

*Бердянський державний педагогічний університет*



# **ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО V**

**Міжнародний збірник наукових праць**

*За загальною редакцією  
Тетяни Несторенко  
Ренати Бернатової*

***Бердянськ – 2020***

*Бердянський державний педагогічний університет*



# **ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО V**

**Міжнародний збірник наукових праць**

*За загальною редакцією*

*Тетяни Несторенко*

*Ренати Бернатової*

*Бердянськ – 2020*

**ISBN 978-83-66567-00-9**

*Рекомендовано Вченою радою гуманітарно-економічного факультету  
Бердянського державного педагогічного університету  
(протокол № 9 від 25.02.2020 р.)*

**Освіта і суспільство V:** Міжнародний збірник наукових праць / Під ред. Т. Несторенко, Р. Бернатової. Бердянський державний педагогічний університет. – Ополе: видавництво Вищої школи управління і адміністрації в Ополе, Польща. – 422 с., іл., табл., бібл. ISBN 978-83-66567-00-9.

Рецензенти:

*prof. PaedDr. Йозеф Ліба, PhD. (Словаччина)  
к.і.н., доц. Тамара Макаренко  
проф. WSZiA Тадеуш Покуса, PhD. (Польща)*

Редакційна колегія

*doc. RNDr. Рената Бернатово, PhD. (Словаччина)  
doc. Ing. Яна Бургерова, PhD. (Словаччина)  
д.е.н., проф. Павло Захарченко  
mgr. Юзеф Качмарек (Польща)  
к.е.н., доц. Олександр Несторенко  
к.е.н., доц. Тетяна Несторенко  
doc. PaedDr. Аліца Петрасова, PhD. (Словаччина)  
Ядвіга Ратайчак, PhD. (Польща)  
Славомір Шліва, 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*

© Т. Несторенко, Р. Бернатово, 2020.

© Автори статей, 2020.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	7
<b>ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА</b>	8
<b>Їudmila Belásová.</b> Písanie ako súčasť ranej a elementárnej gramotnosti	8
<b>Silvia Bratková.</b> Okruhy výchovy k zdraviu v kontexte školskej edukácie	17
<b>Vladimír Fedorko.</b> Kompetencie tvorivého učiteľa etickej výchovy v primárnej škole	25
<b>Jana Hnatová.</b> Presah učebných štýlov žiakov do výučby matematiky podporovanej začlenením hudobných elementov	33
<b>Jana Hnatová, Marek Mokriš.</b> Sebahodnotenie kognitívneho výkonu študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky v téme nepolyadické číselné sústavy	41
<b>Lucia Mikurčíková.</b> Hra na dobré správanie: behaviorálny prístup v znižovaní problémového správania v podmienkach školských tried	51
<b>Monika Miňová.</b> Portfólio dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní	58
<b>Mária Podhájecká, Vladimír Gerka.</b> Digitálne technológie v edukačnom procese v materskej škole	66
<b>Milica Sabol.</b> Postup tvorby elektronickej myšlienkovej mapy „Les“ v prezentačnom programe Prezi	75
<b>Вікторія Імбер, Анастасія Дзюбенко.</b> Нестандартні завдання з математики як засіб розвитку евристичного мислення учнів початкової школи	85
<b>Вікторія Імбер, Сніжана Поворознюк.</b> Застосування евристичних методів навчання на уроках математики в початковій школі	89
<b>СЕРЕДНЯ ОСВІТА</b>	93
<b>Роман Банак.</b> Створення навчально-інформаційного середовища як важливий чинник реалізації інституціональної стратегії інноваційності навчання у закладах середньої освіти	93
<b>Олена Войналович.</b> Перспективи застосування інноваційних форм навчання на уроці фізичної культури	99
<b>Наталія Грона.</b> Соціокультурний компонент вивчення лексики і фразеології в середній загальноосвітній школі	106
<b>Олена Маркова.</b> Самостійна робота як передумова виникнення стійкого інтересу в учнів підліткового віку до занять фізичною культурою	118
<b>Сергій Панкевич.</b> Роль базових знань з фізики коливального руху при вивченні біофізики в медичних навчальних закладах I-II рівня акредитації	127

<b>ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ</b>	132
<b>Olena Kryvda.</b> Relevance of use innovative projects in educational institutions as a development tool educational organization	132
<b>Juraj Lukac.</b> The lexical approach in efl classroom	137
<b>Liudmyla Podvorna.</b> Ways of independent work activation in foreign language teaching	144
<b>Наталія Аксакова.</b> Впровадження сучасних освітніх технологій в професійній освіті	149
<b>Андрій Гриценко.</b> Визначення концептуальних підходів формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням мультимедійних технологій	155
<b>Альона Дяденчук, Наталія Пшенична.</b> Формування уявлень про нанотехнології на заняттях фізики та хімії	161
<b>Татьяна Зубро.</b> Реализация программы Erasmus + в Словакии: отдельные аспекты	165
<b>Ольга Козій.</b> Роль читання в процесі вивчення іноземної мови. Проблема відбору текстів	170
<b>Ірина Меленець.</b> QR-код як інструмент створення сучасного освітнього середовища	177
<b>Володимир Пантелєєв, Тетяна Сакада.</b> Мотивація високого рівня математичних знань від школярів до студентів закладів вищої освіти	181
<b>Володимир Радкевич.</b> Інтеграція мистецьких дисциплін у педагогіці (Формування всебічно-розвиненої особистості майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії мистецьких дисциплін)	189
<b>Ганна Смоляк.</b> Метод проектів як засіб формування комунікативної компетентності студентів	203
 <b>СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА</b>	 210
<b>Patricia Šimková.</b> Podpora čitateľskej kompetencie u žiakov s mentálnym postihnutím	210
 <b>ЕКОНОМІКА І ОСВІТА</b>	 224
<b>Olena Pryiatelchuk.</b> Characteristics and prospects of cooperation of Ukraine with the offshore jurisdictions	224
<b>Наталія Трушкіна, Наталія Ринкевич.</b> Підготовка та підвищення кваліфікації кадрів як шлях трансформації організаційної культури підприємств транспортної сфери	230
<b>Олена Чередніченко, Анастасія Фурсова.</b> До питання конвергенції освіти та бізнесу	241

<b>УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ</b>	246
<b>Володимир Бех, Тетяна Жижко, Юлія Бех.</b> Системне мислення у горизонті потреб менеджменту, бізнесу, науки і освіти	246
<b>Микола Кравченко, Любов Кравченко.</b> Механізм державного управління професійної (професійно-технічної) освіти	252
<b>Яна Сичікова, Олександр Несторенко, Філіп Покуса, Івона Мстовська.</b> Застосування методології IDEF0 для побудови моделі управління якістю	255
<b>КОМУНІКАЦІЯ І ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА</b>	262
<b>Bibiána Hlebová.</b> Detská rómska literárna postava z pohľadu emocionálneho prežívania pocitu rasovej diskriminácie v multikultúrnej výchove	262
<b>Władysław Wornalkiewicz.</b> Aplikacje mobilne w logistyce	277
<b>Władysław Wornalkiewicz.</b> Programy edycji metadanych	288
<b>Алла Найда.</b> Національна специфіка перекладу фразеологізмів	300
<b>Валентина Тимкова.</b> Формування мовно-комунікативної компетентності у професійному становленні фахівця	308
<b>МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ</b>	314
<b>Klaudia Angelovičová.</b> Rozvoj hudobných schopností u detí mladšieho školského veku	314
<b>Slavomír Capek.</b> Návrh metodologických východísk a potenciálnych inšpiračných okruhov pre témy architektúry vo výtvarnej edukácii žiakov mladšieho školského veku	323
<b>Anna Derevjaníková.</b> Tradičná ľudová hudobná kultúra a školské kurikulum	339
<b>Martin Dzurilla.</b> Hudobný digitálny obsah v primárnej hudobnej výchove	347
<b>Zuzana Kentošová.</b> Skladateľský rukopis Juraja Hatrika v zborovej tvorbe pre deti a mládež	353
<b>Alena Sedláková.</b> Vyučovacie metódy vo výtvarnej výchove	364
<b>Zuzana Sláviková.</b> Hudobný zážitok ako východisko pre formovanie hudobného vkusu a hodnotovej orientácie	372
<b>Лариса Гайдай, Світлана Челало.</b> Роль музичного супроводу на заняттях з ритміки і хореографії	380

<b>ПСИХОЛОГІЯ І ОСВІТА</b>	384
<b>Daniela Greš Ofšavská.</b> Prieskumné zistenia u učiteľov 1. stupňa ZŠ na výučbu environmentálnej výchovy	384
<b>Nikoleta Izdenczyová.</b> Vybrané psychologické charakteristiky študentov Učiteľstva pre primárne vzdelávanie	391
<b>Lucia Šepeláková.</b> Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom	402
<b>Віталій Жадько, Петро Бідзіля.</b> Субстанціональні психологічні чинники як мотивація до навчання	407
<b>Ольга Шевченко, Світлана Куценко, Віктор Саласенко.</b> Удосконалення психологічної готовності спортсменів до змагальної діяльності	418

## ВСТУП

Шановні колеги! Перед вами п'ятий, ювілейний, 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 та Польщі.

Сьогодні відбувається трансформація ставлення до освіти як рушійної сили розвитку суспільства. Ринкові відносини, тенденції постіндустріальної економіки, економіки знань, а також виклики, які сьогодні стоять перед суспільством, – все це ще більше зміцнює позиції освіти та в сучасну епоху перетворює її в основний фактор розвитку суспільства. Тому дискусії у взаємозв'язку 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.

У 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 п'ятого випуску збірника наукових статей «Освіта і суспільство» є підтвердженням глибокого інтересу 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 ОСБИТА

## PIŠANIE AKO SÚČASŤ RANEJ A ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI

### WRITING AS A PART OF THE EARLY AND ELEMENTARY LITERACY

*Ludmila Belásová*

*Ludmila Belasova*

#### **Abstrakt**

V príspevku poukazujeme na postavenie písania v zmysle platných legislatívnych dokumentov predprimárneho a primárneho vzdelávania. Uvádzame zásadné zmeny, ku ktorým v ostatných rokoch v uvedenej oblasti dochádza. Ide hlavne o podporu komunikácie prostredníctvom písanej reči v prostredí materskej školy. V prostredí základnej školy o obohatenie písania o tlačенú abecedu a taktiež o možnosť rozhodnúť sa pre úplne novú alternatívu písma. Podľa príkladu praxe českých základných škôl ide o písmo Comenia Script, ktoré si hľadá pevné miesto v edukačnej praxi primárneho stupňa základných škôl na Slovensku.

#### **Annotation**

In the paper we point out the position of writing in terms of valid legislative documents of pre-primary and primary education. Here are the major changes that have taken place in this area in recent years. It is mainly about supporting communication through written language in kindergarten environment. In the elementary school environment, the enrichment of writing with the printed alphabet and the possibility to opt for a completely new alternative to writing. According to the practice of Czech primary schools, it is Comenia Script, which seeks a firm place in the pedagogical practice of primary schools in Slovakia.

**Kľúčové slová:** raná gramotnosť, elementárna gramotnosť, písanie, písané písmo, tlačené písmo, Comenia Script.

**Key words:** early literacy, elementary literacy, writing, handwritten font, print font, Comenia Script.

#### **Úvod**

Pod pojmom gramotnosť rozumieme v zmysle jej tradičného ponímania znalosť čítania a písania, ktorú si žiaci osvojujú v prvom roku školskej dochádzky pod profesionálnym vedením učiteľa. Zároveň si uvedomujeme, že príprava na ich osvojovanie prebieha dávno pred nástupom detí do prvého ročníka základnej školy. Významnou mierou sa na nej podieľa predovšetkým rodina a materská škola.

Podpora gramotnosti v rodine má najvýraznejší vplyv v ranom detstve. V dokumente s názvom *Národná stratégia zvyšovania úrovne a kontinuálneho rozvíjania čitateľskej gramotnosti* (2016) je zdôrazňovaná skutočnosť, že školské prostredie samo o sebe nie je jediným činiteľom,

ovplyvňujúcim gramotnosť detí. Poukazuje sa v ňom najmä na domáce aktivity, podporujúce kladný vzťah k čítaniu. Rodičia, ktorí radi čítajú a delia sa o túto aktivitu s deťmi podporujú aj ich kladný vzťah k čítaniu. Domáce aktivity, zamerané na podporu čítania v ranom veku tvoria základ pre budúce čítanie žiakov v škole. Dovoľme si konštatovať, že to isté platí o podpore pisateľských aktivít v domácom prostredí. Ak má dieťa v rodinnom prostredí dostatok podnetov na písanie (papier, ceruzky, pastelky, farbičky, pracovné zošity, vhodné detské časopisy s tajničkami, dopĺňovačkami a pod.) je pravdepodobné, že ho toto prostredie ovplyvní v pozitívnom slova zmysle. Gramotnosť rodiny a domova má na dieťa v ranom veku najväčší vplyv. Rodičia podstatným spôsobom rozhodujú o tom, či vytvoria dieťaťu podnety na rozvíjanie ich gramotnosti alebo nie. Kvalita domáceho prostredia je všeobecne uznávaná ako výrazný prispievateľ k utvárajúcej sa gramotnosti a sociálnej spôsobilosti malých detí a ich následným úspechom vo vzdelávaní (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, Franze, 2005). Z domácich autorov na význam rodiny poukazuje napríklad Izdenczyová (2018) tvrdením, že „rodina je prvé a citovo najdôležitejšie spoločenstvo v celom našom živote a pôsobí na nás v tom najcitlivejšom a najplastickejšom období“ (s. 111). Autorka zdôrazňuje dlhotrvajúci, resp. celoživotný vplyv rodiny.

Na dôležitosť materskej školy v uvedenej oblasti poukazuje napríklad Petrová (2014), ktorá pokladá gramotné prostredie za rozhodujúci faktor, ovplyvňujúci poznávanie písanej reči a písanej kultúry v počiatočných fázach. Samotná prítomnosť rôznych prvkov prostredia, ktoré majú vzťah k písaniu a písanej kultúre podnecuje záujem detí o čítanie a písanie, pretože tieto prvky vnímajú ako súčasť kultúrneho prostredia, v ktorom žijú a ktorému sa snažia porozumieť. Deti tieto prvky začleňujú do svojej činnosti a prostredníctvom hry skúmajú ich potenciál, charakter a význam pomerne spontánnym spôsobom. Okrem toho v triedach materských škôl je možné cielene umiestniť pomôcky, zámerne podporujúce záujem detí o čítanie a písanie. V hrách iniciovaných gramotne podnetným prostredím detí nájdú nové námety, pri ktorých používajú čítanie a písanie prirodzeným spôsobom. Prvotné pokusy detí o písanie výrazným spôsobom ovplyvňuje aj učiteľka, ktorá písanú reč používa na rôzne účely, v každodenných situáciách, v zmysluplných kontextoch, ktoré vyvolávajú u detí záujem o ich napodobňovanie. Triedy materských škôl sú obyčajne vybavené pomôckami na písanie (papiere, pracovné zošity, ceruzky, farbičky, tabuľky, pexeso s abecedou, tlačene písomená z polystyrénu, textilu, dreva, plastu), ktoré deti motivujú k prvým pokusom o vlastný písaný prejav. Ten môže byť spontánnym, ale aj iniciovaným učiteľkou (tvorba vlastnej knihy, leporela a podobne).

## 1. Raná gramotnosť v kontexte štátneho vzdelávacieho programu

Obsah vzdelávania v materskej škole je rozpracovaný v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, ktoré „reprezentujú základné obsahy ľudskej kultúry a pokrývajú všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na vyšších stupňoch vzdelávania. Obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí pokrýva a vyčerpáva komplexne celý obsah vzdelávania v materskej škole“ (2016, s. 9). V rámci školských vzdelávacích programov je ďalej možná ich aktualizácia, inovácia a obohacovanie.

Cieľom vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia* je „rozvinutie komunikačných kompetencií dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči“ (s. 10). V aktuálnom štátnom vzdelávacom programe sú v rámci uvedenej vzdelávacej oblasti posilnené tie stránky jazyka, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného rozvíjania gramotnosti žiakov tak v primárnom, ako aj v celom ďalšom vzdelávaní.

Vzdelávacie štandardy sa vo vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia* členia na dve časti.

Prvou z nich je hovorená reč, ktorá sa ďalej delí na nasledujúce podoblasti:

- komunikačné konvencie – parí tu aj požiadavka spisovného vyjadrovania
- artikulácia a výslovnosť
- gramatická správnosť a spisovnosť hovorenej reči.

Druhou je oblasť písanej reči a písanej kultúry, v ktorej ďalej odlišíme obsah a formu. Štátny vzdelávací program vychádza z predpokladu, že prirodzený vývin poznávania písanej reči postupuje od obsahu k forme. Uvedenému predpokladu zodpovedá aj ich poradie. Najprv sa kladie dôraz na nadobúdanie skúseností s obsahom – významom a funkciou písanej reči a jej rozličných žánrov.

Výkonové štandardy v tejto časti sú členené do štyroch podoblastí, zameraných na:

- poznávanie funkcií písanej reči
- porozumenie explicitného významu textu
- porozumenie implicitného významu textu
- znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči.

Na skúsenosti s obsahom plynule nadväzuje získavanie skúseností, vedomostí a schopností týkajúcich sa formálnych charakteristík písanej reči a písanej kultúry, ktoré sa nechápu ako priamy nácvik, ale skôr ako prirodzený výsledok skúseností detí. Dôležité sú ich predchádzajúce skúsenosti s obsahmi, ako aj ďalšie, čoraz bohatšie skúsenosti s formou, príležitosti na jej skúmanie, objavovanie a chápanie.

Do tejto časti zaradzujeme nasledujúce podoblasti:

- koncept tlače a znalosť knižných konvencií
- fonologické procesy a fonologické uvedomovanie
- grafomotorické predpoklady písania.

Posilnenie významu cieľného poznávania písanej reči a kultúry deťmi v materskej škole je jednou z výraznejších zmien, ktoré sa objavujú v aktuálnom štátnom vzdelávacom programe vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia. Ako uvádzame vyššie, písaná reč integruje všetky dôležité oblasti písanej kultúry, vrátane písanej reči (obsah, význam a funkcie písanej reči, ako aj chápanie formálnych charakteristík písanej reči).

Podoblasť s názvom *Chápanie obsahu, významu a funkcií písanej reči* vychádza z literárnych textov, vhodných pre deti predškolského veku (poézia, próza, ľudová slovesnosť moderná literárna tvorba a pod.). Tieto texty spolu s jazykovými a výrazovými prostriedkami, ktoré sú v nich obsiahnuté sú kľúčovým prostriedkom rozvíjania detí nielen v oblasti poznávania písanej kultúry, ale aj v oblasti rozvíjania hovorenej reči. Uvedená vzdelávacia podoblasť prináša aj špecifickú oblasť práce s textom, ktorá má zásadný význam pre rozvíjanie gramotnosti detí, najmä s ohľadom na budúce využívanie textu ako učebného prostriedku. Z uvedeného dôvodu sú do tejto vzdelávacej podoblasti zaradené aj náučné texty či nesúvislé texty (oznamy, návody, pravidlá, postupy a pod.), ktoré významným spôsobom prispievajú k utváraniu pozitívnych postojov dieťaťa k písanej kultúre, k poznávaniu jej bohatého potenciálu pre rôzne životné situácie, sú však aj predmetom cieľného poznávania.

Ako zdôrazňujú Zápotočná – Petrová (2016), pri dosahovaní vzdelávacích štandardov v uvedenej podoblasti „nie je kľúčová formálna znalosť u detí, ale získavanie tohto poznania a znalostí v zmysluplných situáciách, v ktorých sa písaná kultúra a písaná reč využívajú za konkrétnym účelom, ktorý je deťom zrejмый, rozširujúci ich skúsenosti, na ktorých sa konkrétne poznanie postupne buduje“ (2016, s. 12). Skúsenosti so zmysluplným používaním písanej reči sú podľa uvedených autoriek dôležitým východiskom pre zmysluplné používanie písanej reči aj dieťaťom, ktoré môže vo vlastnej činnosti (hre) objavovať jej možnosti.

Podoblasť *poznávanie funkcií písanej reči* je východiskom zmysluplného učenia čítania a písania. Cieľné sprostredkovanie poznávania funkcií písanej reči umožňuje deťom získavať skúsenosti s tým, že písaná reč je užitočným nástrojom pre rôzne oblasti života. Spoznávanie funkcií písanej reči je významným motivačným činiteľom. Podporuje záujem detí o písanú kultúru, resp. o čítanie a písanie. Každodenné pozorovanie zmysluplného využívania čítania a písania učiteľkou materskej školy, ale aj vzdelávacie aktivity (hry), zamerané na objavovanie zmyslu čítania a písania samotnými deťmi napomáhajú k dosiahnutiu výkonového štandardu, spočívajúceho v schopnosti dieťaťa jednoducho vysvetliť dôležitosť písanej reči.

Poznávanie funkcií písanej reči úzko súvisí s ďalšími podoblasťami, nazvanými *porozumenie explicitného a implicitného významu textu*, ktoré poskytujú deťom bohatý kontakt s rôznymi žánrami a formami písanej reči a kultúry, z ktorých sa postupne vyvodzujú konkrétne znalosti,

týkajúce sa formálnych aj obsahových charakteristík literárnych žánrov, čo napĺňa podstatu ďalšej podoblasti s názvom *znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči*.

*Porozumenie explicitného významu textu* predpokladá dostupnosť konkrétnych informácií v čítanom texte. Jeho podstatou je identifikácia a reprodukcia (mená osôb, rôzne faktické údaje, udalosti, následnosť deja), rozširovanie slovnej zásoby a jej obohacovanie napr. o synonymá, homonymá, opozitá, prerozprávanie deja v správnej časovej následnosti, odpovede na otázky, týkajúce sa porozumenia obsahu čítaného / počutého textu.

*Porozumenie implicitného významu textu* prekračuje rámec jeho doslovného významu.

Umožňuje čitateľovi posunúť sa nad úroveň explicitného významu textu a doplniť ho o subjektívne významy, ktoré sú adekvátne jeho skúsenostiam, úvahám či vlastnej fantázii. Dieťa porovnáva informácie z textu s vlastnými skúsenosťami a chápe súvislosti medzi nimi. Chápe súvislosti medzi obsahom a spoločenskými konvenciami (hodnotí napr. konanie postáv), dokáže predvídať dej, formuluje očakávania a vlastné predstavy. *Implicitné porozumenie významu textu môže byť vyjadrené okrem verbálnej aj neverbálnou formou. Jej najčastejšími podobami sú výtvarné, hudobno-pohybové alebo dramatické stvárnenie zážitkov z čítania (kresba, rytmické sekvencie, dramatické aktivity stvárajúce charakteristické vlastnosti postáv, bábkové hry a podobne).*

*Podoblast' nazvaná Znalosť žánrov a jazykových prostriedkov písanej reči* je vyústením špecifických skúseností, ktoré dieťa získavalo dlhodobo, v priebehu celej dochádzky do materskej školy. Aj v tomto prípade je dôležitejšia schopnosť dieťaťa vyvodiť si konkrétne vedomosti prostredníctvom vlastnej skúsenosti s prácou s literárnym textom, než ich priame osvojenie si. Konkrétne ide o chápanie rozdielu medzi poéziou a prózou, medzi fikciou a realitou, poznávanie štruktúry žánrov a porozumenie špecifických jazykových prostriedkov, akými sú obrazné pomenovania (metafory, prirovnania, epitetá, personifikácia), expresívne výrazy (zdrobneniny, citoslovčia, hyperboly) i ustálené slovné spojenia (slovné zvraty, frazeologizmy).

Podoblast' s názvom *Chápanie formálnych charakteristík písanej reči* má najbližšie k samotnému osvojovaniu si techniky čítania a písania. Nesupluje učivo prvého ročníka základnej školy, avšak rozvíjanie konkrétnych schopností v nej zahrnutých je dobrou prípravou na samotnú výučbu elementárneho čítania a písania. Ako sme spomenuli vyššie, jej obsahom je koncept tlače a znalosť knižných konvencií, fonologické procesy a fonologické uvedomovanie a grafomotorické predpoklady písania.

*Koncept tlače a znalosť knižných konvencií* pomáha deťom lepšie sa orientovať v knihách, spoznať ich štruktúru, podnecuje ich záujem o písmo a písanie, o poznanie konkrétnych písmen (obyčajne v tlačenej podobe). Deti sa učia manipulovať s knihami, ku ktorým by mali mať voľný prístup, podobne k písacím potrebám, čo ich podnecuje k vlastným pokusom o písanie, k individuálnej či spoločnej tvorbe detských kníh alebo detských časopisov.

Gramotné prostredie predstavuje pre dieťa dobré východisko skúmania podstaty písanej reči, t. j. aby objavovalo, na čo písanie slúži a ako sa používa. Dieťa vlastnou iniciatívou poznáva niektoré písmená, ktoré sa snaží napodobniť. Dokáže napríklad napísať svoje meno, za pomoci nápovedných obrázkov identifikovať prvú hlásku a písmeno slova, nájsť známe písmeno v inom slove, zostaviť a zapísať nové slovo zo známych písmen (opierajúc sa o hláskovú analýzu slova). Písomný prejav dieťaťa nemusí byť úplný ani dokonalý, dôležité je poznanie hláskovej štruktúry slov, pochopenie faktu, že zápis slova sa opiera o jeho predchádzajúcu sluchovú analýzu, o identifikáciu hlások s následným priradením príslušnej grafémy a ich zápis (v tomto štádiu obyčajne v podobe veľkých tlačných písmen). Dôležité je podotknúť, že materská škola si nekladie v zmysle aktuálneho štátneho vzdelávacieho programu (2016) za cieľ naučiť dieťa čítať a písať, skôr mu napomáha v objavovaní formálnych prvkov písania.

Závažnosť ostatných dvoch súčastí podoblasti týkajúcej sa formálnych charakteristík písanej reči rastie s blížiacim sa vstupom detí do prvého ročníka základnej školy. Ich zámerom je rozvíjanie tých schopností, ktoré deti využijú pri osvojovaní si čítania a písania.

V rámci fonologických procesov a fonologického uvedomovania ide najmä o sluchové vnímanie a sluchovú diferenciaciu, analýzu a syntézu. Deti vnímajú podobnosť slov, ktoré sa

rýmujú, analyzujú slová na slabiky, prípadne aj hlásky, diferencujú prvú hlásku slova, hľadajú slová, začínajúce na určenú hlásku a podobne.

*Grafomotorické predpoklady písania* sú špecifickou oblasťou, ktorá je zameraná na budúce zvládnutie techniky písania. Zahrňuje kreslenie grafomotorických prvkov, vyžadujúcich pohyby dlane, prstov a zápästia. Cieľovým kreslením prvkov si deti rozvíjajú vizuálno-motorickú koordináciu pohybu rúk, zápästia a prstov. Príkladmi grafomotorických prvkov, vyžadujúcich pohyby zápästia sú vertikálne a horizontálne línie, horné a dolné slučky, krivky a podobne. Príkladom prvkov zameraných na pohyb dlaní a prstov sú lomené línie, ležaté osmičky, horné a dolné oblúky a vlnovky. Súčasťou grafomotorických aktivít detí v prostredí materskej školy je dodržiavanie hygienicko-technických požiadaviek. Zaradíme k nim hlavne správne sedenie, správne držanie písacích nástrojov a primeranú intenzitu tlaku na podložku. Podoblasť grafomotorické predpoklady písania je svojím obsahovým zameraním blízka podoblasti umenie a kultúra a človek a svet práce.

## 2. Elementárna gramotnosť v kontexte štátneho vzdelávacieho programu

Aktuálny *štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie* (2015) v rámci všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania zdôrazňuje potrebu venovať vyváženú pozornosť kognitívnemu a intelektuálnemu, sociálnemu a emocionálnemu rozvoju žiaka. Uvedené stanovisko sa odráža vo všeobecných cieľoch vzdelávania, ktoré sú v uvedenom dokumente formulované nasledovne:

- vytvárať u žiakov základy gramotnosti prostredníctvom rozvíjania kľúčových kompetencií
- poskytovať každému žiakovi mnohostranné možnosti na vlastné objavovanie a skúmanie najbližšieho sociálneho, prírodného a kultúrneho prostredia
- viesť žiakov k poznávaniu a postupnému využívaniu svojich individuálnych predpokladov a efektívnych spôsobov vlastného učenia sa;
- rozvíjať kognitívne schopnosti žiakov aktívnym riešením problémov samostatne aj v skupinách a vytvoriť tak u nich základy pre tvorivé a kritické myslenie
- rozvíjať sociálne kompetencie a podporovať prosociálne správanie žiakov;
- viesť žiakov k zodpovednému aktívnemu prístupu k ochrane a upevňovaniu svojho zdravia;
- viesť žiakov k uplatňovaniu svojich práv, plneniu svojich povinností a rešpektovaniu práv iných ľudí. (2015, s. 4)

Štátny vzdelávací program konkretizuje vzdelávacie oblasti, ktoré tvoria príbuzné vyučovacie predmety, čím je zároveň umožnené rozvíjanie medzipredmetových vzťahov.

Vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia* a v rámci nej učebnému predmetu *slovenský jazyk a literatúra* patrí v celom systéme vzdelávania kľúčové postavenie. V štandardoch predmetu slovenský jazyk a literatúra je zdôrazňovaná skutočnosť, že spôsobilosti, ktoré žiak v tomto predmete nadobudne majú zásadný vplyv na jeho vzdelávanie aj vo všetkých ostatných vzdelávacích oblastiach a učebných predmetoch. „Cieľom výučby slovenského jazyka na primárnom stupni vzdelávania je naučiť spisovný jazyk na takej úrovni, aby ho žiaci vedeli používať v praktickom živote. Používanie jazyka vnímame ako komplexné využívanie všetkých komunikačných zručností – rozprávania, písania, čítania a počúvania“ (2015, s. 2).

Cieľom výučby predmetu *slovenský jazyk a literatúra v prvom ročníku základnej školy* je osvojenie si kódu grafického zápisu reči, teda nadobudnutie schopností písať a čítať. V *jazykovej a slohovej* zložke predmetu sa žiaci oboznamujú s grafickým zápisom reči a postupne si osvojujú schopnosť čítať a písať. Dôraz sa kladie nielen na schopnosť prepísať a odpísať texty, ale aj na samostatné tvorivé písanie. Produktívne činnosti súvisiace s písaním zaraďujeme postupne s ohľadom na individuálne schopnosti žiakov. Žiaci sa v 1. ročníku oboznamujú len s obmedzeným množstvom gramatických a pravopisných pravidiel. V slohovej zložke dbáme na to, aby ústne komunikovali, primerane si rozvíjali slovnú zásobu a maximálne využívali zaužívané konvencie. V zložke *čítanie a literárna výchova* si žiaci osvojujú schopnosť čítať, neskôr čítať s porozumením. Pri čítaní literárnych textov si postupne uvedomujú ich estetické hodnoty (tamtiež, s. 3).

Od prvého ročníka základnej školy dbáme na systematickú podporu komunikačných zručností.

V zmysle analyzovaného dokumentu žiaci dostávajú veľa podnetov na *hovorenie*. Obohacujú si aktívnu slovnú zásobu, primerane používajú komunikačné konvencie. Vyžadujeme od nich spisovné vyjadrovanie a správnu výslovnosť hlások (Poznámka: správna výslovnosť hlások má kľúčový význam pri utváraní vzťahu medzi fonémou a grafémou a odráža sa v úrovni elementárneho písania. Ak žiak zle vyslovuje hlásku, nevie, resp. nie je si istý, aká graféma zodpovedá zle vyslovenej fonéme).

Žiaci si uvedomujú nielen význam hovorenia, ale aj *počúvania*, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou vzájomnej komunikácie. Zisťujú, že pozorné počúvanie komunikačného partnera (v edukačnom prostredí hlavne učiteľa a žiaka) im poskytuje dôležité informácie, ktoré využijú pri plnení zadaných úloh alebo v následnej komunikácii.

Spôsobilosť *čítať* nadobúdajú žiaci postupne. V prvom ročníku je vypracovaná v sérii následných krokov, ktoré si žiaci postupne osvojujú (hláska – slabika – slovo – veta – text). Základnou požiadavkou je okrem zvládnutia techniky čítania (správnosť a plynulosť čítania) porozumenie čítaného textu.

Spolu s hláskami sa žiaci postupne oboznamujú so všetkými písmenami malej a veľkej, tlačenej a písanej abecedy. *Píšu* písmená, slabiky, slová, vety, odpisujú a prepisujú texty. Okrem týchto základných úloh by mali dostávať čo najviac podnetov na tvorivé písanie.

Výučba elementárneho čítania a písania je v prvom ročníku realizovaná v troch po sebe nasledujúcich obdobiach: prípravnom, nácvičnom a čítankovom. Každé z nich má výkonové a obsahové štandardy naformulované tak, aby na konci roka boli dosiahnuté vytýčené ciele predmetu. Dosiahnutie cieľa je podmienené viacerými krokmi a dochádza k nemu postupne. V zhode s Kucharskou – Veverkovou (2012) konštatujeme, že písanie, podobne ako čítanie je závislé od úrovne rozvoja jednotlivých žiakov, predovšetkým od ich:

- individuálnych schopností v predpokladoch pre písanie (grafomotorická vyspelosť, perцепčná zrelosť, kognitívne predpoklady),
- osobnostných charakteristík (záujem o písanie a motivácia, odolnosť pri prekonávaní prekážok),
- skúseností, osobitne kresbových, ktoré majú úzku väzbu na nácvik ťahov písma, ale aj samotné povedomie o písme (2012, s. 82).

### 3. Obdobia nácviku elementárneho písania

Po vstupe žiaka do 1. ročníka základnej školy sa jednou z jej prioritných úloh stáva cielená, systematická výučba čítania a písania. V podmienkach slovenských základných škôl je doteraz realizovaná viac-menej tradičným spôsobom, v ktorom dochádza k prelínaniu techniky čítania s porozumením čítaného textu a osvojovanie si kvalitatívnych znakov písma s postupným podnecovaním žiakov k tvorivému písaniu. Napriek tomu, že sa v príspevku prednostne venujeme elementárnemu písaniu, nedá nám nespomenúť, že výučba čítania a písania sa prelína, navzájom podmieňuje a doplňuje. V priebehu 1. ročníka žiaci nadobudnú schopnosť plynulého čítania po riadkoch s uvedomovaním si obsahu čítaného textu. Ich výkonyv čítaní sú posudzované z hľadiska kvalitatívnych znakov čítania, ku ktorým patrísprávnosť, plynulosť, uvedomelosť a výraznosť.

Písanie je druhom rečovej činnosti. Jeho špecifickým znakom je grafomotorické vyjadrenie určitého obsahu. Hlavnou funkciou písania je vyjadrovanie vlastných myšlienok. Kým sa tak stane, výučbu elementárneho písania orientujeme na písanie na základe sluchového (diktovanie učiteľa) a zrakového vnemu (opis a prepis). Základom diktátu sú akusticko, resp. opticko – grafomotorické spoje. Žiak musí počuté slovo najprv kinesteticko – akusticky analyzovať na hlásky, spojiť každú fonému s optickou predstavou príslušného písmena (grafémou), správne ich usporiadať a graficky znázorniť. Podnetom pre odpisovanie je videné slovo. Žiak vykonáva najprv jeho optickú analýzu, priradí ku grafémam ich zvukové ekvivalenty a opäť spojí hlásky s príslušnými písmenami, ktoré následne realizuje grafomotoricky. Pri prepise ide o optické vnímanie tlačenej podoby písmen a ich transformáciu do podoby písanej. Základnou požiadavkou získania primeranej zručnosti písania žiakov je nielen zapamätať si všetky tvary tlačenej aj písanej písmen, písať na základe diktátu učiteľa, odpísať a prepísať text, ale postupne zvyšujeme požiadavky na písanie tak, aby sa do

popredia dostala vlastná produkcia písaných prejavov žiakov. Písanie sa tak stáva prostriedkom vyjadrenia obsahu, t. j. pisateľ produkuje vlastné myšlienky.

V 1. ročníku základnej školy je výučba elementárneho (čítania a) písania realizovaná v troch obdobiach. Každé z nich má svoje špecifiká.

Cieľom prípravného obdobia je uvoľniť ruku a pripraviť ju na písanie. Obsah písania v prípravnom období je zameraný na získavanie a zdokonaľovanie predpokladov na písanie v nácvičnom období. Systémom uvoľňovacích cvikov sa utvárajú predpoklady na zlepšenie jemnej motoriky zápästia a prstov tak, aby žiak mohol v období nácviku písania zvládnuť nároky, ktoré naň písanie kladie. Nácvik písania prípravných cvikov – prvkov budúcich písmen – utvára predpoklady na zvládnutie tvarov písmen malej a veľkej abecedy. Rozvíjanie analytických schopností umožní žiakom postrehnúť základné čiary a línie v jednotlivých písacích cvikoch, neskôr v samotných písmenách. Novým výkonovým štandardom, ktorý pribudol v ostatných rokoch takmer vo všetkých šlabikárových koncepciách je písanie tvarov veľkých tlačených písmen. Z hľadiska nadobudnutých pregramotných skúsenosti detí to pokladáme za prirodzené a logické.

V nácvičnom období dochádza k postupnému osvojovaniu si písania v nasledujúcej postupnosti:

- vyvodenie a nácvik písania písmen veľkej, malej, tlačenej a písanej abecedy,
- spájanie písmen do slabík, slov a viet,
- odpisovanie písaných písmen, slabík, slov a viet,
- prepis tlačených písmen, slabík, slov a viet do písanej podoby,
- písanie diktátov,
- podpora tvorivého písania žiakov.

Žiaci si v priebehu nácviku písania zároveň osvojujú viaceré pravopisné javy, ku ktorým patrí napríklad správna skladba slova, veľké písmeno na začiatku vety a vo vlastných menách osôb, ukončenie oznamovacej, opytovacej a rozkazovacej vety adekvátnym interpunkčným znamienkom a podobne.

Ciele písania v čítankovom období sú zamerané na zdokonaľovanie techniky písania, odpis a prepis textu, písanie podľa diktovania, precvičovanie pravopisných javov predpísaných pre 1. ročník a osobitne na vytváranie kompetencií samostatne sa písomne vyjadrovať. V nácvičnom období sa písmo v plnom slova zmysle stáva prostriedkom vyjadrenia obsahu.

Napriek posunu vo vnímaní písania v 1. ročníku základnej školy „od formy k obsahu“ očakávame od žiakov aj naďalej jednotné tvary písmen, ktoré uľahčujú počiatočný nácvik elementárneho písania. Písané písmo prešlo na Slovensku viacerými úpravami v zmysle zjednodušenia ozdobných a krasopisných tvarov. Naďalej vyžadujeme od žiakov dodržiavanie kvalitatívnych znakov písma, ktoré uľahčujú jednotný nácvik písania v 1. a 2. ročníku základnej školy.

Kvalitu pisateľského prejavu žiakov výrazným spôsobom ovplyvňujú hygienicko-technické požiadavky, ktoré v elementárnom písaní zdôrazňujeme. Ide hlavne o návyk správneho sedenia, správneho držania písacieho nástroja, dopad svetla z ľavej strany, radenie hodín písania pri dostatku denného svetla a podobne.

K dôležitým faktorom úspešného písania patrí aj vhodná motivácia žiakov zo strany učiteľa, utváranie pozitívnej atmosféry počas písania, ktoré je pre začiatok neraz zdrojom ťažkostí. Je potrebné žiakov dostatočne povzbudzovať, rozprávať sa s nimi pokojne, nevytvárať atmosféru napätia a strachu. Jedine tak sa udrží ich záujem o pisateľský rozvoj, ktorý je u každého veľmi individuálny z hľadiska kvality a kvantity. V neposlednom rade musí byť učiteľ trpezlivý, a to tak pri samotnom nácviku a upevňovaní pisateľských spôsobilostí, ako aj pri odstraňovaní prípadných nedostatkov.

#### **4. Nové trendy vo výučbe elementárneho písania**

Vo výučbe elementárneho písania evidujeme v ostatných rokoch dve výraznejšie zmeny. Prvou z nich je už spomenutá tlačaná abeceda, ktorú si žiaci osvojujú v závislosti od konkrétnej šlabikárovej koncepcie, ale väčšinou už od prípravného obdobia. Z hľadiska nadväznosti na pregramotné skúsenosti detí je to vhodné a logické. Platí to osobitne o veľkých tlačených

písmenách, s ktorými majú žiaci väčšie skúsenosti. Je však potrebné korigovať postup pri ich písaní (napríklad veľké tlačené A môže žiak písať tak, že začína „strieškou“, písanou zdola z ľavej strany jedným ťahom, správny postup je písanie zhora dvomi ťahmi, najprv ľavým, potom pravým). Ešte viac pozornosti zo strany učiteľov aj žiakov si vyžaduje napodobňovanie písmen malej tlačenej abecedy. Tvary písmen sú špecifickejšie, žiaci s nimi majú menšie, resp. žiadne skúsenosti. Navyše si žiaci tlačené tvary písmen osvojujú v čase, kedy zároveň realizujú uvoľňovacie a prípravné cviky a jednou z dôležitých požiadaviek je – pre neukončenú osifikáciu kostí – požiadavka nepreťažovať píšucu ruku. Povinnosť osvojiť si tlačené tvary písmen pokračuje v nácvičnom období. Zhrnújúcو uvádzame, že dnešným žiakom prvých ročníkov pribudli ďalšie dva tvary každého písmena, ktoré si v priebehu roka majú osvojiť.

Ďalšiu možnú zmenu elementárneho písania predstavuje písmo *Comenia Script*, ktoré si nachádza svojich zástancov aj na Slovensku. Jeho autorkou je Radana Lencová (2011), ktorá bola pri jeho tvorbe inšpirovaná predovšetkým renesančnými humanistickými písmami, ktoré sa úplne nespájali a boli dobre čitateľné aj pri rýchlejšom písaní.

Písmo *Comenia Script* pozostáva z jednoduchej veľkej abecedy, ktorá je blízka deťom predškolského veku. Žiaci prvých ročníkov môžu plynulo nadviazať na skúsenosti, získané v materskej škole. Písmo má iba dva druhy tvarov (malé a veľké), z čoho vyplýva značné zjednodušenie pre žiakov 1. ročníka. Písmená malej abecedy sú v porovnaní s písanými písmenami tvarovo väčšie, mnohé z nich sú písané jedným ťahom. V zošitoch sú na začiatku a na konci riadku zobrazené kvety, ktorých steblo, listy, kvet a koreň „napovedajú“ žiakom smer ťahu jednotlivých písmen. Pre ľavákov sú v ponuke odporúčané ťahy tak, aby nemuseli ceruzku po linajke tlačiť, ale ťahať. Písmo je vhodné aj pre deti so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Žiaci prvých ročníkov píšu so šikmým sklonom, sklon mierne doprava nacvičujú až od 2.ročníka. Interpunkčné znamienka píšu po napísaní písmena, nie celého slova. Tvarovo je uvedené písmo bližšie tlačenej abecede, z čoho vyplývajú aj jeho základné znaky, ku ktorým môžeme zaradiť hlavne jednoduchosť, čitateľnosť, modernosť a praktickosť.

V rokoch 2010-2012 bolo písmo *Comenia Script* pilotne overené v 33 školách v Českej republike. Napriek konštatovaným uspokojivým výsledkom nebolo odporúčané ako celoplošná náhrada štandardne používanej písanej abecedy, ale ako alternatíva k nej. Zároveň boli sformulované viaceré odporúčania (Wildová, 2012), napríklad potreba preškolenia učiteľov či zabezpečenie potrebných materiálov na výučbu písania. Ministerstvu školstva bolo odporúčané nerušiť bežne využívanú písanú abecedu a umožniť výučbu písma *Comenia Script* ako alternatívneho druhu písaného písma, podporovať realizáciu vzdelávacích kurzov pre učiteľov, zameraných na inovatívne a alternatívne metódy výučby písania. Závery výskumu sa týkajú aj prípravy budúcich učiteľov primárneho stupňa, špeciálnych pedagógov a učiteliek materských škôl, ktorej súčasťou má byť výučba *Comenia Script*. Zároveň má byť uvedená problematika zaradená do kurzov celoživotného vzdelávania. Odporúčané je výskumné sledovanie aplikácie písma *Comenia Script* v praxi.

Čo sa týka používania písma *Comenia Script* na Slovensku, treba podotknúť, že nie je v rozpore s aktuálnym Štátnym vzdelávacím programom za predpokladu, že za písané písmo pokladáme každé písmo napísané rukou. Ďalšou prednosťou je jeho nezávislosť od používanej koncepcie elementárneho čítania a písania. Doteraz prešlo zaškolením, oprávňujúcim aplikáciu písma v edukačnej praxi na slovenských základných, resp. špeciálnych školách cca 100 učiteľov.

