu rytmizovaných alebo rytmicko-melodických textov, opierajúcich sa o krátky melodický opakujúci sa motív. Často ide o svojrázne príhovory detí (prípadne dospelých) k zvieratám, rastlinám a k rôznym úkazom, javom v prírode. Zvieratá, rastliny sa v riekankách často personifikujú, zovšeobecňujú. Je určená na individuálny alebo hromadný prednes deťom alebo deťmi. Plní kognitívnu, ale aj zábavnú funkciu a uplatňuje sa v nej humor, hra so slovom, motívom a významom (Derevjaníková 2011). „Pre riekanky je príznačné, že sú to rozsahom krátke veršované útvary. Výrazovo v nich prevláda zvuková inštrumentácia, ťažiacia z jazykovej foniky. Je zacielená na spojenie textu s konkrétnou situáciou či priblížením tejto situácie, a to jej pomenovaním. Typické je tiež, že sa s riekankovým textom spájajú informácie s rozličnými „inštrukciami“ pre kolektívnu hru či akciu“ (Kopál 1997, s. 210).

Kormaníková (2016) hovorí, že riekanky, prihováranky, uspávanky, rečňovanky, jednoduché piesne a detské hudobno-slovesné hry sú základnými prvkami hudobného materinského jazyka. Ďalej uvádza, že v tejto súvislosti „hudobný materinský jazyk predstavuje súčasť národnej a regionálnej kultúry, histórie a identity, súčasť a prostriedok hudobnej, estetickej a umeleckej edukácie a symbiózu literárno-poetickej a hudobnej expresie“ (2016, s. 84). Riekanky, rečňovanky boli najtypickejšou tvorbou samotných detí. Deti si ich tvorili spontánne pri hre či pozorovaní diania okolo seba. Námety čerpali z pozorovania života dospelých či prírody. Boli prvým vyjadrením rytmického čítania, prvou školou šikovnosti narábať s jazykom, príležitosťou tvoriť. Riekanky si deti často hovorili počas hry, nimi sa prihovárali zvieratám, rastlinám, ale aj slniečku, či sebe navzájom. Rytmus bol stavebným prvkom riekaniek a pomáhali tomu rýmy, a niekedy aj náhodné, nelogické či nezmyselné slová.

Tradičným žánrom hudobného folklóru boli a sú aj **uspávanky**, pri ktorých folkloristi zdôrazňujú, že nie je to detský folklórny žáner, ale prejavy a tvorba dospelých interpretovaná deťom. Uspávanka je upokojujúca pieseň spievaná malým deťom pred spaním, špecifický monológ medzi dieťaťom a matkou. Z hudobného hľadiska ide o jednoduché opakujúce sa melódie prednášané parlandovým spôsobom, pokojným hlasom v nižšej hlasovej polohe, často ozdobované, vyskytuje sa v nich glissando, melodické „hmkanie“ či vokalizované „áááá“. Je v nich jednoduchý jazyk, integrované slovo, hudba a pohyb. Sú považované za starodávne a originálne hudobné prejavy. V uspávkách išlo často o intímnu výpoveď „spoveď“ matky ako interpreta, zachytávajúcu strach zo straty dieťaťa, radosť či bolesti vlastného života.

Osobité miesto majú detské ľudové piesne v ľudových hudobno-pohybových hrách so spevom. Spojenie pohybu, spevu s fenoménom hry je v týchto ľudových detských výtvoroch metodicky priam geniálne, primerané, názorné, aktívne aj komplexné. V uvedených ľudových žánroch je skutočne hra dobrovoľná, spontánna, primeraná, veselá a časovo neohraničená. Hry hrali deti tak dlho, pokiaľ im to dovoľovali možnosti a neopustil ich záujem. Nesleduje kognitívne ciele, nehľadá víťaza, ale je zdrojom radosti, veselosti a vhodných sociálnych podnetov.

Ľudové piesne v závislosti od žánru majú aj svoje typické tempo podania, to nie sú len veselé, rýchle, resp. tanečné piesne, ktoré sú v školskej praxi veľmi obľúbené, ale aj piesne tzv. s výpoveďou, ktoré sa spievali v pomalšom tempe, v primeranej až intímnej intenzite, aby nenarušili obsah a zmysel vyspievaného. Tichá (2005) odporúča spievať s deťmi práve jednoduché ľudové piesne, pre mnohých možno veľmi známe, ospievané či tie isté, ale v prípade detí ide o piesne nové, pre nich neznáme a samozrejme rokmi a praxou overené a odskúšané.

Mnohé piesne, ktoré nachádzame v spevníkoch pre deti a mládež sú skladateľmi či učiteľmi zhudobnené ľudové texty. Takto vznikajúcim piesňam však často chýba spontánnosť v tvorbe, mnohé vznikali na základe potreby pre túto chvíľu, pre túto knihu či metodickú príručku alebo pre zámer, cieľ, resp. riešili praktické intonačné či hlasové problémy.

2. Ľudová pieseň v spevníkoch a učebniciach hudobnej výchovy

Často sa zamýšľame nad skutočnosťou ako sa konkrétne ľudové piesne, ktoré vznikali na konkrétnom mieste a v regióne, mohli sa rozšíriť a tradovať na ďaleko širšom území či dokonca na území celého Slovenska. Vychádzame z tvrdení, že ľudové piesne vznikali ako výtvor jednotlivca, boli prijaté a šírené najbližším okolím, ľudovým spoločenstvom. Pre ilustráciu uvedieme celoslovensky rozšírené a známe piesne Zlatá brána, Kolo, kolo mlynské, Sedemdesiat sukien mala či riekanku Aka fuka fundaluka, ktoré sa tradujú v ľudovom podaní na celom území Slovenska bez rozdielu etnickej či regionálnej príslušnosti. Pri hľadaní odpovede na nastolenú otázku nám pomôže aj nahliadnutie do spevníkov pre ľudové školy z prvej polovice 20. storočia, či do učebníc hudobnej výchovy pre základné deväťročné školy z konca 20. storočia.

Slovenské ľudové piesne boli prirodzenou súčasťou výchovy a vzdelávania na ľudových školách v minulosti. Na území Slovenska v období po I. svetovej vojne vstúpil do učiteľských služieb Mikuláš Moyzes. Učiteľskú kvalifikáciu získal štúdiom na učiteľskom ústave v Kláštore pod Znievom a následne ju prehĺbil v Budapešti na Štátnej uhorskej kráľovskej hudobnej akadémii, kde získal kvalifikáciu na výučbu spevu. Jeho tzv. metodické aktivity sa začali v roku 1919, keď vytvoril učebné hudobno-didaktické zdroje Školský spevníček pre slovenské materské a ľudové školy a Malá škola spevu pre I. – IV. ročník ľudových škôl³⁶ čím reagoval na nedostatok hudobno-didaktickej, ale aj hudobno-teoretickej literatúry v slovenskom jazyku vo vzniknuvšom Československu. V prípade *Školského spevníčka* išlo o veľmi vydarený didaktický prostriedok, ktorý obsahoval 134 slovenských ľudových piesní (Matúš 2007).

Malá škola spevu³⁷ predstavovala veľmi dômyselne vybrané a pedagogicky interpretované piesne v podobe troch zošitov od najjednoduchších dvojtónových až po piesne v rozsahu oktávy. Piesne boli zapísané vo vhodnej hlasovej polohe pre deti, pri niektorých sú metodické usmernenia aj intonačné a rytmické cvičenia. Ide o spevník zostavený výlučne z riekaniek a ľudových piesní regiónov Slovenska, slovenských, českých a moravských piesní. Tak je to pri jednotlivých piesňach uvádzané, aj keď jazykové prostriedky boli upravené (okrem českých) do podoby spisovného slovenského jazyka. Chceme zdôrazniť, že mnohé z ľudových piesní (Bola babka, Na zelenej lúke, Fašiangy, Turíce, O reťaz, o reťaz, Do hory, do lesa, Červené jablčko, Čičiček, Ženilo sa motovidlo, Spievanky, spievanky, Po valašsky od zeme, A ja som z Oravy debnár atď..) sú súčasťou učebníc hudobnej výchovy pre základné školy aj v súčasnosti.

³⁶ *Školský spevníček pre slovenské materské a ľudové školy*. Ed. Pavol Gallo, Prešov 1919.

Malá škola spevu pre I. – IV. ročník ľudových škôl. Ed. Pavol Gallo, Prešov 1924.

³⁷ Malú školu spevu schválilo v roku 1924 Ministerstvo školstva a národnej osvety v Prahe ako spevník pre ľudové školy na Slovensku (Matúš 2007).

V medzivojnovom období v 20. storočí výrazne v hudobných činnostiach na ľudových školách, ale aj pedagogických akadémiách dominoval spev, kultúra spievania, hodiny spevu a pod. Dočasné normálne učebné osnovy (1939) uvádzali úlohou spevu (rozumej hudobnej výchovy) je „*prebúdzat' a sústavne vychovávať hudobnosť mládeže*“, ale pochopiteľne aj „*oboznámiť žiakov s hudobnou kultúrou kraja, národa, pestovať lásku k ľudovej (národnej) piesni a hudbe*“ (Langsteinová 2003, Sedlický 1990). To bolo nemysliteľné bez uplatnenia ľudových piesní.

Tu je aj odpoveď na nastolenú otázku, ako sa nejaká ľudová pieseň rozšírila a traduje na celom území Slovenska. Ak sa stala súčasťou učebnice hudobnej výchovy s celoslovenským pôsobením, osvojili si ju deti na celom uvedenom území. Neskôr sa mnohí z nich stali aj učiteľmi, a tak celé generácie ju spievali v škole a traduje sa dodnes s názvom slovenská ľudová pieseň bez určenia jej regionálnej príslušnosti. V spevníku Malá škola spevu (Matúš 2007, s. 82) je napríklad pieseň Sláviček je malý vtáčik lokalizovaná na región Piešťany, v následných učebniciach hudobnej výchovy ju už nájdeme ako slovenskú ľudovú pieseň. Pieseň, ktorú poznáme v súčasnosti pod názvom Vstávaj, Hanzo, hore je v uvedenom spevníku pomenovaná ako Baníčka z lokality Štiavnica (Matúš 2007, s. 124) čo je pochopiteľné (v okolí Banskej Štiavnice boli bane a teda aj táto pieseň tam mohla vzniknúť a tradovať sa), ale vo všetkých následných učebniciach hudobnej výchovy, aj v súčasnej učebnici Hudobná výchova pre 4. ročník základnej školy (2013, s. 6) je už uvádzaná ako slovenská ľudová pieseň. Takých piesní nachádzame nespočetné množstvo, čím „*pieseň stráca svoj ľudový charakter, zotiera sa s nej to, čím sa odlišovala od ostatných piesní z iných krajov alebo dedín*“, tak Stračina (1997, s. 19) predovšetkým naráža na fakt, že stráca sa interpretačná štylovosť a nárečové jazykové bohatstvo regionálnej piesne.

Ľudové piesne sa dostali do všetkých učebníc povojnového obdobia. V ére Československa to boli v učebniciach hudobnej výchovy pochopiteľne piesne slovenské, moravské i české, bohužiaľ, všetky dostávali spisovnú jazykovú podobu. Tak sa ich jazyková pôvodnosť stratila a nie je možné v súčasnosti regionálne identifikovať tieto piesne, v učebniciach hudobnej výchovy sú uvádzané ako slovenské ľudové piesne.

V súčasnosti je aj v tejto oblasti na Slovensku snaha vrátiť sa k pôvodnej podobe piesní, k pôvodným jazykovým prostriedkom t.j. uvádzať piesne v nárečí, v akom boli zapísané a aj sa tradovali. Pre porovnanie uvidíme učebnicu Hudobná výchova pre 4. ročník základnej školy autorov prof. PhDr. Evy Langsteinovej, CSc. a prof. Mgr. Bela Félixa, PhD. Učebnicu tvorí okrem iného hudobného materiálu 79 piesní. Autori identifikujú pojmom slovenská ľudová 29 piesní, ľudových s uvedením pôvodu konkrétneho regiónu Slovenska je 32 a autorských resp. inonárodných piesní je v učebnici 18. Piesne označené ako slovenská ľudová sú z hľadiska textu v spisovnej podobe slovenského jazyka. Už to, že uvedených 32 piesní zachytáva viac menej identickú podobu pôvodného jazyka regiónu (dialekt), z ktorého pochádza, je chvályhodné. Žiaci sa tak majú možnosť oboznámiť s jazykovým bohatstvom jednotlivých regiónov Slovenska, môžu porovnávať spisovnú a nárečovú podobu jazyka, hľadať podobnosti v pôvodných jazykových formách v jednotlivých regiónoch. Autori siahli po rôznych tematických skupinách ľudových piesní, z hľadiska hudobného uvedené regionálne ľudové piesne prezentujú aj vývinové štádia slovenskej ľudovej piesne od piesní kvarttonálnych až po nové harmonické piesne.

Stračina akcentuje aj iný moment zo života piesne „čo je zapísané to je dané“ deti sa naučia pieseň v jednej podobe a tak sa tie piesne stávajú ani nie ľudovými, ale „národnými piesňami“, ktoré majú presne zapísanú podobu a tvorivá práca interpreta s piesňou je takmer vylúčená. Noty sú dôležité, vďaka nim si môžeme pieseň zahrať a zaspievať, ale spôsob interepácie, emocionálneho podania do nôt nezapíšeme, načo upozorňoval práve Stračina (1997). Upozorňuje na fakt, že kedysi sa museli piesne spievať dookola, aby sa zapamätali, čo zároveň cibrilo a skvalitňovalo hudobnú pamäť ľudí, zapísaním piesne do nôt

nie je potrebné ani opakovane spievať ani zapamätávať, len listovať v zborníkoch, resp. v učebniciach hudobnej výchovy.

Ľudové piesne sa stali inšpiráciou aj pre vznik cyklov detských zborových skladieb významných slovenských skladateľských osobností. Alexander Moyzes upravil slovenské ľudové piesne pre zborové podanie (Červené jabĺčko, Ej, zalužicki poľo, Ej, točí sa mi toči). Eugen Suchoň zhudobnil cyklus riekaniak pre detských sólistov, zbor a orchester pod názvom Varila myšička kašičku. Motívy ľudových piesní využil aj v cykloch inštrumentálnych skladbičiek Obrázky zo Slovenska, Keď sa vlci zišli a Preletel sokol.

Detský hudobný folklór a ľudové piesne inšpirovali Svetozára Stračinu pri tvorbe filmovej hudby k detským filmom, ale aj pri vzniku celých folklórnych programov. Za zmienku stojí napríklad trilógia Hanča, Janko, Lucia, kde využil nielen motívy ľudových piesní, ale v časti Janko aj pôsobivú interpretáciu dvoch ľudových piesní Ej, povedzže mi, povedz a Mati moja, mati v podaní detských interpretov.

Záver

Škola je od svojho vzniku miestom inštitúciou, kde sa odovzdávajú základné a verejne akceptované kultúrne hodnoty, ktoré prezentujú kultúru a poznanie národa i ľudskej spoločnosti v danom čase a podmienajú jej ďalšiu existenciu. Kultúrne národy v podobe artefaktov kultúry zachovávajú pre budúce generácie svedectvo o vlastnej existencii, zdroj poznania, zakódované tradície, hodnoty, myslenie aj sny. Tieto artefakty v súčasnosti treba nachádzať, hlbšie spoznávať, porozumieť zmyslu ich existencie a až tak šíriť a odovzdávať budúcim generáciám. V súčasnosti dochádza aj k veľkej migrácii folklórnych prejavov až k takému slovenskému univerzalizmu „všetko a všade“ a „všetko je naše“, stačí zameniť nárečové slová na iné nárečie a skutočne žijeme v presvedčení, že je to naše, rozumej regionálne. Problematicky sa javí aj využívanie pôvodného materinského jazyka, t.j. dialektu, v ktorom sa uvedené prejavy tradovali a v danej lokalite žili. To sa samozrejme týka aj využívania a spievania regionálnych ľudových piesní v školskom prostredí. Snaha po zvládnutí spisovnej podoby slovenského jazyka u mnohých učiteľov spôsobuje obavu využiť regionálnu podobu ľudovej piesne či iného folklórneho artefaktu vo výchovno-vyučovacom prostredí základnej školy.

Slovensko je bohaté na prejavy ľudovej kultúry, v súčasnosti je táto podoba kultúry udržiavaná, oživovaná, scénicky spracovávaná, interpretovaná na festivaloch, folklórnych súťažiach či prehliadkach. Napriek modernistickým snahám či jej obchádzaniu v školskom edukačnom prostredí stále žije a prekvitá, čo svedčí o jej veľkej vnútornej sile. Ľudové piesne sú prejavom ľudového umenia, ktorý má estetickú aj folklórnu hodnotu. Ľudové piesne ako folklórny žáner sú historicky, geograficky, etnicky a regionálne podmienené, rodia sa aj zanikajú. Ak sa s nimi ľudia stotožnili stávali sa ich vlastným až osobným prejavom s ich obsahom i formou, výpoveďou aj estetickými atribútmi. Bez tradičných ľudových piesní nie je ani mysliteľná hudobná výchova na základnej škole.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BITUŠÍKOVÁ, A. 2018. *Kultúrne dedičstvo a regionálny rozvoj: etnologická perspektíva*, Banská Bystrica: FF UMB Signis, 2018. ISBN 978-80-973146-5-1.
- DEREVJANIÍKOVÁ, A. 2011. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Súzvuk 2. vyd. ISBN 978-80-89188-32-1.
- GREGOR, V. – SEDLICKÝ, T. 1990. *Dějiny hudební výchovy v Českých zemích a na Slovensku. 2.doplňené vyd. Praha: Supraphon.*
- KOPÁL, J. 1997. *Próza a poézia pre mládež. Teória/poetológia*. Nitra: Enigma 1997. ISBN 80-8547-48-5.

- KORMANÍKOVÁ, M. 2016. *Ľudová riekanka ako súčasť hudobného materinského jazyka a jej význam v primárnej hudobnej edukácii*. In: O dieťaťi, jazyku, literatúre: časopis pre otázky rozvíjania komunikačnej a literárnej kompetencie. Prešov: PF PU. Roč. 4. Č. 2. S. 82-95. ISSN 1339-3200.
- KREPECKÁ, E. – STRAPÁČ, P. 1996. *Spievanky, spievanky*. Martin: Matica slovenská. ISBN 80-70-90-396-1.
- KRESÁNEK, J. 1997. *Slovenská ľudová pieseň zo stanoviska hudobného*. Bratislava: Národné hudobné centrum. ISBN 80-88880-14-9
- LANGSTEINOVÁ, E. 2003. *Minulosť, prítomnosť a budúcnosť hudobnej výchovy na Slovensku*. In: *e-Pedagogium*, číslo I/2003. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/mimo/clanek04.htm>.
- LANGSTEINOVÁ, E. – FÉLIX, B. 2013. *Hudobná výchova pre 4. ročník základných škôl. 1. vyd.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s. r. o. ISBN 978-80-10-02293-9.
- MATÚŠ, F. 2007. Mikuláš Moyzes: Malá škola spevu. In: *Súzvuk 3. Aktivity členov hudobného spolku Súzvuk v rokoch 2005-2006*. Prešov: Súzvuk. ISBN 978-80-89188-17-8.
- STRAČINA, S. 1997. *Skladateľ a ľudová hudba (Rozhovory s hudobným skladateľom)*. Bratislava: Prebudená pieseň, nadácia. ISBN 80-967650-5-1.
- TICHÁ, A., 2005. *Učíme deti zpívať: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-916-X.

Author's Information:

PaedDr. Anna Derevjaníková – PhD., University of Prešov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Prešov, Slovak Republic.

KREOVANIE EDUKAČNÝCH MATERIÁLOV PRE INTERAKTÍVNE TABULE V HUDOBNEJ VÝCHOVE

CREATION OF EDUCATIONAL MATERIALS FOR INTERACTIVE WHITEBOARDS IN MUSIC EDUCATION

Martin Dzurilla

Martin Dzurilla

Abstrakt

Príspevok sa venuje tvorbe edukačných materiálov pre interaktívne tabule a ich využitiu v hudobnej výchove. Charakterizuje edukačný materiál vzdelávania v digitálnej podobe. Prezentuje zručnosti a kompetencie učiteľa a taktiež pokyny a zásady, ktoré sú potrebné pri kreovaní digitálneho edukačného materiálu samotným učiteľom. Konkretizuje hudobný edukačný materiál využiteľný v praxi hudobnej výchovy.

Abstract

The paper deals with the creation of educational materials for interactive whiteboards and their use in music education. It characterizes the educational material of education in digital form. It presents the skills and competencies of the teacher, as well as the instructions and principles that are needed in the creation of digital educational material by the teacher himself. It concretizes music educational material usable in the practice of music education.

Kľúčové slová: Edukačný materiál. Interaktívna tabuľa. Hudobná výchova. Digitálne technológie.

Key words: Educational material. Interactive whiteboard. Music education. Digital technologies.

1. Vzdelávanie a digitálne technológie

Žijeme v dobe, ktorá je vo veľkej miere takpovediac „odkázaná“ na využívanie digitálnych technológií, čo sa odráža vo všetkých sférach života a vzdelávaní nevynímajúc. Prezenčné vzdelávanie je momentálne nahradené na istých stupňoch vzdelávania dištančnou formou, ktorá je realizovaná vo virtuálnom prostredí, či už v on-line alebo off-line podobe. Synchronná alebo asynchronná virtuálna podpora vzdelávania nám ponúkla možnosť plynule pokračovať vo výučbe, čo by v minulosti v tejto podobe zrejme nebolo realizovateľné. Takáto výučba však okrem ďalších pozitívnych stránok popri sebe prináša aj negatívne aspekty, ba dokonca limity, ktoré značne ovplyvňujú alebo komplikujú samotný priebeh edukácie. V tomto kontexte možno uviesť Strenáčikovú (2020) podľa ktorej dištančné vzdelávanie okrem pozitív nemôže plnohodnotne nahradiť prezenčné vzdelávanie, a to najmä v prakticky zameraných študijných odboroch. V príspevku reflektujúcom on-line výučbu hudobnej výchovy Medňanská (2020) zdôrazňuje osobnosť učiteľa v edukácii, ktorý dáva umeniu zmysel a podľa autorky nijaké digitálne technológie nedokážu nahradiť jeho ľudský prístup.

V príspevku sa však budeme venovať uplatneniu digitálnych technológií v prezenčnej forme vzdelávania. Tu vidíme priestor a potenciál pre plnohodnotnejšiu implementáciu

digitálnych technológií do edukácie, na ktorú má učiteľ priamy dosah – na ňom záleží kedy, ako, prečo, s akým cieľom a za akých podmienok budú využité. V takomto prípade je oveľa väčší predpoklad, že technológie môžu obohatiť, skvalitniť, zatraktívniť, zefektívniť edukáciu, v ktorej môžu byť dané technológie použité zmysluplnejšie.

2. Edukačný materiál vo forme digitálneho obsahu v hudobnom vzdelávaní

Kalaš a kol. (2013) digitálnym obsahom označujú **edukačný materiál**, ktorý je žiakom (a učiteľom) doručený digitálnou formou pri nutnom dodržiavaní didaktických princípov a didaktických postupov. Medzi **formy digitálneho obsahu** podľa autora zaradujeme:

- textové dokumenty doplnené o obrázky,
- hypertextové dokumenty – čiže texty s aktívnymi odkazmi na iné hypertextové dokumenty alebo ich časti,
- multimediálne kompozície – súbory rôznych multimediálnych foriem obsahu (textu, statických obrázkov, audia a videa),
- softvérové nástroje – interaktívne applety, mikrosvety, modely, či prostriedky virtuálnej reality (táto forma prirodzene prerastá do edukačného softvéru, modelovania a simulácií),
- kombinácia niektorých z týchto foriem.

Pojem **hudobný digitálny obsah** prezentujú Dzurilla – Šašala (2019) ako súbor špecificky vytvoreného, získaného alebo modifikovaného digitálneho obsahu, pracujúceho s hudobnými dátami akéhokoľvek druhu, v hudobno-výchovnom vyučovacom procese v interakcii žiak, hudba – konkrétny hudobný obsah a učiteľ. Dzurilla (2012) v tomto smere prezentuje názor, že ak sa zameriame na implementáciu hudobného digitálneho obsahu do vzdelávania, tak v tom prípade sa nemôžeme obmedziť len na samotný digitálny hudobný obsah. Zmysluplné využitie takéhoto edukačného materiálu vo vzdelávaní musia zabezpečiť realizátori edukácie, ktorí sú kompetentní posúdiť aj adekvátnosť jeho použitia. Pri implementácii edukačného digitálneho obsahu do vzdelávania realizátori edukácie naplňujú niekoľko cieľov, ktoré konkretizuje Brozmanová (2015). Ide o:

- zvyšovanie kvality a efektivity vyučovania,
- nasledovanie súčasných trendov,
- vytváranie zaujímavého, atraktívneho, dynamického a variabilného vyučovania, ktoré zaujme a motivuje žiakov, zvýši záujem žiakov nielen o predmet, ale o hudbu všeobecne, čo napomôže k výchove kultúrne a umelecky vyspelej spoločnosti.

3. Zručnosti a kompetencie učiteľa pri vytváraní edukačného materiálu pre interaktívne tabule

Brečka – Červeňanská 2013

Interaktívna tabuľa v širšom slova zmysle je súbor elektronických zariadení a softvéru pre počítačové ovládanie, zobrazenie a spracovanie údajov a informácií rôzneho charakteru. Základ tvorí počítač, ku ktorému je pripojená veľká interaktívna plocha – samotná tabuľa, umožňujúca snímať polohu pera alebo prsta, a datavideoprojektor alebo iné zobrazovacie zariadenie. Alternatívou je interaktívna veľkoplošná obrazovka (LCD, plazmová, LED) nazývaná all in one vybavená dotykovým sensorom alebo prídavným tabletom.

Zakúpenie a inštalácia interaktívnej tabule do triedy nie je automaticky garanciou pozitívneho prínosu vo vyučovaní. Najdôležitejšiu úlohu v implementácii novej technológie do edukácie zohráva učiteľ, ktorý má mať na zreteli skutočnosť, že prostredníctvom interaktívnej tabule nestačí len prezentovať vytvorené výučbové materiály, ale je potrebné zmeniť spôsob sprístupňovania učiva tak, aby viedol k aktívnej a tvorivej činnosti žiakov (Brečka – Červeňanská 2013). Vo vzťahu k vytváraniu výučbového materiálu pre interaktívne tabule *Martinková (2009, s. 74) identifikuje nasledovné kompetencie (podľa nášho názoru ide skôr o zručnosti):*

- zručnosti pre písaný text,
- zručnosti pre používanie tlačiarenského textu a jeho editovanie,
- zručnosti pre prácu s objektmi,
- zručnosti pre vkladanie obrázkov,
- zručnosti pre používanie nástrojov z lišty nástrojov Smart notebook,
- zručnosti pre používanie zvislej lišty nástrojov pre stránky galérie prílohy a vlastnosti objektov aplikácie Smart notebook,
- zručnosti pre využívanie hypertextových a hypermediálnych odkazov,
- zručnosti pre ukladanie súborov – import a export,
- zručnosti využívajúce možnosti tlače pri tvorbe pracovných listov,
- zručnosti k využívaniu nástrojov udržiavajúcich motiváciu a pozornosť žiakov (kúzelné pero a pod.),
- zručnosti vytvárať vlastné učebné pomôcky pomocou galérie lesson Activity toolkit.

K vyššie prezentovaným kompetenciám (resp. zručnostiam) zaujímajú stanovisko Brečka – Červeňanská (2013). Všetky uvedené kompetencie Martinková smerovala len pre jeden konkrétny typ tabule. Preferovala tabuľu Smart Board a pre ňu určený software Smart Notebook. Pri rozvoji požadovaných kompetencií je potrebné mať na pamäti, že nejde len o schopnosť vytvárať učebné pomôcky podľa návodu, ale rozvíjať také kompetencie, ktoré vedú k tvorivosti učiteľa. Na rozvoj kompetencií vytvárania výučbového materiálu pre interaktívne tabule a pre prácu s interaktívnou tabuľou nadväzujú kompetencie vhodným spôsobom voliť metódy, formy a prostriedky výučby s interaktívnou tabuľou, aby bola zachovaná aktivita a rozvíjaná tvorivosť žiakov. Kompetencie v oblasti kreovania a uplatňovania edukačného materiálu pre interaktívne tabule v primárnom vzdelávaní upresňujú autorky Kochová – Vrabľová Rohaľová (2014, s. 20-21), ktoré špecifikujú prostredníctvom troch etáp (oblastí):

- Technická oblasť sa zameriava na podrobné ovládanie interaktívneho softvéru a jeho jednotlivých nástrojov s cieľom tvorby interaktívnych cvičení.
- Metodická oblasť sa zaoberá pojmami ako interaktivita, interaktívna výučba a interaktívne učebné prostredie s dopadom na aktívne učenie sa žiakov mladšieho školského veku, so zreteľom na ich špecifické črty a princípy učenia.
- Didaktická oblasť sa venuje vhodným vyučovacím metódam a organizačným formám pri práci s interaktívnou tabuľou. Pozornosť je upriamená na príklady a návrhy vlastných interaktívnych učebných pomôcok s ohľadom na taxonómie vzdelávacích cieľov pri ich navrhovaní a na dodržiavanie didaktických zásad.

3.1. Pokyny a zásady pre tvorbu digitálneho obsahu pre interaktívne tabule

Požívanie interaktívnej tabule v edukácii nie je náročná činnosť, no príprava na vyučovanie s využitím interaktívnej tabule, resp. tvorba jej výučbového materiálu je časovo pomerne zdĺhavá. Tvorba edukačného obsahu pre interaktívne tabule určeného na vyučovanie je determinovaná zručnosťami pri práci so samotným softvérom tabule, ako aj zručnosťami v oblasti externých softvérov, editorov a podporných aplikácií. Brečka – Červeňanská (2013) uvádzajú, že kreovať materiál na výučbu s využitím interaktívnej tabule je pre učiteľa síce časovo náročnejšie, avšak postupným zvládnutím práce s konkrétnymi softvérmi sa časová dotácia nevyhnutná pre prípravu výrazne redukuje. Okrem písomnej prípravy sa od učiteľa žiada aj tvorba zmysluplných interaktívnych úloh, aby vyučovanie obohatili a zefektívnil. Samotná príprava musí byť časovo rozvrhnutá do jednotlivých etáp vyučovacieho procesu a jej obsah má byť premietnutý do predpokladaných pedagogických situácií. Práve v uvedených pedagogických situáciách je veľký potenciál použitia interaktívnej tabule.

Pri tvorbe digitálneho obsahu pre interaktívne tabule je však podľa Frankovej (2012) potrebné **dodržiavať nasledujúce pokyny:**

- práca s interaktívnym edukačným materiálom by mala byť jasná a jednoduchá,
- jednu stranu (predvázací list) vytvárať tak, aby pri prezentácii nebolo potrebné interaktívny edukačný materiál rolovať,
- nepresycovať prezentáciu mediálnymi elementmi (menej je viac),
- ak sa nevyžaduje od žiakov, aby vložené objekty presúvali, je vhodné ich uzamknúť na mieste,
- pri voľbe pozadia použiť menej farieb, aby pozadie nepôsobilo pri riešení úloh rušivo,
- pri projekcii na tabuľu rátať s tým, že farby nebudú tak výrazné ako na počítači,
- pri práci s internetom sa zameriavať najmä na dynamické webové prvky (animácie, applety a pod.), aby bol využitý potenciál interaktívnej tabule.

Pri vytváraní digitálneho obsahu pre interaktívnu tabuľu je potrebné klásť dôraz na aktívnu a tvorivú činnosť žiakov, až v tom prípade môžeme hovoriť o jej zmysluplnom využití vo vyučovaní. Z uvedeného dôvodu je **pri tvorbe edukačného obsahu pre interaktívne tabule potrebné dodržiavať nasledovné zásady:**

- Určenie výchovno-vzdelávacích cieľov.
- Analýza vzdelávacieho obsahu z hľadiska vhodnosti spracovania formou elektronického materiálu pre interaktívnu tabuľu.
- Stanovenie štruktúry preberanej problematiky. Plánovanie využitia interaktívnej tabule. Sformulovanie motivácií a požiadaviek.
- Sumarizácia podporných materiálov: príprava a úprava fotografií a obrázkov, príprava grafov, schém, videosúborov a zvukov, príprava podporných dokumentov.
- Výber grafického návrhu digitálneho obsahu.
- Vhodné rozloženie a usporiadanie textov a textových polí.
- Vloženie multimedialných prvkov.
- Aplikácia animácií a efektov.
- Realizácia interaktivity.
- Vytvorenie navigačných prepojení, interaktívnych a hypertextových odkazov a prvkov.
- Zabezpečenie súladu medzi obsahovou stránkou digitálneho obsahu a jeho formou.
- Overenie funkčnosti celého výučbového materiálu (prepojení, animácií, efektov, odkazov).
- Hodnotenie a meranie účinnosti a úspešnosti uskutočneného vzdelávacieho programu (Brečka – Koprda 2012).

3.2. Tvorba a konkretizácia hudobného digitálneho obsahu pre interaktívne tabule

Finálna podoba digitálneho obsahu je podľa Bobota – Jakubekovej – Ruráka (2012) závislá na technológiách, ktorými bude prezentovaná a na tom, či má učiteľ k dispozícii edukačné a metodické materiály, alebo ich získava z dostupných zdrojov, či si ich vytvára sám. V prípade, ak existuje digitálny edukačný obsah vytvorený profesionálmi, je potrebné kriticky posúdiť jeho vhodnosť na použitie pred jeho zakomponovaním do jednotlivých fáz vyučovacej hodiny. Ak učiteľ materiál preberá z iných dostupných zdrojov (internet, intranet a pod.), je potrebné posúdiť jeho obsahovú a didaktickú stránku, zvážiť rozsah jeho použitia, prípadne ho môže učiteľ doplniť, upraviť alebo prepracovať. Ide síce o časovo náročnú fázu prípravy na vyučovanie, ale návratnosť tejto časovej investície je vysoká – upravený materiál je do budúcnosti použiteľný opakovane. Najnáročnejšou je príprava vlastného edukačného obsahu na uplatnenie digitálnych technológií vo vyučovaní, a to z hľadiska času, zhromažďovania a spracovania informácií a prípravy pútavého obsahu. Zložitým je tiež vlastné spracovanie materiálu, zakomponovanie interaktívnych prvkov, dodržanie didaktických zásad. Vlastný materiál je zvyčajne šitý na mieru, preto ho často vytvárame aj ako doplnok k existujúcim zdrojom. Vo všetkých troch prípadoch je potrebné klásť dôraz na

správnú motiváciu, prepojenie teórie a praxe, využitie medzipredmetových vzťahov, aktivizáciu žiaka, podporu tvorivosti a samostatnosti v učení sa žiaka.

Na zmysluplnosť tvorby vlastného edukačného materiálu pre interaktívne tabule v hudobnej výchove priamo učiteľmi poukazuje Baláž (2014), ktorý vidí v interaktívnej tabuli možnosť ako zefektívniť prípravu učiteľa na vyučovanie, ušetriť učiteľov čas i energiu pri realizácii vyučovania. Počas výučby mu interaktívna tabuľa dovoľuje optimalizovať vizualizáciu obsahu vzdelávania, prezentovať učivo v jeho postupnosti a upriamiť pozornosť žiakov na ten úsek učiva, ktorý je v danom momente dôležitý. Edukačné materiály podľa autora učiteľovi poskytujú bohaté možnosti organizácie interaktívnej výučby. Takýto metodicky overený digitálny obsah ku klasickým učebniciam dnes už ponúka väčšina vydavateľstiev pedagogickej literatúry.

Použiť vytvorené materiály pre interaktívnu tabuľu v hudobnej výchove je pomerne jednoduché, no **kreovať vlastný edukačný materiál pre interaktívne tabule** je náročný proces, ku ktorému sa viaže napĺňanie mnohých kritérií a zodpovedanie otázok, ktoré od autora Schellmanna (2004) pre oblasť hudobnej edukácie preberá a koriguje Dzurilla (2012):

- Ktoré hudobné informácie sú dôležité pre spracovanie hudobného obsahu?
- Aký hudobný materiál sa má pri tom použiť?
- Pre akú vekovú skupinu je program adresovaný?
- Čo všetko sa majú žiaci naučiť, čo si majú osvojiť a za akých podmienok?
- Aké hudobné schopnosti, zručnosti a vedomosti sú potrebné a prostredníctvom akých hudobných činností sa budú rozvíjať?
- Aká stratégia sa má používať?
- Ako motivovať a aktivizovať žiakov k dosiahnutiu cieľa výučby?
- Ako bude dosiahnuté ťažisko učenia (samostatnou prácou, vedením, zábavným učením)?

Po zodpovedaní týchto otázok viazucich sa k hudobnej edukácii, dodržaní pokynov a zásad uvedených v príspevku a za predpokladu dispozície zručností pri práci s interaktívnou tabuľou a taktiež hudobných kompetencií môže učiteľ vytvoriť edukačné materiály pre interaktívnu tabuľu, ktoré budú nápomocné v jeho hudobno-pedagogickej praxi. **Využitie edukačného materiálu v hudobnej výchove prostredníctvom interaktívnej tabule ponúka** učiteľovi tieto **možnosti** využitia:

- tvorba vlastných edukačných materiálov využiteľných v hudobnej edukácii (v podobe mediálnych elementov alebo multimédií),
- tvorba animácií, dokresľovačiek, dopisovačiek, dopĺňovačiek, odkrývačiek, poznávačiek, presúvačiek, priradovačiek, spájačiek v podobe hudobno-edukačného materiálu vytvoreného prostredníctvom interaktívneho softvéru ako súčasť predvážacieho zošita,
- hudobné softvéry, programy a aplikácie určené na rozvoj vokálno-intonačných a sluchovo-analytických schopností žiakov,
- aktivity v podobe interaktívnych notových zápisov piesní alebo jednoduchých partitúr s možnosťou prehrávania hudobného materiálu v reálnom čase a s voľbou zmeny výrazových prostriedkov hudby alebo ako karaoke hudobných podkladov vo forme lineárneho videa,
- interaktívne animácie grafického názoru využiteľné pri nácviku piesne s grafickým názorom,
- interaktívne grafické schémy a videotutoriály uplatniteľné pri nácviku nových tanečných prvkov, tanečných útvarov, pri tvorbe a nácviku choreografie k tancom,
- práca s obrázkami a fotografiami (napr. obrázkami hudobných nástrojov, fotografiami hudobných skladateľov) tematicky a obsahovo korešpondujúcimi s učiteľovým edukačným zámerom,
- videosekvencie na priblíženie hudobných obsahov (napr. audiovizuálna ukážka vybraného hudobného nástroja, priblíženie regionálneho folklóru a pod.),

- hudobné pexesá, tajničky, kvízy,
- zábavné interaktívne rytmické hry,
- práca s videoklipmi (piesní alebo skladieb) zo súčasných alebo starších rozprávok, filmov, muzikálov, operiet, opier, baletov a skladieb určenými detskému recipientovi,
- hudobne orientované multimediálne dokumenty, prezentácie, interaktívne zošity a pod.

Záver

Digitálne spracované edukačné obsahy využité pri práci s interaktívnou tabuľou vnímame ako jednu z možností, ktorou môže učiteľ obohatiť hodiny hudobnej výchovy. Podľa Dzurilla (2012) závisí najmä na pedagogickom majstrovstve učiteľa, do akej miery dokáže motivovať a aktivizovať žiakov, akým spôsobom dokáže upútať ich pozornosť a aké variabilné spektrum činností dokáže do edukačnej reality implementovať. Myslíme si, že uplatnenie digitálnych technológií (vrátane interaktívnej tabule) vo vzdelávaní je osožné a opodstatnené, no je nevyhnutne závislé predovšetkým na učiteľovi, ktorý ich dokáže zmysluplne a účinne využiť. Výstižný názor v tomto smere nachádzame u Tapscotta (2009), podľa ktorého tým, že do svojej triedy donesieme digitálne technológie sa nestane žiaden zázrak, dobré veci sa začnú diať až vtedy, keď ich budeme múdro používať. Takto použité technológie podľa Cimermanovej (2013) umožňujú vzdelávanie optimalizovať a viesť ho k vyššej efektívnosti. Zefektívňovať a zjednodušovať učebný proces, motivovať, aktivizovať žiakov, individualizovať výučbu, viesť žiakov k samostatnosti a autonómnosti, snaha zavádzať nové technológie do vyučovania by malo byť celoživotným cieľom každého učiteľa.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BALÁŽ, M. 2014. Interaktívna tabuľa vo výučbe odborného nemeckého jazyka v študijnom odbore politológia. In *Implementácia moderných technológií do výučby odborného cudzieho jazyka. Zborník príspevkov z vedecko-odbornej konferencie konanej 29.11.2013 v rámci riešenia projektu KEGA č. 049PU-4/2012*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1071-2
- BOBOT, V. – JAKUBEKOVÁ, M. – RURÁK, R. 2012. *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-389-3.
- BREČKA, P. – ČERVEŇANSKÁ, M. 2013. *Interaktívna tabuľa ako prostriedok technickej výchovy*. Bratislava: IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s.r.o. ISBN 978-80-8153-008-1. 184 s.
- BREČKA, P. – KOPRDA, Š. 2012. Metodika tvorby elektronických výučbových materiálov pre interaktívne tabule, 2012. In: *Trendy ve vzdělávání: informační technologie a technické vzdělávání. Monografie z mezinárodní konference, 20. a 21. června 2012 na PF UP v Olomouci*. Olomouc: GEVAK, 2012. ISBN 978-80-86768-36-6, S. 713-720.
- BROZMANOVÁ, O. 2015. *Informačno-komunikačné technológie a ich využitie v hudobnej edukácii*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-557-0906-2. 168 s.
- CIMERMANOVÁ, I. 2013. *Multimédiá v jazykovom vyučovaní* (2. rozšírené vydanie). Prešov: Vydavateľstvo PU. ISBN 978-80-555-0761-3. 126 s.
- DZURILLA, M. – ŠAŠALA, R. 2019. Multimédiá a digitálne technológie v primárnej hudobnej výchove. In *Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii. Vysokoškolská učebnica*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy. ISBN 978-80-555-2324-8.
- DZURILLA, M. 2012. *Implementácia multimediálneho hudobno-edukačného programu v praxi primárnej edukácie*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2012. Dizertačná práca.

- FRANKOVÁ, E. 2012. Tvorba interaktívnych učebných pomôcok vo vyučovacom predmete Anglický jazyk na 1. stupni ZŠ. In *ICT ve vzdelávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 34 – 45. ISBN 978-80-244-3362-2.
- KALAŠ, I. a kol. 2013. *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá s.r.o., 2013. 1. vyd. ISBN 978-80-10-02409-4.
- KOCHOVÁ, H. – VRABĽOVÁ ROHAĽOVÁ, L. 2014. *Interaktívna tabuľa v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-999-4. 75 s.
- MEDŇANSKÁ, I. 2020. Výučba hudby počas pandémie na vybraných školách formálneho vzdelávania. In: *Horizonty umenia 7. Medzinárodná webová konferencia. Banská Bystrica: Fakulta múzických umení. Akadémia umení Banská Bystrica*. ISBN 978-80-8206-036-5.
- MARTINKOVÁ, A. 2009. Osobnosť učiteľa a jeho kompetencie pro vytváření učebních pomůcek pomocí interaktivní tabule. In *Vzájomná informovanosť – cesta k efektívnej vedecko-pedagogickej činnosti*. Nitra: PF UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-519-0. s. 9 – 13.
- SCHELLMANN, B. 2004. *Médiá – základní pojmy, návrhy, výroba*. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. ISBN 80-86706-06-0.
- TAPSCOTT, D. 2009. *Grown Up Digital*. New York: McGraw Hill, 2009. ISBN 978-0-07-150863-6.
- STRENÁČIKOVÁ, M. 2020. *Vzdelávanie počas pandémie z pohľadu študentov Fakulty múzických umení AU*. [online]. AFA Ad Fontes Artis, 7/2020, s. 113-120. ISSN 2453-9694.

Author's Information:

Mgr. Martin Dzurilla – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic

KLAVÍR AKO PROSTRIEDOK MOTIVÁCIE V HUDOBNEJ VÝCHOVE NA 1. STUPNI ZÁKLADNEJ ŠKOLY

THE PIANO PLAYING AS THE MOTIVATION SOURCE IN MUSIC EDUCATION AT THE 1ST STAGE OF THE ELEMENTARY SCHOOL

Zuzana Kentošová

Zuzana Kentosova

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá rozvojom motivácie k hudbe a hudobným činnostiam u dieťaťa mladšieho školského veku. Cieľom príspevku je poukázať na aspekty vnútornej i vonkajšej motivácie dieťaťa mladšieho školského veku a princípy ich rozvíjania v kontexte využitia klavíra ako prostriedku motivácie v hudobnej výchove na 1. stupni základnej školy. Ponúka tri modelové príklady využitia klavíra ako motivačného prostriedku, a to z hľadiska štruktúry vyučovacej hodiny hudobnej výchovy.

Abstract

The publication deals with the development of motivation to music and music education activities for children at the younger school age. The aim of the publication is to refer to aspects of the internal and external motivation of children at the younger school age and to the principles of their development in the context of using the piano as means of motivation in music education at the 1st stage of primary school. The publication offers three models of using the piano as a motivational source in terms of the music lesson structure.

Kľúčové slová: Motivácia. Hudobná motivácia. Klavír. Dieťa mladšieho školského veku. a.

Key words: Motivation. Musical motivation. Piano. Child of younger school age.

Úvod

Problematika motivácie v pedagogickej praxi je v súčasnosti predmetom mnohých vedeckých výskumov. Ich cieľom je predovšetkým nájsť vhodné metódy ako rozvíjať motiváciu žiakov k učeniu a zefektívniť tak samotný učebný proces, ktorý prinesie zlepšenie školského prospechu. Vedomosti a teoretické poznatky, v súvislosti s dosiahnutím kognitívnych cieľov v rámci hudobnej výchovy v primárnom vzdelávaní, sú dôležité len „...do tej miery, do akej sú nevyhnutné pre aktívny hudobný prejav žiakov, chápanie základných zákonitostí hudby a prácu s hudobným materiálom“ (ŠVP³⁸ 2014). Na základe uvedeného je cieľom rozvoja motivácie na hodinách hudobnej výchovy v primárnom vzdelávaní predovšetkým vzbudiť, zvýšiť a udržiavať záujem detí o hudbu a hudobné činnosti. Klavír v podmienkach hudobnej výchovy môže vystupovať ako didaktický a súčasne motivačný prostriedok. Predmetom tohto príspevku je poukázať na benefity živej klavírnej hry, ktoré môžu slúžiť pre dieťaťa mladšieho školského veku ako motivačný činiteľ a ktorého efektívnym emocionálno-zážitkovým pôsobením môže dieťa získať trvalú motiváciu nielen k hudobnej výchove ako k predmetu, ale i priamo k hudbe.

³⁸ ŠVP – Štátny vzdelávací program.

1. Pojem motivácia a jeho význam v hudobnej pedagogike

Pod pojmom motivácia rozumieme „súbor vonkajších a vnútorných faktorov, ktoré ovplyvňujú akékoľvek ľudské jednanie“ (Mareš, 2013, s. 254). Je to proces, ktorý určuje smer, silu a trvanie určitého správania človeka. Problematika motivácie sa zaoberá otázkou: „Prečo?“ (dôvod a energia pre správanie človeka) a otázkou: „Kam? Akým smerom?“.

Hrabala a kol. (1989) definujú motiváciu v širšom kontexte na základe konkrétnych funkcií vonkajších a vnútorných faktorov nasledovne:

- aktivujú a udržiavajú ľudské jednanie, dodávajú mu energiu, aby mohlo začať a následne prebiehať;
- navodzujú určité očakávania;
- zameriavajú ľudské jednanie určitým smerom a k určitému cieľu;
- navodzujú prežívanie úspechov a neúspechov;
- spúšťajú hodnotenie jedinca na vlastné i cudzie konanie a správanie.

V súvislosti s motiváciou špecificky viazanou k hudbe a hudobným činnostiam hovoríme o tzv. *hudobnej motivácii*, ktorú Sedlák a Váňová (s. 88, 2013) definujú ako „*dynamický proces, ktorý evokuje žiakovu hudobnú aktivitu a reguluje ju tak, aby boli uspokojené hudobné potreby a dosiahol sa vytýčený cieľ*“. V prípade, že organizmus nie je „aktívny“, nie je možné hudobnú aktivitu realizovať. Základom hudobnej motivácie sa stáva motív, ktorý vyvoláva určitú hudobnú reakciu s konkrétnym obsahovým a hodnotovým naplnením. Lokša a Lokšová (1999) zdôrazňujú, že motív vzniká vtedy, keď je aktivovaná potreba ako dôvod prečo, človek jedná určitým spôsobom. V kontexte hudobnej výchovy je dôležité uvedomiť si, že motivácia vo vzťahu k ľudským potrebám je ponímaná v rovine výkonových, sociálnych a poznávacích potrieb človeka resp. dieťaťa (Hrabal a kol. 1989). Motív je vo vzájomnej väzbe s potrebami dieťaťa – vrodene psychické a fyziologické potreby, s podnetmi z vonkajšieho prostredia, ale aj s vyššími osobnostnými charakteristikami, ktorými sú napr. hudobné záujmy a postoje, hodnoty, úroveň aspirácie a iné. Na základe vzájomných prepojení jednotlivých aspektov motivácie motív vyvoláva hudobné reakcie, ktoré sa odzrkadľujú v určitom správaní a konaní.

2. Aspekty vnútornej a vonkajšej motivácie detí mladšieho školského veku v kontexte hudobnej výchovy na 1. stupni ZŠ

Vnútna a vonkajšia motivácia, dva hlavné druhy motivácie, boli doposiaľ vnímané ako vzájomné protipóly. Prítomnosť jedného typu motivácie v danom momente znamenala neprítomnosť druhého typu. Na toto tvrdenie reaguje Mareš (2013), keď hovorí, že predpoklad, že vnútna a vonkajšia motivácia sú určitým protipólom a navzájom sa vylučujú, je súčasnými výskumami prekonaný. Covington a Mueller (2001) poukazujú na to, že oba typy motivácie môžu byť prítomné u toho istého človeka naraz, s rozdielnou proporčnosťou. V školskej praxi sa jedná o výskyt oboch typov motivácii u toho istého žiaka nasledovne:

- prevláda jeden typ motivácie;
- jeden typ motivácie môže prechádzať v druhý typ motivácie;
- vyskytujú sa oba typy motivácie naraz.

Vnútna motivácia je založená na vnútorných motívoch vychádzajúcich priamo z „vnútra“ človeka. U detí mladšieho školského veku sa vyskytujú podľa Vendela (2007) najčastejšie tieto hlavné vnútorné motívy: *zvedavosť, potešenie z činnosti, radosť z úspechu, radosť z dosiahnutia cieľa*. V školskom prostredí vnútorné motívy vedú dieťa k podaniu určitého výkonu. Podľa Pettyho (2002) je u detí mladšieho školského veku najhlavnejším vnútorným motívom práve *radosť z úspechu*. Ak je dieťa úspešné, jeho sebavedomie sa zvyšuje. Úspech vedie k pochvale rodičom či učiteľom. To, je ďalším dôvodom k upevneniu motivácie k určitej činnosti – skrze radosť z pochvaly i z dosiahnutia úspechu. V prípade, že dieťa nie je úspešné, často dochádza ku kritike zo strany rodiča alebo učiteľa. Jeho

sebavedomie klesá vplyvom neúspechu, ale aj vplyvom vonkajšej kritiky a dochádza tak k poklesu motivácie k činnosti, ktorá spôsobila neúspech.

Sedlák a Váňová (2013) označujú vnútornú motiváciu pojmom „*primárna motivácia*“, keď zdôrazňujú, že má svoj pôvod zakorenený v spontánných podnetoch z vnútorného prostredia. Spojením spontánných podnetov s vrodenu motivácnou dispozíciou k pohybu, s orientáciou v priestore, s typickými potrebami hravosti, experimentovania a objavovania dieťaťa a tiež túžby objavovať hudbu – vzniká primárna (vnútorná) motivácia k jednotlivým hudobným činnostiam (Sedlák 1974). Prítomnosť vnútornej motivácie je u detí veľmi dôležitým krokom k rozvoju ich hudobnosti. Podľa Sedláka a Váňovej (2013) sú typickými prejavmi vnútornej motivácie detí:

- *seberealizácia* – Deci a Ryan (2014) sa zhodujú so Sedlákom a Váňovou (2013) v myšlienke, že je vnútorná motivácia vrodená tendencia, ktorej prejavy sú založené na princípe záujmu a zvedavosti človeka; pričom tieto dva faktory Maslow (1954) spája so schopnosťami, keď hovorí, že čím väčšími hudobnými predpokladmi dieťa disponuje, tým viac sa vyvíja túžba hudobne sa realizovať, pretože motivačný tlak z jeho vnútorného prostredia je skrze hudobné predpoklady veľmi silný;
- *spontánnosť* – ako jeden z najdôležitejších motivačných zdrojov detského napodobňovania a tvorby;
- *emocionalita* – podľa Zelinu (1995) je veľmi dôležité v rámci motivačného pôsobenia na dieťa klásť dôraz práve na afektívnu oblasť, podnecovať a „byť náročný“ v oblasti prežívania citov a skúseností detí; učiteľ má motivovať nielen s dôrazom zvládnuť kognitívny cieľ (výkon), ako je to častým javom v školskej praxi, ale aj neustále vytvárať také situácie, ktoré budú viesť dieťa k prežívaniu a určitému zážitku; v kontexte hudobnej výchovy je afektívna oblasť zastúpená realizáciou už samotných hudobných činností (napr. radosť zo spevu pri vokálnych činnostiach, zvedavosť pri objavovaní hudby skrze živú interpretáciu učiteľa). Avšak je potrebné zdôrazniť, že emócie, ktoré dieťa prežíva pri kontakte s hudbou (hudobným dielom) sú zároveň výrazným nástrojom motivácie k ďalšiemu kontaktu s hudbou. Preto Sedlák a Váňová (2013, s. 89) zdôrazňujú, že „... je potrebné vidieť motivačné zdroje v základoch skutočne umeleckých, ktoré vytvára estetická interakcia žiaka s hudobným dielom“.
- *hravosť* – Opravidlová (1998) uvádza, že práve prostredníctvom hry dieťa preniká do vzťahov a úloh, ktoré sú medzi ľuďmi na základe metódy napodobňovania; vstupuje do roly iných a overuje si skúšaním roly iných i svojej vlastnej, kým chce a kým nechce byť. V kontexte hudobných činností to môže byť rola speváka, dirigenta a iné. Hru Sedlák a Váňová (2013) považujú za genetický základ umeleckej tvorivosti a tiež dôležitý prostriedok rozvoja tvorivých schopností dieťaťa. V spojení s emocionalitou, seberealizáciou a spontánnosťou môže byť hudobná hra zdrojom motivačných impulzov, ktoré prehĺbia vzťah dieťaťa k hudbe. V hudobno-výchovnom pôsobení sú často využívané hudobno-motivačné prostriedky v podobe: hádanky, riekanky, umelej a ľudovej piesne, krátkej skladbičky pre deti, motívu z vokálno-inštrumentálnych a inštrumentálnych diel. Živá klavírna interpretácia má však výrazne pôsobivejší motivačný účinok, na čo často učitelia zabúdajú. Pri kvalitne interpretovanej skladbe sa deti nemusia stať len poslucháčmi, ale môžu aj aktívne vyjadrovať hudbu chôdzou, tancom, spevom a inou činnosťou, čím hudobná výchova nadobúda komplexný integratívny aj spontánný rozmer.

Vonkajšiu motiváciu Mareš (2013) charakterizuje ako tendenciu vykonávať určitú činnosť na základe podnetov z vonkajšieho prostredia. V školskej praxi to môžu byť podnety zo strany pedagóga, ktoré usmerňujú činnosť žiaka, čím sa dosiahne vytýčený cieľ alebo určitý učebný výkon. Vendel (2007) uvádza tri spôsoby interakcie žiakov, ktoré majú vplyv na pôsobenie vonkajšej motivácie. Jedná sa o *spoluprácu, súťaženie, individualizmus*. Každý

spôsob interakcie prináša výhody i nevýhody plynúce z jeho podstaty. Avšak prehľbovaním práve interakcie učiteľa a žiaka, vzniká podľa Sedláka a Váňovej (2013, s. 90) „*nová motivácia daná nielen spoločným cieľom a snahami, očakávaním pozitívnych výsledkov činnosti a prežitok z dosiahnutého úspechu, ale aj na základe metódy práce a povahy hudobných aktivít*“. Práve takéto cieľavedomé formovanie dieťaťa učiteľom sa stáva základom vonkajšej hudobnej motivácie. Man a Prokešová (2001) pokladajú za pozitívne motivačné jednanie učiteľa také, ktoré „... *podporuje u žiakov presvedčenie, že na základe vlastného konania môžu dosiahnuť požadovaný výsledok*“. V tomto prípade hovoríme o podpore vnútornej motivácie žiakov, ktorá pôsobí vtedy, keď sa žiaci cítia „pôvodcami“ svojich výkonov.

Lokša a Lokšová (1999) vymedzujú štyri druhy vonkajšej motivácie a regulácie správania:

- *externá regulácia* – viaže sa k správaniu, ktoré je vyvolané výlučne externými motivačnými činiteľmi;
- *pasívne prevzatá regulácia* – viaže sa k správaniu, ktoré je pasívne prevzaté bez vnútornej akceptovateľnosti; základom motivácie je pasívna, vnútorne neakceptovaná regulácia správania;
- *identifikovaná regulácia* – vzniká, ak dochádza k zvnútorneniu a prijatiu danej hodnoty za svoju; základom motivácie je pasívna, vnútorne akceptovaná regulácia správania;
- *integrovaná regulácia* – najvyššia forma vonkajšej motivácie; vonkajší motivačný činiteľ je s ostatnými záujmami, hodnotami a potrebami jedinca plne asimilovaný.

Najviac žiaducim stavom je podľa nášho názoru *integrovaná regulácia*, vzhľadom na to, že miera vnútornej motivácie je maximálna práve pri tomto druhu vonkajšej motivácie. Mnohé výskumy sa však prikláňajú k názoru, že jednotlivé druhy vonkajšej motivácie sú zároveň výsledkom prevládajúcich zložiek vnútornej alebo vonkajšej motivácie v momentálnom stave (Deci a kol. 2014). Typológia vonkajšej motivácie je na základe uvedeného v úzkom prepojení s proporcionalitou zložiek vnútornej motivácie. Výsledkom výskumu Renwickej a McPhersona (2009) a neskôr i Valenzuela a kol. (2018) boli zistenia, že vonkajšia hudobná motivácia môže mať väzby na kompetencie a vytrvalosť dieťaťa, čo zároveň sponchybňuje predpoklad, že najlepšie výsledky môže dieťa dosiahnuť iba na základe prítomnosti vnútornej motivácie.

Motiváciu v pedagogickej praxi možno ovplyvňovať a meniť dvojakým spôsobom: prostredníctvom úsilia samotného jedinca a tiež vplyvom ľudí okolo neho, medzi ktorých v pedagogickej praxi bezpochybné patrí i učiteľ. Miera vplyvu vonkajších i vnútorných motivačných činiteľov môže byť u žiakov rôzna a závisí od ich individuálnych špecifik. V kontexte hudobnej výchovy je dôležité prihliadať najmä na typické prejavy vnútornej hudobnej motivácie a na ich základoch rozvíjať hudobnosť detí. Je potrebné zdôrazniť že, najväčším zdrojom a prostriedkom motivácie v hudobnej výchove je samotná hudba.

3. Motivácia a princípy jej rozvíjania v hudobnej výchove na 1. stupni ZŠ

Motivácia zohráva dôležitú úlohu v štruktúre každej vyučovacej hodiny a je jedným z činiteľov, ktoré ovplyvňujú efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Jej stimulovanie a formovanie je dlhodobým procesom, ktorého výsledky často nemožno spozorovať hneď. Tvorivo-humanistický model výchovy poukazuje na možnosti podnecovania motivácie s cieľom rozvíjať psychické funkcie a procesy žiakov (Kolláriková-Pupala 2001). Je potrebné zdôrazniť, že v rámci motivácie k hudobným (i iným) činnostiam nestačí len vzbudiť záujem u detí k vykonávaniu tej ktorej činnosti. Záujem a pozornosť je potrebné k týmto výkonom i udržať. Na základe viacerých výskumov a teórií Zelina (1995) uvádza nasledovné ciele v oblasti motivácie, ku ktorým by mal smerovať výchovno-vzdelávací proces:

- vytvoriť vnútornú motiváciu dieťaťa k pozitívnym činnostiam;
- posilňovať, odmeňovať každé detské úsilie v súvislosti s výkonom dieťaťa tak, aby sa predišlo možnému poklesu motivácie a dieťa sa nevyhýbalo výkonom práve kvôli predošlej negatívnej skúsenosti;
- rozvíjať u dieťaťa pocit jeho vysokej hodnoty a jedinečnosti s dôrazom na to, že jeho správanie a konanie má ono samo v rukách; je potrebné dieťa vychovávať vo vedomí, že je pôvodcom svojho správania.