## **Záver**

Záujem detí o čítanie a písanie sa prejavuje už v období predškolského veku. Príprava na ich osvojovanie v prostredí materskej školy je v súčasnosti rozpracovaná na kvalitatívne vysokej úrovni. Vstup dieťaťa do prvého ročníka základnej školy predstavuje dôležitú etapu v jeho živote. V prostredí školy žiaci pod vedením kvalifikovaného učiteľa nadobúdajú elementárnu gramotnosť, spočívajúcu v osvojení si správnej techniky čítania a porozumenia čítaného textu ako aj v osvojení si schopnosti písania od napodobňovania vzorov tlačeneho a písaného písma až po vlastnú produkciu. V oblasti písania ako súčasťi ranej a elementárnej gramotnosti zaznamenávame



v ostatných rokoch výraznejšie zmeny. Najzávažnejšími z nich je posun písma od formy k obsahu, zaradenie tlačenej abecedy do nácviku písania a obohatenie možností počiatočného písania o nový druh písma. Uvedené zmeny je potrebné rešpektovať tak v príprave učiteľov primárneho stupňa na ich profesionálnu dráhu, ako aj zaradiť do obsahu ich celoživotného vzdelávania.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. BELÁSOVÁ, Ľ. 2013. *Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť*. Prešov: Prešovská univerzita.
2. BELÁSOVÁ, Ľ. 2017. Písanie ako súčasť elementárnej gramotnosti. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
3. FOSTER, M. A., LAMBERT, R., ABBOTT-SHIM, M., McCARTY, F., FRANZE, S. 2005.
4. *A Model of Home Learning Environment and Social Risk Factors in Relation to Children's Emergent Literacy and Social Outcomes*. Early Childhood Research Quarterly, v. 20, n 1, p. 13-36
5. INOVOVANÝ ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE 1. STUPEŇ ZŠ.2015. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [citované 10. 2. 2020]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-1stupen-zs/>.
6. IZDENCZYOVÁ, N. 2018. *Vybrané kapitoly zo psychológie*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
7. KOŠEK BARTOŠOVÁ, I. 2014. Elementárni gramotnost a písmo Comenia Script. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
8. KUCHARSKÁ, A, VEVERKOVÁ, J. 2012. *Vývoj pisařských dovedností v průběhu první třídy u analyticko-syntetické metody a genetické metody*. Časopis Pedagogika 1-2, s. 81-96. UK Praha, Pedagogická fakulta.
9. LENCOVÁ, R. (2011), Comenia Script. [online, citované 8. 2. 2020]. Dostupné na: [http://www.lencova.eu/download/Lencova\\_Comenia\\_Script-short%E2%80%93932013.pdf](http://www.lencova.eu/download/Lencova_Comenia_Script-short%E2%80%93932013.pdf).
10. NÁRODNÁ STRATÉGIA ZVYŠOVANIE ÚROVNE A KONTINUÁLNEHO ROZVÍJANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI. 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [online, citované 6. 2. 2020]. Dostupné na: [http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg\\_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5](http://zsss.stranka.info/stranky/zsss/F/subory/cg_narodnastrategia.pdf?PHPSESSID=b42aa96b4144705d00361c5218a63ff5).
11. OBSAHOVÝ VZDELÁVACÍ ŠTANDARD pre 1. stupeň základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra. Dostupné aj na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vzdelavacie-standarty.alej>.
12. PETROVÁ, Z. 2014. Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
13. ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2016. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné aj na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf).
14. WILDOVÁ, R. (2012), Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script. Dostupné na: [http://www.lencova.eu/download/Zaverecna\\_zprava\\_CS.pdf](http://www.lencova.eu/download/Zaverecna_zprava_CS.pdf).
15. ZÁPOTOČNÁ, O. – PETROVÁ, Z. 2016. Jazyk a komunikácia. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

### Author's Information:

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

# OKRUHY VÝCHOVY K ZDRAVIU V KONTEXTE ŠKOLSKEJ EDUKÁCIE

## HEALTH EDUCATION AREAS IN THE CONTEXT OF SCHOOL EDUCATION

*Silvia Bratková*

*Silvia Bratkova*

### Abstrakt

Príspevok poskytuje poznatky o východiskách a obsahu prozdravotnej edukácie žiakov mladšieho školského veku. Poukazuje na východiská a princípy týkajúce sa podpory a upevňovania zdravia. Pozornosť venujeme holistickému a interakčnému prístupu k problematike zdravia. Zdôrazňujeme nutnosť získavania a upevňovania vedomostí, postojov a návykov ako predpokladu pre interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu. Príspevok prináša komplexný pohľad na okruhy výchovy k zdraviu v kontexte edukácie na primárnom stupni školy, ktoré reflektujú aktuálne trendy a potreby spoločnosti.

### Annotation

The paper provides knowledge about the starting points and content of health education of pupils of primary school age. It points out the starting points and principles concerning the support and strengthening of the health. We pay attention to a holistic and interactive approach to health issues. We emphasize the need to acquire and consolidate knowledge, attitudes and habits as a prerequisite for interiorizing the principles of a healthy lifestyle. The paper provides a comprehensive view of the areas of health education in the context of education at primary school, that reflect current trends and needs of society.

**Kľúčové slová:** výchova k zdraviu, primárne vzdelávanie, obsah vzdelávania, okruhy výchovy k zdraviu.

**Key words:** health education, primary education, content of education, health education areas.

### Úvod

Výchova predstavuje fenomén, ktorý sa v priebehu času neustále modifikoval a nadobúdal rozličné formy a podoby, pričom povaha výchovy odzrkadľovala obraz ľudského jedinca v daných kultúrach, tradíciách a epochách našej histórie (Kudláčová 2006). Uvedené ponímanie spredmetňuje výchova k zdraviu, ktorá ako interdisciplinárny odbor reflektuje dynamiku vývoja spoločnosti a vedie jedincov k aktívnej ochrane, upevňovaniu a podpore svojho zdravia. Je žiadúce pri tom zdôrazniť, že zdravie ako hodnota je v súčasnej dobe ohrozená stresom, zlými stravovacími návykmi, drogami, alkoholom, fajčením, sociálno-patologickými javmi, kriminalitou, či prenosnými ochoreniami (Havlíňová, Vencláková, Havlová a kol. 2008). Prozdravotná výchova tak nadobúda významnú a nezastupiteľnú pozíciu v rámci výchovného pôsobenia na rôznych stupňoch škôl. V intenciách uvedeného chceme zdôrazniť postavenie základných škôl, ktoré poskytujú povinné základné všeobecné vzdelanie. V nasledujúcich kapitolách budeme používať pojmy

výchova k zdraviu, výchova k zdravému spôsobu života, výchova k zdravému životnému štýlu a prozdravotná výchova, aj keď nevyklúčujeme ich terminologické rozdielnosti.

## 1. Východiská podpory zdravia žiakov mladšieho školského veku

Konkretizácia filozofických a konceptuálnych východísk práce bude určovať obraz výchovnej reality a jej súčastí, vzťahov, procesov, cieľov, či ideálov. V súvislosti prozdravotným pôsobením zdôrazňujeme predovšetkým holistický a interakčný prístup k zdraviu.

**Holistický prístup** poukazuje na komplexnosť zdravia. Táto filozofia celistvosti uplatňuje prioritu celku pred časťou, rešpekt k jednote daného celku, ktorý zahŕňa zodpovedajúce fungovanie časti daného systému alebo celku. Holismus zdôrazňuje celistvosť organizmu, skupiny, systému, ktoré nemôžu byť odvodené, pochopené, usmerňované iba prostredníctvom jednotlivých častí. Uvedené poňatie sveta sa výrazne prejavuje vo vzťahu k zdraviu a zdravému životnému štýlu v reflexii vnímania zdravia ako komplexnej, bio-psycho-socio-kultúrno-spirituálnej kvality. Nazerá na človeka ako na nedeliteľný a integrovaný celok s akceptovaním biologických, psychologických a sociálnych zložiek (Liba 2016a).

**Interakčný prístup** bol vytvorený z potreby štruktúrovať oblasti vzájomných vzťahov jedinca a prostredia s cieľom definovať zdroje a riziká ohrozujúce zdravie populácie. Interakciu medzi jedincom a prostredím rozlišujeme na úrovni biologickej, psychologickej, interpersonálnej a sociálne-kultúrnej. Havlíková, Vencláková, Havlová a kol. (2008) dopĺňajú toto triedenie aj o úroveň environmentálnu, pretože dodáva interakčnému chápaniu zdravia ešte celistvejší rozmer. Zároveň uvádzajú, že holistická koncepcia zdravia, ktorá hovorí o tom, že zdravie vychádza z celistvej štruktúry ľudskej bytosti (organizmu, psychiky a osobnosti) a jeho prostredia (blízkeho i vzdialeného, spoločenského aj prírodného), je interakčným prístupom doplnená o mechanizmus, v ktorom zložky zdravia (a choroby) majú svoju dynamiku a vzájomne na seba pôsobia. Ak sa odohrávajú zmeny na jednej úrovni, je tým dotknutá aj niektorá ďalšia oblasť. Aplikácia holisticko-interakčného poňatia zdravia znamená mať na zreteli vzájomnú prepojenosť zložiek zdravia a v školskom prostredí umožňuje chápať všetky súvislosti medzi školským prostredím, učením, pôsobením školy navonok a zdravím všetkých, ktorí sa touto problematikou zaoberajú.

V kontexte všetkých prezentovaných poznatkov a téz chceme zvýrazniť skutočnosť, že základným predpokladom účinného prozdravotného pôsobenia je cieľavedomá a systematická podpora potencialít každého jednotlivca, vytváranie optimálnych podmienok pre rozvoj jeho bio-psychických a socio-kultúrnych predpokladov, ako aj prosociálnych a interakčných spôsobilostí. Myslíme tým formovanie a stabilizáciu takeho spôsobu života, pre ktorý je typická pozitívna životná orientácia, pozitívna životná stratégia, ktorá sa prejavuje zodpovednosťou za vlastné zdravie (Liba 2010). Počiatky výchovy k zdravému spôsobu života nachádzame už v období, kedy je dieťa dostatočne motoricky a mentálne zrelé a predstavujú postupné vytváranie, nácvik a upevňovanie úkonov spojených s prijímaním potravy a starostlivosťou o hygienu tela. Základy výchovy k zdraviu detí stavia primárne rodina, s ktorou sú blízko späté a jej pôsobenie je ďalej rozširované a podporované školou a školskými výchovno-vzdelávacími zariadeniami.

Výchova k zdraviu je jednou z priorít výchovného pôsobenia v kontexte primárneho vzdelávania, v rámci ktorej by mal byť dôraz kladený na preventívne pôsobenie a aktuálnosť informácií o zdraví a zdravom životnom štýle (Machová, Kubátová a kol. 2015; Liba, Taišová 2013) a zároveň predstavuje neoddeliteľnú súčasť rozvoja detskej osobnosti (Kominarec, Lewicki 2014). V kontexte základného vzdelávania sa zdôrazňuje potreba posilňovať komponenty smerujúce k humanizácii výučby a podpore princípov vzdelávania, ktoré chápu žiaka ako aktívneho jedinca v procese edukácie. Základným cieľom edukačného pôsobenia na 1. stupni základnej školy je položiť základy na utváranie plnohodnotnej osobnosti žiaka tak, aby mohli byť jedincom naďalej samostatne rozvíjané (Kosová 1995). V prozdravotnej výchove chápeme ako základy predovšetkým zdraviu prospešné návyky, zodpovedajúce penzumu informácií, poznatkov, zručnosti, postoje, záujmy a hodnotové orientácie so zameraním na interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu, výsledkom čoho má byť aktívna starostlivosť o vlastné zdravie, saturujúca sociokultúrnu a

biopsychickú determinovanosť osobnosti a konkretizovaná vo vyváženom a zmysluplnom životnom štýle ako predpokladu úspešnosti, životnej pohody, osobnej i spoločenskej sebarealizácie (Liba 2016b).

Počas povinnej školskej dochádzky je žiadúce, aby žiak získal **súbor vedomostí** o spôsoboch upevňovania, rozvíjania zdravia a predchádzania jeho poruchám. V jadre takéhoto prístupu nejde len o mechanické zapamätávanie, ale predovšetkým o pochopenie zmyslu a významu prozdravotných opatrení, návykov a zásad, a to na základe porozumenia stavby, funkcie ľudského tela a radu faktorov ovplyvňujúcich zdravie človeka (Kotulán a kol. 2005). Ako uvádza Liba (2016a), výchova k zdraviu v súčasnosti primerane saturuje kognitívny priestor, ale málo účinne ovplyvňuje oblasť správania a spôsobu života žiakov. Napriek tomu, že žiaci, rodičia, ale aj učitelia vo svojich verbálnych prejavoch prisudzujú zdraviu vysoké hodnotenie, tak v ich životnom štýle sa uvedená skutočnosť rovnakou mierou nepremiata. Z uvedeného vyplýva, že zastúpeniu kognitívnej, afektívnej a konatívnej oblasti je vo vzťahu k výchove k zdraviu značne nerovnomerné.

Disponovať komplexom vedomostí o zdraví, zdravom životnom štýle a ochrane zdravia bez navodzovania želaných **postojov** nemožno považovať za želaný efekt prozdravotného pôsobenia. V tomto ponímaní je rovnako žiadúce, aby dieťa si z nadobudnutých poznatkov vyvodilo závery pre svoj život a konalo podľa nich v situáciách každodenného života. Zmyslom výchovy k zdravému spôsobu života je priviesť jedinca k tomu, aby vo svojom vlastnom záujme chcel vyvíjať úsilie v zmysle ochrany a podpory zdravia, vychádzajúc pritom z presvedčenia, že jeho konanie je správne, a zároveň mal pocit uspokojenia zo starostlivosti o svoje zdravie. Správne konanie jedincov (v súlade so zásadami zdravého životného štýlu) podmienené učiteľom alebo vychovávateľom v obmedzenom čase, ale bez hlbšej zainteresovanosti žiakov, síce vytvára dojem úspešnosti výchovného pôsobenia, ale v priebehu času dochádza k zlyhávaniu, až v konečnom dôsledku nevedie k dlhodobým výsledkom a efektom.

Dieťa mladšieho školského veku disponuje určitými **návykmi**, ktoré nadobudol v predchádzajúcich rokoch života. Úlohou školy ako inštitúcie je nadobudnuté návyky dopĺňať, počas celej doby povinnej školskej dochádzky uplatňovať a natrvalo fixovať. Pod pojmom návyk pritom rozumieme opakovaním nadobudnutý sklon k vykonávaniu istého úkonu, činnosti v určitej situácii, alebo na konkrétny podnet (Liba 2016b). Upevňovanie návykov počas detstva a dospievania vytvára predpoklady na to, aby sa stali integrovanou súčasťou počas celého života človeka. Ide o návyky týkajúce sa životosprávy, stravovania, hygienické návyky (súvisiace s osobnou čistotou, čistotou odevov a obuvi), pohybové návyky, návyky vzťahujúce sa k správne držaniu tela, priaznivé mu správaniu sa občana k prostrediu, školskej práci, prevencii šíreniu nákaz, ochrane pred úrazmi a otravami, prvej pomoci a prevencii požívania návykových látok.

Ako uvádza Havlíňová, Vencláková, Havlová a kol. (2008), deti a mladistvých chceme naučiť vnímať zdravie ako hodnotu, ktorá umožňuje človeku viesť plnohodnotný život, a v uvedenom smere ich k tomu vybaviť potrebnými kompetenciami. Ide o víziu, ku ktorej by vzdelávanie k podpore zdravia v ktoromkoľvek veku malo napredovať. Vzdelávaním a pôsobením na jednotlivých úrovniach školy v zmysle podpory zdravia a zdravého životného štýlu smerujeme ku kompetenciám dospelého jedinca, čím je možné zabezpečiť ich vývoj v celoživotnej kontinuite. Dospelý človek má byť vybavený týmito kľúčovými kompetenciami:

1. Rozumie holistickému poňatiu zdravia, pojmom podpory zdravia a prevencie ochorení.
2. Uvedomuje si, že zdravie je prioritnou hodnotou.
3. Dokáže riešiť problémy a rieši ich.
4. Má vyvinutú zodpovednosť za vlastné správanie a spôsob života.
5. Posilňuje duševnú odolnosť.
6. Ovláda zručnosti komunikácie a spolupráce.
7. Aktívne sa spolupodieľa na tvorbe podmienok a prostredia pre zdravie všetkých.

Cieľom výchovy k zdraviu je napomôcť žiakom k utváraniu a rozvoju kľúčových kompetencií významných pre zdravý telesný, duševný a sociálny život, s dôrazom na prevenciu ochrany zdravia, upevňovanie hygienických, pracovných, stravovacích a ďalších zdravotne preventívnych návykov. Žiaci si upevňujú zručnosť v odolávaní škodlivým látkam, spoznávajú možnosti predchádzania

úrazom a odolávania ohrozeniam v každodenných aj mimoriadnych situáciách. Získavajú poznatky o rodine, škole a komunite vrstovníkov a medziľudských vzťahoch, ako aj o prírode a človeku. Učia sa chápať zodpovednosť za svoje zdravie, rozhodovať v prospech zdravia a prakticky si osvojovať zdravý životný štýl (Machová, Kubátová a kol. 2015).

## **2. Okruhy prozdravotnej edukácie žiakov mladšieho školského veku ako integrálna súčasť výchovného komplexu školy**

Zdravie je dynamickou kategóriou, preto aj výchova k zdravému životnému štýlu musí predstavovať otvorenú platformu saturujúcu overené skutočnosti, ale zároveň reagujúcu a prijímajúcu inovačné prístupy (Liba 2016a). Môžeme konštatovať, že náplň prozdravotnej výchovy sa oproti predchádzajúcim obdobiam (batoľaťa a predškolského veku), ktoré boli orientované predovšetkým na osvojenie si základných hygienických návykov a oboznámenie sa elementárnymi poznatkami o zdravom životnom štýle, pomerne rozširuje. Keďže základná škola poskytuje väčšine obyvateľov našej krajiny základné poznatky o zdraví, ktoré predstavujú vedomosti pre celý ich ďalší život, tak v mnohých prípadoch je škola prvou, ale aj poslednou inštitúciou, ktorá systematicky vzdeláva jedincov v tomto špecifickom smere. Preto je žiadúce, aby vzdelávanie na základnej škole pokrylo všetky základné oblasti prozdravotnej výchovy v adekvátnom rozsahu pre život občana aj v dospelosti.

Havlíňová, Vencláková, Havlová a kol. (2008) vychádzajú z interakčného poňatia vzťahu medzi jedincom a prostredím, a preto štruktúrujú obsah vzdelávania týkajúci sa podpory zdravia do piatich oblastí vyplývajúcich z prirodzených úrovní, na ktorých prebiehajú životné prejavy človeka v zdraví a v chorobe:

1. Biologická oblasť
2. Psychologická oblasť
3. Interpersonálna oblasť
4. Sociálno-kultúrna oblasť
5. Environmentálna oblasť

Východisko pri kategorizácii a konkretizácii nasledujúcich **okruhov výchovy k zdraviu** v kurikule školy predstavuje definovanie rámca výchovy k zdraviu podľa Libu (2016a). Uvedené okruhy sú implementované v rámci primárnej edukácie do jednotlivých vyučovacích predmetov a prierezových tém.

**Zdravie a zdravý životný štýl** – v rámci problematiky zdravia a zdravého životného štýlu sa orientujeme na vymedzenie pojmov zdravie, zdravý životný štýl, kvalita života, kalokagatia, harmónia, pohyb, únava, regenerácia, výživa, ekológia a environmentalistika, prevencia, životné rytmy, adaptácia, kompenzácia, stimulácia a ďalšie. Pozornosť venujeme aj dynamike a aktuálnemu zdravotnému stavu populácie, demografickým tendenciám, vývojovým trendom detí a mládeže (príčinám existujúcich problémov a negatívnych ukazovateľov), základným praktickým zručnosťami a spôsobom správania, ktoré súvisia so starostlivosťou o zdravie, vzhľad a kondíciu. Prinášame pohľad na holistické chápanie vlastnej osobnosti – etapy ontogenetického vývoja zdravých jedincov, vzájomný vzťah a rovnocennosť telesnej, rozumovej, citovej a vôľovej zložky osobnosti, ako aj vnímanie zdravia v rôznych jeho rovinách (fyzické, mentálne, psychické, sociálne, duševné), zodpovednosti za zdravie vlastné i zdravie ostatných, uvedomovanie si vlastnej zodpovednosti vo vzťahu k prostrediu a podmienkam života. Orientujeme sa na základné znalosti o cieľoch, úlohách, štruktúre, obsahu, formách, metódach primárnej prevencie zdravotných odchýlok, základné znalosti o správnej životospráve (rizikové faktory zdravia, determinanty zdravia, činitele zdravia), chápanie a zodpovedné hodnotenie objektívnosti, pravdivosti a závažnosti informácií týkajúcich sa zdravia, či angažovanosť v procese podpory zdravia, osvojenie si vedomostí, zručností a návykov vedúcich k efektívnej účasti, aktivite a tvorivosti pri tvorbe a stabilizácii zdravého životného štýlu. Uvedené okruhy výchovy k zdraviu sa prelínajú naprieč celým primárnym vzdelávaním, všetkými vzdelávacími oblasťami a ich vyučovacími predmetmi, ako aj prierezovými témami (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 a Ochrana života a zdravia).

**Ľudské telo** – dané členenie doplníme o okruh venovaný ľudskému telu, v ktorom sa zameriavame na základné časti tela, zmyslové orgány, vnútorné orgány a ich funkcie. Na prvom stupni základnej školy spadá tento okruh do vzdelávacej oblasti Človek a príroda a jeho obsah je súčasťou vzdelávacích štandardov prvouky (v 1. a 2. ročníku) a prírodovedy (v 3. a 4. ročníku).

**Výživa** – tento okruh v sebe implikuje témy ako kvalita, pravidlá a hygiena zdravej výživy, výživová hodnota potravy, energetická potreba organizmu, alternatívne výživové smery, zásady racionálnej výživy, pitný režim, zdravotné riziká rýchleho občerstvenia, ako aj reklamu v kontexte výživových odporúčaní odborníkov, ktoré spadajú do vzdelávacej oblasti Človek a príroda (konkrétne do vyučovacieho predmetu prírodoveda) a do oblasti Zdravie a pohyb (telesná a športová výchova). Obsah prozdravotnej edukácie doplníme o stolovanie a prípravu pokrmov, ktoré nachádzame vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce a sú vymedzené vo vzdelávacích štandardoch pracovného vyučovania. V súvislosti s reklamou a jej vplyvom na postoje žiakov k výžive nachádzame uplatnené aj prierezovej témy Mediálna výchova.

**Pohyb** – okruh venovaný pohybu vo vzťahu k zdraviu upriamujeme pozornosť na štruktúru a obsah pohybových režimov (zdravotne vhodné typy pohybových aktivít z hľadiska veku, pohlavia, skúseností, ich štruktúra, objem, intenzita, frekvencia), význam pohybu pre zdravie, pohyb a psychorelaxáciu, zásady fair-play a bezpečnosť pri pohybových činnostiach. K uvedeným okruhom dodávame aj ďalšie, a to správne držanie tela. Obsah výchovy k zdraviu je dominantne zastúpený vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb (v predmete telesná a športová výchova), ale aj v oblasti Človek a príroda (vo vyučovacom predmete prvouka a prírodoveda). Prozdravotný obsah týkajúci sa pohybu je súčasťou aj prierezovej témy Ochrana života a zdravia.

**Prevenia zneužívania návykových látok** – tento okruh sprostredkováva poznatky o hl'adom primárnej prevencie sociálno-patologických javov, primárnej prevencie drogových problémov (príčiny drogových problémov a drogovej závislosti, negatívne dôsledky užívania návykových látok na osobnosť človeka, účinky a mechanizmus pôsobenia návykových látok, ako aj stratégie, projekty, programy, zásady, požiadavky, trendy, formy a metódy v primárnej prevencii). Priestor pre ich realizáciu ponúka predovšetkým vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb (vyučovací predmet telesná a športová výchova) a prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj.

**Hygiena** – okruh hygiena je možné vnímať v rovine hygieny školskej práce, hygieny prostredia alebo hygieny domácej prípravy (biorytmy, režim dňa, osobná hygiena, komunálna hygiena, starostlivosť o chrup, primárne a sekundárne záťažové pôsobenie na žiaka v školskom prostredí a v priebehu domácej prípravy). Tento obsah nachádzame vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda (v prvouke a prírodovede) a Zdravie a pohyb (v predmete telesná a športová výchova). K tomuto okruhu dodávame i hygienu potravín, s možným uplatnením v oblasti Človek a svet práce (v pracovnom vyučovaní), a aj mentálnu hygienu, ktorú je možné realizovať v rámci oblasti Človek a hodnoty hodín etickej výchovy.

**Ochrana zdravia a bezpečnosť** – v rámci uvedeného okruhu sprístupňujeme poznatky žiakom týkajúce sa úrazovej prevencie, najčastejších príčin úrazov, možných úraz v zimnom a letnom období (napr. kúpanie, lyžovanie, korčuľovanie), úrazov súvisiacich s dopravou, rešpektovania pokynov a nariadení, bezpečného správania, správania v krízových situáciách, zodpovednosti za bezpečie vlastné i ostatných, prvej pomoci pri ohrození zdravia. Oblasť ochrany zdravia a bezpečnosti je najvýraznejšia v prierezových témach Ochrana života a zdravia, Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke, ďalej vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (vo vlastivede a prvouke) a Človek a svet práce (v pracovnom vyučovaní). Považujeme za významné rozšíriť okruh o tému prevencie ochorení a šikany. Dodávame aj témy bezpečné správanie sa na internete a kyberšikana, ktoré radíme k vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami (k informatike).

**Ochrana prírody** – v intenciách tohto okruhu predstavujeme témy výchova k ochrane a starostlivosti o prírodu (vzťah človeka a prírody, biologická, ekonomická, sociálna, psychologická

determinovanosť ekologických problémov), komplexnosť ochrany prírody, osobný podiel na starostlivosti a ochrane prírody, okolia bydliska a domáceho prostredia, ktoré sú integrovanou súčasťou vzdelávacej oblasti Človek a príroda (vyučovacích predmetov prvouka a prírodoveda), Človek a spoločnosť (vlastiveda), Človek a hodnoty (etická výchova) a prierezovej témy Environmentálna výchova.

**Využívanie voľného času** – vo výchove k zdraviu je žiadúce sa venovať otázkam racionálneho využívania voľného času (zdravotno-hygienická, formatívno-výchovná, seberealizačná, socializačná, kompenzačná, stimulačná, regeneračná, ochranno-preventívna, poznávací, zábavná funkcia voľného času). Uvedený okruh je implementovaný v rámci vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb (v predmete telesná a športová výchova), prípadne v prierezovej téme Osobnostný a sociálny rozvoj.

**Zdravé medziľudské vzťahy** – ide predovšetkým o otázky týkajúce sa socializácie, zapájania sa a aktívnej adaptácie vo vzťahu k spoločnosti, vytvárania schopnosti udržiavania vzťahov medzi ľuďmi, ďalej modely správania, vplyv rodinného prostredia na rozvoj osobnosti a jej zdravia, výchova k asertivite, kritické a pozitívne myslenie, rešpektovanie iných názorov, pestovanie pevnej vôle, spôsobilosť riešenia problémov, sebaopoznanie, sebaaprezentácia, seberealizácia, sebaakceptácia, osvojenie a kultivácia zodpovednej komunikácie, správania a rozhodovania v situáciách súvisiacich s aktívnym zdravím, komunikácia s dospelými a s rovesníkmi, chápanie kontextov integrácie handicapovaných detí do bežných škôl, preferencia ohľadu plnosti, zodpovednosti a spolupráce. Dominantne sa tieto okruhy realizujú v rámci vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty (v predmete etická výchova) alebo formou prierezovej témy Osobnostný a sociálny rozvoj.

**Oblasť sexuálneho správania** – výchova k zdraviu sa zaberá aj oblasťou, ktorá sa dotýka sexuálneho správania, etických postojov k sexualite, výchovy k partnerstvu, manželstvu a rodičovstvu, významu vzájomnej komunikácie a porozumenia v rodine, chápania priateľstva alebo partnerských vzťahov. V Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie, konkrétne vo vzdelávacích štandardoch, problematika sexuálneho správania nie je explicitne uvedená, ale jej možné uplatnenie nachádzame v etickej výchove (vo vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty) alebo v prírodovede (vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda). Utváranie základných vedomostí a zodpovedných postojov v oblasti partnerských vzťahov a rodičovstva je však obsahom prierezovej témy, a to Výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

**Zdravie a spoločnosť** – okruh sa orientuje na cieľavedomú, kontinuálnu a intencionálnu spoluprácu na výchove participujúcich zložiek spoločnosti, multiinštitucionálne a multirezortné štruktúrovanie výchovy k zdraviu (podiel školy, rodiny, obce, médií, širšej verejnosti a ďalších zložiek spoločnosti), a uplatňuje v rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť (v predmete prvouka a vlastiveda), Človek a hodnoty (v predmete etická výchova) a prierezovej témy Mediálna výchova a Environmentálna výchova.

Výchova k zdraviu predstavuje otvorenú platformu, preto je možné okruhy modifikovať a dopĺňať v závislosti od aktuálnych požiadaviek alebo zmien spoločnosti. Zároveň konštatujeme, že výchova k zdraviu je dôležitou súčasťou osobnostného rozvoja žiakov na 1. stupni, napriek tomu že nemá v našom školskom systéme pozíciu samostatného predmetu ani prierezovej témy, je integrovaná do učebného obsahu vyučovacích predmetov a prierezových tém v podobe projektov, programov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov, stratégií, metód, hier a ďalších foriem činností. Účinnosť prozdravotného pôsobenia je možné zvýšiť aj relevantnými mimoškolskými aktivitami.

Nakoľko, podľa Petláka (2004), vyučovanie nie je možné izolovať od požiadaviek každodenného života, ktorá prispieva k všestrannému rozvoju osobnosti žiaka pre uplatnenie v spoločnosti, pri realizácii výchovy k zdraviu zdôrazňujeme význam **požiadavky spojenia školy so životom**. Avšak v edukačnej realite sa stretávame s tým, že výchovno-vzdelávací obsah a mnohé tematické časti učiva sú často vyučované bez hlbšieho vzťahu a aplikácie na život, pričom koncept výchovy k zdravému spôsobu života v sebe integruje otázky každodennej existencie človeka.

## Záver

O význame výchovy k zdraviu v živote súčasného človeka nemožno pochybovať. Bašková a kol. (2009) prezentujú výchovu k zdraviu ako významnú súčasť širšie ponímanej celospoločenskej ochrany a podpory zdravia s cieľom motivovať obyvateľstvo k aktívnej účasti na upevňovaní, ochrane a podpore svojho zdravia, a tým aj zdravia celej populácie. Akcentovaná nezastupiteľná pozícia výchovy k zdravému spôsobu života sa však doposiaľ nepremieta v akceptácii a interiorizácii zásad a odporúčaní zdravého životného štýlu. Úlohou školy je preto prostredníctvom prozdravotnej výchovy prispieť k zastaveniu, stabilizovaniu a následnému obratu celého radu nepriaznivých trendov v životnom štýle detí a mládeže (Liba 2016a).

Považujeme za rozhodujúce vytvárať a zabezpečiť v prostredí školy možnosti a priaznivé podmienky pre formovanie vedomostí, postojov a návykov smerujúcich k podpore zdravia a zdravého štýlu života. Platí, že v rámci zdravotno-preventívnych činností je potrebné viesť žiakov k ochrane zdravia a k tomu, aby sami cieľavedome usilovali o udržanie a upevňovanie zdravia, dodržiavali zásady správnej životosprávy a osobnej hygieny, prispievali k udržiavaniu nezávadného životného prostredia, chránili seba aj iných pred infekciami, úrazmi a otravami, boli pripravení poskytnúť prvú pomoc a považovali za svoju povinnosť sa v tomto smere podľa potreby angažovať, aby si boli vedomí škodlivosti alkoholizmu i fajčenia.

Výchova k zdraviu u žiakov mladšieho školského veku je dôležitým predpokladom pre utváranie aktívneho prístupu k svojmu zdraviu. Prezentované okruhy výchovy k zdraviu zvyrazňujú ich úlohu a význam v procese prevencie a podpory zdravia. Nepochybne platí, že kľúčovým determinantom pri ich sprístupňovaní žiakom mladšieho školského veku a ich následnej úspešnosti je kompetenčná vybavenosť učiteľa primárneho stupňa vzdelávania.

**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

1. BAŠKOVÁ, M. a kol. 2009. *Výchova k zdraviu*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-320-2.
2. HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E., HAVLOVÁ, J. 2008. *Kurikulum podpory zdravia v materskej škole: aktualizovaný modelový program podpory zdravia (dokument a metodika)*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-487-8.
3. KOMINAREC, I., LEWICKI, C., 2014. *Volný čas a výchova k zdraviu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1182-5.
4. KOSOVÁ, B., 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo Ako ďalej na 1. stupni Základnej školy*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-88825-00-8.
5. KOTULÁN, J. a kol., 2005. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3844-6.
6. KUDLÁČOVÁ, B., 2006. *Fenomén výchovy*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0904-9.
7. LIBA, J. 2010. *Výchova k zdraviu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0070-6.
8. LIBA, J., 2016a. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1612-7.
9. LIBA, J., 2016b. *Zdravie, drogy, drogová prevencia. Terminologický a výkladový slovník*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1556-4.
10. LIBA, J., TAIŠOVÁ, L., 2013. *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0744-6.
11. PETLÁK, E., 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-64-5.



12. ŠPÚ, 2015. *Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. [online]. [cit. 2020-01-25]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_pv\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf).

**Author's Information:**

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

# KOMPETENCIE TVORIVÉHO UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY V PRIMÁRNEJ ŠKOLE

## COMPETENCES OF CREATIVE TEACHER OF ETHICAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

*Vladimír Fedorko*

*Vladimír Fedorko*

### Abstrakt

V príspevku sa venujem analýze kompetenciám tvorivého učiteľa etickej výchovy v primárnej škole.

### Annotation

In this paper I analyze the competences of creative ethical education teacher in primary school.

**Kľúčové slová:** etická výchova, učiteľ, kompetencie, tvorivosť, primárna škola.

**Key words:** ethics education, teacher, competence, creativity, primary school.

Termíny ako *kvalifikácia*, *kompetencia*, *schopnosť*, *spôsobilosť* či *zručnosť* („dovednosť“) zastrešujú množstvo učiteľových predpokladov. Chápanie a výklad uvedených pojmov je nejasný, nejednoznačný a nezjednotený. Ocitáme sa tak vo veľmi širokom významovom poli, a preto nie je ľahké vymedziť uvedené termíny, čo sa v nich skrýva, aké sú ich všeobecne platné kritériá, určitý spôsoby, ako ich rozpoznať a postup, ako ich rozvíjať. Český termín dovednosť sa v slovenčine prekladá zvyčajne a nepresne ako zručnosť či zbehlosť. Vyskočilová z hľadiska pedagogickej psychológie dovednosť chápe ako integráciu senzomotorickej činnosti s činnosťou intelektuálnou. Jeho terminologická motivácia a súvislosť s telesnomotorickými schopnosťami je zjavná. Preto výrazy ako „rozumové zručnosti“, „matematické zručnosti“ a pod. vzbudzujú oprávnenú nespokojnosť a neochotu akceptovať ich. (Vyskočilová 2000, s. 24-31) Švec (2000) tvrdí, že najbližšie k termínu dovednosť má termín spôsobilosť. Ak usporiadame zložky štruktúry osobnosti z hľadiska jej vývoja, vidíme, že prvé činnosti človeka sú vyvolané vlohami (tie sú vrodené a reálnymi sa stanú v budúcnosti, a to podnetmi z prostredia a aktuálnymi činnosťami). Vplyvom vrodenej vlôh, podnetov z prostredia, aktivitou detí prerastajú činnosti vyvolané vlohami do podoby činnorodej pohotovosti, teda do schopností. Ak schopnosti nájdu aktuálne uplatnenie, môžu sa stať spôsobilosťami. Integráciou vlôh (činnosti sú vrodené), schopností (činnosti sú získané) a spôsobilostí (činnosti sú naučené) vytvára jedinec svoj charakter. K dynamizácii svojich činností je vedený potrebami, záujmom a postojmi. *Schopnosť* je teda všeobecnejšia kapacita, črta jednotlivca a spája sa s výkonom vo variete ľudských úloh. *Spôsobilosť* je naopak úroveň výkonnosti v jednej alebo v skupine úloh (Fleishman – Quintance 1984, In: Švec 2000). Mohli by sme ju chápať (Švec 2000) ako operatívnu schopnosť spôsobilosť (metodicky, pripravené, plynulo a ľahko) uskutočniť a úplne ukončiť sled kognitívnych alebo nonkognitívnych úkonov. Je objektivizovateľná, kvantifikovateľná vo verbálnych alebo nonverbálnych výkonoch (z hľadiska testových indikátorov) v reálnych či modelovo stimulovaných situáciách. Za stanovených podmienok a hodnotiacich kritérií, príp. noriem. *Kompetencia* (competence, jurisdiction) sa najčastejšie spája už s profesiou či

s vynikajúcim výkonom osobnosti v niektorej oblasti činnosti. Zahŕňa vedomosti, zručnosti, návyky, spôsobilosti, postoje, motívy, hodnoty, osobnostné charakteristiky. Psychodidaktické kompetencie tvorivého učiteľa pomenované ako intrapersonálne a interpersonálne (tvorivé kompetencie ako predpoklady tvorivej edukácie a kompetencie tvorivého učiteľa viditeľné v projekcii, realizácii a reflexii tvorivej výučby) Dargová (2001) odvodila od axiomatického systému humanistických teórií osobnosti. Učiteľ a jeho osobnosť je v nich ponímaná ako jedinečná, slobodná bytosť, ktorá má tendenciu neustáleho tvorivého osobného rastu (nie je statickým ale dynamickým systémom). Vrodený zdroj jej sebarozvoja je v aktualizáčnej tendencii (tendencia človeka k jeho rastu) a sebaaktualizácii, čiže sebarealizácii. Predpokladom orientácie v sebe a vo svete je jej organizmické hodnotenie (akýsi vnútorný, spontánny, intuitívny proces hodnotenia). Vzťahy k ostatným ľuďom (najmä však ich bezvýhradné vzájomné prijatie) sú významné pre jej rozvoj. Na uvedenom základe si totiž osobnosť vytvára sebaobraz (ako sa vnímam, hodnotím, prežívam a konám). Ten má celistvý charakter, čiže kognitívnu, emocionálnu a konatívnu stránku. Kreativita osobnosti tak nie je zúžená len na tvorivé schopnosti, ale rozšírená na celú jej štruktúru, motiváciu, hodnoty, jej sociálne väzby, ktoré sú prejavom, príčinou a súčasťou jej tvorivého životného štýlu. Hermeneutický kruh je doplnený o myšlienku, že celok je nám prístupný len cez časti. V uvedenom zmysle kompetencie majú dynamickú podobu, pretože neurčujú učiteľovi iba „čo má činiť“, ale umožňujú mu nachádzať svoju vlastnú, autentickú profesionalitu tvorivého učiteľa.

*Intrapersonálne kompetencie* osobnosti učiteľa sú relatívne stabilný celok jeho zápasu osobnostných charakteristík (sebapoňatie), ktoré sa vyvíjajú, diferencujú, integrujú (nadobúdajú tak dynamickú povahu) a sú predpokladom jeho profesionálnej identity. Tá sa odrazí v projekcii a realizácii takej výučby, ktorá by stimulovala tvorivý rozvoj osobnosti žiaka.

Uvedené kompetencie majú tri roviny:

- kognitívnu (kto som, aký som, aký mám byť, aký chcem byť, čo mám preto urobiť, čo môžem preto urobiť ako autentická osobnosť i v role učiteľa, čiže aká je moja aktualizáčna tendencia a sebaaktualizácia),
- emotívnu – ako sa prežívam, ako si uvedomujem prežívanie, ako s emóciami ktoré prežívam „pracujem“, aký vzťah si vytváram k sebe i k role seba ako učiteľa,
- konatívnu – kam smerujem, čo robím, ako sa seba vyjadrujem, sebarealizujem, sebarozvíjam ako osobnosť i ako učiteľ (Dargová, 2001).

Na ich základe si učiteľ vytvára individuálnu koncepciu seba i seba v role tvorivého učiteľa. Človek sa nestane sám sebou, keď nájde svoje zakotvenie vo svete prostredníctvom ilúzií alebo naopak, ak sa úplne identifikuje s rolou. Celý výkon roly je závislý od celého radu vedomých, ale i podvedomých predstáv, ktoré si o nej vytvárame. Z vonkajšieho hľadiska tu funguje spoločenské normovanie, ktoré na jednej strane limituje našu spontánnosť, ohraničuje našu slobodu, ale na druhej strane determinuje uspokojenie našich potrieb spoločensky žiaducim spôsobom. Rola podľa Kořu (1998) má tak pre nás expresívnu podobu (pred inými ľuďmi sa prezentujeme ako „hráči“ nejakej roly), inštrumentálny ráz (je pre nás nástroj na dosahovanie cieľov) a integratívny význam (prostredníctvom nej získavame identitu, sebaistotu, zaradenie, svoju „tvár“, často i pocit kompetencie). Vyššie uvedené sa odráža v tomto koncipovaní intrapersonálnych kompetencií osobnosti učiteľa:

*1. Kognitívne (intrapersonálne) kompetencie* – spôsob, ako si jedinec sám seba uvedomuje, výrazne ovplyvňuje to, čím je. Sebauvedomenie sa realizuje vo vzťahoch, v stretnutiach človeka s človekom. Často si osobnosť kladie otázku: „Kto vlastne som?“ Východiskom, ale i predpokladom odpovede je vytvorená schopnosť sebareflexie. V štruktúre sebapoňatia je to v prvom rade identita (meno, pohlavie, ale zvlášť rôzne sociálne roly), potom charakteristika vlastností osobnosti a vlastností jej správania, a to vo vzťahu k iným ľuďom. Toto poznávanie samého seba, ale i seba ako učiteľa sa realizuje prostredníctvom kognície. Často ju ovplyvňujú kontroverzné životné situácie a konfrontácia s inými ľuďmi. Kognitívne kompetencie znamenajú:

- schopnosť získať informácie o sebe ako individualite, ale potom informácie o tom, kto som ako učiteľ, kam patrí, aký mám byť, čo sa odo mňa ako učiteľa očakáva,

- poznávať svoje schopnosti, vlastnosti, názory (aj vo vzťahu k svojej profesii),
- schopnosť identifikovať motívy a spôsoby správania v skutočnom živote, ale aj v podmienkach edukácie,
- na uvedenom základe schopnosť uvedomiť si samého seba v živote i v živote školy.

To všetko podlieha hodnoteniu i sebahodnoteniu tak dôležitej, ale tiež zložitej súčasti štruktúry sebapoňatia. Do nej vstupuje už aj emotívna stránka človeka.

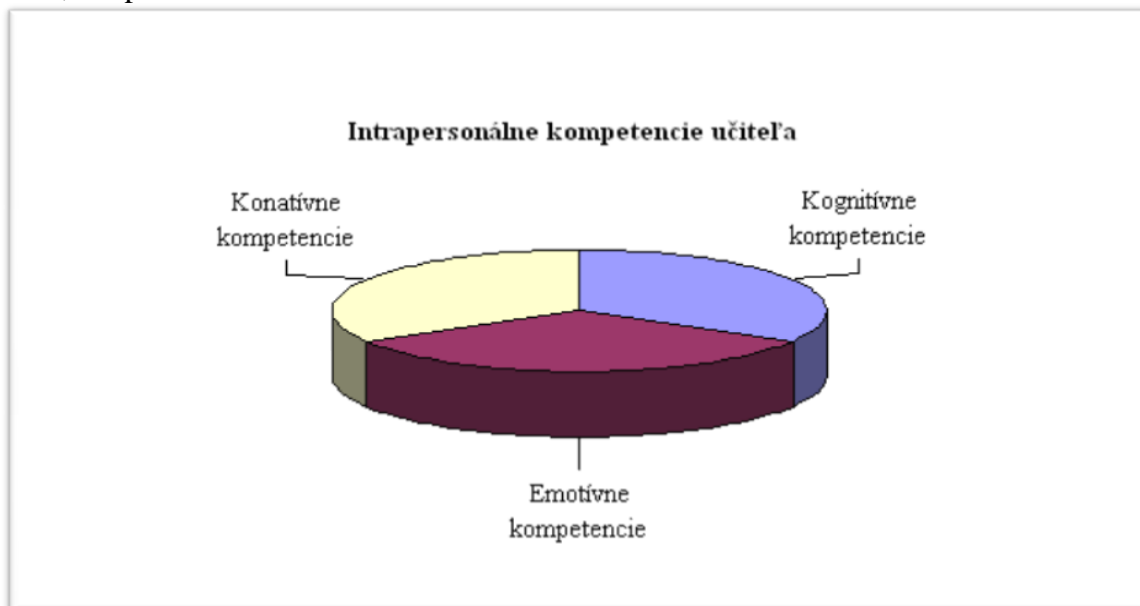
2. *Emotívne (intrapersonálne) kompetencie* – sebahodnotením vyjadrujeme, ako sa prežívame, premýšľame o sebe a hodnotíme sa v porovnaní s inými ľuďmi. Potom dochádza ku generalizácii, ktorá má nesmiernu hodnotu, pretože sa odráža v našich hodnotách, hodnotových postojoch, svedomí. Patrí tu i sebaúcta, čiže ako si seba sami vážime či nevážime. Pre zdravý rozvoj osobnosti je nevyhnutné, aby si človek sám seba vážil, pozitívne sa prijímal, pozitívne sebahodnotil. Udeje sa to vtedy, ak mu pre jeho život dôležité osoby dávajú najavo, že ho pozitívne oceňujú a bezpodmienečne prijímajú. Tento proces si žiada určitú zrelosť osobnosti a tiež úroveň mentálnych schopností. Emotívne kompetencie znamenajú:

- schopnosť vyjadriť, aký som človek a učiteľ,
- schopnosť vidieť a pomenovať rozpor medzi tým, aký som a aký by som chcel byť,
- schopnosť vnímať a pomenovať rozdiely medzi tým, aký som ako autentická bytosť a aký som v role učiteľa,
- schopnosť uchopiť svoju aktualizáciu tendenciu a sebaaktualizáciu ako osobnosti a osobnosti učiteľa,
- schopnosť prežívať vzťah (úcty a sebadôvery) k sebe a k sebe ako učiteľovi,
- uvedomovať si toto prežívanie,
- vedieť pomenovať emócie, ktoré tento vzťah sprevádzajú,
- vedieť ich spracovať vo vzťahu k aktualizácii a sebaaktualizácii tendencii.

Predchádzajúce roviny sú predpokladom konania a správania osobnosti, čo sa prejavuje v tvorivom sebarozvoji a sebarealizácii osobnosti.

3. *Konatívne (intrapersonálne) kompetencie* znamenajú:

- byť otvorený voči svojmu prežívaniu, čo úzko súvisí s akceptáciou iných,
- žiť existenciálnym životom (pružné riešenie potrieb v existujúcom prostredí),
- dôverovať svojmu organizmu,
- slobodu a zodpovednosť v správaní, konaní (centrum hodnotenia je v samotnej osobnosti),
- tvorivého človeka, ktorého konkrétne prejavy správania sa nedajú síce ľahko predpovedať, charakterizuje to, že stále objavuje novosť a užitočnosť v osobnom raste – človek sa stáva procesom, nie produktom.



Obrázok 1. Intrapersonálne kompetencie učiteľa (Fedorko 2015)

Uvedené kompetencie (ktorých obsah je považovaný za otvorený systém) pobádajú k celoživotnému vzdelávaniu, k procesom neustálych zmien a k možnostiam ďalšieho tvorivého rozvoja.

*Interpersonálne kompetencie* osobnosti učiteľa, tzv. interkompetencie sú nasmerované od osobnosti učiteľa k vonkajšiemu edukačnému prostrediu. Umožňujú učiteľovi vytvárať sociálne priaznivé a tvorivost' stimulujúce edukačné prostredie, organizovať, riadiť a viesť tvorivú výučbu tak, aby v nej aktivizoval, motivoval a stimuloval osobnostný rozvoj žiaka, rozvíjal jeho tvorivý potenciál. Vystupujú ako „určitý nástroj“ a súčasne „sa rozvíjajúci produkt“ vzájomnej interakcie učiteľa s prostredím, žiakom i samým sebou. Je to systém spracovaný subjektívne. Je relatívne uzavretý a súčasne otvorený, dynamický, interakčný a intraakčný, nevyhnutný k realizácii životnej existencie individua s rešpektom podmienok jeho existencie. Jednotlivé kompetencie nie sú izolované, ale v jednote, čiže sa vzájomne prelínajú a ovplyvňujú v tvorivom smerovaní a sebarealizovaní učiteľa. Dargová (2001) navrhla takýto model základných interkompetencií:

4. *Výkonovo-operatívne kompetencie* vychádzajú z činnostného hľadiska – ide o činnosti učiteľa od prípravy výučby, cez jej samotnú realizáciu až po evalváciu; umožňujú realizovať edukačný proces v celej jeho šírke, a to od jeho samotnej prípravnej fázy po evalvačnú fázu. Ich štruktúru tvoria tieto vedomosti, schopnosti, spôsobilosti (zručnosti):

- súhrn vedomostí z daného odboru, z pedagogiky, psychológie, didaktiky, odborných predmetov a zručnosti viažuce sa na pedagogickú činnosť; taktiež vedomosti z oblasti filozofie, ktoré učiteľovi umožňujú širšie a hlbšie chápať súvislosť vo vzťahu k svetu, k sebe i druhým a vytvárať si tak určitú „filozofiu svojho života“,
- schopnosť tvorivo riadiť celý edukačný proces, aplikovať získané vedomosti do praxe, čo si zároveň vyžaduje realizovať tieto čiastkové činnosti:
  - schopnosť psychodidaktickej analýzy učiva so zreteľom na svoje možnosti stimulácie tvorivosti žiakov ako ich najvyššej kognitívnej funkcie,
  - formulácia cieľov edukačného procesu, pričom treba sledovať, aby ciele zohľadňovali komplexný rozvoj tvorivej osobnosti žiaka,
  - projektovanie a plánovanie výučby, čo znamená operacionalizovať predstavy o výučbe (vychádzajúc pritom z edukačných koncepcií), schopnosť vytvárať postupy, stratégie vedúce k dosiahnutiu cieľa v časovej a priestorovej línii,
  - schopnosť rozhodovať sa umožňuje výber jedného z možných postupov konania (výber metód, foriem, riešení úloh a pod.),
  - realizovanie znamená bezprostredné vykonávanie vyučovacej činnosti, zahŕňa i schopnosť reagovať na meniace sa podmienky, nečakané situácie,
  - motivácia vyžaduje poznanie žiakov, ich potrieb, záujmov, ale tiež schopnosť zaujať ich, stimulovať ich pozornosť, prispôbiť obsah učiva životu, praxi,
  - racionalizovanie v zmysle určitého zdokonaľovania na základe reflexie a sebareflexie, vylúčenie stereotypov, realizovanie inovácie prospešnej pre učiteľa ale i žiakov,
  - vedenie alebo tiež usmerňovanie žiakov znamená zapájať ich do spolurozhodovania, formovať ich postoje, usmerňovať konanie, vytvárať podmienky umožňujúce spoločné dosahovanie cieľov (100% – ná zodpovednosť učiteľa – 100% – ná zodpovednosť žiakov),
  - hodnotenie výsledkov, regulovanie znamená premyslieť ako, čo a kedy bude hodnotené; hodnotenie zamerané na proces a výkon; treba posilňovať formatívne hodnotenie, komplexné hodnotenie, objektívne smerujúce k odstráneniu nedostatkov, treba klásť dôraz na pozitívne hodnotenie, vytvárať podmienky pre sebahodnotenie žiakov, na základe spätnej väzby regulovať svoje činnosti i činnosti žiakov.

Tvorivé riadenie (vedenie) celého edukačného procesu predpokladá uplatnenie tvorivých prístupov, metód, vyžaduje dostatočný priestor na rozvinutie tvorivých potenciálov žiakov i samotného učiteľa.

5. *Kognitívne kompetencie* vychádzajú z rozvoja jednotlivých poznávacích procesov, schopnosti myslieť a riešiť problémy. Zahŕňajú:

- schopnosť učiť sa,

- schopnosť aplikovať vedomosti do praxe,
- schopnosť pomenovať jednotlivé fenomény, usporiadať ich podľa určitých hľadísk, rozoznať ich vzájomné súvislosti, postrehnúť zákonitosti ich výskytu,
- schopnosť využívať jednotlivé myšlienkové operácie pri riešení problémov, schopnosť riadiť učebný proces tak, aby rozvíjal jednotlivé poznávacie procesy žiakov, predovšetkým tvorivé myslenie,
- schopnosť motivovať žiakov k učebnej činnosti, rozvíjať samostatnosť, aktivitu, vytvárať adekvátne postoje a rozvíjať záujem o učenie.

6. *Sociálne kompetencie* vyplývajú zo vzťahovej a sociálnej roviny celého edukačného procesu, pri ktorom dochádza k sociálnemu učeniu, výmene informácií, vzájomnému ovplyvňovaniu a tiež organizácii vzájomnej činnosti. Medzi základné sociálne schopnosti (spôsobilosti, zručnosti) patria komunikačné a kooperačné schopnosti, ako i formovanie určitého sociálneho správania (v zmysle prosociálnosti). V oblasti komunikácie ide najmä o:

- schopnosť cieľavedome organizovať pedagogickú komunikáciu a riadiť ju (najmä s cieľom rozvoja osobnosti žiaka),
- schopnosť sprostredkovať žiakom informácie prístupnou formou, jednoducho, jasne a zrozumiteľne,
- schopnosť vytvárať správne vzájomné vzťahy so žiakmi i medzi žiakmi navzájom, uplatňovať pedagogický takt, pozitívny prístup k žiakom (ich akceptáciu, vzájomný rešpekt, empatiu a pod.),
- schopnosť organizovať komunikáciu v rôznych pedagogických situáciách, rýchle sa orientovať v meniacich sa podmienkach a prijímať operatívne riešenia,
- schopnosť aktívne načúvať a viesť nedirektívny rozhovor, najmä pri riešení problémov,
- schopnosť využívať všetky komunikačné prostriedky a rozoznať signály (verbálne i neverbálne) prichádzajúce od žiakov,
- schopnosť komunikovať také otázky, úlohy, ktoré stimulujú tvorivosť žiakov, podnecujú ich aktívnosť, iniciatívnosť a pod.,
- vytvárať podmienky na rozvoj komunikačných zručností u žiakov, nechať im priestor, využívať aktivizujúce metódy, skupinovú prácu,
- pri komunikácii rešpektovať potreby žiakov, ich záujmy, názory, celú osobnosť,
- poskytovať spätnú väzbu, adekvátne spôsoby hodnotenia a pod.

V oblasti kooperácie sa vo vedomostnej rovine vyžaduje poznať význam a zásady kooperácie, kooperatívnej výučby, poznať metódy, formy a prostriedky zamerané na rozvoj schopnosti kooperovať, zaujať pozitívny postoj k vzájomnej spolupráci a v tomto duchu ovplyvňovať postoje žiakov. Realizácia kooperatívnej výučby teda vyžaduje:

- schopnosť organizovať kooperatívnu výučbu (tvorba skupín, úloh, výber metód, zapojiť aj žiakov do procesu tvorby),
- schopnosť podieľať sa spolu so žiakmi na vymedzovaní cieľa, učiť ich vymedzovať ciele skupiny a zamerať ich konanie na dosiahnutie spoločného cieľa,
- schopnosť vnímať žiakov ako nositeľov špecifických schopností a využívať tieto schopnosti,
- schopnosť uplatňovať tvorivé metódy pri hľadaní nápadov a riešení, hodnotiť riešenie, aplikovať,
- schopnosť počúvať druhých, akceptovať ich názory, nápady a zároveň vyjadriť svoje, vedieť argumentovať,
- schopnosť rozvíjať zodpovednosť a aktívnosť každého žiaka i celej skupiny pri dosahovaní cieľov,
- schopnosť postihnúť vznikajúce problémy, konštruktívne riešiť konflikty a produktívne ich urovnať tak, aby podporili výkon skupiny,
- schopnosť rozvíjať otvorenú komunikáciu v skupine v atmosfére dôvery.

7. *Emocionálne kompetencie* sú dôležitou súčasťou pedagogických kompetencií učiteľa. Poukazujú na fakt, že tak ako učiteľ i žiak je bytosť nielen mysliača, ale aj cítiaca, prežívajúca.

Preto jeho emocionálny rozvoj sa má stať organickou súčasťou edukácie. Emocionalizácia edukačného procesu vyžaduje:

- schopnosti viažuce sa na vytváranie priateľskej, pracovno-tvorivej sociálnej klímy, ktorú charakterizujú také pojmy ako: dôvera, istota, bezpečie a pod.,
- schopnosť vyjadrovať svoje vlastné pocity a prežívania, ale umožniť a viesť žiakov ku komunikácii o svojich pocitoch, umožniť im prežívať a komentovať učebnú činnosť a dianie v triede,
- preukázať citlivosť v oblasti potrieb a problémov žiakov, navodzovať také situácie, ktoré umožnia žiakom prejsť senzibilitu so spolužiakmi,
- sebaregulovať svoje interaktívne správanie, aby učiteľ dokázal byť vľúdny, senzitívny, empatický, akceptujúci, kongruentný a vitálny činiteľom v procese vyučovania,
- podporovať u žiakov ich sebadôveru, sebainterpretáciu a rozvíjať ich pozitívne sebavedomie,
- viesť žiakov k uvedomovaniu si svojich pocitov a učiť ich tieto pocity spracovávať,
- rešpektovať jedinečnosť žiakov ako autentických, jedinečných bytostí,
- vyučovací proces doplniť i o metódy, ktoré vedome rozvíjajú emocionalitu žiakov,
- do obsahu učiva zahrnúť i také obsahy (zo života našej reality), ktoré vyžadujú emocionálnu odozvu a nielen kogníciu.

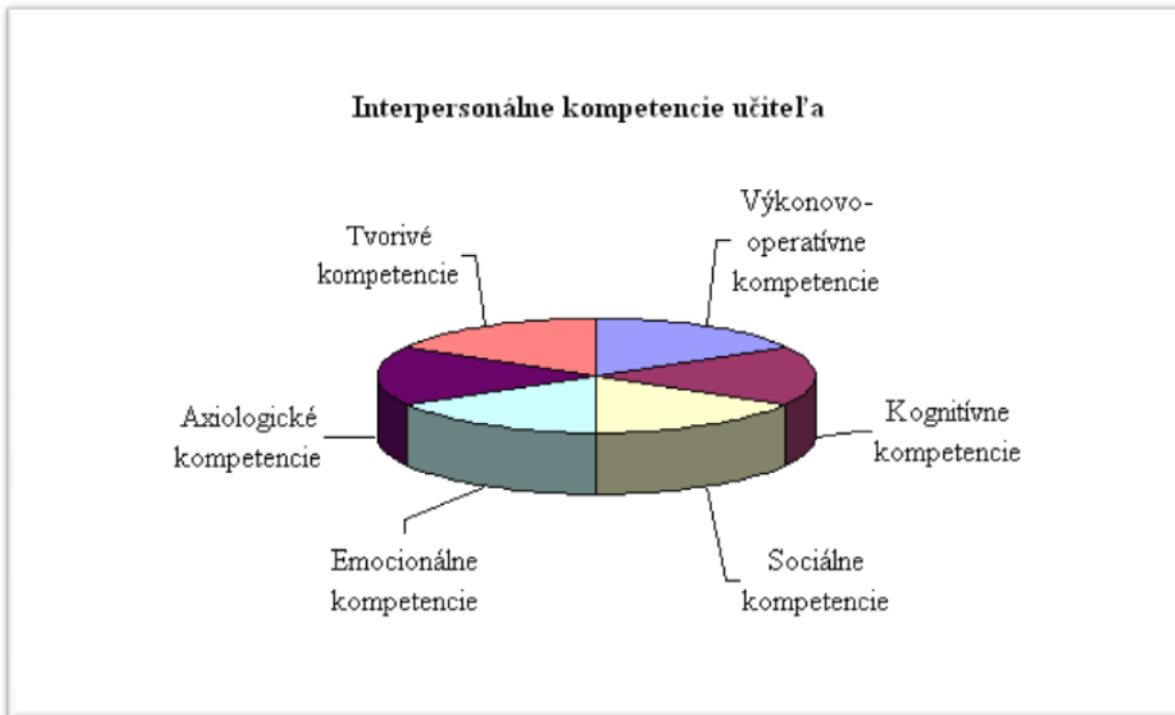
8. *Axiologické kompetencie* súvisia so „svetom“ hodnôt, spoločenských noriem, kultúrnych i subjektívnych a tiež s rozvojom hodnotového myslenia osobnosti učiteľa. Tieto kompetencie predpokladajú:

- v kognitívnej rovine poskytovať žiakom poznatky o hodnotách, ich funkcii a význame v živote spoločnosti, ale i jedinca,
- rozvíjať potreby, postoje žiakov potrebné na prijatie a zvnútornenie hodnôt,
- učiť ich tvoriť kritériá, posudzovať, rozhodovať, vyberať, hodnotiť,
- vytvárať podnety pre žiakov stimulujúce ich hodnotové myslenie,
- učiť ich rozhodovať sa a prijímať zodpovednosť za svoje rozhodnutia,
- rozvíjať u žiakov prosociálne správanie,
- napomáhať tvorbe ich rebríčka hodnôt, vyberať také stratégie a metódy, na základe ktorých si žiaci sami uvedomia a prijmú určité hodnoty,
- zahrnúť do obsahu vyučovania globálne problémy ľudstva (ekologické, vojna – mier, rasizmus atď.); diskutovať o aktuálnych problémoch a podnecovať ich tvorivé riešenie,
- podporovať proces sebahodnotenia, vytvárať priestor, poskytovať spätnú väzbu,
- vytvoriť skupinové pravidlá (spoločne) a sankcie za ich nedodržiavanie, riešiť disciplinárne priestupky pri využití rôznych metód, ktoré aktivizujú žiakov a zapájajú ich do spoluriešenia.

9. *Tvorivé kompetencie* súvisia s celou osobnosťou tvorivého učiteľa, ale zároveň aj so schopnosťou organizovať edukačný proces ako proces tvorivý, stimulujúci rozvoj tvorivosti žiakov. Tvorivosť učiteľa sa prejavuje vo všetkých etapách výučby a zároveň vystupuje vo vzťahu k ostatným vyššie uvedeným kompetenciám. Keďže uvedená problematika tvorivých kompetencií je súčasťou intrakompetencií, uvedieme iba niektoré schopnosti, ktoré sa úzko viažu na výučbu:

- schopnosť tvorivo myslieť, uplatňovať tvorivé riešenie úloh a problémov,
- schopnosť aplikovať vedomosti z oblasti teórie tvorivosti a jej rozvoja vo výučbe,
- schopnosť tvorivo riadiť vyučovací proces, vytvárať tvorivé prostredie, poznať a odstrániť bariéry tvorivosti,
- schopnosť vypracovať tvorivé postupy, stratégie na rozvoj tvorivosti žiakov, pritom akceptovať žiakov, dôverovať im, veriť, že u každého žiaka je možné rozvíjať tvorivosť,
- voliť také úlohy, ktoré stimulujú rozvoj všetkých poznávacích procesov (od nižších po najvyššie), rozvíjať tvorivé myslenie žiakov,
- podporovať u žiakov samostatnosť, aktívnosť, iniciatívnosť a ďalšie vlastnosti tvorivej osobnosti,

- motivovať žiakov k tvorivej činnosti, rozvíjať ich potreby, postoje, záujmy, aktualizovať obsah učiva a pod. (Dargová2001, In: Fedorko 2015).



Obrázok 2. Interpersonálne kompetencie učiteľa (Fedorko 2015)

Uvedený model je otvorený systém, ktorý možno dotvárať, prispôbovať rôznym potrebám i meniacim sa podmienkam. Osvojenie si a rozvitie jednotlivých kompetencií umožňuje učiteľovi ETV tvorivo pristupovať k svojej práci, k výchovno-edukačnému procesu i žiakom. V konečnom dôsledku je šanca, že sa napokon odrazia na jeho tvorivom životnom štýle, čiže presiahnu rámec odbornej kvalifikácie viazanej na profesiu a stanú sa výrazom schopností človeka správať sa primerane v situácii, v súlade sám so sebou, čiže kompetentne. Uvedené kompetencie majú transfer na psychické funkcie osobnosti učiteľov. Vyvíjajú sa spolupôsobením sociálnych kompetencií, kompetenciami vo vzťahu k sebe samému a kompetenciami v oblasti stratégií. Získavajú sa reflexívne (porovnávanie a spájanie jednotlivých schopností s vlastnou hodnotovou škálou a s individuálnymi životnými cieľmi), čiže pri spoločnej činnosti s inými ľuďmi.

V prostredí primárnej školy by mal učiteľ ETV dospieť k tvorivým prístupom najmä s ohľadom na štruktúru a možnosti vyplývajúce z obsahu tohto predmetu. Napriek tomu sa dajú sformulovať všeobecné odporúčania na zvýšenie tvorivej práce v edukačnom procese ako ich charakterizoval Zelina (1997):

1. Vynaložiť snahu o objavovanie nových prístupov a metód v edukačnom procese, diferencovať ich, experimentovať s nimi v snahe vytvoriť čo najširšie spektrum možností.
2. Obmieňať edukačný proces, skúmať účinnosť s ohľadom na učiteľa i žiaka.
3. Snažiť sa získať či doplniť informácie v oblasti tvorivých prístupov v edukácii.
4. Zamerať tvorivé metódy strategicky tak, aby sa vyučovacie postupy odzrkadlili najmä v rozvoji psychických funkcií žiakov.
5. Uplatňovať v rámci tvorivého vyučovania divergentné myslenie v duchu rozvíjania originality, fluencie a flexibility.
6. Uvádzať do praxe heuristické vyučovanie, využívať integráciu a alternatívne prístupy v edukačnom procese, globalizovať výchovu systémom hierarchie bezprostredných potrieb.
7. Naplňovať psychické kvality človeka na základe nezraňujúcich prístupov z oblasti psychológie (empatia, relaxácia...), skúmať ich a využiť na modernizáciu edukačného procesu.
8. Vychovávať a vzdelávať v duchu humanistických princípov, čím sa kladie dôraz na prežívanie vzťahov k žiakom, k sebe samému, k škole i obsahu vyučovania.



Tvorivosť učiteľa je kľúčom k úspechu jeho pedagogickej a edukačnej činnosti v primárnej škole. Napr. „prostredníctvom existujúcich vizuálnych nástrojov môžeme množstvo informácií triediť organizovať takým spôsobom, ktorý reprezentuje princípy fungovania ľudského mozgu. Pod týmto nástrojom máme na mysli metódu, ktorá pri premýšľaní zapája do činnosti obidve mozgové hemisféry. Ide o tvorbu myšlienkových (mentálnych) máp“ (Sabolová 2017, s. 96). Uplatnenie získaných odborných a pedagogických vedomostí a zručností závisí od osobných vlastností učiteľa, no nesmieme opomenúť, ani jeho tvorivosť a kreativitu. Ako sme si mohli všimnúť, tvorivosť a kreativita učiteľa ETV ovplyvňuje tiež charakter a kvalitu vzťahu so žiakmi, podmieňuje atmosféru v triede, podnecuje alebo tlmí záujem žiakov o predmet, ich prežívanie života v škole, rozvoj ich vedomostí aj celej osobnosti.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. FEDORKO, V., 2015. *Etická výchova v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN: 978-80-555-1316-4.
2. DARGOVÁ, J., 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress. ISBN 80-968608-1-X.
3. KOŤA, J., 1998. *Profesionalizace učitelského povolání*. In.: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: PF UK, 1998, ISBN 80-86039-72-2.
4. SABOLOVÁ, M., 2017. *Využitie myšlienkových máp vo vyučovaní prírodovedných predmetov na prvom stupni základných škôl*. In: Osvita i suspiľstvo [elektronický zdroj]: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac: vypusk 2. Berďansk: Berďanskyj deržavnyj pedahohičnyj universytet, 2017. ISBN: 978-83-62683-52-9.
5. ŠVEC, V., 2000. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-87-7.
6. VYSKOČILOVÁ, E., 2000. *Místoučitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností*. In: ŠVEC, V.: *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-87-7.
7. ZELINA, M., 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontana Kiadó. ISBN:808570109X.

### Author's Information:

*Mgr. Vladimír Fedorko – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Preshov, Slovak Republic.*

# PRESAH UČEBNÝCH ŠTÝLOV ŽIAKOV DO VÝUČBY MATEMATIKY PODPOROVANEJ ZAČLENENÍM HUDOBNÝCH ELEMENTOV

## EXCEEDING PUPILS' LEARNING STYLES INTO TEACHING OF MATHEMATICS WITH THE SUPPORT OF THE INCORPORATING MUSIC ELEMENTS

*Jana Hnatová*

*Jana Hnatova*

### **Abstrakt**

Problematika učebných štýlov je oblasťou, ktorá umožňuje aj v matematike individualizovať edukačný prístup učiteľa k žiakom. Za dôležitý aspekt takéhoto prístupu považujeme diagnostiku učebných štýlov žiakov, pri ktorej je potrebné zohľadniť špecifiká diagnostikovaných cieľových skupín. Teoretickú analýzu tejto problematiky sme zamerali na vymedzenie chápania učebných štýlov a ich členenia z dvoch vybraných hľadísk – podľa zmyslového vnímania a podľa prevažujúcich druhov inteligencie. Spracovaním prehľadu výskumných zistení o učebných štýloch žiakov preferujúcich zvukové podnety, vytvárame teoretický základ pre podporu inkorporácie hudobných elementov do výučby matematiky.

### **Annotation**

Theme of the learning styles is an area that enables the individualized approach of teachers to pupils in mathematics. We consider diagnostics of pupils' learning styles to be an important aspect of such an approach, where it is necessary to take into account the specificities of the target groups diagnosed. The theoretical analysis of this issue was aimed at defining the understanding of learning styles and their division based on two selected aspects – according to sensory perception and according to the prevailing types of intelligence. By compiling an overview of research findings on the learning styles of pupils preferring sound stimuli, we create a theoretical foundation to support for the incorporation of musical elements into the teaching of mathematics.

**Kľúčové slová:** učebný štýl, klasifikácia učebných štýlov, diagnostika učebných štýlov, matematická edukácia.

**Key words:** learning style, classification of learning styles, diagnostics of learning styles, mathematic education.

### **Úvod**

Jednou z dôležitých výziev, ktorej musí učiteľ pre primárne vzdelávanie na hodinách matematiky v praxi čeliť, je výber a použitie takých vyučovacích stratégií, ktoré umožnia každému žiakovi osvojiť si požadované vedomosti a rozvíjať zručnosti v súlade so svojimi schopnosťami a reálnymi možnosťami. Od učiteľa sa očakáva ochota a schopnosť rozpoznať individuálne rozdiely v procese učenia sa jednotlivých žiakov a využiť ich v prospech zvyšovania úrovne nimi dosahovaných výsledkov vzdelávania.

Žiak, ktorý prichádza do prvého ročníka základnej školy, vníma učenie cez svoju zvedavosť ako prirodzený proces získavania vedomostí, nie ako vymáhateľnú povinnosť. Nezamýšľa sa nad jeho efektívnosťou či účinnosťou. Potreba efektívneho učenia sa nevzniká okamžite, prichádza postupne. Vzrastajúcimi nárokmi na obsah vzdelávania sa začínajú dostavovať nielen prvé školské úspechy ale aj neúspechy. V rámci pedagogického trojuholníka sa ich dôvod primárne hľadá v dvoch ďalších „vrcholoch“ trojuholníka – žiak a rodina. Je však potrebné zamýšľať sa aj nad možnosťami školy resp. učiteľa na hodinách matematiky hlbšie skúmať žiakove spôsoby učenia sa a pomáhať mu ich optimalizovať. V tom vidíme jednu z možností, ako postupne cieľavedome pripravovať žiakov na interpersonalizáciu spoločensky požadovanej nutnosti celoživotného vzdelávania sa.

## 1. Učebný štýl

Na otázky typu „Čo je učebný štýl, ako ho definovať resp. ako ho vymedziť vo vzťahu k vyučovacím štýlom a stratégiám?“ nachádzame v odbornej literatúre viaceré odpovedi. Petrovská a Kozárová (2017) uvádzajú, že učebný štýl je špecifickým spôsobom učenia, ktorému v danom období dáva študent prednosť a bežne ho používa v rôznych učebných situáciách. Stash, Cristea a De Bra (2004) učebné štýly vzťahujú na metódu používanú jednotlivcom na zameranie a udržanie nových a zložitých informácií. Mareš (1998) chápe štýly učenia ako „svojbytné postupy pri učení (svojbytné svojou štruktúrou, kvalitou, pružnosťou aplikácie), ktoré majú charakter metastrategie učenia. Vznikajú na vrodennom základe (kognitívne štýly) a rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších vplyvov. Dajú sa ovplyvniť a meniť, avšak nie ľahko a rýchlo.“ (Mareš, 1998, s.249). Podľa Kratochvílovej, Horkej a Chaloupkovej (2015) sa z interpretačného pohľadu vymedzenie pojmu učebný štýl odkazuje na staršie relevantné teórie, prípadne na ich modernejšie adaptácie, v ktorých je vyzdvihovaný význam učebných štýlov, ako aj význam výskumu samotných mentálnych procesov. Už Pask (1976) svojim výskumom poukazuje na existenciu učebných štýlov a naznačuje, že zladenie alebo nesúlad vyučovacích stratégií s uprednostňovanými učebnými štýlmi študentov môže mať účinky na učenie, aj keď tieto zatiaľ kvantitatívne nepotvrďuje. Medzi najnovšie príspevky, ktoré sa uvedenej problematike venujú práve z kvantitatívneho hľadiska patrí štúdia autorov Ridwan, Sutresna a Haryeti (2019). Títo identifikujú vyučovacie štýly učiteľov a učebné štýly študentov zaradených do svojej štúdie. Po štatistickom spracovaní údajov konštatujú dosiahnutie výrazného rozdielu medzi učebnými štýlmi študentov a vyučovacími štýlmi učiteľov. Z dôvodu tohto nesúladu dospeli k záveru, že na jednej strane musia byť učitelia pripravení na používanie rôznych variantov vyučovacích štýlov a stratégií, pričom na druhej strane študenti musia v rámci učenia savyužívať a rozvíjať viaceré učebné štýly, ktoré im umožnia efektívne prispôbienie sa podmienkam triedy a predmetu.

V aplikačnom pohľade na učebné štýly sa autori snažia demonštrovať praktický význam využitia učebných štýlov vo vyučovaní, ako aj v oblasti metodiky a diagnostiky. Značné množstvo výskumov potvrďuje existenciu vzťahu medzi štýlmi učenia a dosiahnutými vzdelávacími výsledkami v rôznych predmetoch a na rôznych stupňoch vzdelávania (Aziz, Ahmad, 2008; Cazan, Truta, Indreica, 2011; Dobson, 2010). Napriek týmto dôkazom musíme spomenúť aj ďalšie štúdie, v ktorých nezhoda medzi vyučovacími stratégiami a uprednostňovanými učebnými štýlmi nemala dokázateľný vplyv na výsledky vzdelávania (Akdemir, Koszalka, 2008; Baker, Cooke, 1988). Vzhľadom na rozmanitosť existujúcich výskumných zistení, tento problém vplyvu zatiaľ nemožno považovať za vyriešený. Bez ohľadu na kontroverznosť záverov dochádza ku konsenzu autorov pri najmenšom v snahe preklenúť možné nedostatky učenia sa a ponúknuť efektívnejšiu a na podnety bohatšiu podobu výučby.

Pri zúžení predmetu záujmu na výučbu matematiky konkretizujeme zároveň aj otázku, či použitie vhodných učebných štýlov by mohlo zlepšiť výsledky edukantov v matematike. Selmes (1987) hodnotil ťažkosti pri učení z pohľadu študentov a učiteľov. Popísal päť typov učebných štýlov a stratégií (hlbkový prístup, povrchný prístup, organizácia, motivácia

a zodpovedný prístup k učení sa matematiky), pričom jeho štúdia odhalila, že študenti nie sú viazaní iba na jeden typ učebného štýlu.

Sengodan, Iksan, (2012) konštatujú, že učebné štýly a vnútorná motivácia sú dva hlavné faktory, ktoré ovplyvňujú výsledky študentov v matematike. Výsledok ich deskriptívnej analýzy ukázal, že študenti preukázali pri učení sa matematiky vysoký podiel povrchného učebného štýlu a rodovú závislosť pri organizácii učenia sa.

Delima, N., Rahmah M. A., Noto, M. S. (2019) zisťovali, ktorý z učebných štýlov má najvyššiu preferenciu vo vzťahu k matematickému mysleniu študentov. Úroveň matematického myslenia kvantifikovali pomocou skóre testov. Aj keď študenti s najvyšším skóre v štúdiu inklinovali k interpersonálnemu učebnému štýlu, všeobecnejší vzťah medzi matematickým myslením študentov a ich učebnými štýlmi sa v štatisticky významnej miere nepotvrdil.

Tulbure (2012) do výskumu zahrnula skupiny študentov učiteľstva rôznych predmetov s cieľom identifikovať ich preferencie v učebnom štýle, najúčinnejšie stratégie vyučovania pre každý štýl učenia a niektoré možné rozdiely medzi ich akademickými výsledkami. Dosiagnuté výsledky, vďaka nízkej početnosti výskumného súboru a vysokej diverzite vyučovacích stratégií, nepreukázali štatistickú významnosť. Podporujú však myšlienku poznania a prehodnocovania rozdielov vo vzdelávaní s cieľom zlepšiť akademické výsledky študentov.

## 2. Klasifikácia učebných štýlov

Ako z predchádzajúcich výskumov vyplynulo, v súčasnosti je v praxi používaných viacero klasifikácií učebných štýlov využívajúcich rôzne kritériá a prístupy na ich členenie. Pre potreby návrhu metodiky inkorporácie konkrétnych hudobných elementov do výučby matematiky môžeme vychádzať z klasifikácií, v ktorých sa zohľadňuje preferencia zmyslov pri učení sa a ktoré zohľadňujú prevažujúce druhy inteligencie.

Rozdelenie učebných štýlov podľa zmyslových preferencií (Fleming, 2001), sa často označuje akronymom VARK vďaka štyrom v ňom identifikovaným štýlom, a to: (I) *vizuálno-neverbálnemu*, (II) *auditívnemu*, (III) *vizuálno-verbálnemu* a (IV) *kinestetickému učebnému štýlu*.

Pre ľudí preferujúcich auditívny učebný štýl, o ktorý sa budeme bližšie zaujímať, je najvhodnejším nositeľom informácií zvuk. Podľa Tureka (2014) študenti s týmto učebným štýlom preferujú, ak je im nové učivo rozprávané priamo vyučujúcim, poprípade prehrávané na audio alebo audiovizuálnom médiu. Na hodinách si robia minimálne množstvo poznámok. Najlepší spôsob ich prípravy je rozprávanie sa o problematike s ostatnými. Učiteľ, alebo prednášajúci by mal počas svojej prednášky zdôrazňovať dôležité state učiva zvýšením hlasu, menením melódie hlasu, umožniť svojim študentom nahranie prednášky na zvukové médium, poprípade by im mal umožniť ďalšie konzultácie. Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015) špecifikujú prejavy auditívneho učebného štýlu v mladšom školskom veku. Deti preferujúce tento štýl učenia s omnoho menším nadšením čítajú, píšú či vyberajú informácie z textu. Ich učenie sa spája s hovoreným slovom a s vybavovaním si verbálnych a auditívnych mentálnych obrazov. Preto dávajú prednosť počúvaniu rôznych príbehov, vzájomnej diskusii apráci v skupine.

Odlisný prístup k riešenej problematike zvolil Howard Gardner. Vo svojej teórii mnohonásobnej inteligencie (ang. *multiple intelligences*, skrátene MI) poukazuje na existenciu viacerých druhov inteligencií vzťahujúcich sa na jednotlivé aspekty života človeka. Napriek tomu, že teória MI sprvoti nebola zameraná na učebné štýly (Cerriti, 2013) napomohla k odklonu od tradičnej predstavy transmisívneho vzdelávania, v ktorej učiteľ jednoducho „ukladá“ vedomosti do mysle žiaka a žiakovou povinnosťou je ich prijímať, zapamätať si ich a zapamätané zopakovať. Teória MI definuje pôvodne sedem druhov inteligencií (Gartner, Hatch, 1989): (1) *matematicko-logickú*, (2) *lingvistickú*, (3) *hudobnú*, (4) *priestorovú*, (5) *telesne-pohybovú* a dve personálne inteligencie: (6) *interpersonálnu* a (7) *intrapersonálnu inteligenciu*. Jednotlivým druhom inteligencie pripisuje rovnakú dôležitosť. Vychádzajúc z nášho záujmu však ďalej rozanalyzujeme len dva vybrané druhy inteligencií (1) a (3) s ozrejením ich prepojenia.

Matematicko-logická inteligencia spočíva podľa Gardnera v schopnosti detegovať vzorce, deduktívne uvažovať a logicky myslieť. Táto inteligencia sa najčastejšie spája s vedeckým a matematickým myslením. Hudobná inteligencia zahŕňa schopnosť rozpoznávať zvuky, tóny alebo rytmy. Kým sluchové funkcie sú potrebné na to, aby si osoba vyvinula túto inteligenciu v závislosti na výške tónu, nie sú potrebné pre znalosti rytmu (Gardner, Hatch, 1989).

Prokeš (2008) považuje matematicko-logickú inteligenciu za veľmi blízku hudobnej inteligencii. Bez základných výpočtových schopností by napríklad nebolo možné pochopiť funkciu rytmu v hudobnom diele. Interpretácia akéhokoľvek diela vyžaduje schopnosť presne vnímať časové vzťahy a pomery, ktoré môžu byť síce veľmi zložité, avšak postihnuteľné elementárnym matematickým myslením.

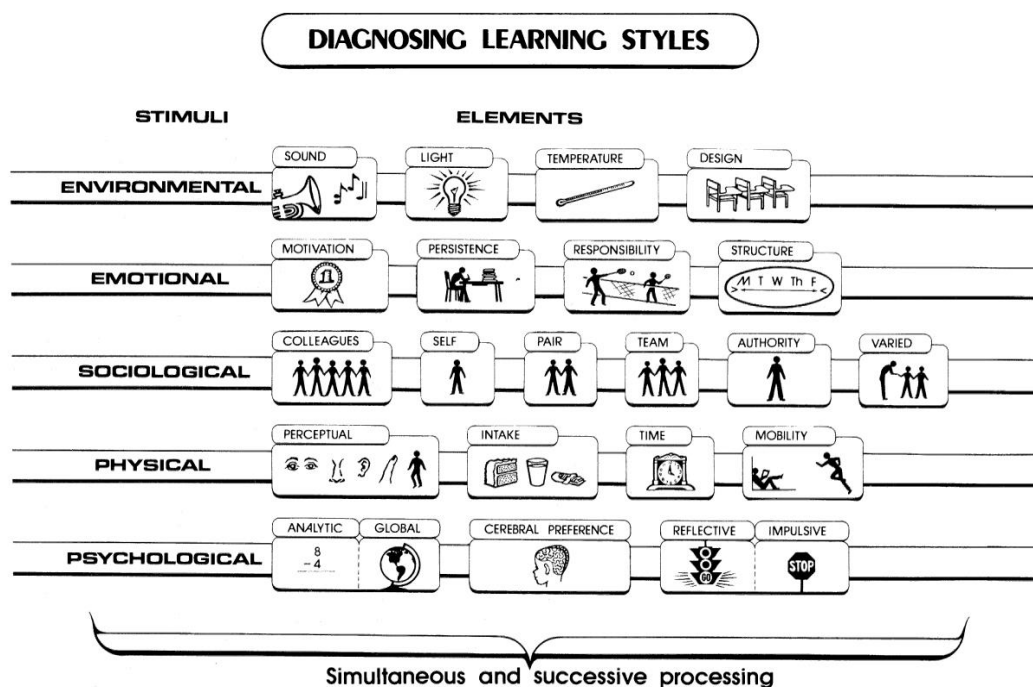
Na druhej strane, úlohy, ktoré zamestnávajú hudobníkov, sa zásadne líšia od úloh, ktorými sa zaoberajú matematici. Podľa Prokeša sa matematik zaujíma o formy a o to, čo sa s týmito formami deje. Svoje poznatky však neprenáša nikam inam. Nepotrebuje svoju úlohu zhmotniť v žiadnom médiu. Matematik sa môže 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 (Prokeš, 2008).

### 3. Diagnostika učebných štýlov

Ak sa chceme zamýšľať nad využitím učebných štýlov v pedagogickej praxi s prepojením na hudobnú a matematickú edukáciu, je dôležité zamyslieť sa nad možnosťami ich diagnostikovania.

Podstatou dotazníkových oskúmania v rámci bežnej populácie je akcentovanie žiakom resp. študentom vybraných faktorov, ktoré ovplyvňujú jeho učenie a sú teda rozhodujúce pre jeho učebný štýl.

Dotazník *Learning Style Inventory* (ďalej LSI) autorov Dunn, R., Dunn, K. a Price (1979) vykazuje podľa odborníkov jedno z najvyšších hodnotení spoľahlivosti a platnosti. Bol tiež identifikovaný ako najpoužívanejší nástroj na hodnotenie štýlu učenia na základných a stredných školách (Casidy, 2004). Sumarizuje emocionálne, fyzikálne, spoločenské faktory a faktory prostredia, ktoré jednotlivec preferuje pri učení a ktorými sa zároveň odlišuje od rovesníkov. Jeho ustálená modifikácia pozostáva zo 71 otázok merajúcich v piatich kľúčových oblastiach 21 faktorov (Obr. 1).



Designed by: RITA DUNN & KENNETH DUNN

Obr. 1. Diagnostika učebných štýlov. Zdroj: Dun, R., 1984, str. 11.

Konkrétne ide o preferenciu ticha alebo hluku pri učení, potreby svetla pri učení, potreby tepla pri učení, pracovného miesta, vnútornú / vonkajšiu motiváciu, vytrvalosť, zodpovednosť, štruktúrovanie / flexibilitu pri učení, preferenciu samostatného učenia sa alebo učenia sa v menšej / väčšej skupine, prispôsobenie sociálnych podmienok, nutnosť prítomnosti autority dospelých pri učení, auditívne / vizuálne učenie sa, taktilné učenie, potrebu konzumácie jedla a pitia pri učení, preferenciu dennej doby učenia, potrebu pohybu pri učení, preferenciu analytického alebo globálneho myslenia, impulzivitu resp. reflexívnosti.

Každý z faktorov je možné v školskom prostredí bližšie charakterizovať škálovanými potrebami alebo činnosťami (Tab. 1), ktoré sa následne zapracovávajú do položiek dotazníka.

Tabuľka 1. Faktor Zvuk

Preferencia ticha	Zvuk ↔	Preferencia zvukovej kulisy
<ul style="list-style-type: none"> <li>• žiak potrebuje pri učení ticho,</li> <li>• žiaka ľahko vyruší akýkoľvek zvuk (rádio, televízor vo vedľajšej miestnosti, ruch z ulice),</li> <li>• žiak neznesie ani tlnený zvuk z vedľajšej miestnosti,</li> <li>• žiak pri učení neznesie ani hovorenú reč (ani z televízie alebo rádia),</li> <li>• žiaka zvuk okamžite vyruší a odvádza jeho pozornosť od učiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žiak príležitostne využíva zvukovú kulisu, ak ide o tlnenú hudbu bez spevupríkladne o piesne s textami v jazyku, ktorému nerozumie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žiak sa pri učení v tichu cíti nepríjemne a zle sa sústreďuje na učivo,</li> <li>• žiak pri učení potrebuje zvukovú kulisu,</li> <li>• žiak preferuje počúvanie hudby alebo potrebuje mať pustený televízor či iný zdroj zvuku vo vedľajšej miestnosti,</li> <li>• žiakovi nevaďí pri učení ani hovor vo vedľajšej miestnosti,</li> <li>• žiakovi nevaďí pri učení ani počúvanie pesničiek, ktorých textu rozumie.</li> </ul>

Keďže auditívnemu typu žiaka najviac vyhovuje prijímanie informácií prostredníctvom sluchu, počúvanie výkladu, nahrávok, diskusie so spolužiakmi a hlasné čítanie, sú tieto preferencie v dotazníku reflektované položkami pozostávajúcimi z tvrdení:

- Viac si o téme zapamätám, ak informácie získam prostredníctvom prednášky, ústnym vysvetlením alebo diskusiou.
- Dokážem rozpoznávať zvuky a určiť, či sú zhodné, alebo rozdielne.
- Vo výchovných predmetoch sa lepšie učím počúvaním výkladu alebo zo zvukovej nahrávky než čítaním textu.
- Neznáme slová sa lepšie učím hlasným opakovaním než ich opakovaným písaním.
- Lepšie si zapamätám správy z rádia ako z novín.
- Ľahšie sa orientujem v ústne oznámených pokynoch než v písaných inštrukciách.

Žiak vyjadruje súhlas alebo nesúhlas s takýmito tvrdeniami na Likertovej stupnici v päťstupňovom škálovaní.

V neštandardizovanej modifikácii testu LSI pre žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015) sa nachádza 40 položiek s trojstupňovou škálou využívajúcou symbolický zápis (Obr. 2), pričom každému symbolu je pri spracovaní údajov priradená konkrétna hodnota (1 až 3).

Vybarvi smajlíka, ktorý nejlépe odpovídá tvým pocitům ohledně vyjádření.

Pro připomenutí:

😊 souhlasím    😐 těžké rozhodnout, někdy ano, někdy ne    😞 nesouhlasím

- Jsem raději, když mi někdo přesně řekne, co mám kdy dělat a nemusím to vymýšlet sám/sama.    😊    😐    😞
- Záleží mi na tom, abych měl/a dobré známky.    😊    😐    😞
- Kroužky a mimoškolní aktivity jsou pro mne na 1. místě.    😊    😐    😞

Obr. 2. Ukážka modifikovaného dotazníka LSI  
Zdroj: Kratochvílová, Horká a Chaloupková, 2015, s. 158.

Hodnota jednotlivých faktorov sledovaných v dotazníku sa vypočítava ako aritmetický priemer hodnotení všetkých položiek daného faktora. Preferujúcim faktorom sa následne stáva faktor s najvyšším priemerným hodnotením.

Gartner a Hatch (1989) vo svojej štúdiu pri práci s deťmi využívajú hodnotenie v činnostiach – rozprávanie príbehu, kreslenie, spev, počítanie, logiku a elementárne výpočty. Bodovanie dieťaťa je založené na zhodnutí štandardnej odchýlky jeho výkonu od priemeru. Podobne Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015) odporúčajú vo vekovej skupine mladšieho školského veku využívať nielen kvantitatívne ale aj kvalitatívne metódy zisťovania učebného štýlu prostredníctvom pozorovania, rozhovoru či analýzy produktov žiackej činnosti.

## Záver

Výsledky skúmania učebných štýlov žiakov môžu byť bohatým zdrojom informácií pre všetkých zainteresovaných.

Žiak si môže na základe výsledkov aktivít zameraných na zisťovanie jeho učebných štýlov vypracovať vlastné postupy efektívneho učenia sa. Rodičv tomto najčastejšie vychádza z vlastných preferencií. Tie však môžu byť odlišné od preferencií, a teda aj potrieb dieťaťa. Rodičova informovanosť tak môže prispieť ku korigovaniu jeho predstáv o tom, ako sa má dieťa doma učiť. Vhodnou ukážkou je žiak preferujúci auditívny učebný štýl, ktorému aj hlasnejšie pustená hudba pri učení neprekáža. Z jeho pohľadu mu vytvára vhodnú atmosféru. Sám žiak hovorené slovo pri učení vyhľadáva napríklad v podobe audio-video nahrávok alebo filmov. Rodič s preferenciou iného učebného štýlu bude takéto podmienky učenia sa považovať za nevhodné, rušivé až kontraproduktívne.

Informácie o preferovaných učebných štýloch dovoľujú učiteľovi viesť konštruktívny dialóg s rodičom pri riešení efektívneho učenia sa žiaka v domácom prostredí. Zároveň sú preňho podkladom pre výber takých vyučovacích metód, organizačných foriem a učebných prostriedkov, ktoré by dovoľovali žiakovi na hodinách matematiky vytvárať matematické koncepty aj na základe zvukových alebo hudobných podnetov. Konkrétne ukážky aktivít nachádzame v článkoch autorov Prídavková, Šimčíková (2015, 2016), Balcárová a kol. (2019).

**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 PF PU v Prešove.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. AKDEMIR, O., KOSZALKA, T. A. 2008. Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers & Education*, 50 (4), 1451-1461. Dostupné na: <https://www.learntechlib.org/p/67213/>.
2. AZIZ, M. N. A., AHMAD, N. S. 2008. Kemahiran Belajardan Hubungannya Dengan Pencapaian Akademik: Kajian di Daerah Kerian, Perak. *Jurnal Pendidikan dan Pendidikan*, 23, 29-47. [online]. Dostupné na: [http://web.usm.my/education/publication/KEMAHIRAN%20BELAJAR\\_abstract.pdf](http://web.usm.my/education/publication/KEMAHIRAN%20BELAJAR_abstract.pdf).
3. BALCÁROVÁ, B. a kol. 2019. Integrovaná didaktika hudobnej výchovy v primárnej edukácii. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy. ISBN 978-80-555-2324-8.
4. BAKER, J. D., COOKE, J. E. 1988. Beyond career choice: the role of learning style analysis in residency training. *Medical Education*, 22 (6), 527-532. [online]. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3226347>.