Proces utvárania a rozvíjania vnútornej motivácie je dynamický a pomerne komplikovaný. Hrabal a Pavelková (2010) uvádzajú formovanie vnútornej motivácie nasledovne: 1. interiorizácia vonkajšej regulácie prostredníctvom vonkajšieho činiteľa (napr. rodič, učiteľ), 2. priamy rozvoj poznávacích aktivít s motivačným zreteľom na základe využívania a podpory prirodzenej zvedavosti, rozvojom záujmov, postojov. Úloha primárnej (vnútornej) motivácie k hudbe a hudobným činnostiam má pre formovanie hudobnosti dieťaťa zásadný význam, najmä v rovine motivačných podnetov k ďalšiemu hudobnému experimentovaniu. Sedlák a Váňová (2013) rozlišujú 3 fázy jej formovania:

- primárna motivačná úroveň detskej hudobnej aktivity (tzv. senzorio-motorické samoposilňovanie) – v ktorej zohrávajú dôležitú úlohu vrodené komponenty a spontánnosť spolu s hravosťou dieťaťa;
- detská hudobná *expresia ako uvedomelá činnosť* – (tzv. princíp riadenej spontánnosti) – v tejto fáze učiteľ riadi spontánnosť ako typický prejav správania dieťaťa; spúšťačom podnetov detských hudobných aktivít je zacielená motivácia.

Detská hudobná expresia ako uvedomelá činnosť je štádiom charakteristickým práve pre obdobie dieťaťa mladšieho školského veku. Súvisí s podporou detskej prirodzenosti a sebarealizácie prostredníctvom hry. Hudobná výchova slúži podľa Sedláka a Váňovej (2013) ako muzikantská dielňa, v ktorej postupne dochádza k prechodu od hry k hudobnej práci (k uvedomelému učeniu sa). Tento proces musí prebiehať nenásilne, tak aby nebola zničená vnútorná motivácia. V tomto štádiu je potrebné dbať na to, že je potrebné každé úsilie odmeniť a zabezpečiť to, aby nedošlo k poklesu motivácie dieťaťa nesprávnym pedagogickým vedením učiteľa. V základe hry a neskôr učenia stojí tzv. autoaktivačný cyklus, ktorý má už vyššiu úroveň a ktorý sa neskôr stáva východiskom pre výkonnú motiváciu. Pri správnom pedagogickom vedení však pri prechode od hry k učeniu žiak nepocíti veľké motivačné rozdiely. Je zaujatý učebným procesom a prežíva radosť z úspechu.

Motivácia k hudobným činnostiam v primárnom vzdelávaní sa môže uplatňovať prostredníctvom rôznych metód a foriem motivačného pôsobenia zameraných na rozvoj hudobných schopností a zručností, ale aj pri osvojovaní hudobných poznatkov, potrebných k aktívnemu zmocňovaniu sa hudby. Výber metód je podmienený dôsledným poznaním vývinových a individuálnych špecifik žiakov (Mendelová 2013, ŠVP 2014). Poledňák (1984) považuje sa najúčinnější motivačný činiteľ pre vznik motivácie najmä sociálny faktor – identifikáciu dieťaťa s rodičom a ďalšími osobami. Príkladom je vyššia úspešnosť v rámci hudobných činností práve detí z tzv. hudobníckych rodín. Vendel (2007) hovorí, že úroveň motivácie možno zvýšiť prostredníctvom:

- vzbudzovania záujmov a podnecovania zvedavosti – u detí mladšieho školského veku napr. manipulácia s predmetmi (napr. objavovanie zvuku manipuláciou s hudobným nástrojom)
- upútavanie pozornosti žiakov – u detí mladšieho školského veku – to, čo je nové; to, čo nadväzuje na to, čo žiak pozná; to, čo je príťažlivé vizuálne a inak; uspokojuje niektorú potrebu žiaka (napr. živá hra učiteľa na klavíri).

K metódam rozvíjajúcim motiváciu zaraďuje Lokša a Lokšová (1999) problémové vyučovanie, kooperatívne učenie, súťaže, vyučovanie hrou, dramatizácia činností, učenie

činnosťou, uplatňovanie princípu zmyslu a významu učiva. Knížková (2007) pojednáva o niekoľkých konkrétnych formách motivácie v hudobnej výchove:

- *motivácia slovom* – prebieha na základe komunikácie žiaka a učiteľa (napr. učiteľ pred počúvaním hudobného diela/spevom piesne rozpráva deťom vymyslený príbeh alebo rozprávku ako formu predstavenia nového hudobného diela/piesne;
- *motivácia literatúrou* – súvisí so spracovaním literatúry samotným učiteľom, ktorý na základe tohto spracovania vytvára pre deti pracovný list s hudobným obsahom;
- *motivácia z výtvarného hľadiska* – je založená na motivácii výtvarnými dielami k hudobným dielam, portrétmi skladateľov a rôznym iným výtvarným spracovaním korešpondujúcim s hudobným obsahom;
- *motivácia audiovizualizáciou* – je založená na sprostredkovaní záznamu videa ako formy reprodukcie hudby pri ktorej dochádza k vnímaniu hudby viacerými zmyslami súčasne;
- *motivácia hudobnou aktivitou* – súvisí s realizáciou aktivít a cvičení súvisiacich s počúvaním, pohybom, dramatikou, spevom, inštrumentáciou, rytmom;
- *motivácia prostredníctvom počúvania hudobného diela* – súvisí s perцепčnou činnosťou v rámci ktorej sa uplatňuje počúvanie hudobného diela s cieľom pôsobiť nielen na kognitívnu oblasť dieťaťa, ale i na afektívnu oblasť a to prostredníctvom zážitku a prebudenia emócií pri počúvaní hudby.

Podľa Hudákovej (2011) hudobnú motiváciu možno chápať v širšom slova zmysle ako *emocionálnu motiváciu* – estetický zážitok z počúvania hudby, láska k hudbe; *etickú motiváciu* – morálne posolstvo v obsahovej zložke hudobného diela; *vzdelávaciu motiváciu* – túžba ako prejav po poznaní; *spoločenskú motiváciu* – osobné záujmy a priateľstvá; *citovú motiváciu* – rôzne formy odmienu, pochvál, radosť z úspechu v hudobnej činnosti. Medzi možnosti využitia hudobnej motivácie Derevjaniková (2009) zaradzuje: spev učiteľa, živú hru učiteľa na hudobnom nástroji, počúvanie skladby k danej téme, opakovanie známej piesne ako určitá nadväznosť na novú tému.

Na základe vlastných pedagogických skúseností z edukačnej praxe je hudobná motivácia prostredníctvom počúvania samotnej hudby (hudobného diela) najväčším zdrojom motivačných impulzov, ktoré môžu dieťa viesť k láske k hudbe. Pôsobí na osobnosť dieťaťa komplexne s harmonickým vyvážením každej zložky osobnosti nenásilne a prirodzene. Sedlák a Váňová (2013) zdôrazňujú, že práve skrze počúvanie hudobného diela a jeho aktívne vnímanie si dieťa uvedomuje vlastný estetický vzťah k počúvanej hudbe. Na základe toho sa formuje jeho budúca motivácia a postoj k hudbe vnímaného druhu. Pozitívne reakcie vedú dieťa k opakovaniu počúvaniu hudobného diela, ktorý je zároveň podnetom pre vytvorenie vyššej úrovne kognitívnych a emocionálnych dopadov diela na psychiku dieťaťa a tiež otvorením priestoru pre ovplyvňovanie jeho správania a konania.

4. Klavír ako prostriedok hudobnej motivácie

Otázka roly klavíra v spojitosti s podnecovaním a rozvojom motivácie k hudbe a hudobným činnostiam na základnej škole nie je doposiaľ dostatočne spracovaná. Vo veľkej miere rolu klavíra ako didaktického i motivačného prostriedku už nahrádza sprostredkovanie hudby online, prostredníctvom rôznych hudobných aplikácií a programov, online učebníc hudobnej výchovy s audiovizuálnym obsahom. Z hľadiska psychologicko-pedagogických aspektov, technických a výrazových špecifik klavíra ako hudobného nástroja s didaktickým využitím, sa touto problematikou zaoberajú Alena Vlasáková (1992), Jíří Vopelka (1989, 1993), T.B. Judovina-Galperina (2000), Jiřina Jiříčková (2008), Libuše Tichá (2009), Vít Gregor (2012).

Štátny vzdelávací program v súčasnosti smeruje k hlavnému cieľu, ktorým je stimulovať u žiakov pozitívny vzťah k hudbe prostredníctvom komplexu hudobných činností

(inštrumentálnych, hlasových, hudobno-pohybových, percepčných, hudobno-dramatických, hudobno-vizuálnych), tvorivosti a zážitku. V primárnej edukácii je charakter činností, tvorivosti a zážitku koncipovaný tak, aby sa hudba stala pre žiaka súčasne hrou a predmetom experimentovania, zdrojom objaviteľských prístupov k hudobnému poznávaniu a tiež prostriedkom žiakovej hudobnej exprese, ktorá vplýva na seberealizáciu v komplexe aktívnych aj receptívnych hudobných činností (ŠVP 2014).

Klavírna hra vystupuje ako činiteľ, ktorý môže byť nápomocný pri skvalitnení každej jednej vyššie uvedenej hudobnej činnosti. Učiteľ má možnosť využiť klavír ako hudobný nástroj v roli didaktického prostriedku. Súčasne však klavír môže vystupovať i v roli motivačného prostriedku, ktorý pôsobí na dieťa po kognitívnej aj emocionálnej stránke a podmieňuje tým ich zapojenie k vykonávaniu určitej hudobnej činnosti na hodine hudobnej výchovy (Vlasáková 1992; Jiříčková 2008). Môže byť podnetom pre tvorivé prístupy žiaka k hudbe ako aj prostriedkom, ktorý u žiaka vyvolá emocionálny zážitok z vypočutej hudby. Sedlák a Váňová (2013) pripisujú hudbe v spojení s emocionalitou zásadný význam. Hudba (hudobné dielo), ktoré živou interpretáciou dieťa „prijíma“ vyvoláva určité emócie, ktoré sú výsledkom jeho prežívania. Na základe toho sa hudba stáva pre dieťa výrazným zdrojom motivácie. Okrem toho je i prostriedkom, ktorý vytvára priestor na interakciu dieťaťa s inými deťmi alebo s učiteľom. Hudba ako zdroj a prostriedok motivácie zároveň napomáha zviditeľniť a formovať niekoľko vzťahov: vzťah medzi učiteľom a žiakom, vzťah medzi žiakom a hudbou, vzťah medzi učiteľom a hudbou. V tomto momente klavír vystupuje zároveň ako motivačný prostriedok prostredníctvom ktorého učiteľ môže upútať pozornosť a osloviť dieťa. Učiteľ by mal aktívne zapájať vlastnú klavírnú hru do vyučovacieho procesu hudobnej výchovy. Práve jeho osobná zaangažovanosť, pozitívny vzťah k nástroju, nápaditosť, tvorivosť pri hre na klavíri môžu byť prvkami, ktoré si dieťa mladšieho školského veku všimne a ktoré bude na učiteľovi obdivovať. Motivovanie žiaka zo strany učiteľa je primárnou fázou úspešnosti, ktorá je zároveň najobťažnejšia (Hrabal 1988). Pre utvorenie dobrého vzťahu „učiteľ-žiak“ sú podľa výskumu H. A. Davisa (2001) potrebné tri faktory: sociálny sebaobraz žiaka; hodnota, ktorú žiak pripisuje utvoreniu dobrého vzťahu s učiteľom; neverbálne komunikačné spôsobilosti. Podľa nášho názoru, živá klavírna hra učiteľa výrazne ovplyvňuje tento vzťah. Učiteľ môže motivovať a získať si pozornosť skrze vlastnú klavírnú hru napr. náhlymi zmenami tempa, výraznou dynamikou, využívaním rôznych rytmických modelov pri hre; reagovať na hudobné prejavy detí klavírnou hrou; podnecovať tvorivosť. Klavír je tiež pohotovým prostriedkom, ktorý umožňuje motivovať a aktivizovať i v priebehu vykonávania určitej hudobnej činnosti.

Klavír ako hudobný nástroj môže vystupovať v roli motivačného prostriedku i prostredníctvom žiaka a jeho živej klavírnej hry (napr. žiak, ktorý navštevuje základnú umeleckú školu v hudobnom odbore – hra na klavíri). Takýto žiak môže pôsobiť motivačne na ostatných žiakov, ktorí sú v kontakte s klavírom len prostredníctvom hodín hudobnej výchovy v základnej škole.

Klavír disponuje niekoľkými benefitmi, čím sa dostáva v hudobnej edukácii do popredia ako vhodný hudobný nástroj k všetkým hudobným činnostiam. Široký tónový rozsah, kontrastné polohy v oblasti výšky tónu, farby a zvukových efektov, široká dynamická škála, tonalita, spôsob hry ako aj široká škála možností vyjadrovania sa v oblasti rytmu, melódie a harmónie vystupujú ako benefity technickej hry na klavíri. Týmto klavír ponúka možnosti rôzneho hudobného výrazu a vyjadrovania (Jílek 1996). Poznanie týchto možností klavíra ako hudobného nástroja s určitými mechanickými a akustickými vlastnosťami je pre klaviristu – interpreta – učiteľa hudobnej výchovy nevyhnutné, pretože mu tým poskytuje možnosť uvedomele ho ovládať. Zároveň ďalšou účinnou formou motivácie s využitím klavíra môže byť osobný kontakt dieťaťa s klavírom a využitie benefitov tohto hudobného nástroja pri motivačnom pôsobení k hudobnej edukácii. Vzbudiť zvedavosť a radosť z objavovania

zvukov a hudby prostredníctvom klavíra samotným dieťaťom je podľa Jiričkovej (2008) možné:

- stláčaním kláves klaviatúry a spoznávaním konkrétnych tónov s ich základnými vlastnosťami – farba, výška, dĺžka, sila;
- hrou na iných častiach klavíra okrem klaviatúry – údery paličkami na struny, ozvučnú dosku;
- stláčaním pedálov v určitom rytme;
- názornosťou sledovania melodickéj linky pri hre tónov v súvislosti s ich výškovou vzdialenosťou.

Deti môžu hrať na klavíri samostatne, vo dvojici alebo i skupine s ich menším počtom. Vhodnou možnosťou je i hra učiteľa a žiaka, v ktorej sa prehlbuje ich vzájomný vzťah. Dieťa je motivované nielen radosťou z hry, ale i z toho, že na klavíri hrá práve s jeho učiteľom.

Počiatočný záujem deti o klavír sa môže rozvinúť k trvalej motivácii ku klavírnej hre alebo k hudobnej výchove ako k predmetu. Je to typický príklad prechodu z vonkajšej motivácie k vnútornej motivácii, ktorý popisujú psychológovia Covington a Mueller (2001) ako stav, keď jeden typ motivácie prechádza v druhý typ motivácie.

5. Modelové príklady využitia klavíra ako motivačného prostriedku z hľadiska štruktúry vyučovacej hodiny

Rolu klavíra a klavírnej hry ako motivačného prostriedku na hodine hudobnej výchovy je z hľadiska organizácie a štruktúry vyučovacej hodiny najvhodnejšie použiť v samotnom úvode na vytvorenie zážitkovej situácie (modelový príklad 1). V priebehu vykonávania určitej hudobnej činnosti je vhodné použiť klavír na motiváciu a zároveň aktivizáciu hudobného vnímania dieťaťa s cieľom získať jeho pozornosť (modelový príklad 2). Podľa okolností a tematicko-obsahového naplnenia hodiny je možné motivačné aktivity s klavírom zaradiť i v závere hodiny ako motiváciu k domácej úlohe či k ďalšej hodine hudobnej výchovy (modelový príklad 3). Modelové príklady predstavujú nami vytvorené motivačné aktivity podľa Lokšu a Lokšovej (1999) všeobecných metód a spôsobov motivácie:

Modelový príklad 1 – skladba Zajačik (Tibor Frešo)

V úvode hodiny učiteľ vyzve deti, aby si ľahli na koberec a pozorne sa započúvali do hudby. Učiteľ si sadne ku klavíru a deťom živou klavírnou hrou interpretuje klavírnu skladbu pre deti od slovenského skladateľa, Tibora Freša, s názvom Zajačik. Deti dostanú pred samotným počúvaním skladby úlohu: rozpoznať či sa jedná o rýchlu alebo pomalú skladbu, veselú alebo smutnú a tiež porozmýšľať, čo by pri takejto hudbe chceli robiť. Po počúvaní skladby prebieha diskusia učiteľa a žiakov či bola skladba pomalá alebo rýchla, veselá alebo smutná. Zároveň žiaci uvádzajú vlastné predstavy toho, čo by pri takejto hudbe chceli robiť a prečo. Následne môže učiteľ prejsť k výkladu nového učiva. Modelový príklad možno obmeniť tak, že slovný komentár žiakov k počúvanej klavírnej skladbe vystrieda výtvarný prejav.

Modelový príklad 2 – skladba Medvedík (Tibor Frešo)

Učiteľ vlastnou klavírnou hrou interpretuje deťom už známou klavírnu skladbičku, ktorú im v blízkej minulosti už interpretoval a deti ju poznajú. Najskôr skladbu interpretuje v jej pôvodnej verzii. Po interpretácii pôvodnej „správnej“ verzie žiakov upozorní na to, aby pozorne počúvali druhú interpretáciu tejto skladby. Následne učiteľ v druhej interpretácii tej istej skladby urobí zámerne chyby vo vybraných výrazových prostriedkoch hudby napr. v melodii, harmónii alebo rytme (vždy iba v jednom výrazovom prostriedku tak, aby ho dieťa mladšieho školského veku bolo schopné zachytiť). Deti majú uhádnuť kedy a v čom učiteľ chybu urobil.
alebo

Učiteľ vlastnou klavírnou hrou interpretuje žiakom klavírnu skladbu, v ktorej zámerne mení tempo. Úlohou žiakov je pozorne počúvať a pohybom (napr. pochádzaním) vyjadriť zmeny tempa počas klavírnej skladby. Modifikáciou tohto príkladu môže byť spojenie výrazového prostriedku hudby – tempa s hudobnou formou skladby *Medvedík* (a diel, b diel, a' diel). Učiteľ mení tempo v závislosti od jednotlivých dielov skladby *Medvedík*.

Modelový príklad 3 – skladba *Medvedík* (Tibor Frešo)

Učiteľ v závere hodiny deťom ukáže obrázok medveďa. Následne sa klavírnou improvizáciou pokúsi spracovať a hudobne vyjadriť motív medveďa. Úlohou detí je doma nájsť rôzne obrázky, básničky, piesne či krátke klavírne alebo iné inštrumentálne skladbičky o medveďovi alebo iných zvieratách. V priebehu nasledujúcej hodiny sa deti s učiteľom pokúsia hudobne vyjadriť prinesené zvieratá na obrázku, naučiť sa pieseň o zvieratách či vytvoriť jednoduchú improvizáciu k básničke.

Záver

Klavír môže na hodinách hudobnej výchovy vystupovať paralelne ako didaktický a motivačný prostriedok. Jeho uplatnenie v oblasti motivácie môže slúžiť k aktivizácii k vykonávaniu hudobných činností i osvojovaniu si základných teoretických poznatkov hudby v primárnom vzdelávaní. Správnym pedagogickým vedením možno na základe živej klavírnej hry učiteľa s emocionálnym výrazom dieťa motivovať do takej miery, že interpretované dielo a hudba vo svojej podstate, sa stáva zdrojom i nástrojom motivácie pre ďalší kontakt s hudbou.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BARANOVÁ, E., 1993. *Tvorivosť na hodinách hudobnej výchovy. Hudobno-didaktické hry a postupy*. Banská Bystrica: UMB, s. 55. ISBN 80-85162-54-7.
- COMEAU, G a V. HUTA, 2015. Addressing common parental concerns about factors that could influence piano students' autonomous motivation, diligence and performance. In: *Intersections*, Vol. 35, No. 1, s. 27–52.
- COVINGHTON M.V. a K. J. MUELLER, 2001. Intrinsic versus extrinsic motivation. In: *An approach/Avoidance Reformulation. Educational Psychology Review*, Vol. 13. No. 2 ISSN 1040-726X.
- DANIEL, J. a kol. 2002. *Prehľad všeobecnej psychológie*. Nitra : Garmond, s. 235. ISBN 80-8050-551-9.
- DAVIDSON, J. W. a kol., 1995. The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 127, 40 – 44.
- DAVIS, H. A., 2001. The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. In: *Contemporary Educational psychology*, Vol. 24. Iss. 4.
- DECI, E. L. a R. M. RYAN, 2014. Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In: *Weinstein, N. (Ed.): Human motivation and interpersonal relationships. Theory, research, and applications*. Dordrecht: Springer. s. 53 – 73.
- DEREVJANÍKOVÁ, A., 2009. Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s.144. ISBN 978-80-555-0098-0.
- HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál.
- HRABAL, V. a kol., 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, V., 1988. *Jaký jsem učitel?: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 35 s.
- HUDÁKOVÁ, Jana a Barbora BYSTRÁ. 2011. *Kreatívne počúvanie hudby*. Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta. Prešov. 155 s. ISBN 978-80-555-0428-5.

- JÍLEK, Zdeněk. 1996. *O klavíru*. 2. vydání. Praha : HAMU. 68 s. ISBN 80-85883-17-1.
- JIRIČKOVÁ, J., 2008. *Klavír jako didaktický prostředek učitele hudební výchovy na I. stupni základních škol*. Dizertačná práca. Univerzita Karlova v Prahe, Pedagogická fakulta. Praha.
- KNÍŽKOVÁ, J., 2007. *Typologie poslechových hodin v hudební výchově žáků středních škol*. Dizertačná práca. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy. Praha.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., a B. PUPALA, 2001. *Předškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 456, ISBN 80-7178-585-7.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- MAN, F. a L. PROKEŠOVÁ, 2001. *Kognitive und emotionale Aspekte der Motivation*. Československá psychologie, 45, č. 5, s. 480.
- MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha, Portál, 2013.
- MASLOW, A. H., 1954. *Motivation and Personality*. New York.
- MCPHERSON, G. E., 2000. Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Vol. 147. 122–127.
- MENDELOVÁ, A. Ľ., 2013. *Motivačné úlohy a hry v hudobnej výchove na druhom stupni ZŠ*.
- OPRAVDILOVÁ, E., 1998. *Dieťa sa hrá a poznáva svet*. Bratislava: SPN, 1998.
- PĚCHÁČEK, S. a H. VÁŇOVÁ, 2006. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro I. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum. s. 107.
- PETTY, G., 2002. *Moderní vyučování*. 2.vyd. Praha Portál.
- POLEDŇÁK, I., 1984. *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon.
- RENEWICK, J. M. a G. E. MCPHERSON., 2009. Multiple motives: Profiles of young Australians' reasons for musical engagement. In: *Proceedings of the international symposium on performance science*. Auckland: University of Auckland. S. 469 – 474.
- SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SEDLÁK, J., *Determinace senzomotorické koordinace*. Brno 1974.
- VALENZUELA, R. a kol. 2018. Self-determination theory applied to fow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. In: *Psychology of Music*, Vol. 46, No. 1, s. 33 – 48.
- VENDEL, Š., 2007. *Pedagogická psychológia*. 2. vydanie. Bratislava. 447s. ISBN 978-80-8057-710-0.
- VLASÁKOVÁ, A., 1992. *Klavírní pedagogika I. Elementární stadium výuky*. 1.vyd. Jinočany.
- ZELINA, M. 1995/1996. Princípy rozvíjania motivácie. In: *Předškolská výchova*, roč. 50, č. 7, s. 1 – 3.

Internetový zdroj:

Štátny vzdelávací program Príloha ISCED 1. Hudobná výchova. Primárne vzdelávanie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. [Online]. Získané 24. 11. 2020
Dostupné: http://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/hudobnavychova_pv_2014.pdf.

Author's Information:

Mgr. Zuzana Kentošová, University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.

VÝTVARNÁ ČINNOSŤ V UMENÍ AKO ARTETERAPEUTICKÝ ZÁŽITOK

ART ACTIVITY IN ART AS AN ART THERAPEUTIC EXPERIENCE

Alena Sedláková

Alena Sedlakova

Abstrakt

Príspevok Výtvarná činnosť v umení ako arteterapeutický zážitok predkladá vizuálnu výtvarnú činnosť v rámci arteterapie. Opisuje zážitok z výtvarnej aktivity ako spontánny výtvarný proces, ktorý prebieha ako arteterapia. Viaže vzťahy z rôznych druhov výtvarného umenia. Poukazuje na výtvarné techniky. Arteterapeutický zážitok vyjadruje špecifickou výtvarnou rečou. Cez výtvarné aktivity odráža skutočnosť špecifickými prostriedkami. Vo výsledku poukazuje na zážitok z výtvarnej tvorby a prepája ho so zážitkom v arteterapii. Predkladá niekoľko arteterapeutických výtvarných prác.

Abstract

The paper Artistic activity in art as an art-therapeutic experience presents visual artistic activity in the framework of art-therapy. It describes the experience of artistic activity as a spontaneous art process that takes place as art therapy. It binds relationships from different types of fine art. He points to art techniques. The art-therapeutic experience is expressed by a specific artistic language. Through artistic activities, it reflects reality by specific means. As a result, he points out the experience of artistic creation and connects it with the experience in art therapy. He presents several art therapeutic works.

Kľúčové slová: Kresba. Maľba. Výtvarný prejav. Arteterapia. Zážitok z umenia.

Key words: Drawing. Painting. Artistic expression. Art therapy. Art experience.

Úvod

Arteterapia sa v posledných rokoch stále dostáva do popredia s cieľmi jej možnosti liečby, či odbúravania stresu zmierňovania záťaž, prípadne eliminácie rôznych somatických ťažkostí. Predmetom arteterapie je liečba výtvarným umením. Cieľom liečby výtvarným umením v arteterapii sú aj určité cieľové skupiny. Všetky snahy terapie výtvarným umením sa tu stretávajú s človekom, ktorý trpí nejakou formou choroby alebo záťažou. Prístupy, ktoré sa používajú majú rozličný charakter, najčastejšie sa však využívajú také, po ktorých nasleduje reflexívny dialóg, respektíve, keď sa počas tvorby vedie aj vzájomný rozhovor. Arteterapia je na pomedzí medzi psychológiou, umením a vedou o umení. Terapia výtvarným umením kladie dôraz na tvorivú činnosť, ktorá sama o sebe má uzdravujúce, sebarozvíjajúce účinky. Arteterapiu môžeme vnímať nielen ako výsledok tvorby, ale najmä ako proces, v ktorom sa dielo tvorí. Už len tento samotný proces napomáha rastu osobnosti. Akýkoľvek proces umeleckej tvorby má výrazný uzdravujúci charakter. Výtvarné umenie alebo výtvarníctvo je druh umenia. V užšom zmysle slova je to sochárstvo, maliarstvo, grafika, fotografia a film; zväčša sa však ráta medzi výtvarné umenia aj kresba, dizajn, architektúra a umelecké remeslá (úžitkové umenie). Výtvarné umenie je predmetom vedy o výtvarnom umení.

1. Výtvarné umenie a výtvarná činnosť

Výtvarné umenie odráža skutočnosť špecifickými prostriedkami a vyjadruje ju novošpecifickou výtvarnou rečou (Zdeněk, 1987). Výtvarné prvky a princípy sú súčasťou výtvarnej formy. Poznáme umenie voľné a úžitkové. Voľné umenie nie je obmedzované praktickými funkciami. Vyjadruje myšlienky a city, je svojbytným umeleckým poznaním. Voľné umenie sa však prelína s úžitkovým umením. Úžitkové umenie je tvorba predmetov s prevahou estetickú funkcie. „(...) *umění spočívá v tom, že tvoří vzor, aniž by pouze vyrábělo něco podle pravidel. Proto tedy zjevně nikdy nelze vskutku oddělit určení umění jako tvorby génia od kongeniality příjemce. Obojí je svobodnou hrou*“ (Gadamer, 2003 s. 25). Výtvarné umenie je rovnaké v zmysle obsahu ako komplexné spektrum možností prirodzenej tvorby, ľudského, verbálneho a neverbálneho vyjadrovania sa. Je súčasťou aj poznávania sveta, a možno ho vnímať ako základné dimenzionálne východisko pre vymedzovanie jedinečnosťami obdareného ľudského výtvarného prejavu a poetiky s výtvarnými a umeleckými prostriedkami. Takto ohraničená alebo vymedzená dimenzia vo výtvarnom umení je tiež umením výtvarného prejavu a poetiky, zákonite obsahuje umelecké, vizuálne a kreatívne nástroje i prostriedky celého ľudského poznávania sveta a predovšetkým tej najdôležitejšej expresivity stránok, a to: komplexnosti expresie života človeka. Ak si pripomenieme zopár aktuálnych stanovísk, uvedením myšlienky autorov, ktorí sa vo svojich dielach naozaj vážne a historicky, aj konštruktívne, či synkreticky zaoberali podstatou a významom výtvarného umenia, napríklad: v diele Tomáša Kulku a Denisa Ciporanova (2010), s patričným názvom *Co je umění*, zistíme, že sa dodnes uvažuje vo výtvarnom umení, a dokonca aj o tom, či vôbec je možná definícia umenia, aj keď sa tejto otázke a predmetu umenia venovalo už neporovnateľné množstvo času a úsilia. T. Kulka (2010) už v Predhovore otvára úvahy k štúdiu o umení v zmysle, že pretrváva už veľmi dlhé obdobie, ktoré je poznačené názormi filozofov, a to v zhode s inými tvrdeniami, že charakteristickou črtou výtvarného umenia je presné napodobňovanie reality tak, ako sa nám javí. Ciporanov, D. (In: Kulka a Ciporanov, 2010) píše, že dejiny teórie a definícií pojmu umenia nie sú témou antológie – tematickú jednotu jej prepožičiava to, že ide o súbor textov o definíciách umenia. Definíciou umenia tak filozofia sleduje predovšetkým svoj vlastný záujem vymedzením charakteru (teda vytýčením hraníc) mytopoetickej praxe a obhajuje svoj nárok na pravdu, ku ktorému má mať lepšie predpoklady. Píše, že vzhľadom k budúcemu vývoju estetických teórií umenia sa preto omnoho významnejším ukazuje rozlíšenie iné, vedené, jednoducho vyjadrené, po osi medzi produktívnej činnosti, plodiacej skutočné veci (činnosť technitai, teda umelcov či remeselníkov všetkých odborov) a činnosťou napodobňujúcou (mimesthai), ktorej výsledkom sú tzv. mimémata, teda obrazy alebo reprezentácie vecí, nie veci samotnej. Do tejto skupiny patria hudba, literatúra a výtvarné (vizuálne) umenie, rovnako ako ďalšie veci nápodoby všetkých mysliteľných foriem a druhov. „*Estetické koncepcie veľmi všeobecne vyjadrené spájajú otázku identity umenia s podmienkou existencie jeho schopnosti poskytnúť vnímateľovi estetický prežitok, ktorého konkrétna povaha a rola sú v rámci dejín modernej európskej estetiky diskutované v mnohých variantoch*“ (Ciporanov In: Kulka a Ciporanov, 2010, s. 32). Nelson Goodman (In: Kulka a Ciporanov, 2010) kladie ale otázku Kedy je umenie. Skúma význam, kedy a čo môžeme považovať za umenie a ako funguje umelecké dielo. Píše, že: „*Ktokoľvek bude hľadať umenie bez symbolov, nenájde žiadne – pokiaľ vezmeme do úvahy všetky spôsoby symbolizácie. Umenie bez reprezentácie alebo bez expresie alebo bez exemplifikácie – áno, umenie bez všetkých troch spôsobov (symbolizácie) – nie*“ (Goodman In: Kulka a Ciporanov, 2010, s. 263). A napokon, Paul Crowther (In: Kulka a Ciporanov, 2010, s. 414) uvádza: „*Umenie je trieda artefaktov, ktorých podstatou je tvorba obrazov či – vyjadrené slovami, ktorá uprednostňuje – artefaktuálne zobrazovanie. Takýto výraz je vhodnejší, než pojmy ako sú nápodoba alebo mimesis, pretože tie neodvratne evokujú zrkadlové odrazy alebo význam založený na korešpondencii.*“ Umelecké dielo si vyžaduje,

aby bolo dotvárané divákom, ktorému je prezentované. Pri skúsenosti z umenia ide o to, že sa učíme zvláštnemu spôsobu ako v umeleckom diele zotrvať (Graham, 2004). Graham (2004, s. 236) píše: „*Filozofická estetika tradične usiluje o zformulovanie definície umění, ktorá by sloužila jako neutrální klasifikace. Takovéto definice se snadno stávají konvenčními a pokusy vyhnout se konvenci obvykle vedou k tomu, že se odkazuje na platónsky esencialismus nebo empirické zevšeobecnění. Ovšem ani jeden z těchto názorů nemůže správně postihnout společenský kontext umění. Institucionální teorie, zformulovaná Georgem Dickiem, se snaží definovat umění jako společenský „umělecký svět“, ale selhává, protože přirozene vede k radikálnějšímu sociologickému přístupu. (...) Normativní teorie umění se nezabývají definicemi podstaty umění, ale jeho hodnotou.*“

Umelecké dielo je v klasifikačnom zmysle artefaktom a súhrnom aspektov, ktoré mu zapožičali status uchádzača o ocenenie nejakou osobou alebo osobami, ktoré jednájú za určitú spoločenskú inštitúciu (Dickie 1974, s. 34 In: Graham, 2004). Artefakt sa stáva umeleckým dielom, pokiaľ ho príslušní kritici považujú za uchádzača o tento status. Umenie je to, o čom umelecký svet rozhodne, že ním je. Artefakt ako dielo prežíva ako výsledok životnej hodnotovej škály tvorby človeka. Slovo artefakt má aj významy synonymické. V tejto chvíli je pre nás najdôležitejšie dielo ako významný výsledný výtvarný prejav človeka s jemu pridanou umeleckou hodnotou a jemu charakteristickou poetikou – stále výtvarnou. Ten artefakt má historickú, umeleckú a vypovedajúcu hodnotu a tak má vlastnú poetiku. Je tu výsledný ľudský výtvarný prejav s určitou podobou poetickosti a poetiky.

Výtvarný prejav a jemu vlastná výtvarná poetika vo svojej hmotnej podobe predkladajú v niektorých druhoch výtvarného umenia spoločnú výstavbu zobrazenia (Sedláková, A. 2010), ktorú sprevádzajú umelecká, estetická, výpovedná a výchovná hodnota. A keďže sa spájajú s chronológiou, alebo spoluutvárajú chronológiu dejín umenia, tak sú spojené aj s historickou hodnotou, hodnotami histórie jednotlivých národov, krajín či kontinentov. Druhy výtvarného umenia v užšom význame sú grafika, maliarstvo a sochárstvo. No sú tu aj kresba, dizajn, architektúra a úžitkové remeslá, a každý tento druh má sebe vlastnú poetiku a špecifický výtvarný prejav. Poetika vo výtvarnom prejave je súčasne prejavená aj osobným prístupom vo výtvarnom diele alebo remeselnom diele. Výtvarné umenie je predmetom vedy o umeniach. Zobrazenie je najvýznamnejšie, bez neho nie je možné definovať akokoľvek ani zmysel umenia. Zobrazenie existuje v plošnej, priestorovej, multimedialnej alebo multidimenzionalnej podobe. Často sa navzájom tieto možnosti do prejavov v zobrazovaní kombinujú. Výtvarné zobrazenie výtvarného prejavu a poetiky sú automaticky vnímané ako spoločne zoskupená určitá podoba vizuálnej podoby formy, a tú je možné rozlišovať aj pomocou ľudských zmyslov.

Výtvarné činnosti porovnateľné s výtvarným umením sú nevyhnutné a dôležité pre individuálnu sugestívnosť ale aj expresívnosť výrazu, tichú a emocionálnu reflexívnu empatiu aj kompozíciu vytvárania vlastných, neverbálne významných výtvarných prejavov osobnou a internou podstatou pre komunikáciu prostriedkami umenia pomocou umeleckých prejavov v rámcoch arteterapie. V kontúrach arteterapie sú to najčastejšie výtvarné činnosti: kresba, maľba, koláže, modelovanie a vytváranie trojrozmerných artefaktov.

2. Arteterapeutický zážitok – arteterapia ako zážitkové umenie – fantázia

Arteterapeutický zážitok je forma prežívania určitých a spomienkových prejavov predovšetkým pomocou voľnej výtvarnej tvorivosti. Samotný autor preto zobrazuje aj pomocou vlastnej fantázie zážitok, ktorý sa viaže aj na životnú etapu.

„*Definícia zobrazenia (spodobenia) a analýza procesu zobrazovania, teda činnosti, ktoré k zobrazeniu vedie, patrí k nikdy neuzatvoreným ambíciám a úlohám dejín umenia, rovnako ako filozofie, kognitívnej psychológie a ďalších odborov. Už vzhľadom k širokému sémantickému poľu, v ktorom sa pojem reprezentácie nachádza, neprekvapuje, že jeho*

použitie je mnohvrstvé a tak, či onak sa tiež objavuje hneď v niekoľkých príspevkoch“ (Kesner, 2005, s. 41). Kulka (2000) opisuje pojem intenzita v spojení slov intenzívne diela ako veľmi expresívne diela. Čím intenzívnejšie dielo je, tým viacej jeho konštitutívnych elementov má svoju konkrétnu estetickú funkciu a tým menej týchto elementov je esteticky nadbytočných. V maximálne intenzívnom diele by všetky elementy mali mať svoj estetický význam. V diele, v ktorom nie je nič zbytočné či náhodné, nemožno nič upraviť, než by sme (ku škode alebo v prospech) zmenili jeho estetický dopad. V tomto zmysle môžeme povedať, že špecifikum konštitutívnych elementov intenzívnych diel je pre dielo závažné t. j., že tieto elementy nie sú zameniteľné za žiadne iné. Miera intenzity môže byť preto chápaná ako miera špecifickosti, nezameniteľnosti alebo ako miera estetickej funkčnosti konštitutívnych prvkov diela. Vysoká intenzita však nezaručuje sama o sebe vysokú estetickú hodnotu. Intenzívne (práve tak ako komplexné) diela môžu byť ako dobré aj zlé. Výnimočná krása aj škaredosť môžu byť rovnako intenzívne. Estetickú intenzitu by sme preto mali chápať ako umocňujúci faktor, ktorého dopad závisí na (pozitívnej či negatívnej) miere jednoty.

S pojmom transcendentnosť sa nám vynárajú spojitosti s fantazijnosťou, spiritualitou, pomínutelnosťou, a sú medzi nimi odlišnosti, ako náhle ich začneme používať ako prívlastky pri definovaní kvality výtvarného prejavu a poetiky. Všetky pojmy sa nachádzajú vo sfére nehmotnej, ale zaujímavej z pohľadu klinickej psychológie a medicínskej psychiatrie.

- **TRANSCENDENTNOSŤ** sa ako duchovná a fantazijná zložka duševného prejavu objavuje ako aktívne aj pasívne, ale fiktívne vlnenie mimozmyslovej duševnej energie (Jung, 2005). Vlnenie vidíme na hladine vody, keď do nej hodíme kameň, a podobne pôsobí v našej predstave skúsenosť s transcendentným obsahom. Transcendentnosť sa však, ako sme ju čiastočne opísali, sa vždy veľmi úzko viaže najmä na to duchovné a spirituálne pozadie ľudského prežívania a uvedomovania si seba samého. Fantázia je aj aktívna imaginácia. Imaginačná aktivita vyjadruje prúdenie duševnej energie, pretože fantázia môže byť aktívna a pasívna. Aktívna je charakteristická pre tvorivú mentalitu a je evokovaná intuitívnym postojom smerujúcim k percepcii nevedomých obsahov. Pasívna fantázia je spontánna a autonómna manifestácia nevedomých komplexov. Diela vznikali a budú vznikať aj vďaka myšlienkovým procesom, a tak sa nemôžeme spoliehať len na čiru a reálnu skutočnosť. Aj študenti častejšie experimentujú s abstrakciou vo výtvarnom prejave a tomu potom prispôbia poetiku. Tá je naším priestorom v jednej podobe, no aby vzniklo umelecké dielo aj so svojou poetikou a vlastným prejavom, je potrebný náhľad do sveta transcendentnosti. Umelecká hodnota sama o sebe neprináša človeku jednoznačnosť v prejavenom umeleckom zámere. V rámci percepcie sa za rôznych podmienok mení aj aktuálne porozumenie kompozície ako i obsahovej poetiky.

- **FANTAZIJNOSŤ** sa spája s predstavami a predstavivosťou (Wundt In: Hartl a Hartlová 2010) Fantasy alebo obrazotvornosť, predstavivosť, ktoré sa podľa Wilhelma Wundta spájajú s myslením v obrazoch. Hlavným znakom je novosť vytváraných kombinácií, ktoré človek doposiaľ nezažil. Je tu dôraz na vytváraní nových kombinácií, ale aj predstáv na základe skoršieho vnímania, obmieňania minulej skúsenosti, miere fantázie, ktorá je daná základom každej tvorivej činnosti. Miera fantázie je daná nadaním. Obohacuje život, no vedie aj k ceste úniku z reality. V psychoanalytickej teórii ide o vedome predstavovanú sekvenciu obrazov alebo udalostí, ktoré sú výsledkom projekcie nevedomých priání, nevedomých konfliktov alebo prípravou na budúce udalosti – denného snenia.

- **SPIRITUÁLNOŠŤ** – je vlastne duchovnosť, určitým smerom vyhranená zameranosť na psychickú stránku človeka, s dôrazom na čo najmenšie závislosti psychiky na telesnosť (Hartl, a Hartlová 2010).

Celý ten fantazijný alebo duchovný proces myslenia sa tak, ako aj aktívne, tak aj pasívne, i nepriamo a rovnoznačne prelína s kreatívnym procesom, ale aktívne sa zapája a zúčastňuje pri umeleckom tvorení, maľovaní farbami, pastelom, akvarelom alebo kreslení ceruzou,

tušom, perom, pastelmi, a zvyčajne sa označí slovami: podľa fantázie. Je teda častým konštruktívnym impulzom a motiváciou postupu tvorenia podľa tej 'vnútornej' predstavy alebo je jediným stimulom pre abstraktné výtvarné kompozície – veľmi spontánne a obľúbené – abstrakcie – abstraktná maľba alebo kresba.

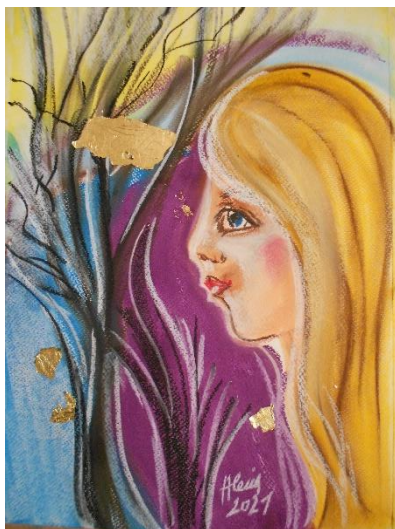
- **INŠPIRÁCIA** – Inšpirácia je tak určitým východiskovým bodom, stimulom, ktorým sa začína tvorivé nadšenie, tvorivá nálada, a najčastejšie to, čo predchádza tvorbe, vôbec umeleckej. Inšpirácia je duševný stav, zvlášť vhodný na rozličné druhy tvorivej činnosti. Tak definuje slovo: *inspiration* – ako vnuknutie, ktoré je formou náhlej myšlienky, a tiež aj tým, čo predstavuje nápad riešiaci určitý problém, alebo okamžité porozumenie niečomu bez voľného úsilia ako aj popisuje Veľký psychologický slovník (Hartl a Hartlová 2010). Opis tak nateraz odsúva ďalšie ekvivalenty významov inšpirácie, a zároveň maximálne zužuje významy. Inšpirácia je pre nás primárnym stupňom pre výtvarnú tvorivú činnosť, a najmä tú umeleckú, so žiakmi vnímanú ako umelecko-kreatívnu činnosť a aktivizáciu výtvarných postupov. To, čo nevidíme v spojení kognitívne vnímanej inšpirácie, je zatiaľ stále abstraktné, neuchopiteľné, nehmatateľné, teda v istom zmysle a momente i nehmotné. Kognitívny proces pre porozumenie danej podstaty inšpirácie sa deje za schopnosti života mozgových centier, ich schopnosti realizovania – transmisie. Približne týmto by sme mohli sústrediť pozornosť na začiatok porozumenia odlišnosti toho, čo začíname spoznávať. Začiatok k tomu poznávaniu sa systematizuje do tej živej fázy recepcie pomocou inšpirácie.

Za výtvarný prejav považujeme predovšetkým vizuálne, zreteľné a rôznorodé zobrazenia v plošnej alebo priestorovej dimenzii objektu záujmov alebo predmetov vzdelávania základnými a kombinovanými výtvarnými technikami, postupmi a činnosťami, predovšetkým používaných ako prostriedky výtvarnej komunikácie. Pojmy *expresia* a *výraz* zhodne označujú špecifický typ ľudských aktivít, v ktorých človek viac menej spontánne a s dôrazom na formu prejavu vyjadruje svoje vnútorné psychické stavy, dojmy, pocity, nálady a s nimi spojené skúsenosti, alebo poznatky. *Expresiu* môžeme chápať ako istú formu zážitku, ktorú daný jedinec pociťuje. Ide o zvláštny typ ľudskej aktivity, v ktorej človek spontánne a s dôrazom na formu prejavu vyjadruje svoje vnútorné psychické stavy, dojmy, pocity, nálady a s nimi spojené skúsenosti a poznatky. Podľa Hartla a Hartlovej (2010) je pojem *expresívny* vyjadrený v zmysle vyjadrovací, opakom je *percepčný* receptívny. V lingvistike vyjadrujúci voľné a citové zafarbenie a vnútorné prežitky človeka, viac či menej pozorovateľné na fyziognómii a neverbálnom chovaní človeka, opakom je *nocionálny*. *Expresiu* je teda možné charakterizovať ako výrazový prostriedok, spontánnosť, zážitok. Na výraze, teda *expresii* sa podieľajú výtvarné prostriedky ako sú bod, línia – čiara, plocha, farby, svetlo a tieň, kompozícia – usporiadanie prvkov na ploche alebo v priestore. Výrazovosť ďalej podporujú tvary, obrazy, zobrazenia, symboly a znaky, ktorými si autor vytvára svoje dielo. Tieto prvky označujeme aj pojmom výrazové prostriedky – výtvarný jazyk. Pomocou výtvarného jazyka tak autor môže vyjadrovať smútok, radosť, fantáziu či iný motív alebo súbory zobrazení. Výraz – v umení znamená výraz vyjadrenie duševného stavu, nálady alebo pohnútky, výraz má blízko k *expresii* – vnútorné napätie pôsobí na diváka cez farbu, tvar, alebo iný materiál. Pojem sa stal výrazným prostriedkom aj pre výtvarné umenie v období expresionizmu. Jeho hlavným cieľom je vyjadriť vlastné zážitky a vlastné pocity bez ohľadu na akékoľvek konvencie. Pre zvýšenie efektu zážitku často dochádza k deformácii reality. Tento smer sa väčšinou nezaraďuje k avantgardným smerom. Vývoj expresionizmu sa začal okolo roku 1880, jeho popularita začala stúpať v priebehu a predovšetkým po prvej svetovej vojne, kedy sa rozvíjal predovšetkým v Nemecku. Tu totiž nastali pre rozvoj tohto hnutia mimoriadne priaznivé podmienky, Nemecko sa ako porazená krajina stretávala nielen s finančnou, ale aj psychickou krízou, ktorú mohol expresionizmus veľmi dobre vystihovať. Najväčší rozmach hnutia nastal medzi rokmi 1910 – 1920, preto sa toto desaťročie nazýva expresionistickým. Expresionizmus ako umelecký smer nemá štýlovo vyhranené výtvarne

prostriedky. Vznikol ako protiklad impresionizmu a naturalizmu. Jeho cieľom bolo ukázať jeho úpadok v 19. storočí. Odmietol umenie zobrazujúce skutočnosť. Maliari vo svojich dielach zdôrazňujú subjektívny zážitok a vyjadrujú obavy nad osudom človeka. Výtvarné umenie v expresionizme je charakteristické zameraním sa na vnútorné psychické stavy.

1. Arteterapeutické práce

V tejto kapitole si predstavíme niekoľko vlastných výtvarných prác, ktoré majú svoju podstatu v arteterapeutickom zážitku spojeného s nedávnou minulosťou. Obrazy vznikli metódou imaginácie ako autorskej výtvarnej tvorby.



Obrázok 1. Spomienky, suchý pastel, 2021, archív autorky.

Na Obrázku 1 sme sa pokúsili vyjadriť zážitok zo spomienok. Základnú líniu tvorí strom, ktorý predstavuje podstatu života. Portrét je zobrazením samotnej spomienky na určitú osobu, ktorá môže zastupovať aj samotný životný a časový úsek.



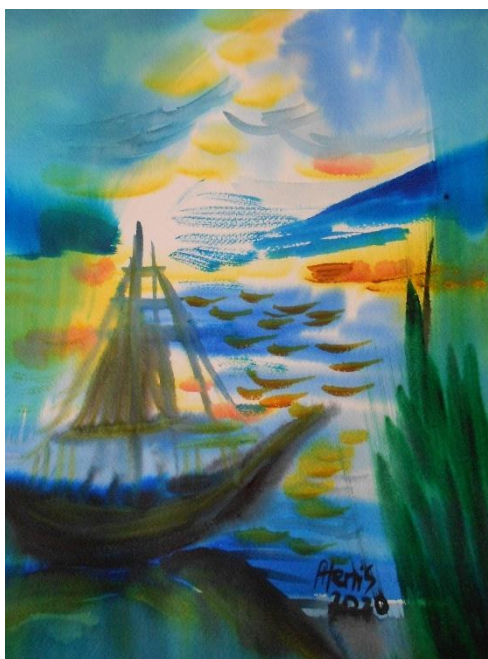
Obrázok 2. Nespavosť, suchý pastel, 2021, archív autorky.

Na Obrázku 2 je zobrazenie opäť portrétu, stromov ako základu diela a motív domova. Práca reaguje na insomniu, nespavosť človeka po prežití ťažkých období života.



Obrázok 3. Tajomstvo neznámej krajiny, akvarel, 2020, archív autorky.

Na Obrázku 3 je zobrazenie melancholického zážitku pomocou krajiny. Základom sú stromy ako symboly života a ich životného cyklu – konkrétne jarného obdobia. Ide o zobrazenie akéhosi životného začiatku a pokojného prežívania udalostí.



Obrázok 4. Cesta životom, akvarel, 2020, archív autorky.

Na Obrázku 4 je zobrazenie lode a mora. Ide o zobrazenie zážitku zo skúsenosti spojenej s plavbou po rieke v cudzej krajine. Motív sa viaže na rodinné stretnutie po dlhých rokoch. Ide len o symbolické vyjadrenie dĺžky časového obdobia.

Záver

V našom príspevku sme sa pokúsili načrtnúť význam a obsah výtvarného umenia, zobrazenia a zážitku spojeného zo sprostredkovania udalostí pomocou arteterapie. Vlastnú skúsenosť so zážitkom sme pretvorili do vzniknutých výtvarných prác, ktorými ilustrujeme význam a potrebu arteterapie ako zážitkového umeleckého prejavu a umenia.

Zoznam bibliografických údajov:

- GADAMER, H.-G. 2003. *Aktualita krásneho. Umění jako hra, symbol a slavnost*. Praha: Triáda. ISBN 80-86138-48-8.
- GRAHAM, G. 2004. *Filosofie umění*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL. Z anglického originálu *Philosophy of the Arts. An Introduction to Aesthetics* preložila Jitka Zehnalová. ISBN 80-85947-53-6.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- JUNG, C. G. 2005. *Slovník základních pojmů psychologie C. G. Junga*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka. Z anglického jazyka: *C. G. Jung Lexicon. A Primer of Terms and Concepts* preložila Věra Stavová. ISBN 80-85880-39-3.
- KESNER, L. 2005. *Vizuální teorie. Současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H&H. ISBN 80-7319-054-0.
- KULKA, T. 2000. *Umění a kýtč*. Praha: Torst 2000. ISBN 80-7215-128-2.
- KULKA, T. a D. CIPORANOV (eds). 2010. *Co je umění? Texty angloamerické estetiky 20. století*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Pavel Mervart 2010. ISBN 978-80-87378-46-5.
- SEDLÁKOVÁ, A. 2010. *Prostriedky výtvarného umenia vo voľnočasovom vzdelávaní a metodika vybraných výtvarných postupov*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0238-0.
- ZDENĚK, M. a kol. 1987. *Základy výtvarné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Author's Information:

Mgr. Alena Sedláková – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.

PRIENIKY JAZYKA MATEMATIKY A HUDBY

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE LANGUAGE OF MATHEMATICS AND MUSIC

Edita Šimčíková, Blanka Tomková

Edita Simcikova, Blanka Tomkova

Abstrakt

Obsah predmetu matematika sa najčastejšie prepája s prírodovednými predmetmi (vlastiveda, prírodoveda, neskôr fyzika, chémia, biológia, geografia). Menej časté je jeho prepojenie s predmetmi humanitného zamerania (dejepis, jazyk, filozofia), prípadne s predmetmi označovanými ako výchovy (výtvarná výchova, telesná výchova).

Prepojenie s hudobnou výchovou patrí k ojedinelým a vedie k otázke, či existujú prieniky medzi týmito oblasťami vzdelávania, keďže matematika patrí k oblastiam/predmetom, ktoré rozvíjajú kognitívnu stránku jedinca, zatiaľ čo hudba vplýva na emocionálnu stránku osobnosti. V príspevku poukazujeme na podobnosti, zhodnosti a rozdiely v terminologickom aparáte matematiky a hudby.

Abstract

The content of the subject mathematics is most often connected with natural science subjects (homeland studies, natural sciences, later physics, chemistry, biology, geography). Less frequent is connection mathematics with subjects of humanities (history, language, philosophy), or with subjects referred to as education (art education, physical education). The connection mathematics with music education is unique and leads to the question of whether there are intersections between these areas of education, as mathematics is one of the areas / subjects that develop the cognitive side of the individual, while music affects the emotional side of personality. We will try to show possible common and different features of mathematics and music.

Kľúčové slová: Jazyk matematiky. Jazyk hudby. Prieniky matematiky a hudby. Zlatý rez.

Key words: The language of mathematics. The language of music. Intersections of mathematics and music. Golden ratio.

Úvod

Matematika a hudba sú oblasti vedy, ktoré pracujú s vlastným špecifickým jazykom. V matematike ide o čísla, znaky, symboly a objekty, pomocou ktorých vyjadrujeme jednotlivé poznatky, formulujeme definície, vety, dôkazy, či riešime úlohy. Jazyk hudby vieme vyjadriť prostredníctvom nôt, notového zápisu a symbolov popisujúcich spôsob interpretácie diela. Obe jazykové formy sú jedinečné (navzájom rozdielne) a súčasne nezávislé od jazyka akéhokoľvek národa, či národnosti.

Napriek rôznemu zameraniu používajú hudba aj matematika spoločné slová, ktoré sú dôležité pre obe oblasti vedy. Ide napríklad o pojmy ako harmonický, inverzia, postupnosť, rad, interval, pomer, výška a iné. Niektoré slová majú rovnaký význam v oboch oblastiach

(gradácia, rad) – sú univerzálne, iné (forma, modus, výraz) sú naopak významovo špecifické pre obe oblasti.

1. Jazyk matematiky a hudby

Niektoré výrazy (spolu s vysvetlením ich významu) uvádzame v komparácii významov v tabuľke 1.

Tab. 1. Slovník „spoločných“ pojmov v hudbe a matematike a porovnanie ich významov

pojmem	spojenie/význam v hudbe	spojenie/význam v matematike
absolútny, absolútna	Pojem absolútna hudba sa objavuje v 40. rokoch 19. storočia, odvodený je od paradigmy inštrumentálnej hudby viedenského klasicizmu. Absolútna hudba je považovaná za čistú hudbu, oslobodenú od všetkého (slovo, obraz atď.), čo by mohlo zvonku rušiť jej svojbytnosť. Absolútny sluch je biologicky determinovaná schopnosť presne určiť aj interpretovať výšku tónu.	Absolútnu hodnotu čísla označujeme symbolom $ a $ pre ľubovoľné celé číslo a ($a \in \mathbb{Z}$), vyjadruje vzdialenosť čísla a od počiatku na číselnej osi. Platí, že $ a = a$ pre všetky $a \geq 0$ (nezáporné celé čísla) a $ a = -a$ pre všetky $a < 0$ (záporné celé čísla).
čiara	Taktová čiara oddeľuje predpísaný počet metricko-rytmických jednotiek v notovom zápise. Čiara notovej osnovy Pomocná čiara je súčasťou notovej osnovy.	Rovná čiara je matematický pojem, ktorý predchádza zavedeniu pojmov priamka, polpriamka a úsečka. Krivou čiarou označujeme ľubovoľnú krivku, prípadne kružnicu. Lomená čiara vzniká ako množina na seba nadväzujúcich úsečiek $A_1A_2, A_2A_3, A_3A_4, \dots$, pričom ľubovoľné tri body $A_1, A_2, A_3, \dots, A_n$ sú nekolineárne.
dĺžka	Dĺžka tónu je jedna zo základných vlastností tónu. Určujeme ju podľa počtu dób, počas ktorých tóny znejú.	Dĺžka úsečky/strany predstavuje vzdialenosť krajných bodov úsečky (strany geometrického útvaru).
forma	Hudobná forma je označenie definovaných a ustálených stavebných modelov používaných pri konštrukcii (tvorbe, kompozícii) hudobného diela a jeho hudobného prejavu, hudobnej interpretácii (napr. malá piesňová forma, sonátová forma, symfónia a iné). Ide o normy hudobnej výstavby pre tvorcu ale i pre interpreta, kritika, poslucháča. Hudobná forma neexistuje len	Výroková forma označuje tvrdenie obsahujúce premennú, o pravdivosti ktorého nevieme jednoznačne rozhodnúť. Rozlišujeme definičný obor výrokovvej formy a obor pravdivosti výrokovvej formy. Príkladom výrokovvej formy môže byť ľubovoľná rovnica, či nerovnica.