5. CASSIDY, S. 2004. Learning Styles: An overview of theories, models, and measures, *Educational Psychology*, 24 (4), 419-444. Dostupné na: <https://doi.org/10.1080/0144341042000228834>.
6. CERRUTI C. 2013. Building a functional multiple intelligences theory to advance educational neuroscience. *Frontiers in psychology*, 4, 950. doi:10.3389/fpsyg.2013.00950.
7. DELIMA, N., RAHMAH M. A., NOTO, M. S. 2019. Students' mathematical thinking and their learning style. *Journal of Physics: Conference Series*, 1280. [online]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1280/4/042046>.
8. DOBSON, J. L. 2010. A comparison between learning style preferences and sex, status, and course performance. *Advance in Physiology Education*, 34, 197-204. [online]. Dostupné na: <https://www.physiology.org/doi/pdf/10.1152/advan.00078.2010>.
9. DUN, R. 1984. Learning Style: State of the Science. *Theory into Practice. Matching Teaching & Learning Styles* 23 (1), 10-19. Dostupné na: <http://media.cefp.org/dc2009/LearningStyleStateofScience.pdf>.
10. DUNN, R., DUNN, K., PRICE, G.E. 1979. Identifying individual learning styles. In *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals, 39-54.
11. FLEMING, H. 2001. The VARK Questionnaire [online]. Dostupné na: <https://vark-learn.com/the-vark-questionnaire/>.
12. GARDNER, H., HATCH, T. 1989. Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher* 18 (8), 4-10. [online]. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/1176460>.
13. KRATOCHVÍLOVÁ, J., HORKÁ, H., CHALOUPOKOVÁ, L. 2015. Rozvoj osobnostních a profesijních kompetencí učitele 1. stupně základní školy. Brno: MSD, spol. s r.o. ISBN 978-80-210-7894-9.
14. MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
15. PETROVÁ, G., KOZÁROVÁ, N. 2017. Relačná rovina učebných štýlov žiakov a frekvencie hierarchizácií zaznamenaných v mentálnych mapách In *Pedagogická revue*, 2017, 64 (1), 6-25. ISSN 3115-1982.
16. PASK, G. 1976. Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 1976, 46 (2), 128 – 148. [online]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02305.x>.
17. PRÍDAVKOVÁ, A., ŠIMČÍKOVÁ, E. 2015. Rozvoj matematických poznatkov prostredníctvom hudobných aktivít. *Studia Scientifica a Facultatis Paedagogicae: Universitatis Catholicae in Ružomberok* 14 (2), 195-199. ISSN 1336-2232.
18. PRÍDAVKOVÁ, A., ŠIMČÍKOVÁ, E. 2016. Edukácia matematiky v slovenskom a cudzom jazyku aplikáciou hudobných komunikačných prostriedkov. *EME 2016 Proceedings : primárny matematické vzdelávaní v souvislostech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s.190-194. ISBN 978-80-905281-3-0.
19. PROKEŠ, J. 2008. Edukační aspekty strukturované inteligence se zaměřením na inteligenci logicko-matematickou. [online]. Dostupné na: <https://www.fi.muni.cz/~qprokes/gardner/obsah.html>.
20. RIDWAN, H., SUTRESNA, I. a HARYETI, P. 2019. Teaching styles of the teachers and learning styles of the students. *Journal of Physics: Conference Series* 1318 (1). [online]. Dostupné na internete: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1318/1/012028>.
21. SELMES, I. 1987. *Improving study skills: Changing perspective in education*. Hodder a Stoughton.
22. SENGODAN, V., IKSAN, Z. H. 2012. Students' Learning Styles and Intrinsic Motivation in Learning Mathematics. *Asian Social Science* 2012, 8 (16). ISSN 1911-2025.
23. STASH, N. V., CRISTEA, A. I., DE BRA, P. M. 2004. Authoring of learning styles in adaptive hypermedia: problems and solutions. *WWW Alt. '04: Proceedings of the 13th international*



World Wide Web conference on Alternate. 114-123. [online]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1145/1013367.1013387>.

24. TULBURE, C. 2012. Learning styles, teaching strategies and academic achievement in higher education: A cross-sectional investigation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 33 (2012) 398 – 402. [online]. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.151>.
25. Turek. I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-004-5.

**Author's Information:**

*NDr. Jana Hnatová – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Mathematical Education, Preshov, Slovak Republic.*

# SEBAHODNOTENIE KOGNITÍVNEHO VÝKONU ŠTUDENTOV PREDŠKOLSKEJ A ELEMENTÁRNEJ PEDAGOGIKY V TÉME NEPOLYADICKÉ ČÍSELNÉ SÚSTAVY

## SELF-EVALUATION OF COGNITIVE PERFORMANCE OF PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION STUDENTS IN THE TOPIC NON-STANDARD POSITIONAL NUMERAL SYSTEMS

*Jana Hnatová – Marek Mokriš*

*Jana Hnatova – Marek Mokris*

### Abstrakt

Sebahodnotenie je jednou z dôležitých kompetencií, ktorou by mali disponovať aj budúci pedagogickí zamestnanci. Pri ich profesijnej príprave je nutné schopnosť sebahodnotenia nie len zlepšovať ale aj odmerať. V tejto štúdií je prezentovaný jeden z prístupov posúdenia úrovne sebahodnotenia kognitívneho výkonu študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky. Obsahovo sa zameriavame na oblasť nepolyadických číselných sústav. Analýzu výsledkov štúdie realizujeme v dvoch rovinách kvantitatívnej aj kvalitatívnej. Z pohľadu kvantitatívnej analýzy je cieľom porovnať výsledky objektívneho a subjektívneho hodnotenia matematického výkonu študentov, v rovine kvalitatívnej sa zameriavame na identifikáciu problémových oblastí pri práci s nepolyadickými číselnými systémami.

### Annotation

Self-evaluation is one of the important competences that pedagogical staff should also possess. Self-evaluation needs not only to be improved but also to be measured. This study presents one of the approaches to assessing the level of self-evaluation of cognitive performance of students. We focus on nonpolyadic number systems. The analysis of the results of the study is carried on two levels, quantitative and qualitative. We compare the results of subjective and objective evaluation of mathematical performance of students and identify problem areas with working in non-standard positional numeral systems.

**Kľúčové slová:** sebahodnotenie, študent, nepolyadická číselná sústava.

**Key words:** self evaluation, student, non-standard positional numeral system.

### Úvod

Jedným z možných uplatnení absolventov bakalárskeho študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika je pozícia pedagogického zamestnanca v školských kluboch a centrách voľného času. Školský klub detí (ďalej ŠKD) predstavuje zariadenie, ktoré poskytuje školopovinným deťom miesto na prípravu na vyučovanie a pre oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin (Zákon č. 245/2008 Z. z.). V tomto kontexte musí byť vychovávateľ dostatočne odborne erudovaný (nielen z oblasti matematiky), aby bol schopný v ŠKD potrebnú pomoc pri príprave na vyučovanie poskytnúť. V tejto štúdií sa bližšie zameriame na matematickú oblasť zahŕňajúcu prácu s nedesiatkovými číselnými sústavami. Prvotný kontakt z nepolyadickou

číslnou sústavou majú už žiaci na základnej škole. Príkladom takejto číselnej sústavy, ktorá je súčasťou matematického vzdelávania, je rímska číselná sústava.

Problematika práce s rímskymi číslami bola v závislosti na kurikulárnych reformách presúvaná medzi primárnym a sekundárnym stupňom. Učebné osnovy matematiky pre I. stupeň základnej školy z roku 1995 uvádzali prácu s rímskymi číslami v rámci opakovania a prehĺbenia učiva z tretieho ročníka. Štvrtáci mali sprístupnenú problematiku rímskych čísel bez uvedenia bližšej špecifikácie obsahu a cieľov. Aktuálne platný Inovovaný štátny vzdelávací program ISCED 2 vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami na druhom stupni základnej školy v predmete Matematika, vo výkonovom štandarde tematického celku Vytvorenie oboru prirodzených čísel do a nad milión, uvádza požiadavky poznať základné rímske číslice i čísla a vedieť prečítať letopočet zapísaný rímskymi číslicami. V obsahovom štandarde sú uvedené rímske číslice I, V, X, L, C, D, M.

Profesijná príprava študentov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika v predmete Matematická gramotnosť zahŕňa systémy zápisu čísel v polyadických (pozičných) a nepolyadických (nepozičných) číselných sústavách. V nepozičných číselných sústavách hodnota jednotlivých číslic nezávisí od pozície, kde sa číslica v zápise čísla nachádza. Nepozičné číselné systémy je potom možné ďalej kategorizovať na aditívne a aditívno-subtraktívne systémy. Rímsky systém zápisu čísel je typickým príkladom aditívno-subtraktívnej nepolyadickej číselnej sústavy. Z pohľadu cieľov a obsahu sa od študentov požaduje, aby poznali rímske číslice a ich hodnoty v desiatkovej číselnej sústave a vedeli aplikovať pravidla zápisu rímskych čísel pri prevode z desiatkovej číselnej sústavy do rímskej číselnej sústavy a opačne.

Z historického pohľadu je možné konštatovať, že spôsob zapisovania rímskych čísel vznikol v stredoveku v západnej Európe a bol dominantným spôsobom zápisu čísel až do 15. storočia. Minimálne potreby zápisu čísel v období ranného feudalizmu bolo možné bez problémov uspokojiť používaním rímskych číslic. Tento spôsob zápisu sa udržal ešte dlho potom, ako západná Európa mala možnosť oboznámiť sa s indicko-arabským spôsobom záznamu prirodzených čísel v desiatkovej sústave. (Čižmár, 2016, s. 333) V súčasnosti sa tento spôsob zápisu používa napr. na označenie kapitol v knihách, radov sedadiel v kine, čísel na ciferníku hodín, atď. Pravidlá zápisu rímskych čísel slúžia na to, aby zápis každého čísla bol jednoznačný, t. j. aby sa číslo nemohlo zapísať dvomi alebo viacerými rôznymi spôsobmi. V predmete Matematická gramotnosť pri práci s rímskymi číslami používame tieto pravidlá:

1. Pri písaní rímskych čísel sa používajú tieto rímske číslice I, V, X, L, C, D, M.  
 $I = 1$ ,  $V = 5$ ,  $X = 10$ ,  $L = 50$ ,  $C = 100$ ,  $D = 500$ ,  $M = 1000$ .
2. V zápise čísla môžu byť najviac tri za sebou idúce číslice rovnaké.
3. V zápise čísla môžu byť číslice V, L, D použité najviac raz.
4. Číslica, ktorej hodnotu odpočítavame nesmie byť V, L, D alebo menšia ako desatina hodnoty číslice, od ktorej ju odpočítavame.
5. a) Číslica umiestnená vľavo od skupiny dvoch alebo troch rovnakých číslic idúcich za sebou musí mať väčšiu hodnotu od nich.  
b) Číslica umiestnená vpravo od skupiny dvoch alebo troch rovnakých číslic idúcich za sebou musí mať menšiu hodnotu od nich.
6. a) Ak je vpravo od nejakej číslice zapísaná číslica s menšou alebo rovnakou hodnotou, dané hodnoty číslic sčítame.  
b) Ak je vpravo od nejakej číslice zapísaná číslica s väčšou hodnotou, odpočítame od číslice s väčšou hodnotou číslicu s menšou hodnotou.  
c) Ak nastanú súčasne oba prípady (6a, 6b) vtedy najprv odpočítavame (postupujeme podľa bodu 6b) a vzniknutý rozdiel pripočítame k zostávajúcej hodnote čísla.

Analýzu výsledkov štúdie realizuje v dvoch rovinách kvantitatívnej a kvalitatívnej. Z pohľadu kvantitatívnej analýzy je cieľom porovnať výsledky objektívneho a subjektívneho hodnotenia matematického výkonu študentov a indikovať aktuálne dosahovaný stav študentov v tejto oblasti. V rovine kvalitatívnej sa zameriavame na identifikáciu stratégií riešení a vzniknutých miskoncepcií pri práci s nepolyadickými číselnými systémami.

## 1. Kvalitatívna analýza výsledkov štúdie

Kvalitatívnu analýzu problematiky zápisu čísel v rôznych nepolyadických číselných systémoch zameriavame na oblasť prevodu zápisu čísel z desiatkovej pozičnej sústavy do nepozičnej sčítaco-odčítacej číselnej sústavy (rímska číselná sústava) a opačne.

Analyzované úlohy je možné, podľa revidovanej Bloomovej taxonómie kognitívnych vzdelávacích cieľov (Anderson – Krathwohl, 2001), zaradiť z pohľadu dimenzie kognitívneho procesu do úrovne aplikácie a z pohľadu znalostnej dimenzie do úrovne procedurálnych vedomostí. Študent pri riešení používa osvojené postupy a koncepty, pričom aplikované myšlienkové operácie smerujú k využitiu aktívneho prístupu k riešeniu problému. Od študentov však nie je vyžadované uplatnenie metakognitívnych znalostí spojených so schopnosťou hodnotenia. Úroveň otázok použitých v úlohách je typu otvorených konvergentných otázok.

Analýzou riešení jednotlivých úloh sme identifikovali nasledujúce prístupy a postupy pri zápise rímskych čísel:

- Študenti z dôvodu zabezpečenia korektnej aplikácie pravidla č. 1 využívajú pomôcku vo forme vypísania rímskych číslic a ich hodnôt v desiatkovej číselnej sústave (Obrázok 1) alebo memotechnickej pomôcky, prostredníctvom ktorých je možné správne určiť hodnoty jednotlivých rímskych číslic. Z aplikovaných pomôcok je najviac používaný akronym v podobe LaCo DoMa (Obrázok 2).

Obrázok 1. Aplikovanie pravidla č. 1 – vypísanie rímskych číslic a ich hodnôt

Obrázok 2. Aplikovanie pravidla č. 1 – memo pomôcka LaCo DoMa

- V študentských riešeniach neidentifikujeme porušenia pravidla č. 2, ktoré hovorí, že pri zápise rímskych čísel môžeme použiť najviac tri číslice rovnakej hodnoty za sebou. Na strane druhej sa objavili zápisy, v ktorých sú viacnásobne použité rímske číslice V, L, D (Obrázok 3). Tie je ale možné, podľa pravidla č. 3, použiť v zápise čísla iba raz.

Obrázok 3. Nekorektná aplikácia pravidla č. 3

- Odpočítanou číslicou nemôže byť číslica L (Obrázok 4), pretože podľa pravidla č. 4 odpočítanou číslicou nemôžu byť číslice V, L, D. Nie je korektné zapísať číslo 3450 ako MMMLD, ale vhodnou transkripciou je zápis MMMCDL.

Obrázok 4. Nekorektná aplikácia pravidla č. 4 a č. 5

- Odpočítanou číslicou (podľa pravidla č. 4) nemôže byť ani číslica, ktorej hodnota je menšia ako desatina číslice, od ktorej ju odpočítavame. Je teda nekorektné v zápise čísla 400 použiť zápis XD (Obrázok 5), pretože od číslice D je možné odpočítať len hodnotu číslice C (hodnota číslice X je menej ako desatina hodnoty číslice D).

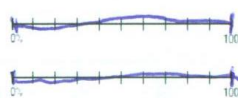
2. (4b) Zapište pomocou rímskych čísel:

a) 1674

MDC LXX IV

b) 2450

MM XDL



Obrázok 5. Nekorektná aplikácia pravidla č. 4

- Pri zápise rímskych čísel nie je dovolené odpočítavať ani hodnotu skupiny rovnakých číslic. Preto číslica vpravo od skupiny dvoch alebo troch číslic s rovnakou hodnotou musí mať menšiu hodnotu. Nemôže nastať situácia MDCIIL (Obrázok 4), pretože číslo 48 nie je možné zapísať IIL ale XLVIII. Takýto postup by porušil pravidlo č. 5.

- Identifikované boli taktiež nedostatky pri používaní pravidla č. 6, ktoré slúži na určenie hodnoty rímskeho čísla v desiatkovej číselnej sústave. Obrázok 6 prezentuje situáciu, v ktorej študent raz pravidlo používa korektné (určil správne, že IV odpovedá 4) a aj nekorektné. CD nie je 600 ale 400, pretože číslica C má menšiu hodnotu ako číslica D a je umiestnená vľavo od čísla D. Hodnotu rímskeho čísla CD teda určíme tak, že od číslice D, ktorá má hodnotu 500, odpočítame hodnotu číslice C, ktorá je 100.

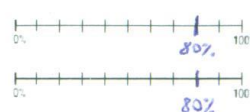
1. (4b) Zapište pomocou arabských čísel:

a) MMCMXI

2911

b) CDXXXIV

634



Obrázok 6. Nekorektná aplikácia pravidla č. 6

Je možné konštatovať, že problematika práce s rímskymi číslami nepatrí medzi oblasti matematiky, s ktorou by sa študenti Predškolskej a elementárnej pedagogiky vo svojom predchádzajúcom štúdiu nestretli. Preto je možné predpokladať, že by sebahodnotenie matematického výkonu v tejto oblasti, mali študenti s vysokou mierou presnostizvládnuť. Tento predpoklad overujeme prostredníctvom nástrojov kvantitatívneho výskumu.

## 2. Kvantitatívna analýza výsledkov štúdie

Z kvantitatívneho pohľadu spracovania výsledkov vychádzame z priebežného hodnotenia študentov 1. ročníka študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika ( $N = 194$ ) v predmete Matematická gramotnosť, ktoré bolo realizované písomnou formou v zimnom semestri 2018/19. Početnosť dostupného výberu bola ovplyvnená dvoma identifikovanými faktormi. Prvým bol zanechanie štúdia na vysokej škole, ktoré spôsobilo vyradenie 22 študentov zo štúdie z dôvodu absencie ich priebežného hodnotenia. Druhým faktorom bol nezáujem študentov zapojiť sa do výskumného merania (62 študentov). Samotné meranie bolo realizované na báze dobrovoľnosti a účasť v meraní nebola žiadnym pozitívnym ani negatívnym spôsobom stimulovaná.

Problematika zápisu čísel v rôznych číselných sústavách, ktorá bola zahrnutá v meraní, bola zúžená, podobne ako v kvalitatívnej časti štúdie, na prevod zápisu čísel medzi desiatkovou pozičnou sústavou a nepolyadickou rímskou sústavou. Do kvantitatívnej analýzy sme zahrnuli celkovo štyri úlohy, z ktorých dve sledujú prevod zápisu čísel z desiatkovej do rímskej sústavy (skrátene 1-I) a dve úlohy sledujú opačný smer prevodu čísel z rímskej do desiatkovej sústavy (skrátene I-1).

Kvantitatívnym cieľom štúdie je porovnať výsledky objektívneho a subjektívneho hodnotenia matematického výkonu študentov v téme prevodu čísel medzi desiatkovou a rímskou sústavou a indikovať pomocou stredných hodnôt aktuálne dosahovaný stav. Za operacionalizované premenné, umožňujúce naplnenie uvedeného cieľa, považujeme:

-  $p'$  (*points / body*),

teda bodové hodnotenie matematického výkonu v úlohách, ktoré vychádzalo zjednotne daného bodového intervalu pre každú úlohu (pre až ). Toto hodnotenie vyplynulo ako konsenzus z objektivizovaných pravidiel používaných všetkými hodnotiteľmi priebežného hodnotenia. Nulové bodové hodnotenie bolo udelené pri kumulovanej chybovosti v prevode zadaných čísel medzi číselnými sústavami alebo pri neriešení úlohy, jednobodové hodnotenie bolo udelené pri identifikácii jednej chyby v prevode a dvojbodové hodnotenie zodpovedalo bezchybnému prevodu daných čísel medzi uvedenými sústavami;

-  $c$  (*certainty / istota*),

teda mieru istoty správnosti odpovede vyjadrenú graficky dĺžkami úsečiek istoty priradenými jednotlivým úlohám (pre až ). Toto hodnotenie vychádzalo zo subjektívneho lokálneho postdikčného súdu študentov, pričom dĺžka úsečky istoty v relatívnom vyjadrení udávala mieru istoty správnosti odpovede študenta na riešenie úlohy. Hodnoty tejto premennej sa pohybovali v intervale  $\langle 0,1 \rangle$  a v percentuálnom vyjadrení udávali, s akou istotou študent považoval svoje riešenie konkrétnej úlohy za správne;

-  $Bias$  (*bias / skreslenie*),

t. j. kalibračný index, ktorý je bezrozmernou veličinou z intervalu . Udáva rozdiel medzi subjektívnym a objektívnym hodnotením výkonu, t. j. medzi relatívnymi mierami istoty správnosti odpovede študenta a objektívne normovaným bodovým ziskom v úlohách daného typu ( $BIAS(I-I)$ ,  $BIAS(I-1)$ ). Kladná hodnota v konkrétnej úlohe alebo v skupine úloh signalizuje nadhodnocovanie kognitívnych výkonov daným jedincom alebo skupinou. Pri zápornej hodnote nastáva opačný jav a index signalizuje podhodnocovanie kognitívnych výkonov (Boekaerts, Rozendaal, 2010; Říčan, 2016).

Zavedenie premenných nám umožňuje formulovať vzťahy medzi nimi pomocou nasledujúcich pracovných hypotéz. Tie sme kvôli prehľadnosti rozdelili do dvoch skupín: (A) týkajúce sa vzťahov medzi počtom bodov a dosiahnutou mierou istoty medzi skupinami i v skupinách, (B) týkajúce sa vzťahov dosiahnutých Bias indexov skupín k referenčnej hodnote aj medzi sebou navzájom.

Skupina A:

$HA1$ : Počet bodov dosiahnutý v objektívnom hodnotení matematického výkonu študentov v úlohách skupiny 1-I koreluje s počtom bodov dosiahnutých v úlohách skupiny I-1.

$HA2$ : Počet bodov dosiahnutý v objektívnom hodnotení matematického výkonu študentov v úlohách skupiny 1-I koreluje s mierou istoty správnosti odpovede dosiahnutej v subjektívnom hodnotení matematického výkonu študentov v úlohách skupiny 1-I .

$HA3$ : Počet bodov dosiahnutý v objektívnom hodnotení matematického výkonu študentov v úlohách skupiny I-1 koreluje s mierou istoty správnosti odpovede dosiahnutej v subjektívnom hodnotení matematického výkonu študentov v úlohách skupiny I-1 .

$HA4$ : Miera istoty správnosti odpovede dosiahnutá v subjektívnom hodnotení matematického výkonu študentov v úlohách skupiny 1-I koreluje s mierou istoty dosiahnutou v úlohách skupiny I-1.

Skupina B:

$HB1$ : Stredná hodnota Bias indexov skupiny úloh 1-I je rôzna od nulovej hodnoty.

$HB2$ : Stredná hodnota Bias indexov skupiny úloh I-1 je rôzna od nulovej hodnoty.

$HB3$ : Stredná hodnota Bias indexov skupiny úloh 1-I sa líši od strednej hodnoty Bias indexov skupiny úloh I-1.

## 2.1. Spracovanie údajov

Bias index je daný vzťahom (Boekaerts, Rozendaal, 2010):

$$BIAS = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (c_i - p_i),$$

kde  $n$  je početnosť úloh zaradených do výskumu,  $c_i$  je miera istoty správnosti odpovede v  $i$ -tej úlohe a  $p_i$  je počet bodov získaných v  $i$ -tej úlohe v rámci bipolárneho hodnotenia  $\{0,1\}$ .

Pre potreby porovnania v našom výskume bol Bias index vypočítaný samostatne pre každého študenta a v každej skupine úloh (1-I aj I-1) o dvedenými vzťahmi:

$$p_i = \frac{p'_i}{2},$$

$$BIAS(1-I) = \frac{(c_1+c_2)-(p_1+p_2)}{2},$$

$$BIAS(I-1) = \frac{(c_3+c_4)-(p_3+p_4)}{2}.$$

Spracovanie údajov prebehlo pomocou metód deskriptívnej štatistiky a zodpovedajúcich matematicko-štatistických metód s využitím softvérov MS Office Excel 365 Pro a Statistica 12CZ. V rámci základného popisu súboru údajov sme zisťovali základné charakteristiky polohy a variability (Tabuľka 1).

Tabuľka 1. Základné charakteristiky premenných (spracované v sw. Statistica 12 CZ)

Promenná	Popisné štatistiky (tabulka_1DPB_nonaditivna_ciselna_sustava)								
	N	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Rozptyl	Sm.odch.	Šikmost	Špičatost
p'(1-I)	194	3,6237	4,0000	0,0000	4,0000	0,8369	0,9148	-2,5867	6,2501
c(1-I)	194	1,7057	2,0000	0,0000	2,0000	0,2342	0,4840	-1,9131	3,0480
BIAS(1-I)	194	-0,0531	0,0000	-0,8000	1,0000	0,0637	0,2524	-0,0178	2,46748
p'(I-1)	194	3,4175	4,0000	0,0000	4,0000	1,2082	1,0992	-1,8576	2,5776
c(I-1)	194	1,6284	1,8000	0,0000	2,0000	0,2729	0,5224	-1,4556	1,1857
BIAS(I-1)	194	-0,0402	0,0000	-0,7500	1,0000	0,0717	0,2678	0,3714	2,5482

Nutnou podmienkou výberu vhodnej strednej hodnoty premennej v ďalšom testovaní, teda aritmetického priemeru alebo mediánu, bolo overenie normálneho rozloženia sledovaných veličín výskumnej vzorky. Túto podmienku sme testovali neparametrickým Kolmogorovovým-Smirnovovým testom (K – S test), ktorý vo výsledkoch nepotvrdil normálne rozdelenie testovaných premenných (Tabuľka 2). Vychádzajúc z uvedeného výsledku, budeme v ďalšom skúmaní používať batériu testov neparametrickej štatistiky.

Tabuľka 2. Výsledky K-S testu (spracované v sw. Statistica 12 CZ)

Promenná		Promenná	
p'(1-I)	K-S d=,48432, p<,01	p'(I-1)	K-S d=,43903, p<,01
c(1-I)	K-S d=,29892, p<,01	c(I-1)	K-S d=,25762, p<,01
BIAS(1-I)	K-S d=,27751, p<,01	BIAS(I-1)	K-S d=,27538, p<,01

Skupinu hypotéz  $HA1$  až  $HA4$  verifikujeme s využitím neparametrickej korelačnej analýzy, ktorá nie je citlivá na prítomnosť extrémnych hodnôt. Ako mieru vzťahu medzi dvoma premennými ordinálneho alebo metrického typu môžeme použiť: Spearmanov korelačný koeficient, Kendallov koeficient tau a koeficient Gama (Hendl, 2015). Každý z uvedených korelačných koeficientov je bezrozmerným číslom nadobúdajúcim hodnoty z intervalu  $[-1,1]$ . Hodnota  $r = -1$  reprezentuje najvyššiu negatívnu a  $r = 1$  najvyššiu pozitívnu koreláciu. Hodnota  $r = 0$  vypovedá o neexistencii korelácie medzi premennými. Podľa Hinkla a kol. (1998) je možné interpretovať silu asociácie v závislosti od hodnoty korelačného koeficienta vo viacerých pásmach (Tab. 3).



Tabuľka 3. Interpretácia hodnôt Pearsonovho korelačného koeficienta

Interpretácia:	r
- veľmi vysoká korelácia	0,90 do 1,00
- vysoká korelácia	0,70 do 0,90
- stredná korelácia	0,50 do 0,70
- nízka korelácia	0,30 do 0,50
- veľmi nízka príp. žiadna korelácia	0,00 do 0,30

Zdroj: Hinkle a kol. (1998)

Pri vyhodnotení zistených výsledkov budeme vychádzať z výstupov spracovaných na hladine významnosti  $\alpha = 0,05$ . Kvôli prehľadnosti uvádzame výpočty spracované v tabuľkovom formáte s farebným zvýraznením štatistiky významných korelácií (Tabuľka 4).

Tabuľka 4. Výsledky neparametrickej korelačnej analýzy (spracované v sw. Statistica 12 CZ)

Prom. X & prom. Y	Korelace (1DPB_nonaditívna_ciselna_sustava.sta v PS1) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
	Průměr	Sm.Odch.	Spearmanovy korelace	Gama	Kendallový korelace tau
p'(I-I)	3,623711	0,914849			
p'(I-1)	3,417526	1,099176			
HA1 <sub>0</sub>	<b>p &lt; ,05000</b>		<b>0,294286</b>	<b>0,572722</b>	<b>0,278202</b>
p'(I-1)	3,417526	1,099176			
c(I-1)	1,628351	0,522420			
HA2 <sub>0</sub>	<b>p &lt; ,05000</b>		<b>0,384697</b>	<b>0,533463</b>	<b>0,339615</b>
p'(I-I)	3,623711	0,914849			
c(1-I)	1,705670	0,483959			
HA3 <sub>0</sub>	<b>p &lt; ,05000</b>		<b>0,271583</b>	<b>0,458813</b>	<b>0,242216</b>
c(1-I)	1,705670	0,483959			
c(I-1)	1,628351	0,522420			
HA4 <sub>0</sub>	<b>p &lt; ,05000</b>		<b>0,824346</b>	<b>0,854733</b>	<b>0,751643</b>

Hypotézy *HB1* a *HB2* boli overované Wilcoxonovým jednovýberovým testom mediánu proti referenčnej konštante resp. referenčnej hodnote. Softvér Statistica neumožňuje uskutočniť výpočet jednovýberového Wilcoxonovho testu priamo. Využijeme však modifikáciu Wilcoxonovho párového testu, kde mediánom druhého výberu bude testovaná referenčná hodnota. Hypotézu *HB3* je možné v softvéri overiť bezprostredne, pomocou znamienkového testu alebo Wilcoxonovho testu. Nakoľko sa ich výsledky v rámci verifikácie hypotéz nelíšili, v nasledujúcej tabuľke uvádzame len výsledky Wilcoxonovho párového testu (Tab. 5).

Tabuľka 5. Výsledky Wilcoxonovho testu (spracované v sw. Statistica 12 CZ)

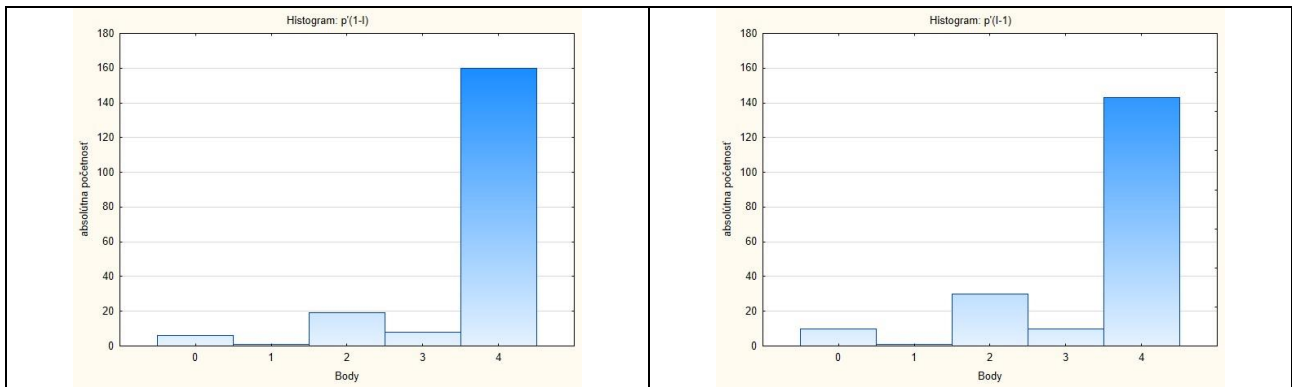
Wilcoxonův párový test (1DPB_nonaditívna_ciselna_sustava.sta v PS1) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$					
Hypotéza	Dvojice proměnných	Počet	T	Z	p-hodn.
HB1 <sub>0</sub>	BIAS(1-I)& REF	97	1511,500	3,112472	0,001855
HB2 <sub>0</sub>	BIAS(1-I)& REF	104	2055,000	2,188895	0,028605
HB3 <sub>0</sub>	BIAS(1-I)&BIAS(1-I)	105	2679,500	0,329271	0,741951

### 3. Výsledky a diskusia

Dosiahnuté výsledky budeme interpretovať postupne podľa jednotlivých zistení v rámci nami verifikovaných hypotéz.

Možným vysvetlením absencie normálneho rozdelenia premenných zaznamenávajúcich bodové ohodnotenie matematického výkonu študentov ( $p'(I-I)$  a  $p'(I-1)$ ) je vysoká úspešnosť študentov v riešení daných úloh (Obrázok 7).

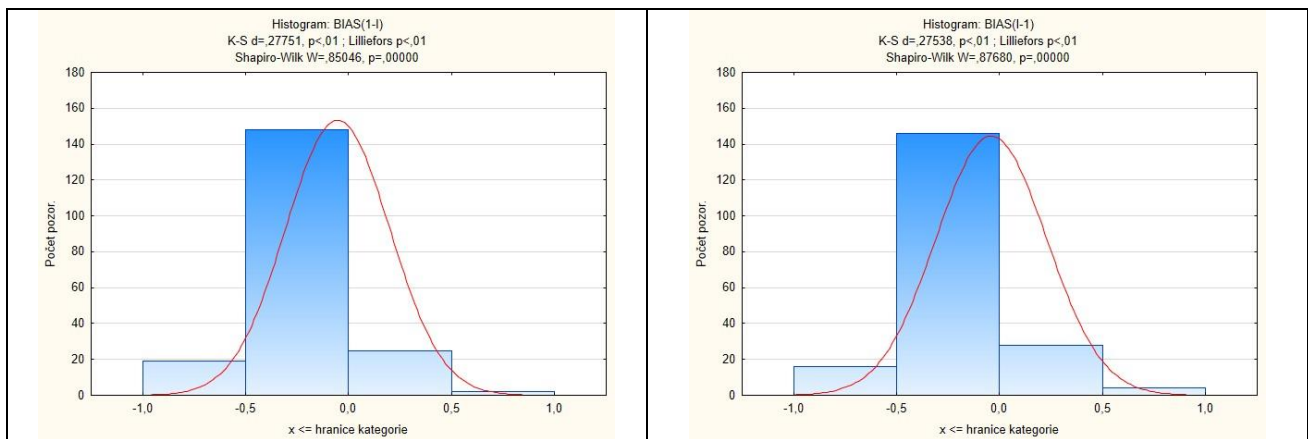




Obrázok 7. Grafické znázornenie rozloženia absolútnej početností  $p(1-I)$  a  $p(I-1)$

Na jednej strane tento fakt chápeme ako potešiteľnú skutočnosť, ktorá potvrdzuje naplnenie sledovaného čiastkového cieľa výučby v téme nepolyadických číselných sústav. Na druhej strane, riešené úlohy je možné podľa revidovanej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov (Anderson – Krathwohl, 2001) zaradiť len do aplikačnej procesuálnej dimenzie. Vo vedomostnej dimenzii úlohy kladú na študenta požiadavky v podobe znalosti základných princípov a generalizácií. V tejto dimenzii sa však ešte nevyžadujú procesuálne a metakognitívne znalosti spájané so schopnosťou analýzy, hodnotenia a tvorivosti.

Absencia normálneho rozdelenie premenných  $BIAS(1-I)$  a  $BIAS(I-1)$  (Obrázok 8) predpovedá možný posun v sebahodnotení matematického výkonu študentov vo vybranej téme. Vychýlenie k záporným hodnotám v oboch grafoch je možné interpretovať ako podhodnocovanie študentov pri hodnotení svojich matematických výkonoch v tejto oblasti. Prenesené do procesu vzdelávania – možno identifikovať neistotu študentov pri požiadavke komplexného použitia pravidiel zápisu rímskych čísel a to aj napriek tomu, že sú pri napĺňaní tejto požiadavky úspešní. Z možného bodového hodnotenia úloh ( $x_{min}(p'(1-I)) = x_{min}(p'(I-1)) = 0$  a  $x_{max}(p'(1-I)) = x_{max}(p'(I-1)) = 4$ ) dosahujú priemerné objektívne hodnotenie výkonu  $\bar{x}_{p'(1-I)} = 3,6237$  a  $\bar{x}_{p'(I-1)} = 3,4175$  blízke hornej hranici bodového rozsahu (Tabuľka 1).



Obrázok 8. Histogramy  $BIAS(1-I)$  a  $BIAS(I-1)$

Korelačná analýza potvrdila na hladine významnosti 0,05 existenciu pozitívnych korelácií medzi počtom objektívne získaných bodov v skupine úloh  $1-I$  aj v skupine  $I-1$  (hypotéza  $HA1$ , Tabuľka 4). Teda matematický výkon študenta, ktorý získal alebo nezískal body za prevod čísla z dekadického do rímskeho zápisu koreluje s jeho výkonom pri spätnom prevode čísla z rímskeho do dekadického zápisu. Podobne je možné potvrdiť pozitívny vzťah medzi počtom objektívne získaných bodov a subjektívnym súdom istoty správnosti odpovede študentmi v oboch skupinách úloh (hypotézy  $HA2$  a  $HA3$ , Tabuľka 4), aj keď v nízkej asociačnej sile. Vysoká asociačná sila, a to vo všetkých neparametrických korelačných koeficientoch, bola zaznamenaná v korelacii

subjektívneho hodnotenia istoty správnosti odpovede študentmi medzi oboma skupinami úloh (HA4, Tabuľka 4). Táto korelácia bola očakávaná a potvrdzuje stálosť subjektívneho hodnotenia vlastného výkonu študentom.

Nenulové rozdiely medzi objektívnym a subjektívnym súdom študentov oboch skupinách úloh, potvrdzujú na hladine významnosti 0,05 aj výsledky verifikovania hypotéz  $HB1$  a  $HB2$  (Tabuľka 5). Tie vyvracajú nulové hypotézy o rovnosti s referenčnou hodnotou, teda o nulovom rozdiel medzi nimi, v prospech nerovnosti uvedenej v pracovných hypotézach. Na základe nevyvrátenia hypotézy  $HB3_0$  možno však konštatovať rovnakú nezgodu v oboch skupinách úloh. Tendencia podhodnocovať svoje výsledky v rámci subjektívneho súdu študentov (záporná priemerná hodnota oboch BIAS indexov) sa teda vyskytuje zhodne v oboch skupinách úloh, pričom existujúci rozdiel v podhodnocovaní medzi týmito skupinami je štatisticky nevýrazný.

## Záver

Študenti prichádzajúci študovať predškolskú a elementárnu pedagogiku na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove prechádzajú v rámci matematickej edukácie v prvom ročníku viacerými tematickými okruhmi. Jedným z nich je i problematika nepolyadických číselných sústav. V tejto téme síce preukazujú, v rámci priebežného hodnotenia, požadovanú úspešnosť, avšak s nižšou mierou istoty pri posudzovaní správnosti svojej odpovede. Rozdiely vo vnímaní jednotlivých subtém prezentovaných úlohami na prevody medzi desiatkovou pozičnou a rímskou nepolyadickou sústavou sme nezaznamenali.

Ďalším vhodným smerovaním kvantitatívne orientovaného výskumu v tejto oblasti bude hľadanie odpovedí na otázky:

- Aké výsledky v rámci porovnania objektívneho a subjektívneho hodnotenia budú študenti dosahovať aj v ďalších oblastiach matematickej edukácie?
- Existujú štatisticky významné rozdiely v sebahodnotení študentov v závislosti od študijného programu alebo od realizovanej formy štúdia?

V kvalitatívnej analýze bude zaujímavé zisťovať použitie ďalších stratégií riešení a prípadne identifikovať v nich výskyt miskoncepcií aj v iných tematických okruhoch.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing*. New York: Longman. ISBN 0-8013-1903-X.
2. BÁLINT, Ľ. (1995): *Učebné osnovy matematiky pre I. stupeň základnej školy*.
3. BOEKAERTS, M., ROZENDAAL, J. S. (2010). Using multiple calibration indices in order to capture the complex picture of what affects students' accuracy of feeling of confidence. *Learning and Instruction*, 20 (5), 2010, 372-382. ISSN 0959-4752.
4. ČIŽMÁR, J. (2017). *Dejiny matematiky od najstarších čias po súčasnosť*. Bratislava: Perfekt. ISBN 978-80-8046-829-3.
5. HENDL, J. (2015). *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýzy dát*. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-0981-2.
6. HINKLE, D. E. et al. (1998). *Applied statistics for the behavioral science*. Boston, MA: Houghton Mifflin. ISBN 978-0618124053.
7. ŘÍČAN, J. (2016). *Metakognice a metakognitivny strategie*. Most: Hněvín. ISBN 978-80-86654-39-3.
8. ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre I. stupeň ZŠ. Matematika*. [online]. [cit. 30. januára 2020]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf).

9. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

**Author's Information:**

*RNDr. Jana Hnatová – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Mathematical Education, Preshov, Slovak Republic.*

*Mgr. Marek Mokriš – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Mathematical Education, Preshov, Slovak Republic.*

# HRA NA DOBRÉ SPRÁVANIE: BEHAVIORÁLNY PRÍSTUP V ZNIŽOVANÍ PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA V PODMIENKACH ŠKOLSKÝCH TRIED

## GOOD BEHAVIOR GAME: BEHAVIOR APPROACH IN DECREASING PROBLEM BEHAVIOR IN CLASSROOM SETTINGS

*Lucia Mikurčíková*

*Lucia Mikurcikova*

### Abstrakt

Príspevok sa zaoberá jednou z behaviorálnych stratégií na riešenie problémového správania v školskej triede. Hra na dobré správanie (Good Behavior Game) je tvorená jednou z viacerých behaviorálnych stratégií znižovania problémového správania žiakov v školských triedach, či iných malých sociálnych skupinách. Zameriava sa nielen na zníženie rôznych prejavov problémového správania v školskej triede, ale podporuje aj zvýšenie frekvencie, či trvania žiaduceho správania sa žiakov ako napríklad nasledovanie pravidiel žiakmi, prejavy rovesníckej pomoci, vzájomnú kooperáciu apod. Zámerom príspevku je popísať základné znaky tejto behaviorálnej stratégie v kontexte rôznych typov skupinových kontingencií a jej použitia v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, ale aj v rámci špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

### Annotation

Paper deals with one of the behavioral strategy for solving problem behavior in classroom settings. Good behavior game is one of several behavioral strategies for reducing problem behavior of students in the classroom, or other small social groups. It focuses not only on reducing various problem behavior in the classroom, but also support increasing of the frequency or duration of desired behavior of the students, such as following rules by peers, promoting peer support, cooperation, etc. The aim of the paper is to describe basic characteristics of this behavioral strategy in the context of various group contingencies and its use in pre-primary and primary education as well as special and inclusive education of students with special educational needs.

**Kľúčové slová:** Hra na dobré správanie, behaviorálna stratégia, behaviorálny prístup, aplikovaná behaviorálna analýza, problémové správanie, inkluzívne vzdelávanie.

**Key words:** Good behavior game, behavioral strategy, behavioral approach, applied behavior analysis, problem behaviour, inclusive education.

### Teoretické východiská

Výskyt problémového správania u detí a žiakov v predprimárnom, primárnom, ale i sekundárnom vzdelávaní je bežnou súčasťou vyučovacieho procesu, na ktoré musí byť učiteľ pripravený. Rôzne formy problémového správania môžu ovplyvniť nielen klímu triedy, ale i aktuálnu atmosféru v triede, či v inej sociálnej skupine v rámci voľnočasovej edukácie, sociálne

postavanie žiakov v triede, rovesnícke vzťahy, sociálnu interakciu a vzájomnú súdržnosť členov sociálnej skupiny. V neposlednom rade môže mať negatívny vplyv aj na školskú úspešnosť žiakov.

Problémové správanie je dôležité odlišovať od porúch správania, za ktoré podľa Žolnovej (2018) možno v širšom ponímaní chápať ako neadaptívne formy správania jedinca alebo malej sociálnej skupiny, ktoré nepriaznivo vplyvajú na sociálny vzťahový rámec a socializačný proces osoby alebo na fungovanie skupiny, resp. ktoré narušajú etické, právne, a iné spoločenské formy. Od porúch správania sa problémové správanie podľa Dubayovej (2016) odlišuje najmä tým, že sice ide o vývinovo neprimerané správanie, ktoré zároveň nespĺňa kritériá ochorenia, je krátkodobé, jeho prejavy sú menej intenzívne, je spoločensky menej závažné, podmienené skôr situačne a sociálne než osobnostne. Podľa Smitha a Boxa (In Kožárová, Podhájecká, 2015) je problémové správanie možné operacionalizované vymedziť ako akýkoľvek vzorec opakujúceho sa správania alebo percepciu správania, ktorá interferuje alebo je v riziku interferencie s optimálnym sociálnym učením alebo zapojením sa do prosociálnych interakcií s rovesníkmi a dospelými. Podľa Žolnovej a Semanovej (2016) sa môžu objavovať v určitých pedagogických situáciách, ktoré sú pre žiaka ťažko zvládnuteľné.

S problémovým správaním sa môžeme stretnúť už u detí v predškolskom veku, napr. pri ich zaškolení v predprimárnom zariadení, a to hneď z viacerých príčin, ktoré môžu súvisieť s adaptáciou dieťaťa na nové prostredie, zmenou režimu dňa, odlúčením od rodičov, ale aj inými príčinami. U niektorých detí môže problémové správanie pretrvávajúť nielen v rámci adaptačného obdobia, ale aj v ďalšom období. V primárnom vzdelávaní to môže byť časté vyrušovanie, neplnenie povinností, či inštrukcií daných učiteľom, odchádzanie z lavice mimo určený priestor, vykrikovanie počas hodiny, nezhody s rovesníkmi, problémy so sociálnou interakciou medzi rovesníkmi, či prejavy agresívneho správania apod.

Niektoré prejavy problémového správania môžu byť prvými symptómami porúch správania, ktoré sa u žiakov diagnostikujú v neskoršom veku, prípadne môžu súvisieť s inou primárnou príčinou, ako je napríklad porucha autistického spektra, narušenie komunikačnej schopnosti, či vývinové poruchy učenia a poruchy aktivity a pozornosti (Hrebeňárová, 2016). Práve hyperaktivita je podľa Hučíkovej (2018) často spájaná s nesústredenosťou, býva prekážkou v školskej práci a môže nežiaducim spôsobom ovplyvňovať správanie žiaka.

Riešenie problémového správania môže taktiež narušiť plynulý priebeh vyučovacieho procesu, preto je dôležité zvážiť vhodné stratégie v tomto procese. V praxi sa na riešenie problémového správania a porúch správania používajú rôzne prístupy. Napríklad Wilson a Lipsey (2007) v prehľadovej štúdií analyzovali viaceré výskumné štúdie, ktoré overovali školské intervencie na riešenie agresívneho a problémového správania. Medzi najčastejšie z nich patrili behaviorálne stratégie (posilňovanie vo forme rôznych druhov odmien a výhod, tokenová ekonomika, behaviorálne kontrakty a iné), kognitívne orientované prístupy (s dôrazom na zmenu myslenia a kognitívnych zručností, postupy riešenia problémov, kontrolovanie hnevu atď.), tréning sociálnych zručností, poradenstvo, mediácia rovesníkom a tréning rodičov.

## **1. Behaviorálne prístupy v riešení problémového správania**

Jedným zo spôsobom riešenia problémového správania, ale i porúch správania, v školskej triede sú rôzne behaviorálne prístupy založené na princípoch aplikovanej behaviorálnej analýzy, ako vedy o správaní, medzi ktoré patrí napríklad motivácia a kontrola podnetov, ale i posilňovanie žiaduceho a vyhasínanie nežiaduceho správania. Ide o prístup, ktorý sa používa nielen pri riešení závažného problémového správania u detí so zdravotným znevýhodnením, ale ide o prístup využiteľný aj pri riešení problémového správania, ktoré sa vyskytuje u detí a žiakov štandardnej populácie vo všetkých typoch škôl. Podľa Coopera, Herona a Hewarda (2007) aplikovaná behaviorálna analýza skúma a zlepšuje ľudské správanie a systematicky využíva metódy založené na vedeckých princípoch správania pri učení, rozvoji sociálnych zručností, či riešení problémového správania.

Behaviorálny prístup riešenia problémového správania vychádza z funkčnej behaviorálnej diagnostiky, ktorá je dôležitá pre stanovenie správneho intervenčného postupu. Jeho typickým znakom je individuálne zameranie na správanie sa jednotlivca alebo skupiny a správne definovaného a operacionalizovaného správania, ktoré je potrebné riešiť. Dôraz sa tu kladie nielen na topografiu správania, t. j. ako toto správanie vyzerá, ale predovšetkým na funkciu, dôvod výskytu tohto správania. Následným krokom je identifikácia antecedentov, ktoré predchádzajú správaniu a konzekvencií, ktoré toto správanie posilňujú. Po dôkladnej identifikácii všetkých súvislostí, vzorcov správania, či premenných, ktoré udržiavajú toto správanie je možné stanoviť efektívnu behaviorálnu intervenciu riešenia problémového správania.

## 2. Skupinové kontingencie a riešenie problémového správania

Dominantnú pozornosť špeciálnych pedagógov, ale i pedagógov zaberajú postupy a stratégie riešenia problémového správania používané individuálne s jednotlivcom s problémovým správaním, či poruchou správania.

Aj v aplikovanej behaviorálnej analýze sa primárne zaoberáme otázkami ako posilňovanie pôsobí na jednotlivca. No aplikovaný výskum ukazuje aj ako je možné kontingencie posilňovania uplatňovať v skupine, napr. pri znižovaní problémového správania v školských podmienkach, zvyšovaní voľnočasových aktivít dospelých s traumatickou skúsenosťou, podporou abstinencie pri cigaretách, zlepšenie správania a akademických výsledkov detí a žiakov v školských triedach, či znížením problémového správania na školských ihriskách (Cooper, Heron, Heward, 2020). Zvážiť použitie skupinových kontingencií je možné najmä v situáciách, kedy individuálne riešenie drobných prejavov problémového správania nemusí byť použiteľné. Ich výhodou je, že nielen šetria čas, ale znižujú aj potrebný počet pracovníkov, sú rýchle a niekedy ako jediná možná alternatíva. Ďalšou výhodou využitia skupinových kontingencií pri riešení problémového správania je, že sa nemusia sústreďovať len na znižovanie problémového správania, ale zároveň učia deti a žiakov aj žiaducemu a sociálne prijateľnému správaniu, podporujú rovesnícke vzťahy v skupine, vytvárajú príjemnú klímu triedy, alebo sú prostriedkom pozitívnej sociálnej interakcie a pod.

V skupinovej kontingencii je bežná konzekvencia závislá od správania jedného člena skupiny, správania časti skupiny alebo správania všetkých členov skupiny (Litow, Pumroy In: Cooper, Heron, Heward, 2007). Správne zostavená skupinová kontingencia môže mať efektívny vplyv na skupinové správanie všetkých členov skupiny. Rozlišujeme tri druhy skupinových kontingencií (Cooper, Heron, Heward, 2020):

- nezávislé skupinové kontingencie,
- závislé skupinové kontingencie,
- vzájomne závislé skupinové kontingencie.

Tab. 1. Charakteristika jednotlivých druhov skupinových kontingencií

	<b>A (antecedent)</b>	<b>B (správanie)</b>	<b>C (konzekvencia)</b>
<b>nezávislá</b>	kritérium rovnaké pre všetkých členov skupiny	kritérium splnené	posilnenie pre každého člena skupiny, ktorý splnil kritérium
<b>závislá „stratégia hrdinu“</b>	stačí, keď kritérium splní jeden člen skupiny alebo malá časť skupiny	kritérium splnené	posilnenie pre celú skupinu
<b>vzájomne závislá</b>	kritérium rovnaké pre všetkých členov skupiny	kritérium splnené	posilnenie pre celú skupinu, len ak všetci zo skupiny splnili kritérium

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri nezávislých skupinových kontingenciách je posilnenie nezávislé od výkonu iných členov skupiny. Posilnenie dostane každý člen skupiny, ktorý splnil kritérium. Pre ich väčšiu efektivitu je vhodné ich prepojiť s ďalšími stratégiami, ktoré by posilňovali vhodné správanie jednotlivcov. Tým, že v závislej skupinovej kontingencii stačí, keď kritérium splní jeden člen skupiny a tento

člen je preto pre ostatných členov v skupine často hrdinom, môžu byť v tejto kontingencii kritéria výkonu nastavené tak, aby pôsobili na zlepšenie sociálnych vzťahov žiakov triedy s istým členom skupiny, ktorý nastavené kritériá môže ľahšie splniť. Vzájomne závislé skupinové kontingencie spájajú členov skupiny a podnecujú ich súdržnosť pri dosahovaní spoločného cieľa, nakoľko skupina získa posilnenie len vtedy, keď všetci zo skupiny splnia kritérium. Aj keď na strane druhej tu môže vzniknúť tlak napríklad na slabších členov skupiny, pre ktorých je dané kritérium náročnejšie.

### 3. Hra na dobré správanie

Známou behaviorálnou stratégiou, ktorá využíva skupinovú kontingenciu je tzv. *Hra na dobré správanie* (z angl. *Good behavior game*) (ďalej ako GBG). Ide o konkrétnu behaviorálnu stratégiu riešenia problémového správania v skupine, ktorá využíva princípy aplikovanej behaviorálnej analýzy. Výhodou tejto stratégie je, že je možné ju použiť na rôzne problémové správanie, v rôznom prostredí, s rôznymi deťmi a žiakmi a s použitím rôznych skupinových kontingencií, čo potvrdzujú viacerí autori (Dillenburger, Coyle, 2019; Lynch, Keenan, 2016; Leflot, van Lier, Onghena, Colpin, 2013; Chan, Foxcroft, Smurthwaite, Coombes, Allen, 2010; Kellam et al., 2011 a ďalší).

Prvá krát predstavili GBG Barrish, Saunders a Wolf (1969), ktorí ju navrhli s cieľom zníženia výskytu dvoch konkrétnych prejavov problémového správania (vykrikovanie na hodine a odchádzanie z miesta) so 24 žiakmi 4. ročníka štandardnej školskej triedy, kde sa nachádzalo aj niekoľko problémových žiakov ( $N = 7$ ). Využíva vzájomne závislú skupinovú kontingenciu. Vo výskume bol použitý experimentálny dizajn, ktorý obsahoval elementy viacerých východísk a reverzného dizajnu. Po identifikovaní neprimeraného, problémového správania skupiny žiakov zapojených do výskumu (vykrikovanie a odchádzanie z miesta mimo na to určený čas) v rámci tzv. východiska (baseline) bola trieda rozdelená na dve skupiny. Žiakom bolo povedané, že sa idú „hrať hru“. Každé odchádzanie z miesta alebo vykrikovanie malo za následok získanie čiarky na tabuli, čo znamenalo možnú stratu privilégii pre všetkých členov danej skupiny. Kontingencia tu bola nastavená tak, že sa týkala každého výskytu vykrikovania a odchádzania z lavice u konkrétneho žiaka, kým konzekvencia (prípadná strata privilégii) správania žiaka bola zdieľaná so všetkými žiakmi v danej skupine. Privilégiami boli udalosti dostupné v školskom prostredí, ako napríklad extra prestávka, možnosť byť prvý v rade na obed, čas na špeciálne projekty, nálepky a iné typy pozitívnych hodnotení, ako samozrejme aj možnosť vyhrať danú hru. Priebeh realizácie hry bol žiakom učiteľkou popísaný v nasledujúcich krokoch:

1. žiaci boli oboznámení s tým, že to, čo idú robiť je hrať hru každý deň počas hodín matematiky,
2. trieda bola rozdelená do dvoch skupín podľa radov lavíc,
3. keď jedna alebo obidve skupiny vyhrajú hru, daná skupina (obidve skupiny) získajú istú výhodu,
4. sú tu však isté pravidlá, ktoré musia členovia obidvoch skupín dodržiavať (pravidlá boli postavené na kategóriách vopred identifikovaného problémového správania - ako napríklad nikto neopustí svoje miesto bez dovoľenia, o dovoľenie je možné požiadať dvíhnutím ruky a vyvolaním učiteľa, nikto nebude sedieť na svojom stole alebo stole spolužiaka atď. V príspevku autori identifikovali a presne popísali žiakom 11 príkladov nevyhovujúceho správania sa počas hry),
5. ak učiteľ uvidí niekoho z tímu porušiť jedno z týchto pravidiel, tím získa jednu čiarku na tabuli,
6. skupina, ktorá získa najmenej bodov alebo ak každá zo skupín získa menej než päť čiarok, daná skupina/skupiny získajú cenu/odmenu (žiakom sú presne popísané východy, ktoré získajú. V tomto prípade boli žiakom prisľúbené 4 odmeny),
7. skupina, ktorá nevyhrá, nezíska ani jednu z týchto cien,
8. ak skupina nezíska viac ako 20 čiarok za celý týždeň dostane extra týždňovú cenu (v tomto prípade mohli žiaci ísť o 4 minúty skôr na prestávku).

#### 4. Verzie behaviorálnej stratégie Hry na dobré správanie

Babyak, Luze a Kamps (2000) túto stratégiu obohatili o komponent sebamonitorovania správania študentov a nazvali ju *Hra na dobrého študenta* (z angl. *Good student game*) (ďalej ako GSG). V GSG si študenti monitorujú vlastné správanie v tímoch alebo ako individuálni hráči sami, na rozdiel od GBG, kde správanie žiakov bolo monitorované učiteľom. Kým pri GBG bolo doručenie posilnenia (odmena) závislá od výkonu členov skupiny, pri GSG bola závislá na jednotlivcovi alebo na členoch skupiny.

Dillenburger a Coyle (2019) modifikovali túto stratégiu pre účely inkluzívneho procesu a nezamerali sa len na znižovanie problémového správania, ale aj posilňovanie žiaduceho správania. Túto obmenu GNG nazvali *Dobrá inkluzívna hra* (z angl. *Good inclusion game*) (ďalej ako GIG). Považujú ju aj za efektívny nástroj inkluzívnej edukácie. Do pôvodnej hry na dobré správanie (GBG), ktorá je zameraná na znižovanie problémového správania detí a žiakov v školskej triede, zakomponovali pravidlá so zámerom zvýšiť inkluzívne správanie sa žiakov v triede, ako napríklad komunikovanie navzájom, požičiavanie si vecí, zdieľanie informácií apod. Overením GIG v pilotnej štúdii v špeciálnej triede so žiakmi s Downovým syndrómom, autizmom a mentálnym postihnutím vo veku 10 až 13 rokov potvrdili vplyv GIG na zníženie konkrétneho problémového správania a nárast žiaduceho správania žiakov v skupine. Následne GIG overovali v dvoch triedach základných škôl. V triedach bolo 20 a 24 žiakov. Vek žiakov v triedach sa pohyboval od 7 do 11 rokov. Každá trieda obsahovala aspoň jedného žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vrátane porúch učenia, Downovho syndrómu, ADHD, či autizmu. Vo výskume overovali použitie GBG a GIG v kombinácii. Každá trieda bola rozdelená do dvoch skupín. V rámci GBG sa zamerali na zníženie dvoch najčastejších problémových správání tried, a to (1) rozprávanie mimo priestor na to určený počas hodiny a (2) mimovoľné odchádzanie z lavice. Žiakom sa zaznamenávalo každý výskyt problémového správania. Skupina s vyšším počtom výskytov správania prehrala. Skupina s menším výskytom problémového správania vyhrala. Predtým určená „odmena“ (dlhší čas na prestávku a prvý v rade na obed) bola daná skupine, alebo obom skupinám ak získali menej ako 6 výskytov problémového správania počas sledovaného obdobia. V časti GIG boli pravidlá zamerané skôr na zvýšenie výskytu žiaduceho správania, čím sa autorky skôr zamerali a zdôraznili dôležitosť „ako to robiť“ na rozdiel od toho „čo nerobiť“. Keďže ich zámerom bolo zvýšiť tzv. inkluzívne vzdelávanie, z indexu indikátorov inklúzie vybrali oblasť komunikácie (ako napríklad rozprávanie s inými v skupine, dávanie spätnej väzby, odpovedanie na otázky žiakov a učiteľa, kladenie otázok žiakom a učiteľovi, podávanie informácií iným apod.) a oblasť zdieľania (ako napríklad požičiavanie si materiálov, fyzické podávanie vecí iným spolužiakom, opýtanie sa, či niekto nepotrebuje niečo požičať).

Donaldson, Vollmer, Krous, Downs a Berard (2011) overovali využitie GBG v piatich triedach v materských školách, kde rušivé správanie kleslo v každej z týchto piatich tried po implementovaní intervencii. Triedy materských škôl mali od 15 do 22 detí, spolu 98 detí. Intervencia bola realizovaná minimálne dva krát denne a jej trvanie sa pohybovalo od 10 do 35 minút. V experimente bol využitý experimentálny dizajn s viacerými východiskami naprieč prostrediami.

Implementovanie akejkoľvek skupinovej kontingencie si, podobne ako behaviorálne stratégie na zmenu správania, vyžaduje plánovanie. Cooper, Heron a Heward (2007) v tejto súvislosti odporúčajú šesť zásad, na ktoré je potrebné myslieť pred realizáciou, ale aj počas aplikácie skupinovej kontingencie. Ide o (1) výber efektívnej odmeny ako silnej konzekvencie pre posilnenie vhodného správania. Odporúča sa tu využívanie skôr rôznorodých generalizovaných podmienených posilnení; (2) správne determinovanie správania určeného na zmenu a iných kolaterálnych správání, ktoré môžu byť intervenciou zasiahnuté; (3) určenie primeraných kritérií výkonu. Žiaci, ktorí majú splniť požadované kritériá musia mať tiež dostatočné zručnosti a prerekvizity potrebné na ich splnenie; (4) ak je to možné, odporúčajú kombinovanie s inými procedúrami, ktoré systematicky pôsobia na zmenu správania, ako napríklad diferenciálne posilňovanie nízkej frekvencie správania (DRL), alebo v prípadoch, kedy je cieľom dosiahnuť vysokú úroveň skupinových výkonov, diferenciálne posilňovanie vysokej frekvencie správania (DRH); (5) výber čo najvhodnejšej



skupinovej kontingencie, ktorý by mal byť postavený na celkových zámeroch odborníka, ktorý používa túto stratégiu. Napríklad ak má byť skupinová kontingencia zameraná na zlepšenie správania jedného alebo malej skupiny osôb môže byť použitá závislá skupinová kontingencia. V prípade, že je zámerom diferenciallyne posilnenie vhodného správania je vhodné zvážiť nezávislú skupinovú kontingenciu. Ale ak chce odborník dosiahnuť zlepšenie na istej požadovanej úrovni u každého člena skupiny je vhodné zvážiť vzájomne závislú skupinovú kontingenciu; (6) v neposlednom rade je to aj monitorovanie individuálnych, ale aj skupinových výkonov. Niekedy sa môže stať, že sa len niektorí členovia skupiny zlepšujú, prípadne u iných zlepšenie nemusí ísť tak rýchlo.

## Záver

Behaviorálna stratégia *Hra na dobré správanie* môže byť použitá nielen na riešenie problémového správania, či porúch správania a posilňovanie vhodného správania sa detí a žiakov v školskej triede, ale i počas ich voľnočasovej edukácie. Pri jej možných rôznych modifikáciách ju môže učiteľ a vychovávateľ použiť aj ako nástroj prevencie vzniku problémového správania v skupine, sústredení sa na učenie a podporu rovesníckej podpory a pomoci, primeranej sociálnej interakcie medzi deťmi a žiakmi, rozvojom hrových a ďalších sociálnych zručností, nakoľko aj Vojtová (2008) ako časté riziká vzniku porúch správania u žiakov v rámci školy uvádza školský neúspech, nevhodné disciplinárne prostriedky používané voči žiakom, prijatie agresivity ako normy, šikanovanie, či sociálnu izoláciu.

Pre dosiahnutie požadovaných výsledkov využívaním stratégie Hry na dobré správanie je nutné zaškolenie sa pre správne využívanie tejto stratégie. Becker, Bradshaw, Domitrovich a Ialongo (2013) zistili, že správne vedenie učiteľov pre používanie tejto stratégie je asociované s vyššou kvalitou jej implementácie.

**Poznámka:** Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0684/19 Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami (2019 – 2021).

## Zoznam bibliografických odkazov

1. BABYAK, A. E., LUZE, G. J., KAMPS, D. M. 2000. The student game. Behavior management for diverse classrooms. In: *Intervention in School and Clinic*, 35 (4), 216-223.
2. BARRISH, H. H., SAUNDERS, M., WOLF, M. M., 1969. Good behavior game: effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. In: *Journal of Applied Behaviour Analysis*, Vol. 2 (2), 119-124.
3. BECKER, K. D., BRADSHAW, C. P., DOMITROVICH, C., IALONGO, N. S. 2013. Coaching teachers to improve implementation of the Good behavior game. In: *Administration and Policy in Mental Health*, 40, 482-493.
4. CHAN, G. G., FOXCROFT, D., SMURTHWAITE, B., COOMBES, L., ALLEN, D., 2010. *Improving child behaviour management: An evaluation of the Good Behaviour Game in UK primary schools*. Oxford Brookes University Dostupné z: <[https://www.academia.edu/1611271/Improving\\_Child\\_Behaviour\\_Management\\_An\\_Evaluation\\_of\\_the\\_Good\\_Behaviour\\_Game\\_in\\_UK\\_Primary\\_Schools](https://www.academia.edu/1611271/Improving_Child_Behaviour_Management_An_Evaluation_of_the_Good_Behaviour_Game_in_UK_Primary_Schools)>.
5. COOPER, J. O., HERON, T. E., HEWARD, W. L., 2007. *Applied Behavior Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. ISBN 978-0-13-142113-4.
6. COOPER, J. O., HERON, T. E., HEWARD, W. L., 2020. *Applied Behavior Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. ISBN-10 0-13-475255-4.

7. COYLE, C., DILLENBURGER, K., 2018. The good inclusion game (GIG): Effective practice for inclusive education. In: *Academia Journal of Educational Research* 5 (3). DOI: 10.15413/ajer.2018.0305.
8. DILLENBURGER, K., COYLE, C., 2019. Education for all: The Good Inclusion Game. In: *Behavioral Interventions*, 34, 338-351.
9. DONALDSON, J. M., VOLLMER, T. R., KROUS, T., DOWNS, S., BERARD, K. P. 2011. An Evaluation of the good behavior game in kindergarten classrooms. In: *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 605-609.
10. DUBAYOVÁ, T. 2016. *Patopsychológia detí so psychologickým narušením pre pedagógov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1624-9.
11. HREBEŇÁROVÁ, L. 2016. *Edukácia osôb s viacnásobným postihnutím*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1694-3.
12. HUČÍKOVÁ, A. 2018. Osoba s vývinovou poruchou učenia a poruchou aktivity a pozornosti. In: *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 125-143. ISBN 978-80-555-2171-8.
13. LEFLOT, G., VAN LIER, P. A. C., ONGHENA, P., COLPIN, H. 2013. The Role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of Good behavior game in Belgian elementary classrooms. In: *Journal of School Psychology*. 51, 187-199.
14. LYNCH, D., KEENAN, M., 2016. Good behaviour game: Maintenance effects. In: *International journal of educational research*, Vol. 87, 91-99.
15. KELLAM, S. G. et al. 2011. The good behavior game and the future of prevention and treatment. In: *Addiction Science and Clinical Practice*. Vol. 6 (1), 73-84.
16. KOŽÁROVÁ, J., PODHÁJECKÁ, M. 2015. *Deti s problémovým správaním v predprimárnej inkluzívnej edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1399-7.
17. VOJTOVÁ, V. 2008. *Kapitoly z etopédie I. Prístupy k poruchám emocií a chování v súčasnosti*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-532.
18. WILSON, S. J., LIPSEY, M. W. 2007. School based interventions for aggressive and disruptive behavior. In: *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143.
19. ŽOLNOVÁ, J., Osoba s poruchami správania. In: *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 144-168. ISBN 978-80-555-2171-8.
20. ŽOLNOVÁ, J., SEMANOVÁ, A. 2016. *Edukácia žiaka so psychosociálnym narušením na základnej škole*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1657-8.

#### **Author's Information:**

*PaedDr. Lucia Mikurčíková – Ph.D., BCBA, University of Preshov, Faculty of Education, Department of Special Education, Preshov, Slovak Republic.*

# PORTFÓLIO DIEŤAŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

## PORTFOLIO OF CHILD IN PRE-PRIMARY EDUCATION

*Monika Miňová*

*Monika Minova*

### **Abstrakt**

Príspevok je zameraný na pedagogické diagnostikovanie dieťaťa v materskej škole a na možnosti jeho realizácie v podobe portfólia dieťaťa. Uvádzame, čo portfólio dieťaťa znamená, ako ho vnímať, zaviesť a pracovať s ním pre potreby rozvoja dieťaťa. Pozornosť sme sústredili aj výskumné a prieskumné zistenia na danú problematiku v slovenskom a českom edukačnom priestore.

### **Annotation**

The paper is focused on pedagogical diagnostics of a child in a kindergarten and on the possibilities of its implementation in the form of a child's portfolio. Here is what a child's portfolio means, how to perceive it, implement it and work with it for the child's development needs. We also focused our research and research findings on this issue in the Slovak and Czech educational space.

**Kľúčové slová:** pedagogické diagnostikovanie, portfólio.

**Key words:** pedagogical diagnostics, portfolio.

### **Úvod**

Každú profesiu, a teda aj tú učiteľskú, charakterizujú špecifické činnosti. Profesia učiteľky materskej školy pozostáva z rôznych profesijných činností, ktoré sa obsahovo dopĺňajú, rôzne prekrývajú a sústavne rozvíjajú. Ich zvládnutie predstavuje pre učiteľku materskej školy veľkú výzvu. Očakáva sa, že vzhľadom k súčasnému vzdelávaniu, ktoré podporuje osobnostný rozvoj každého dieťaťa, bude profesionálom v oblasti pedagogického diagnostikovania. Práve diagnostická činnosť sa pre učiteľku materskej školy stáva východiskom pre prácu s dieťaťom. Kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu s akcentom na dôkladné poznanie dieťaťa, sociálnej skupiny, rodiny či širšieho sociálneho prostredia, by mala byť prioritou súčasných pedagogických vedných disciplín. Východiskom zvýšenia kvality je práve pedagogická diagnostika a diagnostikovanie, ktoré v posledných rokoch intenzívnejšie vystúpili do popredia. Pedagogické diagnostikovanie je jedným z hlavných nástrojov, ktorý napomáha pedagógom rozpoznať individuálne potreby dieťaťa a porozumieť mu. Predmetnou problematikou aj v širších súvislostiach sa zaoberajú Tomanová (2006); Valachová (2009); Kompolt – Timková (2010); Kasáčová – Cabanová (2011); Zelinková (2011); Labašová – Porubčanová (2012); Sedláčková – Syslová – Štěpánková (2012); Gavora (2015), Miňová (2015) a ďalší.

## 1. Teoretické východiská danej problematiky

Podľa Fedorka (2018, s. 19) učiteľ – pedagóg výchovy a vzdelávania v materskej škole je kvalifikovaná osoba, ktorá sa zaoberá pedagogikou a profesionálne sa venuje výchove a edukácii. Jeho úlohou je plánovať, realizovať, organizovať a vyhodnocovať výchovno-vzdelávací proces. V predškolskej edukácii je dôležité, aby učiteľ spĺňal osobnostné predpoklady ako sú morálny profil a pedagogický takt. Mal by byť kompetentný, to znamená, že má mať komunikačné, motivačné, prezentačné, diagnostické kompetencie, pretože ovplyvňuje ideí, postoje, hodnoty, vzorce správania sa a návyky detí.

Odborne zdatná a kompetentná učiteľka materskej školy podporuje komplexný rozvoj a kultiváciu osobnosti detí. Vzhľadom k osobitostiam detí predškolského veku a uplatňovaniu individuálneho prístupu ku každému dieťaťu má byť autonómny profesionálom a expertom s vysokou úrovňou profesionality. Očakáva sa, že učiteľka bude disponovať požadovanými kompetenciami a činnosťami, ktoré budú platformou jej profesionality. Veríme, že každá učiteľka pociťujúca pedagogickú zodpovednosť, si exaktne uvedomuje potrebu zlepšovať svoje pedagogické pôsobenie sebarozvojom a zdokonaľovaním vlastných profesijných kompetencií. Výsledkom jej úsilia má byť aplikácia komplexu spôsobilostí, schopností, ale aj zručností, postojov či hodnôt v procese edukácie. S diagnostickou činnosťou sa neodmysliteľne spája zisťovanie informácií o osobnosti dieťaťa, jeho rozvoji či individuálnych pokrokoch. V zásade ju môžeme uskutočňovať prostredníctvom rôznych metód ponúkaných vedným odborom pedagogickej diagnostiky. Podľa Syslovej – Kratochvílovej – Fikarovej (2018) sa všetky metódy, vrátane diagnostických, odlišujú úrovňou náročnosti na prípravu, realizáciu a vyhodnotenie. To naznačuje, že ich používanie si vyžaduje dostatočnú pripravenosť a skúsenosť. Nezabúdajme, že v súčasnej dobe majú učiteľky materských škôl k dispozícii pestrú ponuku metód pedagogického diagnostikovania. Aby získali široké spektrum informácií o dieťati, je pri diagnostickej činnosti potrebné diagnostické metódy vhodne kombinovať – skĺbiť ich navzájom. Diagnostické zistenia o dieťati nadobudnuté, napr. prostredníctvom detskej kresby a iných metód, sa môžu stať parciálnou súčasťou *portfólia* dieťaťa. Z pohľadu Václavíka (In: Syslová – Kratochvílová – Fikarová 2018) sa na portfólio v školskom prostredí často nazerá ako na sadu papierov v euroobaloch, ktoré sú založené v šanónoch a odložené kdesi na polici. S určitosťou môžeme povedať, že uvedené tvrdenie je iba ukážkou nesprávneho chápania tohto pojmu. Súhlasíme s definíciou Nezvalovej (In: Šmelová a kol. 2016), v poňatí ktorej je portfólio komplexným a účelným súborom dokumentov vypovedajúcim o cieľavedomom úsilí dieťaťa dosiahnuť osobné maximum. Stáva sa „živou“ knihou, ktorá rozpráva príbeh o dieťati. Umožňuje mu sledovať individuálne pokroky, rozvíjať svoje sebapoznávanie a sebahodnotenie. Nemá teda zmysel pochybovať o tom, že uvedená interpretácia pojmu portfólio podčiarkuje jeho rozvojový a diagnostický potenciál. O to viac pozornosti si zasluhuje *diagnostické portfólio*. V zhode so Syslovou – Kratochvílovou – Fikarovou (2018) ho vnímame ako usporiadaný súbor materiálov dieťaťa, ktoré sú nositeľom referencií o jeho pokrokoch a bližšie neurčenom vývoji. To znamená, že sumarizuje nadobudnuté poznatky a vlastnosti dieťaťa za určité obdobie (sumatívne – záverečné diagnostikovanie), v porovnaní s predchádzajúcim výsledkom dieťaťa v danej činnosti (individualizované diagnostikovanie), ako aj s ohľadom na stanovené výkony – kritériá (kritériálne diagnostikovanie). Prínosná je aj práca s diagnostickým portfóliom z hľadiska časového. V tomto kontexte máme na mysli jeho využitie pri vstupnom, priebežnom, ale aj výstupnom diagnostikovaní. Z obsahového hľadiska sa stáva významným pri formálnej aj neformálnej diagnostickej činnosti. Doteraz uvedené významy diagnostického portfólia súvisia s jeho diagnostickou funkciou. Kratochvílová (2014) dodáva, že diagnostické portfólio plní aj iné významné funkcie, ktorých prehľad uvádzame v Tabuľke 1.

Jednotlivé funkcie sa vzťahujú jednak k dieťaťu, ale aj k učiteľke, ktorá je s dieťaťom v každodennej interakcii. Je potrebné, aby sa učiteľky materských škôl v teoretickej rovine bližšie oboznámili s potrebou uplatňovania portfólia v materskej škole.

Tabuľka 1. Funkcie diagnostického portfólia

NÁZOV FUNKCIE	STRUČNÝ POPIS
<b>Informačná</b> <b>Motivačná</b>	Podáva referencie o vývoji dieťaťa samotným deťom, rodičom a učiteľom. Zahŕňa motiváciu detí k dosahovaniu lepších výsledkov a tvorbe vlastných prác, ktorú chcú v portfóliu prezentovať.
<b>Komunikačná</b>	Rozvíja komunikáciu na všetkých možných úrovniach: učiteľka – deti, deti navzájom, deti – rodičia, učiteľka – rodičia.
<b>Autoregulačná</b> <b>(rozvojová)</b>	Hovorí o interpretácii výsledkov práce dieťaťom v spolupráci s učiteľom a ostatnými deťmi, ich hodnoteniu a rozhodovaniu o ďalších činnostiach.
<b>Diagnostická</b>	Diagnostické zistenia o vývoji dieťaťa pomáhajú učiteľkám stanoviť primerané ciele podporujúce rozvoj dieťaťa.

## 2. Prieskumná časť

Štúdie v českej pedagogickej literatúre naznačujú, že diagnostické portfólio je vo vzťahu k učiteľke materskej školy jedným z nástrojov jej diagnostickej činnosti (Šmelová a kol. 2016; Syslová – Kratochvílová – Fikarová 2018). Napomáha jej pri poznávaní dieťaťa a rozvoji tých oblastí jeho osobnosti, ktoré nevyhnutne potrebujú zvýšenú pozornosť. U Šmelovej a kol. (2016), podobne ako u Syslovej – Kratochvílovej – Fikarovej (2018), evidujeme výskum ťažiskovo zameraný na portfólio dieťaťa, najmä vo vzťahu k pedagogickej diagnostike. Výskum, ktorý je priblížený vo významnej kolektívnej monografii Šmelovej a kol. (2016), overoval praktické skúsenosti učiteliek s vedením portfólia dieťaťa v prostredí materskej školy. Podmienkou pre zaradenie materskej školy do výskumu bola kladná odpoveď na základnú otázku, ktorá sa týkala existencie portfólia dieťaťa v materskej škole. Výskumu, rozdeleného do dvoch častí, sa zúčastnilo 74 oslovených materských škôl z celkového počtu 76. V oboch častiach výskumného šetrenia sa výsledky zaznamenávali do záznamových hárkov. Odlišné boli metódy zberu údajov. Štruktúrovaný rozhovor, aplikovaný v prvej časti výskumu, dopĺňala analýza 94 portfólií detí v druhej časti výskumu. Analýza výsledkov štruktúrovaného rozhovoru preukázala, že najčastejším typom vedených portfólií je zberné portfólio (66,2%). Diagnostické portfólio, ktoré má oveľa vyššiu výpovednú hodnotu, vedie iba 18,9% učiteliek. Dokonca ani dokumenty zastúpené v portfóliách nie sú prevažne diagnostického charakteru, čo korešponduje s údajmi o type a funkcii vedených portfólií. Z hľadiska formy prevládajú zakladače s euroobalmi (86,5%), pričom najmenej využívaná je elektronická podoba (4%). Za pozitívne zistenie považujeme dostupnosť detí k portfóliu. Zo 65 výpovedí učiteliek (87,9%) je zrejme, že portfóliá sú uložené na mieste, ktoré je prístupné učiteľke aj deťom, hoci slobodné rozhodovanie dieťaťa o obsahu vlastného portfólia zohľadňujú iba dve učiteľky (2,7%). Prevažná väčšina učiteliek (60,9%) participuje na tvorbe portfólia spoločne s dieťaťom. Alarmujúcim je zistenie, že 11 učiteliek (14,9%) nepracuje s portfóliom vôbec, aj napriek tomu, že je zavedené. Uvedené výsledky indikujú, že portfóliá významne neprispievajú k diagnostickej činnosti učiteliek materských škôl. Túto skutočnosť potvrdzuje aj obsahová analýza portfólií uskutočnená v druhej časti výskumu. Preukázala, že v portfóliách je nízke zastúpenie materiálov, ktoré sa týkajú vstupného, priebežného, výstupného diagnostikovania, záznamov z odborných vyšetrení či výrokov detí. Naopak, všetky portfóliá obsahujú obrázky, výkresy a pracovné listy (100%). Aj napriek tomu, že portfólio existuje vo viacerých materských školách, zdá sa, že respondentky nepochopili jeho význam. Z pohľadu Šmelovej a kol. (2016) je preto nevyhnutná pregraduálna príprava učiteliek v predmetnej oblasti. V tejto nadväznosti sa žiada spomenúť podrobnú štúdiu zameranú na podporu diagnostickej činnosti učiteliek materských škôl prostredníctvom portfólia dieťaťa, ktorú predložili Syslová – Kratochvílová – Fikarová (2018). Zámerom ich akčného výskumu bolo opodstatniť problematiku diagnostického portfólia dieťaťa, a to na základe aktuálneho stavu a zmien, ktoré nastanú po jeho implementácii do praxe. Nakoľko sú priebeh a výsledky akčného výskumu obsiahnuté na 27 stranách, nie je našou ambíciou opakovať všetky informácie prezentované v spomínanej štúdiu. Len stručne odkryjeme niektoré verifikované prínosy diagnostického portfólia, ktoré zachytili samotné učiteľky po jeho zavedení do praxe. Ich optikou je diagnostické portfólio základom pre sebahodnotenie dieťaťa. Detské práce, ktoré sú jeho súčasťou, sa najčastejšie hodnotili ústnou formou. Deti zdieľali spoločne s ostatnými vlastné

myšlienky o tom, ktoré práce sa im podarili, z čoho majú radosť, prípadne, čo by urobili inak. Alternatívou je využívanie nalepovacích emotikonov, ktoré si deti umiestňujú samy, zvyčajne z druhej strany výtvoru alebo k splneným úlohám (napr. poznám všetky farby). Učiteľky odporúčajú označiť každú prácu dátumom jej vzniku, z dôvodu „putovania“ portfólia s dieťaťom do ďalšej triedy. Sledovanie jeho pokrokov v priebehu celej školskej dochádzky sa stalo cenným nástrojom pre ich diagnostickú činnosť. Mnohé učiteľky ho využívajú pri spoločných poradách k riešeniu problémov, s ktorými sa v praxi stretávajú. Ďalšou z rady výhod diagnostického portfólia je podpora spolupráce s rodinou. Počas jarných prázdnin či vianočných sviatkov majú deti možnosť vziať si portfólio domov, doplniť ho obrázkom, fotografiou, alebo vtiahnuť do jeho tvorby rodičov. Pre nás je inšpiratívna časť výskumu, v ktorej autorky približujú, aké oblasti môžu byť obsahom diagnostických portfólií. V slovenskom kontexte sa s podobným členením stretávame v práci Vranaiovej (2014), ktorá sa pokúsila navrhnúť štruktúru portfólia dieťaťa podľa vzdelávacích oblastí ŠVP. Hoci je jeho tvorba v podmienkach slovenských materských škôl pomerne rozšírená ako tvrdí Kaščák – Pupala (2016), tak Vranaiová (2014) upozorňuje na absenciu odbornej pedagogickej literatúry v slovenskom kontexte, ktorá by komplexne opisovala problematiku portfólia dieťaťa v materskej škole. To môže byť jedným z dôvodov, prečo je jeho používanie v praxi pomerne živelné (Kaščák – Pupala 2016). Na záver tejto časti uvádzame výpoveď učiteľky Anny, ktorá vníma portfólio dieťaťa ako: „*prostriedok cesty k tomu dieťaťu. Je to niečo, čo robíme spolu. Vidím pokrok, chuť dieťaťa.*“ (Syslová – Kratochvílová – Fikarová, 2018, s. 56). Pokiaľ chceme odhaliť individualitu každého dieťaťa, musí mať učiteľka materskej školy osvojené požadované profesijné kompetencie, ktoré bude schopná uplatniť v reálne vykonávaných profesijných činnostiach.

V našom prieskume, na základe vyššie uvedených prehľadov výskumov, sme sa zamerali na portfólio ako jednej z metód ale aj prostriedku diagnostikovania dieťaťa v materskej škole.

#### **Otázky a cieľ prieskumu**

- Ako učiteľky materských škôl pracujú s portfóliom dieťaťa?

- Prečo učiteľky materských škôl využívajú portfólio dieťaťa pri pedagogickom diagnostikovaní?

Zistiť, aké sú dôvody využívania portfólia v pedagogickom diagnostikovaní jednotlivých detí.

**Vzorka prieskumu.** Prieskumnú vzorku sme vybrali náhodne. Tvorili ju učiteľky, ale aj riaditeľky materských škôl (ďalej respondentky), ktoré pracujú v materských školách v Prešovskom kraji. Oslovili sme ich osobne, telefonicky, e-mailom, ale aj prostredníctvom sociálnej siete. Súbor respondentiek bol zostavený stratifikovaným výberom podľa 4 skupín, v ktorých je hlavným kritériom veková kategória detí, s ktorou respondentky pracujú, čiže 3-4 r., 4-5 r., 5-6 r., 3-6 r. detí. V jednotlivých nami vymedzených skupinách sú respondentky zastúpené v rovnakom počte 25, a to na základe stratifikovaného rovnomerného výberu.

#### **Výsledky prieskumu**

*Tabuľka 2 Vedenie portfólií*

Odpovede	3 – 4ročné		4 – 5ročné		5 – 6ročné		3 – 6ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Áno	22	88	25	100	23	92	19	76
Nie	3	12	0	0	2	8	6	24
Spolu	25	100	25	100	25	100	25	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe získaných údajov môžeme zhodnotiť, že portfólia detí existujú vo väčšine tried materských škôl, v ktorých respondentky pracujú. Je potešujúce vedieť, že až 100% respondentiek z učiteľskej skupiny 4-5 ročných detí pracuje s portfóliom dieťaťa. Voľba tejto možnosti bola vysoko zastúpená aj v ostatných učiteľských skupinách. U 8% respondentiek z triedy 5-6 ročných detí, 12% z triedy 3-4 ročných detí a 24% z triedy 3-6 ročných detí bola zastúpená záporná možnosť. Odpovede, ktoré nám respondentky poskytnú, môžeme porovnať s prieskumným zistením Miňovej – Volčkovej (2012) a Šmelovej a kol. (2016). V oboch prieskumoch bola všetkým

respondentkám z prieskumnej vzorky položená otázka, ktorá sa zaoberala existenciou portfólia u detí. Podobne ako v našom prieskume, aj v prieskume vyššie uvedených autoriek sa zistilo, že prevažná väčšina detí v triedach, v ktorých respondentky pracujú, má zavedené portfóliá. Zahranický prieskum Šmelovej a kol. (2016) ukázal, že najčastejším typom portfólia, s ktorým sa v triede materských škôl pracuje, je pracovné portfólio, nazývané aj zberné. Výsledky našich zistení uvádzame v Tabuľke 3.

Z odpovedí respondentiek vidieť, že deti v ich triedach pracujú prevažne so zberným portfóliom. Výberové portfólio je zavedené v triede 12% respondentiek 4-5 ročných detí a v triede 15,8% respondentiek 3-6 ročných detí. V 21 prípadoch respondentky vedú aj diagnostické portfóliá. V nasledujúcom prieskume by bolo zaujímavé zistiť, čo všetko je obsahom vedených portfólií.

*Tabuľka 3. Typ portfólií*

Odpovede	3 – 4 ročné		4 – 5 ročné		5 – 6 ročné		3 – 6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pracovné – zberné portfólio	17	77,3	20	80	14	60,9	11	57,9
Výberové portfólio	0	0	3	12	0	0	3	15,8
Diagnostické portfólio	5	22,7	2	8	9	39,1	5	26,3
Spolu	22	100	25	100	23	100	19	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Zo zistení vyplýva, že 45 respondentiek z prieskumnej vzorky si zvolilo pre dokumentovanie artefaktov do portfólia box. V skupine 3-4 ročných detí je najviac využívaný zakladač s euroobalmi (54,5%). Učiteľky, ktoré sa zúčastnili akčného výskumu Syslovej – Kratochvílovej – Fikarovej (2018) zdieľajú názor, že práca so zakladačom s euroobalmi je dobrým cvičením, ktoré podporuje psychomotoriku detí.

*Tabuľka 4. Forma uskladnenia portfólií*

Odpovede	3 – 4 ročné		4 – 5 ročné		5 – 6 ročné		3 – 6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Box	10	45,5	11	44	11	47,8	13	68,4
Zakladač s euroobalmi	12	54,5	10	40	9	39,1	6	31,6
Papierová škatuľa	0	0	4	16	3	13,1	0	0
Elektronická forma	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu	22	100	25	100	23	100	19	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ďalšou možnosťou, ktorú sme respondentkám ponúkli, bola papierová škatuľa. Tú využíva 16% respondentiek 4-5 ročných detí a 13,1% respondentiek z triedy 5-6 ročných detí. Učiteľky z prieskumnej vzorky Šmelovej a kol. (2016) uviedli, že tento spôsob je veľmi nepriehľadný pre všetkých aktérov edukačného procesu. V ich prieskume bola v 3 prípadoch označená aj elektronická forma portfólia, ktoré má každé dieťa na svojej internetovej stránke. V našom prieskume túto možnosť nezvolila žiadna respondentka. Portfólio dieťaťa by malo byť prístupné najmä samotným deťom. S tým úzko súvisí spôsob jeho uloženia, na ktorý sme sa pýtali v ďalšej položke.

*Tabuľka 5. Miesto uloženia portfólií*

Odpovede	3 – 4 ročné		4 – 5 ročné		5 – 6 ročné		3 – 6 ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Na mieste, ktoré je prístupné iba učiteľke	9	40,9	11	44	4	17,4	5	26,3
Na mieste, ktoré je prístupné učiteľke aj deťom	8	36,4	10	40	17	73,9	11	57,9
Na mieste, ktoré je prístupné učiteľke, deťom i rodičom	5	22,7	4	16	2	8,7	3	15,8
Na inom mieste	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu	22	100	25	100	23	100	19	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Pozitívne vnímame, že vzhľadom k celkovej vzorke respondentiek evidujeme v rámci prvej ponúkanej možnosti najvyšší počet odpovedí. Aj výskumné šetrenie Šmelovej a kol. (2016) potvrdzuje, že najviac respondentiek umiestňuje portfóliá na miesto, z ktorého si ho deti môžu zobrať kedykoľvek bez pomoci učiteľky. V našej prieskumnej vzorke túto požiadavku nezohľadňuje 17,4% respondentiek 5-6 ročných detí, 26,3% z triedy 3-6 ročných detí, ďalej 40,9% v triede 3-4 ročných detí, a napokon až 44% v triede detí 4-5 ročných. V najnižšej miere, iba v 14 prípadoch, je portfólio prístupné aj rodičom. Nespornou výhodou portfólia dieťaťa je skutočnosť, že sa na jeho tvorbe môžu podieľať viacerí aktéri výchovno-vzdelávacieho procesu. Nie sú to len deti samotné, ale aj učiteľka a rodičia, prípadne ďalší rodinní príslušníci. Pri otázke podieľania sa na tvorbe portfólia dieťaťa sme dali respondentkám 5 možností, ktoré prezentujeme v Tabuľke 6 spoločne so získanými údajmi.

Tabuľka 6. Využívanie portfólia dieťaťa pre diagnostické účely

Odpovede	3 – 4ročné		4 – 5ročné		5 – 6ročné		3 – 6ročné	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Áno	18	82	19	76	23	100	17	89
Nie	2	9	5	20	0	0	2	11
Nevyjadřili sa	2	9	1	4	0	0	0	0
Spolu	22	100	25	100	23	100	19	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z odpovedí respondentiek je zrejme, že prevažná väčšina z nich sa snaží využívať portfólio dieťaťa k podpore diagnostickej činnosti. Zaujímavosťou je, že až 77 respondentiek označilo kladnú odpoveď, avšak jej zdôvodneniu venovali oveľa menšiu pozornosť. Najväčší podiel z celkového súboru mali výpovede respondentiek z triedy 5-6 ročných detí. Na základe voľných vyjadrení, ktoré sme získali, môžeme konštatovať, že respondentky chápu zmysel využívania portfólia dieťaťa v diagnostickej činnosti rôzne. Bez ohľadu na vekovú kategóriu detí, s ktorou respondentky pracujú, v ich vyjadreniach rezonovalo najviac sledovanie progresu u dieťaťa. Vo všetkých skupinách sa objavili vyjadrenia, že portfólio pomáha respondentkám reflektovať pokrok dieťaťa za určitý čas. Iba jedna respondentka z triedy 3-4 ročných detí konštatovala: „portfólio mi slúži ako podklad k zaznamenávaniu informácií do diagnostického hárku, ktorý je voľne prístupný aj rodičom.“ Ďalšia respondentka 5-6 ročných detí svojím vyjadrením akoby potvrdzovala výrok Syslovej – Kratochvílovej – Fikarovej (2018), podľa ktorých je portfólio hodnotným materiálom pri diagnostikovaní založenom na dôkazoch. Z ďalších výpovedí respondentiek uvádzame: „je to diagnostický nástroj, ktorý zastreší dosť veľkú časť diagnostiky.“ Najkritickejšie boli respondentky z triedy 4-5 ročných detí. Najviac nás prekvapila odpoveď „načo,“ z čoho usudzujeme, že stále je dosť učiteliek (aj vzhľadom k počtu nezodpovedaných odpovedí), ktoré nevyužívajú široký potenciál portfólia dieťaťa.

## Záver

Každá učiteľka materskej školy prichádza do bezprostredného kontaktu s deťmi, ktoré majú rôzne individuálne predpoklady a charakteristiky, záujmy a potreby. K ich odbornému poznávaniu potrebuje diagnostické kompetencie, ktoré dokáže uplatniť v diagnostickej činnosti. Vďaka nej a zavedeniu portfólia dieťaťa dokáže osobnostne rozvíjať každé dieťa po všetkých jeho stránkach. V závere uvádzame odpovede na naše otázky prieskumu:

*Ako učiteľky materských škôl pracujú s portfóliom dieťaťa?*

K aktuálne využívaným diagnostickým nástrojom v českej pedagogickej praxi patrí v posledných rokoch portfólio dieťaťa (Syslová – Kratochvílová – Fikarová 2018). Potešilo nás, že aj v našich podmienkach ho vedú takmer všetky respondentky. Pri analýze získaných dát sa preukázalo, že ide prevažne o zberné portfóliá, ktoré majú najčastejšie podobu boxu alebo zakladača s euroobalmi. Vo väčšine tried sú sprístupnené učiteľke a deťom, menej aj ich rodičom.

*Prečo učiteľky materských škôl využívajú portfólio dieťaťa pri pedagogickom diagnostikovaní?*



Portfólio dieťaťa považujeme za pokrokový dokument podporujúci diagnostickú činnosť učiteľky materskej školy. Respondentky reflektujú význam portfólia dieťaťa pri diagnostickej činnosti najmä vo vzťahu k posúdeniu pokroku dieťaťa. Tým, že cez portfólio dieťaťa hodnotia jeho osobný rast, uskutočňujú individualizované diagnostikovanie. Portfóliá, ktoré vedú, však neplnia diagnosticky sumatívny a kritériálny účel. Navyše, iba jedna respondentka v dotazníku zohľadňuje jeho rozvojovú funkciu tým, že umožňuje deťom interpretovať výsledky vlastných prác. V prieskume sa preukázalo, že hoci portfóliá detí existujú v mnohých triedach materských škôl, ich široký potenciál nie je zatiaľ učiteľkami materských škôl úplne pochopený. Možno skonštatovať, že respondentky sa portfóliom dieťaťa stretávajú, ale nemá výrazný vplyv na ich diagnostickú činnosť.