	<p>v podobe takýchto modelov, vzorov, schém. Ďalším jej významom je konkretizovaný tvar, útvar, štruktúra danej jednotlivej hudobnej skladby, resp. hudobného prejavu.</p> <p>V posledných desaťročiach muzikológia smeruje k nahradeniu pojmu forma v historickom význame pojmom → hudobný druh, hudobný žáner.</p>	
funkcia	<p>Hudba by mala spĺňať umeleckú, výchovnú, kognitívnu, komunikačnú, socializačnú, estetickú, emocionálnu a spoločenskú funkciu.</p>	<p>Funkciu definujeme ako zobrazenie množiny čísel do množiny čísel; priradenie, ktoré k nezávisle premennej x z jednej číselnej množiny priraduje závisle premennú y z inej číselnej množiny, pričom platí: $y = f(x)$.</p>
gradácia	<p>Gradácia skladby predstavuje stupňovanie výrazu (sily, výrazu, agogiky, príp. tempa).</p>	<p>Gradácia úlohy znamená stupňovanie, zvyšovanie náročnosti úlohy zvyšovaním počtu údajov, počtu premenných v zadaní s cieľom umožniť zovšeobecnenie postupu riešenia (vyslovenie hypotézy, odvodenie všeobecného zápisu).</p>
harmónia, harmonický	<p>V hudbe sa pojmom harmónia označuje: 1. súhrn vzťahov horizontálnych, t.j. následných (rozložených v čase) a vertikálnych, t. j. súčasných (rozložených v tónovom priestore, časový prierez) medzi tónmi a ich zoskupeniami. 2. náuka o hudbe, ktorá sa zaoberá akordickou štruktúrou a jej funkciou, hlavne z hudobno-náukového, kompozičného, resp. hudobno-pedagogického hľadiska.</p> <p>Má viacero významov – súzvuk viacerých tónov; akord, spájanie akordov; náuka o striedaní akordov.</p> <p>Harmonický interval – súčasné znenie dvoch tónov.</p> <p>harmonický zvuk harmonické tóny</p>	<p>Harmonickou funkciou nazývame funkciu typu $f: y = a \cdot \sin(b \cdot x + c) + d$, kde $a, b, c, d, x \in R$ a platí $a, b \neq 0$.</p> <p>Harmonický rad vznikol z postupnosti prevrátených hodnôt prirodzených čísel $1, \frac{1}{2}, \frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \dots$, a je daný ako súčet týchto prevrátených hodnôt: $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n} = 1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \dots + \frac{1}{n} + \dots$.</p>

interval	<p>Interval – výšková vzdialenosť dvoch tónov; rozmedzie, vzdialenosť medzi dvoma tónmi (napr. tercia, kvinta, oktáva). Interval je daný pomerom ich kmitočtov (v prípade oktávy je pomer frekvencií tónov 2:1). Intervaly rozoznávame</p> <p>a) podľa smeru tvorenia od základného tónu: vrchný a spodný,</p> <p>b) podľa spôsobu znenia dvoch tónov na harmonické (obidva tóny znejú súčasne) alebo melodické (tóny znejú po jednom za sebou),</p> <p>c) podľa toho, či presahujú alebo nepresahujú oktavu (základné a rozšírené).</p>	<p>Interval – množina reálnych čísel vyjadrená vymenovaním prvkov pomocou krajných hodnôt. Rozlišujeme otvorený, uzavretý, zľava otvorený a sprava uzavretý, alebo zľava uzavretý a sprava otvorený interval.</p>
inverzia	<p>Inverzia (synonymum obrat). Inverzia intervalu je zvýšenie spodného tónu o oktavu alebo zníženie vrchného tónu o oktavu; inverzia akordu – zvýšenie základného tónu o oktavu alebo zníženie najvyššieho tónu o oktavu; inverzia melódie – premena všetkých intervalov v intervaly smerovo opačné. Inverzia môže byť prísna (presne zachováva všetky intervaly modelu) alebo voľná (zachováva len smer postupu modelu).</p>	<p>Inverzná funkcia býva označená symbolom f^{-1}; Ak je f prostá funkcia, tak k nej existuje práve jedna funkcia f^{-1}, ktorá je určená:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) $D(f^{-1}) = H(f)$, 2) Každému $y \in D(f^{-1})$ je priradené práve to $x \in D(f)$, pre ktoré platí $f(x) = y$. <p>Funkciu f^{-1} nazývame inverzná funkcia k funkcii f.</p> <p>Inverzné zobrazenie označujeme Z^{-1} a definujeme k zobrazeniu Z. Ak je dané zobrazenie $Z: A \rightarrow B$, $Z = \{[x, y]; x \in A \wedge y \in B\}$, potom pre inverzné zobrazenie $Z^{-1}: B \rightarrow A$ platí $Z^{-1} = \{[y, x]; y \in B \wedge x \in A\}$.</p>
modus	<p>Pojem modus označuje stredovekú stupnicu, spôsob usporiadania intervalov v stupnici. Stredoveká hudobná teória evidovala šesť tzv. autentických módov: dórsky, frýgický, lýdický, mixolýdický, iónsky, aiolský. Iónsky a aiolský modus poznáme v súčasnosti ako durovú (iónsku) a molovú (aiolskú) stupnicu.</p>	<p>Modus je pojmom štatistiky. Označuje najčastejšiu hodnotu v rámci získaných štatistických jednotiek.</p>
permutácia	<p>Permutácia je modifikácia melódie. Ide o nahradenie tónu melodickej formuly iným tónom. Niečo podobné sa dialo v prvotných fázach vývoja</p>	<p>Permutácia čísel/znakov/objektov je špeciálnym typom variácie. Označujeme takto ľubovoľnú n-ticu vytvorenú z n prvkov</p>

	gregoriánskeho chorálu, kedy bol tón „f“ nahradený „e“ a tón „c“ tónom „h“.	
postupnosť	Stupnica je vnímaná ako (rad) postupnosť tónov , ktoré sú zoradené rastúco alebo klesajúco podľa určitých pravidiel a zároveň medzi prvým a posledným tónom stupnice je interval oktávy.	Postupnosť čísel predstavuje špeciálny typ funkcie $f(n)$, ktorej definičný obor je podmnožinou množiny prirodzených čísel. Konkrétnu hodnotu funkcie $f(n)$ nazývame n -tý člen postupnosti a označujeme a_n .
pomer	Pomerom frekvencií tónov c^1 a c (2:1) je charakterizovaná oktáva. Znamená to, že tón o oktávu vyšší má dvojnásobnú frekvenciu.	Pomerom čísel nazývame podiel dvoch čísel a, b zapísaných v tvare $a:b$. V takomto vzťahu môžu byť dĺžky strán trojuholníka (pomer dĺžok strán), prípadne hovoríme o pomere zodpovedajúcich strán dvoch podobných trojuholníkov, ktorým určíme koeficient podobnosti.
rad	Rad tónov stúpajúcich alebo klesajúcich, usporiadaných podľa presných pravidiel sa nazýva stupnica.	Usporiadateľný rad je rad prvkov (napr. čísel), v ktorom záleží na poradí prvkov (čísel). Usporiadateľná dvojica je dvojica prvkov, pri ktorej záleží na poradí prvkov.
teória	Hudobná teória (teória hudby) je vedecká disciplína, ktorá skúma hudbu z jej vnútorných konštrukčných a technických aspektov.	Teória množín, teória čísel predstavujú rôzne oblasti matematickej vedy.
transformácia	Fourierova transformácia dokáže rozložiť akúkoľvek spojitú periodickú funkciu (napr. zvukovú vlnu) na niekoľko sínusoid, čím umožní digitalizáciu zvuku.	Geometrickú transformáciu nazývame lineárnou, ak obrazom každej trojice rôznych bodov A, B, C ležiacich na priamke je trojica rôznych bodov A', B', C' ležiacich na priamke. Súradnice obrazu U' ľubovoľného geometrického útvaru U získame zo súradníc vzoru vynásobením maticou transformácie. Platí: $U' = U \cdot T$, kde T je matica transformácie . $T = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{bmatrix}$

výraz	Hudobný výraz v hudobnom diele značí zobrazenie predstáv umelca so silným emocionálnym podtextom. Na označenie nálady a výrazu prednesu požívame talianske názvy (napr. <i>appassionato</i> = náruživý a pod.).	Algebraický výraz predstavuje matematický zápis obsahujúci čísla, premenné, znamienka matematických operácií a pomocné znaky (zátvorky).
výška	Výška tónu závisí od počtu kmitov za sekundu. Čím je tón vyšší, tým má väčší počet kmitov za sekundu. Výšku tónu môžeme určiť absolútne – udaním frekvencie ($a_1 = 440$ Hz) alebo relatívne – porovnaním výšky dvoch tónov (pomocou intervalov).	Výška trojuholníka zodpovedá vzdialenosti vrcholu trojuholníka od protiláhlej strany trojuholníka. Výška telesa predstavuje u hranolov a valcov vzdialenosť postáv, u kužeľov a ihlanov ide o vzdialenosť hlavného vrchola od podstavy. Pri guľi určujeme priemer telesa.
zápis	Notový zápis predstavuje grafické vyjadrenie melódie pomocou nôt, taktov a iných symbolov v notovej osnove.	Pod zápisom slovnej úlohy rozumieme vyjadrenie textu SÚ pomocou daných a hľadaných údajov. Zápis postupu konštrukcie predstavuje vyjadrenie následnosti konštrukčných krokov, ktoré musíme vykonať matematickými symbolmi.

(Zdroj: vlastné spracovanie)

2. Prieniky hudby a matematiky

Vyjadrenie vzťahu medzi dĺžkou struny a tónmi stupnice je známe už od staroveku a prisudzuje sa Pytagorovi zo Sámu (cca 585 – 500 pred.n.l), ktorý pravdepodobne experimentovaním so strunami objavil, že ak nechá vibrovať strunu po celej dĺžke a následne bude vibrovať struna polovičnej dĺžky, dostane harmonické tóny vzdialené o oktávu. Pri strune dvojtretinovej dĺžky ide o kvintu, pri trojštvrťinovej o kvartu, atď. Toto zistenie pravdepodobne posilnilo jeho presvedčenie o sile a význame čísel a malo vplyv na význam a postavenie matematiky. Podľa rímskeho filozofa Cassiodora (cca r. 488 – 583) bola hudba matematickou vedou. Od staroveku do obdobia renesancie boli aritmetika, hudba, geometria a astronómia súčasťou tzv. kvadrívia – poznania vzdelaného človeka tej doby a zdalo sa, že súvisia s číselným poznaním človeka.

Na druhej strane, úlohy, ktoré zamestnávajú hudobníkov, sa zásadne líšia od úloh, ktorými sa zaoberajú matematici. Podľa Prokeša (2008) sa matematik zaujíma o formy a o to, čo sa s týmito formami deje. Svoje poznatky však neprenáša nikam inam. Nepotrebuje svoju úlohu zhmotniť v žiadnom médiu. Matematik sa môže zaoberať analýzou hudby a využívať pri tom svoje hudobné nadanie, avšak z jeho pohľadu je hudba len usporiadaným súborom prvkov určitého typu. Hudobník naopak vyžaduje, aby bola štruktúra vytvorená zo zvukov, ktorých konečné usporiadanie nie je výsledkom formálnych úvah, ale vzniká vďaka ich expresívnej sile a pôsobivosti.

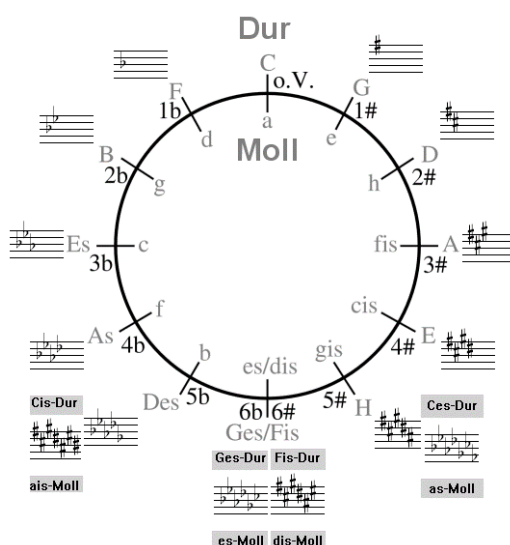
Ako uvádza Maor (2018) sila presvedčenia (o prepojení hudby a matematiky/počtu) mala vplyv aj na dielo Keplera (1571 – 1630), ktorý sa dlho snažil pomocou pravidiel hudobnej harmónie odvodiť zákonitosti obehu planét okolo Slnka. Dokonca prisúdil každej z piatich vtedy známych planét melódiu, ktorú poznáme ako „hudbu sfér“ (obr. 1).



Obr. 1. Keplerova hudba planét

(Zdroj: <https://thatsmaths.com/2018/11/01/johannes-kepler-and-the-song-of-the-earth/>)

Ďalšie prepojenie matematiky a hudby nájdeme v diele Nikolaja Diletského (cca 1630 – 1680), ktorý prvýkrát použil tzv. kvart-kvintový kruh (obr.2) slúžiaci ako nástroj na uľahčenie transpozície a komponovanie.



Obr. 2. Kvintový kruh

(Zdroj: Zahradník 2004-2011; <http://www.gitarista.sk/hodiny-gitary/kvintovy-a-kvartovy-kruh-4.html>)

Existenciu kvintového a kvartového kruhu, ako aj neexistenciu tzv. terciových, či sextových kruhov vysvetľuje pomocou pravidiel deliteľnosti a s využitím v hudbe známych jednoduchých frekvenčných pomerov (3:2 a 3:4) vo svojich prácach Cook (2005).

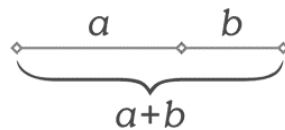
Problémom matematiky a hudby sa venoval aj Euler (Veselý 2013), ktorý počas svojho života zverejnil niekoľko prác s týmto zameraním: *Dissertatio physica de sono* (Fyzikálna dizertácia o zvuku, 1727), *Tentamen novae theoriae musicae ex certissimis harmoniae principiis dilucide expositae* (Pokus o novú teóriu hudby vyložený čo najzrozumiteľnejšie v súlade s elementárnymi princípmi harmónie, 1739), *Tentamen de sono campanarum* (Pokus o vysvetlenie zvuku zvonov, 1766), *Conjecture sur la raison de quelques dissonances generalement recues dans la musique* (Domnienka o dôvode, prečo sú posunuté tóny vo všeobecnosti súčasťou hudby, 1766), *Du véritable caractère de la musique moderne* (Ozajstný charakter modernej hudby, 1766), *De harmoniae veris principiis per speculum musicum repraesentatis* (Základné princípy harmónie v zrkadle hudby, 1774).

Euler bol presvedčený o schopnostiach matematiky vyriešiť problémy a prípadnú nemožnosť riešenia vysvetľoval málo rozvinutou matematickou teóriou. Pri popise hudby sa Euler sústredil najmä na výšku tónov, nie na ich trvanie či intenzitu. Toto ponímanie vychádzalo z intervalov určených v období antiky. V diele z r. 1739 popísal Euler svoje

najdôležitejšie myšlienky z pohľadu hudby. Podľa jeho názoru, čím väčšie číslo k vyjadreniu intervalu použijeme, tým viac sa vzdľujeme od ideálneho poriadku a tým je zvuk menej ľubozvukný a harmonický. Pri akordoch Euler vyjadroval kmitočtový pomer tónov čo najmenšími číslami, ku ktorým hľadal najmenší spoločný násobok. Čím menšie bolo výsledné číslo, tým väčší bol súzvuk akordu. Reálne frekvencie tónov však nemožno vyjadriť samostatne ani v pomeroch pomocou malých celých čísel. Eulerovu teóriu môžeme v skutočnosti aplikovať iba na jednohlasovú hudbu alebo na ticho. Môžeme ju využívať ako zjednodušené vysvetlenie všeobecnej harmonickej teórie, pretože základné intervaly (kvarta, kvinta) skutočne pozostávajú z pomerov malých celých čísel.

3. Zlatý rez v hudbe

Častým prienikom matematiky do sveta hudby je pojem zlatý rez (zlatý pomer/golden ratio). Zlatý rez je v umení považovaný za ideálny pomer medzi dvoma rôznymi dĺžkami. Vznikne rozdelením úsečky na dve časti tak, že platí: Pomer dĺžky väčšej časti úsečky k dĺžke menšej časti úsečky je rovnaký ako pomer dĺžky celej úsečky k väčšej časti tejto úsečky.



Obr. 3. Zlatý rez

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Hodnota tohto pomeru sa označuje φ (fí). Ide o iracionálne číslo, ktoré môžeme vyjadriť v tvare zlomku

$$\varphi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2},$$

a jeho hodnota je približne

$\varphi = 1, 6180339887 4989484820 4586834365 6381177203 0917980576 2862135448 6227052604 6281890244 9707207204 1893911374 \dots$

Zaujímavosťou je, že prevrátená hodnota čísla φ je opäť spojená so zlatým rezom.

$$\begin{aligned} \frac{1}{\varphi} &= \frac{2}{\sqrt{5} + 1} = \frac{2 \cdot (\sqrt{5} - 1)}{(\sqrt{5} + 1) \cdot (\sqrt{5} - 1)} = \frac{2 \cdot (\sqrt{5} - 1)}{5 - 1} = \frac{2 \cdot (\sqrt{5} - 1)}{4} = \frac{\sqrt{5} - 1}{2} = \frac{\sqrt{5} + 1 - 2}{2} \\ &= \varphi - 1 \\ \frac{1}{\varphi} &= \varphi - 1 \end{aligned}$$

V matematike sa s pojmom zlatý rez spája aj pojem Fibonacciho postupnosť čísel. Ide o nekonečný rad čísel: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, ..., kde $\forall n \in \mathbb{N}, n \geq 3$ platí $a_n = a_{n-1} + a_{n-2}$.

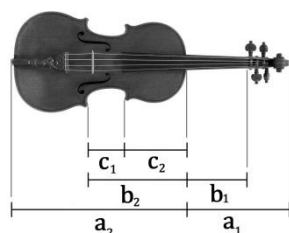
Spojieniu hudby a zlatého rezu (prípadne Fibonacciho postupnosti) sa venovalo viacero odborníkov. Olsen (2009, s.46) vychádzal z názoru, že štruktúra rytmu ako aj harmónia sú založené na pomere. Ukázal, že hudobné intervaly – oktáva (2:1) a kvinta (3:2) sú prvými aproximáciami zlatého rezu (porovnajúc prvé členy Fibonacciho postupnosti). Postupnosť

(podľa autora) pokračuje veľkou a malou sextou (5:3 a 8:5). Nasleduje celá stupnica (13:8), pretože spolu s oktávou zahrajú hudobníci v stupnici osem tónov z celkovo trinástich chromatických tónov.

A samozrejme jednoduché durové a molové akordy pozostávajú z 1., 3., 5. a 8. tónu stupnice.

Známym je aj autorov popis spojenia klapiek klavíra s číslami Fibonacciho postupnosti. Olsen (2009) upozorňuje na fakt, že pri pohľade na čierne klávesy máme najprv dve čierne klapky (2), potom tri čierne klapky (3), ktoré spolu dávajú päť čiernych klapiek (5). Pod týmito čiernymi klapkami máme osem bielych klapiek (8), ktoré spolu s piatimi čiernymi tvoria oktávu pozostávajúcu z 13-tich tónov. Fibonacciho postupnosť (2, 3, 5, 8, 13) je zrejmá.

Vzťahu medzi Fibonacciho postupnosťou a tvarom huslí značky Stradivari sa venuje napr. Livio (2006).

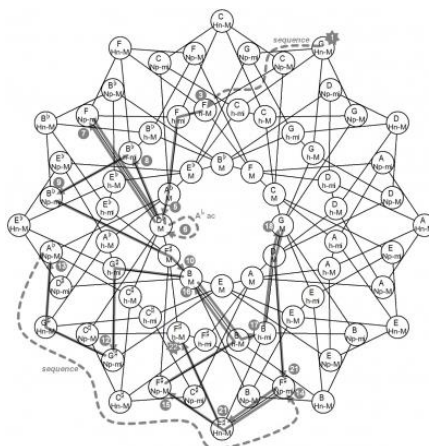


Obr. 4. Husle a zlatý rez
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z obrázka (obr. 4) je zrejmé uplatnenie zlatého rezu v spojení s nástrojom, keďže platí:

$$\frac{a_1 + a_2}{a_2} = \frac{a_2}{a_1} = \frac{b_2}{b_1} = \frac{b_2}{c_2} = \frac{c_2}{c_1}$$

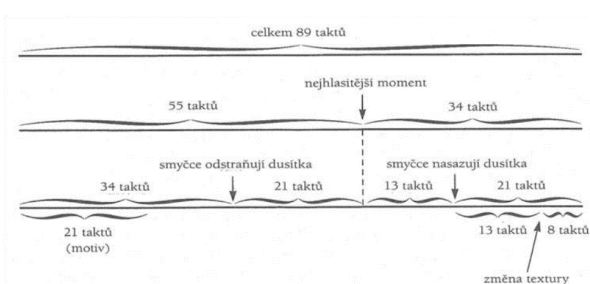
Matematickej analýze (vzhľadom na spojitosť s Fibonacciho postupnosťou) boli podrobené nielen nástroje, ale aj viaceré diela významných hudobníkov (May 1996; Beer 1998; Olsen 2009; Livio 2006, Žabka 2014 a pod.).



Obr. 5. Analýza monochromatického úseku Mozartovej skladby Fantázie pre klavír c mol
(Zdroj: Žabka 2014)

Výsledkom boli štúdie, odborné práce, ale aj schémy, grafy, či kompozície skladieb zaznamenané v tvare tzv. tónových sietí.

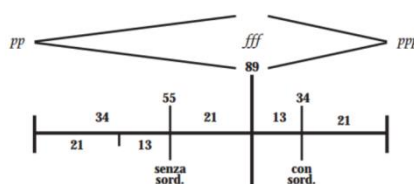
Podľa Livia (2006, s. 169 – 170) je možné zlatý pomer využiť aj pri spôsobe štruktúrovania hudobného diela. Na obr. 6 je znázornená grafická ukážka z diela Bartóka (1881 – 1945) Hudba pre sláčiky, bicie a čelestu.



Obr. 6. B. Bartók Hudba pre sláčiky, bicie a čelestu
(Zdroj: Livio 2006)

Prvá časť – Andante tranquillo je neobvyklou fúgou s témou v sláčikových nástrojoch. Veta má osemdesiatdeväť taktov a je rozdelená na dva diely. Najhlasnejší moment prichádza po 55-tich taktov, keď ešte 34 taktov zostáva. Vznikajú tak úseky, ktorých vzájomné pomery sú blízko k číslu ϕ , keďže

$$\frac{89}{55} = 1,61818... \quad \text{a súčasne} \quad \frac{55}{34} = 1,617647...$$



Obr. 7. Schéma časti Andante tranquillo Hudby pre sláčiky, bicie nástroje a čelestu B. Bartóka
(Zdroj: Čunderlíková – Hatrík 2012)

Bartókovu Sonátu pre dva klavíry a bicie nástroje a Hudbu pre sláčiky, bicie a čelestu podrobil analýze aj Lendvai (1971). Zlatý rez objavil v pentatonike, ktorú Bartók vďaka poznaniu ľudovej hudby využíval.

Podľa ruského muzikológa Sabanejeva (In Olsen 2009, s.46) sa zlatý rez objavuje v mnohých skladbách (v 97% Beethovenových skladieb, v 97% Haydnových skladieb, v 95% Arenského skladieb, v 92% Chopinových skladieb, v 91% Schubertových skladieb, v 91% Mozartových skladieb a v 90% skladieb Skrjabina). Olsen (2009) však neuvádza presný spôsob prejavu zlatého rezu v daných skladbách. Dokonalý výskyt zlatého rezu je možné podľa Livia (2006, s.173) identifikovať u Josepha Shillingerera, ktorý vypracoval systém, v ktorom každá nasledujúca nota bola položená vyššie alebo nižšie než predchádzajúca o počet poltónov daných Fibonacciho postupnosťou – napríklad druhá nota bola o poltón vyššie od prvej, tretia nota o dva poltóny nižšie ako druhá, siedma nota bola od šiestej nižšie o trinásť poltónov a podobne.

Otázke hudobných nástrojov, či matematickému vyjadreniu skladieb hraných na niektorých typoch hudobných nástrojov (flauta, klavír, bubon) sa venujú Hall

a Josič (2002), ktorí pomocou vlnových rovníc cez analýzu konkrétnych skladieb popisujú hru na jednotlivých nástrojoch.

O prepojení matematiky a hudby môžeme hovoriť aj pri Symfónii č. 47 (J. Haydn), ktorá je nazývaná *Palindróm*, kvôli tretej vete menuetu a následnému triu. Druhá polovica menuetu je rovnaká ako prvá, ale odzadu (obr.), rovnako druhá polovica nasledujúceho tria zodpovedá „odrazu“ prvej polovice a následne sa menuet opakuje.



Obr. 8. J. Haydn Symfónia č.47

(Zdroj: en.wikipedia.org/wiki/Symphony_No._47_(Haydn)#/media/File:Al_roverso_symfonie_47_Haydn.png)

Podobné prvky uplatnili A. Berg v opere *Lulu*, J. Tenney a B. Bartók, či G. Crumb. Rovnako skladby britského skladateľa R. Simpsona *Symfónia č. 2* a *Sláčikové kvarteto č. 9* predstavujú palindrómy alebo variácie na ne.

Ďalšie inšpirácie možno nájsť v prácach Beránek (www.sciart-cz.eu/pdf/BeraneK.pdf), Tomek (2017), Tkáčik (2013), Klementová (2020) a iné.

Záver

V príspevku sme ukázali možnosť prepojenia matematiky a hudby na základe jazykovo zhodnej terminológie. Obsahová analýza pojmov však zhodnosť potvrdila iba čiastočne. Na základe výsledkov komparácie možno klasifikovať termíny do troch skupín podľa charakterizovaného významu: do prvej skupiny patria pojmy s takmer zhodným významom (čiara, gradácia, postupnosť, rad), do druhej skupiny pojmy s podobným významom (interval, teória, pomer, výška) a do tretej skupiny pojmy s odlišným významom v oboch vedných disciplínach (funkcia, harmónia, modus, výraz). Naším zámerom nebolo vypracovať slovník pojmov aplikovaných rovnako v hudbe i v matematike, ale pripraviť platformu pre riešenie grantového projektu zameraného na inkorporáciu hudby a hudobných činností do matematickej edukácie a do prípravy budúcich učiteľov. V nadväznosti na uvedenú komparatívnu analýzu pojmov tím riešiteľov pripravil komparáciu obsahu vzdelávacích oblastí v kurikulárnych dokumentoch s uvedenou problematikou v rámci predprimárneho a primárneho vzdelávania.

Výsledky môžu tvoriť východisko aj na riešenie integrovaných problémov matematickej prípravy a hudobnej výchovy v záverečných prácach všetkých troch stupňov štúdia na Pedagogickej fakulte PU v Prešove.

Poznámka

Príspevok vznikol s podporou grantového projektu KEGA 028PU-4/2019 *Inkorporácia hudobných činností do matematickej pregraduálnej prípravy študentov v študijnom odbore Predškolská a elementárna pedagogika* riešeného na Katedre matematickej edukácie PF PU v Prešove.

Zoznam bibliografických odkazov:

BEER, M. 1998. *How do mathematics and music relate to each other?* East Coast College of English, Brisbane. [online]. [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: perso.unifr.ch/michael.beer/mathandmusic.pdf

- BERÁNEK, J.: *Matematické vztahy ve vědě, v reflexi o hudbě a v hudbě*. [online]. [cit. 2016-08-09.] Dostupné z: <http://www.sciart-cz.eu/pdf/Beranek.pdf>.
- COOK, J. 2009. *Circle of fifths and number theory*. [online]. [cit. 2020-10-09.] Dostupné z: <http://www.johndcook.com/blog/2009/10/02/circle-of-fifths-number-theory/>.
- HALL, R. W. a K. JOSIĆ, 2002. Matematika hudobných nástrojov. In: *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, Vol. 47 (2002), No. 1, 37—49. [online]. [cit. 2016-08-09.] Dostupné z: https://dml.cz/bitstream/handle/10338.dmlcz/141111/PokrokyMFA_47-2002-1_6.pdf.
- HOIJER, N. 2015. *Unleashing Music's Hidden Blueprint: An Analysis of Mathematical Symmetries Used in Music (Honors)*. [online] [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=music_papers
- KLEMENTOVÁ, S. 2020. *Matematika v hudbe, najmä v husliach* – bakalárska práca. [online] [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/dh3v4/Bakalarska_prace_-_Matematika_v_hudbe_zejmena_v_houslich_-_S._Klementova.pdf.
- KUBINEC, P. *Ako vzniká hudba?* elektronický článok. [online] [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <http://www.1sg.sk/~pkubinec/ako%20vznika%20hudba.pdf>.
- LENDVAI, E. 1971. *Bela Bartok: An Analysis of His Music*. Kahn & Avrill, London 1971.
- LIVIO, M. 2006. *Zlatý řez*. Praha: Dokořán/Argo. Edice zip. ISBN80-7363-064-8 (Dokořán). ISBN 80-7203-808-7 (Argo).
- MAY, M. 1996: *Did Mozart Use the Golden Section?*, In: *American Scientist*. [online]. [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <http://www.americanscientist.org/template/AssetDetail/assetid/24551>.
- OLSEN, S. 2009. *Záhadný zlatý řez*. Praha: Dokořán, 68 stran. ISBN 978-80-7363-195-6.
- POČTOVÁ, L. 2014. *Vliv hudby na rozvoj osobnosti využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi* (dis.práca). Praha: FF UK. [online]. [cit. 2020-11-12] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/140036820/?lang=cs>.
- ŠIMČÍK, D. a E. ŠIMČÍKOVÁ, 2020. Pojmoslovný systém hudby a matematika. In: *Wyzwania XXI wieku dla edukacji szkolnej*. Recenzovaný zborník. Siedlce: Redakcja naukowa, s. 209- 215 ISBN 978-83-66597-02-0.
- TKÁČIK, M. 2013. *Pískanie vlnitého plechu* – bakalárska práca. Brno: MUNI [online]. [cit. 2016-08-09.] Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gehpd/Bakalarskapraca.pdf?lang=en>
- TOMEK, L. 2017. *Analýza vlastných frekvencií dychového hudobného nástroja – fujary*. [online]. [cit. 2016-08-09.] Dostupné z: https://www.math.sk/mpm/wp-content/uploads/2017/12/Plagat_Tomek.pdf.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2009. Retrospektívny pohľad na výchovu a vzdelávanie detí v prvých detských opatrovniach na Slovensku. In: Gašparová, E., Miňová, M. *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica: OMEP, s. 37 – 46. ISBN 978-80-970266-0-8.
- VESELÝ, J. 2013. Euler z iného zorného uhla. In: *Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, Vol. 58, No. 4, 301—310. [online]. [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: https://dml.cz/bitstream/handle/10338.dmlcz/143723/PokrokyMFA_58-2013-4_4.pdf.
- ZAHRADNÍK, M. 2004. *Kvintový a kvartový kruh*. [online]. [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <http://www.gitarista.sk/hodiny-gitary/kvintovy-a-kvartovy-kruh-4.html>.
- ŽABKA, M. 2014. *Nebyť matematiky, dnešná hudba by bola iná*. [online] [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <https://hc.sk/hudobny-zivot/clanok/rozhovory/1512-marek-zabka-nebyt-matematiky-dnesna-hudba-by-bola>

Author's Information:

PaedDr. Edita Šimčíková, PhD. – Department of Mathematic Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

Mgr. Blanka Tomková, PhD. – Department of Mathematic Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

METAFORA V HUDBE A HUDOBNO-PEDAGOGICKEJ PRAXI

METAPHOR IN MUSIC AND MUSIC PEDAGOGICAL PRACTICE

Zuzana Sláviková

Zuzana Slavikova

Abstrakt

V príspevku chceme poukázať na fenomén metafory v hudbe, v širších kontextoch jej chápania a skúmania. Riešenie problematiku reflektujeme z viacerých uhlov pohľadu, zdôrazňujeme skutočnosť, že naše predstavy o hudbe sú v úzkom spojení s prítomnosťou metafory a poukazujeme na kľúčovú úlohu imaginácie aj pri jej dekódovaní. Pozornosť upriamujeme aj na využitie metafory ako metódy v teréne hudobno-pedagogickej praxe, kde o nej zásadne uvažuje hudobný skladateľ a pedagóg Juraj Hatrík. Stavia na sile metafory, ktorá je schopná rozvíjať poznanie od obrazových ekvivalentov k účinnému ovplyvňovaniu myslenia detí a využíva ju na oživovanie významovo vyprázdnenej oblasti hudobnej edukácie, na prístupenie hudobno-teoretickej problematiky.

Abstract

In the paper we focus on the phenomenon of metaphor in music in wider contexts of its understanding and examination. We reflect on the issue from multiple points of view emphasizing the fact that our ideas about music are in close connection with the presence of the metaphor, and we point out the key role of imagination in its decoding. Attention is also drawn to the use of the metaphor as a method in the field of musical-pedagogical practice, where it is fundamentally considered by the music composer and the pedagogue Juraj Hatrík. His work is based on the strength of metaphor, capable of developing knowledge from image equivalents towards effective influence on children's thinking and he uses it to revive the meaninglessly empty area of musical education, in order to make the music-theoretical issue accessible.

Kľúčové slová: Metafora v hudbe. Hudobný zážitok. Imaginácia. Hudobno-pedagogická prax.

Key words: Metaphor in music. Musical experience. Imagination. Music pedagogical practice.

1. Metafora ako kľúčový fenomén hudobného zážitku

V súvislosti s oblasťou hudobného umenia Burjanek (1970) konkretizuje fungovanie metafory v hudbe ako intuitívnej racionality hudobného myslenia. Vzťah hudby a metafory nevidí len v tom, že hudba plodí metafory, ale samotnú hudbu považuje za metaforu, a to všade tam, kde nie je zjavnou zvukomalbou, kde nie je obrazom s odkrytým významom.

Podľa Scrutona (2009) hudobné zážitky zahŕňajú komplikovaný systém metafor priestoru a životného pohybu. Konštatuje, že v našej najzákladnejšej predstave o hudbe je obsiahnutý komplexný systém metafor. Autor viaže opisovanie hudobného zážitku v úzkom prepojení s prítomnosťou metafory, lebo práve metafora určuje, či je definovaná intencionalnosť vo

vzťahu k objektu hudobného zážitku. Bez metafory podľa autora nejde o hudobnú skúsenosť, ale o skúsenosť počúvania sledu zvukov.

V estetických zážitkoch sú naše zmysly sytené a nasýtené vzhľadom vecí, ktorých príťažlivosť pre nás vyplýva zo skutočnosti, že pôvod tohto vzhľadu spočíva niekde v nás. Objekty teda chápeme v súlade s tým, čím sú pre nás, aká je rezonancia medzi nami a tým objektom. Takto vzniká osobný vzťah. Estetický objekt sa preto stáva akýmsi mostom medzi nami a objektívnym svetom. Výsledný zážitok má dvojitú intencionalitu, je zameraný na dva rozdielne javy súčasne a nedovoľuje ich oddeliť. Vo svojom vnútri a citoch vytvárame spojenie so vzhľadom dvoch rozdielnych vecí, no v samotných objektoch si to spojenie len predstavujeme. Keď sa myslenie oslobodí od povinnosti veriť veciam ktoré vidíme a vníma ich len ako možnosť, simultánne myšlienky môžu splynúť do jedinej predstavy. Skúsenosť podľa Scrutona zahŕňa syntézu nazerania zmyslovej zložky a pojmu.

V opozícii voči Scrutonovi sa súčasní filozofi, napr. Peacocke (1983) prikláňajú k názoru, že objekt je možné zobrazit ľudskej percepcii bez identifikácie prostredníctvom pojmov – ako keď sa figúra vynorí z pozadia, bez akéhokoľvek poznania jej povahy (percepčný géstalt, ktorý oživuje jednotu v mnohosti a táto je interpretovaná, či znázorňovaná bezpojmovo). K tomu názoru sa prikláňa aj Kant keď tvrdí, že nazeranie zahŕňa aj predpojmové usporiadanie priestoru a času. Skúsenosť je podľa Kanta usporiadaná časovo a priestorovo ešte predtým, ako sa jej objekt určitým spôsobom zobrazí.

Tento názor ale protirečí Scrutonovmu presvedčeniu, že hudbu môžeme interpretovať v rámci nevyhnutného metaforického opisu. Kladie si otázky, či je metafora, ktorou tieto jednoty (melódia, harmónia..) opisujeme, zároveň rozumovým aktom, ktorý ich vytvára? Scruton uvažuje, či by bolo počutie takého usporiadania hudobného celku (kde percipient počuje kontúry, ale nerozpoznáva pohyb, či smerovanie melódie ako figúra na pozadí, o ktorej povahe nič nevieme) dostatočné na to, aby sme hudbu počuli ako hudbu? Scruton vychádza z toho, existuje zásadný rozdiel medzi počutím časovo usporiadaných zvukov a počutím tónov. Život a pohyb, ktoré tvoria hudbu, nemôžu byť podľa neho iba zvukom. Aj keď ich počujeme vo zvuku, umiestňujeme ich do pomyselného priestoru, ktorý je usporiadaný tak isto ako fenomenálny priestor našej skúsenosti v rámci pojmov „hore“ a „dole“, „stúpajúci“ a „klesajúci“, „vysoký“ a „nízky“. Fenomenológovia konštatujú, že náš pojem o priestore nie je geometrický, ale fenomenálny (odvodený zo skúsenosti pohybu a z pocitu akejsi oddelenosti, či priam odporu sveta voči našej vôli). Je to otvorený problém, každopádne pre Scrutona je hudba intencionálny objekt zážitku, ktorý môžu zažiť iba rozumové tvory so schopnosťou obrazotvornosti. Pri jej opise si musíme pomáhať metaforou (nie preto, že hudba je v analógii s inými vecami), ale preto, že metafora opisuje to, čo počujeme, keď počúvame zvuky ako hudbu.

2. Úloha imaginácie pri dekódovaní metafory v hudbe

Hudba v tejto perspektíve teda nie je súčasťou hmotného zvukového sveta. Scruton ju chápe ako dodatočnú skutočnosť, ktorá patrí výlučne do intencionálnej sféry, nie do ríše hmoty. Pri počúvaní vzniká podľa autora metafora vtedy, keď spôsob akým sa svet javí, závisí od obrazotvornej účasti na ňom. Význam je určovaný v zmysle určitej skúsenosti obsiahnutej v jeho uplatnení, musí odkazovať na tú skúsenosť, nie na hmotnú realitu. Zvuky sa nepohybujú ako hudba – nie sú usporiadané priestorovo, predsa ich takto počujeme, keď im načúvame ako hudbe. Hudobné kvality autor nechápe ako sekundárne kvality primárnych zvukov, ani ako len objekty zmyslovej percepcie. Argumentuje tým, že tieto kvality dokážu vnímať len rozumné tvory prostredníctvom použitia obrazotvornosti, ktorá prenáša pojmy z inej sféry. Takto je spochybnená ich objektivita. V akom zmysle sa také kvality skutočne nachádzajú v objekte, v ktorom ich počujeme, autor považuje za zložitú otázku. Tieto kvality

sú však podriadené vôli a sú objektom vedomých a nevedomých volieb. Voľba je teda na poslucháčovi samotnom ako niečo počuje, čo nie je možné bez obrazotvorného myslenia.

Spojenie dvoch odlišných vecí a vytváranie vzťahu tam, kde pôvodne nebol (výraz sa prenesie z použitia, ktoré mu dáva zmysel, do kontextu, v ktorom nemôže platiť), sa vytvára v transformácii zážitku, pričom dekódovanie sa nedeje prostredníctvom vysvetlenia analógie (ktorá je len vehikulom), poukazovaním na spoločnú črtu, ale imaginatívnou fúziou obrazov.

Aj podľa Zusku (1993) sa od okamihu stretnutia s metaforou posilňuje imaginatívna zložka, ktorá podmieňuje prechod k estetickému hodnote v zážitku. Imaginatívna zložka je preto pre dekódovanie metafory nevyhnutná.

Coleridge (in Čačka 1999) v tomto zmysle rozlišuje fantáziu ako primárnu a sekundárnu imagináciu, pričom obidve smerujú k syntéze. Primárna imaginácia usiluje o zjednotenie v rámci apercepce samej (predobraznosti), schopnosťou odvodzovania predstáv z našej zmyslovej skúsenosti, a sekundárna tvorivá imaginácia smeruje k celku, ktorého jednotlivé časti postupne miznú, oslobodzuje od zmyslovej bázy, podieľa sa na napĺňaní symbolickej referencie. Sekundárna imaginácia je spätá s reflexiou, schopnosťou otvoriť sa pôsobeniu iných svetov a umožniť im tak tvarovať, štruktúrovať naše prozumenie samým sebe. Vplyvom reflexie dochádza k diskontinuite vo vnútornom časovom vedomí. Reflexia je jeden z konštitutívnych momentov estetického recepcie a reflexívna aktivita je vždy znaková, symbolická. Symbol môže žiť len v reflektujúcom vedomí. Len bytosť schopná symbolizácie ako univerzálnej štruktúry zážitku sa môže otvoriť pôsobeniu odlišných významov, môže sa orientovať v množstve asociácií a je schopná vo svojej skúsenosti objaviť vzťahy odlišných významov.

Eggerová (in Čačka 1999) prisudzuje symbolu „význam“ a metafore „zmysel“. Metaforické vyjadrovanie je blízke sekundárnemu symbolizmu, ktorý je podľa Piageta (1993) veľmi intuitívnou záležitosťou, pretože sa prostredníctvom neho dostávajú do hry tajné a potlačené prania. Symbol vedie k „vhl'adu“ a porozumeniu, a teda ako taký uzatvára, oproti metafore, ktorá vedie človeka k osvieteniu, a teda otvára. Človek sa ocitá v jednote s podstatou skúmaného javu, následnosť sa mení na celostný pocit simultánnych asociácií. Chaotickosť asociatívnych procesov sa vďaka metafore mení na koncentrický proces, metafora nás vedie k podstate a k celku skutočnosti.

3. Účinky metafory na schopnosť vnímania celku skutočnosti

Eggerová ďalej uvažuje, že zakrývaním je možné zvýrazniť skrývané tým, že sa ukáže len detail a „zhtutí“ sa predvedenie celku. Človeku je v reálnom čase dostupný len obmedzený repertoár významovosti a zmysluplných súvislostí, a preto keď ho na veci niečo oslovuje, iné sa zároveň skrýva. Napätie medzi odkrytosťou a skrytosťou vecí, ktoré vznikne metaforickým a symbolickým spôsobom ukazovania spája život s neustálym tajomstvom, s prekračovaním finitného sveta, so zónou bezčasového.

Zuska (1993) konštatuje, že na základe vzbudenia reflexie a prerušenia kontinuity prúdu vedomia dochádza k mechanizmu skoku, ktorý má povahu náhleho vynorenia celku. Vtedy recipient zakúša zážitok z parciálnej transcendencie, lebo si zachováva zmyslovo dané. Cezúra (zastavenie sa v čase) je v plynutí vedomia integrovaná a je výsledkom syntéz vo vyšších, komplexných, reflektujúcich vrstvách vedomia, čo podporuje názor, že celok a nečasový faktor sú prítomné v ľudskej skúsenosti. Syntéza metafory sa teda podľa neho uskutočňuje nad plynutím žitého času.

Podobne aj podľa Husserlovej filozofie časového vedomia slúži celý imanentný časový objekt (prúd hudby) ako základňa syntetizujúceho vedomia, ktorého zjednotenie transcenduje prúd hudby v smere nečasovej transcendencie, estetického hodnoty. Ide o syntetické akty vyššieho radu, vyúsťujúce do nečasovej transcendencie, k estetickému hodnote (Husserl 1996).

Whitehead (in Zuska 1993) tiež podporuje názor, že základným charakterom sveta hodnôt je jeho bezčasová koordinácia nekonečnosti možného pre realizáciu. Metaforický skok, cezúra, začína a prebieha aj na úrovni zmyslovej a senzomotorickej, preto recipovaná metafora môže dosahovať veľmi silné účinky od tela až po ducha. Metafora je teda zásahom do sebaotvárania človeka. Tvorivá práca so živou metaforou tiež otvára človeka k dobrodružstvu objavovania, mystériu neurčitého, neistého, nepostihnuteľného. Odbúrava orientáciu na bezpečie, istotu, overené mechanistické či scholastické prístupy. Metafora dokáže vyvolať údiv a umožňuje vhládavo preniknúť k množstvu vecí naraz, aktivizuje našu imagináciu a živú intuíciu, privádza nás k jednote a celku skutočnosti.

Povedané s F. X. Šaldom (in Nandrásky 2002), metafora svedčí o tom, že svet je stále nový, nevyčerpatel'ný, nehotový, plný prekvapení, že sa znova rodí pred naším zrakom s veľkým úsilím a napätím. Preto by sme na plameni metafory mali zapalovať sviečky svojich myslí, pozhášané ohmatávajúcim rozumom starej metafyziky a empirizmu moderny.

4. Možnosti využitia metafory v umeleckej pedagogike

Metaforické vyjadrenie pocitov, predstáv, konotácií, ktoré hudba vyvoláva, je podľa skladateľa a pedagóga Juraja Hatríka (1997) homomorfné významovej rozostrenosti, hmlistosti, či nerozlišenosti prvotného vnímania, detskej schopnosti postihovať svet v jeho prvotnej nerozlišenej podobe (detský synkretizmus ako ikonická, obrazová štruktúracia myslenia, ktorá je prvotnejšia, fylogeneticky i ontogeneticky staršia). Metafora je pre dieťa komunikatívnym prostriedkom, ktorý sa podobá šifre, ku ktorému sa vracia zvlášť v období dospievania.

V teréne hudby Hatrík navrhuje využívať veľmi efektívnu metódu rozvoja tvorivosti – metaforu. Návyk využívať obrazotvornosť, teda opustenie pamäťového typu intelektu vedie k schopnosti simultánne nasmerovať úsilie viacerými smermi, čo oslobodzuje fantáziu od všeobecne známych, očakávaných a prijateľných stereotypov myslenia.

V intenciách pedagogickej reflexie umenia, kde nie je nič definitívne a presné, kde to „nové“ nevyklučuje „staré“, poskytuje asociatívna hra, ktorá rozvetvuje do jemnej siete individuálne dojmy, zážitky a postoje (divergentný ráz myslenia), zážitok z vynachádzania a tvorenia. Prostredníctvom intuície a empatie sa tu spájajú prvky, ktoré nemajú nič spoločné, otvára sa priestor pre nové možnosti a nuansy.

Metafora v hudobno-scénickom projekte

Pri budovaní sujetu, ktorý začína metaforickým nápadom, môžu deti cez metaforu reálneho vnímania priestoru a času objavovať, ako sa premieta do základných vlastností hudobného časopriestoru. Metaforizácia hudby konfrontuje novú, poznávanú, objavovanú vlastnosť, špecifikum hudby so známou, už prežitou a osvojenou skúsenosťou. Známe a blízke tu silno vplýva na nové, nejasné, neurčité. Integrácia viacerých umení v ich gestickej (výrazovej) stránke navyše spúšťa synestetickú metaforu, čo u detí stimuluje imagináciu a intuíciu a prehľbuje zážitok a poznanie.

Efektívnosť metaforizácie sa pritom výrazne zvyšuje, keď aktivizujúca a energetizujúca zložka metaforickej dvojice (vehikulum) je viazaná na živé procesy v prírode, kozme a na základné symbolické štruktúry imaginácie, čo oživuje archetypálnu bázu a stimuluje symbolizačné procesy (symbolika prírodných živlov, symbolika stromu, kruhu, stredu, časovej cyklickosti a pod.). Synestetická metafora umožní náhlym „vhládom“ objaviť hĺbku i podstatu nejakého významu, kam by sa nedostal racionálny postup.

V hudobno-pedagogickom teréne je sila metafory schopná rozvíjať poznanie od obrazových ekvivalentov k účinnému ovplyvňovaniu myslenia detí, ruší staré, ustálené stereotypy, nastoľuje dynamiku a napätie. Neurčitosť a náznakovosť vznikajúcich asociácií a konotácií je poukazom k nevyčerpatel'nosti a hĺbke poznávaného, čo je prevenciou voči

schémam a poučkám. Metaforické myslenie teda Hatrík považuje za najúčinnější 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.

Didaktické uplatnenie kognitívnej metafory má svoj pandant vo fylogenetickom a ontogenetickom vývoji jazyka. Hatrík preto navrhuje obrazový ekvivalent myslenia pestovať simultánne s abstraktným myslením (jazyk, reč). Vychádza zo skutočnosti, že metafora je akýmsi tvorivým mostom medzi pojmi (ľavá hemisféra) a obrazmi (pravá hemisféra), cvičí v prekonávaní paradoxu, otvára cestu od obrazu k pojmu a tak sa môže stať aj mostom medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovým.³⁹ Veľmi cenný pre hudobnú pedagogiku je v tejto súvislosti Hatríkov apel na postupné opúšťanie mechanistickej predstavy o štruktúre v tradičnom myslení o hudbe. Za najúčinnější nástroj považuje metaforizáciu vzťahu medzi tým, čo človek pri stretnutí s hudbou prežíva, a tým, ako o nej abstraktne uvažuje, ako sa v nej racionálne orientuje. Metaforizácia hudobno-teoretickej problematiky sa darí najmä vtedy, keď vehikulum (aktivujúca a energetizujúca zložka) metaforickej dvojice je geneticky podmienené prírodou, biomorfnými, či antropomorfnými znakmi.⁴⁰

Obrazy, metafory a alegórie teda majú aj svoj kognitívny potenciál, sú skryté v štruktúre nášho myslenia. Podľa J. Hatríka (2007) kognitívne relevantnú metaforizáciu je treba nasmerovať na konotačné pole významov tak, aby bolo v čo najčistejšej väzbe na podstatu, myslené ťažisko. Tak vzniká „vedomie nevyčerpatelnosti objektu, spojené s vedomím jeho hĺbky“, ako J. Hatrík (1997a) cituje V. Krupu.

Hudobno-pedagogický koncept „Drahokam hudby“

V hudobno-pedagogickom koncepte „Drahokam hudby“ Hatrík dôsledne stavia metaforické postupy, ktoré majú kognitívnu funkciu – metaforizácia štvordimenzionálneho hudobného časopriestoru. Príležitosť na silné metafory okrem problematiky tónového priestoru, stupníc, akordov, modov, tu ponúka aj forma, ktorú tradičné chápanie väčšinou vysvetľuje ako skladačku z dielov, spájacích častí, oproti metaforickému chápaniu hudobnej formy ako organizmu a procesu, ktorý je chápaný ako živá cesta od všeobecného k zvláštnemu, od materiálu, ktorý patrí všetkým, k jedinečnému tvaru konkrétnej skladby, od technológie k estetickému prežívaniu. Autor tu pracuje s originálnou metaforou „domčeka z hudby“ – modelovanie zvukového priestoru medzi „Vysokého otca“ a „Širokú mat“ a „rastu zo semienka“.

Medzi najflexibilnejšie modelové projekty na báze analýzy a metaforizácie patrí projekt „Tváre hudby“, ktorého základným algoritmom je odvíjanie myšlienky „kreslenia tváří hudby“, použiteľnej v akomkoľvek materiáli, podmienkach atď.

Prvotná filozofia tohto hudobno-pedagogického modelu, definovaná cez metaforu „drahokamu“ je bohatou ponukou možností pre výber na úrovni motivačných podnetov, umeleckého materiálu, zložiek hudobnej výchovy, prepájania s inými umeniami

³⁹ Autor napr. tónový priestor v projekte „Jar-raj“ metaforicky vyjadril ako mandala, magický kruh, či špirála. Vo svojej praxi bohato využíva metaforickú „revíziu“ staršieho pojmoslovía, na čo nadviazala T. Pirníková (metaforizácia harmonickej kadencie T-S-D-T ako rodiny, metafora „génov“, tónov, ktoré majú akordy kadencie spoločné, a ktoré majú rôzne stupne a úrovne príbuznosti).

⁴⁰ Pedagogicky je podľa Hatríka veľmi účinná metaforika „rast zo semienka“, použiteľná predovšetkým na preniknutie k podstate hudobnej tektoniky a formy. Nové trendy hudobnej pedagogiky priradujú hudobné procesy a organizmy k živým procesom v prírode, kozme. Hudba vo svojej podstate modeluje živé procesy s rozvíjajúcim sa vnútorným organizmom. Podľa Hatríka je účinná aj metaforizácia štruktúrnych javov v hudbe, posúvanie hraníc ustálených, všeobecne známych pojmov, ktoré sú vlastne tiež pôvodne metaforickej povahy.

a predmetmi, manipulácie so stavaním filozofie jednotlivých pedagogických situácií a ich didaktizácie. Ide o otvorený systém, dávajúci slobodu, na druhej strane ponúkajúci prehľadný a fundovaný systém v budovaní hudobnej gramotnosti, čím zásadne rozvíja kreativitu učiteľa, jeho vlastný sebarozvoj a didaktickú kompetenciu. Učiteľ sa spolu s deťmi môže dotýkať „archetypálneho“, môže sa nechať vtiahnuť, osloviť silou symbolickej reči a prežiť spolu s deťmi skryté tajomstvo s odvahou pre nové, nevyspytateľné vo výraze, účinku, interpretácii a pod. To ho bytostne spája s dieťaťom.

V Drahokame hudby teda ide o poznávanie v procese, nie o umŕtvené vedomosti, abstrahované poznatky. V centre je pozorovanie živých javov.

Takto postavená filozofia tvorí opozíciu oproti statickým, fixne nastaveným didaktickým algoritmom, s filozofiou atomizovania na rôznych úrovniach, určeným len na imitovanie, bez možnosti predvídania a uvažovania nad celým radom možných súvislostí, účinkov, vznikajúcich zo stretov a vplyvov navzájom pôsobiacich činiteľov, ktoré nasvecujú problém z rôznych uhlov pohľadu.

Pre konštatované a prezentované vlastnosti, schopnosti a možnosti využitia je využívanie metafory v hudobno-edukačnom procese prototypom kreatívneho aktu vo všeobecnosti, s otvorenými možnosťami (doposiaľ nepreskúmanými) pre využitie v umeleckej pedagogike.

Záver

Cielene využívaná synestézia a metafora otvárajú celého človeka pre nepomenovateľné a nepostihnuteľné a vytvárajú tak kľúčové psychologické predpoklady pre pedagogicky vysoko účinné možnosti stretnutia s celkom. Integrované vnímanie je cestou zameranou na celok, na súvislosti, štruktúry a vzťahy. Vďaka imaginácii si môžeme svet, ktorý vnímame sprostredkovane (obrazy, znaky, symboly), predstavovať z rôznych uhlov pohľadu. Schopnosť nášho mozgu prekračovať skúsenosti v imaginácii poukazuje na potrebu zvyšovania citlivosti k dynamike vlastných predstáv. Je preto potrebné procesy vnímania sledovať, predlžovať, oživovať, čo vedie k plastickejšiemu, diferencovanejšiemu a hlbšiemu zážitku. Výsledkom tejto kultivácie by mala byť schopnosť nediferencovaného nazerania na svet okolo nás a v nás.

Cieľom umeleckej výchovy v takto prezentovanej perspektíve nie je len erudícia, ale predovšetkým kultivácia mentálnych procesov, tvorivého myslenia a vedomia, ktoré je schopné stimulovať archaické štruktúry mozgu, pravú hemisféru (celostná percepcia a myslenie) a intuíciu. Ide predovšetkým o orientáciu k bytiu, iniciáciu samostatného životného pohybu duše, čo vedie k integrovanému videniu sveta, otvorenosti voči životu, rozvíjaniu schopnosti úžasu, fascinácie, citu pre mystérium, čo následne obnovuje tvorivé ľudské dispozície a vedie k dôvere, nádeji a radosi zo života. Touto cestou je možné dosiahnuť integráciu psychickej energie osobnosti a nadviazať tak účinný a zmysluplný kontakt s komplexnosťou, dynamikou a dialektikou bytia.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BURJANEK, J., 1970. *Hudební myšlení*. Brno-Praha: SPN.
- ČAČKA, O., 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Nakladatelství Doplněk MU. ISBN 80-7239-034-1.
- HATRÍK, J., 1997a. *Drahokam hudby*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-141-6.
- HATRÍK, J., 1997b. Percepcia ako základ a východisko pre analýzu hudobného diela. Sedem marginálií k problematike hudobnej analýzy. In *Metódy analýzy a interpretácie hudby z historického a systematického aspektu*. Ed. Zuzana Martináková. Bratislava: Zborník VŠMU, s. 25 – 34. ISBN 80-85182-51-3.

- HATRÍK, J., 2002. *Projekt ako rekonštrukcia a revitalizácia skutočnosti*. In: Buletin VŠMU, roč. 1, č. 1. Bratislava: VŠMU.
- HATRÍK, J., 2007. *Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovným*. In: Zborník referárov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava: AUHS, H plus, s. 37 – 42. ISBN 978-80-88794-47-9.
- HUSSERL, E., 1996. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-200-0561-7.
- NANDRÁSKY, K., 2002. *Milan Rúfus - poeta sacer*. Bratislava: Vydavateľstvo Q 111. ISBN 80-85401-95-9.
- PIAGET, J., 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA. ISBN 80-85752-33-6.
- SCRUTON, R., 2009. *Hudobná estetika*. Bratislava: Music Centre Slovakia. ISBN 978-80-89427-11-6.
- ZUSKA, V., 1993. *Temporalita metafory*. Praha: Gryf.

Author's Information:

PaedDr. Zuzana Sláviková, PhD., Associate Professor, Centre of Research into Children Language and Culture, University of Presov, Faculty of Education, Presov, Slovak Republic.

FOTOGRAFOVANIE AKO NÁSTROJ PRE ROZVOJ VIZUÁLNEHO VNÍMANIA V ŠKOLSKEJ PRAXI PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

PHOTOGRAPHY AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN THE SCHOOL PRACTICE OF THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

Tomáš Telepák

Tomas Telepak

Abstrakt

Príspevok si ukladá snahu argumentovať využitie média fotografie a procesu fotografovania v kontexte rozvoja vizuálneho vnímania dieťaťa v primárnom stupni vzdelávania. Zdrojom čerpania argumentov sú skúsenosti z pedagogickej praxe, vyučovania výtvarnej výchovy a osobných zistení z profesionálnej fotografickej činnosti. Snahou je implementácia nadobudnutých zistení do elementárneho vyjadrenia a vyučovania výtvarnej výchovy na základnej škole, ale aj pri príprave budúcich pedagógov pre spomenutý stupeň vzdelávania.

Abstract

The contribution makes an effort to argue about the use of the medium of photography and the process of photography in the context of the development of visual perception of a child in the primary education. The source of argumentation is the experience from pedagogical practice, teaching fine arts, and personal findings from the professional photographic activities. The aim is to implement the acquired findings into the elementary expression and teaching of fine arts at primary school, but also in the preparation of future teachers for the mentioned level of education.

Kľúčové slová: Fotografovanie. Vizuálne vnímanie. Vizuálna inteligencia. Primárne vzdelávanie.

Key words: Photography. Visual perception. Visual intelligence. Primary education.

Úvod

Médium fotografie neustále naberá na sile z hľadiska vizuálneho vyjadrovania a zastúpenia v mediálnych obsahoch. Preto je dôležité sa minimálne pozastaviť nad týmto typom média, jeho dopadoch na formovanie vizuálneho vnímania, vizuálnej inteligencie, či vizuálnej gramotnosti budúcich generácií. Úlohou výtvarnej výchovy je príprava na vizuálnu komunikáciu pomocou výtvarných vyjadrovacích prostriedkov a to sa bezprostredne dotýka aj fotografického média. Dostupnosť nástrojov (digitálne fotoaparáty) na tvorbu fotografického obrazu sa stále zvyšuje a neobchádza ani deti školského a dokonca aj predškolského veku. Priam sa vnucuje už od prvých rokov života dieťaťa, kedy dieťa reflektuje smartfón rodiča, jeho možnosti záznamu a spoznáva svoj obraz cez displej tohto zariadenia. Fotoaparát sa stáva prirodzenou súčasťou života a každodennej disponibilnej vybavenosti človeka, ale aj napriek tomu mnohokrát dochádza k nekorektnému, či nekreatívnemu využívaniu tohto nástroja, v horšom prípade k deformácii vizuálneho cítenia a tým aj vplyvu na formovanie vizuality budúcej generácie (selfie, sociálne siete). Podchytenie týchto návykov už v skoršom

veku a to vo funkčne regulovanom zariadení školy, kde by sa upresnilo metodické zázemie využívania fotoaparátu ako nástroja na adekvátne zobrazovanie reality alebo tvorbu, by mohlo pomôcť posilniť vizuálnu gramotnosť. Výsledkom by mohlo byť vizuálne a obsahové skvalitnenie obrazov zdieľaných na sociálnych sieťach a vizuálnej prezentácie v iných masových médiách.

1. Vizuálne vnímanie, vizuálna inteligencia a médium fotografie

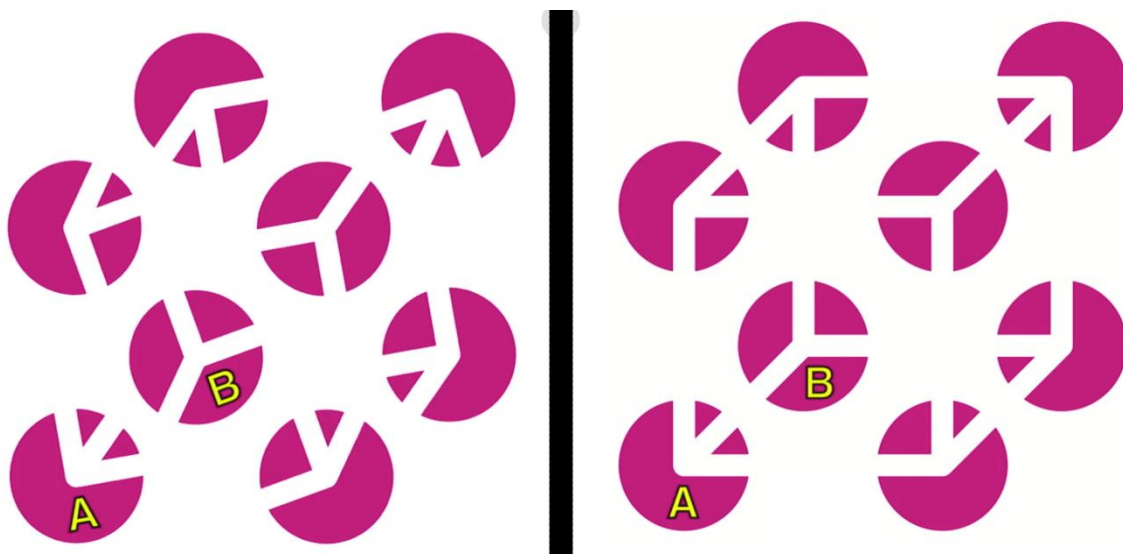
Vnem ako recipovanie zmyslového obrazu skutočnosti vyvolaný vonkajším pudom v širšom význame, je v užšom zmysle vizuálneho chápania a zrakového vnemu, najbohatším zdrojom informácií pre následnú pamäťovú a kodifikačnú funkciu obrazotvornosti – konkretizovanie predstavy. Zrakové vnímanie v spojení s dekodovaním vizuálnych informácií, znakovosti a kvalít vizuálnej informácie (svetlo, tvar, farba, línia, textúra, pohyb), tvorí dostatočne nasýtený odraz skutočnosti. Vizuálna percepcia má svoj tretinový podiel na prijímaní informácií z časopriestorovej reality a slúži ako základ pre tvorbu komplexného obrazu, kde ostatné zmysly (sluch, čuch, chuť, hmat) pomáhajú fixovať hĺbku uloženej vizuálnej informácie v pamäťovej stope. Samotné dekodovanie videného súvisí so znalosťou a skúsenosťou, teda gramotnosťou vo vizuálnom poňatí, čo môžeme prirovnať k ikonografii ak ide o zápis obsahu, jeho formu a následné čítanie v rámci vopred stanoveného kódovania. Konsenzus vo vnímaní svetelného vlnenia, pri rozlišovaní farebného spektra, tvorí základ pre správne dekodovanie vizuálnych obsahov, ako aj atribútov tvarového a kontextového rozlišovania. Dekodovanie vizuality je súčasťou kognitívnych procesov, motivácie, či sociálneho prostredia i kultúrneho rámca. Tu sa ukazuje potreba kultivácie, tréningu učení a spresňovania cieľom v konkrétnej sfére vizuálnej tvorby. Ak by sme vychádzali z charakteristiky vizuálnej gramotnosti od Karen Reney (1999), tak okrem percepčnej senzitivity, kultúrneho priestoru, kritického myslenia, estetickej otvorenosti by to malo viesť k schopnosti vizuálneho vyjadrovania, ktoré sa premieta do všetkých oblastí, kde sa prejavuje tvorivá obrazotvornosť. Priama súvzťažnosť semiotiky s vizuálnou gramotnosťou sa stáva plne legitímnou a upevňuje svoj vzťah primárne v kybernetickom priestore pomocou obrazových a znakových mémov (vo význame zastupujúceho kultúrneho prvku, ale aj ako významovo posunutého, kultúrne integrovaného internetového mému). Symbolický konsenzus v kultúrnom prostredí, ktorý sa opiera o vizualitu podčiarkuje dôležitosť gramotnosti vo význame orientácie vo vizuálnej znakovosti a v kvalitách vizuálneho prejavu. Je potrebná neustála kultivácia videnia, vizuálneho vnímania a predstavivosti, čo prispieva k názoru podpory neustálej inovácie vo vyučovaní výtvarnej výchovy.