Uvedomujúc si nevyhnutnosť diagnostickej činnosti v profesii učiteľky materskej školy, venovali sme svoju pozornosť portfóliu dieťaťa ako jednej z metód diagnostikovania dieťaťa. Veríme, že naše zistenia inšpirujú k ďalšiemu preskúmaniu a riešeniu problematiky portfólia dieťaťa.

Vyššie prezentované výsledky nášho prieskumu sa vzťahujú iba na prieskumnú vzorku, v ktorej boli identifikované. Aj napriek tomu, že ich nie je možné posudzovať ako všeobecne platné, môžeme vďaka nim navrhnúť nasledovné odporúčania pre pedagogickú prax:

- v pregraduálnej príprave učiteľov predprimárneho vzdelávania sa viac zamerať na diagnostikovanie ako súčasť pedagogickej reflexie a autoevalvácie, organizovať odborné školenia pre pedagogických zamestnancov k problematike pedagogického diagnostikovania detí v predškolskej edukácii a tvorbe portfólia,

- vytvoriť komplexný materiál zameraný na portfólio dieťaťa k podpore diagnostickej činnosti učiteľiek,

- vytvoriť priestor pre problematiku portfólia dieťaťa v kontexte diagnostickej činnosti učiteľiek materských škôl aj v systéme ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. FEDORKO, V. 2018. Metóda tvorivej dramatiky v podmienkach outdoorovej edukácie materskej školy. In *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní*.
2. ZOBEM A VON. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2018. ISBN 978-80-555-2031-5.
3. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2016. *Evaluácia v materskej škole* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2016 [cit. 18 novembra 2018]. Dostupné z: <https://lnk.sk/EQTU>.
4. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2014. *Jak vést portfolio s dětmimateršské škole?* [online]. [cit. 2018-04-15]. Dostupné z: [http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id\\_org=600139&id\\_dokumenty=5696](http://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=5696)
5. MIŇOVÁ, M., VOLČKOVÁ, N. 2012. Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole. In: M. MIŇOVÁ, ed. *Predprimárneho vzdelávanie v súčasnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
6. SYSLOVÁ, Z., KRATOCHVÍLOVÁ, J., FIKAROVÁ, T. 2018. *Pedagogická diagnostika v mateřské škole: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.
7. ŠMELOVÁ, E., NELEŠOVSKÁ, A. 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
8. ŠMELOVÁ, E. a kol. 2016. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.
9. ŠMELOVÁ, E., PRÁŠILOVÁ, M. a kol. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
10. TOMANOVÁ, D. 2006. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
11. VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.

12. VRANAIOVÁ, K. 2014. *Portfólio – nástroj rozvíjania identity dieťaťa v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-870-6.

**Author's Information:**

*PaedDr. Monika Miňová – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Preschool and Elementary Education and Psychology, Preshov, Slovak Republic.*

# DIGITÁLNE TECHNOLOGIE V EDUKAČNOM PROCESE V MATERSKEJ ŠKOLE

## DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS IN KINDERGARTEN

*Mária Podhájecká – Vladimír Gerka*

*Maria Podhajecka – Vladimír Gerka*

### Abstrakt

Digitálne technológie a inteligentné riešenia obsadili v edukačnom procese pevné miesto a dotýkajú sa aj detí predškolského veku v materskej škole. Problémom zostáva rozlišovanie pozitív a negatív digitálnych technológií. Preto implementácia digitálnych technológií musí byť uvádzaná do sveta detí a do edukačného procesu v materskej škole uváženým spôsobom a systematickým prístupom. Príspevok sa zaoberá využívaním digitálnych technológií v edukačnom procese v materskej škole v súčasnosti z teoretického a praktického pohľadu. Rozoberá základné východiská, postavenie v kurikulárnych dokumentoch. Prezентuje praktické využitie v edukačnom procese v materskej škole na príklade interaktívnej tabule a vybraných technologických hračiek.

### Annotation

Digital technologies and intelligent solutions have taken a firm place in the educational process and also affect children of preschool age in kindergarten. Distinguishing the positives and negatives of digital technologies remains a problem. Therefore, the implementation of digital technologies must be brought into the world of children and into the educational process in kindergarten in a deliberate and systematic approach. The paper deals with the use of digital technologies in the educational process in kindergarten from the theoretical and practical point of view. It discusses basic scope, position in curricular documents. It presents practical use in the educational process in kindergarten on the example of interactive whiteboard and selected technology toys.

**Kľúčové slová:** digitálne technológie, digitálna kompetencia, interaktívna tabuľa.

**Key words:** digital technologies, digital competence, interactive whiteboard.

### Úvod

Výpočtová technika, počítače, mobilné komunikačné zariadenia, internet, digitálne technológie a inteligentné riešenia v súčasnosti už majú svoje pevné miesto v edukačnom procese. Veľkým trendom je aj umelá inteligencia a budovanie virtuálneho sveta. Tento novodobý fakt neuniká ani deťom predškolského veku, ktorý je už súčasťou ich sveta, hoci s ním ešte nevedia plnohodnotne pracovať. Deťom sa podáva rôzna elektronika, tablety, počítačové hry, programovateľné hračky – niekedy cielene, avšak prevažne bez náležitého uváženia. No pozornosť dieťaťa zaujíma všetko nové, dovtedy nepoznané, a zvlášť to, čo u nich je zdrojom vyvolávania ďalšieho záujmu, bez ohľadu na to, či je to prirodzené, alebo neprospešné. Rozlišovanie pozitív a negatív digitálnych technológií sa stalo každodenným problémom väčšiny obyvateľstva našej planéty, a teda aj detí, ktoré je potrebné na to pripraviť.

Deti sú dnes v styku s digitálnymi technológiami takmer už od narodenia. Zvukové a svetelné hrové stimuly sú už súčasťou detských postieľok, kočiarov či stoličiek. Digitálne hračky dostáva dieťa do ruky ako prirodzenú každodennú súčasť pretechnizovanej doby. Väčšina detí sa so smartfónom, tabletom, či počítačom stretne ešte skôr, než ide do školy. Preto implementácia širokého spektra digitálnych technológií musí byť uvádzaná do sveta detí uváženým spôsobom a systematickým prístupom zaraďovaná do edukačného procesu už v materskej škole.

O implementácii digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní, ako aj ich celkovom potenciáli, informujú štúdie a výskumy autorov, ako napríklad S. W. Haugland (2000), R. Bernátová (2011), V. Hajdúková (2011), I. Kalaš (2011, 2012), L. Plowman – C. Stephen (2005, 2007), I. Kalaš – A. Škodáčková – R. Hrušecký kol. (2013), E. Martišová (2013), M. Dobiášová – M. Podhájecká (2011), H. Kochová – L. Vrábľová-Roháľová (2014), E. Franková – L. Šepeláková (2014), L. Koreňová (2016), Z. Lynch – M. Vargová (2016), N. Izdenczyová (2017), K. Vargová (2019).

Deti dnes žijú v dobe, ktorá má plno nástrah v digitálnom priestore. Správne využívanie digitálnych technológií a práca s nimi v edukačnom procese musí byť premyslená a u detí má budovať akúsi odolnosť voči negatívnym nástrahám postavenú na poznaní formou hry, poučenia, edukačného nasmerovania. Preto od učiteľov v materskej škole a rodičov závisí ako dokážu objavovať potenciál digitálnych technológií a využívať ho ako podporný, dopĺňujúci a efektívny prostriedok na kvalitnejšie obohacovanie svojich vlastných kompetencií, a tým aj na obohatenie hrového sveta detí a ich kompetencií.

## 1. Digitálne technológie

Úlohou digitálnych technológií ako informačno-konštrukčného média je pomáhať jednotlivcom tvoriť, skúmať, objavovať či vyjadriť myšlienky, teda komplexne sa rozvíjať. Ide o zacielenie sa na celkovú podporu všetkých oblastí rozvoja učiacej sa osobnosti, a teda kladie súbežnosť oboch stránok:

- a) *informačnej stránky* zameranú na zdroj informácií,
- b) *konštrukčnej stránky* zameranú na tvorbu, objavovanie, konštruovanie, ktoré pomáha tvoriť, skúmať, objavovať, vyjadrovať, rásť.

I. Kalaš roviny digitálnych technológií prirovnáva k vzdelávaniu s odôvodnením: „*informačný a konštrukčný aspekt môžeme rozpoznať aj vo vzdelávaní: časť učenia je zameraná na získavanie informácií. Avšak druhá časť tohto poznávania sa odohráva tvorbou, objavovaním a konštruovaním*“ (Kalaš, 2012) Pre efektívnu integráciu digitálnych technológií do vzdelávania je nevyhnutné tieto dve roviny vnímať ako rovnocenné a navzájom sa podmieňujúce. V kontexte týchto odôvodnení a špecifikácie nášho príspevku práve v rovine tvorby edukačnej reality učiteľa, študentov učiteľstva sa prikloníme a naďalej budeme využívať termín digitálne technológie, ktorý sa nám javí v prostredí edukačnej reality materskej školy ako príznačnejší.

Digitálne technológie I. Kalaš označuje v kontexte vzdelávania ako široký súbor prostriedkov, nástrojov prostredí a postupov prichádzajúcich z oblasti počítačov a komunikácie, ktoré využívame na podporu učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa či tvorby. Klasifikuje ich z dvoch uhlov:

1. z pohľadu *štandardného*, v rámci ktorého rozlišuje hardvér a softvér a ich rôzne podkategórie;

2. z pohľadu *účelu*, ktorý majú digitálne technológie. Digitálne technológie z aspektu účelu delí na nástroje zamerané na: skúmanie a objavovanie, konštruovanie, zaznamenávanie, komunikovanie, hranie rolí a podporu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. (Kalaš, 2011)

Implementácia digitálnych technológií do výchovno-vzdelávacej činnosti materskej školy aj napríklad z pohľadu účelu podľa I. Kalaša, nemôže byť len otázkou aktuálnych trendov spojených s digitalizáciou nášho školstva. Tento proces musí byť i na úrovni materských škôl premyslený a systematický, s jasne stanovenými pravidlami pre všetkých jeho aktérov. Ich implementáciu by sme nemali chápať ako cieľ, ale ako prostriedok dosahovania cieľov v rôznych vzdelávacích oblastiach.

L. Plowman a C. Stephen (2005, 2007) dokazujú, že o efektívnosti digitálnych technológií možno hovoriť len vtedy, keď sú aplikované spoločne s inými druhmi aktívneho učenia sa. S. W. Haugland (2000) upozorňuje na možnosti negatívnych vplyvov digitálnych technológií, napríklad na detskú tvorivosť v prípade, keď digitálne technológie nie sú zmyslu plne integrované do školského kurikula. Aj keď digitálne technológie zohrávajú významnú rolu v dnešnej spoločnosti, je dôležité kriticky zvažovať ich uplatnenie vo výchove a vzdelávaní detí. (Lynch – M. Vargová, 2016)

Digitálne technológie môžu obohatiť poznávací proces našich detí, ak vieme erudovane, tvorivo využiť ich potenciál. Úmyselne používame slovo *využiť*, nakoľko naším prvoradým cieľom nie je hĺbavo skúmať a analyzovať digitálne technológie, ale naopak naším prvoradým cieľom na dosiahnutie konkrétneho výchovno-vzdelávacieho cieľa je ich využiť ako obohacujúci prostriedok, a tak učiteľom otvoriť bránu do sveta rozvoja hrovej kompetencie a súčasne vytvoriť pre deti priestor učenia sa prostredníctvom vymožeností digitálnych technológií, napríklad prostredníctvom interaktívnej tabule. (K. Vargová, 2019)

### 1.1. Interaktívna tabuľa

Interaktívna tabuľa, ako dotykovo ovládateľná plocha, predstavuje vyobrazujúcu plochu, ktorá obsahuje všetky možnosti názornosti a súčasne vytvára široký priestor k uplatneniu interaktivity, vlastnej aktivity v procese aktívneho učenia sa. Interakcia vyplývajúca z aktivity na interaktívnej tabuli a dieťaťom, mu odrazom poskytuje spätnú väzbu, a tak dieťa môže prežívať uspokojenie z vlastnej činnosti a pozorovať svoju úspešnosť, čo ho v danej situácii môže priamo stimulovať, ale aj motivovať k ďalšiemu učeniu sa.

Plocha interaktívnej tabule funguje ako dotykový displej, ktorý zobrazuje to, čo vidíme na monitore počítača aj tabletu, a súčasne ho teda môžeme ovládať pomocou prsta, ukazováka a špeciálneho pera stylus, ním, ale aj dotykovo je možné písať, kresliť, presúvať, gumovať, vyberať a vkladať obrázky, zvuky, či ovládať pedagogický softvér. Interaktívna tabuľa sa zvyčajne využíva v prepojení s počítačom, notebookom, tabletom a dataprojektorom. Ovládanie je prostredníctvom dotykovej plochy na interaktívnej tabuli, alebo priamo v spúšťacom zariadení myškou, touchpadom. (K. Vargová, 2019) Bližšiu špecifikáciu mimoriadnej platformy tohto technického výdobytku a jeho využitia v svojich pozitívach ako aj negatívach poukážeme v konštrukčných modeloch učiteľa materskej školy.

## 2. Edukačné konštrukty učiteľa materskej školy v oblasti digitálnych technológií

Edukačné konštrukty v širšom ponímaní sú: teórie, modely, plány, prepisy a iné teoretické práce, ktoré nejakým spôsobom ovplyvňujú edukačné procesy. (Průcha, 1997) Aplikácia digitálnych technológií do výchovno-vzdelávacieho procesu materských škôl obsahuje využívanie: počítačov, interaktívnej tabule a digitálnych hračiek. Efektívnosť ich využívania a zaradzovania musí byť systematická, premyslená a s jasne stanovenými pravidlami pre všetkých jeho aktérov. „*O efektívnosti digitálnych technológií možno hovoriť len vtedy, keď sú aplikované spoločne s inými druhmi aktívneho učenia sa.*“ (Lynch – M. Vargová, 2016)

Integrácia digitálnych technológií do hry a učenia sa detí však nastoľuje veľa náročných otázok:

- „*Aký potenciál ponúkajú digitálne technológie pedagógom v materskej škole?*“
- *Aké riziká so sebou prinášajú?*
- *Aké digitálne technológie, postupy a prístupy sú vhodné na prácu s deťmi predškolského veku? Čo z nich robí silný nástroj na učenie sa a hru?*
- *Ako má pedagóg plánovať, implementovať, pozorovať, hodnotiť a dokumentovať využívanie digitálnych technológií, aby čo najlepšie prispel k rozvoju detí vo svojej triede?*
- *Akým spôsobom dokáže pedagóg efektívne organizovať hru a edukačné aktivity detí s digitálnymi technológiami v materskej škole?*

- *Aké kompetencie od neho takýto spôsob výchovy a vzdelávania vyžaduje?*
- *Akým spôsobom je potrebné pripraviť pedagógov pre predprimárne vzdelávanie na prácu s digitálnymi technológiami?*“ (Kalaš – Škodáčková – Hrušecký, 2013)

Technologicky bohaté prostredie nie je automaticky zárukou efektivity a hodnotného využitia digitálnych technológií na podporu poznávacieho procesu dieťaťa. Strategickým faktorom je kvalitná, kompetentná pedagogická práca predškolského učiteľa a využitie digitálnych technológií na hru a učenie sa v konkrétnych situáciách.

### 3. Digitálne technológie v dokumentoch materskej školy

Významným medzníkom v oblasti digitálnych technológií v edukačnej realite materskej školy bolo prijatie kurikulárneho dokumentu pod názvom *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* v roku 2008, ktorý v histórii materskej školy zaradil do svojho edukačného programu a tematických okruhov aj mediálnu výchovu a informačno-komunikačné technológie (s. 3, 12). Informačné kompetencie (s. 10) boli zaradené medzi kľúčové kompetencie detí predškolského veku. V rámci informačných kompetencií dieťa na konci predškolskej edukácie prejavuje radosť zo samostatne získaných informácií, využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskú školu (od osôb v okolitom prostredí, z detských kníh, časopisov a encyklopédií, prostredníctvom informačno-komunikačných technológií a z rôznych médií).

Na to, aby deti získali kľúčové kompetencie a v rámci nich aj informačné kompetencie bola potrebná najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participatívnej, interaktívnej edukácii a učeniu hrou, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Na druhej strane bolo žiaduce zvyšovať odbornú pripravenosť učiteľov v oblasti digitálnych technológií, aby mohli rozvíjať informačné kompetencie dieťaťa.

Prvá zmena nastáva v školskom roku 2009/2010, kedy v rámci národného projektu sa realizovalo vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl prostredníctvom aktualizácie vzdelávania pod názvom *Digitálne technológie v materskej škole*. Všetkým materským školám zapojeným do projektu boli priebežne distribuované digitálne balíčky, ktoré obsahovali: počítač s edukačným softvérom (Cirkus Šaša Tomáša) a grafickým softvérom (RNA), tabuľku s perom, multifunkčné zariadenie, televízor, digitálny fotoaparát a robotickú hračku Beeboot.

S cieľom modernizácie vzdelávacieho procesu bol v roku 2013 pod záštitou Ministerstva školstva SR vyhlásený *Národný projekt elektronizácie vzdelávacieho systému regionálneho školstva – Digiškola*, do ktorého sa zapojili materské, základné a stredné školy. S ohľadom na stupeň škôl tak získali aj digitálne vybavenie na modernizáciu výučby. Materské školy zapojené do projektu *Digiškola* opäť mali možnosť získať digitálne vybavenie, interaktívnu tabuľku, notebook a farebnú tlačiareň.

V školskom roku 2014/2015 s cieľom zvyšovania mediálnej gramotnosti učiteľov materských škôl v rámci Národného projektu učiteľia mali možnosť absolvovať vzdelávanie *Aktivizujúce metódy vo výchove* (ich význam pre formovanie hodnotového systému s dôrazom na oblasť mediálnej gramotnosti). Absolventom projektu bola dodaná do materskej školy interaktívna tabuľa a balíček, ktorý obsahoval publikáciu, ktorá bola doplnkom audiovizuálneho diela *Interaktívny dom poznania* spracovaného v digitálnej podobe ako interaktívna digitálna pomôcka na USB médiu. *Interaktívny dom poznania* podľa kurikulárneho dokumentu z roku 2008 obsahuje aktivity spracované v 4 výchovných oblastiach: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra a každá táto oblasť obsahuje dve poznania do štyroch výchov: mediálnej, zdravotnej, etickej a dopravnej.

Zodpovedne využiť edukačný potenciál týchto technológií a vhodne ich integrovať do každodennej práce s deťmi si vyžaduje skúsených učiteľov, ktorí si musia najprv rozvinúť svoju informačnú a digitálnu gramotnosť. (K. Vargová, 2019)

Digitálne technológie si našli priestor aj v nasledujúcom kurikulárnom dokumente z roku 2016 pod názvom *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Obsah

vzdelávania v materskej škole sa vymedzuje v siedmich vzdelávacích oblastiach: Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb. Vzdelávacie oblasti sú vzájomne prestupné a ciele jednej z nich možno dosahovať aj pri realizácii obsahu z iných vzdelávacích oblastí. Na úrovni plánovania obsahu vzdelávania v konkrétnych materských školách je možné, a aj žiaduce, vzájomné prelínanie vzdelávacích oblastí a ich integrácia. Pri plnení niektorých ich hlavných cieľov sa uvádzajú digitálne technológie. Príkladom je vzdelávacia oblasť *Matematika a práca s informáciami*. Učiteľka pri plnení hlavného cieľa v tejto oblasti organizuje pre deti jednotlivé vzdelávacie aktivity predovšetkým hrovou formou, dramatizovaním a formou rôznych hier. V rámci podoblasti *Práca s informáciami* (s. 49-50) sú štandardy smerom k dieťaťu špecifikované nasledovne:

- ovláda základy práce s digitálnymi technológiami, vie ovládať digitálne hry, či používať digitálne animované programy určené pre danú vekovú skupinu;
- na niektorej z dostupných digitálnych pomôcok (podľa možností konkrétnej materskej školy), ktorá simuluje pravouhlý pohyb v štvorcovej sieti (po štvorcových aj po vrcholoch), vie pomocou tlačidiel prejsť určenú trasu ato aj sprekdážkami, pri tom zbiera aukladá určené predmety, dodržiava správne poradie činností, naraz dokáže naplánovať až 4 kroky takejto cesty;
- na niektorej z dostupných digitálnych pomôcok (podľa možností konkrétnej materskej školy), vie kresliť, farebne vyplňať uzavreté plochy, vyberať a umiestňovať obrázky. (s. 49-50).

Učiteľka využíva digitálne pomôcky pre predškolský vek, ktoré má materská škola k dispozícii na zoznamovanie sa a ovládanie základných činností, ktoré poskytujú špeciálne podrobnejšie ovládanie digitálnych pomôcok a hier, ktoré stimulujú:

- pohyb po štvorcovej sieti,
- vyfarbovanie čiar a uzavretých plôch,
- hľadanie a prenášanie predmetov na určené miesto.

Podľa možností materskej školy vytvára maximálny priestor na zoznamovanie sa a ovládanie tých digitálnych pomôcok ahier, ktoré umožňujú plánovanie viacerých krokov.

V rámci výskumu zameraného na problematiku *postavenia hry a využívania hry v edukačnom procese materskej školy* autorky M. Podhájecká a M. Dobiášová (2011) zistili, že najmenej boli využívané hry na počítači (5,9%), pretože mnoho učiteliek neboli v tomto období zručné k využívaniu informačných technológií v edukačnom procese.

Okrem technického vybavenia materských škôl musíme venovať mimoriadnu pozornosť práve otázkam integrácie digitálnych technológií do hry, učenia sa a ďalších procesov v materskej škole.

#### 4. Digitálne technologické hračky

Výpočtová technika, počítače, mobilné komunikačné zariadenia, internet, digitálne technológie a inteligentné riešenia prenikli už aj do segmentu hračiek. Rôznorodá spotrebná elektronika sa stala módnym trendom aj medzi deťmi, ktoré svoju pozornosť čoraz viac presúvajú práve do virtuálneho sveta. Tablety, počítačové hry, technologické hračky sú pre nich lákavé, pretože súčasne ponúkajú nielen zábavu, ale aj učenie spojené s technologickými zážitkami. Programovateľné hračky majú zámer rozvíjať pozornosť, postreh, vnímanie, pohotovosť rozhodovania, myslenie. Sú považované za efektívne, rýchle, ľahko ovládateľné a nenáročné na prípravu pomôcok a prípravu učiteľa.

Na základe cielených záujmov dospelých, súčasné deti sa zaujímajú o technologické a interaktívne hračky, ktoré fungujú na základe rôznych počítačových, telekomunikačných a masmediálnych technológií s možnosťou online pripojenia a využívania internetových aplikácií. Deti sú zaujaté napríklad zvieratami, ktoré sa učia, rastú, zatiaľ čo deti sa s nimi hrajú, alebo roboty, ktoré odpovedajú na ich otázky. Výrobcovia hračiek sledujú tento trend a úmyselne ho využívajú vo svoj vlastný prospech. Existuje veľa technologických hračiek prispôbených mnohým vekovým kategóriám.

Prostredníctvom takýchto hračiek dieťa vníma techniku ako samozrejmu súčasť života, učí sa ju ovládať a porozumieť jej, ale často sa dostáva do úlohy konzumenta, spotrebiteľa, pasívneho

subjektu. Takáto hračka, hoci si vyžaduje sústredenosť a koncentráciu, redukuje dieťa do pozície diváka stereotypne pozerajúceho na monitor. Preto rozvoj tvorivosti dieťaťa je veľmi obmedzený. Význam a dopad týchto hier a hračiek ukáže až čas a výskumy, ktoré budú skúmať vplyv týchto hračiek na rozvoj dieťaťa.

Treba však myslieť na skutočnosť, že pri používaní digitálnych technológií často absentuje osobná skúsenosť a zážitok s realitou, narúšajú sa vzťahy s dospelými a rovesníkmi. V týchto hrách a hračkách chýbajú alebo sú obmedzené emócie, chýba im skutočná životná situácia, ľudskosť. Taktiež im chýba kontakt s prostredím. Absentuje priame prirodzené poznávanie skutočnosti. Aj keď technologické hry a hračky sa zdajú byť ľahko zvládnuteľné a nenáročné na prípravu, samotná hra je časovo náročná. Digitálne technológie a programovateľné hračky nemajú nahrádzať čas strávený s dospelými a rovesníkmi a tiež nemajú nahrádzať to, čo by dieťa malo získavať prirodzeným spôsobom.

Technologické hračky sú typickým príkladom toho, ako dospelí vnímajú hru a jej hračku a tento svoj pohľad sa snažia vnútiť aj deťom. Pritom zabúdajú na fakt, že dieťa vníma hrovú realitu inak, pretože hrová kompetencia (vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje k hre) dospelého a dieťaťa je úplne odlišná.

Medzi technologické hračky patria napríklad: Think & Learn Teach 'n Tag Movi, Hatchimals Surprise, Artie 3000, Leap Start Preschool & Pre-Kindergarten Interactive Learning System, MozBii, Codie, Yumit, Laser X Fusion, dron, virtuálna realita v 3D prostredí, Osmo hračky. Na ilustráciu uvedieme príklady troch z uvedených technologických hračiek.

*Think & Learn Teach 'n Tag Movi.* Interaktívny minirobot. Podľa výrobcu tento minirobot povzbudzuje deti, aby rozmýšľali, pohybovali sa, kladie im otázky, ktoré vyžadujú kritické myslenie, učí ich nasledovať pokyny a riešiť problémy, prosíť vykonať pokyny v zábavnej hre alebo pozýva na bláznivý tanec a demonštruje ako sa pohybovať. Robot má 3 herné módy, 6 hier na výber a vďaka trom kolieskam sa môže pohybovať v každom smere. Počas aktivizujúcich hier deti si cvičia schopnosť počúvať a postupovať podľa pokynov. Robot rozvíja kritické myslenie, keď žiada dieťa, aby sa pozrelo na objekt a opýta sa, aký je jeho tvar. Robot počas tanečných hier a napodobňovania pohybov zvierat podporuje dieťa k pohybovej aktivite. ([www.fisher-price.com](http://www.fisher-price.com))

Autori článku sa domnievajú, že táto hračka pritiahne pozornosť dieťaťa iba na krátky čas. Rozvoj kritického myslenia nie je možný bez priamej interakcie s iným človekom. Tento robot má naprogramovaných iba niekoľko jednoduchých fráz, a preto jeho potenciál je rýchlo vyčerpaný.

*Hatchimals Surprise – Mačka.* Hatchimals Surprise sú vajíčka rôznych veľkostí, z ktorých sa vyliahnú malé zvieratá, napríklad dvojičky mačiek, levov, kuriatok, žiráf. Táto interaktívna hračka ich ukrýva v kúzelnom vajíčku s bodkovanou škrupinou. Výrobca objasňuje: „*Staraj sa o vajíčko s láskou a pomôž mačke vyliahnúť sa. Drž, objímaj, hladkaj vajíčko, hraj sa s ním a zvnútra budeš počuť zvuky, ktoré hovoria ako sa mačky cítia. Akonáhle príde čas na vyliahnutie mačky, uvidíš na vajíčku dúhové oči. Keď prvá mačka vyjde z vajíčka, vytiahni ju, a potom pomôž aj druhej dostať sa von a začni sa s nimi hrať. Po vyliahnutí dvojičiek staraj sa o mačky a nauč ich nové veci. Vychovávaj ich v troch rozvojových etapách, v každej etape objavuj nové hry a aktivity. Každé dvojča má jedinečnú osobitosť. Aj keď vzhľad dvojičiek je úplne rovnaký, každá má svoj vlastný charakter. Jedna z nich má rada pohyb, tanec a druhá môže opakovať to, čo povieš. Mačky dvojičky sa môžu pohybovať, rozprávať, tancovať, spievať, žartovať, hovoriť vtipy, hrať hry a správať sa ako skutoční súrodenci. Povedia „I love you“, ale tiež, ako každý súrodenec, niekedy zlostia. S mačkou sa dobre hráš a učíš sa starať o zvieratá.*“ ([www.hatchimals.com/sk\\_sk/](http://www.hatchimals.com/sk_sk/))

POZOR! Mačka sa ľahne z vajíčka? Čo v skutočnosti dospelí učia deti? Táto hračka sa predáva po celom svete v tisícoch kusov! Aké hlúposti takto sa učia deti? Táto hračka nevyžaduje žiaden komentár. Je nutná reflexia celej spoločnosti v prístupe k výchove a vzdelávaniu detí.

*Osmo.* Ide o novú značku hračiek, ktoré využívajú prepojenie klasických hier s virtuálnou realitou. Jej základom je niekoľko druhov, kde deti môže skladať puzzle, skladať a vytvárať nové slovné spojenia a riešiť rôzne zaujímavé logické úlohy. Hra je určená pre deti od 3 do 12 rokov. Jej súčasťou je tablet iPad, ktorý zohráva dôležitú úlohu, lebo zadáva inštrukcie, čo má dieťa urobiť. V iPade sa nachádza kamera, ktorá kontroluje, či dieťa vykonalo daný pokyn správne. Dieťa má



možnosť zažiť veľa zábavy a naučiť sa veľa nových vecí. Ide o vzdelávací herný doplnok, ktorý otvára iPadu ďalšie možnosti fyzickej hry. Je vyrobený s reflexnou umelou inteligenciou a modernou technológiou, ktorá prepája skutočný a digitálny život. (Kadlecová, 2016)

Napríklad jedna z hier Osmo Hot Wheels Mind Racers umožňuje deťom, aby sa formou hry naučili skúmať vedu, matematiku, umenie a ďalšie oblasti. Hra prenesie hráča do automobilových pretekov Hot Wheels prostredníctvom aplikácie cez tablet do akčných digitálnych pretekov. Rýchle myslenie a stratégia pomôžu vyhrať každý pretek. Úlohou je prostredníctvom aplikácie ovládať reálne autíčka Hot Wheels a vyhrať preteky. Vyhrávanie preteku vyžaduje zručnosť v reálnom svete a rýchle rozhodovanie. Hru môže hrať jeden hráč, ale je ešte zábavnejšia, keď ju hrajú viacerí.

## Záver

Digitálne technológie sa stali súčasťou každodenného života, a tým sa stali aj dôležitým prostriedkom vo výchove a vzdelávaní v materských školách. Preto veľmi závisí, ako sú využívané. Správne, tvorivé, účelné a primerané využívanie digitálnych technológií v edukačnom procese môže obohatiť učenie sa dieťaťa a tak prispieť k edukácii nenahraditeľným spôsobom. Aktivita dieťaťa a zmysluplnosť učenia sa sú nutnými zásadami pri ich využívaní. Učitelia v materskej škole a rodičia sú tými sprostredkovateľmi, ktorí môžu významne pomôcť deťom, aby z nich neboli pasívni spotrebitelia a až otroci digitálneho sveta, ale aby boli aktívnymi používateľmi digitálnych technológií so zodpovedným prístupom pri ich hlavnej úlohe objavovať svet.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. BELÁSOVÁ, L. 2019. Zmeny v ponímaní gramotnosti a ich odraz v pregraduálnej príprave učiteľov elementaristov. In: *Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Siedlce: Instytut kultury regionalnej i badań literackich im. Franciszka Karpińskiego. ISBN 978-83-64884-15-3.
2. BERNÁTOVÁ, R. 2011. Prírodovedecké didaktické počítačové hry a dieťaťa predškolského veku. In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická univerzita v Prešove. ISBN 978-80555-0467-4.
3. DOBIÁSOVÁ, M. – PODHÁJECKÁ, M. 2011. Využívanie hry v edukačnom procese v materskej škole na základe zrealizovaného výskumu. In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická univerzita v Prešove. ISBN 978-80555-0467-4.
4. DOSTÁL, J. 2009. *Interaktivní tabule – významný přínos pro vzdělávání*. Dostupné: <<http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostalinteraktivni-tabule.html>>
5. FRANKOVÁ, E. – ŠEPELÁKOVÁ, L. 2014. *Implementácia interaktívnej tabule do predprimárnej edukácie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-777-8
6. GUZIOVÁ, K. a kol. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT. ISBN 978-80-968777-3-7.
7. GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – DOBIÁSOVÁ, J. 2011. Hra v metodickom kontexte edukačného procesu. In: GUZIOVÁ, K. a kol. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT. ISBN 978-80-968777-3-7.
8. GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – KIMLIČKOVÁ, J. 2011. Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In: GUZIOVÁ, K. a kol. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Partizánske: EXPRESPRINT. ISBN 978-80-968777-3-7.
9. HAJDÚKOVÁ, V. 2011. *Informačné kompetencie detí predškolského veku vo vzdelávacích programoch pre predprimárne vzdelávanie*. Dostupné: <<http://www.spv-zv.sk/products/informacne-kompetencie-deti-predskolskeho-veku-vo-vzdelavacich-programoch-pre-predprimarne-vzdelavanie-viera-hajdukova/>>.
10. HALÁS, O. 2011. *Informačno-komunikačné technológie vo vyučovacom procese*. In: Medzinárodná vedecká konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov. Prešov: FHPV PU. Dostupné: <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Halas.pdf>>.

11. HAUGLAND, S. W. 2000. Early childhood classroom in the 21st century: Using computers to maximize learning. *Young Children*. 2000, Zv. 55, 1, s. 12-18.
12. IZDENCZYOVÁ, N. 2017. Riziká a prínosy digitálnych technológií pre predškólakov. In: *Materská škola je pre všetky deti*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-72-6.
13. KADLECOVÁ, M. 2016. *Interaktívne hračky budúcnosti pre šikovné deti a rodičov*. Dostupné: <<https://vlcata.sk/interaktivne-hracky-buducnosti-2/>>.
14. KALAŠ, I. 2011. *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: UIPS. ISBN 978-80-7098-495-6.
15. KALAŠ, I. 2012. *Digitálne technológie v materskej škole 1*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-461-6. Dostupné: <[https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/hrusecky\\_1.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/hrusecky_1.pdf)>.
16. KALAŠ, I. a kol. 2013. *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-10-02409-4.
17. KALAŠ, I. – ŠKODÁČKOVÁ, A. – HRUŠECKÝ, R. 2013. *Digitálne technológie v materskej škole 5*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-583-5. Dostupné: <[https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/hrusecky\\_5.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/hrusecky_5.pdf)>.
18. KOCHOVÁ, H. – VRABĽOVÁ-ROHAĽOVÁ, L. 2014. *Interaktívna tabuľa v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-999-4.
19. KOCHOVÁ, H. 2016. Príprava budúcich pedagógov v oblasti digitálnych technológií na Pedagogickej fakulte PU v Prešove. In: *O kształceniu przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Nowy Sacz: Wydawnictwo Naukowe Panstwowej Wyzszej Szkoły Zawodowej w Nowym Saczu. ISBN 978-83-63196-98-1.
20. KOREŇOVÁ, L. 2016. *Možnosti mobilných technológií v predprimárnom vzdelávaní*. In: XXIX Didmattech 2016, Eötvös loránd universty, Faculty of informstics, Budapešť, 2016. Dostupné: <[http://didmattech.inf.elte.hu/wpcontent/uploads/2016/08/KL\\_POSSIBILITIES-OF.pdf](http://didmattech.inf.elte.hu/wpcontent/uploads/2016/08/KL_POSSIBILITIES-OF.pdf)>.
21. LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-28-0.
22. LYNCH, Z. – VARGOVÁ, M. 2016. *Uplatnenie digitálnych technológií naprieč vzdelávacími oblasťami Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN: 978-80-8118-180-1.
23. MARTIŠOVÁ, E. 2013. *Využitie interaktívnej tabule v edukačnom procese materskej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné: <[https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/6\\_ops\\_martisova\\_erika\\_-\\_vyuzitie\\_interaktivnej\\_tabule\\_v\\_educačnom\\_procese\\_v\\_prostredi\\_materskej\\_skoly.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/6_ops_martisova_erika_-_vyuzitie_interaktivnej_tabule_v_educačnom_procese_v_prostredi_materskej_skoly.pdf)>.
24. 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.
25. PLOWMAN, L. – STEPHEN, C. 2007. Guided interaction in preschool settings. *Journal of Computer Assisted Learning*, Zv. 23, 1, s. 14-26.
26. PLOWMAN, L. – STEPHEN, C. 2005. Children, play, and computers in preschool settings. *British Journal of Educational Technology*, Zv. 36, 2, s. 145-157.
27. PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2012. *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: Pedagogická univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0592-3.
28. PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V. 2018. Kompetencie pedagóga v materskej škole. In: *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu*. Nowy Sacz: Wyd-wo Naukowe Panstwowej Wyzszej Szkoły Zawodowej w Nowym Saczu. ISBN 978-83-65575-31-9.
29. PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V. 2019. Predškolská edukácia v kontexte globalizovaného sveta. In: *Wybrane problemy edukacji przedszkolnej we współczesnym świecie*. Siedlce: Instytut kultury regionalnej i badań literackich im. Franciszka Karpińskiego. ISBN 978-83-64884-11-5.
30. PRŮCHA, J. 1997. *Moderný pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

31. *Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80969407-5-2. Dostupné: <[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced\\_0.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf)>.
32. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné: <[http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)>.
33. VARGOVÁ, K. 2019. *Hrová kompetencia v prostredí informačných technológií. Rigorózna práca*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
34. [www.fisher-price.com](http://www.fisher-price.com).
35. [www.hatchimals.com/sk\\_sk/](http://www.hatchimals.com/sk_sk/).

### **Author's Information:**

*Prof. PhDr. Mária Podhájecká – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Preshov, Slovak Republic.*

*Mgr. Ing. Vladimír Gerka – PhD., Presov, Slovak Republic.*

# POSTUP TVORBY ELEKTRONICKEJ MYŠLIENKOVEJ MAPY „LES“ V PREZENTAČNOM PROGRAME PREZI

## PROCEDURE FOR CREATING THE “FOREST” ELECTRONIC THINKING MAP IN THE PRESENTATION PROGRAM OF PREZI

*Milica Sabol*

*Milica Sabol*

### **Abstrakt**

Myšlienkové mapy vizualizujú učivo prostredníctvom nelineárneho zápisu, ktorý využíva pojmy, obrázky, symboly a farby, ktoré žiakom prekódujú preberané učivo do zapamätateľnejšej podoby. Jedným z účinných spôsobov ako sprostredkovať pojmy a ich vzájomné vzťahy žiakom tak, aby im lepšie porozumeli je práve spôsob implementácie myšlienkových máp do vyučovacieho procesu. Prezentovaný príspevok poukazuje na možnosti tvorby elektronickej myšlienkovvej mapy v prezentačnom programe Prezi.

### **Annotation**

Mind maps visualize the curriculum through a non-linear notation that uses concepts, images, symbols, and colors that translate learners into a memorable form. One of the effective ways to convey concepts and their interrelationships to pupils so that they can better understand them is precisely how to implement thought maps into the teaching process. The presented paper points out the possibilities of creating an electronic mind map in the presentation program Prezi.

**Kľúčové slová:** myšlienková mapa, elektronickej myšlienková mapa, Prezi.

**Key words:** mind map, electronic mind map. Prezi.

### **Úvod**

Tak ako sa uskutočňujú zmeny v spoločnosti, či vyvíjajú a napredujú mnohé objavy, tak je potrebné napredovať aj v myslení a realizovaní vzdelávania, a to novým spôsobom. V súčasnosti nastávajú v oblasti učenia a v edukačnej realite mnohé zmeny, ktoré možno považovať za veľmi významné. Uskutočňovanie zmien a uplatňovanie inovatívnych prístupov vo vzdelávaní považujeme za akúsi nevyhnutnosť, ktorá je prirodzenou reakciou na pokroky a napredovania súčasnej spoločnosti. Inováciu vo vzdelávaní možno vysvetliť ako novú pedagogickú koncepciu, opatrenie, ktoré je zamerané na obsah a organizáciu škôl, na vzdelávanie, uplatňovanie nových technológií vo vzdelávaní, a to priaznivým smerovaním vo vzťahu k žiakovi (Průcha, Walterová, Mareš 2009). Za výstižné vysvetlenie pojmu inovácia v kontexte edukácie považujeme nasledujúce tvrdenie: „inovácia sa chápe ako niečo nové, moderné, efektívne, podnetné, čo sa zavádza do vyučovacieho procesu, aby sa zvýšila jeho atraktivnosť pre žiakov, dosiahli sa lepšie učebné výsledky a zlepšila sa celková sociálno-emočná klíma v triede“ (Belásová, Fedorko, Smatanová 2015, s. 51). Za inovatívny prístup v kontexte vzdelávania možno považovať aj techniku myšlienkových máp, ktorú možno vnímať ako metódu, ale aj ako učebnú pomôcku, ktorá žiakom

štruktúruje učivo prehľadným spôsobom. Myšlienkové mapy využívajú najmä princíp nelineárneho sprostredkovania informácií a princíp vizualizácie jednotlivých pojmov. V súčasnosti máme možnosť tvoriť myšlienkové mapy klasickým spôsobom – papierová forma myšlienkovkej mapy alebo formou elektronických myšlienkových máp. V rámci tvorby elektronických myšlienkových máp sa otvára priestor pre softvérové nástroje v zmysle tvorby myšlienkových máp. V predkladanom príspevku sa zameriavame predovšetkým na možnosti tvorby elektronickej myšlienkovkej mapy v prezentačnom programe Prezi, konkrétne *PreziClassic*.

## 1. Elektronická myšlienková mapa

V rámci odbornej literatúry sa z terminologického hľadiska stretávame v súvislosti s pojmom myšlienková mapa s ďalšími pojmi, ktoré je potrebné rozlíšiť a nechápať ich synonymicky vo vzťahu k pojmu myšlienková mapa. Davies (2011) rozlišuje nasledujúce pojmy: *mentálne mapovanie* (mindmapping), *argumentačné mapovanie* (argumentmapping), *pojmové mapovanie* (conceptmapping). Za *mentálne mapovanie* považuje vyššie uvedený autor *asociatívne mapy*, ktoré zároveň označuje aj pojmom *myšlienkové mapy*, ktoré reprezentujú idey a vzťahy medzi jednotlivými myšlienkami. Celosvetovým predstaviteľom konceptu myšlienkovkej mapy je britský psychológ Tony Buzan. Myšlienkovú mapu označuje za najlepšiu a najefektívnejšiu súčasnú pomôcku pre premýšľanie (Buzan 2011). Z teoretického hľadiska možno pojem *myšlienková mapa* vysvetliť ako grafické usporiadanie slov, pojmov a obrázkov, ktoré umožňuje vyznačiť či identifikovať súvislosti, ktoré nie sú vždy viditeľné (Černý, Chytková 2014). V kontexte myšlienkových máp je potrebné zdôrazniť najmä uplatnenie *princípu vizualizácie*. Práve vizuálne (grafické) zobrazenie výrazným spôsobom vplýva na kognitívny proces, čím sa zefektívňuje proces učenia sa. Z vizuálneho hľadiska sú jednotlivé pojmy v myšlienkovkej mape usporiadané tak, že uprostred sa nachádza východiskový pojem, z ktorého vychádzajú ďalšie vetvy, a to na všetky možné strany. Podľa Buzana (2011) ide v myšlienkovkej mape o vizuálne zobrazenie jednotlivých prvkov, ich vzťahov a významov nelineárnym spôsobom a to prostredníctvom využitia zvýraznení, farieb, obrázkov či symbolov. Nelineárnosť možno považovať za jeden z najhlavnejších znakov myšlienkovkej mapy. Z hľadiska funkcií plnia myšlienkové mapy predovšetkým funkciu efektívnejšej štrukturalizácie preberaného učiva. Za efektívne štrukturalizovanú myšlienkovú mapu považujeme takú mapu, ktorá prostredníctvom svojej štruktúry a obsahu percipientovi umožní lepšie porozumenie preberaného učiva a ľahšie orientovanie sa v rámci jednotlivých preberaných pojmov a ich vzájomných vzťahov. Samotná tvorba myšlienkových máp podľa (Buzana 2011) napodobňuje myšlienkové procesy. Buzan (2011, s. 42) definuje myšlienkovú mapu ako „vizuálny nástroj pre holistické, teda celistvé myslenie, ktoré podporuje všetky funkcie mozgu – predovšetkým pamäť, kreativitu, učenie a celkové premýšľanie.“ Aby sa myšlienková mapa stala takýmto účinným nástrojom, je nevyhnutné dodržiavať určitý postup pri jej tvorbe. Jednotlivé kroky tvorby myšlienkovkej mapy uvádzame v kapitole 2, na základe ktorých uvádzame konkrétny postup tvorby elektronickej myšlienkovkej mapy v podkapitole 2.1. Myšlienkovú mapu môžeme vytvoriť dvojakým spôsobom. Ako uvádzajú Gunišová, Kozárová (2016) myšlienkovú mapu možno vytvoriť:

- *písaním, resp. kreslením na papier,*
- *počítačovým programom.*

Tvorba myšlienkových máp prostredníctvom počítača predstavuje nesmierny potenciál. Vďaka súčasným dostupným technológiám môžeme tvorbu myšlienkových máp aplikovať do *elektronickej podoby*. V súvislosti s každodenným narastajúcim množstvom informácií ponúka tvorba *elektronických (počítačových) myšlienkových máp* jedinečné možnosti práce s informáciami, ktoré sú rýchlo rozvíjajúce. Elektronické myšlienkové mapy môžu byť súčasťou aj e-learningu, ktorý je „vnímaný ako vzdelávací proces, súbor nástrojov na podporu vzdelávacieho procesu, systém riadenia vzdelávania, platforma sociálnej siete s cieľom výmeny poznatkov, skúseností, interakcie a možnosti spoluvytvárať vzdelávací obsah“ Fedorko (2013, s. 81). Práve *elektronické myšlienkové mapy* zohrávajú hlavnú rolu pri hľadaní zmyslu v obrovskom množstve informácií, ktoré nás

obklopujú z mnohých strán. Ako uvádza Buzan (2011, s. 167) elektronické myšlienkové mapy „nám pomáhajú zbierať, vstrebávať a osvojovať si myšlienky a znalosti spôsobom, ktorý nám umožňuje plne využívať náš potenciál.“

V porovnaní s tradičnými (papierovými) mapami obsahujú *elektronické mapy* niekoľko možností, výhod a funkcií, ktoré rozvíjajú techniku tvorby za hranice tradičných možností. Buzan (2011) uvádza nasledujúce *výhody elektronických (počítačových) myšlienkových máp*: automatické generovanie a vylepšovanie máp, bezpracné úpravy, lepšia analýza a organizácia informácií, možnosť tvorby „vizuálnej databázy“, nástroj pre organizáciu a vykonávanie úloh, podpora efektívnej spolupráce v tímoch, možnosti zdieľania a distribúcie, rôzne spôsoby prezentácie, rôzne formy výstupu. V rámci výhod myšlienkových máp uvádza Müller (2013) zlepšenie prehľadu informácií a nachádzanie vzťahov a súvislostí. Ďalšou výhodou podľa uvedeného autora je, vďaka dobre rozvinutým vizuálnym schopnostiam človeka sú myšlienkové mapy naozaj pre každého človeka. Müller (2013, s. 18) konštatuje, že „mindmapping (myšlienkové mapy) sú nezávislé na tom, aký typ vnímania je človeku najbližší (auditívny, vizuálny, kinestetický). Rozdiel je len v tom, ako presne jednotliví ľudia myšlienkové mapy vytvárajú a ako s nimi pracujú.“ Tieto výhody sa týkajú predovšetkým rôznych aplikácií a programov pre tvorbu elektronických myšlienkových máp. Niektoré aplikácie a programy sú platené, niektoré voľne dostupné. V nasledujúcom texte uvádzame *prehľad nástrojov pre tvorbu elektronických myšlienkových máp*, ktoré uvádza Jurčovičová (2015):

- softvéry
  - zadarmo: *FreeMind, FreePlane, Xmind, Mind42,*
  - platené: *Mindjet, Mindmeister, Mind Manager, Xmind Pro, Visual Mind, MindNote, OmniGraffle, ConceptDraw MindMap, Personal Brain, Scapple, iMind Map.*
- webové aplikácie: *MindMeister, MindJetMaps, Coggle, Bubbl.us, Popplet, SimpleMind Free, MindMaps, iMindMap.*

Gunišová, Kozárová (2016) taktiež uvádzajú softvérové nástroje pre tvorbu elektronických myšlienkových máp. Upriamujú pozornosť predovšetkým na voľne dostupné počítačové nástroje, ktoré zjednodušujú tvorbu myšlienkových máp. Vyššie uvedené autorky uvádzajú nasledujúce softvérové nástroje: *Cayra, Bookvar, FreeMind, SciPlore, XMind, Kidspiration 3 IE*. Okrem vyššie uvedených nástrojov pre tvorbu elektronických myšlienkových máp existuje alternatíva, ktorá predstavuje náročnejší postup tvorby myšlienkovvej mapy, ale zároveň umožňuje autorovi vytvoriť myšlienkovú mapu podľa jeho predstáv. Za alternatívu považujeme prezentačný program *Prezi*, v ktorom vieme vytvoriť spomínanú elektronickú myšlienkovú mapu. Presný postup vytvorenia elektronickej myšlienkovvej mapy prezentujeme v nasledujúcej časti príspevku.