Podľa Šupšákovéj (2004) reflektujeme intelligenčný kvocient (IQ) a emocionálny kvocient (EQ) a menej pozornosti venujeme vizuálnej inteligencii. V časovom priereze posledných dekád sa však objavuje viacero teórií, ktoré upozorňujú na dielčie súčasti inteligencie v základe sa odvolávajú na Gardnera (1993) a jeho teóriu kategorizácie mnohonásobnej inteligencie. Vizuálne-priestorová inteligencia, ako jedna z deviatich definovaných pôsobí multidisciplinárne a v priereze cez všetky druhy inteligencie, kde dominuje zraková funkcia. V školskom prostredí ide o primárny spôsob prijímania informácií a to na vyučovaní v škole, alebo v dištančnej forme (počas pandémie) cez digitálne zariadenia - textové informácie vo forme tabuliek, diagramov, ilustrácií, máp, fotografií, trojrozmerných simulácií, videa.

Dôležitosť a relevantnosť potvrdzujú aj štúdie za pomoci technológie sledovania očí (Eye tracking) ako v prípade Shyamli Sindhvani a kolektívu (2020) z Nového Zélandu, ktoré analyzujú vizuálnu inteligenciu a jej aspekty z multidisciplinárneho hľadiska. Previazanosť a spätné pôsobenie vizuálnej inteligencie je zjavné, nielen na EQ a IQ, ale aj na komplexný rozvoj vyššie spomenutých druhov inteligencie, pretože zo zrakových vnemov vznikajú konštrukty a pamäťové mapy, ktoré vychádzajú z efektivity vizuálneho učenia. Rozvoj vizuálnej inteligencie je dôležitý pre zabezpečenie korektnosti, aby sa konštrukcie

bezprostredne vytvorené po spracovaní zrkového vnemu „uložili“, čo v najnasýtenejšej informačnej podobe s adekvátnou interpretačnou charakteristikou.

V prípade vnímania reality cez komplexný zrkový aparát a percepčný proces prebiehajúci v zrkovom centre mozgu, nastáva dôležitý moment konštruovania zastupujúcich symbolov, teda zastupujúceho vizuálu, ktorý zodpovedá nášmu subjektívnemu obrazu pochádzajúcemu zo skúsenostného komplexu. Skúsenostný komplex je priamo naviazaný na informačnú nasýtenosť o danom percipovanom objekte. Hoffman (2015) to pomenúva ako „doslovné“ a presné vnímanie objektu a jeho konštrukcie cez fyzikálnu a chemickú analýzu, ale to v konečnom dôsledku nemusí byť cieľom úspešného pochopenia videného. Podstatná je informačná nasýtenosť o zastupujúcom symbole a jeho výklade, prípadne, ak ide o súbor symbolov, ktoré v konečnom dôsledku tvoria celkový obraz s významom. Ten nemusí byť vizuálne zreteľný, ale význam sa ukáže až v procese dekódovania a spájania určitých prvkov a symbolov (Obr. 1.). Práve ten zastupujúci symbol alebo mém je žiadúce odčítať v čo najadekvátnejšej semiotickej miere.



Obr. 1. Príklad vizuálneho dekódovania čiastkových symbolov v chaotickom a zrozumiteľnom radení.
(zdroj: Hoffman 2015)

Analýzu obrazu zužujeme, v našom prípade, na médium fotografie, ktoré je charakteristické statickým záznamom reality, či už v štylizovanej, manipulovanej alebo základnej forme (dokumentárna fotografia). Primárne ide o chápanie obsahu, jeho prvkov (ich dominancie), plánov obrazu, orientácie v konkrétnom rámovaní fotografickej snímky. Proces fotografovania prináša príležitosť k analýze uhlov pohľadu na predmetnú realitu. Ide o uvažovanie nad kódovaním a rámovaním v percepčnom subjektívnom poli, kde sa kreatívny jedinec (fotograf) snaží adekvátne podať vnímanú realitu s vlastnou výpoveďou a dôrazom. Vyberá z veľkého množstva možností, kde limit tvorí len technický aspekt fotoaparátu (optika, svetlocitlivosť, veľkosť zariadenia). Samotné vizuálne uvažovanie v procese fotografovania prispieva k rozvoju vizuálneho vnímania a vizuálnej inteligencie, ktoré získanými skúsenosťami prispieva k spätnému procesu pri analýze fotografií od iných autorov, či vizuálnych obsahov zakódovaných vo vizuálnych dielach. Skúsenosťami sa cibrí „zmysel pre detail“ a celistvé vnímanie plánov (objekt, popredie a pozadie), dochádza ku kultivácií percepcie z hľadiska nasýtenosti informácií vo vizuálnom diele.

2. Základy fotografovania v kontexte schopností žiakov v primárnom vzdelávaní

Význam procesu fotografovania, konkretizujeme v užšom zmysle, využitie digitálnej fotografickej techniky na zafixovanie dynamickej (živej) scény do statickej formy (digitálneho) obrazu s účelovým a selektívnym zachytením výrezu z vnímanej reality.

Snímanie digitálnych fotografií sa stalo dostupnou aktivitou, ktorá si už nevyžaduje technické zručnosti tak ako tomu bolo v minulosti. Moderné zariadenia oplývajú rýchlym procesorom a snímačom, čo zaručuje vhodný expozičný výpočet fotografovanej scény. Samotný proces fotografovania sa tým stáva plne automatizovaný a v zjednodušenej forme vyjadrenia ide o aktivitu na jedno stlačenie spúšte. Ťskalnia nastávajú pri výbere a definitívnej selekcii fotografovanej scény a určením vhodnosti záramovania výrezu z reality, určením uhla pohľadu a vzdialenosti fotoaparátu od fotografovaných objektov v zmysle naplnenia podmienky čitateľnej fotografie.

Podľa Pondelíkovej (2012) je rozdiel medzi komponovaním pri realizácii výtvarného obrazu klasickou technikou (kresba, maľba) a hľadaním kompozície pri fotografovaní. Pri fotografovaní je potrebné danú scénu analyzovať a hľadať možnosti uhla pohľadu pre elimináciu určitých prvkov, ktoré by mohli pôsobiť na výslednej fotografii rušivo, zatiaľ čo pri klasickej technike si autor určuje umiestnenie a počet prvkov priamo v procese. Ak by sme vychádzali z tvrdenia od Zelinkovej (2001), kde ešte dieťa v predškolskom veku vníma globálne a vie len selektívne zamerať svoju pozornosť na konkrétnu vec a množstvo iných mu uniká, tak dieťa prvého ročníka primárneho vzdelávania sa práve učí sledovaniu viacerých prvkov a vlastností naraz (písanie, čítanie), čo pomáha pri určovaní vhodného rámovania skutočnosti s cieľom čitateľnosti fotografie. Nemôžeme tvrdiť, že ide o funkčné pochopenie kompozičných pravidiel a ich flexibilného využitia pre vytýčený typ výrazu vo fotografii. V tomto veku je potrebná intervencia pedagóga na to, aby koncipoval cvičenia tak, aby si deti tieto princípy postupne osvojovali aj na úkor toho, že vyučovanie bude zo začiatku pôsobiť mechanicky. Je potrebné voliť primerané ciele v procese edukácie v oblasti kompozície a fotografovania.

Za kompozičné základy nemožno považovať plné pochopenie pravidla tretín a klasické ponímanie komponovania do zlatého rezu, aj keď skúsenosti z praxe poukazujú na to, že deti školského veku sú schopné pracovať podľa preddefinovanej tretinovej mriežky na displeji, ale stále nie za plného chápania, dôvodu aplikovania tohto pravidla. Ide skôr o informačné a mechanické hľadisko s predpokladom nadstavby a spresnenia v budúcom vyučovaní v predmete výtvarná výchova. Žiaci si pri prvom metodicky riadenom procese fotografovania potrebujú uvedomiť podstatu rámovania reality. Zahŕňa to experimentovanie s uhlom pohľadu, expanziu a redukciu výrezu reality (široký a úzky záber), dominancia fotografovaného objektu v kompozícii, hra s farebnou kompozíciou, rozlišovanie a vnímanie popredia a pozadia (plány v prostredí), správne držanie fotoprístroja (snaha o dorovnanie horizontu), vhodné určenie vzdialenosti od fotografovaného objektu, práca s automatickým ostrením. Pre bližšiu špecifikáciu uvádzame tabuľku:

Tab. 1. Charakteristika návrhu cvičení na rámovanie a komponovanie vo fotografii v primárnom vzdelávaní.

Oblasť cvičení rámovania pri fotografovaní (výkon)	Obsahové plnenie
experimentovanie s uhlom pohľadu	Precvičovanie rôznych uhlov pohľadu ako sú: nadhľad (vtáčia perspektíva), podhľad (žabia perspektíva), pohľad v priamej rovine na plochu predmetu, hľadanie vhodného uhla pohľadu s dôrazom na informačné nasýtenie v rámci konštrukcie daného predmetu (napr. portrét spredu, z profilu, odzadu).
expanzia a redukcia výrezu reality (šírka záberu)	Šírka záberu závisí od optickej časti (objektívu) na konkrétnom aparáte (smartfóne – niekedy sú tam aj 3 optické členy širokouhľový objektív, teleobjektív, makro). Prípadne má aparát aj digitálne priblíženie. Žiaci experimentujú s extra širokým záberom (veľký celok), s postupným zužovaním záberu a selekciou (celok, polocelok, polodetail, detail). Cieľom je redukcia a selekcia predmetov v rámovaní reality za pomoci optických, alebo softvérových vlastností fotoaparátu, ale aj zmenou polohy voči predmetu (približovanie, vzdďalovanie).
dominancia fotografovaného objektu v kompozícii	Cvičenia zamerané na priradzovanie, vyzdvihovanie predmetu v kompozícii, zátiší, krajine s tvarovou dominanciou a umiestnením (vyňatie predmetu do popredia) v kontraste so zaniknutím predmetu v kompozícii.
hra s farebnou kompozíciou	Farebné odlišovanie a kontrast zobrazovaných predmetov kompozícii (tmavé a svetlé objekty, farebné a šedé objekty, kontrastne farebné objekty) a hry s ich umiestňovaním (poriadok a chaos). Zladenie podobných farebných tónov pri rôznych predmetoch alebo vyskladanie valérov, či farebných prechodov z jedného farebného odtieňa do iného. Rozlišovanie tepelnej tonality vo farebnom spektre (studené a teplé farebné tóny).
rozlišovanie a vnímanie popredia a pozadia (plány v prostredí)	Plány v krajine, vzdialenosť objektov, rozlišovanie popredia a pozadia, blízke a vzdialené objekty, ich radenie s postupnou gradáciou v dôležitosti s cieľom vyplnenia kompozície.
správne držanie fotoaparátu (dorovnanie horizontu a diagonály)	Pokusy so stabilizovaným držaním a dorovnávaním horizontu (pokoj) v kontraste so zámerne nahnutým horizontom (napätie).
vhodné určenie vzdialenosti od fotografovaného objektu	Zameranie na podstatu blízkosti a vzdialenosti od fotografovaných objektov z hľadiska vyjadrenia expresivity (napr. portrét spolužiaka z diaľky s priznaním prostredia, alebo portrét zblízka s expresívnou optickou deformáciou portrétovaného). Informačná nasýtenosť verzus expresivita.
práca s automatickým ostrením	Automatické ostrenie pomocou dotyku na displeji (ostrenie na pozadie, zaostrenie na objekt) aplikované pri makro fotografii, kde je zreteľná hĺbka ostrosti – zámer alebo technická nedokonalosť vyhodnocovania fotoaparátu (prekročenie minimálnej vzdialenosti objektu od objektívu, protisvetlo)

Overovanie vyššie opísaných cvičení vychádza z praktických skúseností získaných na workshopoch s názvom Nedel'ná škola fotografie pre deti (2017), dielni v rámci niekoľkých ročníkov detskej univerzity a kontinuálnej praxe v základnej umeleckej škole od roku 2012 (obr. 2.). Tieto aktivity prispeli k formovaniu názoru, že predložené pravidlá rámovania (komponovania) reality do fotografického obrazu sú vhodné a zodpovedajú schopnostiam detí v primárnom stupni vzdelávania za predpokladu vhodne pripraveného pedagóga so skúsenosťami s digitálnou fotografiou. Vhodnou metodickou príručkou pre pedagógov je *Tvorba a využitie digitálnej fotografie edukačnom procese* od Renáty Pondelíkovej (2012).



Obr. 2. Cvičenie so žabou perspektívou v dielni Empatická fotografia pod vedením autora článku na Prešovskej detskej univerzite 2019 so skupinou 7-9 ročných detí.
(zdroj: archív autora)

3. Digitálna fotografia vo vyučovaní výtvarnej výchovy

Médium fotografie sa bežne dostáva do vyučovania primárneho stupňa vzdelávania ako vizuálna a didaktická pomôcka v celom spektre predmetov. Iný prípad nastáva pri využití fotografie ako nástroja na dokumentovanie reality s predikciou rozvoja vizuálnej inteligencie a vnímania.

V štátnom vzdelávacom programe (ďalej ŠVP) si výtvarná výchova na primárnom stupni vzdelávania ukladá hlavný cieľ predmetu nasledovné: „Žiaci v nadväznosti na detský výtvarný prejav rozvíjajú svoju vizuálnu kultúru na úrovni poznania i vyjadrovania“ (ŠVP 2015). Pojem vizuálna kultúra je široký a zahŕňa aj nami spomenuté a úzko súvisiace pojmy vizuálna inteligencia a vnímanie. Pri analýze školského vzdelávacieho programu pre predmet výtvarná výchova, síce nachádzame oblasť s názvom podnety fotografie, ale v uvedených prípadoch ide o výtvarné činnosti spojené s dotváraním fotografického obrazu (koláž, montáž, roláž, dokresľovanie, kolorovanie) v tlačenej podobe s odporúčaním na fotografie z časopisov alebo reprodukcii (obr. 3.). Nenachádzame priame nabádanie žiakov na tvorbu vlastných fotografií, čo by v predmetných návrhoch v ŠVP, mohlo byť obohatením. Záleží od pedagóga a jeho znalostí, či skúseností z tejto oblasti, ktoré sú nutné na to, aby vedel integrovať základy tvorby fotografovania do predmetného vyučovania. Ak by sme pre ilustráciu použili výsledky výskumu z Chorvátskej štúdie (Licul 2020), kde bolo cieľom zistiť názory a skúsenosti pedagógov vo vyučovaní výtvarnej výchovy v spojitosti s médium fotografie, pravdepodobne by sme dospeli k podobným záverom aj v našom prostredí. Pedagógovia majú priemerné znalosti spojené s médium fotografie, ktoré preberajú z prostredia neformálneho vzdelávania. Tým ich kompetencie na výuku s týmto médium sú

taktiež na priemernej úrovni, čo je zdôvodnené aj malým počtom podnetov práce s týmto druhom média v osnovách predmetu. Až 96% respondentov sa zhodlo, že by privítali väčšie zastúpenie podnetov (lekcií), ktoré by zahŕňali médium fotografie ako súčasť edukácie vizuálnej kultúry. V slovenskom štátnom vzdelávacom programe pre 1. a 2. stupeň nachádzame v každom ročníku jeden podnet pre prácu s fotografiou, pričom k priamej práci s fotografickou technikou sa žiaci dostanú až na 2. stupni štúdia, a to v 5. ročníku. V porovnaní s realiami bežného života sa však dieťa dostáva k fotografickej technike omnoho skôr a to práve kvôli jej dostupnosti (smartfón).

Podnety fotografie	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
✓ doplniť chýbajúce časti fotografie kresbou (alt. maľbou, reliéfom, kolážou ...),	maľba (kresba) zasahujúca do fotografických kompozícií (z časopisov) rekonštrukcia neúplného obrazu námet fotografie
Podnety fotografie	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
✓ spojiť časti fotografie do novej kompozície,	roláž alebo montáž z dvoch fotografií (reprodukcii) rytmické striedanie častí obrazu tvarové súvislosti častí obrazu a jeho celku ukážky: roláž a fotomontáž v umení, autorské techniky
Podnety fotografie	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
✓ zostaviť koláž z častí rôznych fotografií,	rôzne žánre fotografie (z časopisov) – portrét, krajina, architektúra, mikro/makrofotografia, reportáž ... koláž, montáž strihanie a spájanie častí fotografií do nových kompozičných súvislostí kompozícia z rôznych žánrov a rôzneho tvaroslovia
Podnety fotografie	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
✓ doplniť fotografický podklad podľa vlastnej fantázie,	fotografia (napríklad z časopisu) zásah do kompozície fotografie, jej doplnenie, prekreslenie, premaľovanie kolorovanie, dokončovanie

Obr. 3. Ukážka obsahu zúženého na Podnety fotografie zo Štátneho vzdelávacieho programu v predmete výtvarná výchova pre primárne vzdelávanie (zdroj: ŠVP 2015)

Aktivity spojené s aktívnym využitím fototechniky alebo jej ďalších ekvivalentov vo verziách dostupných smartfónov sú vo vyučovaní zriedkavé. K fotografovaniu by sa podľa ŠVP (2015) mali dostať žiaci až v piatom ročníku s predpokladom dostatočne informovaného a technicky zdatného pedagóga. Môžeme to považovať za neskoré oboznamovanie sa s fototechnikou z celkového hľadiska postupu technologického vývoja a dostupnosti technológií. Dieťa tým získava veľa krát nesprávne návyky, v ktorých sa prevažne v domácom prostredí usadí v schémach, ktoré sa ťažko odstraňujú. Mnohokrát sa pedagógovia aj na druhom stupni nevenujú podnetom fotografie a vyučovanie vyplňajú inými témami. Príčinou sú aj nedostatočné technické znalosti v rámci tejto techniky alebo nedostatočné technické zabezpečenie na základných školách, pričom je niekedy len potrebné uvedomenie, že relatívne kvalitný fotoaparát sa nachádza už vo smartfónoch.

Okrem technických prekážok je dôležitým faktorom príprava pedagógov primárneho vzdelávania, kde je potrebná predikcia budúcich trendov bez ohľadu na aktuálne obsahy ŠVP v predmete výtvarná výchova. Na Prešovskej univerzite v Prešove sme výuku fotografickej disciplíny zaradili do priprav pedagógov v rámci predmetu Výtvarné techniky a médiá od roku 2015. Môžeme predpokladať, že absolventi štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky využijú nadobudnuté vedomosti a tým dôjde k praktickej aplikácii výuky fotografie v rámci výtvarnej výchovy.

Záver

Metodicky riadený proces fotografovania vo vyučovaní výtvarnej výchovy na primárnom stupni má svoje opodstatnenie. Vizualne uvažovanie v procese fotografovania prispieva k rozvoju vizuálneho vnímania a vizuálnej inteligencie, ktoré získanými skúsenosťami slúži k analýze a hodnoteniu fotografických diel a celkovej kultivácie percepcie. Pomôckou môžu byť nami navrhnuté cvičenia v procese fotografovania, ktoré rátajú so schopnosťami detí na primárnom stupni vzdelávania. Zavedenie práce s digitálnou fotografiou do edukačnej reality na primárnom stupni by malo nastať v príprave pedagógov a integráciou pri ďalšej inovácii ŠVP vo výtvarnej výchove. Nápomocné by bolo aj ďalšie vzdelávanie pedagógov, ich vnútorná motivácia vychádzajúca z potrieb aktuálnych a budúcich trendov vo vizuálnom umení.

Zoznam bibliografických odkazov:

- GARDNER, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Book. 320 s. ISBN 978-0-465-01821-5.
- HOFFMAN, D. 2015. Do we see reality as it is?. In: TED2015 [online]. [cit. 2021-03- 29]. Dostupné na: https://www.ted.com/talks/donald_hoffman_do_we_see_reality_as_it_is#t-291756.
- LICUL, N. (2020). Teachers' views on the use of photography in teaching arts in croatian primary schools. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 10 (4), s. 187 – 205.
- PONDELÍKOVÁ, R., 2012. Tvorba a využitie digitálnej fotografie v edukačnom procese. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 70 s. ISBN 978-80-8052-418-0.
- RANEY, K. (1999). *Visual Literacy and the Art Curriculum*. In: *Journal of Art and Design Education*, Vol. 18, č. 1, s. 41 – 47.
- SINDHWANI, S., a kol.(2020). A multidisciplinary study of eye tracking technology for visual intelligence. *Education Sciences*, 10 (8), 195 s.
- Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015)*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2021-03- 29]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. (2004). *Vizuálna kultúra a umenie v škole: Nové myšlienky a prístupy* ([1. vyd.]). Svätý Jur: Digit, 263 s. ISBN 80-9684-411-3.
- ZELINKOVA, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha: Portál, 208 s. ISBN 80-7178-544-X.

Author's Information:

Mgr. Tomáš Telepák – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.

СКУЛЬПТУРА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

SCULPTURE AND ITS INFLUENCE ON THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Юлія Кучеренко

Yuliia Kucherenko

Анотація

Виховання учнів засобами образотворчого мистецтва є тією неподільною групою позитивних емоцій, що має величезний вплив на всі аспекти виховання культурного, морального та естетичного становлення особистості учня. Важливе значення має використання в процесі навчання завдань, що розвивають навички комбінаторики та вправи, які розкривають структурні та просторові особливості уявних образів шляхом їх видозміни та перетворення. Уроки скульптури дозволяють вивчити об'ємне зображення, безпосередньо стикаючись з зображуваним предметом, при цьому вибудовується логічний ланцюжок методів пізнання навколишнього світу.

Abstract

Educating students with techniques of fine arts is an indivisible group of positive emotions that has a huge impact on all aspects of educating the cultural, moral and aesthetic development of the student's personality. It is important during learning process to use the tasks that develop combinatoric skills and exercises that reveal the structural and spatial features of imaginary images by modifying and transforming them. Sculpture lessons allow you to study a three-dimensional image in direct contact with the depicted object, while building a logical chain of methods of cognition of the world.

Ключові слова: Скульптура, просторове мислення, образотворче мистецтво, фантазія, розвиток.

Key words: Sculpture, spatial thinking, fine arts, fantasy, development

Вступ

По-перше, виховання учнів засобами образотворчого мистецтва є важливим напрямом роботи для всіх педагогічних працівників, адже за допомогою засобів мистецтва формується культурний пласт нації. У часи оновлення вітчизняної освіти, пошуку нових методик та необхідності розробки інноваційних навчальних технологій дослідження формування та розвитку просторового мислення учнів закладів загальної середньої освіти на уроках образотворчого мистецтва видається актуальним зважаючи на взаємозв'язок навчальної успішності школярів з розвитком когнітивних процесів, а саме з рівнем розвитку просторового мислення загалом.

По-друге, орієнтація людини в просторі та часі є обов'язковою умовою його існування у соціумі, форматом відображення навколишнього світу, умовою вдалого пізнання та активної трансформації дійсності. Вільне володіння просторовими образами це важливе, фундаментальне вміння, що об'єднує різні види трудової та

навчальної діяльності. Просторове мислення, як різновид образного мислення, має величезне значення не лише в оволодінні знаннями основ наук, а і в багатьох областях трудової діяльності. У техніці та науці активно застосовується графічне моделювання, що дає змогу підвищити рівень наочності у процесі дослідження теоретичних закономірностей, прогнозувати їх виникнення в різних областях фізичної реальності. Графічне моделювання тісно пов'язано з математизацією та формалізацією багатьох областей знань.

По-третє, актуальність зазначеної теми пояснюється тим, що у формуванні цих якостей в учнів початкової та середньої ланки визначальними є саме уроки образотворчого мистецтва. У низці інших учбових предметів вони забезпечують пропедевтику здійснення діяльності щодо просторового мислення спрямованого на створення та оперування просторовими образами.

1. Скульптура та пластика у практичній і творчій роботі вчителя закладу загальної середньої освіти

1.1. Скульптура, як результат роботи просторового мислення

Специфічна мова скульптури передбачає необхідність відчуття тривимірності, тобто реальної об'ємної форми та вміння нею оперувати – створювати зображення саме за допомогою об'єму. Мистецький феномен в скульптурі може існувати тільки у чергуваннях і взаємодіях плоского та об'ємного, порожнього та заповненого.

Для освітньо-професійної підготовки кадрового художника-педагога особливо важливим є вивчення дисципліни «Скульптура». Оволодіння теоретичною складовою знань з анатомії людини, осягнення пластичних особливостей форм на практичних заняттях із скульптури значно підвищує рівень у об'ємно-просторового бачення людини. Особливе значення має індивідуальна робота над об'ємною композицією, розвиток образного мислення, творчих здібностей. Значення скульптури розкривається термінами: ««скульптура», що походить від латинського *sculpere* – вирізати, висікати, вживається, як рівнозначне, слово «пластика», що походить від грецького *pladzein* та означає ліпити». Спочатку, у вузькому сенсі слова, під скульптурою розуміється ліпка, висікання, рубка, вирізання, тобто такий маршрут створення художнього твору, коли художник позбавляється зайвих шматків шляхом зняття, збивання, висікання каменю або дерева, прагнучи ніби вивільнити укладену в блоці скульптурну форму. Як зазначав один з перших істориків і теоретиків мистецтва художник Джордже Вазарі: «Скульптура – це мистецтво, яке, видаляючи надлишок оброблюваного матеріалу, призводить його до форми тіла, визначеної в ідеї художника».

Пластика ж в свою чергу має інший протилежний висіканню процес створення образу втіленого в скульптуру – формування фігури з глини або воску, а саме ліплення, коли майстер не зменшує, а, навпаки, збільшує, нарощує обсяг.

Цікаво, що виникнення саме цих двох термінів обумовлене історично. У Стародавній Греції в розрахунку на подальший вилівок з бронзи, зазвичай, ліпили спочатку глиняні статуї, саме тому народився термін «пластика», тоді як римляни, переважно вирубували їх з мармуру і називали свої твори «скульптура» (звідси ж і термін «скарпель» або «скальпель» – ніж, різець). З цього зовсім не випливає, що греки не знали різьблення в мармурі, а римляни – бронзового литва; мається на увазі лише переважання одних методів створення скульптури над іншими і то в окремі періоди, коли, мабуть, і зароджувались ці терміни.

Скульптура це спосіб втілити задум майстра в матеріальному реальному обсязі. Аналогічно до того, як в живопису основним засобом вираження – зображення художніми матеріалами на поверхні полотна, «мова» скульптури – об'ємна, пластична, тривимірна форма, яка володіє реальною вагою. Конкретно через пластичну форму та

матеріал розкривається зміст скульптурного твору, таким чином доноситься задум майстра до глядача. Тому з упевненістю можна сказати, що виразні можливості цієї об'ємно-пластичної форми в реалістичному мистецтві воістину безмежні. Характер об'ємно-пластичної форми в скульптурі в різні епохи її розвитку був різний, так як висловлював різний зміст.

1.2. Процеси та закономірності розвитку просторового мислення

Опускаючи виклад історії скульптури, розглянемо безпосередній зв'язок між формуванням просторового мислення та продукту втілення уявленого образу в скульптурі. Уміння представляти в уяві предмети в різних просторових положеннях може відбуватись на базі формування проміжних умінь, а зарисовки та начерки, відіграють роль зупинки, фіксації мисленнєвого образу на папері. Вони полягають в тому, що автор уявляє різні тривимірні положення схованих частин об'єкта за видимими. Цікавим є те, що ці вміння мають важливу роль не тільки проміжного етапу, який підводить до формування більш складних умінь, а ще мають самостійне важливе значення в ході розвитку пізнавальної діяльності загалом.

Один з важливих ознак розвитку наочно-образного просторового мислення полягає в різниці нового образу та початкових даних, що застосовані для його побудови. Саме ступінь відмінності між зібраним новим образом і вихідними складовими, які відображають умови завдання, чітко характеризує радикальність та глибину уявних перетворень вихідних образів. Наразі певний рівень сформованого просторового мислення є основоположним підґрунтям для початку створення скульптури, але і сам процес створення є двигуном розвитку просторово-образного мислення.

2. Скульптура та пластика у структурі навчання та виховання учнів з метою розвитку просторового мислення

2.1. Актуальні методи навчання образотворчого мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах

Важливе значення має використання в процесі навчання завдань, що розвивають навички комбінаторики та вправи, які розкривають просторові і структурні особливості образів шляхом трансформації та видозміни.

У сучасній художньо-педагогічній науці є чимало досліджень присвячених розвитку просторового мислення учнів під час занять образотворчим мистецтвом. Зокрема ця проблема висвітлена у працях О. С. Красноголовця, А. В. Белошистої, А. В. Василенко, В. А. Далингера, В. А. Крутецького та інших, де науковці досліджували різні аспекти формування просторового мислення учнів на заняттях творчістю у шкільній та позашкільній освіті.

Проте деякі питання зазначеної проблеми залишаються не до кінця розкритими, що зумовило вибір теми. Ці питання потребують не лише подальшого дослідження розвитку образного мислення учнів різного шкільного віку, але й необхідності формування просторового мислення на уроках образотворчого мистецтва, як сполучної ланки при роботі з просторовими образами у системі загальноосвітніх дисциплін.

На сьогоднішній день усі існуючі методичні посібники та програми навчання образотворчого мистецтва у закладах загальної середньої освіти включають в себе лише декілька тематичних уроків вивчення «скульптури» як напряму мистецтва, що значно обмежує кількість практичних занять направлених на розвиток просторово-образного мислення учнів.

У викладанні образотворчого мистецтва провідним завданням є формування в учнів морально-естетичної чуйності та реакції на прекрасне і потворне в житті та

мистецтві. У цьому відображена ідея, що лежить в основі концепції, сформульованої Б. М. Неменським.

Програма з образотворчого мистецтва побудована так, щоб:

- сформулювати уявлення про взаємодію мистецтва з життям;
- життєвий досвід учнів лежав в основі їх творчих починань;
- в основі навчання використовувався метод спостереження і реакція на спостереження;
- виховати з глядача – художника і з художника – глядача.

В результаті, таке ставлення до дійсності розвиває образне мислення, пробуджує інтерес до внутрішнього світу людини і здатність співпереживати. Використовувані три методи: образотворчий, декоративний, конструктивний дають можливість освоїти навички роботи з різними художніми матеріалами.

Завдяки урокам ліплення, що входять ще в програму з образотворчого мистецтва в початковій школі, в учнів формується об'ємно-просторове мислення.

2.2. Перспективні методи навчання образотворчого мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах

Скульптура, як і академічний рисунок, будується, перш за все, на освоєнні вивчення, аналізу і зображення природи в просторі. Образ предмета усвідомлюється в результаті зорових і відчутних сприйняття. Але цього не достатньо для отримання повного, правильного і грамотного результату.

Експериментально доведено, що рівні та форми просторового мислення з одного боку визначаються, об'єктивним змістом запропонованого матеріалу, видом його наочності, умовності, узагальненості, а з іншого боку – пізнавальною активністю суб'єкта, що реалізується під час вирішення завдань, які вимагають формування просторових образів і повне оволодіння ними. Цікаво що, рівень цієї активності прямо залежить від рівня оволодіння уявою та мисленням.

Таким чином, накопичення та розвиток просторових уявлень, у процесі навчання, є результатом навчальної діяльності дітей, і разом із тим, ці уявлення самі стають умовою й опорою для засвоєння інших знань і подальшого зростання пізнавальних здібностей учнів. У цих випадках просторові уявлення органічно входять до структури навчальної діяльності дітей і стають частиною цієї діяльності.

У закладах загальної середньої освіти на уроках образотворчого мистецтва матеріалом для ліплення та пластики найчастіше виступає пластилін. Зважаючи на певні причини доступності матеріалу та простоті у подальшій обробці чи оформленні.

У роботі з пластиліном є чимало позитивних аспектів. За допомогою цього матеріалу легко створюється дрібна пластика та працювати можна відразу у кольорі; за рахунок змішування кольорів, у процесі їх вивчення, через гру та експеримент можна створювати додаткові кольори, поповнюючи варіації комбінацій. Підготовка для роботи з пластиліном досить проста, не потребує особливого обладнання аудиторії та клопіткої підготовки.

Важливо, що він дозволяє створювати як зображення в об'ємі, так і різного виду рельєфи та плоскі картини з використанням техніки пластилінової живопис. Матеріал при дотриманні режиму температурного відмінно тримає форму, при нагріванні стає пластичним та піддатливим для використання і надалі.

Заклучення

Проаналізувавши існуючі в педагогіці підходи до розробки і застосування методів та прийомів розвитку просторового мислення у школярів та дослідивши умови повноцінного формування просторового мислення учнів різного шкільного віку можна

підвести підсумок, що організація процесу навчання повинна бути спрямована на максимальну активізацію мислення учнів.

Важливе значення для творчої діяльності людини відіграє наочно-образне мислення, а відтак і просторова уява.

Заняття дітей ручною працею, пластикою, моделюванням, художнім конструюванням, ліпленням, малюванням з використанням різних технік, сприяє розвитку стійкості уваги, здатності до запам'ятовування, активізації інтелектуальної діяльності, підвищується працездатність, знижується втома при виконанні інтелектуальних вправ.

Визначивши межі використання просторового мислення на уроках образотворчого мистецтва зокрема та в процесі вивчення шкільних дисциплін загалом очевидно, що рівень розвитку просторової уяви учнів значно підвищиться, якщо систематично і цілеспрямовано втілювати у навчальний процес методи навчання ліплення та пластики, які вимагають творчого прояву фантазії учнів за умови чіткого управління цим процесом через спеціальну систему завдань, враховуючи психологічні і вікові особливості учнів, закономірності їх психофізіологічного розвитку. Залучення учнів до таких видів роботи передбачає не лише відтворення в пам'яті правил виконання дій, а й самостійну роботу над проектом з попередньо виконаним малюнком- ескізом, зміну композицій тощо. За таких умов важливим компонентом виступає уява. Завдяки просторовій уяві відбувається вихід за межі безпосередньо даного об'єкта, огляд подумки того, що відбудеться з ним у майбутньому, але необхідно враховувати, що людина не народжується з розвинутою уявою. Розвиток її здійснюється в процесі онтогенезу людини і вимагає нагромадження відомого запасу уявлень, що надалі можуть служити матеріалом для створення образів.

Запропоновано комплексний підхід до дослідження просторового мислення через вивчення його компонентів: просторово-мовних, графомоторних, конструктивно-просторових функцій та ін. Встановлено, що значимість просторового мислення у навчальній успішності учнів найбільш висока в молодшому шкільному віці, але поступово знижується до старшого шкільного віку. При цьому обернено пропорційно, від молодших класів до старших, зростає роль статево-вікових особливостей в просторовому мисленні. Робиться висновок про те, що поетапний розвиток несформованих компонентів просторового мислення молодших школярів сприяє підвищенню навчальної успішності загалом.

Запропоновано практичні методи та вправи за для формування та активного розвитку просторового мислення на уроках у загально освітніх навчальних закладах, що сприяють формуванню високого рівня просторової орієнтації та мислення дитини, пізнавального інтересу та успішності загалом, забезпечують емоційний, фізичний та інтелектуальний розвиток.

Запропонована методика навчання скульптури та пластики є сучасним бачення виховання та розвитку дитини. Завдяки модернізації погляду та їх тлумачення вони можуть бути продуктивно використані на заняттях з образотворчого мистецтва у загальноосвітніх навчальних закладах; курсах підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін; збагачення методичної складової художньо-педагогічної практики та художньо- естетичного виховання молоді; професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Література:

1. Вальдшмідт Д. Вийди за межі. Забудь про успіх – стань видатним. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. 192 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
3. Гилфорд Дж.. Три сторони інтелекта: пер. з англ. Э. А. Голубевой Москва: Прогресс, 1965. С. 443-456.
4. Дмитриева Н. Краткая история искусств. М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. 623 с.
6. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности: науково-методичний посібник. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
7. Кадаяс Х. Особенности пространственного мышления учащихся с художественными и математическими склонностями: Автореф. канд. дис. М., 1985.
8. Красноголовец О. С. Основы скульптуры: навч. посібник, О. С. Красноголовец. Київ: Знання. 2008. С. 9-13.
9. Кучеренко Ю. Формування просторового мислення учнів загальної середньої освіти на уроках образотворчого мистецтва, Науковий простір студента: пошуки і знахідки: матеріали VII всеукр. наук.-практ. студ. інтернет-конф. (12 травня 2020 р.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 366-370.
10. Сухарева Л. С. Як розвинути просторову уяву вашої дитини. Х.: Вид-во «Ранок», 2009. 80 с.
11. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М, 2005. 272 с.

Author's Information:

Yuliia Kucherenko (Yuliya Ku) – Practicing Artist, Certified Director and Teacher of the Studio of Fine Arts "ART Country", Smila, Ukraine,

ПСИХОЛОГІЯ І ОСВІТА

PSYCHOLOGY AND EDUCATION

HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA A INTENZITA EXTRÉMISTICKÝCH POSTOJOV U BUDÚCICH UČITEĽOV

VALUE ORIENTATION AND INTENSITY OF EXTREMIST ATTITUDES IN FUTURE TEACHERS

Nikoleta Izdenczyová

Nikoleta Izdenczyova

Abstrakt

Cieľom tejto štúdie je zmapovať hodnotovú orientáciu a intenzitu extrémistických postojov vo vzorke študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Bolo zistené, že študenti sa v najväčšej miere orientovali na hodnotové typy univerzalizmus a benevolencia, ktoré vo Schwartzovom kruhovom modeli hodnôt konštituuju pól sebatranscendencie a najmenej sa orientovali na hodnotové typy moc a úspech, ktoré konštituuju pól sebazdôrazňovanie. Ďalším zistením je, že intenzita extrémistických postojov študentov z výskumnej vzorky ako celku nebola silná. Zo sledovaných faktorov príklonu k extrémizmu dosiahli študenti najvyššie skóre vo faktore „postoje proti súčasnému zriadeniu“, najnižšie skóre dosiahli vo faktore „predsudky a šovinizmus“. Pri porovnaní hodnotovej orientácie študentov s najväčšou a s najmenšou intenzitou extrémistických postojov výsledky ukazujú, že študenti s najväčšou intenzitou extrémistických postojov sú štatisticky významne viac orientovaní na hodnotové typy moc, bezpečie a stimulácia. Naopak, štatisticky významne menej sa študenti s väčším príklonom k extrémizmu orientovali na hodnotové typy univerzalizmus, benevolencia a úspech.

Abstract

The aim of this study is to map the value orientation and the occurrence of extremist attitudes in the sample of students in study programme “teaching in primary education”. It was found that students orientated most on the value types of universalism and benevolence, which in Schwartz's circular model of values constitute the pole of self-transcendence, and the least on the value types of power and success, which constitute the pole of self-enhancement. Another finding is that no increased occurrence of extremist attitudes was found in the research sample as a whole. Among the observed factors of inclination to extremism, students achieved the highest scores in the factor “anti-establishment attitudes”, and the lowest scores in the factor “prejudice and welfare chauvinism”. When comparing the value orientation of students with the highest and lowest occurrence of extremist attitudes, the results show that students with the highest occurrence of extremist attitudes are statistically significantly more oriented to the value types of power, security and stimulation. On the contrary, statistically significantly less students with a greater inclination to extremism orientated on the value types of universalism, benevolence and achievement.

Kľúčové slová: Hodnotová orientácia. Extrémistické postoje. Budúci učitelia.

Key words: Value orientation. Extremist attitudes. Future teachers.

Úvod

Extrémizmus je v posledných rokoch pomerne pertraktovanou témou. Na fenomén extrémizmu zamerali pozornosť laickej aj odbornej verejnosti násilné teroristické útoky a iné extrémistické udalosti po celom svete. U nás sa o extrémizme diskutuje v súvislosti s extrémistickou politickou stranou, ktorá v r. 2016 vstúpila do parlamentu, ale napr. aj v súvislosti s výsledkami simulovaných študentských volieb do Európskeho parlamentu, ktoré prebehli v máji 2019 a do ktorých sa zapojilo 204 stredných a 2 vysoké školy. Ukázalo sa, že nemalú časť študentov oslovujú extrémistické názory. Známe sú tiež výsledky prieskumu agentúry Fokus z roku 2019, v rámci ktorého sa mapovala inklinácia k pravicovo-extrémistickej orientácii u učiteľov a v bežnej populácii ľudí. Výsledky prieskumu ukázali, že k pravicovému extrémizmu sa výrazne prikláňa 7% učiteľov a 13% bežnej populácie.

Problematika extrémizmu znamená výzvu aj pre psychológiu. Sklon k extrémizmu je v sociálnej psychológii skúmaný v súvislosti so skupinovým vplyvom a vplyvom situačných faktorov. Niektoré psychologické prístupy k skúmaniu extrémizmu hľadajú príčiny sklonov k extrémizmu aj v osobnosti jednotlivca. My sme sa zamerali na motivačnú stránku osobnosti, konkrétne na hodnotovú orientáciu. Hodnoty sú považované za základ pre vznik konkrétnych postojov a za motívy usmerňujúce správanie človeka.

Je podľa nás dôležité, aby hodnoty a postoje, ktoré prezentujú učitelia ako tie, ku ktorým majú najbližšie, boli v súlade s demokratickými princípmi. Učiteľ je pre žiakov modelom, s ktorým sa identifikujú a imitujú ho. Učiteľ odovzdáva žiakom nielen vedomosti, ale svojim správaním formuje aj ich hodnotové nastavenie, postoje a celý osobnostný vývin. Rozhodli sme sa preto zmapovať hodnotovú orientáciu a intenzitu extrémistických postojov u budúcich učiteľov – študentov Učiteľstva pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte PU v Prešove.

1. Teoretické východiská

1.1. Hodnoty a hodnotová orientácia

Aj keď je možné badať istú nesúrodosť v snahách o psychologické definovanie pojmu hodnota, v definíciách hodnôt rôznych autorov je možné nájsť prieniky. Spoločnou črtou mnohých definícií je, že hodnoty sú chápané ako konštrukty, ktoré majú vplyv na rozhodovanie a správanie človeka, na jeho seba-percepciu, percepciu ľudí i udalostí (Izdenczyová 2008).

Schwartz a Bilsky (1990) vytvorili konceptuálnu definíciu hodnôt, ktorá zahŕňa päť formálnych znakov objavujúcich sa v relevantnej literatúre. Podľa tejto definície hodnoty: a) sú konceptmi toho, v čo človek verí; b) prináležia k žiaducim stavom alebo správaniam; c) sú transsituačné; d) usmerňujú selekciu alebo evaluáciu správania a udalostí; e) sú usporiadané podľa relatívnej dôležitosti. Hodnoty sú chápané ako kritériá, ktoré ľudia používajú pri výbere a ospravedlňovaní činov a pri hodnotení ľudí (vrátane seba) a udalostí.

S pojmom hodnota sú veľmi úzko späté pojmy hodnotové typy, hodnotová orientácia a hodnotový systém. V rámci výskumu sme použili merný nástroj PVQ 40 (Schwartz 2000), ktorý vychádza zo Schwartzovej teórie hodnôt, v ktorej je pojem hodnotový typ definovaný prostredníctvom motivačného cieľa, ktorý sa za ním skrýva. Každý hodnotový typ je potom tvorený niekoľkými hodnotami, za ktorými sa skrýva rovnaký cieľ. Napr. hodnotový typ „sebaurčenie“ je reprezentovaný hodnotami kreativita, sloboda, nezávislosť, zvedavosť a vlastný výber cieľov, a celý hodnotový typ je definovaný motivačným cieľom „nezávislé

myslenie a konanie“. Podľa Schwartza (1992) vyjadruje hodnotová orientácia relatívnu dôležitosť jednotlivých hodnôt pre človeka alebo sociálnu skupinu. Hodnotový systém je integrovanou štruktúrou, v ktorej existujú stabilné a predikovatelné vzťahy medzi hodnotovými orientáciami na každý z hodnotových typov. Hodnotový systém vyjadruje konfliktné a kompatibilné vzťahy medzi hodnotami, resp. hodnotovými typmi.

Schwartz (1992) vytvoril kruhový model ľudských hodnôt (hodnotový systém), ktoré sú organizované do desiatich hodnotových typov. Medzi týmito hodnotovými typmi sú vzájomné vzťahy podľa dvoch bipolárnych dimenzií. Na prvej dimenzii stoja oproti sebe póly „sebatranscendencia“ (self-transcendence) versus „zameranosť na seba resp. sebazdôrazňovanie“ (self-enhancement). Prvý pól konštituuje hodnoty univerzalizmus a benevolencia, ktoré podnecujú transcenciu sebeckých osobných záujmov, transcenciu jedinca k niečomu nadindividuálnemu (iní ľudia, príroda, svet). V opozícii k nim stoja hodnoty moc a úspech, ktoré podnecujú sebazdôrazňujúce ciele a tvoria druhý pól. Hodnoty univerzalizmus a benevolencia odzrkadľujú kooperatívne sociálne vzťahy, kým hodnoty moc a úspech predpokladajú kompetitívne vzťahy medzi ľuďmi. Na druhej dimenzii stoja proti sebe hodnoty konformita, tradícia a bezpečie, ktoré sa vzťahujú k pólu „ochrana statusu quo“ a hodnoty sebaurčenie a stimulácia, ktoré patria k pólu „otvorenosť voči zmene“. Póly tejto dimenzie predstavujú odlišný pohľad na príťažlivosť, či prijateľnosť zmeny a na neistotu v materiálnych, sociálnych a intelektuálnych oblastiach života. Desiata hodnota – hedonizmus v sebe zahŕňa smerovanie aj k sebazdôrazňovaniu, aj k otvorenosti voči zmene (podrobnejšiu charakteristiku hodnotových typov podľa Schwartza pozri v Izdenczyová 2008).

Mnohí autori považujú hodnoty za premenné, ktoré determinujú správanie. Podľa Schwartza (1992) sa ľudia zvyčajne správajú takým spôsobom, ktorý im umožňuje dosiahnutie alebo vyjadrenie ich hodnôt. Navyše, hodnoty vytvárajú akýsi hodnotiaci rámec pre každú z aktuálnych alebo anticipovaných udalostí. V reálnych situáciách sú však hodnoty považované len za jeden z faktorov, ktorý vplýva na správanie. Okrem hodnôt totiž zohrávajú dôležitú úlohu najmä sociálne normy. Normy správania v relevantných skupinách vytvárajú na jedinca dôležitý situačný tlak – ľudia môžu byť konformní s normami napriek tomu, že je normatívne správanie v rozpore s ich vlastnými hodnotami. Čím viac je jedinec pod normatívnym tlakom, tým slabšia bude očakávaná súvislosť medzi hodnotami a správaním (Bardi, Schwartz 2003).

1.2. Extrémizmus

Extrémizmus je v súčasnosti často používaný pojem. Ide o multifaktorový fenomén, ktorý sa stal objektom záujmu viacerých vedných odborov – psychológie, filozofie, histórie, politológie, sociológie, sociálnej práce či etiky.

Štefančík a kol. (2013) uvádzajú, že termín extrémizmus je odvodený z latinského slova „extremus“, ktorého význam je najkrajnejší, až výstredný postoj. Ide o prejavy súvisiace s vybočením, či úmyselným porušením všeobecne uznávaných noriem, či výrazný odklon od všeobecne uznávaných noriem v aktuálnej dobe. V politickom kontexte tento termín predstavuje ľavý a pravý okraj ideového spektra, ktorého stred je spravidla akceptovaný väčšinou.

Zvyknú sa rozlišovať rôzne druhy extrémizmu – pravicový, ľavicový, náboženský či ekologický (Lichner a kol. 2018). Najčastejšie sa v európskom priestore hovorí o pravicovom extrémizme, ktorý môže mať rôzne podoby, napr. nenávisť k menšinám, fašizmus, rasizmus a pod. Oproti minulosti má dnes extrémizmus oveľa sofistikovanejšiu podobu, pre šírenie extrémistických myšlienok sú často využívané dezinformačné weby či sociálne siete. Extrémizmus býva spojený s postojmi, ktoré majú intolerantný charakter, eventuálne sú vedome využívané s diktátorským alebo ideologickým úmyslom.

Viacerí autori (napr. Charvát 2007, Lichner a kol 2018, Matula 2018) upozorňujú na to, že pojem extrémizmus je vágne a nejednotne definovaný. Súvisí to aj s tým, že je pomerne zložitá označiť akékoľvek konanie za extrémistické, prípadne za konanie majúce extrémistické charakteristiky, alebo to jednoznačne vylúčiť. Hranica medzi extrémizmom a akceptovaným, konformným správaním je veľmi široká a nejasne formulovaná. Fenomény radikalizácie a extrémizmu sú považované za produkt demokratickej spoločnosti. Súce nežiadany a nechcený, ale často nezvratný. Demokracia nemá dostatok účinných obranných mechanizmov, aby sa ubránila všetkému, čo jej škodí. Pokiaľ by takéto mechanizmy mala, prestala by byť demokraciou a stala by sa v určitej miere diktatúrou. Preto sa každá demokratická spoločnosť stretáva s rôznymi formami extrémizmu.

Ako uvádzajú Lichner a kol. (2018), každá spoločnosť má tendenciu stanovovať určité kritériá pre určenie toho, čo možno považovať za nežiaduce, násilné, radikálne až extrémistické, alebo čo znaky takéhoto prejavu nemá. Preto aj pri porovnaní jednotlivých krajín Európskej únie v tejto oblasti sa stretávame s rozdielnym vymedzením toho, čo je alebo nie je považované za extrémistické. V podstate ide o mieru tolerancie k niektorým prejavom a nastavenie indikátorov pre hodnotenie daného konania ako extrémistického. Zo všeobecných indikátorov, z ktorých sa odvodzuje radikalizmus a extrémizmus v konaní osôb alebo skupín, uvádzajú Lichner a kol. (2018) najmä tieto:

- odmietanie platných právnych, sociálnych a morálnych noriem,
- iná hodnotová a postojeová orientácia, ktorá je v rozpore so všeobecnou orientáciou väčšinovej spoločnosti,
- vysoká miera názorovej alebo rasovej neznášanlivosti,
- absencia hmotných pohnutí (primárnym cieľom nie je obohatenie sa),
- antinormatívne až protiprávne konanie s prvkami agresivity až brutality (s problematikou extrémizmu sa spájajú rôzne prejavy, ako radikalizmus, fanatizmus, terorizmus, fašizmus, rasizmus a xenofóbia).

Podobne Charvát (2007) definuje extrémizmus ako vyhranené ideologické postoje, ktoré vybočujú z právneho rámca spoločnosti, vyznačujú sa prvkami intolerancie a útočia proti základným demokratickým ústavným princípom. Za extrémizmus možno podľa tohto autora považovať konanie a aktivity vychádzajúce z postojov krajne vyhrotenej, demokratickému systému nepriateľskej ideológie. Ďalšou charakteristickou črtou extrémizmu a s ním spájaných aktivít je, že útočia na systém základných práv a slobôd garantovaný ústavou a medzinárodnými ľudsko-právnymi dokumentmi, alebo sa snažia svojimi aktivitami uplatňovanie týchto práv sťažiť, či znemožniť pre určité skupiny obyvateľstva definované ich pohlavím, národnosťou, rasou, etnikom, farbou pleti, vierovyznaním, jazykom, príslušnosťou k spoločenskej triede, majetkom, ako aj používanie fyzického násillia namiereného voči majetku, alebo názorovým alebo politickým oponentom.

Extrémizmus a jeho prejavy v súčasnom období predstavuje celospoločenský problém a je považovaný za sociálno-patologický jav vyskytujúci sa v demokratických spoločnostiach. Od zmeny totalitného systému na demokratický je možné zaznamenať na Slovensku, ale aj v okolitých krajinách extrémistických predstaviteľov v rámci politickej scény a nárast nevraživosti v spoločnosti voči minoritám. Tematický základ extrémistických síl primárne tvorí národnostná problematika, najmä rómska problematika, problematika národnostných menšín a prisťahovalectvo.

Jednou z autentických analytických metód na určenie rozsahu potenciálnej podpory extrémistických politických aktivít je DEREK index (Demand For Right-Wing Extremism – dopyt po pravicovom extrémizme). Vyvinul ho budapeštiansky think-tank Political Capital Institute. Ide o medzinárodný komparatívny projekt, v rámci ktorého sa na základe originálneho teoretického modelu vyhodnocujú údaje z dlhodobého sociologického výskumu European Social Survey (ESS). V rámci tohto projektu je skóre krajiny DEREK určené

zastúpením (percentom) respondentov, ktorí patria do najmenej troch zo štyroch kategórií: napríklad respondenti, ktorí vyjadrujú výrazné antiimigrantské nálady, antiinštitucionálne postoje a pravicové hodnoty naraz. Pomocou tejto metodiky je tak možné skúmať percento ľudí, ktorých extrémistické názory by mohli destabilizovať politický a ekonomický systém krajiny – ak si tieto názory naďalej získavajú dôveryhodnosť. Posledný dostupný údaj za Slovensko je z výskumu z rokov 2012/13 – skóre DEREK dosiahlo hodnotu 13%, čo bolo najvyššie skóre z krajín Vyšehradskej štvorky (<http://derekindex.eu/>; Velšic 2017).

Matula a kol. (2018) odlišujú „populárne používanie“ termínu extrémizmus a extrémizmus zo psychologického hľadiska. Navrhujú chápať extrémizmus ako psychologický stav človeka charakterizovaný presvedčením, že skupina, do ktorej jednotlivec patrí, je morálne a absolútne správna, aktívne ohrozovaná zvonka a je spojená s konkrétnou ideou sebakoncepcie. Začlenením do skupiny prichádza následne k dominancii sociálnych svetov členov skupiny v takom rozsahu, v akom sa ono stáva základnou súčasťou ich sebaurčenia, a ktoré naplňa ich sociálny život. Predpokladá sa, že motivácia pre toto začlenenie súvisí so sebauistením a túžbou byť vnímaný inými osobami rovnakým spôsobom, akým sa človek pozerá na seba.

V sociálnej psychológii sa väčšina výskumov zameraných na extrémizmu a extrémistické správanie sústredila na skupinový vplyv a situačné faktory, ktoré vedú skupinu k násilným činom proti inému. Tento prístup je podľa Matulu a kol. (2018) problematický, pretože tieto teórie sa uplatňujú na úrovni skupiny a neuspokojivo vysvetľujú špecifickú psychológiu jednotlivých členov konajúcich extrémistickým spôsobom. Výsledkom je, že zatiaľ čo sociálni psychológovia vedia o podmienkach, v ktorých sa pravdepodobne zvýši napätie skupiny, existuje menšia všeobecná zhoda na podmienkach, ktoré vedú človeka k tomu, aby sa pripojil ku skupine, ktorá má extrémistickú ideológiu, alebo k rozvoju extrémizmu v skupine, v ktorej sa jednotlivec nachádza. Zimbardo (2014) upozorňuje, že aj keď skúmanie mechanizmov skupinového vplyvu a vplyvu situačných faktorov umožňuje porozumieť nemorálnemu a nenávisťnému správaniu, nezbavuje to jednotlivcov zodpovednosti za ich vlastné konanie. Podľa Zimbarda (2014) je v konečnom dôsledku morálne rozhodnutie a zodpovednosť na každej jednej ľudskej bytosti. Psychologické prístupy k skúmaniu extrémizmu preto hľadajú príčiny sklonov k extrémizmu aj v osobnosti jednotlivca. Vlastnosti osobnosti sami o sebe deviantné správanie nespôsobujú, v kontexte istých sociálnych podmienok však môžu vytvárať predpoklad k vzniku nemorálneho a nenávisťného správania.

Vysokoškolskí študenti sa z vývinového hľadiska nachádzajú na rozhraní končiacej adolescencie a začínajúcej mladšej dospelosti. O období vysokoškolského štúdia sa hovorí ako o období psycho-sociálneho moratória, počas ktorého mladí ľudia hľadajú vlastnú identitu a orientujú sa vo svojich cieľoch a hodnotách. Viacerí autori (napr. Štefančík 2013; Lichner a kol. 2018; Matula a kol. 2018; Pétiová 2020) sa zhodujú v tom, že extrémistické postoje zaujímajú predovšetkým mladí ľudia, ktorí sú vo zvýšenej miere prístupní novým myšlienkam a extrémom, sú ľahšie infikovatelní myšlienkami rôznych siekt, reformných a ochranárskych združení, sú prístupnejší anarchistickým ideám, ale i rôznym pseudo-vlasteneckým názorom. Dôvody tejto vnímavosti sú rôzne, predovšetkým však spočívajú v sociálno-psychologických aspektoch. Patrí k nim predovšetkým proces dospievania, osamostatňovania sa, emancipácie a vlastnej identifikácie, ktorý je sprevádzaný kritickými postojmi ku spoločnosti, rodine a ku generačným konfliktom. Pre obdobie psychického dozrievania je charakteristické experimentovanie, vymedzenie sa voči hodnotám rodičov, spoločnosti a pod. Postoje, ktoré sú v rozpore s hodnotami rodiny či školy, sú práve v tomto vývinovom období veľmi lákavé. K tomu v súčasnej dobe prispieva tiež absencia životnej perspektívy, absencia rodinného zázemia, pozitívnych životných vzorov, prázdnota a nenaplnenie voľného času – mladí ľudia často vyrastajú v neúplných rodinách, chýbajú im zážitky spolužitia vo funkčných komunitách, mnohí z nich v školských skupinách zažívajú

izoláciu, odmietanie alebo šikanovanie. Preto môžu byť skupiny s radikálnymi alebo extrémistickými názormi pre mnohých mladých kompenzáciou nenaplnenej potreby „zapadnúť“. Navyše, súčasná generácia dospievajúcich, generácia nového milénia (často označovaná ako generácia Z, iGeneration, digitálne deti alebo App Generation) žije od raného detstva vo svete technológií. Vedia s nimi dobre narábať, pravidelne používajú internet a sociálne médiá. Digitálne technológie im sprostredkujú významnú časť informácií aj sociálnych kontaktov. Dostupnosť širokého spektra informácií môže byť pre túto generáciu výhodou ale aj ohrozením, pretože často nemajú dostatočné schopnosti tieto informácie kriticky prehodnocovať a triediť. Na druhej strane, je to generácia, ktorá vyrastala v čase ekonomickej recesie a politickej neistoty spojenej napr. s hrozbou terorizmu. Preto mnohí citlivo vnímajú spochybnenie národnej identity, ohrozenie ekonomickej stability a pod.

2. Výskumná časť

2.1. Ciele výskumu

Hlavným cieľom tohto výskumu je zmapovať hodnotovú orientáciu, mieru výskytu extrémistických postojov a ich vzájomnú súvislosť na vzorke študentov študujúcich v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie. Tento cieľ môžeme rozdeliť na tri čiastkové ciele:

1. Zistiť, do akej miery sa študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie orientujú na jednotlivé hodnotové typy (podľa Schwartzovho kruhového modelu ľudských hodnôt).
2. Zistiť intenzitu extrémistických postojov u študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie.
3. Porovnať skupiny študentov s najvyššou a s najnižšou mierou príklonu k pravicovému extrémizmu v orientácii na jednotlivé hodnotové typy.

Realizovali sme kvantitatívny typ výskumu, v súvislosti s prvými dvoma cieľmi sme si zvolili deskriptívny typ výskumného plánu, v prípade tretieho cieľa sme volili diferenciačný výskumný plán.

2.2. Výskumná vzorka a výskumné nástroje

Výskumnú vzorku predstavovalo 102 respondentov, z toho 101 žien a 1 muž. Išlo o študentov zo študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. V prvom ročníku študovalo 31 (30,39%) študentov a z druhého ročníka bolo 71 (69,61%) študentov. Priemerný vek respondentov bol 22,8 roka.

V rámci výskumu sme použili dva dotazníky. Na zmapovanie hodnotovej orientácie vysokoškolských študentov sme využili štandardizovaný dotazník hodnotových orientácií. Ide o preklad anglického originálu Portraits Value Questionnaire 40 (PVQ 40) od Schwartzta (2000, In: Izdenczyová 2008). Prostredníctvom tohto dotazníka je možné konštatovať dôležitosť, ktorú určitý jedinec pripisuje všetkým z desiatich hodnotových typov: bezpečie, tradícia, konformita, univerzalizmus, benevolencia, sebaurčenie, hedonizmus, stimulácia, moc, úspech. PVQ 40 disponuje 40 položkami, ktoré majú podobu stručných verbálnych opisov rôznych jedincov. Každá položka vykresľuje ambície, ciele alebo túžby osôb, ktoré sú úzko prepojené s významnosťou jedného z uvedených desiatich hodnotových typov. Respondent odpovedá pri každej položke na otázku: „Ako veľmi sa na Vás podobá táto osoba?“ Respondenti odpovedajú na dané otázky výberom jednej z možností odpovede: „je úplne ako ja“, „je ako ja“, „je skoro ako ja“, „je iba trochu ako ja“, „nie je ako ja“, „vôbec nie je ako ja“. Spomínaný dotazník PVQ bol konfrontovaný a porovnávaný s dotazníkom Schwartz Value Survey (SVS), ktorý obsahoval 56 otázok (položiek), pričom sa zistila pozitívna kritériálna validita a reliabilita pre jednotlivé hodnotové typy bola zisťovaná test-retestom (Schwartz, 2003 In: Izdenczyová 2008).

Druhým merným nástrojom bol dotazník, ktorý sme použili na zisťovanie intenzity extrémistických postojov. Tento dotazník obsahuje rovnakých 29 položiek, ktoré sa používajú

aj v metodike DEREK index (<http://derexindex.eu/>). Tieto položky sú rozdelené do štyroch kategórií (na základe korelačných údajov): 1. predsudky a sociálny šovinizmus (protimenšinové a protiimigrantské nálady, podpora požiadavky obmedziť migráciu a pod. – celkovo 6 položiek); 2. antiestablišmentové postoje (nedôvera voči moci a demokratickým inštitúciám – národným a medzinárodným, voči súdnictvu a polícii, celková nespokojnosť s existujúcim politickým systémom – celkovo 8 položiek); 3. pravicové hodnotové orientácie (silná potreba spoločenského poriadku a jeho dodržiavania, oddanosť tradičným hodnotám, religiozita, politické sebadefinovanie v zmysle podpory pravicových síl – celkovo 8 položiek); 4. strach, nedôvera a pesimizmus (celková nespokojnosť s vlastným životom a s ekonomickou situáciou, nedôvera k iným ľuďom, pocit neistoty – 7 položiek). Tieto kategórie umožňujú preskúmať rôzne aspekty postojov tvoriacich pravicový extrémizmus. Reliabilita DEREK indexu vo všetkých štyroch kategóriách významne presahuje mieru 0,6 (Cronbachova alfa), ktorú je možné považovať za prijateľnú, celkový index má mieru 0,868, čo dokazuje silnú konzistenciu medzi položkami (<http://derexindex.eu/>). Pre potreby nášho výskumu sme pri každej z 29 položiek tejto metodiky využili odpovedovú škálu, na ktorej môže respondent odpovedať výberom čísla od 0 do 10. V niektorých položkách má respondent výberom čísla na škále vyjadriť mieru podobnosti s opísanou osobou – napr. položka č. 4 znie: „Ako veľmi sa na Vás podobá táto osoba? : Táto osoba verí, že ľudia by mali urobiť to, čo sa od nich požaduje, dodržiavať pravidlá a to aj vtedy, keď sa nikto nedíva.“ V tomto prípade hodnote 0 zodpovedá odpoveď „vôbec sa na mňa nepodobá“ a hodnote 10 zodpovedá odpoveď „úplne sa na mňa podobá“. V iných otázkach vyjadruje respondent výberom čísla na škále od 0 do 10 svoju mieru spokojnosti, príp. mieru dôvery a pod.

Samotný zber dát prebiehal v mesiacoch október až december 2020. Dotazníky sme zaslali respondentom v elektronickej podobe. Zo 130 oslovených študentov dotazníky vyplnilo 102 (78,5%) študentov. Pri realizácii výskumu boli dodržané etické štandardy – dobrovoľné vyplnenie dotazníkovej batérie, anonymné spracovanie dát - rešpektovanie súkromia, zabezpečenie dôvernosti informácií.

Dáta boli podrobené deskriptívnej a frekvenčnej analýze. Rozdiely medzi skupinami boli zisťované prostredníctvom Mann-Whitney U-testu, keďže neboli splnené podmienky pre parametrické analýzy. Dáta boli spracované pomocou štatistického softvéru IBM SPSS Statistics 25.

2.3. Výsledky

2.3.1. Výsledky týkajúce sa hodnotovej orientácie

Najskôr sme pristúpili k spracovaniu údajov získaných prostredníctvom dotazníka PVQ 40. Skóre dosiahnuté v rámci každého hodnotového typu predstavuje mieru orientácie respondenta na daný hodnotový typ. Čím je výsledná hodnota vyššia, tým sa respondent viac orientuje na daný hodnotový typ. Výsledná hodnota sa mohla pohybovať v rozmedzí 1 až 6 (stred tejto škály teda predstavuje skóre 3,5).

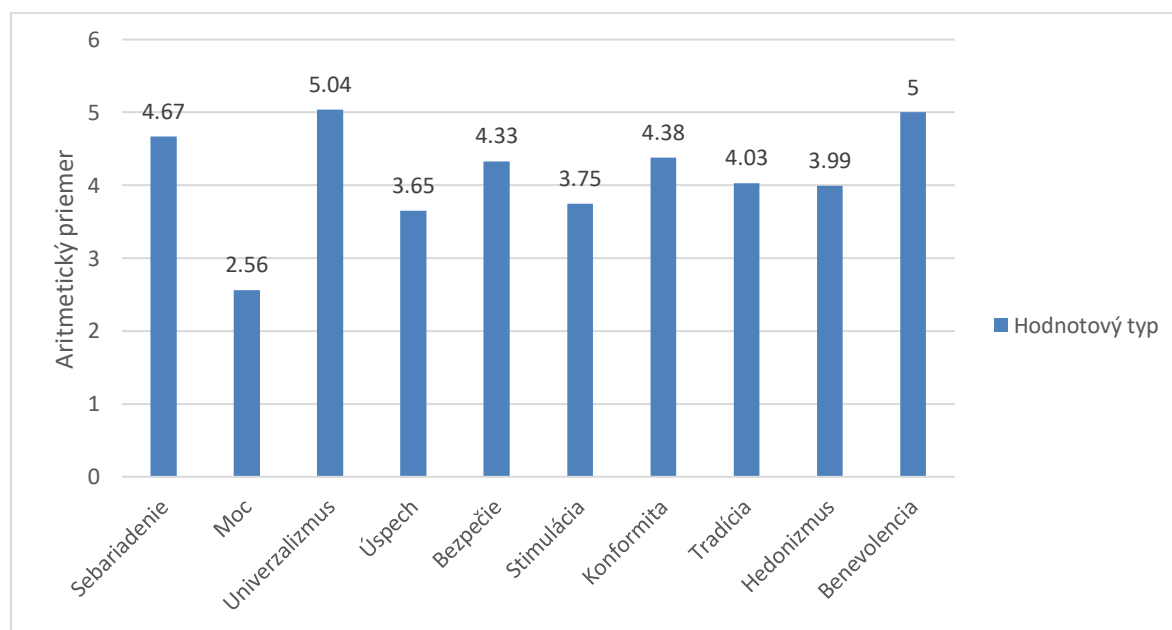
Uvádzame tabuľku 1 a graf 1, v ktorých je znázornené priemerné skóre týkajúce sa miery orientácie študentov z celej výskumnej vzorky na jednotlivé hodnotové typy.

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 1 a grafe 1 môžeme skonštatovať, že študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie sa zo všetkých hodnotových typov najviac orientujú na univerzalizmus (AM = 5,04). Ako sme už spomenuli, výsledné skóre v každom hodnotovom type sa mohlo pohybovať v rozmedzí 1 až 6 (strednú hodnotu teda predstavuje priemerné skóre 3,5) a platí, že čím je výsledná hodnota vyššia, tým sa respondent viac orientuje na daný hodnotový typ. Môžeme teda tvrdiť, že orientácia študentov na hodnotový typ univerzalizmus je výrazná. Študenti z našej výskumnej vzorky sa vo veľkej miere orientujú aj na hodnotový typ benevolencia (AM = 5,00).

Tabuľka 1. Výsledky týkajúce sa hodnotovej orientácie študentov (N = 102)

Hodnotový typ	Minimum	Maximum	Aritmetický priemer (AM)	Štandardná odchýlka	Medián
Sebariadenie	3,25	5,50	4,67	0,66	5,00
Moc	1,00	4,00	2,56	0,79	2,67
Univerzalizmus	3,33	6,00	5,04	0,63	5,16
Úspech	2,25	5,75	3,65	0,95	3,75
Bezpečie	2,40	5,60	4,33	0,64	4,40
Stimulácia	2,00	6,33	3,75	0,98	3,67
Konformita	2,50	5,25	4,38	0,63	4,50
Tradícia	2,50	5,50	4,03	0,52	4,00
Hedonizmus	2,33	6,00	3,99	0,83	4,00
Benevolencia	3,75	6,00	5,00	0,54	5,00

Pre študentov z výskumnej vzorky sú o niečo menej, ale stále pomerne dôležité aj hodnoty, ktoré reprezentujú hodnotové typy sebariadenie (AM = 4,67), konformita (AM = 4,38) a bezpečie (AM = 4,33). K hodnotovým typom, kde sa výsledné skóre pohybuje medzi hodnotami 3,5 až 4 (študenti sa na nich orientujú len mierne) patria tradícia (AM = 4,03), hedonizmus (AM = 3,99), stimulácia (AM = 3,75) a úspech (AM = 3,65). Zo všetkých hodnotových typov sa študenti z našej výskumnej vzorky najmenej orientujú na hodnotový typ moc (AM = 2,56) – v tomto prípade je výsledné skóre nižšie ako hodnota 3,5 (ktorá predstavuje stred škály 1 až 6).



Graf 1. Miera orientácie študentov na jednotlivé hodnotové typy

2.3.2. Výsledky týkajúce sa intenzity extrémistických postojov

Výsledkom originálneho spôsobu vyhodnocovania dát získaných prostredníctvom metodiky DEREK index je percento respondentov, ktorí majú v danej vzorke, resp. populácii silný dopyt po pravicovom extrémizme. Pre potreby nášho výskumu sme však položky z tohto dotazníka doplnené o odpovedňové škály v rozsahu 0 až 10 vyhodnocovali pomocou výpočtu priemerného skóre dosiahnutého v štyroch faktoroch príklonu k extrémizmu (1. predsudky a šovinizmus; 2. postoje proti súčasnému zriadeniu; 3. pravicová hodnotová orientácia; 4. pesimizmus, strach a nedôvera). U každého respondenta sme tiež vyrátali celkovú intenzitu

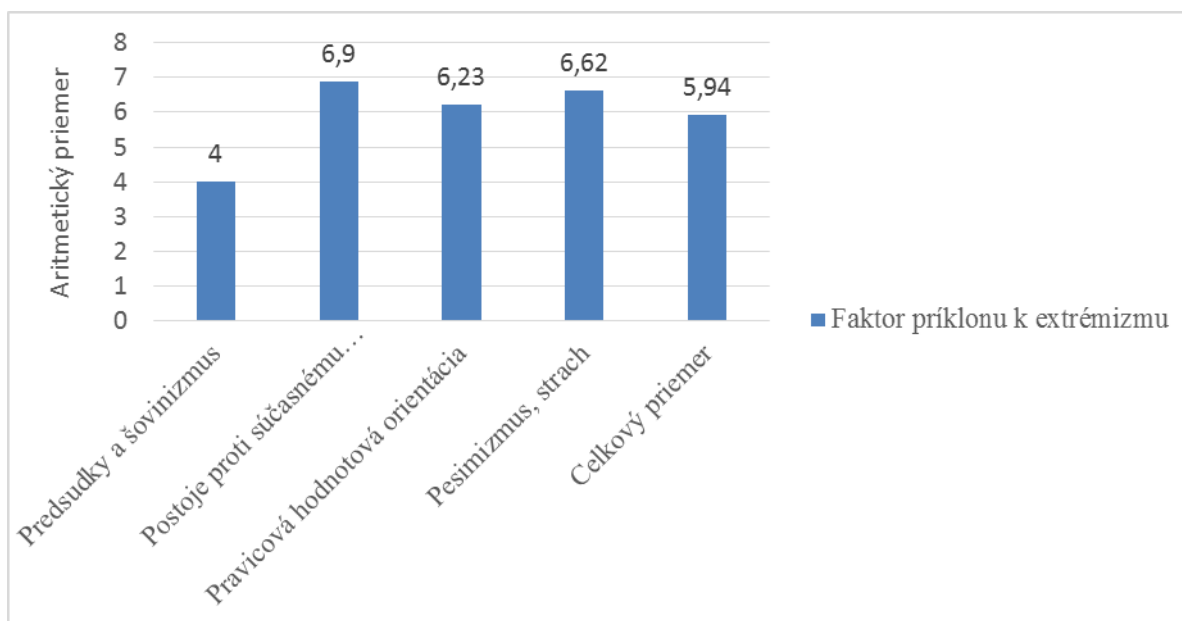
extrémistických postojov, ktorá má podobu celkového aritmetického priemeru vyrátaného z priemerov v štyroch faktoroch príklonu k extrémizmu.

V tabuľke 2 sú opísané výsledky týkajúce sa intenzity extrémistických postojov u študentov z výskumnej vzorky. Pre lepšiu názornosť uvádzame výsledky aj v podobe grafu 2.

Tabuľka 2. Výsledky týkajúce sa intenzity extrémistických postojov u študentov z výskumnej vzorky (N = 102)

Faktor príklonu k extrémizmu	Minimum	Maximum	Aritmetický priemer (AM)	Štandardná odchýlka	Medián
Predsudky a šovinizmus	1,50	8,17	4,00	1,60	4,09
Postoje proti súčasnému zriadeniu	4,25	9,75	6,90	1,10	6,82
Pravicová hodnotová orientácia	4,50	8,75	6,23	0,92	6,50
Pesimizmus, strach, nedôvera	4,71	7,71	6,62	0,75	6,57
Celková intenzita extrémistických postojov	5,01	7,49	5,94	0,49	6,06

Na základe údajov uvedených v tabuľke 2 a grafe 2 môžeme konštatovať nasledujúce zistenia o intenzite extrémistických postojov u respondentov z výskumnej vzorky. Respondenti dosiahli najvyššie skóre vo faktore „postoje proti súčasnému zriadeniu“ (AM = 6,90). Keďže výsledné skóre v jednotlivých faktoroch príklonu k extrémizmu mohlo nadobudnúť hodnotu 0 až 10 a stred tejto škály predstavuje hodnota 5, môžeme povedať, že intenzita postojov proti súčasnému zriadeniu je u študentov z výskumnej vzorky mierne zvýšená. Nad hodnotou 5 sa výsledné skóre pohybuje aj pri faktoroch „pesimizmus, strach a nedôvera“ (AM = 6,62) a pravicová hodnotová orientácia (AM = 6,23).



Graf 2. Výsledky týkajúce sa intenzity extrémistických postojov študentov (N = 102)

Rovnako celkové skóre, ktoré predstavuje aritmetický priemer vyrátaný zo skóre vo všetkých štyroch faktoroch, má hodnotu mierne vyššiu ako 5 (AM = 5,94). Najnižšie skóre

dosiahli študenti v rámci faktora „predsudky a šovinizmus“ (AM = 4,00). Uvedené výsledky celkovo – za celú vzorku – nepredstavujú výraznú mieru príklonu k extrémizmu. Na individuálnej úrovni sa však v sledovaných faktoroch príklonu k extrémizmu u niektorých respondentov vyskytlo aj vyššie skóre (ako sa dá vydedukovať aj z tabuľky 2 – vid' dosiahnuté maximum, štandardné odchýlky).

2.3.3. Porovnanie hodnotovej orientácie v skupinách študentov s najmenšou a s najväčšou mierou výskytu extrémistických postojov

To, že sme položky dotazníka na zisťovanie miery príklonu k pravicovému extrémizmu doplnené o odpoveďové škály v rozsahu 0 až 10 vyhodnocovali pomocou výpočtu priemerného skóre, nám umožnilo vytvoriť v rámci výskumnej vzorky dve skupiny respondentov – skupinu s najväčšou mierou príklonu k pravicovému extrémizmu a skupinu respondentov, ktorí mali v rámci výskumnej vzorky najmenšiu mieru príklonu k pravicovému extrémizmu. Do oboch skupín sme na základe skóre v premennej „celková intenzita extrémistických postojov“ vybrali po 14 respondentov.

Výsledky testovania rozdielov medzi skupinami uvádzame v tabuľke 3 a následne v grafe 3.

Tabuľka 3. Porovnanie hodnotovej orientácie skupín študentov, ktorí mali v rámci výskumnej vzorky najmenšiu (N = 14) a najväčšiu intenzitu extrémistických postojov (N = 14)

Hodnotový typ	Skupina s najmenším príklonom k extrémizmu				Skupina s najväčším príklonom k extrémizmu				Mann-Whitney U test	
	min	max	x	sd	min	max	x	sd	U	p
Sebariadenie	4,50	5,25	5,00	0,29	3,75	5,5	4,92	0,47	97,5	1,00
Moc	1,00	4,00	2,19	1,01	1,33	3,33	3,24	0,69	33,5	0,002 **
Univerzalizmus	4,00	5,67	5,25	0,42	3,33	5,50	4,60	0,63	31,0	0,001***
Úspech	2,25	5,25	4,36	0,96	2,25	5,75	3,50	0,99	45,0	0,014*
Bezpečie	3,00	4,60	4,06	0,60	3,80	5,40	4,67	0,64	51,5	0,031*
Stimulácia	2,00	5,00	3,62	0,83	2,67	6,33	4,36	0,99	47,5	0,019*
Konformita	3,00	5,25	4,36	0,51	3,00	4,75	3,79	0,76	65,0	0,137
Tradičia	2,50	5,50	4,18	0,95	3,00	4,25	3,79	0,48	56,0	0,056
Hedonizmus	2,67	5,33	4,19	0,88	3,00	5,33	4,26	0,86	83,0	0,511
Benevolencia	4,75	5,75	5,04	0,29	3,75	5,50	4,43	0,56	35,5	0,003**

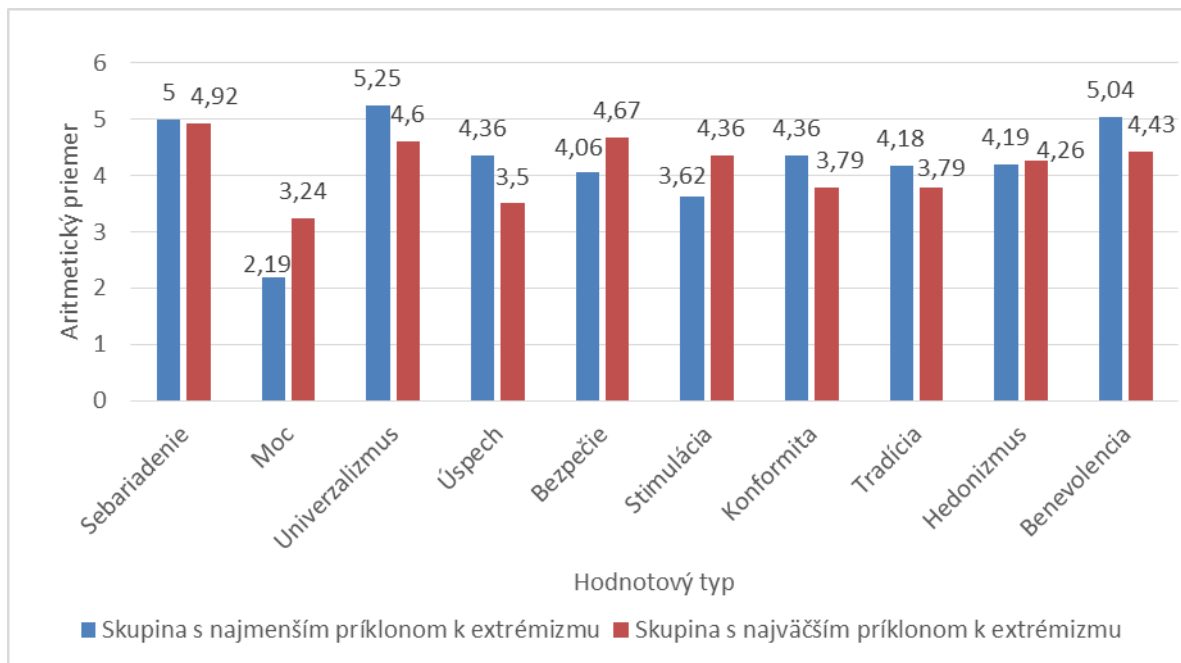
Vysvetlivky:

min – dosiahnuté minimum, max – dosiahnuté maximum, x – aritmetický priemer, sd – štandardná odchýlka, U – výsledok Mann-Whitney U testu; * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$ (p = signifikantnosť rozdielov medzi skupinami zisťovaná Mann-Whitney U testom pre dva nezávislé výbery).

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke 3 a grafe 3 môžeme konštatovať, študenti s najväčšou a s najmenšou intenzitou extrémistických postojov sa štatisticky významne líšia v miere orientácie na 6 z 10 hodnotových typov, konkrétne v orientácii na hodnotové typy moc, univerzalizmus, úspech, bezpečie, stimulácia a benevolencia.

Štatisticky najvýznamnejší rozdiel sme zaznamenali medzi oboma skupinami študentov v miere orientácie na hodnotový typ **univerzalizmus**. Na univerzalizmus sa štatisticky významne viac ($U = 31$; $p < 0,001$) orientujú študenti, ktorí majú v rámci celej výskumnej vzorky najnižšiu intenzitu extrémistických postojov v porovnaní so študentmi s najvyššou mierou príklonu k extrémizmu. Tento hodnotový typ je definovaný (Schwartz 1992, 1996) ako porozumenie, úsilie, tolerancia, ochrana všetkých ľudí a ochrana prírody. Medzi hodnoty, ktoré reprezentujú tento hodnotový typ, patria veľkodušnosť – teda tolerancia rozdielnych ideí

a presvedčení; múdrosť – zrelé porozumenie životu; sociálna spravodlivosť – náprava nespravodlivosti, ochrana slabých; rovnosť – rovnaké príležitosti pre všetkých; mierový svet – svet bez vojny a konfliktov; svet krásy – krásy prírody a umenia; jednota s prírodou a environmentálna ochrana.



Graf 3. Porovnanie hodnotovej orientácie skupín študentov s najmenším (N = 14) a s najväčším príklonom k extrémizmu (N = 14)

V poradí druhý štatisticky najvýznamnejší rozdiel sme zistili v orientácii študentov oboch skupín na hodnotový typ **moc** ($U = 33,5$, $p < 0,01$). Konkrétne, na tento hodnotový typ sa viac orientujú študenti, ktorí mali v rámci výskumnej vzorky najväčšiu intenzitu extrémistických postojov. Hodnotový typ **moc** je definovaný ako sociálny status a prestíž, kontrola alebo dominancia nad ľuďmi a zdrojmi. Reprezentujúcimi hodnotami sú: sociálna moc – kontrolovanie ostatných, dominancia; autorita – právo viesť a rozkazovať; bohatstvo – materiálne vlastníctvo, peniaze. Tu je nutné poznamenať, že aj keď bol rozdiel medzi skupinami štatisticky významný, ani jedna skupina nevykazovala výraznú orientáciu na hodnotový typ **moc** – v skupine s najväčším príklonom k extrémizmu bol v orientácii na tento hodnotový typ dosiahnutý aritmetický priemer 3,24, čo nepredstavuje výraznejšiu orientáciu na **moc** – je to pod hodnotou 3,5 (stredná hodnota možného výsledného skóre, ktoré mohlo nadobudnúť hodnotu 1 až 6).

Štatisticky významne sa porovnávané skupiny študentov líšili aj v orientácii na hodnotový typ **benevolencia** ($U = 35,5$, $p < 0,01$). Na tento hodnotový typ sa viac orientujú študenti, ktorí mali v rámci výskumnej vzorky najnižšiu intenzitu extrémistických postojov. Hodnotový typ **benevolencia** predstavuje ochranu a blaho ľudí, s ktorými je jedinec v častom osobnom kontakte. Reprezentatívnymi hodnotami **benevolencie** sú nápomocnosť – teda starostlivosť o druhých; čestnosť – úprimnosť a poctivosť; odpúšťanie – ochota odpustiť iným; lojalita – vernosť priateľom a zodpovednosť – spoľahlivosť.

Štatisticky významné rozdiely medzi porovnávanými skupinami študentov, aj keď už na nižšej hladine významnosti ($p < 0,05$), sme zistili v miere orientácie na hodnotové typy **úspech**, **stimulácia** a **bezpečie**. Skupina s najväčšou mierou príklonu k extrémizmu sa viac orientovala na hodnotové typy **stimulácia** ($U = 47,5$) a **bezpečie** ($U = 51,5$). Hodnotový typ **stimulácia** (vzrušenie, zmeny a výzvy v živote) je reprezentovaná hodnotami: odvaha –

vyhľadávanie dobrodružstiev, riskovanie; premenlivý život naplnený výzvami a zmenami; vzrušujúci život a stimulujúce zážitky. Hodnotový typ bezpečie zahŕňa hodnoty ako sú: bezpečie pre rodinu a najbližších; ochrana národa pred nepriateľmi, sociálny poriadok – stabilita spoločnosti. Na hodnotový typ úspech boli viac orientovaní študenti, ktorí mali v rámci výskumnej vzorky najnižšiu intenzitu extrémistických postojov ($U = 45,0$). Tento hodnotový typ zahŕňa hodnoty, ako sú: dosahovanie cieľov; spôsobilosť – kompetencia; ctižiadosť – tvrdá práca a úsilie.

Miera orientácie na hodnotové typy sebariadenie, konformita a tradícia bola o niečo vyššia v skupine s nižšou mierou príklonu k extrémizmu, ale tu rozdiely medzi skupinami neboli štatisticky významné (teda zo štatistického hľadiska sa skupiny v orientácii na tieto hodnotové typy nelíšia). V hodnotovom type hedonizmus skórovali o niečo vyššie študenti zo skupiny s najvyššou mierou príklonu k extrémizmu, ani tu však rozdiel nebol štatisticky významný.

Záver

Vzhľadom na to, že učitelia sú pre žiakov dôležitým sociálnym modelom a majú veľký vplyv na formovanie hodnôt žiakov, je dôležité, na aké hodnoty sa orientujú samotní učitelia. V súvislosti s požiadavkami kladenými na rolu učiteľa považujeme za užitočnejšie, ak je učiteľ orientovaný viac na hodnotové typy konštituujuce pól sebatranscendencie (teda hodnotové typy univerzalizmus a benevolencia), než na hodnotové typy moc a úspech, pre ktoré sú typické súťaživé vzťahy a sebazdôrazňovanie. Na základe výsledkov výskumu môžeme povedať, že študenti z našej výskumnej vzorky ako celku túto požiadavku spĺňajú.

Je tiež dôležité, aby budúci či praktizujúci učitelia nevykazovali zvýšený príklon k extrémizmu. Odborníci na prevenciu sociálno-patologických javov (napr. Matula a kol. 2018; Pétiová 2020 a iní) zdôrazňujú, že v súčasnej celospoločenskej situácii je potrebné zaoberať sa problematikou extrémizmu a žiakov vzdelávať aj v tejto tematike. Žiakov je potrebné prostredníctvom diskusií a zážitkového učenia viesť k sebaopoznávaniu, emocionálnemu rozvoju, empatii, pomôcť im budovať morálne a sociálne hodnoty, vzájomné porozumenie, pomôcť formovať prosociálne postoje k druhým ľuďom. Aby tak učitelia mohli robiť, sami musia byť zrelými osobnosťami, riadiacimi sa princípmi demokracie a humanizmu a nevykazovať sklony k extrémistickým postojom. Výsledky prezentovaného výskumu ukazujú, že študenti z výskumnej vzorky celkovo (ak zoberieme do úvahy výsledky za celú vzorku) nevykazujú výraznejšiu intenzitu extrémistických postojov. Zo sledovaných faktorov príklonu k extrémizmu dosiahli študenti najvyššie skóre vo faktore „postoje proti súčasnému zriadeniu“. Na individuálnej úrovni sa však v sledovaných faktoroch príklonu k extrémizmu u niektorých študentov vyskytlo aj vyššie skóre. Aj keď takýchto študentov nebolo veľa, nemožno to bagatelizovať – každý učiteľ v priebehu svojej pedagogickej praxe pôsobí na formovanie osobnosti desiatok až stoviek žiakov.

Výsledky testovania rozdielov medzi skupinami študentov s najväčšou a najmenšou mierou príklonu k extrémizmu v ich hodnotovej orientácii ukazujú, že študenti s najväčšou intenzitou extrémistických postojov sú štatisticky významne viac orientovaní na hodnotové typy moc, bezpečie a stimulácia než študenti, ktorí mali v rámci výskumnej vzorky najnižšiu intenzitu extrémistických postojov. Tieto tri hodnotové typy sú v kruhovom modeli ľudských hodnôt (Schwartz 1992) umiestnené bližšie k pólu sebazdôrazňovanie (zameranosť na seba a kompetitívne vzťahy). Naopak, štatisticky významne menej sa študenti s väčším príklonom k extrémizmu orientovali na hodnotové typy univerzalizmus a benevolencia, ktoré odzrkadľujú zameranosť na kooperatívne vzťahy a transcenciu jedinca k niečomu nadindividuálnemu (iní ľudia, príroda, svet); významne menej sa oproti študentom s najnižšou intenzitou extrémistických postojov orientovali aj na hodnotový typ úspech, boli teda menej zameraní na hodnoty ako je tvrdá práca a ambície, dosahovanie cieľov a nadobúdanie

kompetencií. Výsledky nášho výskumu naznačujú istú súvislosť medzi mierou príklonu k extrémizmu a hodnotovou orientáciou a môžu slúžiť ako podnet či východisko pre ďalšie skúmanie v tejto oblasti.

Povolanie učiteľa kladie zvýšené nároky na jeho osobnosť, ktorá sa formuje aj v procese jeho prípravy na budúce povolanie. V pregraduálnej príprave učiteľov zohráva dôležitú úlohu ich psychologická príprava. Jednou z možností ako môžu študenti získať okrem teoretických konceptov psychologickéj vedy aj sociálne zručnosti a rozvíjať schopnosť sebareflexie, je sociálno-psychologický výcvik. Tento predmet vytvára priestor na realizáciu interakčných aktivít zameraných aj na uvedomenie si vlastných hodnôt, postojov (vrátane predsudkov a stereotypov), dôraz je kladený na rozvoj sebapoznania, kritického myslenia, zručnosti kooperovať, efektívne komunikovať, zvládať negatívne emócie, byť empatický, efektívne riešiť konflikty a pod.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BARDI, A., SCHWARTZ, S. H. 2003. Values and behavior: Strength and structure of relation. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*. Roč. 29, s. 1207 – 1220.
- DEREX index – Demand for right-wing extremism. Political Capital – policy research and consulting institute. Dostupné z: <https://derexindex.eu/>
- CHARVÁT, J. 2007. *Současný politický extrémismus a radikalismus*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-098-6.
- IZDENCZYOVÁ, N. 2008. *Hodnoty a ciele a dôsledky ich kongruencie a inkongruencie pre subjektívnu pohodu* [elektronický zdroj]. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 142 s. ISBN 978-80-8068-911-7. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Izdenczyova1/index.html>.
- LICHNER, V. a kol. 2018. *Extrémizmus a radikalizácia v sociálnych kontextoch*. [elektronický zdroj]. Košice : FF UPJŠ v Košiciach, 139 s. ISBN 978-80-8152-659-6. Dostupné z: www.unibook.upjs.sk.
- MATULA, Š. a kol. 2018. *Psychoedukačný program minimalizácie extrémistických postojov a prejavov mladých ľudí*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Dostupné z: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2019/05/P-158-Z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1-spr%C3%A1va-Matula.pdf>.
- PÉTIOVÁ, M. 2020. *Analýza údajov z výskumov zameraných na zistenie skúseností, názorov a postojov žiakov základných a stredných škôl na extrémizmus a rasizmus*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR v Bratislave, MŠVVaŠ SR.
- SCHWARTZ, S. H. 1992. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 24, 1-65. San Diego: Academic.
- SCHWARTZ, S. H. 2000. *Portraits Value Questionnaire 40 (PVQ40)*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.
- SCHWARTZ, S. H. 2003. *A proposal for meaning value orientations across nations*. Chapter 7 in the questionnaire development package of the european social survey. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/312444842_A_proposal_for_measuring_value_orientations_across_nations.
- SCHWARTZ, S. H., BILSKY, W. 1990. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Roč. 58, č. 5, s. 878 – 891.
- ŠTEFANČÍK, R. a kol. 2013. *Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0516-3.

VELŠIC, M. 2017. *Mladí ľudia a riziká extrémizmu. Výskumná štúdia*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 978-8-89345-65-6.
ZIMBARDO, P. G. 2014. *Luciferův efekt*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2346-9.

Author's Information:

PhDr. Nikoleta Izdenczyová, PhD. – Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

PROGRAMY ROZVOJA METAKOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ ŽIAKA

PROGRAMS FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S METACCOGNITIVE SKILLS

Ivana Martinková, Iveta Kovalčíková

Ivana Martinkova, Iveta Kovalcikova

Abstrakt

Zámerom predkladaného príspevku je definovať koncept metakognície a predstaviť vybrané intervenčné programy zamerané na rozvoj metakognitívnych schopností žiakov. Osobitná pozornosť je venovaná analýze metakognitívneho programu SMARTS (produkt RILD – Research Institute for Learning and Development, autorka Lynn Meltzer), ktorý bol adaptovaný a v slovenských podmienkach pilotne overovaný. Primárne sú diskutované princípy a obsahové oblasti metakognitívneho programu SMARTS.

Abstract

The aim of the presented paper is to define the concept of metacognition, and to present selected intervention programs for the development of pupil's metacognitive skills. Special attention is paid to the analysis of the metacognitive program SMARTS (product RILD – Research Institute for Learning and Development, author Lynn Meltzer), which was adapted and pilot-tested in Slovak conditions. The principles and content areas of the metacognitive program SMARTS are primarily discussed.

Kľúčové slová: Metakognícia. Sebaregulácia. SMARTS.

Key words: Metacognition. Self-regulation. SMARTS.

Úvod

Výkon žiakov v školskom prostredí ovplyvňuje okrem mnohých iných faktorov aj úroveň metakognitívnych schopností (Bryce et al. 2015; Lawson, Farah 2017; Roebbers 2012). Nedostatočne rozvinuté metakognitívne schopnosti sú pozorovateľné v zníženej sebaregulácii žiakov, v absencii schopnosti plánovať, strategicky myslieť, hľadať alternatívne riešenia, potláčať správanie v štruktúre „pokús sa a omyl,“ a pod. Kognitívni psychológovia považujú metakogníciu za dôležitú zložku inteligentného správania a viacerí autorov je presvedčených, že prispieva k efektívnemu učeniu sa jedincov (napr. Flavell, 1979; Bransford et al., 2000; Alevin et al., 2004; Lane, 2009; Krykorková, 2010). V českom psychologickom slovníku je metakognícia vymedzovaná ako „poznávanie na druhú“, „poznávanie toho, ako človek poznáva“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 311). V pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.122) je metakognícia vymedzená ako „spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať, vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o činnosť vedomú, ktorá vedie človeka k poznávaniu toho, ako sám postupujem, keď poznávam svet.“ Kognitívni psychológovia Sternberg (2002), Garner (2009), Perkins (1995) uvádzajú, že metakognícia patrí medzi dôležité zložky inteligentného správania. Jedinci, ktorí využívajú metakognitívne stratégie sú vo svojich činnostiach úspešnejší ako tí, ktorí ich nevyužívajú. Výskumy potvrdili, že nácvikom, postupným učením, tréningom je možné si určité

metakognitívne stratégie osvojiť, a tým rozšíriť svoj intelektový potenciál o významnú zložku poznávacieho aparátu (Sternberg 2002; Perkins 1995; Garner 20099; Diamond, Lee 2011; Moffitt et al. 2011).

1. Programy rozvoja metakognitívnych stratégií žiakov

Metakognitívne stratégie je možné osvojiť si pomocou dvoch spôsobov: (1) intuitívne, pomocou vlastnej alebo sprostredkovanej skúsenosti, (2) explicitne, na základe systematického nácviku. Výskumy v danej oblasti (Veenman et al. 2006; Bannert, Mengelkamp 2008) naznačujú, že metakognitívne stratégie nie sú žiakmi natoľko rozvinuté, aby ich žiaci dokázali samostatne a automaticky používať pri riešení rôznych školských ale aj mimoškolských úloh. Metakognitívne orientované výskumy pomáhajú koncipovať spôsob výučby, ktorá explicitne na základe systematického nácviku podporuje metakogníciu, resp. metakognitívne stratégie žiaka.

1.1. Doménov všeobecné a doménovošpecifické programy

Výučbové a stimulačné programy zamerané na rozvoj metakognitívneho fungovania majú rôzny charakter. Kovalčíková (2017) rozlišuje dve línie programov. Do jednej línie patria tie programy, ktoré majú charakter tzv. transverzálnych prístupov (extrakurikulárnych prístupov nesúvisiacich s obsahom konkrétneho vyučovacieho predmetu). Sú zamerané na nadobúdanie všeobecne uplatniteľných princípov a foriem myslenia. Stimulačné programy tejto skupiny sa v odbornej literatúre označujú ako doménov všeobecné (*domain-general*) alebo doménovonešpecifické programy. Cieľom týchto prístupov je pomocou extrakurikulárnych obsahov rozvoj metakognitívnych funkcií žiaka. Kovalčíková (2017) uvádza prehľad najčastejšie aplikovaných programov v rámci doménovonešpecifického prístupu. Medzi tieto programy je zaradovaný napr. Feuersteinov *Instrumental Enrichment Program* (Feuerstein et al. 2006). Ďalšie programy, ktoré uvádza Kovalčíková (2017) sú založené na princípe tzv. mediovaného učenia sa, sú zamerané na komplexný rozvoj metakognitívnych funkcií potrebných na učenie sa (tu patria programy ako napr. *Bright Start*, *COGNET*, *Peer Mediation with Young Children Programme*). Program s názvom *PREP* (Das, Naglieri 1997) je orientovaný na rozvoj pozornosti, schopnosti plánovania a spracovania informácií. Jedným z ďalej spomínaných programov je *Process-based Instruction* (Ashman, Conway 1989), ktorého cieľom je zvnútornenie metakognitívnych stratégií pre efektívnejšie osvojovanie si kurikulárnych obsahov.

Druhú skupinu tvoria kontextuálne orientované prístupy, ktoré rozvíjajú špecifické kognitívne aspekty v rámci kurikulárnych domén (napr. slovenský jazyk, matematika, prírodovedné predmety a pod.). Takéto kurikulárne sýtené programy sa nazývajú doménovošpecifické (*domain-specific*). Kovalčíková (2017) ponúka prehľad programov intervenujúcich v rámci konkrétnych vyučovacích predmetov. Môžeme spomenúť napr. *Cognitive Assault Strategy a Connecting Mathematics Concepts* (Miles, Forcht 1995; Engelmann 1991; cit. dľa. Kovalčíková, 2017), ktorých cieľom je rozvoj metakognitívnych verbálnych stratégií pri učení sa matematiky, ale aj konceptuálne vnímanie rôznych matematických konceptov. V kategórii doménovošpecifických programov bol na Slovensku vytvorený kognitívny stimulačný program z matematiky a slovenského jazyka.⁴¹ Cieľom

⁴¹ projekt APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka*, riešený v rokoch 2016 – 2019, zodpovedná riešiteľka doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., členovia výskumného tímu: doc. PhDr. Ján Ferjenčík, CSc., Mgr. Míriam Slavkovská, PhD., doc. PhDr. Martin Klimovič, PhD., prof. PhDr. Ľudmila Liptáková, PhD., Mgr. Marta Kopčíková, PhD., Mgr. Eva Gogová, PhD., doc. PhDr. Alena Prídavková, PhD., PaedDr. Edita Šimčíková, PhD., Mgr. Blanka Tomková, PhD., Mgr. Juraj Kresila, PhD., Mgr. Ivana Martinková, PhD.

projektového tímu bolo vyvinúť a experimentálne overiť programy na stimuláciu kognitívnych funkcií žiaka so zníženým školským výkonom.

1.2. Metakognitívny program SMARTS

Jedným z doménovovšeobecných programov je metakognitívne kurikulum SMARTS, ktoré je produktom centra s názvom *Research Institute for Learning and Development*⁴². Metakognitívne kurikulum SMARTS vytvára novú školskú „kultúru“, ktorej základy sú postavené na uvedení si dôležitosti sebaregulácie a seba porozumenia (Meltzer et. al. 2004a; Meltzer et al. 2004b; Meltzer 2010). Cieľom programu je naučiť žiakov ako sa správne učiť, budovať akademický úspech v spolupráci s učiteľom vo forme tzv. „párovej stimulácie“ (*peer mediation/ peer tutoring/ peer mentoring*⁴³) – vzájomná spolupráca učiteľa a žiakov na riešení zadaných úloh, umožniť žiakom porozumieť ich silným a slabým stránkam pri procese učenia sa, naučiť efektívne využívať metakognitívne stratégie pri riešení zadaných úloh. Metakognitívny program SMARTS bol preložený, adaptovaný a pilotne overovaný aj v slovenských podmienkach v rámci projektu VEGA **1/0254/20** – *SMARTS – Slovenská adaptácia a pilotné overenie programu na stimuláciu exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiakov so zníženým školským výkonom*.

SMARTS je akronym, pozostávajúci zo začiatočných písmen hlavných myšlienok programu:

- *S – Strategies (stratégie)* – používanie efektívnych stratégií umožňuje žiakovi organizovať a zvládať často náročné školské úlohy. Ich zvládnutie zvyšuje žiakovo sústredenie, úsilie či flexibilitu pri procese riešenia stanovených úloh.
- *M – Motivation (motivácia)* – ak žiak dokáže aplikovať pri procese riešenia úlohy efektívnu stratégiu, dokáže úlohu jednoduchšie vyriešiť. Žiak je motivovaný pracovať ďalej a lepšie, pretože zrazu začína zvládať úlohy, ktoré dovtedy nedokázal riešiť.
- *A – Awareness (uvedomenie)* – žiak je schopný vnímať svoj vlastný proces učenia sa, je schopný vlastnej sebareflexie. Je teda schopný aplikovať pri riešení úlohy takú stratégiu, ktorú považuje za efektívnu a ktorá mu pomôže úlohu vyriešiť čo najrýchlejšie.
- *R – Resilience (odolnosť)* – ak žiak ovláda stratégie učenia sa, vníma a uvedomuje si svoj vlastný proces učenia sa, dokáže byť flexibilnejší vo vzťahu k vlastnému vzdelávaniu. V prípade akéhokoľvek problému má žiak s dobre rozvinutými metakognitívnymi schopnosťami tendenciu problém riešiť bez toho, aby sa dostal do frustrácie.
- *T – Talent (talent)* – žiak, ktorý má rozvinuté metakognitívne uvedomenie a pozná svoje silné stránky, dokáže byť úspešný a svoj talent naplno využiť.
- *S – Success (úspech)* – ak žiak pozná metakognitívne stratégie SMARTS a aplikuje ich pri procese riešenia školských úloh, je motivovaný čeliť výzvam, ktoré ho v budúcnosti čakajú (Meltzer 2010).

Metakognitívny program, resp. kurikulum SMARTS pozostáva zo 7 okruhov, v ktorých sa nachádza 23 lekcí zameraných na jednotlivé oblasti metakognitívnej sebaregulácie. Každá lekcia obsahuje pracovné listy pre žiakov a verziu pre učiteľa, resp. administrátora. Úlohou učiteľa, resp. administrátora je do vyučovacieho procesu, resp. intervenčného procesu implementovať princípy metakognitívneho programu SMARTS.

⁴² autorka programu SMARTS – Lynn Meltzer, Ph.D. je prezidentkou a riaditeľkou Výskumného ústavu pre rozvoj a vzdelávanie (Research Institute for Learning and Development).

⁴³ V zahraničnej literatúre sa pre označenie metódy „párovej stimulácie“ uvádzajú pojmy „peer mediation“, „peer tutoring“, „peer mentoring“. V rámci dizertačnej práce preto používame jednotný názov – „párová stimulácia“, ktorá reprezentuje princípy všetkých uvádzaných označení skúmaného javu.

1.3. Kľúčové oblasti programu SMARTS

Metakognitívny program SMARTS rozdeľuje Meltzer (2014) do 5 kľúčových oblastí: (1) stanovenie/vytváranie cieľov (*goal-setting*); (2) kognitívna flexibilita (*cognitive flexibility / shifting*); (3) organizovanie a prioritizovanie (*organizing/ prioritizing*); (4) pracovná pamäť (*accessing working memory*); (5) sebamonitorovanie a sebakontrola (*self-monitoring / self-checking*).

Stanovenie / vytváranie cieľov

Stanovenie cieľov sa vzťahuje na schopnosť stanoviť si konkrétne a realistické ciele, ktoré je možné dosiahnuť v definovanom časovom období. Stanovenie si cieľa zahŕňa aj schopnosť definovať relevantné aktivity vedúce k danému cieľu, efektívne využívanie stratégií, vytrvať pri dosahovaní cieľa. Žiak v rámci správneho stanovenia cieľa dokáže plánovať, organizovať a vizualizovať kroky na jeho dosiahnutie. Ako Meltzer (2014) uvádza, žiak, ktorý si dokáže stanoviť vlastný cieľ je viac motivovaný pri jeho dosahovaní. Schopnosť stanoviť si adekvátny cieľ vyžaduje od žiakov, aby poznali svoje silné, slabé stránky a svoj vlastný učebný štýl, dokázali operacionalizovať jednotlivé úlohy v rámci stanoveného cieľa, dokázali zhodnotiť úlohu, uvedomiť si potrebu dosiahnutia cieľa. Žiaci, ktorí sú schopní stanoviť si cieľ, sú podľa Meltzer (2007) zvyčajne úspešnejší pri riešení komplexnejších úloh typických pre 21. storočie. Naopak, žiaci so slabým porozumením procesov vlastného učenia sa často zlyhávajú pri dlhodobých, ale aj krátkodobých cieľoch. To sa negatívne prejavuje na ich akademických výsledkoch (Krishnan et al. 2010; Stone, Conca 1993; Swanson 1989). Rozvíjanie schopnosti stanovenie/vytvárania cieľov (*Goal-setting*) je možné napr. prostredníctvom lekcie s názvom Stratégia 5P (*I CAN DO my goals*), ktorá rozvíja schopnosť: (1) porozumieť významu slova cieľ; (2) rozlíšiť, čo považujeme za cieľ a čo nie; (3) uvedomiť si dôvody, prečo môže byť dosiahnutie cieľa náročné; (4) porozumieť rozdielu medzi krátkodobým a dlhodobým cieľom; (5) vytvoriť realistický, konkrétny a vhodne zvolený cieľ; (6) identifikovanie krátkodobých cieľov vedúcich k dlhodobému cieľu; (7) porozumieť a aplikovať stratégiu 5P (cieľ – presný, primeraný, počítateľný, postup, prekážky).

Kognitívna flexibilita

Kognitívna flexibilita (alebo schopnosť myslieť flexibilne, schopnosť presúvať medzi alternatívami) je veľmi významným vyšším kognitívnym (exekutívnym) procesom. Schopnosť kognitívnej flexibility je špeciálne náročná pre žiakov, ktorí majú problém s pozornosťou a s učením sa (Meltzer, Krishnan 2007). Schopnosť prispôbiť sa neznámym alebo neočakávaným situáciám, prispôbiť postoje a prístupy na riešenie problémov a integrovať rôzne reprezentácie, sa vyvíja v priebehu života a je rôzna u každého jednotlivca (Deak 2008; Dweck 2006). Kognitívna flexibilita je základná schopnosť pri učení sa, konkrétne pri čítaní, písaní, riešení matematických úloh alebo robení si poznámok (Cartwright 2008a; Gaskins 2008). Žiaci nižších ročníkov (primárne vzdelávanie) si oveľa menej uvedomujú dôležitosť flexibilného aplikovania rôznych spôsobov či prístupov v procese učenia sa ako žiaci vyšších ročníkov. Ak učitelia nerozvíjajú schopnosť kognitívnej flexibility už v nižších ročníkoch, schopnosť flexibilne aplikovať alternatívne postupy, metódy a spôsoby učenia sa postupne z ročníka na ročník znižuje (Cartwright 2008a; 2008b). Úlohou učiteľov je posilňovať kognitívnu flexibilitu žiakov, ktorí potrebujú byť flexibilní nielen pri výbere najefektívnejšej stratégie pre riešenie stanoveného problému. Meltzer v programe SMARTS (2014) uvádza niekoľko možných stratégií na rozvoj kognitívnej flexibility. Jednou z nich je napríklad stratégia s názvom Účelné zvyrazňovanie (*Purposeful Highlighting*), ktorá rozvíja u žiaka schopnosť označiť v texte kľúčové informácie a inhibovať nerelevantné alebo schopnosť flexibilne označovať kľúčové informácie v závislosti od čitateľa.

Organizovanie a prioritizovanie

Organizovanie, alebo schopnosť systematizovať a triediť informácie je prejavom kvality metakognitívnych schopností jedinca. Prioritizovanie je potrebné pri riešení väčšiny školských, ale aj bežných životných prekážok. Preto je schopnosť prioritizovania, organizácie času, materiálov a myšlienok veľmi dôležitá pri školskom úspechu žiaka. Úlohou učiteľa je naučiť žiakov aplikovať stratégie organizovania a prioritizovania do oblasti písania, počítania či samotnej prípravy na vyučovacie hodiny (Meltzer 2014). Stratégie zamerané na schopnosť organizácie a prioritizácie informácií sú základom pre čítanie s porozumením. V programe SMARTS ide napríklad o lekcie s názvom Stratégia „3 v 1“ (*Triple-Note-Tote*)⁴⁴ alebo Stratégia „POKOS“ (*BOTEC*)⁴⁵ ktoré rozvíjajú schopnosť organizácie a kategorizácie, parafrázovania či sumarizácie. Stratégie rozvíjajúce schopnosť plánovania si svojho času alebo hodnotenia úspešnosti plánu reprezentuje napríklad stratégia s názvom Prioritizácia času a plánovanie (*Prioritizing time, Planning production time*).⁴⁶

Pracovná pamäť

Meltzer (2014, s. 460) definuje pracovnú pamäť ako „schopnosť jednotlivca uchovávať v pamäti informácie na krátky časový úsek, s ktorými zároveň mentálne manipuluje (udržanie hlavnej myšlienky v myslí súčasne s procesom triedenia jej detailov alebo schopnosť počítania spamäti)“. Baddeley (2006) a Swanson a Sáez (2003) považujú pracovnú pamäť za centrálnu kognitívnu exekutívu, ktorá riadi všetky ostatné kognitívne procesy zahrňujúce schopnosť žiaka potlačiť impulzívne správanie, udržať pozornosť a vytrvať v úsilí o dosiahnutie cieľa. Pracovná pamäť má rozhodujúcu funkciu pri schopnosti porozumieť hovorenému slovu, pri čítaní s porozumením, pri verbálnej komunikácii, pri písomnom prejave, ale aj pri efektívnom dlhodobom učení sa (Swanson, Sáez 2003).

Stratégie na efektívnu aktiváciu pracovnej pamäte sú veľmi úzko prepojené so stratégiami pre organizovanie a prioritizovanie komplexných informácií, ktorých spoločným cieľom je znížiť preťažovanie pracovnej pamäte. Mnemotechnické pomôcky sú označované za najefektívnejšie metódy pre uchovávanie a zapamätávanie si hlavných myšlienok, ale aj podrobností, čo umožňuje ľahšiu mentálnu manipuláciu s informáciami pokiaľ sú podržané v pracovnej pamäti. Mnemotechnické pomôcky umožňujú žiakom prepájať už naučené s novými informáciami a vytvárať zmysluplné interakcie medzi zdanlivo nesúvisiacimi informáciami (Scruggs, Mastropieri 2000). Napríklad, stratégiu kurikula SMARTS s názvom „*Crazy phrases*“ môžeme uplatniť pri učení sa názvov hlavných miest štátov.

Sebamonitorovanie a sebakontrola

Sebamonitorovanie sa týka stratégií, ktorými učitelia sa riadi svoje kognitívne a metakognitívne procesy s cieľom sledovať vlastný výkon a výsledky. Správne aplikovanie stratégií sebamonitorovania je závislé od schopnosti žiaka rozoznať kedy, ako a prečo použiť danú stratégiu. Mnohí žiaci, predovšetkým však slaboprospeievajúci žiaci a žiaci s poruchou pozornosti a hyperaktivity, majú často problémy v oblasti sebareflexie a sebamonitorovania vlastného výkonu. Problémy u týchto žiakov sa prejavujú tiež v neschopnosti reflektovať a hľadať súvislosti medzi ich úsilím, aplikovanou stratégiou riešenia úlohy a výkonom. Pri procesoch čítania, písania alebo riešenia matematických úloh často zápasia s neschopnosťou flexibilne a efektívne aplikovať naučené stratégie. Preto je zo strany učiteľov potrebné

⁴⁴ Stratégia „3 v 1“ (*Triple-Note-Tote*) – prečítanie, parafrázovanie textu, označenie a pomenovanie odsekov, napísanie detailov odseku, vytvorenie symbolu/obrázka ako stratégie na zapamätanie.

⁴⁵ Stratégia „POKOS“ (*BOTEC*) – produkcia slov viažúcich sa k danej téme, triedenie slov do kategórií, vytvorenie kľúčovej vety, detailov a zhrňujúcej vety.

⁴⁶ Stratégia Prioritizácia času a plánovanie (*Prioritizing time, Planning production time*) – organizovanie a usporiadanie úloh a povinností podľa oblúbenosti a dôležitosti, vytváranie vlastného harmonogramu dňa, týždňa – sledovanie zamýšľaného a reálneho trvania stanovených činností.

zadávať žiakom systematické a štruktúrované inštrukcie, ktoré budú stimulovať u žiakov schopnosť flexibilne myslieť, monitorovať a kontrolovať svoju činnosť pri procese učenia sa. To sa potom pozitívne odrazí na väčšej nezávislosti a samostatnosti žiaka pri riešení školských (čítaní, písaní, riešení matematických úloh a pod.), ale aj mimoškolských činností (Meltzer 2014). Väčšina žiakov potrebuje explicitné inštrukcie zamerané na to, ako monitorovať a kontrolovať svoju činnosť. Meltzer (2014) vytvorila stratégiu zameranú na sebakontrolu a sebamonitorovanie amerických žiakov. Stratégia s názvom „*Checking Strategy for Test*“ je zameraná na sebakontrolu žiakov pri testoch a písomkách, ktorá v sebe zahŕňa vizuálnu (pre vizuálny učebný typ žiaka) a verbálnu zložku (pre verbálny učebný typ žiaka). Stratégiu môžu žiaci aplikovať na každom vyučovacom predmete.

1.4 Princípy metakognitívneho programu SMARTS

Počas pilotného overovania kurikula SMARTS v slovenských podmienkach sa ako efektívne ukázali nasledujúce princípy stimulačnej práce so žiakom:

A) *metóda „Mysli nahlas“ (think aloud method)* - úlohou žiaka je rozprávať o tom, čo prebiehalo v jeho mysli počas riešenia akéhokoľvek problému alebo situácie. Kovalčíková (2017) považuje metódu „mysli nahlas“ za spôsob, ako môžeme nazrieť do žiakovej mysle a poznať, ako žiak vnímal a spracovával informácie. Prostredníctvom tejto metódy je možné získať informácie o tom, aké kognitívne procesy boli v priebehu riešenia zadanej úlohy aktivované a aké sú možné príčiny neúspechu žiaka.

B) *mediovaná učebná skúsenosť (mediated learning experience)* – ak učiteľ v priamej interakcii so žiakom zaznamenáva popis myšlienkových pochodov žiaka pri riešení zadanej úlohy, získava rolu nielen učiteľa, ale aj tzv. mediátora. Hovoríme o koncepte Mediovej učebnej skúsenosti (*Mediated Learning Experience – MLE*), ktorý je produktom teórie kognitívnej modifikovateľnosti (*Cognitive Modifiability Theory*) Reuvena Feuersteina (Feuersten et al. 2006). V procese mediácie ide o vieru v schopnosť jednotlivca kvalitatívne modifikovať úroveň svojho myslenia a správania v reakcii na poskytnutú systematickú intervenciu. Samotná úloha riešená žiakom má potenciál odhaliť učiteľovi široké spektrum deficitných kognitívnych funkcií, ktoré môže učiteľ za určitých podmienok korigovať.

C) *použitie „párovej stimulácie“ (peer mediation/ peer tutoring/ peer mentoring)* – metóda je založená na princípe vzájomného učenia sa žiakov, ktorí vystupujú v role „lektora“ alebo „učiaceho sa“. Spencer (2006) zhrnul výhody implementovania metódy „párovej stimulácie“ do školských činností: (1) je široko skúmanou metódou vo všetkých vekových kategóriách, skupinách a na všetkých stupňoch vzdelávania, (2) intervencia formou „párovej stimulácie“ umožňuje žiakom získať individuálnu pomoc, (3) práca v malých skupinách ponúka väčšie možnosti žiakov reagovať a zapojiť sa do diskusie, (4) podporuje akademický a sociálny rozvoj na oboch stranách mediácie („lektora“ a „učiaceho sa“), (5) narastá angažovanosť žiakov a množstvo času intenzívneho učenia sa, (6) zvyšuje sebadôveru a sebadomie žiakov⁴⁷. Metóda „párovej stimulácie“ kladie vyššie nároky na komunikačné zručnosti všetkých strán mediácie („lektora“ a učiaceho sa/ učiacich sa“). Jedinec niečomu porozumel až vtedy, ak vie o skúmanom jave pomocou vlastných slov ponúknuť detailnejšie vysvetlenie niekomu inému.

⁴⁷ Keď je „párová stimulácia“ správne implementovaná a modifikovaná vo vzťahu k cieľu, kontextu a cieľovej skupine, výsledky sú pozitívne (Bowman-Perrott et al. 2013; Okilwa, Shelby 2010; Topping 2001; Topping, Ehly 1998). Z výskumných zistení možno konštatovať, že „párová stimulácia“ môže zlepšiť akademické výsledky, sociálne a komunikačné schopnosti či afektívne fungovanie žiakov (napr. zlepšenie sebadôvery, vzťah k predmetu) (pozri Miller, Topping, Thurston 2010; Xu et al. 2008).

Záver

Doteraz bolo v americkom školskom prostredí realizovaných niekoľko intervencií pomocou kurikula SMARTS, ktoré potvrdili dôležitosť posilňovania metakognitívnych schopností vo forme žiakovho seba porozumenia, kognitívnej flexibility a schopnosti aplikovať efektívnu stratégiu pri riešení danej úlohy (Meltzer et al. 2011a; Meltzer et al. 2011b). Uvedené výskumy zistili, že žiaci s vyšším skóre v oblasti kognitívnej flexibility boli cieľavedomejší, odolnejší a usilovnejší v škole ako žiaci s nižším skóre v oblasti kognitívnej flexibility. Títo študenti tiež používali väčšie spektrum stratégií pri plnení školských povinností a boli viac organizovaní. Triedny učiteľ hodnotil žiakov ako úspešných v akademických povinnostiach s vysokou mierou organizovanosti. Zároveň sa po intervenciách u žiakov posilnili sociálne kompetencie, ktoré tiež pozitívne ovplyvňovali školský výkon študentov. Výsledky pilotného overovania SMARTS v slovenských podmienkach v rámci projektu VEGA 1/0254/20 – SMARTS – Slovenská adaptácia a pilotné overenie programu na stimuláciu exekutívnych funkcií a metakognitívnych schopností žiakov so zníženým školským výkonom, naznačujú pozitívny vplyv intervenčného procesu na metakognitívne schopnosti žiakov. Aj vzhľadom na aktuálnu situáciu s COVID-19 sa ukazuje potreba naučiť žiakov efektívne sa učiť, naučiť rodičov detí, ako postupovať v prípade, ak má ich dieťa zníženú schopnosť sebaregulácie a jeho spôsob učenia sa možno považovať za neefektívny. Aktuálna situácia potvrdzuje, že programy rozvoja metakognitívnych schopností žiaka možno považovať za aktuálny pedagogický problém.

Poznámka

Príspevok je výstupom 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:

- ALEVEN, V., McLAREN, B., ROLL, I., KOEDINGER, K. 2004. Toward tutoring help seeking. In : Lester, Vicari, Parguacu (Eds.) *Proceeding of the 7th International Conference on Intelligent Tutoring Systems*. p. 227 – 239. Berlin: Springer-Verlag.
- ASHMAN, A. F. and R. N. F. CONWAY, 1989. Teaching planning skills in the classroom: The development of an integrated model. In: *International Journal of Disability, Development and Education*. Volume 36, Issue 3, p. 225 – 240. ISSN 1465-346X.
- BADDELEY, A., 2006. Working memory, an overview. In: S. PICKERING, ed. *Working memory and education*. Boston: Academic Press, p. 3 – 26. ISBN 978-0-1255-4465-8.
- BANNERT, M. and CH. MENGELKAMP, 2008. Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalisation method affect learning? In: *Metacognition and Learning*, Volume 3, p. 39 – 58. ISSN 1556-1631.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L. and R. R. COCKING, 2000. *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press. ISBN 978-0-309-07036-2.
- BOWMAN-PERROTT, L., DAVIS, H., VANNEST, K., WILLIAMS, L., GREENWOOD, C. and R. PARKER, 2013. Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. In: *School Psychology Review*. Volume 42, Issue 1, p. 39 – 55. ISSN 0279-6015.
- BRYCE, D., WHITEBREAD, D. and D. SZÚCS, 2015. The relationship among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 years-old children. In: *Metacognition and Learning*, Volume 10, Issue 2, p. 181 – 198. ISSN 1556-1631.