## 2. Tvorba elektronickej myšlienkovvej mapy v programe Prezi

Spoločnosť Prezi bola založená v r. 2009 a jej autormi sú: P. Arvai, P. Halácsy a A. Somlai-Fischer. Pod rovnomeným názvom vznikla aj *webová aplikácia Prezi*, ktorá slúži na tvorbu prezentácií. Aplikácia je dostupná na stránke: <https://prezi.com/>. Prezi ponúka dve základné licencie: štandard pre bežných užívateľov a Edu, ktorá je zamerané pre študentov a pedagógov. Následne sa diferencuje do troch verzií: *EduEnjoy, Edu Pro* a *EduTeams*. Verzia EduEnjoy (je zdarma, úložný priestor 500 MB), verzia Edu Pro (platená verzia, možnosť pracovať offline, úložný priestor 2 GB), verzia EduTeams (platená verzia, prístup k databázam jednotlivých značiek a k tímom ľudí). Ako uvádza Nagy, Nagyová (2016) základná verzia Prezi je neplatená a neplatená je aj v rozšírenej verzii pre študentov aj pedagógov. Pre tvorbu prezentácií v Prezi je potrebná registrácia a vytvorenie vlastného konta. Registrácia prebieha na nasledujúcej stránke: <https://prezi.com/>. Po načítaní stránky je potrebné kliknúť na Get started, v prípade študenta aj učiteľa na EducationalPlans a následne na možnosť EduEnjoy. Po zadaní školskej emailovej adresy, ktorú si overí služba Prezi je potrebné pri registrácii uviesť: meno a priezvisko, email a heslo. Po vyplnení údajov sa vytvorí konto užívateľa. Po prihlásení do konta sa užívateľovi zobrazí ponuka možností. V súčasnosti sa užívateľovi zobrazí možnosť *Prezia PreziClassic*. Pre tvorbu prezentácie

je potrebné kliknúť na *Create new prezi* a následne vybrať z predvolených šablón alebo zvoliť prázdnu prezentáciu (*Blankprezi*). Po kliknutí na *Usetemplate* sa načíta pracovná plocha aplikácie Prezi. Východiskom pre tvorbu prezentácie pomocou Prezi sa stáva *veľká plocha, nekonečné plátno*, teda virtuálny priestor, do ktorého postupne umiestňujete svoje myšlienky. Ako uvádza Špernjak (2014) jednotlivé prvky (text, obrázky, diagramy, symboly, videá, ...) je možné umiestniť kamkoľvek v rámci plochy plátna, v akejkoľvek veľkosti, orientácii a v akomkoľvek priestorovom rozložení. V celom priestore je možnosť uplatnenia funkcie „zoom“, teda možnosti približovania či oddiaľovania konkrétnych myšlienok. Podľa Beana (In: Špernjak 2014, s. 406) „približovateľné používateľské rozhranie vytvára zo súčasného použitia posúvania a zväčšovania efekt tretieho rozmeru (Z-tovej osi), ktorý vytvára pocit že sa prezentujúci pohybuje počas prezentácie plátnom.“

Aby sme mohli vytvoriť počítačovú, resp. elektronickú podobu myšlienkovvej mapy v programe Prezi, je potrebné postupovať podľa jednotlivých krokov, ktoré platia aj pri tvorbe klasickej (papierovej) myšlienkovvej mapy. Vychádzame z nasledujúcich *krokov tvorby myšlienkovvej mapy* podľa Buzana (2007) a Černého – Chytkovej (2014):

1. Mapu začnite tvoriť *uprostred* na šírku položeného čistého papiera.

2. Hlavnú predstavu, resp. myšlienku, ktorou sa chcete zaoberať vyjadrite *slovoma* doplníte *obrázkom* (obrázok motivuje mozog k činnosti, udržiava pozornosť, pomáha nachádzať ďalšie asociácie).

3. K centrálnemu obrázku pripojte *hlavné vetvy*. Pre každú vetvu použite *inú farbu* (podobne ako obrázky plnia funkciu stimulácie myslenia). Hlavné vetvy predstavujú základnú štruktúru myšlienok, resp. predstáv, asociácií. Vetvy kreslite ako krivky, nekreslite rovné čiary. Na každú vetvu napíšte *jedno kľúčové slovo tlačeným písmom*. Myšlienkovú mapu vylepšite zapojením rôznych obrázkov, kresieb, symbolov. Pre ľahšie zapamätanie doplníte ku každému kľúčovému slovu *obrázok* – jeden obraz je viac ako tisíc slov. Spojením obrazu a slova ako organického celku podporíte spoluprácu oboch mozgových hemisfér.

4. V tomto kroku *rozšírite myšlienkovú mapu* pomocou ďalších vetví. Od hlavných vetví s kľúčovými slovami a obrázkami pripojte *ďalšie vetvy (druhú úroveň)*. Tie predstavujú Vaše ďalšie asociácie, myšlienky vychádzajúce z hlavnej vetvy. Podobne ako pri hlavných vetvách, tak aj pri týchto ďalších vetvách napíšte nad každú z nich opäť *klúčové slovo a doplníte obrázkom*, či symbolom, ktorý dané slovo charakterizuje.

5. Každé kľúčové slovo môže byť východiskom pre ďalšie vetvenie. Vetvy druhej úrovne môžete ďalej rozšíriť na *vetvy ďalšej (tretej) úrovne*. Aj pri tomto vetvení pracujte podobne ako pri každom vetvení – používajte *klúčové slová a obrázky*.

6. Po dokončení mapy si dajte pauzu a následne sa vráťte k mape. Hľadajte *prepojenia a súvislosti*. Označte ich pomocou rôznych *symbolov, šípiek, krúžkov*.

Vyššie uvedené jednotlivé kroky tvorby myšlienkovvej mapy uplatňujeme pri klasickej podobe myšlienkovvej mapy (papierová forma), ako aj pri elektronickej, resp. počítačovej forme. V nasledujúcej časti príspevku prezentujeme vyššie uvedené kroky, a to v kontexte tvorenia elektronickej myšlienkovvej mapy prostredníctvom programu Prezi. V jednotlivých krokoch opisujeme postup ako vytvoriť myšlienkovú mapu v pracovnom prostredí Prezi. Konkrétny postup tvorenia prezentujeme na ukážke *myšlienkovvej mapy s názvom „les“*. Obrázky, ktoré sme aplikovali v rámci tvorby myšlienkovvej mapy „les“ sme čerpali zo zdroja Pixabay 2020.

## 2.1. Postup tvorby elektronickej myšlienkovvej mapy v pracovnom prostredí Prezi

Pred samotnou realizáciou elektronickej myšlienkovvej mapy v pracovnom prostredí Prezi je potrebné dôkladne premyslieť samotnú štruktúru a rozloženie myšlienkovvej mapy. V porovnaní s inými možnosťami tvorby elektronickej myšlienkovvej mapy Prezi automaticky negeneruje hlavné a vedľajšie vetvy. Každé pomenovanie, vetva a obrázok je individuálne uložená. V prostredí Prezi manipuluje autor mapy s každým prvkom individuálne. Preto je vhodné nakresliť si rozloženie požadovanej mapy vopred na papier. Autor mapy tým získava predstavu o rozložení jednotlivých komponentov, čo sa v konečnom dôsledku prejaví v šetrení času. Napriek tomu je

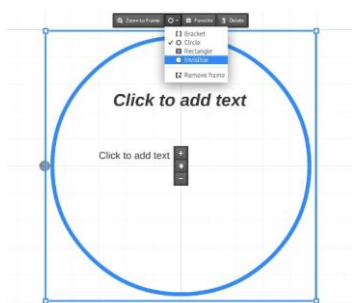
potrebné zdôrazniť, že samotné tvorenie elektronickej myšlienkovvej mapy v prostredí Prezi si vyžaduje trpezlivosť a nemalú časovú dotáciu. *Ako vytvoriť elektronickej myšlienkovvej mapu v programe Prezi?* Konkrétny postup uvádzame v nižšie uvedených bodoch.

1. Najprv je potrebné, aby mal užívateľ vytvorené vlastné konto. Po registrácii a prihlásení do vlastného konta webovej aplikácie Prezi sa užívateľovi zobrazí hlavná stránka. V ľavom hornom rohu sa nachádza logo Prezi, ktoré je možné následne rozkliknúť. Po kliknutí na logo sa užívateľovi zobrazí ponuka možností: *Prezi a PreziClassic*. Pre tvorbu prezentácie, v našom prípade pre tvorbu elektronickej myšlienkovvej mapy je potrebné zvoliť si možnosť *PreziClassic*.

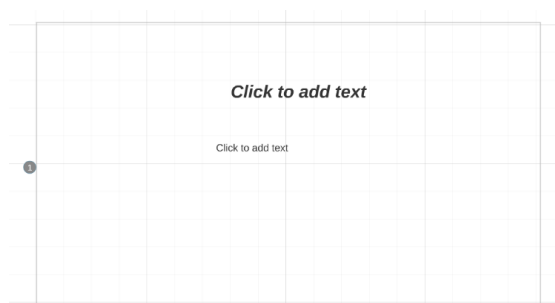


Obrázok 1. Možnosti výberu pre tvorbu prezentácie  
(Zdroj: Prezi 2020)

Po kliknutí na *PreziClassic* sa užívateľovi zobrazí hlavná ponuka možností. Pre tvorbu elektronickej myšlienkovvej mapy je potrebné kliknúť na možnosť *New presentation*. Po kliknutí na uvedenú možnosť sa užívateľovi zobrazí ponuka predvolených šablón, ako aj možnosť prázdnej prezentácie. Pre potreby nášho príspevku a potreby vytvorenia myšlienkovvej mapy je potrebné zvoliť si možnosť prázdnej prezentácie (*Startblankprezi*). Po kliknutí na možnosť *Startblankprezis* a užívateľovi zobrazí pracovná plocha programu Prezi, ktorá sa stáva východiskom pre tvorbu myšlienkovvej mapy. Pracovnú plochu, ktorú vidí užívateľ možno diferencovať do niekoľkých kategórií reprezentujúcich ovládacie nástroje v Prezi. V rámci celého prostredia Prezi môžeme rozlišovať nasledujúce oblasti: *hlavnú pracovnú plochu (plátno), lištu na ľavej strane a hornú lištu*. V uvedených oblastiach nachádzame nasledujúce ovládacie nástroje: písací nástroj, transformačný nástroj, jednotlivé snímky a nástroj cesty (*EditPath*), nástroj rámy. V hornej lište ide o nástroje: možnosti kroku späť, vpred, uložiť, vložiť (*obrázky, symboly a tvary, video, rozloženie, šípky, zvýrazňovač, hudba, súbory PDF, PowerPoint*), nástroj úpravy (*zmena farieb pozadia, rámov, šípiek*), možnosť prezentácie, zdieľania, nastavenie (rozlíšenie obrazovky) a ukončenie.



Obrázok 2. Kruhovú orámovanie  
(Zdroj: Prezi 2020)



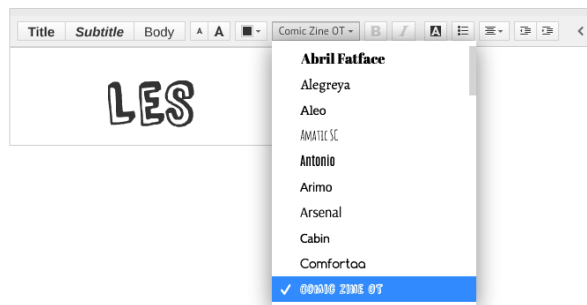
Obrázok 3. Rám Invisible  
(Zdroj: Prezi 2020)

Pred začatím tvorenia myšlienkovvej mapy je potrebné najprv upraviť pracovnú plochu tak, aby sme na obrazovke mali čisté biele plátno, resp. bielu plochu, do ktorej budeme postupne pridávať tému a jednotlivé vetvy myšlienkovvej mapy. Užívateľ vidí po kliknutí na *Startblankprezi* bielu plochu s vopred nastaveným rámom v tvare kruhu. Kruhovú orámovanie je potrebné zmeniť na neviditeľný rám. Najprv je potrebné pomocou kolieska počítačovej myši oddialiť pracovnú plochu a samotný rám. Po kliknutí ľavým tlačidlom na rám sa zobrazí sivá lišta – ponuka možností. Pre zmenu rámu je potrebné kliknúť na druhú možnosť zľava – *Frameoptions* a následne zvoliť rám



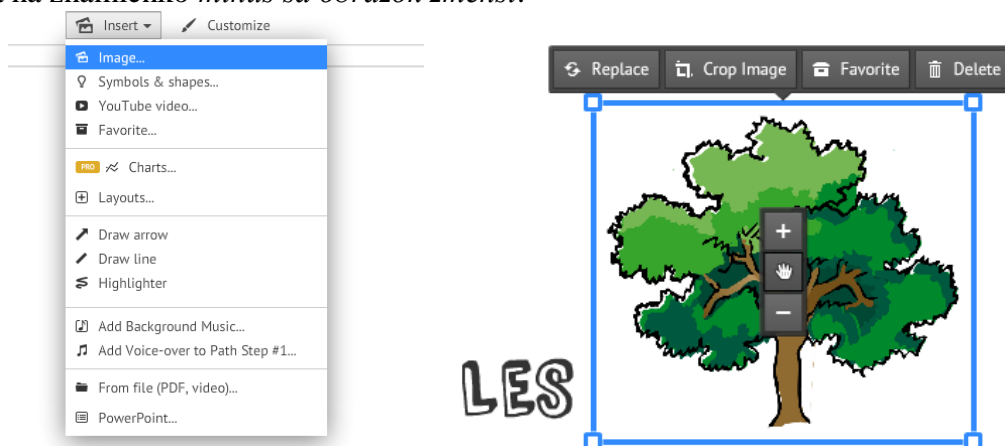
*Invisible*. Po kliknutí na akékoľvek miesto pracovnej plochy sa nám označený modrý rám zmení na rám *Invisible*, ktorý je naznačený sivou čiarou. V ďalšom kroku je potrebné tento rám rozšíriť na požadovanú šírku a výšku, resp. rozšíriť na celý priestor pracovnej plochy, keďže to bude predstavovať priestor, v ktorom vytvoríme myšlienkovú mapu. Po umiestnení kurzora na rám sa pôvodná sivá farba rámu zmení na svetlomodré označenie rámu. Po kliknutí na svetlomodré označenie rámu sa rám označí tmavou modrou. V tejto fáze môžeme upravovať šírku a dĺžku rámu, a to tak, že pri označení ktorejkoľvek strany sa objaví čierna šípka. Ľavým kliknutím a súčasným ťahaním môžeme rám rozšíriť. Analogicky tento postup aplikujeme aj pri úprave dĺžky rámu.

2. Ak ma užívateľ upravené orámovanie a veľkosť rámu, môže prejsť na vloženie textu, resp. vloženie názvu hlavnej témy myšlienkovkej mapy. V našom prípade ide o názov témy „les“. Ľavým kliknutím na text „Click to add text“ sa užívateľovi zobrazí panel s ovládacími nástrojmi pre vloženie a písanie textu a zároveň priestor, v ktorom bliká kurzor. Do priestoru, v ktorom bliká kurzor napíše užívateľ potrebný text „les“. Panel ovládacích nástrojov umožňuje užívateľovi zmeniť: veľkosť písma, farbu písma, typ písma, tučné zvýraznenie alebo kurzívu, zvýraznenie podfarbením, vloženie odrážky a zarovnanie textu. Napísaný text môže užívateľ umiestniť kamkoľvek na pracovnú plochu. V našom prípade potrebujeme umiestniť text do stredu pracovnej plochy. Ľavým kliknutím na horný okraj ovládacieho panelu pre text a zároveň jeho súčasným držaním posunieme text na potrebné miesto.



Obrázok 4. Vloženie textu – názov myšlienkovkej mapy  
(Zdroj: Prezi 2020)

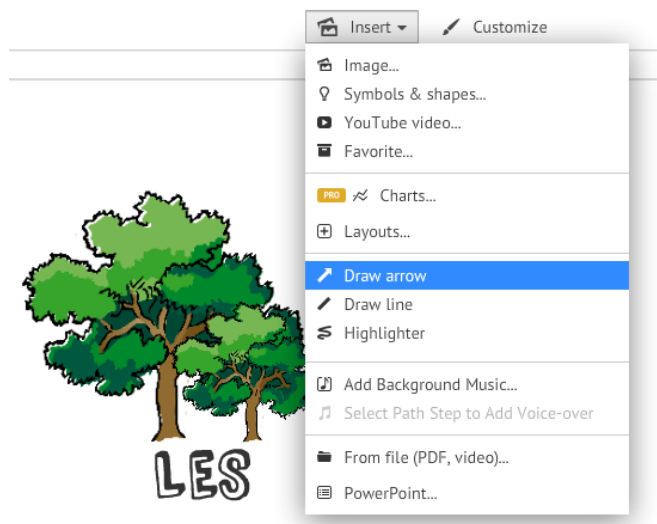
3. Po vložení textu a jeho umiestnení do stredu pracovnej plochy je potrebné podľa krokov Buzana 2011 doplniť k textu výstižný obrázok, ktorý umocňuje zapamätanie a neskôr aj rýchlejšie vybavenie samotného pojmu. V hornej lište pracovnej plochy užívateľ klikne na možnosť *vložiť* (*Insert*) a následne si zvolí možnosť vložiť *obrázok* (*Image*). Po kliknutí na možnosť vložiť obrázok sa otvorí ponuka obrázkov, ktorú má používateľ v počítači. Zvolí si potrebný obrázok a ľavým kliknutím zvolí tlačí možnosť otvoriť. Vybraný obrázok sa načíta na pracovnú plochu, následne je potrebné upraviť jeho veľkosť: pomocou kliknutia na znamienko *plus* sa obrázok zväčší, pomocou kliknutia na znamienko *minus* sa obrázok zmenší.



Obrázok 5. Vložiť obrázok  
(Zdroj: Prezi 2020, Pixabay2020)

Obrázok je potrebné premiestniť k textu, resp. na vybrané miesto. *Posun obrázkov* užívateľovi umožňuje funkcia ruky, ktorá sa zobrazí po kliknutí na obrázok. Ľavým kliknutím na ruku a súčasným držaním obrázku a jeho potiahnutím vieme posunúť obrázok na akékoľvek miesto na ploche. Samotné obrázky možno duplikovať, zmenšovať, zväčšovať a posúvať podľa autorovho zámeru.

4. V ďalšom kroku je potrebné pripájanie jednotlivých vetiev k východiskovej téme a obrázku. Pripojenie hlavnej vetvy realizujeme cez *možnosť vložiť – nakresliť šípku (Insert – Draw arrow)*. Ak užívateľ nechce použiť šípku, môže si zvoliť možnosť čiary (*Drawline*).

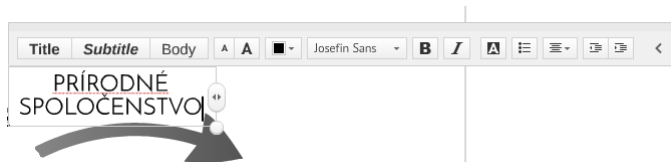


Obrázok 6. Vložiť vetvu  
(Zdroj: Prezi 2020, Pixabay2020)

Po vložení možnosti *Insert – drawarrow* sa užívateľovi zobrazí malá čierna šípka. Ľavým kliknutím a súčasným držaním a potiahnutím nakreslíme šípku, ktorej môžeme následne meniť farbu, veľkosť, hrúbku, zakrivenie. Po vložení šípky – hlavnej vetvy je potrebné *pomenovať samotnú vetvu*. Pomenovanie vetvy sa realizuje analogicky ako pri vkladaní textu. Mení sa len umiestnenie textu nad samotnú vetvu. Ľavým kliknutím sa užívateľovi zobrazí panel s ovládacími nástrojmi pre vloženie a písanie textu. Do priestoru, v ktorom bliká kurzor napíše užívateľ potrebný text – v našom prípade ide o *pomenovanie hlavnej vetvy „prírodné spoločenstvá“*. Napísaný text môže užívateľ umiestniť kamkoľvek na pracovnú plochu. V našom prípade potrebujeme umiestniť text nad vetvu, resp. nad šípku. Ľavým kliknutím na horný okraj ovládacieho panelu pre text a zároveň jeho súčasným držaním posunieme text na potrebné miesto.



Obrázok 7. Vložiť vetvu  
(Zdroj: Prezi 2020)



Obrázok 8. Pomenovanie vetvy  
(Zdroj: Prezi 2020)

5. Ďalším krokom je *pridávanie vedľajších vetiev, ich pomenovaní a pridávaní obrázkov*. Vedľajšou vetvou môže byť vloženie šípky alebo vloženie čiary, ktorú vieme ďalej upravovať. Pokiaľ chceme pridať vedľajšiu vetvu ako čiaru, zvolíme možnosť *Insert – drawline*. Postup je analogický ako pri vložení šípky, a to ľavým kliknutím a súčasným držaním a potiahnutím nakreslíme čiaru, ktorú vieme následne zakriviť, upravovať veľkosť, prípadne meniť farbu. Ponuka farieb je obmedzená: užívateľovi ponúka na výber len päť farieb. Po vložení vetvy – rovnej čiary je potrebné vloženú čiaru zakriviť. Ľavým kliknutím na čiaru je čiaru označená tromi bodmi – tri

modré štvorce. Ľavým kliknutím a súčasne držaním kurzora na čiare vie užívateľ požadovanú čiaru zakriviť, ako aj meniť je dĺžku. Následne danú vetvu pomenujeme.

6. Ku každej vetve, resp. v rámci možností je potrebné vložiť obrázok. Užívateľ zvolí možnosť *Insert Image*. Po vložení a načítaní obrázku na pracovnú plochu je potrebné obrázok umiestniť na autorom požadované miesto. Na *premiestňovanie a posúvanie obrázkov* využívame *ikonu ruky*, ktorá sa zobrazí po kliknutí na obrázok. Ľavým kliknutím na ruku a súčasným držaním obrázku a jeho potiahnutím vieme posunúť obrázok na akékoľvek miesto na ploche.

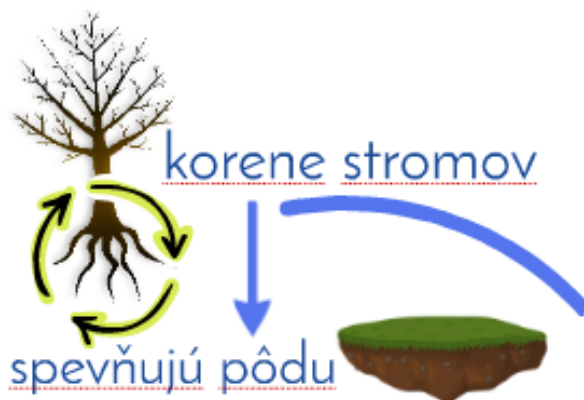


Obrázok 9. *Premiestňovanie obrázkov pomocou ikony ruky*  
(Zdroj: Prezi 2020, Pixabay2020)

7. V ďalších krokoch autor postupne pridáva vedľajšie vetvy (druhú úroveň), ktoré môže následne ďalej rozvetvovať (tretia úroveň). Jednotlivé vetvy sa pomenujú a následne umocňujú pridávaním obrázkov. Napr. hlavnú vetvu „význam lesa“ sme diferencovali do šiestich vedľajších vetiev. Význam lesa spočíva v tom, že je to: *zásobáreň vody*, predstavuje *zdroj kyslíka*, *korene stromov spevňujú pôdu*, *lesy tlmia hluk*, *poskytujú úkryt pre rastliny aj živočíchy*, *zachytávajú prach*. V obrázkoch, ktoré uvádzame nižšie prezentujeme spracovanie niektorých vedľajších vetiev.

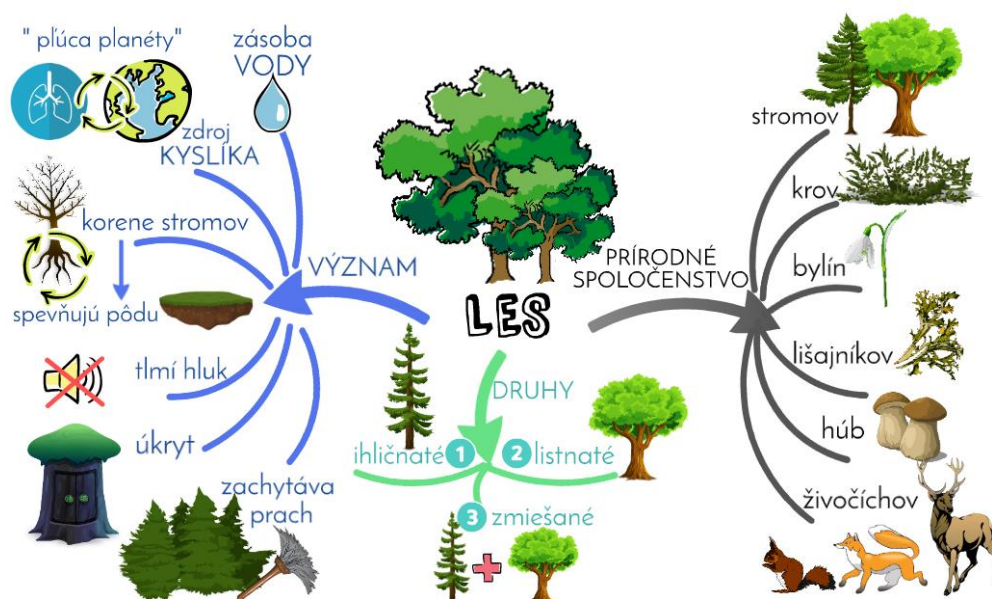


Obrázok 10 *Vedľajšia vetva "Zdroj kyslíka"*  
(Zdroj: Prezi 2020, Pixabay2020)



Obrázok 11. *Vedľajšia vetva „Korene“*  
(Zdroj: Prezi 2020, Pixabay2020)

8. Po vytvorení jednotlivých hlavných vetiev, ich pomenovaní a umocnení prostredníctvom obrázkov, môže užívateľ jednotlivé vetvy rozvetvovať na ďalšiu úroveň. Po celkom rozvetvení vetiev sa užívateľ dopracováva k finálnej podobe myšlienkového mapy, ktorá reprezentuje *komplexný pohľad spracovania elektronickej myšlienkového mapy „les“*.



Obrázok 12. Elektronická myšlienková mapa "Les"  
(Zdroj: Prezi 2020, Pixabay 2020)

## Záver

Myšlienkové mapy predstavujú potenciál, ktorý ponúka neobmedzené možnosti ich využitia. Myšlienkové mapy, či už v klasickej papierovej podobe, alebo elektronickej podobe môžu v rámci vzdelávacieho procesu pomôcť žiakom, ale aj učiteľom. V kontexte myšlienky propagátora myšlienkových máp Buzana je potrebné podotknúť, že práca s myšlienkovou mapou je pre človeka potrebná. Buzan (2007) konštatuje, že práve myšlienková mapa predstavuje nástroj, ktorý pomáha človeku, aby si nové informácie jednoduchšie priradil k informáciám, ktoré už existujú v jeho sémantickej sieti. Myšlienková mapa je charakteristická svojím logickým usporiadaním jednotlivých pojmov, ich obrazov a ich vzájomným prepojením súvislostí. V súčasnosti by sa mali učitelia v školách snažiť ponúkať žiakom také možnosti, ktoré by boli nápomocné vo vzťahu k ich učeniu. Jednou z existujúcich možností ako žiakom prezentovať učivo efektívnym spôsobom je možnosť využitia myšlienkového mapy v edukačnom procese. Štiebelová (In: Gunišová, Kozárová 2016) zdôrazňuje a poukazuje najmä na výhodu práce s myšlienkovou mapou predovšetkým u žiakov, ktorí sú priemerní a slabší. Autorka to vysvetľuje ako pomerne rýchle napredovanie v osvojovaní potrebných poznatkov. Vďaka súčasným technológiám a ponuke si môže učiteľ vybrať, v akom programe chce myšlienkovú mapu tvoriť. Okrem vyššie uvedených nástrojov vzniká alternatíva tvorby myšlienkového mapy aj v prezentačnom programe Prezi. Oproti existujúcim nástrojom na tvorbu myšlienkových máp je tvorenie máp v programe Prezi náročnejšie, avšak ku tvorcovi myšlienkového mapy je flexibilnejšie.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. ARVAI, P. – HALÁCSY, P. – SOMLAI-FISCHER, A., 2016. *Prezi*. [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné na: <https://prezi.com/about/>.

2. BELÁSOVÁ, Ľ., FEDORKO, V., SMATANOVÁ, R. 2015. *Elementárna gramotnosť v kontexte informačno-komunikačných technológií*. Prešov: PF PU. 187 s. ISBN 978-80-555-1509-0.
3. BUZAN, T. 2007. *Mentální mapování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-200-3.
4. BUZAN, T., BUZAN B. 2011. *Myšlenkové mapy*. Brno: Computer Press, a.s. 216 s. ISBN 978-80-251-2910-4.
5. ČERNÝ, M., CHYTKOVÁ, D. 2014. *Myšlenkové mapy pro studenty*. Brno: BizBooks. 168 s. ISBN 978-80-265-0267-8.
6. DAVIES, M. 2011. *Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?* [online]. Higher Education. [cit. 2020-02-15]. Dostupné na internete:  
[https://www.researchgate.net/publication/225631292\\_Concept\\_Mapping\\_Mind\\_Mapping\\_and\\_Argument\\_Mapping\\_What\\_are\\_the\\_Differences\\_and\\_Do\\_They\\_Matter](https://www.researchgate.net/publication/225631292_Concept_Mapping_Mind_Mapping_and_Argument_Mapping_What_are_the_Differences_and_Do_They_Matter).
7. FEDORKO, V., 2013. *E-learning ako nový fenomén vzdelávania vo výchovno-edukačnej praxi*. In: Súčasné trendy elektronického vzdelávania 2013. Recenzovaný zborník príspevkov. Prešov: FHPV PU. 205 s. ISBN 978-80-555-0745-3
8. GUNIŠOVÁ, D., KOZÁROVÁ N., 2016. *Pojmové mapy v teórii a praxi*. Nitra: PF UKF v Nitre. 172 s. ISBN 978-80-558-1075-1.
9. JURČOVIČOVÁ, J. 2015. *Myšlienkové mapy z fyziky*. [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2020-02-15]. Dostupné na internete: [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/14\\_ops\\_jana\\_jurcovicova\\_myslienkové\\_mapy\\_z\\_fyziky\\_osvedcena\\_pedagogicka\\_skusenost\\_educacnej\\_praxe.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/14_ops_jana_jurcovicova_myslienkové_mapy_z_fyziky_osvedcena_pedagogicka_skusenost_educacnej_praxe.pdf).
10. MÜLLER, H., 2013. *Myšlenkové mapy. Jak zlepšit své myšlení, paměť, koncentraci a kreativitu*. Praha: GradaPublishing, a.s. ISBN 978-80-247-5057-6.
11. NAGY, T. – NAGYOVÁ, S., 2016. *Prezentácie Prezi a duálne zobrazenie*. [online]. Bratislava: UK, [cit. 2020-02-14]. Dostupné na: <http://dt.nagyovci.eu/material/prezi.pdf>.
12. Pixabay. 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné na: <https://pixabay.com/sk/>.
13. Prezi. 2020. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné na: <https://prezi.com/>.
14. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
15. ŠPERNJAK, A., 2014. *Isprezi more usefulness educations tool than PowerPoint?* In: International conference on education in mathematics, science and technology. ISBN 978-605-61434-3-4.

#### **Author's Information:**

*Mgr. Milica Sabol – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Preshov, Slovak Republic.*

# НЕСТАНДАРТНІ ЗАВДАННЯ З МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕВРИСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

## NON-STANDARD MATHEMATICAL TASKS AS A MEANS OF HEURISTIC THINKING DEVELOPMENT OF PUPILS IN PRIMARY SCHOOL

*Вікторія Імбер, Анастасія Дзюбенко*

*Viktoriia Imber, Anastasiia Dziubenko*

### **Анотація**

У статті проаналізовано значення використання нестандартних завдань для розвитку евристичного мислення молодших школярів на уроках математики. Розкрито підґрунтя евристики, з'ясовано мету евристичного навчання; наведено приклади нестандартних завдань.

Евристичні завдання є одними із компонентів активізації творчого мислення дітей молодшого шкільного віку.

### **Annotation**

The article analyzes the importance of using non-standard tasks for the development of heuristic thinking of younger students in mathematics lessons. The basis of heuristics is revealed, the purpose of heuristic learning is clarified examples of non-standard tasks are given.

Heuristic tasks are one of the components of enhancing the creative thinking of young school children.

**Ключові слова:** евристичне мислення, евристичні задачі, нестандартні завдання.

**Key words:** heuristic thinking, heuristic tasks, custom tasks.

На сьогодні важливою є проблема виховання компетентної особистості, здатної до формулювання нестандартних, нових, цікавих рішень та ідей. Відповідно, освітньою державною політикою передбачається реалізація компетентнісного підходу до навчання та виховання молодших школярів.

Державним стандартом початкової освіти передбачено, що в центрі уваги початкової школи стоїть учень та його обдарованість, здібності та потенційні можливості. Вчителями мають реалізовуватися нові дитиноцентристські підходи до освітнього процесу, залучаючи учнів до творчої діяльності та науково-дослідної роботи.

Велика увага приділяється впровадженню нестандартних завдань як засобу розвитку евристичного мислення школярів, підвищенню інтересу до вивчення математики, формуванню інтелектуальних та творчих здібностей.

Проблема розвитку евристичного мислення в процесі навчання математики цікавила багатьох педагогів: Г. Бевз, О. Скафа, К. Власенко, Є. Турецький, А. Мишкіс, Т. Мракова. Проблема використання нестандартних завдань для логіко-математичного розвитку учнів цікавила вітчизняних педагогів – таких, як В. Сухомлинський, А. Алексюк, Е. Голанд, Л. Гордон, О. Синиця О. Біляєва, О. Савченко, В. Онищук та ін.



А. Хуторський вважає, що евристика – це спрямованість діяльності людини, орієнтована на створення нею суб'єктивно або об'єктивно нового ізначимого продукту. Досліджуючи дидактичну евристику, учений стверджує, що мета евристичного навчання полягає в тому, щоб надати учням можливість створити знання, створювати освітню продукцію з усіма навчальними предметами, навчити їх самостійно вирішувати проблеми, що виникають при цьому [2].

Мета евристичного навчання полягає у створенні учнями продукту діяльності під час вивчення навчальних предметів, освоєнні школярами базового змісту навчальних предметів на основі порівняння з власними результатами, а також побудові індивідуальних суджень у кожній освітній галузі з урахуванням індивідуальних якостей.

Мета евристичного навчання математики (за О. Скафою) – надання учням можливості створювати знання та освітню продукцію з математики у вигляді вміння будувати поняття та застосовувати їх, висловлювати судження й укладати умовиводи, розв'язувати різноманітні математичні задачі, а також сприяти розвитку їхніх особистісних якостей під час освітнього процесу [4].

Рекомендуємо формувати евристичні вміння учнів та використовувати основні евристики (евристичні прийоми) у процесі навчання математики.

Евристичні вміння (за В. Гончаровою) – це уміння цілеспрямованого здійснення пошуку розв'язання евристичної задачі тим, хто її розв'язує, завдяки використанню евристичних прийомів [1].

Евристичні вміння – це уміння проводити аналогію, формулювати задачу, аналогічну даній, модифікувати, перетворювати з появою нових властивостей, визначати наслідки з умови задачі тощо.

Для того, щоб визначитись з формою, методами і прийомами роботи у процесі розвитку евристичного мислення молодших школярів необхідно:

- проводити теоретичний аналіз навчального матеріалу для ефективного планування евристичних задач, домашніх та практичних (лабораторних) робіт для кожної теми;
- змодельовати евристичні завдання, а також контрольні роботи з використанням творчості;
- розробити нестандартні уроки з визначеної теми.

Зазначимо, що головним засобом розвитку евристичного мислення учнів є розв'язування нестандартних завдань або завдань стандартного вигляду нестандартними методами. Пошук способу розв'язання певного завдання – є процесом творчого мислення, що є необхідною складовою евристичного мислення.

У молодших класах найпоширенішими методами та прийомами впровадження нестандартних завдань є ділові, рольові ігри, моделювання, імітація, імпровізація, де саме середовище впливає на учня та перебудовує навчальний процес.

Ділова гра передбачає розігрування учасниками певних ролей у поданій проблемній ситуації. Цей метод дає можливість успішно розвивати творчі здібності дитини, її уяву, активність, самостійність, вміння чітко передати свою думку. Ділова гра також може використовуватись як першооснова вироблення навички швидко діяти у нестандартних ситуаціях, аналізувати труднощі, що виникли на певному етапі навчальної діяльності.

Відповідно, при узагальненні чи повторенні будь-якої теми з математики можемо розділити учнів на групи ролей. Перша група – «експерти» – діти, які вільно володіють теоретичним матеріалом і здатні до швидкого аналізу і синтезу інформації. Друга група – «арифметики» – діти, які правильно, а також швидко здійснюють різні розрахунки. Третя група – «новатори» – учні, які можуть висувати нові ідеї та гіпотези. Підсумки гри можна підбити самостійно вчителем або ж разом з учнями, отримавши зворотній зв'язок.

Виховання інтересу школярів до математики, розвиток їхніх математичних компетентностей, формування евристичного мислення, сприяє використанню в навчанні різних видів цікавих завдань.

Проаналізувавши деякі види завдань, найефективнішими у становленні евристичного мислення будуть вправи:

- логічного характеру;
- завдання на кмітливість;
- завдання з елементами дослідження.

Таким чином, пропонуємо малий перелік вправ, які вчителі можуть використовувати у своїй професійній діяльності:

- «Палички». Зміни дану фігуру на іншу забравши/додавши певну кількість паличок.
- Вправа «Зайвий». Треба знайти зайвий приклад, зайве значення в задачі.
- Склади правильне число або передбач результат дії, виразивши це лічильними паличками.

- Використання паличок Кьюізенера допомагає дітям швидко у цікавій формі оволодіти такими арифметичними дія як додавання та віднімання, навчитись ділити ціле на частинки.

- Вправи творчого характеру, наприклад, придумай продовження задачі, передбач як би змінився б приклад, якщо до нього додати певну частинку, нову умову.

Таким чином, бачимо, що є різні види завдань, які не потребують багато зусиль, часу та коштів, які ми можемо використовувати на кожному уроці математики.

Досвід вчителів-практиків показує, що період молодшого шкільного віку є сензитивним для впровадження дослідницької роботи. Це дозволяє показати дітям роль спостереження, індукції, дедукції, експерименту і дати можливість розкрити евристичне мислення, показуючи учням шлях до математичної творчості.

Для формування та розвитку в учнів евристичного мислення на уроках математики доцільно розв'язувати нестандартні задачі. Активний пошук способів розв'язання задачі – це і є процес мислення, що є передумовою розвитку евристичного мислення.

Розв'язування будь-якої задачі – це дуже складний комплекс дій, який посилюється тільки учням, які мають глибокі математичні знання і вміють оперувати ними у конкретній ситуації, знають математичні поняття та достатньо володіють різними властивостями мислення,.

Постійна робота над задачами швидко набридають дітям, тому пропонуємо використовувати цікаві задачі для кращого засвоєння елементарних розумових операцій, формуванню критичного мислення, а також гнучкості мислення в учнів.

Мати гнучке мислення – значить, насамперед, бути в змозі негайно відмовитись від звичайного способу дії, коли він перестає бути ефективним, змінивши його новим, незвичним, який відповідає новим умовам, що склалися.

Під час розв'язування цікавих задач школярів набувають навички роботи за планом, економного вибору засобів для досягнення цілі, обґрунтування та аналізу своїх рішень. Мета такого процесу полягає в тому, щоб учні навчилися самостійно знаходити розв'язок будь-якої задачі відповідно до їхнього віку.

У працях О. Скафи бачимо таке визначення: евристичні задачі – завдання, вирішення якого потребує самостійного формулювання способу його розв'язування, у процесі чого учень потрапляє в ситуацію виявлення власних евристичних позицій [4].

Такі задачі є основою для створення евристичних ситуацій, актуалізації, орієнтування, пошуку, перетворення та інтеграції, способом створення евристико-дидактичних конструкцій, метою формування навчально-пізнавальної евристичної діяльності учнів і засобом формулювання математичних понять, вивчення теорем.

Рекомендуємо під час розв'язування евристичних задач учням використовувати евристичні прийоми (евристики), зокрема: евристичний доказ; евристичне міркування; евристичні схеми; евристичні стратегії; специфічні евристичні орієнтири; евристичні приписи – система евристик у формі запитань, порад і вказівок, спрямованих на формування в учнів загальної стратегії пошуку найбільш раціонального розв'язування певного класу задач.

Для розв'язування евристичних задач доцільно використовувати базові еристики (Г. Саранцев) – прийоми перетворення вимог задачі, відокремлення наслідків, розроблення



допоміжних завдань із метою розв'язування евристичних задач. До них відносять перегляд усіх потенційно можливих випадків, розгляд задач теоретичного характеру, модифікацію, розгляд граничного випадку, уведення допоміжних невідомих, перехід до рівносильної задачі тощо [4].

При розвитку евристичного мислення рекомендуємо вчителям добирати цікаві задачі. Наприклад, розв'язувати винахідницькі задачі, в яких дітям пропонується якась умова, за якому вони маю сформулювати суперечність і визначити ідеальний кінцевий результат, спираючись на певний алгоритм:

1. Якщо, то, але... .
2. Об'єкт має бути ... і ....
3. Ідеальним кінцевим результатом буде ... .

Більшість вчителів використовують узагальнені прийоми алгоритмічного типу, що орієнтують учнів на формальний аналіз проблеми. Однак, «евристична орієнтація педагога, введена в ранг його педагогічного світогляду, дозволить йому бачити можливість творчого вирішення будь-якої навчальної задачі, якою б репродуктивною вона спочатку б не була» [2].

Вчителі початкових класі мають усвідомлювати методологічну значимість евристичних завдань на уроках математики; володіти методичними основами формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності; вміти спрогнозувати результати дітей та при потребі скорегувати їх; знати механізм роботи евристик та евристичних методів; розуміти свою роль в евристичній освітній ситуації.

Варто зазначити, що в процесі вивчення евристики як навчального предмету, або ж тільки використання деяких методів евристичного навчання, розвиток мислення відбувається не тільки в учнів, але й в учителів.

Важливою умовою реалізації евристичного навчання є підготовка висококваліфікованого вчителя творчої орієнтації.

## Література

1. Гончарова И. В. Критерии сформированности эвристических учений учащихся на факультативах по математике [Электронный ресурс] / И. В. Гончарова – Режим доступа: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Dmpd/2007\\_28/\\_28/185-189%2028\\_2007.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Dmpd/2007_28/_28/185-189%2028_2007.pdf).
2. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
3. Хуторской А. В. Эвристическое обучение [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Научная школа. – Режим доступа: [http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic\\_training.htm](http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_training.htm).
4. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: монография / Е. И. Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 440 с.

## Author's Information:

*Viktoriia Imber – PhD in Pedagogical Science, Associate Professor, Department of Preschool and Elementary Education, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky, Vinnytsia, Ukraine.*

*Anastasiia Dziubenko – Student of the 3<sup>rd</sup> year course, Faculty of Preschool, Elementary Education and Arts named after Valentina Voloshina, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky, Vinnytsia, Ukraine.*

## ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

### APPLICATION OF THE HEURISTIC METHODS OF TEACHING AT THE MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

*Вікторія Імбер, Сніжана Поворознюк*

*Viktoriia Imber, Snizhana Povorozniuk*

#### **Анотація**

У статті теоретично обґрунтовано використання евристичних методів у навчанні математики молодших школярів. Проаналізовано особливості застосування евристичних методів на уроках математики для розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Використання евристичних методів навчання дозволяє індивідуалізувати процес навчання, розвивати творчі здібності учнів, здійснювати рефлексію, самооцінку, самоконтроль та самоорганізацію, які є складовими творчої самореалізації молодших школярів.