- CARTWRIGHT, K. B., 2008a. *Literacy processes: Cognitive flexibility in learning and teaching*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-5938-5654-0.
- CARTWRIGHT, K. B., 2008b. Introduction to literacy processes: Cognitive flexibility in learning and teaching. In: K. B. CARTWRIGHT, ed. *Literacy processes: Cognitive flexibility in learning and teaching*. New York: Guilford Press, p. 3 – 18. ISBN 978-1-5938-5654-0.
- DAS, J. P. and J. A. NAGLIERI, 1997. *Das-Naglieri Cognitive assessment system*. Itasca, IL. Riverside publishing. ISBN 978-1-4613-5434-5.
- DEAK, G. O., 2008. Foreword for literacy processes: Cognitive flexibility in learning and teaching. In: K. B. CARTWRIGHT, ed. *Literacy processes: Cognitive flexibility in learning and teaching*. New York: Guilford Press, p. 450 – 466. ISBN 978-1-5938-5654-0.
- DIAMOND, A. and K. LEE, 2011. Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. In: *Science* [online]. Volume 333, p. 959 – 964 [cit. 15. April 2019]. ISSN 1095-9203. Retrieved from: doi: 10.1126/science.1204529.
- DWECK, C., 2006. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House. ISBN 978-0-3454-7232-8.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L. and Y. RAND, 2006. *The dynamic assessment of cognitive modifiability*. Jerusalem: The ICELP Press. ISBN 978-9-6590-4900-4.
- FLAVELL, J. H., 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: *American Psychologist* [online]. Volume 34, Issue 10, p. 906 – 911 [cit. 28. February 2019]. ISSN 0003-066X. Retrieved from: doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- GARNER, J. K., 2009. Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. In: *Journal of Psychology* [online]. Volume 143, Issue 4, p. 405 – 426 [cit. 29. April 2019]. ISSN 1464-066X. Retrieved from: <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.4.405-426>.
- GASKINS, I. W., 2008. Developing cognitive flexibility in word reading among beginning and struggling readers. In: K. B. CARTWRIGHT, ed. *Literacy processes: Cognitive flexibility in learning and teaching*. New York: Guilford Press, p. 90 – 114. ISBN 978-1-5938-5654-0.
- HARTL, P. a E. HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303X.
- KOVALČÍKOVÁ, I., 2017. *Kognitívna pedagogika 1*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-5551814-5.
- KRISHNAN, K., FELLER, M. J. and M. ORKIN, 2010. Goal setting, planning, and prioritizing: The foundations of effective learning. In: L. MELTZER, Ed. *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press. p. 57 – 85. ISBN 978-1-60623-616-1.
- KRYKORKOVÁ, H. 2010. Autoregulace a metakognice v kontextu psychologie školního učení. In: K. Hrbáčková et al. (Eds.), *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. s. 27-44. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.
- LANE, H. C. 2009. Promoting Metacognition in Immersive Cultural Learning Environments. In: *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains*. Berlin, Heidelberg : Springer. s. 129-139. ISBN 978-3-642-02583-9.
- LAWSON, G. M. and M. J. FARAH, 2017. Executive Function as a mediator between SES and academic achievement throughout childhood. In: *International Journal of Behavioral Development* [online]. Volume 41, Issue 1, p. 94 – 104 [12. March 2019]. ISSN 1464-0651. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5222613/pdf/nihms715028.pdf>.
- MELTZER, L., 2007. *Executive Function in education: From theory to practice*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-46253-453-1.

- MELTZER, L., 2010. *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1-60623-616-1.
- MELTZER, L., 2014. Teaching Executive Functioning Processes: Promoting Metacognition, Strategy Use, and Effort. In: S. GOLDSTEIN and J. A. NAGLIERI, eds. *Handbook of Executive Functioning*. New York: Springer, p. 445 – 474. ISBN 978-1-4939-0337-5.
- MELTZER, L. et al., 2004a. Positive and negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance? In: *Learning Disabilities Research and Practice* [online]. Volume 19, Issue 1, p. 33 – 44 [cit. 20. April 2019]. ISSN 1540-5826. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-5826.2004.00087.x>.
- MELTZER, L., KATZIR, T., MILLER, L., REDDY, R. and B. RODITI, 2004b. Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. In: *Learning Disabilities Research and Practice* [online]. Volume 19, Issue 2, p. 99 – 108 [cit. 15. November 2018]. ISSN 1540-5826. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00093.x>.
- MELTZER, L. and K. KRISHNAN, 2007. Executive Function difficulties and learning disabilities: Understandings and misunderstandings. In: L. MELTZER, ed. *Executive function in education: From theory to practice*. New York: Guilford Press. p. 77 – 105. ISBN 978-1-46253-453-1.
- MELTZER, L., REDDY, R., BRACH, E., KURKUL, K. and S. BASHO, 2011a. *Self-concept, motivation, and executive function: Impact of a peer mentoring program*. Papier presented at the Pacific Coast Research Conference, San Diego: CA.
- MELTZER, L., REDDY, R., BRACH, E., KURKUL, K., STACEY, W. and E. ROSS, 2011b. *The SMARTS mentoring program: Fostering self-concept, motivation, and executive function strategies in students with learning difficulties*. Papier presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- MILLER, D., TOPPING, K. and A. THURSTON, 2010. Peer tutoring in reading: The effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. In: *British Journal of Educational Psychology* [online]. Volume 80, Issue 3, p. 417 – 433. ISSN 2044-8279. [cit. 15. March 2020]. Retrieved from: doi:10.1348/000709909X481652.
- MOFFITT, T. E. et al., 2011. A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. In: *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America* [online]. Volume 108, Issue 1, p.2693 – 2698 [cit. 19. March 2019]. ISSN 1091-6490. Retrieved from: doi: 10.1073/pnas.1010076108.
- OKILWA, N. S. A. and L. SHELBY, 2010. The effects of peer tutoring on academic performance of students with disabilities in grades 6 through 12: A synthesis of the literature. In: *Remedial and Special Education* [online]. Volume 31, Issue 6, p. 450 – 463 [cit. 24. February 2019]. ISSN 0741-9325. Retrieved from: doi:10.1177/0741932509355991.
- PERKINS, D.N. 1995. *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York : Free Press, 390 p. ISBN 978-0-029-25212-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-029-4.
- ROEBERS, C.M. et al., 2012. Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. In: *Metacognition and Learning* [online]. Volume 7, Issue 3, p. 151 – 173 [cit. 08. March 2019]. ISSN 1556-1631. Retrieved from: doi: 10.1007/s11409-012-9089-9.
- SCRUGGS, T. E. and M. A. MASTROPIERI, 2000. The effectiveness of mnemonic instruction for students with learning and behavior problems: An update and research

synthesis. In: *Journal of Behavioral Education* [online]. Volume 10, p. 163 – 173 [cit. 15. March 2019]. ISSN 1573-3513. Retrieved from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1016640214368.pdf>.

SPENCER, V. G., 2006. Peer tutoring and students with emotional or behavioral disorders: A review of the literature. In: *Behavioral Disorders*. Volume 31, p. 204 – 223. ISSN 0198-7429.

STERNBERG, R. J., 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

STONE, C. A. and L. CONCA, 1993. The origin of strategy deficits in children with learning disabilities: A social constructivist perspective. In: L. J. MELTZER, ed. *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice*. Austin: Pro-Ed, p. 23 – 59. ISBN 978-0890795408.

SWANSON, L., 1989. Strategy instruction: Overview of principles and procedures for effective use. In: *Learning Disabilities Quarterly* [online]. Volume 12, p. 3 – 14 [cit. 15. March 2019]. ISSN 2168-376X. Retrieved from: <https://doi.org/10.2307/1510248>.

SWANSON, H. L. and L. SÁEZ, 2003. Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. In: H. L. SWANSON, K. R. HARRIS and S. GRAHAM, eds. *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, p. 182 – 198. ISBN 978-1-46251-868-5.

TOPPING, K. J., 2001. *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books. ISBN 978-1-5712-9085-4.

TOPPING, K. J. and S. EHLY, 1998. *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN 978-0-8058-2501-5.

VEENMAN, M. V. J., VAN HOUT-WOLTERS, B. H. A. M. and P. AFFLERBACH, 2006. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. In: *Metacognition and Learning* [online]. Volume 1, p. 3 – 14 [cit. 15. March 2019]. ISSN 1556-1631. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.

XU, Y., GELFER, J. I., SILEO, N., FILLER, J. and P. G. PERKINS, 2008. Effects of peer tutoring on young children's social interactions. In: *Early Child Development and Care* [online]. Volume 178, p. 617 – 635 [cit. 22. March 2020]. ISSN 0300-4430. Retrieved from: [doi:10.1080/03004430600857485](https://doi.org/10.1080/03004430600857485).

Author's Information:

PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., Professor – Research centre of cognitive education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

Mgr. Ivana Martinková, PhD.. – Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

CLASSIFICATION OF THE CONCEPTS OF "VALUE" AND "VALUE ORIENTATIONS" IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

Olena Murzina, Vladimir Nagorny, Natalia Nagornaya, Olena Pototska

Abstract

The article analyzes the concepts of "value" and "value orientations" in the pedagogical and psychological literature. Different classifications of value orientations on different aspects such as philosophical, sociological, and psychological are represented. Value orientations are one of the main structural formations of a mature personality. Value orientations express the attitude of the individual to the world and are determined by the selective attitude of the subject.

Key words: value, value orientations, personality, classification of values, motivation.

Today, many transformations are taking place in society in general and in education in particular. Most of them focus on the individual - the main character and the subjects of socio-historical development, its main purpose, and direction. Complexity, the multidimensionality of human personality manifestations, great dependence of purpose and ways of its development on its values and value orientations cause inexhaustibility of problems, constant need of comprehension of scientific essence of this category, search of new means of personality formation, newest principles of development of educational activity in higher school.

The aim of the work is to define and theoretically substantiate such concepts as "value" and "value orientations" in the scientific literature.

The use of the term "value orientation" as an operation requires the researcher to study more carefully the essence of the concept itself, especially from the standpoint of such sciences as pedagogy and psychology. Well-known psychologists A. G. Kovalev addressed the problem of value orientations. O. M. Leontiev, V. M. Mias, K. K. Platonov, S. L. Rubinstein, and others include the component we study in the developed personality structures.

The concept of "value" in its psychological interpretation is identical to some complex psychological phenomena, which, although terminologically and is denoted differently, but semantically one-order N. D. Dobrynin calls it "significance" [18, p. 22]; O. M. Leontiev – "personal sense" [15, p. 37]; V. N. Myasishchev – "psychological relations"; D. M. Uznadze – "installation" [21, p. 22]. That is, in psychology, "value", "value orientation" act as elements of human motivation. The values assimilated by an individual, due to his needs, interests, which are fixed in his attitudes, are formed in the value orientations of the individual as a specific attitude of this individual to the values of life. For a psychologist, it is the personal aspect of value choices that are important [1, p. 241]. It is this circumstance and contributed to the transfer of the problem of value orientations of the individual of social psychology.

Social psychologists argue that the translation of the whole set of views, beliefs, social skills, and attitudes of the individual, which is behind his knowledge, worldview, life experience, the concept of life, in practical behavior and productive activities is carried out through specific socio-psychological mechanisms: value orientations and social attitudes. In value orientations and social institutions, users do not react as a human need, but as a real hierarchy of values and norms that define the person he manages. At the appropriate moments

of human activity, the whole set of stable value orientations and social attitudes comes to a state of readiness. This set contains the accumulated life experience [19, p. 127].

J. Gudechek defines the psychological basis of value orientations as a diverse structure of needs, motives, interests, goals, ideals, beliefs, worldview, involved in creating the orientation of the individual, which expresses the socially determined attitude of the individual to reality. The researcher urges to pay special attention to the theoretical development of knowledge about personality values, their empirical verification, and practical use in educational activities. [7, p. 109].

In psychology, as in other sciences, attempts are made to classify values. One of the theorists of personality psychology W. Frankl [22, p. 221], discussing the meaning of life, put forward three categories of values. The value of the first category - creative, relevant in action. The value of the second category – experiences, realized in the (relatively) passive acceptance of the world by our consciousness. The values of the relationship are actualized wherever the individual is faced with something imposed by fate, which can no longer be changed. From the way a person accepts such sad gifts of destiny, assimilates all these difficulties in his soul, there are many potential values. Different values are combined in such a way that the result is a specific task for each person. This combination gives values the need that people differ from each other. The classification of values proposed by W. Frankl in psychology, we consider the most successful, which is essentially the "skeleton" of the following value orientations. To date, there is a whole direction – pedagogical axiology, the central problem of which is the transformation of knowledge into beliefs, the mediation of the acquired knowledge fund by attitudes and values. According to the problem and the definition of the task. It is a demonstration of the diversity of coexisting systems of value orientations, a real pluralism of aspirations of people who interact in the process of education; development and substantiation of a system of methodical procedures that allow to identify and take into account the actually formed systems of value orientations; development and substantiation of scientific and methodological tools that allow revealing systems of dispositions, implicit theories of personality, really regulate personal relations [5, p. 60]. All outstanding pedagogical systems of the past contain as their most important component a section on the goals and values of human life. A. S. Makarenko invested in his system many values, first of all, universal. In the 1920s and 1930s, no one formulated the value problem as clearly and realistically as he did. Its value structure did not consist of deductive phrases, but of real, irrefutable, and realizable value elements. "In any case," wrote A. S. Makarenko, "I am sure that work that does not mean the creation of values is not a positive element of upbringing, so that work, the so-called educational work, should also come from ideas about values that he can create" [16, p. 181].

The classics of pedagogy saw the involvement of young people in the values of labor activity in the close interrelation of the interests of adolescents with the interests of the industrial and social life of adults. A. S. Makarenko was convinced that "Some excessive work in childhood, especially mechanical work, monotonous, associated with a long repetition of interest, which does not give way to the natural desire of each muscle of the adolescent to move, do not give way to natural desire to play – extremely detrimental effect, especially on the mental state of the pupil. " [16, p. 99].

M. K. Krupskaya, P. P. Blonsky, S. T. Shatsky saw the main content of interest in enriching his socially valuable experience of workers and peasants, emphasizing the stimulating function of interest. M. K. Krupskaya believed that a pronounced interest in a particular area mobilizes attention, awakens consciousness, evokes positive emotions. In particular, she noted "It is necessary for a person to exhaust joy in work, and not to feel it immediately. Only then does she like the profession when she is in love with what is called her work when a person has an interest in the business – then she can only get joy in her

work, only then she can maximize the intensity of their work without fatigue, only then it can give value in its field of work" [13, p. 106].

Bozhovich L. I., studying the moral aspect of behavior, established an interesting fact of choosing behavior in different situations, contrary to a conscious decision. There are people who come morally, without thinking about moral norms or moral rules, and without making a special decision. Such individuals, faced with the circumstances of the need to act immorally and, even with the appropriate intention, sometimes can not overcome the direct moral resistance that arises in them. Analysis of such behavior shows that it is aroused either by moral feelings that are formed in addition to the child's consciousness, directly in the practice of its communication with other people, or motives that were previously mediated by consciousness and then on the basis of behavioral practice [2, p. 386].

This situation requires clarification, as it relates directly to the problem of choice of behavior, its motivation. The following structural elements of the personality take the most active part in the process of motivation: it is an imaginary situation represented by objective possibilities, on the one hand, and subjective, on the other; these are the value orientations of the individual, which is the dominant link in the act of choice. The essence of motivation is that it is looking for such an action that corresponds to the basic attitude of the individual, is the willingness to act in the direction of its implementation. The process of transition from motive to installation is a volitional question, that is, the ability to switch from motivation to the main installation. If the system of fixed installations has the appropriate settings, then one of them is updated and the appropriate behavior follows. However, as in this situation, it may turn out that the system of fixed attitudes of the individual is contrary to the consciously accepted intention. In this case, the volitional effort will be aimed at overcoming the impulses of fixed installations that contradict the conscious decision. Man, as it were, overcomes the internal resistance in the process of the emergence of a new attitude, adequately formed motive. If the subsequent behavior of the installation leads to the expected result, the installation (under certain conditions) is fixed and included in the system of fixed settings of the person and, in such a situation, it can be updated without the process of objectification. Painful behavior affects, accordingly, the system of value orientations of the individual, which changes depending on the success of the failure of volitional behavior.

In the case of weak will, the motive does not go into the installation, and instead of volitional behavior, is realized impulsively, and then under this behavior is looking for a motive. There is more re-motivation, which is also called "rationalization". This usually occurs in a conflict between the system of value orientations and the system of fixed attitudes. For example, when a person at the level of consciousness is characterized by a social orientation, focuses on high moral values, and at the unconscious level (level of fixed attitudes) – has an individualistic orientation. Thus, it becomes a clear and obvious fact that the mechanism of functioning of value orientations is a very effective tool for studying the individual and his activities. They also provide ample opportunities to influence the individual in the right direction of the social process.

Undoubtedly, this circumstance attracted the close attention of research teachers and was soon considered in a number of dissertations. The problem of value orientations in pedagogy was studied in the works of M. I. Burova-Ilieva, L. V. Georgina, P. R. Ignatenko, I. V. Malykhina, Z. M. Pavlyutenkova, V. A. Tikhilova, M. V. Chernobayev, and others.

E. Burova-Ilieva [4, p. 13] by value orientation means "qualitative characteristics" of the individual, which in some way combines psychological and social in man, affects the harmonious combination and development of his needs, interests, motives, attitudes, social attitudes, orientation and occupies an important place in the regulation of behavior. The author closely associated the value orientation with the installation, and the orientation itself is divided into cognitive, emotional, and behavioral components. Considering the logical

system of the educational process and the mechanism of assimilation of values, the researcher identifies several stages in their definition: obtaining information about values; hierarchy and subordination of accepted values: their transformation into motives for action; realization of values in own behavior; testing the constant need for new social values. However, these stages are not set as criteria for the formation of value orientations in the activity, but simply reduced to knowledge about values, orientation to certain values, attitudes, motives, social attitudes, needs.

Georginova L. V., considering the structure of labor value orientations of younger adolescents, identifies the following values of the highest order: cognitive, moral, creative, aesthetic, prestigious, material, utilitarian, and values of the labor process [6, p. 15]. Such a systematization of the values of labor is not created for us due to a well-thought-out and logically constructed. It seems that the researcher is trying to comprehend the immeasurable, without separating and highlighting a clear structure of labor values.

P. R. Ignatenko interprets value orientations quite broadly: as the orientation of the individual to social values in accordance with its specific needs, believing that they are manifested in the presence of the student's need for work, in a system of stable positive, conscious attitudes and attitudes to work; in the interests associated with the awareness of the vital importance of work and indicate the extent to which they can meet the need that arises in connection with it. Thus, value orientations (according to him) encourage purposefulness in relation to these values on the part of employees, who represent the same values of a particular job, which are focused on people who choose a certain profession [9, p. 13]. It seems unreasonable to have such an expanded interpretation of value orientations due to the fact that the orientation of the individual includes other types of motivations.

M. G. Kazakina in his study notes that in general the pedagogical aspect of the problem of value orientations in the most general form, obviously, is that a wide range of objective values of the world (moral norms, homeland, labor, ideas of humanism, public interest), human personality, creativity, education, etc.), to make the subject of awareness and experience as special needs of creation, development, the realization of these values. The author considers value orientations as an integrative formation that characterizes a holistic personality, its orientation as a value attitude to objective values, expressed in their awareness and experiences as needs that motivate this behavior and program the future. [10, p. 11].

Z. M. Pavlyutenkova in her research, as the main tool, uses the interests of students of vocational schools, rightly believing that the value system of youth is manifested in its interests and can be understood as a reflection of interests [17, p. 41]. The paper presents the relevant criteria for assessing the levels of formation of value orientations. A specific definition of value orientation is not given. Different points of view on the formulation of this concept are noted and the limits of its application are outlined.

The work of G. M. Prozumentova carefully, with clarification of details, analyzes the role of activities in the formation of value orientations of students. It is not the activity in general that is studied, but the activity that has a value-oriented orientation, which is characterized by the integrity of its types and process and which is realized as a collective. The content of value orientations is considered by a specialist as the unity of emotional, motivational, and cognitive components, and the optimal system of activities in the process of which value orientations are formed, including ideological and moral, cognitive, labor, communicative, aesthetic, and physical. The leading role is played by the moral aspect of the activity. The process of activity on the formation of value orientations of the individual G. M. Prozumentova represents in the form of structural unity of four stages:

- 1) emotional and motivational;
- 2) operating;
- 3) mastering research skills and abilities;
- 4) stage of own activity.

The dissertation of V. A. Tikhilova is devoted to the social and pedagogical analysis of value orientations of pupils. The author gives an appropriate assessment of the identified value orientations of students of vocational schools in various fields. There is no clear system in solving the problem; In our opinion, there is no sufficiently substantiated direction in the study of the personality of young people, which has led to diversity, selective interpretation of value orientations in general [20, p. 116].

M. F. Chernobayev, considering different types of value orientations (in relation to material and spiritual needs, different types of activities through which and in which the needs of the individual are satisfied by the internal objects of the individual). Highlights the components of the structure of value orientations that directly characterize students, and formulates a conclusion about the impossibility of the purposeful formation of value orientations without the practical activities of children [24, p. 83].

At the same time, the researcher as indicators of the formation of a component of the structure of value orientations identifies only quantitative features: correlation coefficients between the level of development of certain qualities of the adolescent and his position in the classroom, which can not be considered legitimate.

In the legal literature, value orientations are mostly analyzed from the standpoint of social deviations of the individual. Thus, Academician V. M. Kudryavtsev, considering social deviations as a holistic dynamic review (process), identifies it as the most important component of social values [14, p. 146]. "Socially deviant behavior is generated by distorted value orientations and is accompanied by them and, finally, in turn, contribute to their further deformation" [14, p. 148].

For example, the exclusion from the value system of such a principle as respect for people turns it into a worldview of egoism, egocentrism. It is clear that the vacuum in the value system is inevitably filled with ideas with the opposite sign: if the individual is not valued, respectively, in this system of orientations the leading role belongs to selfish interests or distorted narrow group concepts. [14, p. 151].

E. M. Yutskova's research showed that among the factors contributing to the success of the life of the surveyed persons who committed selfish or other crimes, the first place was taken by "the ability to use any means", then – "influential friends", "luck" etc. [25, p. 102]. Such values with the opposite sign are sometimes called "anti-values", meaning their anti-social orientation [14, p. 151].

T. P. Kozlov connects individual reasons for committing offenses with elements of internal regulation of human behavior, which include value orientations [11, p. 12].

A. M. Yakovlev, identifying the causes of immoral and criminogenic behavior, calls the lack of integration of personalities existing in the group of norms, values, ideals, which contributes to strengthening the correct position [26, p. 161].

Considering the distortions in the system of value orientations, V. M. Kudryavtsev notes that they (distortions) can be manifested in various forms and, above all – in the incompleteness of value orientations, their absence in the system of certain ideas that have important social significance. [14, p. 151].

V. E. Konovalov emphasizes that the individual's rejection of existing values is a consequence of his understanding of the goals and meaning of life, that the value orientation of the individual in most cases is quite flexible and this determines the possibility and effectiveness of influencing it [12, p. 39].

Much attention is paid to the problem of value orientations of schoolchildren in developed capitalist countries.

R. G. Gurov, analyzing the data of scientists from capitalist countries, concludes that the main life values of graduates of French schools are: health, money, love; English – celebrity, promotion, high social status; American – success, fame, material well-being [8, p. 137].

Describing the values of their society, American psychologists James M., Sevres, and Charles Telford write: "Today's American culture idealizes success in its extreme... Our notebooks are filled with aphorisms and our daily stories are filled with reminders: "There is always a place at the top of society", "Nothing can be done that cannot be done unless you really want to", "Never join!", "If not in the beginning good luck, eat, eat again!", "Keep an ambitious dream!" Far to mark!", "Higher and higher!", "Forward and up!", "Never calm down until you reach the top!", "Every boy is born a potential millionaire, possibly a president", etc.» [27, p. 286-287]. As we can see, the values of American society form a competitive personality in the labor market, so that, in addition to basic knowledge, content, and navigation, the legitimacy of the ability to set goals, plan a career, manage yourself, content to work in teams (compatibility), content to influence others have navigation leaders [3, p. 52].

Theoretical analysis of the research problem allows us to draw the following conclusions:

1. Value orientations are one of the structural basic formations of a mature personality. It is in them, according to BG Ananiev, converge its different approaches to understanding the nature of value orientations, all researchers recognize that the structure and content of value orientations of the individual determine its orientation and determine a person's position in relation to certain phenomena of reality. It is also unanimous that value orientations play a major role in regulating human social behavior, including the disposition of the individual, his attitudes and motives, interests.

2. Value orientations express the attitude of the individual to the world and are determined through the selective attitude of the subject.

References:

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Брожик В. Марксистская теория оценки / В.Брожик – М.: Прогресс, 1982. – 265 с.
4. Бурова-Илиева М. И. Ценностные ориентации и их роль в формировании личности несовершеннолетних правонарушителей: автореферат диссерт..... кандидата педагогических наук / М. И. Бурова-Илиева – М.: 1982. – 16 с.
5. Генецианский В. И. Знания как категория педагогики / В.И.Генецианский – Л.: ЛГУ, 1989. – 144 с.
6. Георгинова Л. В. Формирование трудовых ценностных ориентаций у учащихся 5-7 классов в процессе трудового обучения: автореферат диссерт..... кандидата педагогических наук / Л. В. Георгинова – Ростов-на-Дону, 1980. – 17 с.
7. Гудочек Я. Ценностная ориентация личности / Психология личности в социалистическом обществе. Активное развитие личности / Я. Гудочек – М.: Наука, 1989. – 183 с.
8. Гурова Р. Г. Социалистические проблемы воспитания / Р. Г. Гурова – М.: Педагогика, 1981. – 136 с.
9. Игнатенко П. Р. Формирование профессиональных ценностных ориентаций старшеклассников на труд в сфере обслуживания: диссертация кандидата педагогических наук / П. Р. Игнатенко – К.: 1978. – 199 с.
10. Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе / М.Г. Казакина – Л.: ЛГПИ, 1989. – 83 с.
11. Козлова Т. П. Профилактика правонарушений несовершеннолетних / Т. П. Козлова – К. – Одесса: Вища школа, 1990. – 191 с.

12. Коновалов В. Е. Правовая психология. Учебное пособие / В. Е. Коновалов – Харьков: Основа, 1980. – 192 с.
13. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 6-ти т. – Т. 5. / Н. К. Крупская – М.: Педагогика, 1980. – 496 с.
14. Кудрявцев В. Н. Социальные отношения в системе общественных отношений // Социальные отклонения / Ред. Л. А. Плеханова / В. Н. Кудрявцев – М.: Юрид. литература, 1989. – С. 146-171.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
16. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. – Т. 4. / А. С. Макаренко – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
17. Павлютенкова З. М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций у учащихся профтехучилищ: диссертация кандидата педагогических наук / З. М. Павлютенкова – К.: 1986. – 221 с.
18. Проблемы психологии личности / Под ред. Е. В. Шороховой, О. И. Зотовой. – М.: Наука, 1982. – 246 с.
19. Теоретическая и прикладная социальная психология / Под ред. А. К. Уледова. – М.: Мысль, 1988. – 333 с.
20. Тихилова В. А. Социально-педагогический анализ ценностных ориентаций учащихся профтехучилищ: диссертация кандидата педагогических наук / В. А. Тихилова – М.: 1989. – 205 с.
21. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе – М.: 1966. – 451 с.
22. Франкл В. Человек в поисках смысла жизни / Виктор Франкл – М.: Прогресс, 1990. – 268 с.
23. Шубкин В. Н. Социологические опыты. Методологические вопросы социальных исследований / В. Н. Шубкин – М.: Мысль, 1970. – 288 с.
24. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности / Р. П. Шульга / АН УССР, ин-т философии – К.: Наукова думка, 1989. – 120 с.
25. Юцкова Е. М. Особенности ценностных ориентаций бывших несовершеннолетних правонарушителей и их роль в изменении личности и поведения // Опыт криминологического изучения личности преступника. Сборник научных трудов / Е. М. Юцкова – М.: Изд-во Всесоюзного ин-та по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1981. – С. 87-106.
26. Яковлев А. М. Преступность и социальная психология / А. М. Яковлев – М.: Юридическая литература, 1971. – 238 с.
27. Sawrey I. M., Teford C. W. Education psychology. Psychology Foundation of Education / Sawrey I. M., Teford C. W / 3-rd Education. – Boston, 1968. – P. 286-287.

Author's Information:

Olena Murzina – PhD of Pedagogical Sciences, Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Vladimir Nagorny – PhD of Pharmaceutical Sciences, Associate Professor Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Natalia Nagornaya – PhD of Pharmaceutical Sciences, Associate Professor Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.

Olena Pototska – PhD of Biological Sciences, Associate Professor Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine

POČÁTKY VZDĚLÁVÁNÍ V ČECHÁCH 9. A 10. STOLETÍ

THE BEGINNING OF EDUCATION IN BOHEMIA OF THE 9TH AND 10TH CENTURIES

Jiří Novotný

Jiri Novotny

Abstrakt

Nejstarší vzdělávací instituce v Čechách vznikla patrně na konci 10. století. Jednalo se o katedrální školu u sv. Víta v Praze. Křesťanství ale přišlo ke středoevropským Slovanům nepoměrně dříve. Bylo tedy třeba již od 2. poloviny 9. století vychovávat kněžský dorost. Nejstarší domácí literární památky raného středověku uvádějí několik zmínek o vzdělávání v Čechách během 10. století. Článek sumarizuje informace primárních pramenů a vyvozuje konkrétní závěry.

Abstract

The oldest educational facility in Bohemia came into existence probably at the end of the 10th century. It was a cathedral school at St. Vitus in Prague. But the Christianity came to Central European Slavs much earlier. That is why since the second half of the 9th century the ecclesiastic youth has been necessary to be brought up. The oldest domestic literary works of the Early Middle Ages present some mentions of education in Bohemia during the 10th century. The article summarizes information of primary sources and deduces particular conclusions.

Klíčové slová: Čechy. Morava. Raný středověk. Historie. Vzdělávání. Literatura. Hagiografie.

Key words: Bohemia. Moravia. Early Middle Ages. History. Education. Literature. Hagiography.

*Sapientia aedificavit sibi domum,
excidit columnas septem.*

Úvod

Uvedený biblický citát (Biblia sacra, 1902, Prov. 9,1.) byl po celý středověk fundamentální argumentační tezí pro všechny, kteří zdůvodňovali potřebu vzdělávání a hledali oporu v nezpochybnitelné a stále autoritě. M. Svatoš zabývající se vznikem a dějinami pražské Karlovy univerzity zdůraznil (Svatoš, 1995, s. 29.), že se jedna z Šalomounových moudrostí ze starozákonní knihy Přísloví (Bible, 1984, Př 9,1.) stala jakýmsi vyšším duchovním oprávněním pro budování univerzit, které od 11. a 12. století spoluutvářely podobu raně středověké Evropy, byly oporou panovníků, prostředím intelektuálních elit a důležitou složkou sociální struktury i ekonomiky měst:

*Moudrost si vystavěla dům,
vytesala sedm sloupů.*

Univerzitní campy připomínaly zmiňovaný dům a univerzita jako instituce měla odpovídat jednomu ze tří základních pilířů křesťanstva. Trichotomie fundamentů – *sacerdotium* (papežství), *impérium* (císařství), *universitas* (univerzita) – pak pozvolna vstupovala i do podvědomí populace střední Evropy vrcholného středověku.

Druhý verš korespondoval se základní strukturou (šablonou) středověkého vzdělávání – *trivium* (gramatika, rétorika, dialektika) a *kvadrivium* (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba), kterou využívala obec učenců, vzdělanců – duchovních osob (Tříška, 1987, s. 14.); jednota obou vzdělávacích stupňů následně tvořila *septem artes liberales* (sedm svobodných umění), umění „osvobozujících“, umění vedoucích k moudrosti, s nimiž přicházelo sedm darů ducha svatého. (Riché, 2011, s. 41.) Písmo svaté určovalo, že si má člověk vybrat mezi božskou Moudrostí – její obydlí rovnalo se místu odpočinku – a Hloupostí, tedy mezi cestou života a říší intelektuální smrti. Sedmička symbolizovala již ve starověku známé planety, podle nichž středověk alegorizoval svobodná umění. Počet sedmi planet (panen) zase odpovídal požadavku na počet ušlechtilých znalostí vzdělaných laiků doloženému již minimálně z přelomu 10. a 11. století – jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas, lov ptáků, zvládání šachové hry a umění veršovat. (Tříška, 1987, s. 15, 17.)

Nepodlehne-li s ohledem na druhý citovaný verš anachronistickému uvažování, je zřejmé, že si Moudrost nemohla v raně středověkých Čechách vystavět „univerzitní dům“; budovala „domy“ zcela jiné, odlišující se posláním i podobou – domy podstatně prostší a jednodušší. Mnohonásobně to platí především pro období, kdy ve středních Čechách rostl vliv Přemyslovců. Časově se pohybujeme ve 2. polovině 9. století; střední Evropu částečně kontrolovala velkomoravská říše opírající se o **křesťanství**. To později v Čechách ovlivnilo osudy místních předáků, vůdců a regionálních vládců – knížat (*comites, duces, principes*). V 10. století pak došlo k nevídanému rozmachu moci českých knížat.

1. Morava v 9. století

Informace velkomoravských i zahraničních literárních pramenů jsou bohužel zcela nedostačující, takže nemůžeme názorněji ilustrovat formy i faktický stav vzdělávání na Moravě ve 2. polovině 9. století. Zprávy jsou navíc součástí textů na pomezí historiografie a hagiografie, takže hovoříme o jejich fatální problematické zatíženosti dobovými *topoi*.

Na konci patnácté kapitoly staroslověnského *Života sv. Konstantina-Cyrila* (Vašica, 1996, s. 252.) se píše: *A tak působil na Moravě čtyřicet měsíců, potom odešel vysvětit své žáky. Na cestě přijal jej panonský kníže Kocel a velmi si oblíbil slovanské knihy, takže se jim naučil a dal také na padesát žáků v nich vyučit, a s projevy veliké úcty jej vyprovodil.* Inspirativní stopu moravské misie sledujeme na určitých motivech také ve starém bulharském písemnictví 10. století, u jehož kořenů stáli pokračovatelé soluňských věrozvěstů. Dílčí informace odpovídají typicky byzantským zvyklostem. V *Životě Naumově* (počátek 10. století) autor vztahoval učitelství ke klášternímu prostředí, klášter měl být vybudován právě se zřetelem ke vzdělávání; bulharská legenda *Krátký život Cyrilův* (snad z přelomu 10. a 11. století) zase zmínila Cyrilovu výuku v mládí, kdy byl vzděláván společně se synovcem samého císaře. (Zlatý věk, 1982, s. 139, 205.)

Připomeňme, že není ani dnes dořešena otázka identifikace komplexu budov ve Staré Měště (poloha Sady), kde byl chrámový prostor dokomponován řadou dalších provozních objektů (Váňa, 1977, s. 72 – 74.), které bývají ztotožňovány s působištěm vzdělávací či klášterní instituce. V některých z nich byly nalezeny *stilly* (rydla) využívané k výuce psaní na voskem potažených destičkách. Význam lokality podtrhuje i míra jejich opotřebení.

Pozoruhodné jsou také informace dalších pramenů uvádějící počty žáků, rychlost vzdělávání či obsah výuky. Zpráva z bulharského *Krátkého života Cyrilova* hovoří o padesáti žácích, kterým se od Cyrila dostalo výuky slovanského písma. Cyril měl v té době cestovat

Panonií a přechodně působit na Kocelově dvoře. K výuce došlo – je-li informace pravdivá – kolem roku 867 a patrně se jednalo o přípravu mladých duchovních. (Zlatý věk, 1982, s. 206.)

Písmo svaté bylo na Moravě nejprve přeloženo do staroslověnštiny jen zčásti, později Metoděj realizoval kompletní překlad. Objevovaly se i úvahy o přizpůsobování forem a obsahů sdělení nevzdělanému publiku (*plebs, simplices, homines rudes*). Le Goff například cituje slova Caesaria z Arles (5. – 6. století): „*Poníženež žádám, aby uši vzdělanců bez reptání snášely prosté výrazy, tak aby celé stádo Páně mohlo přijímat nebeský pokrm v prostém a všedním jazyce. Ježto se nevědomí a prostí lidé nemohou povznést na úroveň vzdělanců, nechť se vzdělanci ráčí sklonit k jejich nevědomosti. Vzdělaní lidé chápou, co bylo řečeno prostáčkům, kdežto prostí lidé nemohou mít užitek z toho, co bylo řečeno učeným.*“ (Le Goff, 1991, s. 130.) Názor jistě inspirativní i pro dnešní dobu, přestože je na první pohled zřejmé, že ukázka hovoří o nutnosti přizpůsobovat kázání prostému (primitivnímu) publiku; rozhodně tedy neakcentuje používání srozumitelných, etnických (barbarských) jazyků.

Veškeré podobné úvahy přirozeně nejsou inventivními vklady raně středověkých myslitelů, ale mají původ v Písmu svatém – viz slova **apoštola Pavla**, jeho **I. listu Korintským**: *Gratias ago Deo meo, quod omnium vestrum lingua loquor. Sed in ecclesia volo quinque verba sensu meo loqui, ut et alios instruam, quam decem millia verborum in lingua.* (Biblia sacra, 1902, 1 Cor. 14, 18 – 19.) *Děkuji Bohu, že mám dar mluvit jazyky více než vy všichni, ve shromáždění pak – abych poučil i druhé – raději řeknu pět slov srozumitelně, než tisíce slov ve vytržení.* (Bible, 1984, 1 K 14, 18 – 19.) Pavlova sdělení ale musíme vnímat duchovně, ve významu biblických alegorií, a netlumočit je profánně.

O Pavlovu argumentaci se opřel právě Konstantin-Cyryl v **apologetickém traktátu**, předmluvě k překladu čtveroevangelia. (Vašica, 1996, s. 137 – 138.) Z původně řeckého textu přeloženého později do staroslověnštiny se dochoval zlomek vykazující základní kontury jednoduché, ale nesmírně zajímavé teorie překladu. I jeho pouhé torzo naznačuje výrazné shody s textem proslulého **Proglasu**:

*Neb svatý Pavel učil a řekl toto:
Když konám svou modlitbu před Bohem,
chci raději pět slov říci
a svým rozumem vyložit,
aby i všichni bratři rozuměli,
než deset tisíc slov nesrozumitelných.*

Z citace chápeme, že si autor vypůjčil Pavlova slova, aby rafinovaně podpořil překladatelské snahy velkomoravské misie. (Vašica, 1996, s. 141.)

Výuka intelektuálního dorostu – dokonce **tachygrafů** – přímo na Moravě je zase písemně potvrzena začátkem patnácté kapitoly **Života sv. Metoděje**: *Potom, když se oprostil od všeho shonu a péči svou uvrhl na Boha, posadil napřed ze svých učedníků dva kněze, zdatné rychlopisce, a přeložil vbrzku všechny knihy Písma, kromě Makabejských, z řeckého jazyka na slovanský v osmi měsících, od měsíce března, kdy začal překládat, do dvacátého šestého dne měsíce října.* (Vašica, 1996, s. 287.) Jednalo se o základní povinnost, kterou určil západnímu světu již v 6. století Cassiodorus. (Spunar, 1995, s. 81, 90. Curtius, 1998, s. 33, 52.)

Konstatujme tedy, že na Moravě Metodějovy doby existoval cílevědomý systém vzdělávání, který kromě zdatných rychlopisců připravoval především kněžský dorost. Jeho organizátoři programově upřednostňovali činnosti směřující k jazykové srozumitelnosti.

2. Čechy v 9. století – Kaich

Zárodky českého vzdělávání jsou spojeny s nejstaršími kostely. Po epochálních nálezích I. Borkovského (polovina 20. století) na **Pražském hradě** můžeme situovat polohu druhé

nejstarší církevní stavby – **kostela Panny Marie** (Borkovský, 1949, s. 77 – 90.) – na předpolí nového sídla přemyslovského knížete Bořivoje I. (+ kol. 889). Z archeologických výzkumů a podle líčení *Kristiánovy legendy* však víme, že měl druhý nejstarší kostel především význam symbolický. Bořivoj v nuceném exilu slíbil založit *basilicam in honore beate Dei genitricis et perpetue virginis Marie*, a to přímo *in ipsa civitate Pragensi*. (Ludvíkovský, 1978, s. 24, 25.)

Stavba s mariánským patrocinielem založená na novém pražském hradišti byla významným politickým činem útočícím na fundamenty mocenských struktur tehdejších Čech. Kostel byl situován přesně mezi posvátné kultovní místo (dnešní katedrálu sv. Víta) a prastaré sněmovní pole (Pohořelec) českého kmene. Bořivojova fundace byla tedy umocněna vybudováním nového správního okrsku, kterému dnes říkáme Pražský hrad. (Třeštík, 1997, s. 338 – 347.)

Poněkud jiná je situace u nejstarší křesťanské stavby v Čechách – **kostela sv. Klimenta na Levém Hradci**. Jednalo se o menší hradiště, které patrně bylo původním sídlem knížete Bořivoje I. ještě předtím, než založil a opevnil pražskou metropoli. Vycházíme ze stručného líčení *Kristiánovy legendy* z 90. let 10. století, jejíž autor popsal události bezprostředně následující po Bořivojově moravském křtu: *Mane facto ipsum ducem cum suis triginta, qui advenerant, cathezizans, peractis ieiuniorum ex more sollempniis, sacrosancto baptismatis fonte innovavit pleniterque eum de fide Christi instruens, multis locupletatum donis ad propia redire concessit, tribuens ei venerabilis vite sacerdotem nomine Caych. Quique reversi in sua, in castello, cui vocabulum inerat Gradic, supradictum sacerdotem statuunt, fundantes ecclesiam in honore beati Clementis pape et martyris, multa detrimenta sathane ingerentes, populum Christo domino acquirentes*. (Ludvíkovský, 1978, s. 20.) *Druhého dne poučil vévodu i s třiceti dvořany, kteří s ním přišli, o základech víry, a když podle obyčeje vykonali obřadný půst, obrodil je přeposvátným pramenem křtu. A když jej ve víře Kristově plně vzdělal, dovolil mu, obohativ ho mnohými dary, aby se vrátil domů, a dal mu s sebou kněze ctihodného života jménem Kaicha. Navrátivše se pak domů, usadili řečeného kněze na hrádku, jehož jméno bylo Hradec, a založili tam kostel ke cti blahoslaveného Klimenta, papeže a mučedníka, satanovi mnoho škod působíce a lid Kristu Pánu získávající*. (Ludvíkovský, 1978, s. 21.) Informace má pro nás z mnoha důvodů cenu zlata.

Kristián dále uvedl, že stál Svatopluk v pozici Bořivojova pána a dovolil mu návrat do Čech. Na zpáteční cestě knížete doprovázel **kněz Kaich**; kněze usadili na Levém Hradci, kde byl vystavěn kostel sv. Klimenta. Dnes není zcela jisté, zda byla původní stavba kamenná, nebo dřevěná; jistota nepanuje ani v tom, můžeme-li přisoudit základy starší kamenné předrománské stavby nalezené na Levém Hradci původnímu Bořivojovu kostelu. (Borkovský, 1965.), neboť nalezený *lapis primarius* (základní kámen) s vyrytým křížem hovoří spíše o opaku. (Sommer, 2001, s. 144 – 174.)

Dále není jisté, zda přišel kněz slovanského, či latinského obřadu... a také to, zda doputoval z Moravy sám bez doprovodu dalších duchovních osob, či nikoli. Byl usazen na Bořivojově sídle, mohl se podílet na stavbě původního kostela a nelze vyloučit, že byla jednou z jeho povinností právě blíže nespecifikovaná **vzdělávací činnost**.

3. Čechy v 10. století – Václav

Po Bořivojově smrti se ujal vlády jeho syn Spytihněv I. (+ 915). Kolem roku 900 založil další kostel, **rotundu sv. Petra na Budči**, která je dosud nejstarší zcela dochovanou církevní stavbou Čech. Pozice rozsáhlého budečského hradiště mezi přemyslovskými fortifikacemi nebyla doposud uspokojivě vyjasněna. Spytihněvův bratr a nástupce na knížecím stolci Vratislav I. (+ 921) dále založil **kostel sv. Jiří** na Pražském hradě, do něhož byly pietně uloženy ostatky jeho matky, světice Ludmily. Později Přemyslovci položili základní kámen nejstaršího kláštera na českém území – **klauzury benediktinek u sv. Jiří**. Kostel současně plnil funkci nekropole vládnoucího rodu.

Vratislavův syn a nástupce Václav pak založil (patrně mezi lety 924 – 935) přímo na nejposvátnějším kultovním místě českých Slovanů **rotundu sv. Víta**, do které později přenesli jeho tělo. Nad hrobem českého patrona sv. Václava bylo situováno **pražské biskupství** založené podobně jako klášter benediktinek u sv. Jiří v 70. letech 10. století. Obě instituce později sehrály odpovídající historickou roli v kontextu dějin střední Evropy. Známe další církevní stavby z první poloviny 10. století: kostel na Tetíně (po roce 921), druhý – obtížně datovatelný – kostelík na Budči a staroboleslavský kostel, na jehož prahu byl patrně roku 935 zavražděn panující kníže Václav.

Nejstaršími písemnými zmínkami o přímém vzdělávání v Čechách jsou stručné zprávy hagiografických pramenů. Jedná se o **svatováclavské legendy**. Drobná zmínka patrně nejstarší z nich – staroslověnského **Života knížete Václava** z poloviny 10. století – uvedla důležitou informaci týkající se výchovy nedospělého kněze Václava na samém počátku 10. století: *A jeho bába Ludmila ho dala vyučovat knihám slovanským podle návodu knězova; a dobře si osvojil (jejich) smysl. Odvedl (jej) pak Vratislav na Budeč; a chlapec se začal učit knihám latinským. A vyučil se dobře.* (Staroslověnské legendy, 1976, s. 69.) Vostokovova redakce památky, z níž je citováno, dále stručně informuje o Ludmilině podílu na vnukově výchově, o jazycích souvisejících s Václavovou výukou i o místě jeho částečného pobytu. Tentýž text uvádí i míru jeho znalostí: *A Bůh dal knížeti Václavovi milost velikou. A tak počal rozuměti latinským knihám jako dobrý biskup nebo kněz. A kdykoli je vzal, i řecké knihy nebo slovanské, četl zřetelně bez chyby. Netoliko však v knihách se vyznal, nýbrž – víru naplňuje – všem chudým dobrodiní prokazoval, nuzné nasycoval a jednal podle naučení evangelia...*

Neznámý autor staroslověnské legendy byl jediným, kdo pracoval s motivem **Ludmilina výchovného vlivu**. Další svatováclavské legendy (latinské texty nebo staroslověnské překlady latinských předloh) potvrzují pouze Vratislavovu (otcovu) iniciativu při iniciaci **Václavovy výchovy** a jeho **vzdělávání na Budči**. Neznámý autor nejstarší dochované latinské legendy **Crescente fide Christiana** (2. polovina 10. století) uvedl dokonce i jméno Václavova vychovatele: *Cuius filius maior beatus Wenceslaus dei instinctu ab ineunte etate semper desiderabat discere litteras. Pater vero eius, desiderium animi cupiens implere, misit eum in urbem nuncupatam Budecz, ut ibi disceret Psalterium a quodam reverenti presbitero, nomine Ucenus. Tunc beatus Wenceslaus capaci mente gratanter cepit discere, de die in diem melius meliusque proficiens.* (Chaloupecký, 1939, s. 495.) *Jeho starší syn blahoslavený Václav vnuknutím božím již od útlého mládí stále toužil po vzdělání. Otec pak jeho, chtěje splniti touhu jeho srdce, poslal ho na hrad zvaný Budeč, aby se tam učil žaltáři u nějakého ctihodného kněze jménem Učena. Tu se pak počal blahoslavený Václav s myslí vnímavou a ochotně učit, den ze dne lépe a lépe prospívaje.* (Chaloupecký, 1942, s. 79.)

Zprávu legendy **Crescente fide** převzal v osmdesátých letech 10. století italský hagiograf **Gumpold**; sice bez uvedení knězova jména, ale se zmínkou o chlapcově výuce čtení a o znalosti dalších knih *Písma*, nejen žalmů. Gumpoldův text byl později (patrně v 11. století) upraven a přeložen do staroslověnštiny, přičemž překladatel – působící patrně v Sázavském klášteře – do legendy vložil zmínku o Václavově výuce čtení i psaní. Vznikl staroslověnský text **Knihy o rodu a utrpení...**, tzv. II. slovanské legendy.

Podíváme-li se pozorně na filiaci nejstarších václavských legend 10. století, nelze necitovat příslušnou pasáž z *Kristiánovy legendy* z devadesátých let. Autor vycházel z několika starších písemných pramenů i z ústní tradice: *Filium vero suum etatis preeuntis Wenceslaum estuantis animi in lege divina litteris imbuendum tradiderat in civitatem, que Budecz nuncupatur, ubi ab antecedente fratre suo Spitigneo in honore principis apostolorum beati Petri consecrata inerat et inest ecclesia.* (Ludvíkovský, 1978, s. 28.) *Svého pak staršího syna Václava, hocha vroucí mysli, dal na vzdělání v zákoně božím a v písmě na hrad, jenž se nazývá Budeč, kde byl a je kostel zasvěcený od jeho bratra a předchůdce Spytihněva ke cti knížete apoštolů blahoslaveného Petra.* (Ludvíkovský, 1978, s. 29.)

Kristiánovo podání – ačkoli se jedná o nejmladší dílo částečně kompilující starší latinské předlohy – je v této zprávě nejstručnější a působí nejvěrohodnějším dojmem, podobně jako sdělení autora slovanského *Života knížete Václava*. Porovnáme-li informace nejstarších písemných pramenů, jsme schopni částečně rekonstruovat jádro historické informace; nezkoumáme-li přirozeně jen raně středověkou literární fabulaci.

O zmiňovaném Václavově učiteli na Budči (*pedagogus*) hovoří i Kristián. Latinský termín však s největší pravděpodobností neodpovídal učitel v dnešním slova smyslu, nýbrž vzdělavateli v křesťanské víře, a to především v Písmu svatém. Legenda *Crescente* – jeden z Kristiánových pramenů – označuje budečského kněze ekvivalentem *presbiter* (tedy ne *pedagogus*); i sám legendista Kristián využíval v dalších kapitolách své legendy jiných latinských termínů pro označení vzdělaného kněze (*clericus*), jako například *didascalus* či *docens*. (Ludvíkovský, 1978, s. 40, 60.) Použití termínů ale mohlo souviset s citacemi nám neznámých latinských předloh. Dále nelze vyloučit, že Kristiánem použitý termín *pedagogus* pocházel z archetypálního svatováclavského textu – nedochované *legendy X*, jejíž vznik bývá kladen až k polovině 10. století.

Stranou uvažování můžeme zřejmě nechat „kněžské jméno“ *Ucenus* uváděné textem *Crescente*. Prapůvodní radost českých vědců vytěsnily rozpaky, protože se – jak navrhol M. Weingart bezmála před stoletím – patrně jednalo o prosté označení **učeného kněze** – kněze proslulého vzděláním a možná i dalšími výjimečnými vlastnostmi. (Svatováclavský sborník I, 1934, s. 1028.) Zajímavé je, že byla během 20. století navzdory této logické konstrukci stále tvrdošíjně restaurována hypotéza o možném centru slovanského vzdělávání na Budči, které budoval kněz Učen. Weingart se zřejmě přiblížil pravdě. Muselo tedy dojít k mylnému přetlumočení prosté informace o učeném knězi; k vytvoření iluze jména nejstaršího pedagoga v Čechách.

O Václavově schopnosti číst a psát se v moderní české vědě obvykle pochybuje. (Třešník, 1997, s. 364 – 368, v poznámkách na straně 548 dále Třešník připomněl starší diskusi o podobě jména *Ucenus*.) Podle zažitého názoru české literární a historické vědy se jedná o východní motiv v charakteristice mladého panovníka, jehož analogii bychom v západním křesťanském světě raného středověku hledali jen velmi obtížně. Odesláni na Budeč mohlo souviset s nutností rozptylovat členy nobility po jednotlivých hradištích a Budeč mohla být opravdu sídlem některého z významných členů rodu; Václav mohl být vychováván knězem na Budči jen v přístupu k pravé víře, k vnímání křesťanského roku a veden k memorování žalmů, aniž byl schopen četby a psaní.

Vhodnou – ale časově vzdálenou – analogii pro další uvažování o Václavově vzdělání ale spatřujeme v **reformním programu Karla Velikého**: *Et ut scolae legentium puerorum fiant. Psalmos, notas, cantus, compositum, grammaticam per singula monasteria vel episcopia et libros catholicos bene emendate; quia saepe, dum bene aliqui Deum rogare cupiunt, sed per inemendatos libros male rogant. – A ať jsou zřízeny školy pro čtení dětí. Žalmy, noty, zpěv, počítání, gramatika a křesťanské knihy ať jsou v jednotlivých klášterech a biskupstvích správně vyučovány; neboť často, když se někteří chtějí dobře modlit k Bohu, modlí se špatně kvůli nesprávným knihám.* (MGH, 1883, s. 60.)

Písemně jsou doloženy (Einhard, *Vita Caroli Magni*) namáhavé pozdní pokusy Karla Velikého o psaní na tabulky; dále se zmiňuje jeho orální znalost několika jazyků. Jindřich III. (zemřel 1056) byl zase vyzýváán učitelem Wipem, aby se zasloužil – jako tomu bylo v Itálii – o výuku všech urozených dětí vědám. (Riché, 2011, s. 29, 59.) V Čechách však narážíme na nedostatečnou znalost kontaktů českého knížecího dvora 10. století se zahraničím. Přesto asi můžeme zažité představy o nejstarší české škole na Budči a nadprůměrném Václavově nadání jednou provždy opustit, zmínky o jeho vzdělávání však neopouštíme.

Leccos napovídá zajímavá pasáž *Kristiánovy legendy* uvádějící Václavovu neznalost četby: *...ut quod perfectissimorum monachorum dicimus esse insigne, totam Veteris*

testamenti historiam in ipsis vigiliis coram se legere suo tempore suos compelleret. Kristián píše o mladém knížeti, že si *dával od svých lidí předčítati o samých vigiliích v předepsané době celé vypravování Starého zákona*, a nezapomněl dodat, že to *pokládáme za známku nejdokonalejších mnichů.* (Ludvíkovský, 1978, s. 66, 67.) Jenomže jeho slova mohou vyjadřovat určitou knížecí pózu ve vztahu k literárním textům, jejichž předčítání samým vládcem mohlo být považováno za cosi nepatřičného, neodpovídajícího postavení knížete. Podobný motiv ostatně registrujeme v prologu prokopské legendy, jehož vznik klademe do poloviny 11. století. Neznámý autor se obracel kolem roku 1065 na biskupa Šebíře slovy: *Ponížene a důvěřivě Vás tudíž prosím, abyste si dal předčísti znění tohoto dílka, určeného toliko k potřebě církevní, a to ještě jen výlučně v našem klášteře.* (Chaloupecký, 1942, s. 171.)

Po shrnutí uvedených poznatků nelze kategoricky rozhodnout, jedná-li se o ahistorickou konstrukci hagiografů, nebo zda byl Václav opravdu vychováván a vzděláván na Budči.

Existuje však více možností, jak se tematika Václavova vzdělávání mohla do nejstarší české hagiografie dostat. Jednou z nich je v posledních desetiletích v Rakousku prezentovaný (1967), v Německu publikovaný (1970) a u nás Třeštíkem potvrzený a opakovaně zdůrazňovaný úzký vztah mezi nejstaršími václavskými legendami a legendou o **sv. Jimramu Vita vel passio sancti Haimhrammi martyris** (8. století) frisinského biskupa **Arbea z Freisingu**. Ardeo vylíčil Jimrama jako rodáka z Poitiers, který *od dětského věku začal světem pohrdat a opovrhoval marnou slávou tohoto světa jako smetím, vzdělával se ve svatém studiu svobodných umění a z jehož úst se neúnavně řinuly zpěvy žalmů.* Ardeo dále uvedl, že byl Jimram varován bavorským vévodou Theodem I. (7. století), aby rozhodně nepobýval v Avary zpustošené pohraniční oblasti a raději od vévody přijal statky, na kterých by mohl vykonávat biskupský úřad (zdůrazňujeme: **biskupský úřad**). Vládce ještě dodal, pokud Jimram jeho nabídku odmítne, aby se alespoň *nezdráhal jako opat v libovolném klášteře této země s obvyklým plodným úsilím vychovávat mládež.* (Förster, 2007, s. 33, 37.)

Byl-li *Život Jimramův* předlohou nejstarších českých latinských legend, mohl tematicky ovlivnit václavské hagiografie. Tato hypotéza však nevysvětluje přítomnost podobných pasáží ve slovanském *Životě knížete Václava*, připustíme-li, že je opravdu památkou z poloviny 10. století a není pozdější krácenou úpravou nedochovaného latinského textu. Není také vyloučeno, že české legendy reflektují určitý handicap Čech, kde dosud nestál ani jeden mužský klášter a nebyl praktikován kult domácích světců. Budečský kostel mohl suplovat neexistující katedrální školu či klášterní vzdělávací instituci.

Upozorníme na další možnost: Václavovo vzdělávání na Budči nemusí být fikcí, pokud byl skutečně připravován na **církevní dráhu**. Jeho strýc a panující kníže Spytihněv I. zemřel roku 915; Václav měl být osmiletým chlapcem. Jako synovec vládcem mohl opravdu plnit duchovní roli, protože se začínalo na počátku 10. století křesťanství v přemyslovském dominiu pomalu prosazovat a patrně se uvažovalo o založení samostatné církevní provincie.

Václavův otec Vratislav I. vládl až po bratrově skonu mezi roky 915 a 921 – Václavova role procházela změnami a zlom přišel po otcově smrti roku 921, kdy nastala fatální situace pomalu přerůstající v očekávání dramatu. Nic dnes nevíme o Spytihněvových potomcích, nic o dalších členech knížecího rodu. Václavův nástup na stolec (kolem roku 924) nemusel být zapříčiněn jeho zletilostí, ale spletitostí poměrů, protože existuje zásadní rozpor mezi historickými a antropologickými pohledy na Václavovo stáří v okamžiku smrti. Historikové obvykle uvažují o dvaceti osmi letech, ale detailní antropologický výzkum uvádí věk nepoměrně starší – až čtyřicet let. (Třeštík, 1997, s. 471 – 476. Vlček, 1997, s. 133 – 137.)

4. Čechy v 10. století – Vojtěch

Budeme-li chtít částečně potvrdit, nebo zpochybnit hypotézu, že v Čechách na přelomu 9. a 10. a během celého 10. století spočívala váha protovzdělávání výhradně na duchovních usedlých u hradeckých kostelů ovládaným předáky země a knížaty (*comites, duces, principes*),

je třeba pozorně prostudovat nejstarší část **vojtěšské hagiografie**. Legendy *Est locus a Nascitur purpureus flos* zachytily řadu životních dat mladého Vojtěcha s informacemi o jeho vstupu mezi evropskou intelektuální elitu.

Starší *Canapariova legenda* s incipitem *Est locus* pouze naznačovala počátky Vojtěchova vzdělávání přímo na rodné Libici: *Puer autem proficiens aetate et sapientia, ubi tempus erat, christianis inbuitur litteris; nec egressus est donum patris donec memoriter dedicit psalterium. Proinde pro discendis liberalibus studiis misit eum pater ad archiepiscopum Adalberum...* (Krásal, Ježek, 1898, s. 711.) *Chlapec pak prospíval na duchu i na těle, a když nastal čas, vzdělával se v křesťanském učení; nevyšel z otcovského domu, dokud se nenaučil zpaměti žaltář. Nato ho poslal otec k arcibiskupu Adalbertovi, aby se naučil svobodným uměním.* (Slavníkovci, 1987, s. 124.)

Mladší práce **Bruna z Querfurtu** s incipitem *Nascitur purpureus flos* byla podstatně sdílnější a její autor prokázal podrobnější znalost Vojtěchových životních dat: *Qui cum plenilunium sensibilis pueritiae venisset rudesque linguae meatus ad loquelam extenderet, primis elementis inficiendus presbyterorum datur in manus. – Když se pak smysly dítěte rozvily a neobratný jazyk se postupně učil mluvit, svěřili ho do rukou kněží, aby ho naučili prvním základům vědění.* (Kyrálová, 1996, s. 16, 17.) Hagiograf ještě zdůraznil Vojtěchův silný vztah k vychovateli, který sehrál v jeho životě důležitou roli, a pokračoval v sugestivním líčení otcových výchovných metod: *Propter quod arduum iter desperat, semel et secundo concita fuga ad dulces parentes perrexit. Quo facto pater infrendens diris ictibus et vitalibus plagis fugam correxit et cum indignatione sequens non ab re filium tradidit amare salubribus scolis. – Proto Vojtěch v zoufalství nad obtížnou cestou několikrát utekl a přiběhl k milým rodičům. Když se tak stalo, rozhněvaný otec ho krutým výpraskem a pádnými ranami potrestal za útěk a v rozhořčení – ale k prospěchu věci – dal syna do trpkých, ale blahodárných škol.* (Kyrálová, 1996, s. 16, 17.) Trvalo zhruba měsíc, než se Vojtěch s výchovou vyrovnal, a *Bůh chlapci zbystril vnímavost srdce. A tak když uběhly žvatlavé roky prvního dětství, byl Vojtěch, napojený Davidovým nektarem a nasycený prostým medem sladce pějícího Řehoře, doveden k sedmi chlebům moudrosti, aby pojedl svou část.* (Kyrálová, 1996, s. 19, 135.)

Podle nejstarších vojtěšských hagiografií byl tedy Vojtěch vychováván nejprve na rodném hradišti, aby ho později otec mohl poslat na zahraniční studia. Legenda *Nascitur purpureus flos* příběh podstatným způsobem rozhojnila o tematiku kněžských vychovatelů usedlých **přímo na libickém předhradí**. Archeologické nálezy kostelů, uvažovaného kněžského domu a patrně i hrobu, a dokonce **kovových stillů** v Libici nad Cidlinou (Turek, 1963, s. 216 – 217.) nemohou potvrdit existenci jakéhokoli školského zařízení, ale upozorňují na činnosti související s výukou psaní. Mariánský kostel, jehož stavba tak fatálně zasáhla do Vojtěchova života a patrně i vzdělání, archeologové lokalizují na předhradí (prostor dnešní obce), což odpovídá svědectví nejstarších legend. Dochované deformace *stillů* dosvědčují jejich dlouhodobé používání v archeologicky zajištěném kněžském domě na jižní straně raně středověkého libického předhradí. (Turek, Hásková, Justová, 1981, s. 44.)

Nelze potvrdit, zda se na Vojtěchově vzdělávání podílel jeho vychovatel **Radla** či zda bylo vedeno v duchu slovanské, nebo latinské tradice. Zajímavá je ale stručná zmínka Bruny z Querfurtu o tom, že Vojtěch mluvil v Magdeburku třemi jazyky: *Dicunt etiam tribus linguis pro una locutum...* (Kyrálová, 1996, s. 20, 21.) Jednalo se o latinu a „barbarskou“ mateřštinu. Byla-li třetím jazykem určitá podoba germánštiny, nebo dokonce staroslověnština částečně odlišná od chlapcovy mateřštiny, zůstává nevysvětleno. Logické ale je, že musel být vybaven znalostmi, které umožňovaly další studia na latinské škole, kde podle Bruny z Querfurtu nesměl ani v bolesti mluvit mateřským jazykem: *Auditoribus enim usus erat latialiter fari, nec ausus est quisquam coram magistro lingua barbara loqui. – Bylo totiž tehdy zvykem, že*

žáci mluvili latinsky a nikdo se neodvažoval mluvit před učitelem barbarským jazykem. (Kyalová, 1996, s. 22, 23. Porovnej: Fumagalli, 2003, s. 165.)

Závěr

Uvedené skutečnosti nás vedou k závěru, že se nejstarší vzdělávací činnost v Čechách 9. a 10. století odehrávala výhradně u **nejstarších hradských kostelů** (Levý Hradec, Budeč, Pražský hrad, Libice, atp.). Expandující Přemyslovci zřejmě již v 10. století přenášeli podobné aktivity z centrální oikumeny do postupně ovládaných regionů (nově zakládaná hradiště Žatec, Plzeň atp.). K radikální změně došlo po založení pražského biskupství kolem roku 973. Žádné písemné ani hmotné prameny zatím nedovolují vyslovit jinou hypotézu.

Předpokládáme sice, že u pražského biskupství vznikla na sklonku 10. století **katedrální škola**; je ale doložitelná až pro století následující. Zahraníční prameny uvádějí lutyšského **mistra Hubalda** působícího v Praze mezi roky 1008 – 1018. (Bláhová, 1993, s. 27. Novotný, 1912, s. 712.) Předpokládáme také, že se u biskupství sepisovaly **nejstarší české anály**, ze kterých čerpal kronikář Kosmas (+ 1125), ale i ty mohly být výsledkem činnosti kněží školených v zahraničí. O katedrální škole na Vyšehradě, kde měl být podle tradice vzděláván sv. Prokop, můžeme uvažovat až pro dobu konce 11. století, a to v souvislosti se založením kolegiální kapituly. (Chaloupecký, Ryba, 1953, s. 247. Novotný, 2012, s. 30 – 43.)

Podobná byla situace u nejstarších **klášterů**. Ani u jednoho z nich nemáme pro samý konec 10. století doloženou vzdělávací činnost, zřejmě proto, že teprve docházelo k pomalému budování klášterních komplexů těsně po jejich založení. Specifické poměry panovaly v klauzuře benediktinek u **sv. Jiří** na Pražském hradě (od 70. let 10. století) a postupně vznikaly nejstarší mužské konventy – **Břevnov** (993) a **Ostrov** u Davle (999).

Písemné prameny vztahující se k domácí situaci hovoří výhradně o **vzdělávání nobility**; výjimkou může být snad jen sv. Prokop, jehož životní běh však odpovídá až počátku 11. století. Také o sociálním původu nejstarších známých kněží uvedených legendami (hradecký Kaich, budečský kněz, tajemný Pavel či boleslavský Krastěj) nevíme zhora nic, proto pracujeme se staršími zprávami ze zahraničí: usnesení koncilu v Toledu (655) ukládající povinnost propustit bývalou závislou osobu na svobodu ještě před vysvěcením (Bláhová, 1993, s. 30.); informace o královských pokynech realizovaných biskupem Theodulfem z Orléansu (kol. 800) týkající se vzdělávání *v každé vsi*. (Riché, 2011, s. 28.)

Domácí primární literatura naopak poskytuje nepoměrně mladší informace nebo jsme odkázáni na konstrukty novověkých sekundárních pramenů. Například Zbyhněv, pražský kněz a kanovník mariánského kostela, zřídil v Úněticích jakousi „privátní“ kapitolu (kol. 1130); z kontextu dokumentu – zachovaného bohužel až v mnohem mladším přepisu – vysvítá, že částečně zajišťoval obživu nižšímu stavu, a dokonce možným potomkům dvou dále jmenovaných kanovníků. (CDB I, s. 130, č. 124. Smetánka, 2004.) J. Šafránek zase uvedl benediktiny, kteří měli v regulích řádu vyučování mládeže. V Břevnově podle něj existovaly *schola interior* (domácí) pro mnichy i *schola exterior* pro mimoklášterní duchovenstvo a různé učence, včetně nadaných chudých žáků. (Šafránek, 1913, s. 12.). Jeho hypotéza ale při reflexi českých poměrů odpovídá mladším obdobím středověku, rozhodně ne 10. století. Otázkou zůstává, bylo-li vzdělávání v 9. a 10. století přístupné i **plebsu**.

Přestože hledáme určité analogie v zahraničí, je zřejmé, že nás mohou jen částečně inspirovat a vést v dalším bádání. Fundamentálně vycházíme ze **specifických domácích poměrů**, v duchu Smetánkova názoru opírajícího se o bohatou tradici české historické vědy, který prezentoval při reflexi Jarlochova líčení stavu domácího duchovenstva na sklonku 12. století: *Není to totiž ani zdaleka jediná věc, o níž si budeme moci spolu s historikem Václavem Novotným ještě mnohokrát říci, že co se tehdy „jinde rozumělo samo sebou, u nás mohlo se zdátí sporným“ a „co jinde se zdálo hříchem, u nás bylo běžné“.* (Smetánka, 2004, s. 8.)

Seznam bibliografických odkazů:

- Bible. Písmo svaté Starého i Nového zákona*, 1984. Ekumenický překlad. Praha: Ekumenická rada církví v ČR.
- Biblia sacra Vulgatae editionis: juxta exemplaria ex typographia apostolica Vaticana Romae 1592 et 1593; Inter se collata et ad normam correctionum Romanarum exac.; Auctoritate summi pontificis PII IX.*
- Tomus I. – IV*, 1902. V. Loch. Ratisbonae: Manz.
- BLÁHOVÁ, Emilie a Václav KONZAL, eds. 1976. *Staroslověnské legendy českého původu*. Praha: Vyšehrad.
- BLÁHOVÁ, Marie, 1993. Pražské školy předuniverzitního období. In: Pešek, Jiří – Svatoš, Michal. *Škola a město*. Praha: Karolinum, Documenta Pragensia XI, s. 26 – 39. ISBN 80-7066-921-7.
- BORKOVSKÝ, Ivan, 1949. *O počátcích pražského hradu a o nejstarším kostele v Praze*. Praha: Orbis.
- BORKOVSKÝ, Ivan, 1965. *Levý Hradec – nejstarší sídlo Přemyslovců*. Praha: Československá akademie věd.
- CDB I, ed. 1904 – 1907. *Codex diplomaticus et epistolaris Regni Bohemiae I. 805 – 1197*. G. Friedrich. Praha.
- CURTIUS, Ernst Robert, 1998. *Evropská literatura a latinský středověk*. Praha: Triáda, ISBN 80-86138-07-0.
- FORSTER, Josef, ed. 2007. *Arbeo z Freisingu: Život a umučení svatého Jimrama, mučedníka*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1341-3.
- FUMAGALLI – BEONIO BROCCIERI, Maria Teresa, 2003. Intelektuál. In: Le Goff, Jacques. *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, s. 157 – 181. ISBN 80-7021-682-4.
- CHALOUPECKÝ, Václav, ed. 1939. Prameny X. století legendy Kristiánovy o Svatém Václavu a Svaté Ludmile. In: *Svatováclavský sborník*. Praha: Národní výbor pro oslavu Svatováclavského tisíciletí.
- CHALOUPECKÝ, Václav, 1942. *Na úsvitu křesťanství*. Praha: Evropský literární klub.
- CHALOUPECKÝ, Václav a RYBA, Bohumil, eds. 1953. *Středověké legendy prokopské*. Praha: Nakladatelství ČAV.
- KRÁSL, František a JEŽEK, Jan, 1898. *Sv. Vojtěch, druhý biskup pražský, jeho klášter i úcta u lidu*. Praha: Dědictví sv. Prokopa – číslo XXXIX.
- KYRALOVÁ, Marie, 1996. *Bruno z Querfurtu, Život svatého Vojtěcha, legenda Nascitur purpureus flos*. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-185-7.
- LE GOFF, Jacques, 1991. *Kultura středověké Evropy*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0206-7.
- LUDVÍKOVSKÝ, Jaroslav, ed. 1978. *Kristiánova legenda*. Praha: Vyšehrad.
- MGH, ed. 1883. *Monumenta Germaniae Historica. Leges. Capitularia regum Francorum I. Karoli Magni Capitularia*. A. Boretius. Hannoverae: Impensis Bibliopolii Hahnian.
- NOVOTNÝ, Jiří, 2012. Svatý Prokop a vyšehradská škola. In: *Viator Pilsnensis, neboli, Plzeňský poutník: literárnímu vědci Viktoru Viktorovi k sedmdesátinám: kolektivní monografie*. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 30 – 43. ISBN 978-80-261-0071-3.
- NOVOTNÝ, Václav, 1912. *České dějiny I*. Praha: Jan Laichter.
- RICHÉ, Pierre a Jacques VERGER, 2011. *Učitelé a žáci ve středověku*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-028-2.
- Slavníkovci ve středověkém písemnictví*, 1987. Úvodní studii, úvody a poznámky k textům napsal Rostislav Nový; texty přeložila Jana Zachová. Praha: Vyšehrad.
- SMETÁNKA, Zdeněk, 2004. *Legenda o Ostojovi: archeologie obyčejného života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-661-3.

- SOMMER, Petr, 2001. *Začátky křesťanství v Čechách: kapitoly z dějin raně středověké duchovní kultury*. Praha: Garamond. ISBN 80-86379-28-0.
- SPUNAR, Pavel, 1995. *Kultura středověku*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0547-1.
- Staroslověnské legendy českého původu: Nejstarší kapitoly z dějin česko-ruských kulturních vztahů*, 1976. Uspořádali Emilie Bláhová a Václav Konzal. Praha: Vyšehrad.
- SVATOŠ, Michal a kolektiv, 1995. *Dějiny Univerzity Karlovy*. Sv. 1. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-968-3.
- Svatováclavský sborník*, 1934. Praha: Národní výbor pro oslavu Svatováclavského tisíciletí.
- ŠAFRÁNEK, Jan, 1913. *Školy české. Obraz jejich vývoje a osudů. I. svazek. R. 863 – 1848*. Praha: Matice česká.
- TŘEŠTÍK, Dušan, 1997. *Počátky Přemyslovců: Vstup Čechů do dějin (530-935)*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-138-7.
- TŘÍŠKA, Josef, 1997. *Starší česká literatura pro mládež*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- TUREK, Rudolf, Jarmila HÁSKOVÁ a JUSTOVÁ, Jarmila, 1981. *Libvz metropolis*. Libice nad Cidlinou: MNV Libice nad Cidlinou.
- VÁŇA, Zdeněk, 1977. *Objevy ve světě dávných Slovanů*. Praha: Odeon.
- VAŠICA, Josef, ed. 1996. *Literární památky epochy velkomoravské 863 – 885*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-169-5.
- VLČEK, Emanuel, 1997. *Fyzické osobnosti českých panovníků. I. díl. Nejstarší Přemyslovci*. Praha: Vesmír. ISBN 80-85977-09-5.
- Zlatý věk bulharského písemnictví: výbor textů od 10. do počátku 15. století*, 1982. Uspořádaly, přeložily, úvody, poznámky a rejstříky napsaly Zoe Hauptová a Věnceslava Bechyňová. Praha: Vyšehrad.

Author's Information:

Mgr. Jiří Novotný – Department of Czech Language and Literature, Faculty of Education, University of West Bohemia, Plzeň. Czech Republic.

PEDAGOGIKA M. MONTESSORIOVEJ: DIDAKTIKA A CVIČENIA KAŽDODENNÉHO ŽIVOTA

PEDAGOGY OF M. MONTESSORI: DIDACTICS AND PRACTICAL LIFE ACTIVITIES

Matej Slováček, Monika Miňová

Matej Slovacek, Monika Minova

Abstrakt

Autori v príspevku definujú didaktické princípy a charakteristické znaky montessoriovsky orientovanej výchovy a vzdelávania. Pozornosť zameriavajú aj na analýzu obsahu oblasti Cvičenia každodenného života a vzdelávacích oblastí predprimárneho vzdelávania na Slovensku a v Českej republike. V praktickej časti príspevku autori ponúkajú námety na činnosti rozvíjajúce praktické zručností detí predškolského veku.

Abstract

The authors define the didactic principles and characteristics of Montessori-oriented education. They also focus on the analysis of the content of the area of Practical Life activities and educational areas of pre-primary education in Slovakia and the Czech Republic. In the practical part of the paper, the authors offer ideas for activities developing the practical skills of preschool children.

Kľúčové slová: Pedagogika M. Montessoriovej. Didaktika. Cvičenia každodenného života. Štátny vzdelávací program (SR). Rámcový vzdelávací program (ČR).

Key words: Pedagogy of M. Montessori. Didactics. Practical Life activities. State educational program (SR). Framework educational program (CR).

Úvod

Matulčíková (2007) opísala pedagogiku Márie Montessoriovej ako jednu z najvýznamnejších reformnopedagogických koncepcií v Európe a vo svete. Mária Montessoriová (In: Anderlik 2019, s. 25) „menuje dva ciele výchovy – biologický a sociálny: (1) biologický cieľ znamená pomôcť dieťaťu v jeho prirodzenom, zdravom vývine, (2) sociálny cieľ dosiahneme, pokiaľ sa neskôr ako dospelý dokáže vo svojom prostredí sebaisto pohybovať.“ V podmienkach predprimárneho vzdelávania a realizovania výchovy, vzdelávania a výcviku v kontexte pedagogiky Márie Montessoriovej, sa naša pozornosť zameriava na to, čo je pre tento prístup špecifické a charakteristické, „iné“ v porovnaní s (pre nás) tradične orientovaným procesom výchovy a vzdelávania. Preto je vhodné venovať pozornosť didaktickým princípom a špecifikám predmetnej pedagogiky a zameriavať sa na aktivity a cvičenia každodenného života, ktoré deťom pomáhajú na ceste k samostatnosti, nezávislosti na dospelom a slobode.

1. Didaktika a didaktické princípy

Slovo didaktika je odvodené zo slova gréckeho pôvodu didaskó, čo znamená učím, poučujem. Tento pojem do pedagogiky zaviedol nemecký pedagóg Wolfgang Ratke.

Prenikavý a významný vplyv na rozvoj didaktiky a didaktického myslenia mal aj J. A. Komenský (Petlák 2004). „Didaktika ako pedagogická disciplína skúma zákonitosti vyučovacieho procesu, v ktorom si dieťa osvojuje isté vedomosti a zručnosti a formuje svoju osobnosť so zacielením na historické potreby, etapy vývoja spoločnosti“ (Jarábek – Valkovič 1980 In Portik et al. 2012).

Didaktika pedagogiky Márie Montessoriovej je zložená z dvoch skupín didaktických princípov. Prvou skupinou sú špecifické didaktické princípy, typické pre túto koncepciu a druhou skupinou sú tradičné didaktické princípy uplatňované aj v tejto koncepcii.

Tradičné didaktické princípy (Tóthová – Kostrub – Ferková 2017):

1. Princíp aktivity – vyjadruje požiadavku nadobúdania vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí aktívnou činnosťou dieťaťa. **2. Princíp názornosti** – vedomosti, zručnosti, postoje sa musia získavať na základe konkrétneho zmyslového vnímania predmetov a javov (sluchom, zrakom, hmatom, čuchom, chuťou). **3. Princíp uvedomelosti** – zabezpečuje, aby si deti uvedomovali sledované ciele a činnosti, všímali si ich zmysluplnosť a účelnosť. Uvedomelosť zabezpečuje a vyžaduje uvedomenie si možností prepojenia naučeného s praktickým životom. **4. Princíp systematickosti** – vyžaduje, aby si dieťa osvojovalo učivo pri učení sa zmysluplne, logicky (tvorenie jednoduchých štruktúr). **5. Princíp primeranosti** – obsah aj rozsah učiva, rovnako ako aj stratégie jeho učenia a učenia sa, musia reflektovať senzitivne fázy (obdobia) a celkové rozvojové možnosti dieťaťa (aj skúsenosť). **6. Princíp trvácnosti** – dieťa si musí (malo by) svoje osvojené vedomosti a zručnosti zapamätať čo najdlhšie, aby si ich v prípade potreby dokázalo z pamäti vybaviť a použiť v praxi. Tu sa uplatňuje zákon opakovania. **7. Princíp vedeckosti** – poznatky, informácie, vedomosti, zručnosti, spôsobilosti, ktoré žiak dostáva, učí sa, musia byť aktuálne, dospelým aktualizované. V prípade pedagogiky Montessoriovej, kde podstatnú rolu v učení (sa) zohráva dieťa a jeho práca, úlohou dospelého je aktualizovať knihy, materiál...

Špecifické didaktické princípy (jedna z dvoch dimenzií pripraveného prostredia):

1. Rešpektovanie senzitivných fáz (období) – základom v didaktike Márie Montessoriovej je rešpektovanie senzitivných fáz (období) dieťaťa. Toto je nutné uplatniť pri prístupe k dieťaťu aj pri príprave pripraveného prostredia. V tomto uplatnení potrebujeme dieťa pozorne pozorovať. Prostredie, činnosť a prístup k nemu prispôbiť momentálnemu záujmu a aktuálnemu stavu dieťaťa. **2. Progresivita záujmov** – usporiadanie prostredia a výchovno-vzdelávacieho a výcvikového pôsobenia by malo v primeranej miere predbiehať vývin dieťaťa. Je dôležité, aby predmety, ktoré dieťa obklopujú, podnecovali stále vyššiu úroveň záujmu, aby dieťa viedli vpred a podporovali jeho vývin. **3. Tvorenie jednoduchých štruktúr** – usporiadanie prostredia a prístupu k nemu nesmie pôsobiť chaoticky a zmätočne. Všetko je nutné pripraviť tak, aby to bolo dieťaťu prístupné a zrozumiteľné. Základom je podporovať záujem dieťaťa a odstrániť všetky prekážky pri jeho naplňaní. **4. Bohatá ponuka** – prostredie bohatou ponukou nabáda k činnosti. Materiál má byť usporiadaný tak, aby dieťa povzbudzoval v aktivite a podnecoval jeho záujmy a zvedavosť. Cieľ práce je deťom zrozumiteľný a viditeľný. Bohatá ponuka zabezpečuje dieťaťu množstvo kvalitných a vývin podporujúcich podnetov, nesmie však byť predimenzovaná. Preto je tu dôležitá prítomnosť poriadku, systému. **5. Slobodná voľba a pohyb** – optimálne výchovno-vzdelávacie a výcvikové pripravené prostredie má dieťaťu umožňovať samostatnú voľbu činností, umožňovať voľnosť pohybu a nabádať ho k nim. Edukátor a prostredie dáva dieťaťu voľnosť a nebránia mu v slobode voľby a pohybu. Pomáha dieťaťu vyberať si materiál a chápať jeho zmysel. **6. Veková primeranosť** – množstvo, veľkosť a váha materiálu musia byť v súlade s vekom dieťaťa. Dieťa musí byť schopné samostatného a slobodného manipulovania s materiálom bez pomoci dospelého. Tento princíp sa podieľa na jeho slobode a možnosti práce a vývinu (Zelinková 1997).

2. Čo je charakteristické pre pedagogiku Márie Montessoriovej?

Na otázku Čo je charakteristické pre pedagogiku Márie Montessoriovej? Môžeme hľadať odpovede v jej textoch (Montessori 2019, 2012, 2007, 2003), ale aj v publikáciách odborníkov, ktorí jej venujú (alebo venovali) svoju pozornosť (napr. Matulčíková 2007, Slováček – Miňová 2020, 2019, 2017, Zelina 2000) a iní.

Medzi základné charakteristiky predmetnej pedagogiky môžeme zaradiť absorbujúcu myseľ, senzitívne fázy (obdobia), normalizáciu, slobodu, pripravené prostredie, vekovo heterogénne skupiny detí, kontrolu chýb – samokontrolu, pohyb, didaktický materiál.

Prvých šesť rokov života strávi dieťa prípravou mentálnych schopností. Táto príprava je podporovaná prirodzenou výhodou, ktorú Montessoriová 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.

Objav senzitívnych fáz (období) je kľúčovým v pedagogike Márie Montessoriovej. Ide o „nový“ originálny pohľad na ontogenetickú psychológiu, vychádzajúci z integrácie medicíny (psychiatrie), pedagogiky, psychológie a diagnostiky (pozorovania a merania, ktoré Montessoriová realizovala). Sú to časovo ohraničené úseky v živote dieťaťa, kedy do popredia vystupuje zvláštny, špecifický sklon. Tieto fázy trvajú dočasne a umožňujú dieťaťu nadobudnúť určité schopnosti. Podľa Strmeňa – Raiskupa (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“. Konkretizovanie senzitívnych fáz (období) u detí vo veku do 6 rokov: narodenie – 3 roky (absorbujúci duch – myseľ a zmyslová skúsenosť), 1,5 – 3 roky (rozvoj jazyka), 1,5 – 4 roky (koordinácia a rozvoj svalov, záujem o malé predmety), 2 – 4 roky (zdokonaľovanie pohybov, vzťah k pravde a skutočnosti, uvedomenie si času a priestoru), 2,5 – 6 rokov (zdokonaľovanie zmyslov), 3 – 6 rokov (vnímavosť k vplyvu dospelého), 3,5 – 4,5 (rokov písanie), 4 – 4,5 rokov (hmat) (In: Slováček – Miňová 2019). Autori Valente (2017), Poussin (2017) uvádzajú senzitívne fázy (obdobia): pripútania (0-1 rokov), poriadku (0 – 6), pohybu (0 – 5/6 rokov), reči (0 – 7 rokov), zdokonalenia zmyslov (0 – 6 rokov), drobných predmetov (1 – 6/7 rokov), socializácie (do 6 rokov). Druhá senzitívna fáza (obdobie), trvajúca od siedmeho do dvanásteho roku je pomerne stabilná, dominuje v nej morálna senzitivita. Vzniká morálne vedomie, ktoré je tesne späté so sociálnym vedomím. Tretia senzitívna fáza (obdobie) je opäť delená na dve fázy. Prejavuje sa silná sociálna citlivosť spojená s vývinom nezávislosti, samostatnosti v sociálnych vzťahoch. Dochádza k výrazným telesným aj psychickým zmenám.

Normalizáciu môžeme podľa Bobekovej (2018) nazvať procesom návratu z nerovnovážneho stavu psychického rozvoja do stavu psychickej rovnováhy prostredníctvom hlbokkej koncentrácie na činnosť, prinášajúcu uspokojenie vnútorných potrieb. Normalizácia je (na základe štúdia textov Tajuplné detstvo 2012, Absorbujúca myseľ 2003, Londýnske prednášky 2019) procesom, ktorým dieťa prechádza keď z prostredia, ktoré nie je priaznivé (predimenzované, nepodnetné, nie slobodné, nerešpektujúce detské potreby a senzitívne obdobia) príde, zúčastňuje sa a absolvuje výchovu, vzdelávanie a výcvik podľa Márie Montessoriovej. Tá opisuje, že môžu nastať poruchy charakteru aktívnych detí, poruchy charakteru pasívnych detí a vo veľmi nepriaznivých situáciách psychické odchýlky. Preto môžeme povedať, že proces normalizácie nastáva u detí, ktoré prišli z nepriaznivého prostredia a javia sa ako „nevychované“ a výchova, vzdelávanie a výcvik ich normalizuje (vychováva) a pôsobením vhodného prostredia s vhodnými podmienkami prechádza do stavu, ktorý popisujeme v texte. Dá sa povedať, že tento proces prebieha paralelne a súčasne s

procesom výchovy, vzdelávania a výcviku detí, ktoré sa „do Montessori prostredia narodili“ a nevykazujú negatívne tendencie a správanie. Takýmto nie priaznivým prostredím môže byť o. i. liberálna, autoritatívna, patologická výchova v rodine... (ale nielen to). Preto môžeme nazvať deti, ktoré prešli procesom normalizácie normalizované. Deti, ktoré nepotrebovali proces normalizácie normálne. Tento pojem však neoznačujeme za konštantný, budeme s ním pracovať a ďalej ho skúmať (bližšie pozri Slováček – Miňová 2020).

„Sloboda znamená nezávislosť, voľnosť, oslobodenie. Prejavuje sa v činnosti, spontánnej ľudskej aktivite... Ako antropologický pojem má charakter určitej nutnosti, ktorú Montessoriová vyjadruje alternatívou „byť slobodný, alebo zomrieť.“ (Zelinková 1997, s. 19). Sloboda v systéme Márie Montessoriovej je definovaná hranicami, pretože sloboda dieťaťa končí tam, kde začína sloboda druhého dieťaťa, čo vedie deti k sociálnym vzťahom a učí ich vzájomnej tolerancii a rešpektovaniu sa.

„Pripravené prostredie predstavuje jednak celkové vybavenie všetkých priestorov, kde sa deti pohybujú, a jednak špeciálny didaktický materiál a pracovné pomôcky“. Podľa Zelinu (2000) má byť pripravené prostredie také, aby vyhovovalo potrebám detí, a nie potrebám dospelých (primeranosť zariadenia, didaktické materiály, priestor pre prácu pre každé dieťa). Z uvedeného je zrejmé, že pripravené prostredie, je prostredie, ktoré je pripravené pre dieťa, je pripravené pomôcť dieťaťu v rozvoji. Rešpektuje fyzické, kognitívne, sociálno-emocionálne aj psychomotorické dispozície, špecifiká aj skúsenosti.

Veková heterogenita je dôležitým princípom pedagogiky Márie Montessoriovej. Zmyslom vekovej heterogenity v skupine je vytvorenie prostredia bohatého na kooperáciu a vzájomnú facilitáciu. Deti sa učia navzájom, pomáhajú si, inšpirujú sa, sú si vzorom. Pretože sú si v myslení, reči, predstavách a pocitoch podobní a sú si bližšie jeden k druhému ako k dospelému, môžu si poznatky, vedomosti a skúsenosti predávať jednoduchšie. Mladšie deti sú inšpirované staršími, napodobňujú ich a staršie musia pri komunikácii s mladšími premyslieť a štylizovať poznatky a informácie tak, aby boli zrozumiteľné.

Kontrola chyby je vlastnosť, ktorá materiál zaväzuje mať v sebe implementovaný mechanizmus kontroly chyby / správnosti, a to bez pomoci dospelého (Montessori 2001). Práca s chybou a kontrola chýb tvoria základnú súčasť myšlienkového systému v pedagogike Márie Montessoriovej.

Optimálne výchovno-vzdelávacie a výcvikové pripravené prostredie má dieťaťu umožňovať samostatnú voľbu činností, umožňovať voľnosť pohybu a nabádať ho k nim. Dieťa sa učí pohybom, učí sa prostredníctvom ruky a ruka je nástrojom ducha. Pedagogický význam materiálu spočíva v aktivizovaní činnosti u dieťaťa a k schopnosti a motivácii v činnosti vytrvať. Môžeme povedať, že aby materiál spĺňal túto vlastnosť musí byť nastavený tak, aby sa s ním dalo (muselo) manipulovať a tým sa učiť zážitkom a prácou. Psychická energia sa musí stelesniť v pohybovej činnosti a tak zaistiť integritu osobnosti (Montessoriová 2012).

Didaktický materiál je koncept, ktorým v pedagogike Márie Montessoriovej pomenujeme pomôcky, „hračky“ a predmety využívané k výchove, vzdelávaniu a výcviku detí. Montessoriová sa pri zostavovaní systému didaktického materiálu, ako aj pri vytváraní materiálu samotného, opiera o vedecké poznatky a skúsenosti a inšpirovala sa materiálom, ktorý využívali vo svojej praxi Séguin a Itard. Materiál musí byť dieťaťu voľne prístupný, aby s ním mohlo slobodne pracovať, manipulovať a experimentovať. Rýdl (2007) uvádza, že materiály podporujú utváranie osobnosti. Didaktický materiál v pedagogike Márie Montessoriovej má (spĺňa/musí spĺňať) isté vlastnosti, ktoré sama autorka koncepcie definovala. Montessoriová (2001) uvádza štyri podmienky, zásady, vlastnosti, ktoré musí didaktický materiál mať, resp. spĺňať. Sú to: Kontrola chyby, Estetika, Činorodosť, Limity a izolácia vlastnosti.

Zhrnuli a stručne sme definovali základné charakteristické rysy pedagogiky Márie Montessoriovej, praktická aplikácia didaktických princípov a týchto charakteristík prispieva k príprave podnetného prostredie pre dieťa a jeho učenie sa. Ako sme naznačili vyššie a vychádzajúc z cieľa predprimárneho vzdelávania definovaného Štátnym vzdelávacím programom pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016): „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“, s dôrazom na časť pre život v spoločnosti, musíme dbať na vedenie detí k samostatnosti a nezávislosti aj v otázkach každodenných činností.

3. Cvičenia každodenného života – metodika prieskumu

„Montessori pedagogika/Pedagogika Márie Montessoriovej je pedocentrická, výchovná, vzdelávacia a výcviková koncepcia talianskej lekárky, pedagogičky a mysliteľky Márie Montessoriovej, ktorá svoju pozornosť orientuje na holistický, nenásilný, humanistický a prirodzený vývin dieťaťa“ (Slováček – Miňová 2017a, s. 68-69). Základný rámec obsahu aj materiálu pedagogiky Márie Montessoriovej je podľa Zelinu (2000) štandardne členený do piatich oblastí: Cvičenia každodenného života, Zmyslová výchova, Jazyk, Matematika, Kozmická výchova.

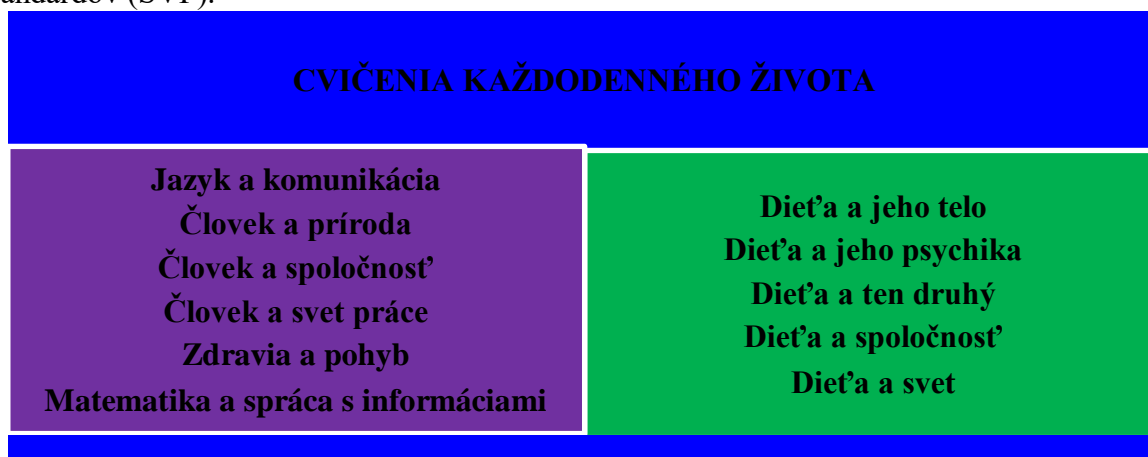
V oblasti Cvičenia každodenného života sa dieťa učí starostlivosti o vlastnú osobu, svoje telo ale i o okolie a spoločnosť. Oblúbené aktivity v tomto období sú zapínanie, zaväzovanie šnúrok, umývanie rúk, čistenie topánok, umývanie okien, jedenie s lyžičkou a príborom, upratovanie, zametanie, umývanie riadov, prenášanie, presýpanie, triedenie, polievanie kvetín, práca v záhrade, štipcovanie, prestieranie stola a pod. Dochádza k rozvíjaniu jemnej motoriky a ku koordinácii ruka – oko. Okrem jemnej motoriky sa sústreďme aj na hrubú motoriku. Dieťa cvičí kontrolu pohybu napr. rovnovážnymi cvičeniami, chôdzou po elipse, preskakovaním, lezením, plazením a pod. Dieťa sa učí prehlbovať si sociálne vzťahy, učí sa prijať zodpovednosť v skupine, učí sa poprosiť, poďakovať, zdravieť, počúvať, požiadať o pomoc, ponúka sa priestor na učenie ticha a koncentrácie.

V marci 2021 sme realizovali *prieskum*, v ktorom sme využili *metódu obsahovej analýzy*. Predmetom našej analýzy boli Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) a Rámcový vzdelávací program – predškolské vzdelávanie (2018). Tieto dva najvyššie kurikulárne dokumenty pre predprimárne vzdelávanie na Slovensku a v Českej republike sme analyzovali s cieľom *zistiť zastúpenie požiadaviek na absolventa predprimárneho vzdelávania vo vzťahu k jednotlivým obsahom výchovy, vzdelávania a výcviku v pedagogike Márie Montessoriovej*. Pre potreby predkladaného príspevku sa zameriavame na analýzu obsahov (výstupov) z oblasti Cvičenia každodenného života, ktoré považujeme za nevyhnutné pri plnení každodenných úloh a povinností detí, v budúcnosti dospelých.

Ako sme spomenuli vyššie obsah výchovy, vzdelávania a výcviku v intenciách pedagogickej koncepcie Márie Montessoriovej sa spravidla definuje do piatich oblastí. Tieto sme podrobili analýze vo vzťahu k obsahu predprimárneho vzdelávania v Českej republike a na Slovensku. V predložennom príspevku sa zameriavame na oblasť Cvičenia každodenného života. Vzdelávacie oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)⁴⁸ sú uvádzané vo fialovom poli. Vzdelávacie oblasti Rámcového

⁴⁸ Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 pod číslom 2016-17780/27322:1-10A0 s platnosťou od 1. septembra 2016. V súčasne platnom Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je obsah prepracovaný a členený do vzdelávacích oblastí, a to: Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb.

vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie (2018)⁴⁹ sú uvádzané v zelenom poli. Pod obrázkom uvádzame príklady očakávaných výstupov (RVP PV) a výkonových štandardov (ŠVP).



Obrázok 1. Cvičenia každodenného života
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Obrázok 1 ilustruje vyjadrenie obsahu oblasti Cvičenia každodenného života vo vzdelávacích oblastiach platných kurikul pre predprimárne vzdelávanie v Českej republike a na Slovensku. Obsahom oblasti Cvičenia každodenného života sú elementárne pohybové cvičenia, otváranie a zatváranie, naberanie, nalievanie, samoobslužné činnosti, starostlivosť o prostredie, spoločenské správanie, hygienické návyky, chôdza. Tieto sme našli vo vyššie opísaných vzdelávacích oblastiach.

RVP PV:

Dieťa a jeho telo: zvládať samoobsluhu; uplatňovať základné kultúrno-hygienické a zdravotne preventívne návyky (starat' sa o osobnú hygienu, prijímať stravu a tekutinu; vedieť stolovať; postarať sa o seba a svoje osobné veci; obliekať sa, vyzliekať, obúvať apod.); zvládať jednoduchú obsluhu a pracovné úkony (postarať sa o hračky, pomôcky, upratať po sebe, udržiavať poriadok, zvládať jednoduché upratovacie práce, práce na záhrade apod.).

Dieťa a jeho psychika: vyvíjať vôľové úsilie, sústrediť sa na činnosť a jej dokončenie; rešpektovať vopred stanovené a pochopené pravidla, prijímať vyjasnené a zdôvodnené povinnosti; zorganizovať hru.

Dieťa a ten druhý: dodržiavať dohodnuté a pochopené pravidla vzájomného spolužitia a správania doma, v materskej škole, na verejnosti, dodržiavať pravidlá hier; rešpektovať potreby iného dieťaťa, deliť sa s ním o hračky, pomôcky, sladkosti, rozdeliť si úlohu s iným dieťaťom apod.

Dieťa a spoločnosť: správať sa zdvorilo, pristupovať k druhým ľuďom, k dospelým i k deťom, bez predsudkov, s úctou k ich osobe, vážiť si ich prácu a úsilie.

Dieťa a svet: zvládať bežné činnosti a požiadavky kladené na dieťa i jednoduché praktické situácie, ktoré sa doma a v materskej škole opakujú, správať sa primerane a bezpečne doma i na verejnosti (na ulici, na ihrisku, v obchode, u lekára a pod.)

ŠVP:

Jazyk a komunikácia: aktívne a spontánne nadväzuje rečový kontakt s inými osobami – deťmi i dospelými; kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyby dlane a prstov; kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia.

⁴⁹ Úprava Rámcového vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie nadobudla účinnosť 1. januára 2018. Obsahom dokumentu sú rozpis systému kurikulárnej politiky štátu, platnosť dokumentu a jeho princípy, poňatie a ciele predškolského vzdelávania, vzdelávaci obsah koncipovaný do piatich vzdelávacích oblastí: Dieťa a jeho telo, Dieťa a jeho psychika, Dieťa a ten druhý, Dieťa a spoločnosť, Dieťa a svet.

Človek a príroda: opíše spôsoby starostlivosti o niektoré živočíchy.

Človek a spoločnosť: používa prosbu, poďakovanie, ospravedlnenie vzhľadom na aktuálnu situáciu; sústreďí sa na činnosť na základe zapojenia vôľových vlastností; dokončuje individuálnu alebo skupinovú činnosť.

Človek a svet práce: manipuluje s drobnými predmetmi a rôznymi materiálmi; používa predmety dennej potreby v domácnosti a aj elementárne pracovné nástroje v dielni či záhrade.

Matematika a práca s informáciami: rozhodne, či daný objekt má/nemá danú vlastnosť.

Zdravie a pohyb: Má osvojené základné hygienické návyky (použitie toalety a toaletného papiera, umývanie rúk po použití toalety, umývanie rúk pred jedlom a po zašpinení sa atď.); ovláda základné sebaobslužné činnosti; aktívne sa zúčastňuje na príprave stolovania (desiata, obed, olovrant), používa príbor a dodržiava čistotu pri stolovaní; udržiava poriadok vo svojom okolí.

Na základe parciálnych výsledkov našej analýzy môžeme konštatovať, že aj v rámci štátnych vzdelávacích programov na Slovensku aj v Českej republike sú rozvíjanie u detí návyky a zručnosti každodenného života. Otázkou k ďalším analýzám a skúmaniu bude, do akej miery si deti tieto zručnosti osvojujú, nacvičujú a do akej miery sú na cvičenia každodenného života pripravené materské školy materiálne, časovo, a ako do akej miery je práca (učenie sa) s hračkami – často plastovými náhradami a maketami efektívna (deskriptívne, aj komparatívne vo vzťahu k používaniu reálnych materiálov v kontexte výchovy, vzdelávania a výcviku podľa Márie Montessoriovej).

4. Cvičenia každodenného života – námety pre prax

V tejto časti príspevku uvádzame výber aktivít z oblasti Cvičenia každodenného života v pedagogike Márie Montessoriovej, ktoré je vhodné využívať aj v rámci vzdelávacích aktivít v tradičných materských školách (podľa Slováček – Miňová, 2017, 2019).

Čistenie topánok

Potrebuje: kožená topánka, handrička, kefa, krém na topánky, noviny. To všetko máme uložené v košíku

Postup: Na podlahu/na tácku rozložíme noviny. Kefou odstránime z topánok nečistoty a špinu. Do jednej ruky chytíme topánku a druhou rukou pomocou handričky na ňu nanesieme krém. Krém zatvoríme a necháme na topánke zaschnúť. Handričkou topánku vyleštíme. Po skončení vrátime materiál do košíka a na svoje miesto.

Chôdza po elipse

Potrebuje: elipsa na podlahe

Postup: Dieťa pri tomto cvičení chodí po elipse vyznačenej na podlahe, a to tak, že kladie špičku aj pätu presne na elipsu, pričom päta sa kladie tesne pred špičku. Pre zvýšenie náročnosti možno túto chôdzu realizovať s košíkom na hlave, s pohárom vody v rukách a podobne.

Otváranie a zatváranie

Potrebuje: Tácka s rôznymi nádobkami a uzávermi (flaštičky, dózy...)

Postup: Tácku položíme na stôl, alebo koberček do ľavého horného rohu. Postupne berieme jednu nádobu, položíme ju na koberček, otvoríme a uzatvoríme ju. Takto postupujeme so všetkými nádobami. Na záver ich poukladáme na tácku a vrátime na svoje miesto.

Prestieranie stola

Potrebuje: stôl, prestieranie, príbor, jedálenský servis.

Postup: Na stôl položíme gumenú, alebo plastovú podložku s predkreslenými obrysami taniera, príboru a pohára. Príbor, tanier a pohár rozložíme na svoje miesto. Potom ich vrátime na tácku a umožníme dieťaťu pracovať samostatne. Následne prestierame celý stôl; pre viac stravníkov aj s dekoráciou.

Presýpanie a prelievanie

Potrebuje: voda, strukoviny, piesok, nádoby, tácky.

Postup: Na tácke má dieťa pripravené dve nádoby, jedna je prázdna, v druhej je piesok (...). Uši nádob sú vytočené dovonku. Chytíme ucho nádoby, v ktorej je piesok jednou rukou, a celou plochou druhej ruky uchopíme nádobu z druhej strany. Opatrne presýpame piesok až do posledného zrnka. Takto postupujeme analogicky pri presýpaní aj prelievaní a pri všetkých typoch nádob.

Skladanie

Potrebuje: šatka – šatka je štvorec bielej látky prešíty prerušovanou červenou čiarou.

Postup: Šatku položíme pred dieťa, vodorovne. Ukazovákom a prostredníkom ľavej ruky šatku pridržíme na koberci, ukazovákom a prostredníkom pravej ruky prejdeme po vyznačenej línii a šatku podľa nej zložíme. Poskladanú šatku dlaňami vyrovnáme. Môžeme súčasne pomenovať vzniknutý geometrický útvar. Prácu dieťa zopakuje. Pri zložitejších prešitých šatkách postupujeme analogicky.

Umývanie rúk

Potrebuje: umývadlo/lavór s vlažnou vodou, mydlo, uterák, hydratačný krém.

Postup: Dieťa stojí na stoličke s vyhrnutými rukávmi. Do umývadla dáme zátku (pri lavóre netreba) a napustíme ho vlažnou vodou. Ruky dieťa ponorí do vody. Na mokré ruky dieťa naniesie vrstvu mydla, mydlo vráti na miesto a začína samotné umývanie rúk. Najprv trieme dlaň o dlaň, potom chrbát dlane o chrbát dlane, potom samostatne umyjeme každý prst. Môžeme použiť aj jemnú kefku. Vo vode ruky opláchneme a vodu vypustíme (vylejeme). Ruky si utrieme uterákom, zavesíme ho na vešiak a na suché ruky nanesieme vrstvu hydratačného krému.

Zametanie

Potrebuje: označený priestor, metlu/metličku, lopatku, strukoviny/piesok/zemina.

Postup: Do prostred stola nalepíme bod (štvorček, krížik) z farebnej lepiacej pásky. Týmto označíme stred. Dieťa prinesie tácku s metličkou, zmetákom a vedierkom piesku/zeminy/strukovín. Obsah vedierka dieťa vysype na stôl a pomaly zametá na jednu kopy smerom k vyznačenému bodu. Potom túto zmetie na zmeták a vysype naspäť do vedierka. Pri realizovaní cvičenia na podlahe vyznačíme páskou aj priestor (štvorec) okolo stredu.

Zapínacie rámy

Potrebuje: zapínací rám

Opis: Každý rám má rozmer približne 30 x 30 centimetrov, má dva diely látky, na ktorých sú rôzne druhy zapínania. Dnes sú k dispozícii tieto zapínania: suchý zips, šnurovanie, plastové zapínanie, pracky, zips, patentky, háčiky, zatváracie špendlíky, mašle, šnúrky, veľké gombíky, malé gombíky.

Postup: Rám položíme na koberček. Dieťaťu ukážeme zapnutý rám. Pomaly a rozvážne od seba oddelíme obe strany (rozopneme zapínanie), a následne ich rovnako pomaly zapneme. Necháme dieťa spočítať zapínanie (gombíky, patentky...), ohmatať si materiál. Pomenujeme zapínanie. Nakoniec, dieťa zapína a rozopína rám. Takto pokračujeme analogicky so všetkými typmi zapínania.

Záver

Príspevkom sme chceli čitateľa oboznámiť s didaktickými princípmi a charakteristickými znakmi pedagogiky Márie Montessoriovej. Uviedli sme aj stručnú analýzu oblasti Cvičenia každodenného života a najvyšších kurikulárnych dokumentov predprimárneho vzdelávania (predškolskej výchovy) na Slovensku a v Českej republike. Aj na tomto príklade je možné uznať, že cvičenia každodenného života patria do detstva. Na druhej strane, však je otázne, či materské školy poskytujú celé spektrum možností a možných aktivít na rozvíjanie týchto

cvičení a do akej miery deťom poskytujú podnetné prostredie a možnosti osvojiť si aktivity a činnosti potrebné v bežnom, každodennom živote. Cvičenia každodenného života a ich realizáciu v prostredí aj „neMontessori“ materských škôl, považujeme za nevyhnutné najmä dnes v dobe digitalizácie detstva a ešte viac v čase pandémie, kedy sa mnoho detí dotýka obmedzenie prezenčnej formy výchovy a vzdelávania ich čas sa vo väčšej miere obmedzuje na „prácu“, „hru“ s tabletom, resp. mobilom, pri ktorom trpí (1) centrálna nervová sústava dieťaťa nadbytkom vizuálnych a auditívnych podnetov a (2) zmyslová výbava, skúsenosť a zážitok (učenie sa) dieťaťa nedostatkom pozitívnych a stimulujúcich vplyvov.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ANDERLIK, L. 2019. *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori*. Praha: Montessori ČR. ISBN 978-80-906627-5-9.
- BOBEKOVÁ, S. *Normalizácia*. 2018. Bratislava: Slovenská asociácia Montessori. [online]. [cit. 2018-03-15]. Dostupné z <www.montessoria.sk>.
- KOLEKTÍV AUTOROV, 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Dr. Jozef Raabe Slovensko, s.r.o. ISBN 978-80-8140-244-9.
- KOLEKTÍV AUTOROV, 2018. *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*, Praha: MŠMT. [online] [cit. 12. 05. 2020]. Dostupné na <www.msmt.cz>.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2007. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG MUSICA LITURGIA. ISBN 978-80-969784-0-3.
- MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M. 2003. *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86189-02-3.
- MONTESSORI, M. 2007. *From Childhood to Adolescence*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company. ISBN 978-90-811724-6-2.
- MONTESSORI, M. 2019. *Londýnske přednášky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1539-4.
- MONTESSORIOVÁ, M. 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-64-5.
- PORTIK, M. a kol. 2012. *Předškolská a elementární didaktika*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0717-0.
- POUSSIN, CH. 2017. *Montessori od narození do 3 roků*. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-8182-078-6.
- RÝDL, K. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.
- SLOVÁČEK, M. a MIŇOVÁ, M. 2017a. *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-60-3.
- SLOVÁČEK, M. a MIŇOVÁ, M. 2019. *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-78-8.
- STRMEŇ, L., – RAISKUP, J., 1996. *Výkladový slovník odborných výrazů používaných v psychologii*. Bratislava: Iris.
- TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D. a FERKOVÁ, Š., 2017. *Žiak, učiteľ a výučba (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-61-0.
- VALENTE, D. 2017. *Ako oslobodiť potenciál vášho dieťaťa*. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-8182-079-3.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-98-0.
- ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

Author's Information:

PhDr. PaedDr. Matej Slováček – Primary School Ruskov. Ruskov. Slovak Republic.

PaedDr. Monika Miňová – PhD., Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КРИЗИ СЕРЕДИНИ ЖИТТЯ І ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE MIDDLE CRISIS AND ITS IMPACT ON PERSONAL DEVELOPMENT

Лариса Дикіна

Larisa Dykina

Анотація

В роботі розглядаються поняття кризи середини життя, її психологічні характеристики і вплив на розвиток особистості.

Психологічний зміст ціннісно-сміслової кризи середини життя становить загострення особистісного протиріччя між бажаним і досягнутим в межах прожитого часу з негативною оцінкою рівня самореалізації, критичним осмисленням зроблених помилок і суб'єктивних висновків про власну неспроможність, що вимагає від особистості прийняття рішення про трансформацію сенсу і способу свого життя.

Результатом кризи середнього віку є вироблення нового "Я – образу", переосмислення життєвих цілей, корекція звичного світогляду. Досягненням людини, яка подолала кризу середини життя, є – зрілість.

Abstract

The paper considers the concept of midlife crisis, its psychological characteristics and impact on personality development.

The psychological content of the value-semantic crisis of the middle of life is an exacerbation of the personal contradiction between the desired and the achieved within the time lived with a negative assessment of the level of self-realization, critical reflection on the mistakes made and subjective conclusions about their own inconsistency, which requires the individual to make a decision on the transformation of the meaning and way of life.

The result of the midlife crisis is the development of a new "I – image", rethinking of life goals, correction of the usual worldview. The achievement of a person who has overcome the midlife crisis is maturity.

Ключові слова: особистість, середній вік, криза середнього віку, особливості ціннісно-сміслової кризи життя.

Key words: personality, middle age, middle age crisis, especially value-semantic life crisis.

Вступ

Кризи розвитку, або вікові кризи, виникають при переході від однієї вікової ступені до іншої і пов'язані з системними перетвореннями в сфері соціальних відносин, діяльності та свідомості. Це відносно невеликі за часом періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психологічними змінами. Тривалість, форма, гострота і результат кризи може значно відрізнятись в залежності від індивідуально-типологічних особливостей людини, соціальних і мікросоціальних умов

Проблема психологічних криз особистості досліджувалася в руслі теорії особистості (А. Г. Асмолов, С. Н. Мареев, С. Л. Рубінштейн та ін.), міжособистісних відносин (А. А. Бодалев, А. А. Леонтьєв, В. М. Мясичев та ін.), соціальної психології (Г. М. Андрєєва, О. А. Артем'єва, Н. Н. Обозов та ін.), когнітивної психології (Л. М. Веккер, У. Мак-Гайрі, А. Г. Спіркін і ін.), патопсихології (К. Н. Завадовський, Б. Ф. Зейгарник, А. В. Ільїн та ін.). Особливу увагу особистісним кризам було приділено у віковій психології (М. В. Єрмолаєва, П. В. Степанов, Д. І. Фельдштейн та ін.), де ситуації індивідуального кризового розвитку обумовлені віком і пов'язаними з ним обставинами.

Криза середнього віку практично завжди супроводжується підвищеною емоційністю, зумовленою необхідністю переосмислення людиною свого місця в житті, своїх прав, обов'язків, відповідальності.

Механізмом кризи є втрата динамізму в розвитку цілісної особистості, в її самореалізації. Невизначеність власного "Я" і його майбутнього – проблема юності. Вона вирішується випробуванням себе в різних справах і ситуаціях (звідси – "Хочу все знати", "Треба все в житті спробувати"). Кожне випробування дозволяє людині вирішити для себе: це я можу, а на це не здатна, ця якість у мене є, а цієї – немає. В результаті таких зусиль людина поступово визначається з тим, що вона собою являє. І тим самим потрапляє в психологічну пастку, з далекосяжними наслідками. Її "Я" стає локальною територією, надійно відрізаною від «не Я» (від невизначеності) заборонами і самозаборонами. Понад визначеність справжнього якраз і стає згодом провідною проблемою дорослості. Припинення змін в собі і в світі – це і є закінчення життя.

Результатом кризи середнього віку є вироблення нового "Я – образу", переосмислення життєвих цілей, корекція звичного світогляду. Досягненням людини, яка подолала кризу середини життя, є – зрілість.

Слід зазначити, що етапи проходження кризи, багато в чому залежать від особливостей особистості людини. Гендерні відмінності також відіграють велику роль, перехідні етапи у чоловіків і у жінок різні як за хронологічними рамками, так і по протіканню процесів, по цілях і завданнях і способам вирішення життєвих проблем, що виникають перед людиною в дані періоди життя [9].

1. Поняття та загальні риси кризи середини життя

Криза середини життя виникає, якщо отриманий життєвий досвід вступає в протиріччя з реальністю нового періоду життя, затрудняється самоідентифікація особистості, гостро переживається власна недостатність, виникає травмуюче сприйняття дійсності, особистість діє в ситуації невизначеності.

Криза середини життя, що починається від 30 років і триває до 40-50 років, полягає в ціннісно-смысловій переорієнтації особистості і виражається в загостренні особистісного протиріччя між бажаним і досягнутим в межах прожитого часу з негативною оцінкою рівня самореалізації, критичним осмисленням скоєних помилок і суб'єктивним висновком про власну неспроможність, що настійно вимагає прийняття рішення про трансформацію сенсу і способу свого буття [4].

Типологічними ознаками кризи середини життя є неможливість колишньої взаємодії із зовнішнім світом, перевантаженість нерозв'язними проблемами, почуття самотності і беззахисності, переоцінка життєвих цінностей.

У період «середини життя» актуалізується ряд кризових явищ, що визначаються як особистісна, екзистенційна і подієво-біографічна кризи особистості, які є результатом дії об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Криза середини життя має загальні риси з кризою початку зрілості, а також свої специфічні особливості. До загальних з кризою початку зрілості особливостей

відносяться: відсутність почуття щастя, почуття відчуження з друзями і втрата сенсу життя. До специфічних особливостей кризи періоду «середини життя» відносяться: незадоволеність життєвою самореалізацією; втрата сенсу життя, відчуття безвиході, страх смерті, гіркота від життєвих втрат і втрата самоповаги [8]. Наявність психологічної своєрідності в змістовному наповненні даної кризи змушує диференціювати зміст практичної допомоги особам, що переживають ціннісно-смыслову кризу середини життя, в залежності від їх вікових показників.

Зміни, що відбуваються в цьому віці, істотно позначаються на становленні зрілості особистості. Відбуваються зміни в організмі, до яких доводиться пристосовуватися. Людина в ці роки, як правило, є носієм великого професійного і життєвого досвіду.

Між тим, досить поширеною є точка зору, відповідно до якої психічний розвиток в середньому віці сповільнюється, творчі можливості помітно знижуються [6]. Такому підходу суперечать дані про можливість успішного та ефективного навчання дорослих [8].

Ядром особистісної кризи середини життя є екзистенційні проблеми, тобто проблеми переосмислення пройденого життєвого шляху, колишніх цінностей, пріоритетів, орієнтирів, самоусвідомлення і т.д.

Типологічними ознаками кризи середини життя є неможливість колишньої взаємодії із зовнішнім світом, завантаженість нерозв'язними проблемами, почуття самотності і беззахисності, переоцінка життєвих цінностей. Багато хто сприймає цю кризу як втрату сенсу життя, інші, навпаки, бачать в такому неминучому повороті подій можливість для подальшого зростання. Під час цього періоду виявляються приховані ресурси і не виявлені досі таланти. Їх реалізація стає можливою завдяки відкритим перевагам віку - можливості думати вже не тільки про власну родину, а й про нові напрямки в роботі і навіть початку нової кар'єри.

Психологічними факторами, що впливають на ціннісно-смыслову кризу середини життя, є «сенс», «самопочуття», «кар'єра», «ідеали», «втома». Криза середини життя виникає, якщо отриманий життєвий досвід вступає в протиріччя з реальністю нового періоду життя, утруднюється самоідентифікація особистості, гостро переживається власна недостатність, виникає травмуюче сприйняття дійсності, особистість діє в ситуації невизначеності [7].

Основними характеристиками проживання періоду середини життя є зміни ставлення до фізичної активності, здоров'я, зовнішньої привабливості, способу життя; зміна часової перспективи; усвідомлення розбіжності між мріями, життєвими планами і їх здійсненням; переоцінка досягнутого становища; підвищення свідомості життя, яке включає в себе оцінку результативності життя, оцінку життєвого інтересу, переосмислення цінностей, пошук нових орієнтирів, духовних опор, сенсу життя.

Більшість людей вважають, що з середнього віку ріст і розвиток людини припиняються, що їм доведеться розлучитися зі своїми юнацькими мріями, з планами в професійній кар'єрі, сімейному житті і особистого щастя. Відомий журналіст і письменник, американський психолог Рональд Кесслер вважає таку думку помилковим. «Все говорить про те, що середній вік – це найкращий час життя. Вивчаючи статистичні дані по населенню США, приходиш до висновку, що найкращий вік для людини – 50 років. Вас ще не турбують хвороби і нездужання похилого віку і ви вже не мучитеся тривогами молодих людей: полюбить чи хто-небудь мене? Чи зможу я досягти успіху на роботі? Рівень загального дистресу низький: число депресивних і тривожних станів досягає мінімумам приблизно в 35 років і не збільшується до кінця 70 років. Ви здорові. Ви діяльні. У вас достатньо грошей, щоб дозволити робити багато чого з того, що вам подобається. Ваші сімейні відносини устоялися, і ймовірність

розлучення дуже невелика. Середина життя – це «те саме», до чого ви прагнули. Ви можете присвячувати свій час буттю, а не становленню» (Gallagher, 1993).

Кесслер та інші дослідники вважають, що криза середини життя - це швидше виняток, ніж правило. У переважної більшості людей перехід в середній вік переходить непомітно і плавно, в міру того, як на зміну юнацьким мріям про славу, багатство і красу приходять більш реалістичні очікування. Криза середини життя загрожує в першу чергу тим, хто схильний уникати самоаналізу і використовує захисний механізм заперечення, намагаючись не помічати змін, що відбуваються в його організмі і його життя [8, 9].

Способами розв'язання кризи можна вважати розрив зв'язків з травмуючим середовищем, зміна ставлення до кризової ситуації, трансформація себе. До ознак успішного подолання кризи середини життя відноситься формування віддалених цілей і перспектив, зміна стратегії ціледосягнення, інтенсифікація міжособистісної взаємодії, активізація життєвої позиції і реалізація особистісного потенціалу.

Ефективним засобом подолання ціннісно-сислової кризи середини життя в процесі самопізнання себе в період кризи може бути психологічне консультування, спрямоване на актуалізацію в учасників потреби в самопізнанні і особистісному зростанні; пошук внутрішніх соціально-психологічних ресурсів, їх усвідомлення і використання; оволодіння прийомами самопізнання, включаючи самостереження, самоаналіз, самокритику, самооцінку, самонавчання; використання для подолання кризи середини життя віри як моральної сили; застосування накопиченого життєвого досвіду в нових життєвих ситуаціях.

2. Дослідження особливостей переживання людьми кризи середини життя

Ми провели дослідження для виявлення особливостей переживання людьми кризи середини життя.

Мета дослідження. Визначити психологічні особливості ціннісно-сислової кризи середини життя.

Для отримання найбільш об'єктивних результатів дослідження по даній темі ми вибрали метод анкетування. Анкетування необхідно застосовувати в тих випадках, коли необхідно з'ясувати ставлення людей до особистих (інтимних) або гострих дискусійних питань, або щоб опитати велику кількість людей в порівняно короткі терміни. Анкета гарантує анонімність більшою мірою, ніж всі інші методи, і тому опитувані можуть давати більш щирі відповіді.

Отже, використовуючи саме метод анкетування для проведення дослідження за нашою темою, ми отримаємо найбільш щирі відповіді, приймаючи до уваги, що питання стосуються деколи дуже інтимних і особистісно значущих моментів у житті опитуваних людей.

В анкеті питання з 1 по 7 відповідають завданням, поставлених Хейвігхерстом; питання з 8 по 13 – задачам, визначеним Еріксоном; питання з 14 по 18 орієнтовані на виявлення кризи ідентичності.

Задачі середнього віку, які вирішують люди, що знаходяться в середньому віці по Хейвігхерсту:

1. Досягнення зрілої громадянської і соціальної відповідальності;
2. Досягнення і підтримку доцільного життєвого рівня;
3. Вибір відповідних способів проведення дозвілля;
4. Допомога дітям стати відповідальними і щасливими дорослими;
5. Посилення особистісного аспекту подружніх відносин;
6. Прийняття фізіологічних змін середини життя і пристосування до них;
7. Пристосування до взаємодії зі старіючим батьками.

По Еріксону:

1. Відповідальність за стан суспільства, в якому будуть жити діти і внуки.
2. Відповідальність за збереження культури.
3. Турбота про близьких людей, а не задоволення власних потреб.
4. Продуктивна діяльність.

Невиконання поставлених середньому віку завдань веде до стагнації, захопленості собою, інертності і, в результаті, до висновків про безглуздість життя, до почуття безвиході.

Максимальна кількість відповідей по 18 питань в кожному варіанту – 900 відповідей, мінімальне, відповідно, – 0 відповідей. Також необхідно взяти до уваги, що відповіді під номерами 10, 11, 14, 15, 16, 17 підраховуються в зворотному порядку, відповідно теоріям, на яких ґрунтується анкета.

Анкета

Ім'я _____

Вік _____

Національність _____

Освіта _____

Сімейний стан, наявність дітей, онуків _____

1. Чи вважаєте ви себе відповідальною людиною в цивільній та соціальній сферах?
2. Ви досягли і підтримуєте свій доцільний життєвий рівень?
3. У вас є належні способи проведення дозвілля?
4. Ви допомагаєте дітям стати відповідальними і щасливими дорослими?
5. Ви задоволені особистісним аспектом в шлюбі?
6. Ви готові прийняти фізіологічні зміни свого організму та тіла?
7. Ви готові до нових взаємовідносин з Вашими старіючими родичами?
8. Вас хвилює стан суспільства, в якому будуть жити Ваші діти і внуки?
9. Ви відчуваєте свою відповідальність за збереження нашої культури?
10. Для Вас головне - це задоволення власних потреб?
11. Часто у Вас виникає почуття безнадійності і безглуздя життя?
12. Ви втілили в життя завдання, поставлені в 20-30лет?
13. Чи релігійна Ви людина?
14. Ви відчуваєте себе відсталим(ю) від життя?
15. Ви не втратили інтерес до життя?
16. Вам часто буває нудно?
17. Ви часто відчуваєте себе втомленим?
18. Ви відчуваєте своє життя повноцінним?

СПАСИБО.

Дослідження проводилося на базі Одеського національного університету імені І. І. Мечникова міста Одеси. В анкетуванні взяло участь 295 осіб чоловіків і жінок у віці від 33 до 47 років (жінок – 256, чоловіків – 39). Всі учасники анкетування мають вищу освіту, чи базову вищу освіту, дітей, сімейний стан на момент дослідження у всіх анкетованих різний (одружена, розлучена; одружений, розлучений, але зв'язок з дітьми підтримую, приймаю участь в їх вихованні; повторний шлюб).

Після підрахунку отриманих відповідей отримуємо наступні результати:

Повністю реалізувало себе і не відчувають кризи середнього віку – 27% опитуваних, 241 відповідь по всіх 18 питаннях.

Кількість людей, які близькі до реалізації себе в цьому віці – 47%, 424 відповіді.

12% опитуваних неповністю готові до реалізації себе в цьому віці і вирішення поставлених перед ними життєвих завдань, 107 відповідей з усіх питань.

Зовсім не готові до виконання поставлених цим віком задач 14% (9% відповіли «швидше ні» і 5% відповіли «ні») анкетованих (рис. 1).

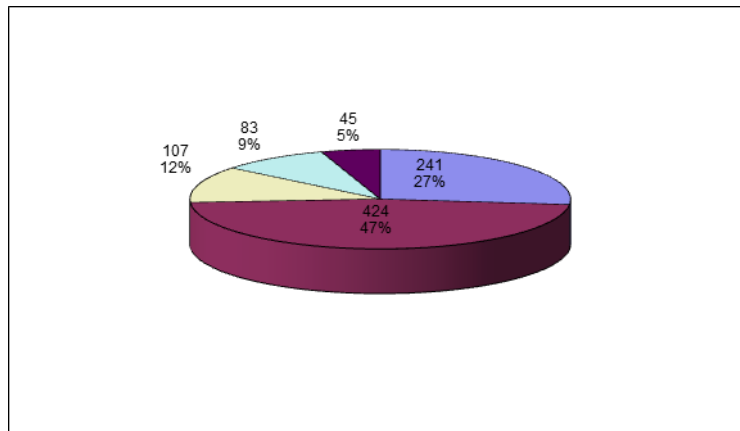


Рис. 1.

Узагальнюючи перші дві категорії, які відповіли «так» і «скоріше так» і останні дві категорії, які відповіли «швидше ні» і «ні», отримуємо наступні показники (рис. 2 і рис. 3).

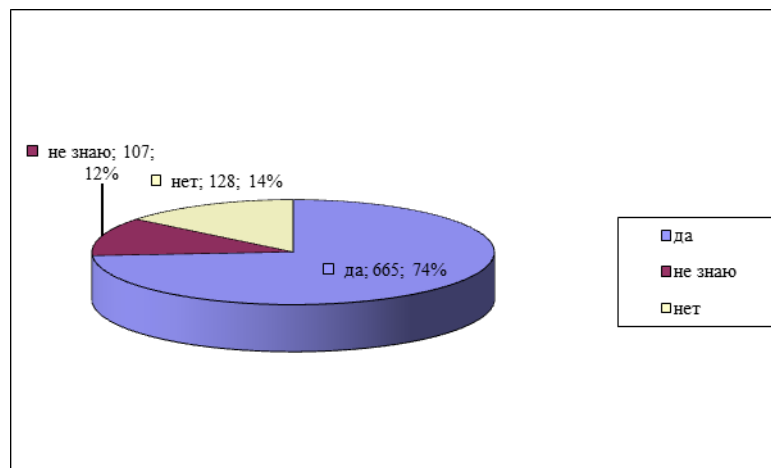


Рис. 2.

Співставляючи отримані результати з завданнями, поставленими Хейвігерстом і Еріксоном перед людьми середнього віку, можна припустити, що 74% анкетованих (665 відповідей) не відчувають кризи середнього віку і кризи ідентичності, їх життя продуктивне і наповнене сенсом. Решта 26% опитуваних, можна припустити, так чи інакше стикаються з труднощами даного віку в силу різних причин, як то: заглибленість у власні проблеми та турботи, не участь в соціальному житті суспільства і в житті підростаючого покоління, нездатністю прийняти свої фізіологічні зміни та інші проблеми.

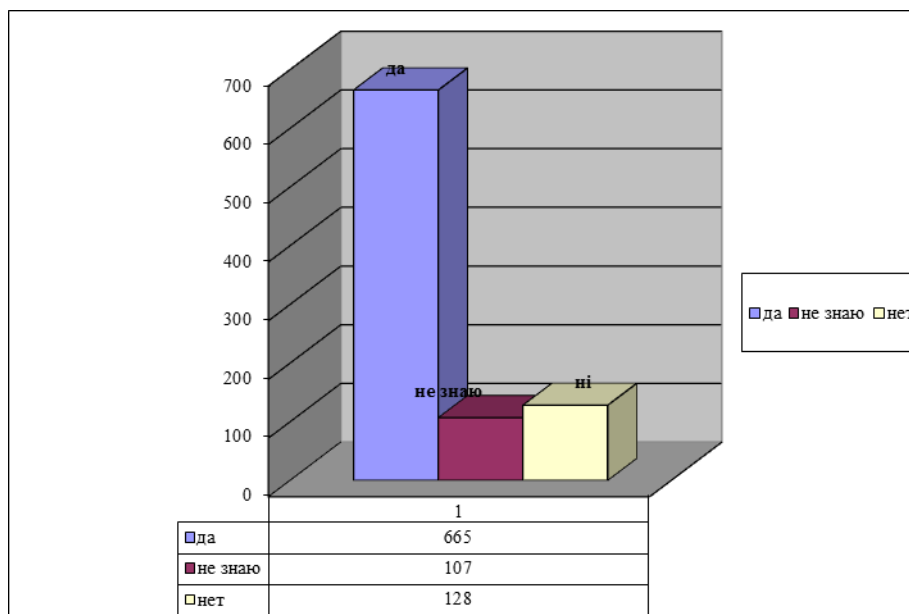


Рис. 3.

Таким чином, можна зробити висновок, що більшість людей середнього віку, які взяли участь в дослідженні не відчувають кризи середини життя, як такої, їх життя наповнене сенсом не зважаючи ні на що, вони щасливі та з надією дивляться в майбутнє, вони задоволені собою і не втрачають оптимізму, в них не виникає почуття безнадійності і безглуздя життя.

Заклучення

Таким чином, середина життя - це той час, коли люди критично аналізують і оцінюють своє життя. Одні можуть бути задоволені собою, для інших аналіз прожитих років може стати болочим процесом. Психологічні особливості особистості періоду дорослості полягають в порушенні процесів цілепокладання, уявленнях про неможливість керувати своїм життям, емоційному стані незадоволеності, тривоги, самотності, які супроводжуються позицією на неприйняття нового, необхідності змін самого себе в критичний період життєвого шляху. Періоду дорослості властиві також позитивні зміни особистості, що простує з віком до більш високих рівнів компетентності, більш високим стадіям морального розвитку. У цьому віці активно продовжується і соціальний розвиток. Дорослі переформулюють свої цілі на більш реалістичні, вони набувають мудрість.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Криза середини життя, криза 40-річчя, отримала мабуть найбільшу популярність і водночас найбільш суперечливі оцінки. Перші ознаки кризи, розладу внутрішнього світу – зміна ставлення до того, що раніше здавалося важливим, значимим, цікавим, або навпаки, відразливим.

Психологічна криза – важкий перехідний стан, який може бути викликаний як зовнішніми подіями і життєвими ситуаціями, так і внутрішнім особистісним конфліктом. Але все таки криза – це завжди ріст, болочий, але зростання і те яким він буде, залежить тільки від людини. Він може стати як причиною нескінченних депресій, так і новим етапом у житті.

Практичне значення даної роботи пов'язане з питаннями розвитку особистості в зрілому віці. Емпіричні результати можуть бути покладені в основу навчальних спецкурсів, спеціальних дисциплін при підготовці фахівців, в програмах навчання студентів-психологів у навчальних закладах та на факультетах підвищення кваліфікації психологів, викладачів ВНЗ, вчителів.

Литература:

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
2. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: Личность от молодости до старости: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, Изд-во «Феникс», 1996.
4. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью. Методическое пособие. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
6. Любарт Т. Психология креативности. – М.: Когито-центр, 2009. – 215 с.
7. Психология среднего возраста, старения, смерти. / Под ред. чл-корр. РАО А. А. Реана. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.
8. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология. – СПб.: Речь, 2000. – 328 с.
9. Хухлаева О. В. Кризисы взрослой жизни. Книга о том, что можно быть счастливым и после юности. – М.: Генезис, 2009.

Author's Information:

Larisa Dykina – Senior Lecturer, Department of Practical and Clinical Psychology, Odesa I. I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ МЕТОД В РОБОТІ З АУТИЗМОМ

ART THERAPY AS A PSYCHOTHERAPEUTIC METHOD IN WORKING WITH AUTISM

Ольга Качерова

Olga Kacherova

Анотація

Аутизм зустрічається частіше, ніж діабет, рак і СНІД разом узяті. Щороку рівень поширення РАС підвищується на 14%. Діти з ознаками аутизму можуть дуже різнитися один від одного, однак всі вони потребують особливої уваги і підтримки як з боку батьків, так і спеціалістів.

Допомога дітям з РАС – довготривалий процес. Потрібно бути чутливими, уважними та делікатними, щоб не завдавши надмірного стресу, навчити їх взаємодіями з навколишнім світом. Які для цього обирати форми та методики – залежить від індивідуальних особливостей кожної особистості. Однак за допомогою творчих вправ можна значно покращити комунікативні та інтелектуальні навички дітей РАС.

Abstract

Autism is more common than diabetes, cancer and AIDS combined. Every year the prevalence of ASD increases by 14%. Children with signs of autism can be very different from each other, but they all need special attention and support from both parents and professionals.

Helping children with ASD is a long process. You need to be sensitive, attentive and delicate, so as not to cause undue stress, to teach them to interact with the world around them. Which forms and methods to choose for this depends on the individual characteristics of each individual. However, with the help of creative exercises you can significantly improve the communication and intellectual skills of children with ASD.

Ключові слова: аутизм, розлади аутичного спектру, РАС, допомога, творчі вправи, арттерапія, творчість.

Key words: autism, autism spectrum disorders, ASD, help, creative exercises, art therapy, creativity.

Велику роль мистецтва в житті людини складно оцінити. Але вже кілька десятиліть їм лікують, зміцнюють сім'ї, використовують, щоб розкрити дитячі серця і підліткові комплекси.

У сучасному світі форми художнього вираження можуть бути якими завгодно. Навіть розмальовані камінчики претендують на місце в світі арт терапії. Інсталяції, відео-арт, концептуальний інтер'єрний дизайн – все це має традиційні витoki. Майже всі геніальні люди. Адже кожен, маючи бажання і прагнення творити, може знайти той вид мистецтва, який під силу усвідомити і відтворити. Мистецтво – найдієвіший засіб від самотності. Вчені давно довели прямий зв'язок між рядом захворювань і

психологічним станом людини. Але якщо зробити мистецтво своїм захопленням, хобі, можна, відродившись духом, повернути і фізичне здоров'я.

Що таке аутизм?

Поряд з нами ростуть незвичайні діти. Вони по-іншому граються з іграшками, не так реагують на зовнішній світ. Але попри все вони потребують не менше, а часом і набагато більше уваги, ніж звичайні хлопчики і дівчатка.

Як правило, те, що дитина розвивається не так, як однолітки, першими помічають батьки. Це може проявитися одразу ж після народження, або пізніше. Іноді симптоми такі виразні, що їх одразу помічають оточуючі. Часто трапляється так, що відхилення неочевидні – складнощі у таких дітей спостерігаються тоді, коли вони йдуть до дитячого садочка.

Аутизмом (розладами аутичного спектру) називають порушення розвитку головного мозку, при якому спостерігається виражений дефіцит емоційних проявів, складнощі при спілкуванні, соціальній взаємодії. До РАС входять синдром Каннера, синдром Аспергера, синдром Ретта, атиповий аутизм та дитячий дезінтегративний розлад.

Ознаки аутизму проявляться в перші 5 років життя і зберігаються протягом підліткового і дорослого життя. В перекладі слово «autism» означає «той, що всередині себе». Тобто такі діти ніби відгороджені від навколишнього світу, вони не звертають уваги на думку оточуючих і діють виключно по своїм внутрішнім мотивам.

Що потрібно знати про аутизм?

На жаль, суспільство звикло мислити штампами. Якщо хтось не підпадає під загальноприйнятні норми поведінки, його автоматично сприймають як «ненормального».

Мозок аутичних людей не встигає обробляти і аналізувати все, що вони бачать, до чого торкаються руками. Такі діти сприймають інформацію фрагментарно, непослідовно, тому і реакції на зовнішні подразники в них відмінні. Але ставлення до дітей з РАС як до хворих, неприпустиме. Те, що вони інші, не означає, що їх треба лікувати. Просто до них треба знайти інший підхід. Так, як скажімо, до обдарованих дітей.

Причини, які приводять до РАС, достеменно невідомі. Деякі вчені вважають, що аутизм – це результат мутації, яка трапляється ще на стадії внутрішньоутробного розвитку. На жаль, такі зміни не можна виправити. Але адаптувати дітей до життя в соціумі, навчити жити серед інших людей, дати можливість виражати себе – можна.

Для чого потрібно діагностувати РАС?

Діагноз аутизм для багатьох батьків звучить як вирок. Але тільки прийнявши ситуацію і усвідомивши її, можна вибудувати кроки, які допоможуть дитині адаптуватися в соціумі. Вчасна корекція поведінкових порушень у 2-3 річному віці допомагає сповільнити прогресування такого стану.

При цьому треба розуміти, що встановити діагноз РАС, може тільки врач-психіатр. Єдиного аналізу чи тесту для виявлення таких розладів не існує. Кожна дитина з аутизмом унікальна, тому і підходи до діагностування мають бути всебічними та комплексними. Наразі в Україні доступні інструменти для діагностування РАС у дітей віком від 1,5 до 3 років.

Скільки дітей з РАС?

Достовірної статистики на сьогоднішній день немає. Проте, відомо, що кількість дітей з розладами РАС щороку збільшується не тільки в Україні, а і в усьому світі. До прикладу, у 2005-му роздали було діагностовано у близько 680 дітей. Станом на 2017 рік особливих дітей налічувалося вже більше 7500.

Однак ці цифри – лише верхівка айсбергу. Враховані тільки ті діти, що стоять на обліку у психіатрів. Насправді ж, дітей з ознаками РАС значно більше. Проте не все батьки погоджуються ставати на облік до спеціаліста. По-друге, кваліфікованих лікарів у віддалених районних центрах немає.

Що говорять науковці про аутизм?

Аутизм описано в психіатром Лео Каннером у 1943 році. Проте ще в працях лікарів 18 століття можна знайти описи людей, що страждали на розлади аутичного спектру.

Все більше дослідників в усьому світі схиляються до думки, що аутизм позначається на всіх рівнях психічної організації. Таких висновків дійшли і українські вчені, що вивчають проблематику РАС. Серед них:

- Багрій Я. Т. – український психотерапевт, доктор наук у галузі психології. Автор багатьох робіт, в тому числі «Ранній дитячий аутизм, сучасні проблеми», «Психотерапія і психокорекція дитячого аутизму».

- Островська К. О. – професорка кафедри теоретичної та практичної психології. Автор друкованих праць «Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом», «Формування соціальних компетентностей дітей із спектром аутистичних порушень».

- Романчук О. І. – дитячий психіатр, автор робіт «Дорога любові. Путівник для батьків дітей з особливими потребами та тих, хто йде поруч», «Синдром дефіциту уваги і гіперактивності у дітей».

- Тарасун В. В. – професор, доктор педагогічних наук. Серед його робіт «Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування», «Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом».

Детальніше ознайомитися з проблематикою розладів РАС також можна в роботах Марценківського І. А., Хворової Г. М., Чуприкова А. П., Шульженко Д. І. та інших. Однак слід зазначити, що на сьогоднішній день не існує загальноприйнятих теоретико-методологічних підстав щодо вивчення особливостей порушень психіки у разі аутизму.

Арт-терапія як психотерапевтичний метод

Заняття творчістю – один з дієвих способів подолання бар'єрів спілкування, що позитивно впливає на розвиток комунікативних навичок. При цьому вид діяльності можна обирати за бажанням. Це може бути малювання, ліплення, заняття музикою, танцями тощо.

Арт-терапію можна застосовувати з 2-2,5 років. В процесі занять вдається побачити внутрішній стан дитини, краще зрозуміти її.

Малювання

Як тільки дитина навчилася тримати в руках олівці чи пензлі, можна запропонувати їй заняття з малювання. Також можна створювати малюнки пальчиками і фарбою. Під час занять:

- знижується рівень тривожності;
- покращуються рухові навички;
- створюється позитивний психоемоційний настрій;
- формується атмосфера комфорту і захищеності.

Задоволення дитини від вдалого досвіду під час малювання підвищує самооцінку дитини, покращує її адаптаційні здібності. Оскільки процес малювання вимагає узгодженості з різними психомоторними функціями, як результат після занять набагато покращується чуттєво-рухова координація.

Музичні заняття

Доречність занять музикою зумовлена тим, що більшість дітей з РАС мають відмінний слух та особливий потяг до музики. Одна з головних проблем аутистів – нестійкість уваги. Вони перебувають «в собі», тому за допомогою правильно підібраної музики можна привернути увагу «особливої» дитини, підвищити рівень її сприйняття.

Ще одна характерна риса дітей-аутистів – вони уникають прямих контактів. Засобами музики можна спробувати налагодити спілкування опосередковано. Музика може показати дитині шлях від хаосу до порядку, налаштувати на позитивне сприйняття оточуючого світу.

Залежно від вибору форми занять можна налагодити слухо-рухову, слухо-вокальну та зорово-рухову координацію.

Творча майстерня

Створюючи умови для занять творчістю, треба врахувати вікові особливості дітей. Якщо мова йде про малюків, то важливо обрати екологічно чистий матеріал, що не нашкодить здоров'ю. Для старших дітей підійде глина, гіпс. Меншим можна запропонувати ліплення з пластиліну.

Під час ліплення відбувається розвиток дрібної моторики пальців, що позитивно впливає на мовленнєві функції. Також тренується наочно-дієве мислення, уява.

Заняття з піском та водою

Під час таких занять задіюється тактильна чутливість, «діалог» рук з піском позитивно впливає на уяву, формує комунікативні навички. Форма занять може бути різною. Наприклад, дітям подобається:

- пересипання піску;
- змішування піску з водою;
- ліплення фігурок з піску;
- виливання формочок;
- створення відбитків рук, ніг;
- розігрування різних сценаріїв «чаювання».

Вибір навчального середовища

Для сім'ї, яка виховує дитину з аутизмом, дуже гостро стоїть питання вибору навчального середовища на рубежі переходу до шкільного віку. Піде дитина до школи, чи краще обрати індивідуальну форму навчання – універсальних відповідей на такі питання бути не може.

Однак, дитячий психіатр, доктор медичних наук Ігор Марценківський (професор, головний позаштатний спеціаліст МОЗ України за спеціальністю «Дитяча та підліткова психіатрія») вважає, що інклюзивні форми навчання найбільш прийнятні для таких дітей. Відокремлювати їх від здорових дітей є сенс в крайніх випадках.

Включення дітей з аутизмом в масову освітню систему в шкільному і дошкільному віці, як правило, має позитивні наслідки. Під час перебування в соціумі поступово виробляється модель здорової поведінки. У таких дітей покращуються комунікативні, соціальні та інтелектуальні навички.

Заключення

Отримавши діагноз «аутизм» не треба впадати у відчай. Пам'ятайте, що ви не залишаєтесь з проблемою сам на сам. І головне – ви не втрачаєте свою дитину. Вона залишається такою ж улюбленою, найкращою, як і була раніше.

При цьому аутизм – не апендикс, який можна вирізати. Це спосіб буття, що охоплює кожен хвилину життя. Не треба звинувачувати себе в тому, що ваша дитина не така, як інша. І не треба чекати, що одного дня вона зміниться. Просто прийміть ситуацію і налаштуйтеся на допомогу. Вивчайте аутизм, шукайте способи допомоги своїй дитині адаптуватися в цьому світі, використовуйте творчий підхід.

Література:

1. Альохіна С. В. Інклюзивна освіта для дітей з обмеженими можливостями здоров'я // Сучасні освітні тех-нології в роботі з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я: монографія / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехо-ну; під заг. ред. Н. В. Лалетіна; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. держ. пед. ун-т ім. В. П. Астаф'єва [тощо]. Красноярськ, 2013. С. 71-9. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей;
2. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років / А. Богуш // Монографія: 2-е видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 374 с.
3. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм; пер. с англ. З. Измайловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с;
4. Романчук О. Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів: Колесо, 2009. – 168 с.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму / Т. В. Скрипник // Монографія. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.
6. Тарасун В. Аутологія / В.Тарасун // Монографія. – К.: «МП Леся», 2014. – 580 с.
7. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко // Монографія. – К., 2009. – 385 с.

References:

1. Alekhina S. V. Inklyuzivnoe obrazovanie dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v rabote s det'mi, imeyushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya: monografiya / N. V. Novikova, L. A. Kazakova, S. V. Alekhina; pod obshch. red. N. V. Laletina; Sib. Feder. un-t, Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva [i dr.]. Krasnoyarsk, 2013. S. 71-95.
2. Bogush A. Movlennevij rozvitok ditej vid narodzhennja do 7 rokiv / A.Bogush // Monografija: 2-e vidannja. – K.: Vidavnichij Dim «Slovo», 2010. – 374 s.
3. Lebedins'kaja K.S., Nikol'skaja O. S. Diagnostika rannego detskogo autizma / K. S. Lebedinskaja, O. S. Nikol'skaja. – M.: Prosveshhenie, 1991.
4. Romanchuk O. Rozladi spektru autizmu v zapitannjah ta vidpovidjah / O. Romanchuk. – L'viv: Koleso, 2009. – 168 s.
5. Skripnik T. V. Fenomenologija autizmu / T. V.Skripnik // Monografija. – K.: Vidavnictvo «Feniks», 2010. – 320 s.
6. Tarasun V. Autologija / V.Tarasun // Monografija. – K.: «MP Lesja», 2014. – 580 s.
7. Shul'zhenko D.I. . Osnovi psihologichnoï korekciï autistichnih porushen' u ditej / D. I. Shul'zhenko // Monografija. – K., 2009. – 385 s.

Author's Information:

Olga Kacherova – Senior Lecturer, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.

ПРОБЛЕМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАЛЕЖНОЇ ВІД НАРКОТИКІВ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

PROBLEMS OF REHABILITATION OF THE PERSONALITY OF A DRUG ADDICT IN MODERN SOCIETY

Едуард Псядло, Євгеній Пушкін, Надія Кологривова

Eduard Psyadlo, Evgeny Pushkin, Nadezhda Kologryvova

Анотація

В статті розкрито поняття наркоманії, розглянуто етапи наркотизації, проблеми реабілітації залежної особистості в сучасному суспільстві.

Наркологічна залежність – одне з поширених сьогодні захворювань, що вимагає серйозного підходу до лікування і застосування цілого комплексу заходів. Крім медикаментозної підтримки, пацієнтам наркологічної клініки потрібна і психологічна допомога.

Психологічна реабілітація осіб, залежних від наркотичних речовин є важливою частиною процесу реабілітації наркозалежних, який повинен об'єднувати медико-психологічні, медико-соціальні та інші аспекти реабілітації, базуватися на принципах комплексності й системності, що дозволить поєднувати детоксикаційні заходи з психокорекційною, психотерапевтичною роботою.

Мета дослідження – дослідження психологічних особливостей осіб, залежних від наркотиків та дослідження шляхів та методів психологічної реабілітації таких осіб.

Abstract

The article reveals the concept of drug addiction, examines the stages of drug addiction, the problems of rehabilitation of a dependent person in modern society.

Drug addiction is one of the most common diseases today, requiring a serious approach to treatment and the use of a whole range of measures. In addition to drug support, the patients of the clinic also need psychological help for drug addicts.

Psychological rehabilitation of people addicted to drugs is an important part of the rehabilitation process for drug addicts, which should combine medical-psychological, medical-social and other aspects of rehabilitation, based on the principles of complexity and consistency, which will allow combining detoxification measures with psycho-corrective, psychotherapeutic work.

The aim of the study is to study the psychological characteristics of drug addicts and to study the ways and methods of psychological rehabilitation of such persons.

Ключові слова: наркоманія, залежна особистість, етапи наркотизації, психологічна реабілітація, програми реабілітації наркозалежних.

Key words: drug addiction, addicted person, stages of drug addiction, psychological rehabilitation, rehabilitation programs for drug addicts.

Вступ

У сучасному суспільстві вважається, що наркоманія – це хронічне захворювання, що викликається систематичним зловживанням різними наркотичними засобами, і вже досить добре вивчене як лікарями (наркологами, психіатрами), так і психологами, яким теж нерідко доводиться прямо або побічно стикатися у своїй роботі з даною проблемою. Наркоманія, а точніше, різні психічні розлади і розлади поведінки, які пов'язані з вживанням наркотичних речовин, широко представлені в МКБ-10 (розділи F10 – F19) і в міжнародних класифікаціях психічних хворіб. [8]

Сьогодні в розвинених країнах наркоманія одноголосно визнається хворобою конкретної людини і великою проблемою всього цивілізованого світу, з якою потрібно боротися. Причому, усвідомлюючи масштаби цієї проблеми, світова спільнота приділяє в цій боротьбі багато уваги не тільки безпосередньо лікуванню наркоманії та її наслідків, але також і профілактиці.

Існує немало речей, спрямованих на те, щоб показати людям справжнє обличчя наркоманії: це може бути що завгодно – від книг, фільмів, виставки тематичних картин до спеціальних груп, в чю діяльність входить просвіта молоді в питаннях шкоди наркотичної залежності. Наслідки наркоманії справді настільки страшні, настільки важко піддаються лікуванню і корекції, що запобігти саме виникненню залежності куди простіше, ніж з нею, вже сформувався, боротися. Ні для кого не секрет, що наркотики шкодять всьому організму – порушуються внутрішні обмінні процеси, знижується імунітет, руйнується печінка, нирки, страждають дихальна, опорно-рухова і серцево-судинна системи. Крім того, з'являються стійкі порушення інтелектуальної та мотиваційної сфер, психічні порушення, що призводить до незворотної особистісної деградації.

Питання наркозалежності особистості досліджувалися Р. А. Гросом, Т. Б. Дмитрієвою, Б. В. Зейгарнік, А. А. Корчагіною, О. С. Мінко, І. П. Лисенком, І. В. Лінським, І. К. Соснім, Л. Н. Юрєвою та ін..

Питання наркотичної залежності особистості та її психологічної реабілітації розглянуто у дослідженнях С. В. Зінов'єва, А. Т. Сафонова, Б. Д. Карвасарського, І. Н. П'ятницької, Л. А. Чистякової, Г. А. Корвіна та ін.. Науковцями розроблено низку реабілітаційних програм, спрямованих на допомогу наркозалежним особам. Серед яких можна назвати: когнітивно-біхевіоральний підхід, «Програма 12 кроків», терапія мотиваційного посилення, психоаналітичний підхід та інші. (Д. Корбін, А. Штраус, І. Н. Франкен, Д. Ян).

Дана робота присвячена дослідженню психологічних особливостей осіб, залежних від наркотиків та реабілітаційної роботи з ними. Для того, щоб повніше розкрити цю тему ми розглянемо поняття наркоманії та етапи наркотизації, шляхи та напрями реабілітації, способи, методи і потенційні можливості.

Мета дослідження – дослідження психологічних особливостей осіб, залежних від наркотиків та дослідження шляхів та методів психологічної реабілітації таких осіб.

Завдання дослідження: 1) вивчити наукову літературу, що дозволяє розкрити проблему реабілітації наркозалежних осіб на даному етапі розвитку суспільства; 2) вивчити та розкрити особливості особистості наркомана; 3) розглянути можливі шляхи і способи реабілітації наркозалежних осіб; 4) зробити висновки.

1. Поняття наркоманії, етапи наркотизації та психологічні особливості залежної особистості

Наркоманія – це загальне ураження психічного та фізичного здоров'я особистості. Другими словами, людина, що йде по шляху наркомана, поступово знищує свої кращі моральні якості; стає психічно не цілком нормальною; втрачає друзів, потім сім'ю; не

може набути професію або забуває ту, якою раніше володіла; залишається без роботи; втягується в злочинне середовище; приносить багато нещастя собі і оточуючим і, нарешті, повільно і вірно руйнує своє тіло.

Ще одна особливість наркоманії полягає в тому, що вона як патологічний стан в значній мірі незворотна, і ті негативні зміни, які відбулися в душі людини в результаті зловживання наркотиками, залишаються з ним назавжди.

Наркомани, (а досить часто і їх близькі), занадто пізно розуміють, що вони не просто "балуються наркотиками", а вже залежать від них. Іноді залежність розвивається через півроку і навіть рік, частіше через 2-3 місяці, але нерідко людина стає наркоманом після першої ж ін'єкції наркотику.

Розрізняють п'ять етапів поступової наркотизації: 1. Одиничне або не часте вживання наркотиків. 2. Багаторазове вживання без ознак психічної та фізичної залежності. 3. Наркоманія 1-го ступеня, тобто у особистості сформована психічна залежність. Пошук наркотику заради отримання приємних відчуттів, але коли ще немає фізичної залежності, та й припинення прийому наркотику поки не викликає болісних відчуттів. 4. Наркоманія 2-го ступеня: у особистості вже склалася фізична залежність від наркотику; пошук вже спрямований не стільки на те, щоб викликати ейфорію, скільки на те, щоб уникнути мук, абстиненції (ломки). 5. Наркоманія останнього, 3-го ступеня: повна – фізична і психічна деградація особистості. Вважається, що зупинитися при прийомі наркотиків можливо лише на перших двох стадіях.

Як і в інших психологічних дослідженнях, які так чи інакше стосуються окремої особистості, так і в роботі з даною проблемою важливий індивідуальний підхід і чітке розуміння того факту, що підганяти залежного під якусь класифікацію неможливо. Тому в практичній роботі з наркоманами варто розглядати особистість наркозалежного як цілісну, неповторну систему.

Наркоманія – не шкідлива звичка; це один з видів залежностей, від речовин, що змінюють стан свідомості. А якщо конкретизувати, то це хімічна залежність, яка є первинним хронічним прогресуючим захворюванням, що призводить до летального результату. [1] Психологічний аспект залежності полягає в приємних відчуттях від вживання наркотику і спогадах про них, а хто і коли відмовлявся від приємних відчуттів? Якщо погано і боляче, то потрібно вгамувати біль, заглушити її радістю і умиротворенням від наркотику; якщо добре, то радість потрібно збільшити; а якщо нудно, то чому б не зробити життя веселішим і цікавішим. Таким чином, цілком закономірно, що звиклий до гарних відчуттів, які дає наркотик, потенційний наркоман у багатьох ситуаціях навряд чи може стриматися, щоб їх не повторити.

Деякі дослідники виділяють ще кілька аспектів формування залежності. Наприклад, соціальний – коли людина починає (і продовжує) вживати наркотик для того, щоб бути кимось прийнятою і зрозумілою; духовний – коли людина як би підміняє всі важливі, але часто дуже складні речі, на зразок бога, сенсу життя і т. д., наркотиком. [1]

Виходячи з механізму виникнення залежності на різних етапах залежності, можна спробувати скласти узагальнений портрет особистості потенційного наркомана. Так, наприклад, можна точно сказати, яка особистість з найменшою вірогідністю стане наркозалежною. Це життєрадісна людина, яка не відчуває проблем з міжособистісною взаємодією, має друзів або близьких людей, які здатні підтримати її у важкий момент, має хобі і заняття, в яких вона зацікавлена. Проте, наш опис може охоплювати лише якийсь часовий проміжок, а життя, як і особистість, не статичне – воно постійно змінюється, і не завжди ці зміни на краще. Навіть в житті життєрадісної, оптимістичної людини, швидше за все, бувають важкі часи. І ці важкі часи, коли людина втомлюється і не бачить виходу, можуть стати першим поштовхом до думок про те, щоб втекти від

своїх проблем у залежність, в змінену реальність. Але чи є думка про те, щоб спробувати, ознакою залежності? А перший прийом наркотику вже є наркоманією?

Щоб розібратися в цих питаннях, розглянемо приблизний зміст стадій наркотичної залежності в цілому, хоча потрібно враховувати, що він може дещо відрізнятись в залежності від уживаної наркотичної речовини. Крім того, судити про часові рамки тієї чи іншої стадії, про їх тривалість представляється можливим лише приблизно, тому що це досить індивідуальна характеристика.

Стадії залежності наркотиків. [4] Перша або рання стадія наркоманії. Розвивається досить швидко – іноді вистачає буквально декількох разів вживання наркотичної речовини.

Зазвичай самим вживаючим цей період не усвідомлюється як залежність, тому що йому здається, ніби він може кинути в будь-який момент. Однак стійкі риси залежності спостерігаються вже на даній стадії: людина розуміє, що робить щось неправильне, щось, що засуджується в суспільстві, тому часто приховує свою «звичку» від близьких, при цьому всі її думки і бажання поступово починають обертатися виключно навколо прийнятого наркотику; перед прийомом речовини вона збуджена, в радісному передчутті, а після, отримавши заповітну дозу, стає млявою і апатичною. Втім, наркоман щосили намагається підтримувати вид, що він живе звичайним життям, як раніше, і у нього це більш-менш виходить.

Проблеми соматичного характеру на ранній стадії неявно виражені: може погіршитися зір, можливі проблеми з травленням і сном (безсоння). Так що на даному етапі можна говорити переважно про психологічну залежність. Потенційний наркоман приймає наркотик, щоб отримати позитивні емоції, «відпочити», розслабитися. Але незважаючи на це, глибинні зміни особистості вже починають відбуватися – відчувається дискомфорт, якщо не передбачається новий прийом або якщо він нескоро і внаслідок цього починає змінюватися поведінка. Наркоман стає дратівливим, істеричним і вимогливим, якщо справа стосується питань про те, як дістати нову дозу. Починає збільшуватися толерантність до наркотику, через що дуже скоро звичних доз перестає вистачати наркоману для досягнення колишнього ефекту.

Друга (середня) стадія. Зазвичай перехід на цю стадію відбувається через два-три тижні систематичних вживань, і вона у багато разів небезпечніша за першу стадію через зрослою можливість летального результату. Характеризується вона, в першу чергу, виникненням потужного абстинентного синдрому, який може тривати від кількох годин до доби після останнього прийняття наркотику.

М'язовий біль у всьому тілі, розлади шлунково-кишкового тракту, системи терморегуляції, проблеми з серцевим ритмом – ось з чим стикається на цій стадії наркоман в період абстиненції. Однак крім таких тимчасових симптомів, тут спостерігаються і постійні: пропадають майже повністю апетит, сон, статевий потяг, при цьому знижується працездатність, немає сил і бажання що-небудь робити, псується зовнішній вигляд шкіри, зубів, нігтів, волосся, найчастіше настає виснаження організму, можливі судоми і тремор кінцівок.

Якщо раніше млявість і байдужість були характерними рисами після прийняття речовини, то тепер вони стають постійними супутниками залежного, крім моментів, коли прийнято наркотик і він ще діє на організм. Для підтримки себе в більш-менш функціональному стані наркоману потрібна нова доза, але небезпека в тому, що після абстиненції толерантність до наркотику різко падає, і якщо залежний застосує звичну до абстиненції дозу, то це може загрожувати йому передозуванням і смертю.

Звичайно, з такою симптоматикою продовжувати робити вигляд, ніби живеш звичайним життям, стає все важче. Наркоман втрачає роботу / навчання, його дратівливість переходить в агресивність, тому що він сам починає втрачати контроль

над вживанням наркотику, але зупинитися вже не в його силах. Псується відносини з близькими.

Зазвичай наркомани не погоджуються з людьми, які переживають за нього, на якусь сторонню допомогу. Замість цього вони намагається переконати себе і оточуючих, що у них є вагома причина вживати наркотик і що все під контролем. Однак насправді на цій стадії залежні, в основному, починають розуміти, що з ними відбувається, і намагаються самостійно перестати вживати. Однак це вкрай складно зробити своїми силами через наявність сильної фізичної залежності, тому подібні спроби для них закінчуються нічим. Зате щоб дістати наркотик, наркоман на даній стадії готовий йти навіть на те, що раніше сам, можливо, вважав неприпустимим – кримінальний злочин.

Третя (пізня) стадія. Дана стадія зустрічається рідко, тому що небагато наркоманів доживають до неї. Тут спостерігається важке виснаження організму, стійкі порушення як соматичного характеру, так і особистісні. Порушуються розумові процеси, послаблюються пам'ять, увагу, страждає емоційно-моральна сфера. Наркоман втрачає будь-яку працездатність і інтерес до зовнішнього світу і себе, виключаючи тільки наркотик. Толерантність знову знижується, для того, щоб не виникло абстинентного синдрому, залежний вимушений приймати наркотик практично безперервно – дозу за дозою, а це в будь-яку хвилину може привести до смерті. [4]

Далі розглянемо загальні й істотні зміни особистості, які властиві залежним від наркотиків людям. Перша така зміна – порушення афективної сфери. У неї входять, головним чином, дисфорія і лабільність: у хворих переважає знижений фон настрою, а емоційна сфера в цілому нестійка аж до імпульсивності у вчинках і висловлюваннях. Часто може спостерігатися дратівливість і агресивність як по відношенню до людей навколо, так і до себе самого.

Також страждає інтелектуально-мнестична сфера, іноді аж до деградації особистості і деменції. У більш легких випадках це може виражатися в вузькості інтересів, примітивності суджень, зниженні узагальнення, уяви, стомлюваності. Крім того, можна спостерігати морально-етичне зниження: до кінця першої стадії все, про що наркоман може думати і по-справжньому піклуватися, – це він сам, його задоволення від нової дози, і брехня або злочин тепер не здаються йому такою вже поганою річчю, якщо мова йде про спосіб дістати наркотик.

У наркоманів сформована абсолютно інфантильна позиція. Вони мінливі і легковажні, схильні уникати відповідальності або, якщо це неможливо, перекладати її на інших, досить цинічні, причому по відношенню до всіх, навіть близьких. Інтенсивність і глибина особистісних змін наркомана характеризується, головним чином, видом психоактивної речовини та тривалістю її вживання, також можуть загострюватися деякі преморбідні риси залежного під впливом систематичного вживання наркотику, що теж слід розглядати в якості особистісних змін.

Ряд авторів, розглядаючи особистість залежного від наркотику, кажуть про певний тип особистості – адиктивний [5] Такий тип особистості виділяється як специфічна цілісна структура, яка як раз і має ті рисами і особливості, які ми описали.

2. Реабілітація наркозалежних: шляхи та напрями

На даний час ми можемо спостерігати збільшення числа осіб з залежністю від наркотичних речовин. Зростання кількості хворих на наркоманію відбувається як за рахунок осіб, які тільки почали систематично вживати психоактивні речовини, так і у зв'язку з недостатньою ефективністю лікування хворих на наркоманію людей.

Питання наркотичної залежності особистості та її психологічної реабілітації розглянуто у дослідженнях Н. Н. Іванця, С. В. Зінов'єва, А. Т. Сафонова,

Б. Д. Карвасарського, І. Н. П'ятницької, К. С. Фрідмана, Л. Л. Рохліної, Л. А. Чистякової та інш.. Науковцями розроблено низку підходів, реабілітаційних програм, спрямованих на допомогу особам, залежним від наркотиків. Серед них когнітивно-біхевіоральний підхід, терапія на основі «Програми 12 кроків», терапія мотиваційного посилення, психоаналітичний підхід тощо (А. Штраус, І. Н. Франкен, Д. Ян та інш.).

Однією з причин недостатньої ефективності реабілітації розладів, пов'язаних із наркоманією, є автономність стратегій лікування наркологічних захворювань, насамперед, біологічно та особистісно орієнтованих підходів. Дослідники розглядають хімічну залежність з різних позицій, які не завжди узгоджуються між собою: 1) з позиції особистісного підходу – залежність як компенсація незадоволених особистісних потреб та потребнісних циклів (Ю.В. Валентік), стану фрустрації та пов'язаного з ним психологічного стресу (С. Е. Браун, В. Ю. Зав'ялов, Р. Л. Кромвель, В. В. Нечипоренко, Е. Хамер); 2) з позиції рівня розвитку психологічного здоров'я – залежність як неспроможність у самоорганізуючій функції до агресивних змін навколишнього середовища; 3) з позиції індивідуальності і характерології – залежність як результат дії патогенних факторів на «місце найменшого супротиву» (В. С. Бітенський).

З'ясування зв'язку між ефективністю реабілітації хворих на наркотичну залежність та особливостями їх психологічних, психопатологічних характеристик є важливим завданням, яке має теоретичне і практичне значення. На сьогоднішній день необхідними є оновлення підходів до реабілітації наркозалежних, вдосконалення програм реабілітації та впровадження різних психологічних методів допомоги, які повинні включати підтримку залежної особи у стані ремісії, профілактичну роботу та інш..

Боротися із залежністю самостійно дуже складно, так як вона вже сформована на всіх рівнях – фізичному, психологічному та інших. Для людини це справжня мука – для її тіла і її свідомості. Однак якщо вчасно не зупинитися – кожен з нас знає – рано чи пізно настане смерть. Це може бути смерть від передозування, смерть від згубного впливу психоактивної речовини на системи організму або смерть через необережність, яку наркоман може здійснити в стані зміненої свідомості після прийому наркотику, але в будь-якому випадку результат буде сумним. Той, хто встигає за життя це усвідомити і відчувати, як правило і починає шукати допомоги.

Звичайно, бувають і такі випадки, коли прихід наркомана на курс реабілітації - не його добровільний вибір. Як правило, це наркомани, які ще не досягли повноліття. Їх приводять батьки, інші близькі люди або законні представники, стурбовані станом підлітка. Мотивація до позбавлення від залежності у малолітніх наркоманів, які потрапили на реабілітацію подібним примусовим чином нижча, ніж у тих, хто свідомо звернувся за допомогою.

Як відомо, у наркотичної залежності існує кілька аспектів, або рівнів, і саме такою організацією пояснюється крайня неефективність спроб боротьби з цією недугою в рамках одного підходу. Обмежені лікувальні заходи, передбачені медициною, не здатні забезпечити наркоману позбавлення від залежності в повній мірі, так як медичний підхід не включає в себе ніяких процедур або методик соціально-психологічної спрямованості, а значить, не може дати реабілітантами можливість успішної і безпроблемної реінтеграції в суспільство. Якщо заглибитися в особливості психологічної роботи з наркоманами, важливо відзначити, що найбільш ефективними в боротьбі із залежністю будуть комплексні стратегії, розроблені медичним персоналом спільно психологом, які включають в себе як ряд медичних заходів, так і психологічну реабілітацію. Не завжди вони збігаються за тривалістю і інтенсивністю – частіше за все психологічна реабілітація складніша і довша, ніж прийом ліків і процедури – однак

така розбіжність цілком правомірна і не позначається негативно на успіхах реабілітанта.

Головне завдання реабілітації – позбавлення наркозалежного від залежності, мабуть, на всіх існуючих рівнях, крім фізичного (з цим борються лікарі). Зміст реабілітаційної роботи не має якихось строго заданих критеріїв, він може мінятися з урахуванням особистісних особливостей – віку наркомана, стажу, різновиду вживаної ним наркотичної речовини і т.д.. Вся суть психологічної реабілітації полягає в тому, щоб створити найбільш сприятливі умови для особистісного зростання і підштовхнути до нього реабілітанта, а також допомогти йому соціалізуватися.

Для грамотної та ефективної реабілітації необхідні деякі обов'язкові умови. Це, в першу чергу, згода наркомана на участь в роботі подібного роду і повне припинення прийому наркотику, тому що в іншому випадку позбавлення від залежності просто не є можливим. Також важливим питанням є питання про прийняття на себе відповідальності, адже рішення проходити курс звільнення від залежності – це вкрай серйозний і складний у виконанні крок, тому якщо реабілітант переоцінив свої сили, втратив мотивацію в процесі реабілітації, то ефективність її різко знижується, а ймовірність того, що він незабаром повернеться знову до вживання наркотиків досить велика.

В цілому ж, успіх реабілітаційних заходів залежить не від лікарів, психологів, психотерапевтів та інших задіяних в них осіб, а переважно від самого реабілітанта, від його бажання і терпіння. Але це не означає, що життя навколо нього та люди, які оточують реабілітанта не грають ніякої ролі. Дуже часто саме соціальна ситуація розвитку має на особистість потенційного наркомана несприятливий вплив, від чого він поступово приходять до залежності як до виходу з важких для нього умов і / або вже ніяк не може від неї позбутися самостійно. Багато в чому ці умови залежать від тих, хто знаходиться поруч з наркоманом або має на нього якийсь вплив, хто є значущим для нього, тому в реабілітаційну роботу важливо включати значущих для залежного людей – близьких друзів, родичів.

Крім того, в реабілітації є ще й обов'язковий етичний нюанс: як фахівцями, які займаються з наркоманами, так і групою (якщо у реабілітанта є групові заняття) повинна бути дотримана сувора конфіденційність, так як конфіденційність – це один з базових етичних принципів психологічної роботи.

Будь-яка реабілітація, що представляє собою комплексний системний підхід, починається після того, як в ході діагностичного обстеження ставиться діагноз і розробляється лікувальна програма. Умовно реабілітація може бути розділена на кілька етапів, тривалість їх індивідуальна для кожного реабілітанта, вона також нерідко залежить від конкретної програми реабілітації, а ось послідовність одна для всіх і дуже важлива.

Перший етап – етап детоксикації – можна охарактеризувати як переважно медичний. Цей етап спрямований на подолання фізичної залежності від наркотиків шляхом повного припинення їх вживання і купірування абстинентного синдрому, що виникає внаслідок того, що наркоман більше не вживає наркотик. Без детоксикації реабілітант не буде здатний до будь-якої продуктивної психологічної роботи, так як він буде мучитися від абстиненції, тому даний етап необхідний всім залежним.

Припинення вживання наркотиків може здійснюватися різними способами в залежності від стадії і загального стану залежного: на ранній стадії можливо одноразове і миттєве припинення, проте у випадку з пізніми стадіями і / або якщо соматичне стан хворого вже є небезпечним для його життя може бути поступове (від декількох днів до декількох тижнів) скорочення дози до моменту, коли хворий зможе впоратися з абстиненцією без ризику для життя.

На другому етапі кількість медичних заходів, спрямованих на подолання синдрому відміни, поступово зменшується; тут починають приєднуватися інші види реабілітаційної роботи. Медикаментозна терапія на даному етапі, як правило, триває, але до неї додається психотерапія, або психологічний супровід. Форма і види психотерапевтичної роботи можуть бути самими різними: заняття індивідуальні та в групах; види діяльності і терапії, які пропонує психологічний супровід також різні – від написання есе до трудотерапії, від якихось командних ігор до аутогенного тренування.

На третьому, завершальному етапі, реабілітація триває, але вже швидше в формі підтримуючої терапії і має на меті збереження реабілітанта від можливого повернення до колишнього залежного способу життя в подальшому.

Підходів до реабілітації залежностей досить багато, і вони дуже різні. Наприклад, різні метадонові програми, які поширені переважно в європейських країнах. Вони засновані на уявленні про те, що хімічні залежності невиліковні, тому завдання реабілітації – це нівелювати абстинентний синдром, але не шляхом припинення прийняття наркотичних речовин, а шляхом заміни їх на речовини, які не потребують ін'єкційного введення (зазвичай це дешеві синтетичні наркотики) просто для того, щоб знизити ризик виникнення інфекцій та захворювань, традиційних для наркоманів, які приймають наркотик шляхом введення його в кров. Крім того, це відносно безпечно для суспільства і самого наркомана, адже програма медична, вона здійснюється під наглядом лікарів. Наркоман стає на медичний облік, і йому призначається певна доза метадонового препарату. Такий різновид реабілітації не виключає і психотерапевтичної роботи, але головною її складовою все-таки є прийом медичних замінників наркотиків, котрі вводяться внутрішньовенно.

Ще один широко відомий різновид реабілітаційної роботи – «Програма 12 кроків». Сьогодні саме «12 Кроків» служить методологічною основою для більшості реабілітаційних програм і підходів як за кордоном, так і в Україні. Робота за цією програмою передбачає перетворення особистості залежного в особистість, яка одужує. Ключову роль тут відіграє свідома відмова від наркотичних речовин, а також групова робота і звернення до віри в Бога, проте дана програма не є сектою і ніяк не пов'язана з конкретним віросповіданням. Вступити туди може кожен, умова тільки одна і вона полягає в бажанні позбутися залежності. Форма роботи – групові регулярні зібрання, де учасники групи підтримують один одного і діляться досвідом для того, щоб вирішити загальну проблему. Головна мета – підтримка тверезого способу життя, а також допомога в цьому іншим членам суспільства «12 Кроків». Для того, щоб досягти цієї мети, кожному учаснику необхідно пройти 12 кроків, перший з яких – визнання себе залежним, а останній – вже вилікувавшись, доносити зміст ідей програми до інших алкоголіків і застосовувати ці принципи у своєму житті [2, 3].

3. Психологічна реабілітація наркозалежних осіб

Реабілітація наркозалежних об'єднує комплекс медикаментозних, психологічних і соціальних заходів, які спрямовані на повернення пацієнта до здорового способу життя. Лише в адекватному психологічному і фізичному стані людина здатна влитися в соціум і жити самостійно, не страждаючи від духовної пригніченості і ломки.

Реабілітація та лікування пацієнтів наркологічних клінік має об'єднувати в собі роботу фахівців різних підходів і методів. У процесі психологічної допомоги в роботі з наркоманами можуть застосовуватися наступні методи та методики: особисті консультації; тренінги; групова психотерапія; вебінари; семінари та практичні заняття; онлайн-зустрічі; сімейні консультації. Людина, що прийняла рішення змінити своє життя і повернутися в звичний світ позбавленою залежності і проблем, пов'язаних з

прийняттям наркотичних речовин, ще довгий час буде потребувати допомоги і підтримки.

Проблема наркозалежності не вирішується в один день – реабілітація займає тривалий час, а іноді – триває все життя. Людина змінює систему цінностей, звички, спосіб життя – в процесі всіх цих змін колишньому наркоману обов'язкова психологічна допомога. Але реабілітаційний період – це вже завершальний етап тривалого шляху до одужання. Психологічна допомога при наркоманії необхідна і на перших етапах лікування хворого. Допомога психолога ефективно доповнює роботу наркологів та реабілітологів, забезпечуючи якісний і надійний результат взаємодії.

Проблема психологічної реабілітації наркозалежних, незважаючи на існування безлічі програм, залишається актуальною на сьогоднішній день. Один з аспектів цієї проблеми полягає в тому, що велику складність реабілітаційних заходів з боку психолога становить слабка розробленість універсальних критеріїв, за допомогою яких можна було б оцінити динаміку і, відповідно, ефективність роботи по психологічному супроводу борються із залежністю.

Після усунення гострого стану і детоксикації фахівці з різних напрямів реабілітації приступають до комплексного лікування клієнтів. Важливо розуміти, що людина, яка довгий час вживала речовини, які впливають на особистість, рідко має поступливу поведінку і бажання співпрацювати. Незалежно від віку пацієнта (а, як відомо, від наркоманії страждають і діти, і підлітки, і дорослі люди) психотерапія в реабілітаційний період повинна бути спрямована на досягнення декількох цілей одночасно: 1) допомога психолога при боротьбі з наркоманією розвиває мотивацію для боротьби з хворобою; 2) цілодобове спостереження за пацієнтом дає змогу вчасно скоригувати поведінку хворого на різних етапах реабілітації; 3) психологічна допомога фахівця може знадобитися залежному від наркотиків при наявності проблем з законом - співробітники реабілітаційної клініки можуть свідчити в суді про стан пацієнта; 4) групова терапія допомагає протягом усього періоду лікування і під час реабілітаційних заходів дає можливість знайти нового себе без наркотиків і побачити своє майбутнє життя без наркотиків.

Психологічна професійна допомога і підтримка повинна надаватися і родичам хворого. Найближчі і небайдужі люди страждають, як правило, більше, ніж сам хворий. Робота з родичами – це ще один напрямок діяльності психологічної служби, який повинен бути у всіх наркотичних клініках, адже саме робота з родичами та близькими знайомими залежного допомагає досягти найбільш ефективних результатів і досягнень в усіх напрямках роботи з наркоманами.

Психологічна підтримка колишніх наркоманів дозволяє людині, яка вийшла з клініки найбільш безболісно повернутися в соціум. Причому до цього повернення вона вже підготовлена тими ж фахівцями і знає, як і де застосовувати нові навички та знання, отримані в процесі реабілітації, знає про способи спілкування і вибудовування особистісних відносин. Колишній наркоман повинен знати, що у будь-який момент він може звернутися за допомогою до психолога і отримати підтримку, яка утримає його на новому шляху.

Лікування наркоманії без психологічної складової не буде ефективним, адже залежність поглинає не тільки (і не стільки) тіло, як психіку хворого. Навіть оновлені і відновлені внутрішні органи, якщо залишилися психологічні проблеми з залежністю не допоможуть повністю вилікуватися. Запобігти поверненню до наркотиків, допомогти знайти мету і шляхи її досягнення - саме ця робота займає найважливіше місце в процесі лікування наркоманії.

Заключення

Підводячи підсумок роботи, ми можемо констатувати, що наркоманія – велика соціальна і особистісна проблема, яка, незважаючи на все більшу увагу і спроби контролю з боку держави, лише збільшується. Залежність від наркотиків формується відразу на декількох рівнях – психічному, фізичному, соціальному, – що і робить боротьбу з цією недугою таким складним і тривалим процесом, успішність якого, головним чином, залежить від самого наркомана: його мотивації, здатності здійснювати вольові зусилля і довольності (іншими словами, можливості свідомо відмовитися від наркотику, коли хоча б на фізичному рівні залежність вже переможена).

Складний феномен залежності від наркотичних речовин має, три ступеня тяжкості, при проходженні яких людина неминує отримувати як фізіологічні зміни негативного характеру у власному організмі, так і незворотні особистісні зміни. Це свого роду особистісна деградація: чим важча стадія наркоманії, тим сильніше страждають пам'ять, увага, мислення та інші психічні функції залежного. І, відповідно, від тяжкості стадії, як правило, залежить тривалість і ефективність реабілітації - чим важче стадія, тим складніше наркоману впоратися з нею.

Для побудови грамотного плану реабілітації залежного будь-якому фахівцеві важливо мати уявлення про сутність залежності – розуміти загальний механізм її формування, рівні і стадії, а також те, які зміни вона здатна провокувати в людській особистості. Головним чином, така необхідність обумовлена тим, що реабілітуючим фахівцям часто доводиться мати справу з людьми, чиє життя і особистість вже в значній мірі змінені під впливом систематичного вживання наркотику, отже, і роботу по боротьбі із залежністю потрібно вибудовувати з урахуванням цих змін.

Література:

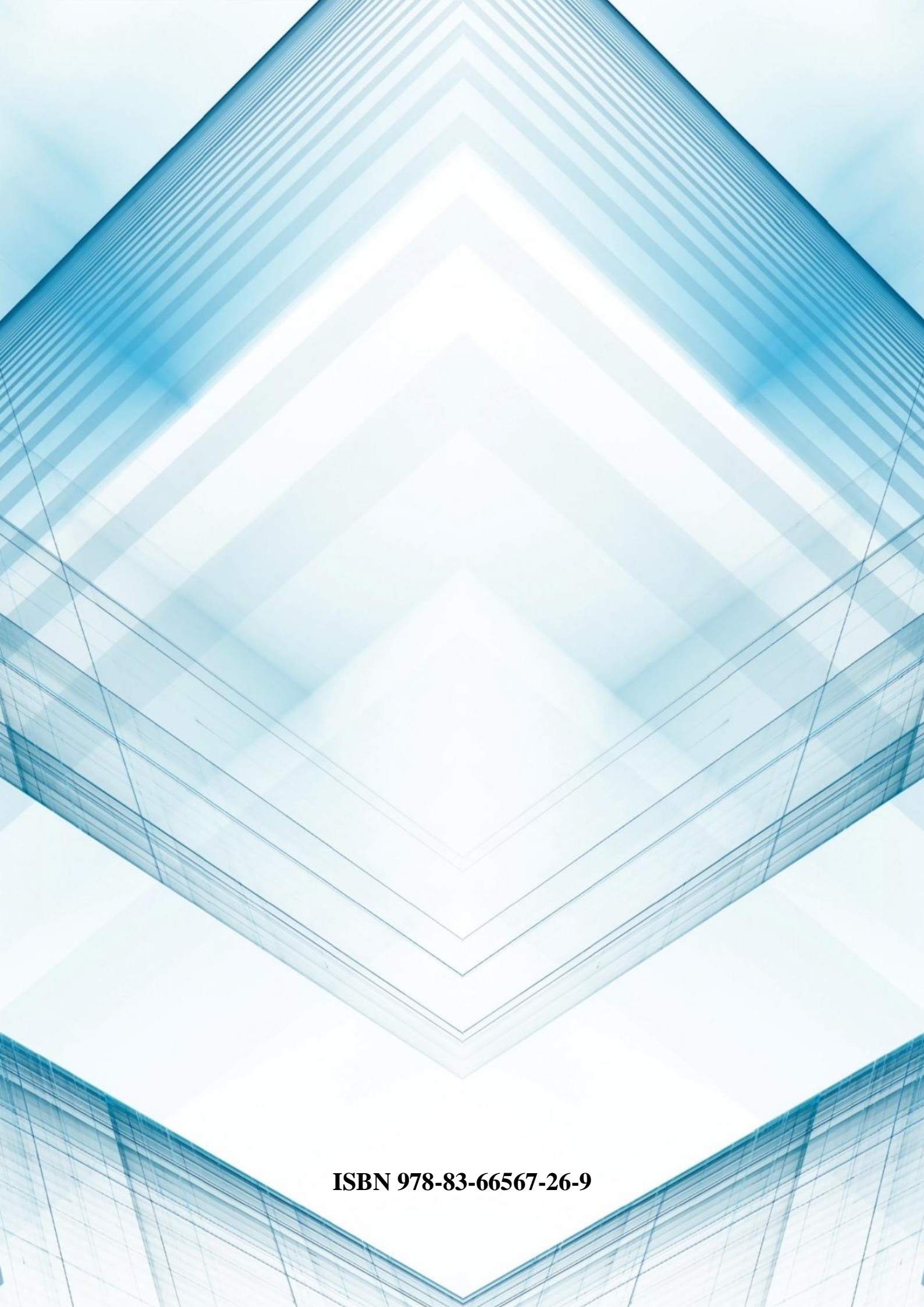
1. Айвазова А. Е., Психологические аспекты зависимости / СПб.: Издательство «Речь», 2003. – 120 с.
2. Анонимные алкоголики (Четвертое издание). / Перевод с английского. Нью-Йорк: Alcoholics Anonymous World Services, Inc; Фонд «Единство», 2013. – 192 с.
3. Двенадцать шагов и двенадцать традиций (Пятое издание) / Перевод с английского. 1989 Alcoholics Anonymous World Services, Inc. – 93 с.
4. Дроздов А. А., Гейслер Е. В., Психиатрия. Конспект лекций / ЭКСМО, 2007.
5. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Шпикс Т.А. Психодинамические механизмы аддикций / LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG Heinrich-Bocking-Str. 6-8. 66121 Saarbrücken, Germany, 2011. – 188 с.
6. Московский центр ВОЗ МКБ-10 (Международная статистическая классификация болезней) // 2003 г., <http://mkb-10.com/>.
8. Психологические условия реабилитации наркоманов: опыт исследовательской реконструкции / Под редакцией М. Н. Муфтахетдинова и В. Б. Хозиева. – Москва-Нижевартовск, 2004. – 160 с.
9. Ураков И. Г. Наркомания: мифы и реальность / И. Г. Ураков. – СПб.: Евразия, 2002. – С. 62-63.
10. Хозиева М. В. Контент-анализ словесного творчества наркоманов на стадии реабилитации. Известия Тульского государственного ун-та. - Серия "Психология". – Выпуск 7 / Под ред. Е. Е. Сапоговой. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2006. – С. 72-85.

Author's Information:

Eduard Psyadlo – Doctor of Biological Sciences, Professor, Practical and Clinical Psychology Department, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine.

Evgeny Pushkin – PhD Student, Practical and Clinical Psychology Department, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine.

Nadezhda Kologryvova – PhD Student, Practical and Clinical Psychology Department, Odesa I. I. Mechnikov National University, Ukraine.



ISBN 978-83-66567-26-9