#### **Annotation**

The article theoretically substantiates the use of heuristic methods in teaching mathematics to younger students. The peculiarities of application of heuristic methods in mathematics lessons for development of creative abilities of younger students are analyzed.

The use of heuristic teaching methods allows individualization of the learning process, developing students' creative abilities, reflecting, self-esteem, self-control and self-organization, which are components of the creative self-realization of younger schoolchildren.

**Ключові слова:** евристика; евристичні методи; евристичне навчання; математика; молодші школярі.

**Key words:** heuristics; heuristic methods; heuristic teaching; maths; younger schoolchildren.

Метою навчання математики учнів початкової ланки є різнобічний розвиток особистості дитини та її світоглядних орієнтацій засобами математичної діяльності, формування математичної й інших ключових компетентностей, необхідних їй для життя та продовження навчання. Для ефективного досягнення поставленої мети вчитель повинен застосовувати нові та креативні методи навчання, одним з яких є евристичний метод.

Слово «метод» (від грецького «methodos») означає спосіб, шлях досягнення мети. У філософському енциклопедичному словнику «метод» – це шлях до пізнання, теорія, сукупність прийомів і операцій практичного та теоретичного освоєння дійсності. В основі будь-якого методу пізнання лежить відповідна логіка. Педагогічний метод відрізняється від методу пізнання тим, що він спрямований на суб'єкт навчання й включає в себе особистісні характеристики того, хто навчає.

Поняття «метод навчання» є досить складним. Однак, не дивлячись на різні визначення, які дають цьому поняттю науковці, більшість із них вважає, що метод навчання є способом

організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тобто це поняття відображає спосіб навчальної роботи педагога та способи навчальної роботи учнів у їхній взаємодії, специфіку їхньої роботи з досягненням різноманітних цілей навчання.

Розглядаючи евристичні методи навчання, зазначимо, що у філософському словнику евристика розглядається як наука, що вивчає творчу діяльність, методи, використані у відкритті нового і в навчанні. Призначенням евристики є побудова моделей процесу рішення нового завдання. Великий енциклопедичний словник пропонує три значення евристики: спеціальні методи, використані в процесі відкриття нового (евристичні методи); наука, що вивчає продуктивне творче мислення (евристичну діяльність); висхідний до Сократа метод навчання (так звані сократичні бесіди).

Основна ідея евристичного навчання – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня, зумовлена цим постановка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання [4].

В. Лозова вважає, що евристичне навчання передбачає достатнє володіння механізмами, методами й прийомами творчої діяльності такими, як «аналіз через синтез», «мозковий штурм», логічна низка евристичних запитань, методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних асоціацій, порівняння, узагальнення, абстрагування, об'єктивна діагностика й оцінювання власної чи чужої роботи тощо [5].

В. Андреев визначає евристичні методи навчально-творчої діяльності як систему евристичних правил діяльності педагога (методи викладання) та діяльності учня (методи навчання), що розроблені з урахуванням закономірностей та принципів педагогічного управління та самоуправління особистості для розвитку інтуїтивних процедур діяльності учнів щодо вирішення творчих завдань [1].

Початок застосування евристичного методу як методу навчання математики можна знайти ще в книзі відомого французького педагога-математика Ф. О. Лезана "Розвиток математичної ініціативи". У цій книзі евристичний метод не має ще сучасної назви і виступає у вигляді порад учителеві. Ось одна з них: «Основний принцип викладання – зберігати видимість гри, поважати свободу дитини, підтримуючи ілюзію (якщо є така) його власного відкриття істини».

Ф. О. Лезана наводить безліч прикладів, наочно показуючи, як зробити навчання математики більш ефективним, спираючись на явну зацікавленість учнів процесом навчання [6].

Для ефективного розвитку евристичних умінь учнів, учитель повинен вміло застосовувати в процесі навчання математики евристичні методи, які є необхідними для організації творчої діяльності через пошук, що ґрунтується на інтуїції, аналогіях, досвіді, винахідливості. Тому, потрібно знати, що найдоцільніше використовувати когнітивні евристичні методи (метод емпатії, смислового, образного й символічного бачення, метод конструювання понять, метод евристичних питань, метод порівняння, метод гіпотез, метод прогнозування, метод помилок) і креативні евристичні методи (придумування, метод припущення, гіперболізації, аглютинації, синектики, інверсії, «мозковий штурм»). Розглянемо особливості застосування деяких з евристичних методів, які використовуються як навчальний інструмент активізації евристичної діяльності молодших школярів на уроках математики.

Когнітивні методи належать до пізнавальних методів, застосування яких призводить до креативного результату, метою якого є пізнання певного нового об'єкта. Одним із когнітивних методів евристичного навчання є «метод прогнозування». Він застосовується під час певного запланованого та заданого вчителем процесу, а учні, спираючись на попередні спостереження, знайдені закономірності та на свої особистісні прогностичні здібності, виконують певні математичні завдання. Використовуючи цей метод, учитель розвиває прогностичні здібності учнів, які є складовою їхньої творчої самореалізації [1].

Метод бачення символів має на меті пошук учнями зв'язків між об'єктом та його символом. Після з'ясування характеру символу тайого об'єкта вчитель пропонує учням спостерігати за певним об'єктом для того, щоб побачити та відобразити його символ у графічній, знаковій та словесній формах. Цей метод дозволяє виявити в учнів рівень творчої активності, уміння представити, пояснити певний об'єкт, що дає змогу розвивати їхні комунікативні здібності та математичні навички [8].

Щодо креативних методів евристичного навчання, досить поширеним є метод емпатії (метод особистої аналогії). Найчастіше емпатія означає ототожнення особистості однієї людини з особистістю іншого, коли намагаються подумки поставити себе в положення іншого. Не випадково емпатія, або особиста аналогія, у вирішенні математичного завдання розуміється як ототожнення дитини з математичним поняттям, назвами цифер тощо. Коли застосовується метод емпатії, то об'єкту приписують почуття, емоції самої дитини: учень ідентифікує цілі, функції, можливості, плюси і мінуси.

Суть методу синектики полягає в наступному. На перших етапах його застосування йде процес навчання «механізмам творчості». Частину цих механізмів автори методики пропонують розвивати навчанням, розвиток інших не гарантується. Перші називають «операційними механізмами». До них зараховують пряму, особисту і символічну аналогію. В умовах застосування методу синектики слід уникати передчасного чіткого формулювання проблеми (творчої задачі), так як це нейтралізує подальший пошук рішення. Обговорення доцільно починати не з самого завдання (проблеми), а з аналізу деяких загальних ознак, які як би вводять в ситуацію постановки проблеми, неодноразово уточнюючи її зміст.

Метод інверсії є одним з евристичних методів творчої діяльності, орієнтований на пошук ідей рішення творчої задачі в нових, несподіваних напрямках, найчастіше протилежних традиційним поглядам і переконанням, які диктуються формальною логікою і здоровим глуздом. Метод інверсії базується на закономірності і відповідно принципі дуалізму, діалектичної єдності і оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення: аналіз і синтез, логічне й інтуїтивне, статичні і динамічні характеристики об'єкта дослідження, зовнішні та внутрішні боки об'єкта. Якщо не вдається вирішити завдання з початку до кінця, то спробуйте вирішити її від кінця до початку і т.д.

Метод «мозковий штурм» щодо творчої самореалізації учнів на уроках математики має найкращі можливості відносно своєї реалізації. Оскільки завдання цього методу полягає в пропонуванні учням якомога більшої кількості ідей, він дозволяє обговорювати під час уроку різноманітні теми, тим самим розвиваючи в учнів комунікативні здібності, творче мислення, математичні навички.

Подана класифікація евристичних методів розкриває значні можливості кожного методу щодо творчої самореалізації учнів, що дозволяє розвивати креативні, когнітивні та організаційно-діяльнісні якості особистості кожного учня безпосередньо під час уроку математики.

Доцільним є зазначити деякі суттєві позитивні фактори, які сприяють підвищенню ефективності навчання математики з використанням евристичних методів для формування творчої самореалізації всіх учасників педагогічного процесу. Використання евристичних методів дозволяє індивідуалізувати навчання та створювати проблемні ситуації для вдосконалення мовленнєвих умінь та математичних навичок молодших школярів під час навчання; підвищує творчу та пізнавальну активність учнів під час використання нестандартних методів, форм та прийомів навчання; сприяє підвищенню мотивації до творчої й навчальної діяльності учнів; створює комфортне навчальне середовище; сприяє розвитку інтелектуального та творчого потенціалу та формуванню самооцінки; створюють умови для самостійної діяльності.

Зазначені вище переваги підтверджують та доводять необхідність використання евристичних методів для творчої самореалізації особистості під час вивчення математики в початковій школі.

Отже, евристичні методи навчання є необхідною умовою підвищення ефективності навчально-виховного процесу на уроках математики в початковій школі, бо представлені широким спектром форм організації навчальної та творчої діяльності молодших школярів. Систематичне використання евристичних методів під час навчання математики учнів початкових класів стимулює розвиток інтуїтивного мислення, творчої уяви, вміння організувати пошук вирішення завдань.

## Література

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. – Казань: Изд-во КГУ, 1998. – Кн. 2. – 320 с.
2. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія. – Київ: Ін-т педагогіки АПН України, 1998. – 199 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. І. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Лазарев М. О. Евристична діяльність – основа сучасного навчального процесу: Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2009. – № 1. – с. 92-104.
5. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків: Основа, 2002. – 111 с.
6. Лезана Ф. О. Развитие математической инициативы. – Москва: Наука, 1989. – 153 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика начальной школы: учебник для студентов пед. факультетов. – Київ: Абрис, 1997. – 416 с.
8. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения. – Москва: ФОРУМ: ИНФРА, 2007. – 336 с.
9. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; голов. ред. В. І. Шинкарук. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.

## Author's Information:

*Viktoriia Imber – PhD in Pedagogical Science, Associate Professor, Department of Preschool and Elementary Education, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky, Vinnytsia, Ukraine.*

*Snizhana Povorozniuk – Student of the 3<sup>rd</sup> year course, Faculty of Preschool, Elementary Education and Arts named after Valentina Voloshina, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky, Vinnytsia, Ukraine.*

## СЕРЕДНЯ ОСВІТА

### СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК РЕАЛІЗАЦІЇ ІНСТИТУЦІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОСТІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

#### CREATION OF EDUCATIONAL AND INFORMATION ENVIRONMENT AS AN IMPORTANT FACTOR OF IMPLEMENTATION OF INSTITUTIONAL STRATEGY OF INNOVATION LEARNING IN EDUCATION

*Роман Банак*

*Roman Banak*

#### Анотація

У статті досліджується проблема реалізації інституціональної стратегії інноваційності навчання у закладах середньої освіти II ступеня. Визначено, що нині важливим завданням залишається перепроєктування освітньої концепції, що зумовлене глобалізацією суспільства та інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій з традиційними технологіями навчання в закладах середньої освіти. Виділено основні аспекти, які дають можливість перепроєктування освітніх завдань в напрямку їх спрямування на інноваційність. Зазначено, що потужною основою для трансформації змісту освіти є освітнє бачення вчителів, яке дозволяє вчителю усвідомити можливості інноваційного (віртуального) навчання у напрямку підвищення якості освіти. Доведено, що важливим чинником формування в учителів сучасного освітнього бачення є створення централізованої структури підтримки педагогічного процесу, в рамках якої буде забезпечено визначення траєкторій професіоналізації, висвітлення освітніх досліджень, аудіовізуальна підтримка, простір для експериментів та ініціатив у сфері обміну знаннями. Показано, що важливим чинником на шляху модернізації і перепроєктування освіти є створення та впровадження навчально-інформаційного середовища «Віртуальний кабінет фізики», яке покликане забезпечити низку основних цілей інституціональної стратегії щодо інноваційності навчання у закладах середньої освіти II ступеня, інтернаціоналізації в контексті глобалізації суспільства, доступності навчальних матеріалів з фізики. Відзначено, що використання освітніх інновацій через віртуальний кабінет фізики стає більш привабливим для вчителів та учнів. Обґрунтовано, що перепроєктування змісту фізичної освіти та навчання фізики будуть більш успішними, якщо всі учасники цього процесу усвідомлюватимуть переваги використання навчально-інформаційного середовища. Констатовано, що віртуальний кабінет фізики повинен являти собою складну систему змісту, методів і засобів навчання, які повинні бути узгоджені між собою.

Евристичні завдання є одними із компонентів активізації творчого мислення дітей молодшого шкільного віку.

#### Annotation

The article explores the problem of implementation innovation institutional strategy of education in secondary education institutions of II degree. It has been determined that the redesign of the educational concept, which is conditioned by the globalization of society and the integration

of information and communication technologies with traditional technologies of education in secondary education institutions. The main aspects that allow the redesign of educational tasks in the direction of their focus on innovation are highlighted. It is noted that a powerful basis for transforming the content of education is the educational vision of teachers, which allows the teacher to realize the possibilities of innovative (virtual) learning in the direction of improving the quality of education. It is proved that an important factor in the formation of teachers of modern educational vision is the creation of a centralized structure of support for the pedagogical process, which will provide the definition of trajectories of professionalization, coverage of educational research, audiovisual support, space for experimentation and initiatives in the field of knowledge sharing. It is shown that an important factor in the process of modernization and redesign of education is the creation and implementation of the educational and information environment "Virtual office of Physics", which aims to provide a number of basic goals of the institutional strategy for innovation of education in institutions of secondary education, internationalization in the context of globalization of society. It is noted that the use of educational innovations through a virtual physics office is becoming more attractive to teachers and students. It is argued that the redesign of the content of physical education and physics training will be more successful if all participants in this process are aware of the benefits of using the educational and information environment. It is stated that the virtual office of physics must be a complex system of content, methods and teaching tools, which must be combined with each other.

**Ключові слова:** інституціональна стратегія, інноваційність навчання, освітнє бачення, централізована підтримка освітнього процесу, навчально-інформаційне середовище, віртуальний кабінет фізики.

**Key words:** institutional strategy, innovation of learning, educational vision, centralized support of the educational process, educational and information environment, virtual office of Physics.

Важливою характерною рисою сьогодення є перепроєктування освітньої концепції, що зумовлене глобалізацією суспільства та інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій з традиційними технологіями навчання в закладах середньої освіти. Нині це питання є вкрай актуальним, а тому проблемі використання інформаційних засобів навчання на уроках приділяється значна увага на різних рівнях. Але впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчання фізики вимагає особливої уваги, що зумовлене специфічними особливостями цього навчального предмета. Відповідно, і підходи до створення електронного навчально-методичного забезпечення навчання фізики повинні бути досить гнучкими і враховувати потреби учнів, учителів і бути індивідуальними для кожного закладу середньої освіти. А це вимагає значних витрат часу та перевірки на практиці. При цьому слід чітко дотримуватися узгодженості змісту навчального матеріалу та мультимедіа, анімацій, навчальних проєктів, віртуалізації тощо. Тому важливою проблемою залишається розроблення та впровадження навчально-інформаційного середовища в освітній процес з фізики в закладах середньої освіти. Очевидно, що структуризація та організація відповідного навчального середовища вимагає високого рівня фахової компетентності вчителя фізики. Кожний етап такої роботи повинен бути ретельно продуманий з урахуванням оптимального поєднання різних видів навчальної діяльності учнів.

Нами виділено чотири основні аспекти, які дають можливість перепроєктування освітніх завдань в закладі середньої освіти:

- інституціоналізація інновацій;
- створення власного навчального середовища з урахуванням особливостей, можливостей та потреб учнів та вчителів;
- поєднання різних навчальних предметів у інтегровані курси;

– свідоме ставлення учителів до реалізації освітніх інновацій, вияв ними ініціативи.

Аналіз стану освітнього процесу свідчить про те, що успішність перепроєктування навчальних цілей залежить, насамперед від вчителя, рівня його підготовки до такої роботи та наявності можливостей і бажання [1, 2]. Проте саме у цьому напрямку є певні ускладнення. Власний досвід педагогічної діяльності та аналіз висловлювань педагогічних працівників з цього приводу свідчать про те, що на сьогоднішній день в нашій державі перевантаження вчителів – це правило, а не виняток. Причому це перевантаження не лише через підготовку до уроків, перевірку різного типу завдань, індивідуальну роботу з учнями та їх батьками тощо, але ще й психологічне, що зумовлене занепадом освіти України внаслідок нелогічних та проблемних реформ. Беручи курс на вдосконалення освіти за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, заклади педагогічної вищої освіти повинні, по-перше, забезпечити достатню методичну підготовку вчителів у цьому напрямку. А по-друге, держава повинна в достатній мірі інвестувати у реорганізацію і оновлення освіти, а керуючі освітні установи зобов'язані докладати зусиль для ознайомлення вчителів з новими засобами навчання, забезпечення можливостей для обміну методичними інноваціями, а не покладати це на вчителів, які вимушені самотійно шукати можливостей для ознайомлення з передовим досвідом своїх колег. Отже, необхідно забезпечити ефективну і працюючу структуру підтримки на всіх ланках ланцюга держава – університети – заклади середньої освіти. Також слід зазначити, що потужною основою для трансформації змісту освіти є освітнє бачення вчителів. Якщо воно сформоване, то вчитель чітко усвідомлює, що саме він очікує від віртуального навчання як освітньої концепції у напрямку підвищення якості освіти.

З аналізу досвіду освітніх інновацій, стає зрозумілим, що більшість закладів Європи обирають шлях переходу до повсюдного використання інформаційно-комунікаційних технологій на основі створення центральної програми, яка передбачає певний бюджет, центральне управління та підтримка [4]. Виконавчий комітет полегшує вирішення питань по всій організації. Це дозволяє поєднати зусилля, особливо у напрямку поширення передового досвіду. В рамках програми існує також більше можливостей для подальшого розвитку та розширення масштабів інновацій. Організація освітнього процесу та обмін інформацією щодо інновацій відбуваються під керівництвом центральної адміністрації. Такий підхід забезпечує регулярне використання найбільш вдало організованих видів навчання протягом тривалого часу. Цікавим прикладом є дрібні інновації, що називаються низовими проектами. Для закладу, який тільки починає освітні інновації, підхід, орієнтований на проект, є незамінним. Добре виконаний проект (чи програма) пропонує більше можливостей для експериментування, внаслідок чого вчителі одержують можливість гнучко реагувати на події та швидко збільшувати впроваджувати інновації, де це необхідно.

Зараз в Україні є достатня кількість освітніх закладів, які мають досвід у справі створення централізованої структури підтримки вчителів, як, наприклад, інститути перепідготовки та підвищення кваліфікації, методичні кафедри педагогічних університетів. Такі заклади забезпечують визначення траєкторій професіоналізації, освітніх досліджень, аудіовізуальну підтримку, простір для експериментів та ініціатив у сфері обміну знаннями, які раніше були розміщені в різних місцях, причому це відбувається централізовано в межах установи. Наприклад, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова використовує систему Moodle для навчання та інновацій. Перевагою централізації є те, що це полегшує роботу вчителя. Він може звернутися до однієї з інстанцій, де отримає відповідь на всі питання. Центральна організація дає змогу залучати як освітніх, так і технічних експертів. Тому центральна організація підтримки, якщо вона добре організована, оптимально може розвантажити вчителя та сприятиме ефективному перепроєктуванню освіти. Зокрема, зменшиться додатковий час, який вчителям необхідно витратити на створення і впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Очевидно, що централізована організація обміну знаннями і досвідом забезпечить підвищення якості освіти.

Зрозуміло, що вчитель не завжди може використати можливості централізованої підтримки. У такому випадку він організовує і структурує навчання, користуючись власним



досвідом та знаннями. Така форма роботи потребує достатньої кількості часу та знань не лише з фізики, а й з інших галузей, таких, як інформатика та іноземні мови. На практиці більшість вчителів працюють за так звану «проміжну форму підтримки», яка забезпечується через формування автономних методичних об'єднань та самостійну діяльність – створених блогів з навчальними матеріалами. Недоліком у цьому випадку є фрагментація: кожен вчитель або група вчителів складають свій власний план. Крім того, така форма підтримки не забезпечує поширення набутого педагогічного досвіду у справі впровадження інновацій на велику аудиторію. Тому в закладах освіти потрібно створювати центри, на основі яких будуть проводитись практикуми, семінари, тижні науки. Важливо, щоб вчитель залишався власником запропонованої ним ідеї щодо тієї або іншої інновації. Тоді вчителі відчують себе власниками освітніх змін, що позитивно відіб'ється на організації освітнього процесу. На жаль, незважаючи на те, що трансформація освіти забезпечується, насамперед, вчителем, не всі готові зробити серйозні кроки. У цьому контексті важливою є підтримка адміністрацією закладу тих активних викладачів, амбіції яких відповідають потребам закладу освіти. Отже, найефективнішою формою формування у вчителів освітнього бачення є централізована підтримка. Особливо важливо, що при цьому кожен вчитель відчуває себе причетним до спільної справи і робить свій внесок. Також в централізованих структурах підтримки можна забезпечити прямий зв'язок з учителями, наприклад, шляхом призначення контактних осіб. Вони можуть відповісти на питання про освітні інновації, а також тісно контактують з центральною програмою, що, у свою чергу, створює для вчителя комфортні умови для педагогічної діяльності. Як ми вже зазначали раніше, реалізація навчально-інформаційного середовища «Віртуальний кабінет фізики» – це копіткий і довготривалий процес [3]. Застосування віртуального фізичного кабінету потребує багато часу та зусиль для структуризації навчального матеріалу з фізики, не лише запропонованого навчальною програмою, але й довідкових матеріалів з різноманітних світових ресурсів.

Важливим чинником на шляху модернізації і перепроєктування освіти є створення та впровадження навчально-інформаційного середовища «Віртуальний кабінет фізики», яке покликане забезпечити низку основних цілей інституціональної стратегії щодо інноваційності навчання у закладах середньої освіти II ступеня, інтернаціоналізації в контексті глобалізації суспільства, доступності навчальних матеріалів з фізики в будь який момент часу і будь де. Зрозуміло, що перепроєктування змісту фізичної освіти та навчання фізики будуть більш успішними, якщо всі учасники цього процесу будуть розуміти зміст інновацій та їх переваги. Також точкою прив'язки під час перепроєктування слугує те, що освітній процес повинен збігатися з освітнім баченням. Тому важливо, щоб вчителі мали в достатній мірі сформоване освітнє бачення і щоб його основні аспекти одержали підтримки педагогічної спільноти і, насамперед, практичного застосування.

Працюючи над створенням та впровадженням навчально-інформаційного середовища «Віртуальний кабінет фізики» для закладу середньої освіти II ступеня, ми констатували, що самотужки вчителю реалізувати таку роботу досить складно. Наповнення навчально-інформаційного середовища відповідним змістом слід здійснювати поступово, урок за уроком. Робити це необхідно напередодні кожного уроку, щоб учні могли попрацювати з навчальним матеріалом як у класі, так і у віртуальному середовищі. Кожна підготовка до уроку – трудомісткий процес, який поєднує у собі пошук, аналіз, обробку та структуризацію навчального матеріалу. Таким чином, для створення освітнього простору віртуального фізичного кабінету потрібний мультидисциплінарний підхід, тому найбільший ефект у цій справі забезпечить робота колективу фахівців.

Зрозуміло, що, приступаючи до створення та впровадження віртуального кабінету фізики, необхідно дати чітку відповідь на запитання: чи має заклад освіти всі необхідні для цього ресурси? З огляду на те, що навчання фізики – це постійний та регулярний процес, необхідно заздалегідь продумати усі його етапи та визначити подальші перспективи. Адже процес навчання – це не випадкова подія, а копітка і цілеспрямована праця як учителя, так і

учнів. Якщо забезпечити впровадження в освітній процес навчально-інформаційного середовища «Віртуальний кабінет фізики» за допомогою централізованої підтримки, наприклад, через заклад педагогічної вищої освіти, ми отримуємо більші можливості у напрямку залучення фахівців різного профілю (дизайнери, аніматори, web-розробники). Із залученням відповідних фахівців спрощується підготовка навчального матеріалу, забезпечується висока якість його дизайну. Якщо кінцевий результат є якісним, то використання освітніх інновацій через віртуальний кабінет фізики стає більш привабливим для вчителів та учнів. Але занадто великий професіоналізм також може збільшити поріг для початку роботи. Тому багато вчителів та викладачів вважають за краще готувати забезпечення для віртуального кабінету самостійно і апробувати його за допомогою консультантів з числа учнів. Адже лише учні можуть об'єктивно оцінити те, що призначено саме для них. Крім того, значний ефект дає залучення учнів для підготовки віртуальних матеріалів. Наприклад, працюючи над проектами, учнів створюють якісні анімовані демонстрації, опрацьовують матеріали з міжнародних ресурсів. Але для цього вчитель повинен надати підказки, де цю інформацію знайти та як краще представити. Головна мета учителя – чітко, структуровано та доступно донести до учнів навчальний матеріал та принцип роботи з навчально-інформаційним середовищем. Досвід показує, що ефективним є використання віртуального кабінету фізики для самостійної роботи. Зокрема, працюючи вдома, учні можуть отримувати навчальний матеріал в легкодоступних формах, оскільки він унаочнений, структурований, а тому не учням не треба витрачати час на пошук інформації на різних сайтах, де досить часто зустрічається недостовірна інформація.

Таким чином, реалізація інституціональної стратегії освіти у напрямку забезпечення інноваційності навчання може бути успішною лише з урахуванням як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, що впливають на педагогічний процес. По-перше, вчителів повинно бути сформоване сучасне освітнє бачення, яке дозволить їм правильно оцінювати зміст та переваги освітніх інновацій та обирати їх з урахуванням особливостей навчального процесу та потенціальних можливостей учнів. По-друге, першочерговим завданням повинно стати створення і впровадження навчально-інформаційних середовищ, спрямованих на перехід освіти на якісно новий рівень, які у найбільшій мірі сприяють забезпеченню інноваційності навчання. Враховуючи специфіку фізики як навчального предмета, можна стверджувати, що використання в процесі її вивчення спеціальним чином організованого навчально-інформаційного середовища «Віртуальний кабінет фізики» забезпечить значну педагогічну ефективність. Реалізація цього завдання пов'язана з вибором засобів навчання, реконструкцією традиційних методичних підходів та їх інтеграцією з інноваційними. Очевидно, що для успішного пізнання учнями змісту матеріалу у процесі створення навчально-методичного забезпечення для віртуального кабінету фізики необхідно дотримуватися взаємозв'язку та взаємообумовленості явищ і закономірностей, які вивчаються, а також проектувати методи керування процесом пізнання через створення умов для плідної мисленнєвої діяльності. Отже, віртуальний кабінет фізики повинен являти собою складну систему змісту, методів і засобів навчання, які повинні бути узгоджені між собою. Але оцінка ефективності віртуального кабінету фізики однозначна – він дозволяє стимулювати та оптимізувати освітній процес, чітко спрямувати його на засвоєння теорій і методів фізики, а також забезпечити високий рівень самостійності пізнання.

## Література:

1. Шут М. І., Благодаренко Л. Ю. Проблеми підготовки компетентного вчителя фізики в рамках реалізації проекту “Нова українська школа”. Серія: Педагогічні науки. Вип. 3. БДПУ. Бердянськ, 2019. С. 432-440.
2. Шут М. І., Благодаренко Л. Ю. Підготовка компетентного вчителя фізики: аспекти сучасного розуміння. Наукові записки. Випуск 11. Серія: Проблеми методики фізико-

математичної і технологічної освіти. Частина 1. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 142-148.

3. Банак Р. Д. Організація навчання учнів з використанням Віртуального кабінету фізики. Scientific discoveries: projects, strategies and development: Collection of scientific papers with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (Vol. 1), Edinburg, UK: European Scientific Platform. October 25, 2019.
4. <http://real.mtak.hu/73483/>

#### **Author's Information:**

*Roman Banak – Teacher of Physics and Informatics, Education Complex "Dominanta", Postgraduate Student of the Department of Theory and Methods of Physics and Astronomy Teaching, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.  
ORCID ID 0000-0002-5790-7792.*

## ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ НА УРОЦІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

### PROSPECTS OF APPLICATION OF INNOVATIVE FORMS OF TRAINING AT THE PHYSICAL CULTURE LESSON

*Олена Войналович*

*Olena Voinalovych*

#### **Анотація**

Сучасна школа потребує інноваційних форм проведення уроків фізичної культури. Це обумовлено вимогами часу та необхідністю підвищення інтересу в учнів до занять фізичною культурою та спортом. Нові форми організації занять з фізичної культури в загальноосвітній школі дозволять підвищити їх ефективність і забезпечити необхідний рівень рухової підготовленості, фізкультурної освіченості і загальної культури особистості.

Альтернативною формою проведення уроків фізичної культури є сучасні фітнес-програми та можливості їх використання в загальноосвітній школі. До таких фітнес-програм відносять фітбол.

#### **Annotation**

Today's school needs innovative forms of physical education lessons. This is due to the demands of time and the need to increase students' interest in physical education and sports. New forms of organization of physical education classes in secondary school will increase their effectiveness and provide the necessary level of physical fitness, physical education and general personality culture.

An alternative form of physical education lessons is modern fitness programs and opportunities to use them in a comprehensive school. Such fitness programs include exercise ball.

**Ключові слова:** фізична культура, інноваційна форма, фітбол, урок.

**Key words:** physical culture, innovative form, exercise ball, lesson.

#### **Актуальність теми**

Тенденція до застосування нових підходів у питаннях формування здоров'я сприяє створенню нових освітніх програм з фізичної культури, починаючи з дошкільного і закінчуючи старшим шкільним віком, оскільки саме в цей період у дитини закладаються основні навички з формування здорового способу життя.

Для більшості вчителів фізичної культури характерним стає створення на уроках фізичної культури оптимальних умов для розуміння і міцного засвоєння програмного матеріалу кожним учнем класу. Це забезпечується продуманою підготовкою до уроку, більш повним використанням виховного потенціалу навчально-наочних посібників та технічних засобів навчання, вмілим відбором прийомів, методів роботи, створенням обстановки зацікавленості та емоційності на уроці.

## 1. Стан досліджуваної проблеми

Навчання здійснюється у певних організаційних формах. На думку деяких авторів, для поліпшення стану здоров'я дітей можуть бути використані дихальні вправи (Н. Фудін, С. Кучкин, Т. Кузнєцова) і точковий масаж біологічно активних точок. Останній може застосовуватися і для профілактики простудних захворювань (В. Мандріков, Л. Салазнікова, А. Тюрін, А. Синяков та ін.).

Корисними є також елементи аутогенного тренування (А. Алексєєв, К. Дінейка), тренування і розвиток здібностей з використанням біологічного зворотного зв'язку (Ф. Ботнаренко, А. Сметанкін та ін., С. Кучкин та ін.), елементи хатха-йоги (В. Євстаф'єв, В. Видрін, Н. Пономарьов та ін.). Ці засоби активно використовуються в спорті та лікувальної фізкультурі, але в шкільному фізичному вихованні тільки починають застосовуватися (В. Авраменко, С. Кучкин, А. Дубовий, С. Мнавер та ін.).

**Мета пропонованої статті** – здійснити аналіз можливостей використання інноваційних форм проведення уроків фізичної культури у старшій школі.

## 2. Виклад основного матеріалу

У рамках підготовки даної статті було проведено дослідження особливостей використання інноваційних форм проведення уроків фізкультури серед вчителів загальноосвітніх шкіл міста Коростишева.

Дослідження проводилося у формі опитування: 1. Чи використовуєте Ви у своїй діяльності інноваційні форми проведення уроків фізичної культури? 2. Якщо використовуєте, то які? У ньому взяли участь 10 учителів фізичної культури. Результати дослідження кількісно та якісно оброблялися і на їх основі формувалися висновки.

Так, серед опитаних лише 2 вчителі (20%), використовують інноваційні форми проведення уроків фізкультури. Також кількість – майже не використовують. Решта вчителів (60%) узагалі не використовують

Серед інноваційних форм проведення уроків фізичної культури вчителями були відмічені наступні: інтегрований урок (БЖД та фізичної культури), урок-змагання, урок-олімпіада, урок-похід.

Таким чином, у своїй педагогічній діяльності вчителі фізичної культури не достатньо використовують інноваційні форми проведення уроків фізичної культури. Такі дані суперечать вимогам до сучасного уроку фізичної культури, який має включати інноваційні форми його проведення. Поєднуючи складні фізичні вправи з танцями, сюжетно-рольовою грою на одному уроці, можна домогтися високих результатів і стійкого інтересу до занять фізкультурою. Всі ці елементи можуть скласти сюжетний урок, який, як правило, є підсумком пройденого матеріалу протягом семестру. Одне із завдань сюжетно-рольової уроку – пізнання нового і вдосконалення пройденого. Але крім освітніх і пізнавальних завдань ставляться і морально-естетичні завдання: виховання шанобливого ставлення один до одного, прояви таких якостей, як взаємовиручка, солідарність у виконанні запропонованих завдань.

Незвичайність сюжетних уроків – імпровізація і танці. Якої б складності не був навчальний матеріал танець – невід'ємна частина уроку. У танцях використовують різні види рухів: художньої гімнастики, ритміки, пластики, елементи театралізації. Через танець відбувається знайомство з українською культурою і культурою інших народів і країн. Танці роблять позитивно впливають на естетичні почуття дітей, виховують організованість і дисциплінованість, роблять сюжетний урок змістовним і закінченим.

Сюжетний урок – це спектакль, а діти на ньому – артисти. Завдання вчителя – розкрити творчий і фізичний потенціал дітей, дати кожній дитині можливість проявити себе і порадіти за себе та інших.

Сюжетно-рольові уроки представляють собою особливу організацію уроку фізичної культури, в якому поставлені навчальні завдання вирішуються у творчій, ігровій формі з використанням раніше задуманого сюжету в сукупності з виконанням різних ролей. Прикладами сюжетно-рольових уроків можуть служити ігри «Поклик джунглів», «Спортландія» та ін. Також, сюжетно-рольові уроки можуть складатися з конкурсних програм, типу: «Семеро сміливих», «Най-най», «Вперед до олімпійської медалі».

Отже, сюжетно-рольові уроки сприяють не тільки фізичному і моральному вдосконаленню дітей, а й розвивають їх творчість. Такі уроки створюють позитивну мотивацію у дітей та емоційний настрій. Вони також можуть бути представлені в якості спортивно-музичних театралізованих вистав з певної теми, де здійснюється і інтелектуальний, і фізичний, і етичний розвиток дітей. На сюжетно-рольових уроках діти одночасно відчують спільну радість пізнання, творчості, спортивних досягнень, краси.

Стали вже традиційними уроки фізичної культури, інтегровані з іншими предметами. Учні старших класів цікавлять уроки-практикуми, на яких вони отримують не тільки спрямоване навантаження, а ще й наукове, методичне обґрунтування своєї діяльності. Популярністю користуються уроки в музеї Спортивної Слави України, які знайомлять з історією різних видів спорту, Олімпійського руху.

Однією із ефективних інноваційних форм проведення уроків фізкультури є уроки здоров'я [5, с. 138]. На уроках здоров'я дітей поділяють на групи, в групах ослаблених дітей реалізуються принципи і норми надання дітям таких вправ, які сприяють зняттю їх розумової напруги і виключають тривалі статичні навантаження. Використовуються також фізичні вправи, які спрямовані не тільки на фізичний розвиток дітей, але і мають лікувально-виховний ефект, коригуючий, корекційний. Наприклад, ходьба по сходах, канату для стоп зміцнює і розвиває м'язи стопи і попереджає розвиток плоскостопості. Вправи зі скакалкою та обручем сприяють формуванню правильної постави, благотворно діють на серцево-судинну і дихальну системи.

Ще однією цікавою інноваційною формою проведення уроку фізичної культури є урок-самонавчання, або самопідготовки [3]. Розраховувати на успіх упровадження таких уроків у побут учнів можна, лише озброївши їх спеціальними вміннями. Уміння і знання повинні формуватися на кожному уроці.

Учні вважають самостійною таку діяльність, у процесі якої учень, знаючи її кінцеву мету, сам ставить перед собою завдання, розв'язання яких веде до досягнення цієї мети, сам добирає необхідні засоби і способи дій, сам контролює їхню правильність. Мабуть, на таку самостійну діяльність здатні тільки старшокласники. Проте, щоб випускники школи вміли самостійно займатися фізичними вправами і любили це робити, вчитель повинен розпочати відповідну роботу якомога раніше. Це спонукає його будувати належним чином навчання (у напрямі посилення інструктивної функції уроку). Для цього обов'язково слід дотримуватися двох умов. По-перше, грамотно організувати свої уроки. По-друге, весь час ніби повторювати: «Дивіться, як це робиться», «Ось чому я роблю так», «А як можна ще?», тобто розкривати технологію навчального процесу, роблячи її доступною кожному учневі.

Під час уроків на простих прикладах розповідайте дітям, як відбувається їхнє навчання, як вони просуваються до певного вміння навички. Спочатку рухова дія переважно не вдається і тут діти за допомогою вчителя пробують визначити, чому не можуть виконати рухову дію, порівнюють свої невмілі виконання дій із тими, як це робить учитель або їх товариші. Педагог допомагає учням побачити власні помилки. Діти повторюють вправу, і їм вдається її виконати. Унаслідок багаторазового повторення вправа виконується правильно. Так поступово учні заглиблюються у процес навчання вже в початкових класах.

Предмет фізична культура – це не тільки робота над фізичним удосконаленням дитини, а й над її інтелектуальним розвитком. Це діяльна область формування особистості учня, тобто дається простір для повної самостійної роботи, створюються умови для самовиховання, яке має велике значення в формуванні позитивних якостей учнів. Адже самовиховання – це

свідома, систематична праця особи над собою, спрямована на формування та удосконалення позитивних та усунення негативних якостей відповідно до вимог суспільства.

Виховання і самовиховання тісно пов'язані. Зрештою, без виховання не буває самовиховання, і цінність виховання полягає в його трансформації у самовиховання. Водночас, не варто забувати, що самовиховання починається лише з того моменту, коли учень досягнув належного рівня морально-психологічної зрілості.

Дотримуючись поступовості у формуванні вмінь самостійно займатись фізичними вправами, вчитель повинен звернути увагу на низку моментів [3]:

1. Пропонувати вправи для самостійного виконання можна лише після того, як вони засвоєні на уроці у присутності вчителя. До свідомості школярів потрібно довести, що досягти помітних результатів вони можуть лише за умови тривалих і наполегливих тренувань. Підтримати інтерес до виконання вправ допоможе постановка проміжних завдань. Важливо поступово, за допомогою різноманітних стимулюючих прийомів, переводити учнів з орієнтації на результат до орієнтації на процес діяльності, прищеплюючи їм потребу займатись не тільки за для досягнення конкретної мети, а й для задоволення.

2. Щоби самостійно виконувати вправи з метою вдосконалення або розвитку фізичних якостей, учень повинен уміти контролювати власні дії та оцінювати правильність їх виконання. Як навчити цього учнів? На уроці широко використовуйте прийоми самоконтролю. Не поспішайте самі оцінювати правильність виконання, доцільно долучати до цього учнів, використовувати предметні орієнтири, орієнтири-стимули. Далі варто привчити дітей до оцінки виконання вправ товаришами, вказуючи на помилки. Так закладаються основи вмінь оцінювати і контролювати дії як у тих хто виконує, так і в тих хто оцінює.

Корисно запропонувати учням на основі аналізу і порівняння власних м'язових відчуттів, визначити різницю в ефективності впливу конкретної фізичної вправи (під час зміни варіантів її виконання). Наприклад, згинання і розгинання рук в упорі лежачі, за постановки рук у різних спробах на різну відстань, із різним положенням кисті, із розміщенням ніг на різну висоту, різним кутом згинання в кулькових суглобах.

На конкретних прикладах показуйте учням, що порушення ними вимог до техніки вправи фактично анулює ефект її виконання.

Потрібно навчити всіх дітей оцінювати результати своєї самостійної роботи шляхом зіставлення досягнутого результату і запропонованого завдання. Низька оцінка діяльності повинна націлити учня й вчителя на пошук причин невдачі і внесення коректив у подальшу роботу.

3. Центральним моментом навчання самостійно займатися фізичними вправами треба вважати набуття вмінь і навичок в організації та методиці самостійної діяльності. Для цього учнів залучають до раціонального розміщення приладів, роздачі та збору інвентарю і т.д. У ході уроку вчитель коментує доцільність запропонованого порядку виконання вправ, способів організації дітей. Далі вони долучаються до самостійного добору вправ. Час від часу ці завдання повторюються, виходячи з нового рівня розвитку сили дитини. Далі учні визначають оптимальну кількість повторень вправи, темп рухів, довжину відрізків, тривалість виконання завдань.

4. На початку кожного навчального року перевіряється вміння учнів визначати й оцінювати показники пульсу, а також інших прийомів самоконтролю. Необхідні для кожного класу дані уточнюються, доповнюються.

Самоконтроль – це систематичні самостійні спостереження за зміною стану свого здоров'я, фізичного розвитку та функціональної готовності організму в процесі занять фізичними вправами. Дані самоконтролю використовуються учнями та вчителем фізичної культури з метою регулювання тренувальних навантажень, а також об'єктивної оцінки змін фізичного розвитку учня.

Дані самоконтролю поділяються на суб'єктивні (самопочуття, сон, апетит, працездатність, бажання займатись фізичними вправами, болі та ін.) й об'єктивні (зміст тренування, вага, ріст, ЖЕЛ, динамометрія, ЧСС тощо).

Учні можуть вести щоденник самоконтролю. Дані самоконтролю допомагають оцінити ефективність самостійної роботи і за необхідності внести в неї відповідні корективи. Окрім того, вправи, підібрані для виконання в домашніх умовах, повинні викликати в учнів особистий інтерес і позитивні емоції, комплексно впливати на рухомі функції, наприклад, часті стрибки сприяють розвитку сили, швидкості, силової витривалості та, водночас, формують уміння, необхідні під час вивчення бігу та стрибків.

Помилковими вважаються дії вчителів, які пропонують своїм учням лише вправи, спрямовані переважно на «підтягування» недостатньо розвинених фізичних якостей. Якщо давати вправи, що сприяють розвитку провідних рухомих якостей, зокрема і тих, котрі в учня на високому (порівняно з іншими) рівні, тоді інтерес до занять зростає, активізується самостійна діяльність. Зазначимо, якщо учні задовільно виконують усе передбачене навчальною програмою на уроці фізичної культури, то це не є підставою для того, аби не практикувати домашніх завдань. Адже вони передусім є формою залучення дітей до самовдосконалення.

За тривалістю завдання можуть бути різними: від завдання на наступний урок (наприклад, удосконалити повороти на місті) до завдань на чверть, а то й рік, що залежить від часової різниці рівнів розвитку якостей. Вправи, які застосовуються при цьому, можуть використовуватися тимчасово або постійно. Частину вправ доцільно зберегти протягом усього періоду навчання, що дає змогу простежити динаміку рухової підготовки школярів (присідання, стрибки зі скакалкою, піднімання тулуба з положення лежачи, нахили вперед, згинання і розгинання рук в упорі на брусах, підтягування, стрибки на одній і двох ногах, стрибки з місця в довжину і вгору).

Сучасний урок фізкультури значно виграє при грамотному поєднанні нових інформаційних можливостей і традиційної системи навчання. Комп'ютер розширює можливості надання інформації. Застосування кольору, графіки, мультиплікації, звуку – всіх сучасних засобів відеотехніки – дозволяє відтворювати реальну обстановку діяльності (наприклад, поставити учня в положення учасника змагань).

Багато пояснень техніки виконання рухів, історичні довідки та події, біографії спортсменів, висвітлення теоретичних питань різних напрямків не можуть бути показані учням безпосередньо. У такому випадку можна використовувати на уроці демонстраційні засоби (слайди, картини, анімації, відеозапис), що сприяє формуванню у дітей образного мислення. Причому ефективність роботи з демонстраційними матеріалами буде набагато вище, якщо доповнювати їх показом схем, таблиць.

Проблема створення електронних навчальних посібників з фізичної культури, до яких належать і навчальні презентації, на сьогоднішній день дуже актуальна. Це створює умови для отримання та активізації теоретичних знань з фізичної культури на основі використання електронних презентацій та комп'ютерних тестів, що призводить до підвищення мотивації, зростанню емоційної виразності уроку. Інформаційні технології навчання мають більш вищу дидактичну ефективність у порівнянні з традиційними методами і засобами навчання. При цьому високий рівень інтересу учнів, обумовлений технологічною стороною використання електронних засобів, сприяє надалі зростанню інтересу до змісту теоретичних і методичних аспектів фізичної культури.

Уроки фізичної культури включають великий обсяг теоретичного матеріалу, на який виділяється мінімальна кількість годин, тому використання електронних презентацій та комп'ютерних тестів дозволяє ефективно вирішувати цю проблему. В результаті застосування електронних презентацій та комп'ютерних тестів підвищилася якість знань учнів з теорії фізичної культури. Змінюється зміст діяльності вчителя. Він стає розробником нової технології навчання, що, з одного боку, підвищує його творчу активність, а з іншого – вимагає високого рівня технологічної та методичної підготовленості.



Альтернативною формою проведення уроків фізичної культури є сучасні фітнес-програми та можливості їх використання в загальноосвітній школі. До таких фітнес-програм відносять фітбол. Фітбол означає – оздоровлення + м'яч.

Фітбол був винайдений у 60 роках ХХ ст. італійським виробником Аквіліно Касані [1]. Лікар Сьюзан Кляйн-Фогельбах, директор і засновник фізіотерапевтичної школи в Базелі (Швейцарія) використовувала ці м'ячі для лікування дітей хворих на церебральний параліч – звідси ще одна назва – «швейцарський м'яч». На початку 80 р. Аквіліно Касані перепроєктував і вдосконалив ручку м'яча, зробивши її м'якою та гнучкою. В 1989 році американська лікарка Джоан Мауер розширила цю методику.

Вправи з фітболами мають оздоровчий ефект, дозволяють вирішувати різні завдання при залученні в роботу одночасно рухомого, вестибулярного, акустичного, візуального, тактильного аналізаторів. Тим самим позитивно впливаючи на фізичний та психоемоційний стан та викликаючи великий інтерес і захоплення у дітей. Зокрема, фітбол-гімнастика дозволяє вирішувати навчальні, виховні, оздоровчі завдання [2]:

- учитися правильно сидіти на фітболах, коливатися і підстрибувати на м'ячах;
- навчитися виконувати вправи в різних вихідних положеннях;
- розвивати координацію рухів, гнучкість, силу;
- учитися виконувати вправи в парі з однокласниками;
- розвивати комунікативні вміння;
- вчити виконувати танцювальні рухи;
- розвиток музичних, ритмічних і творчих здібностей;
- пробуджувати інтерес до самостійності, творчості, активності.

Суть фітболу у взаємодії коливань м'яча на тіло людини, яке відчувається, сидячи на ньому. Заняття з фітболу ще порівнюють з іпотерапією – лікуванням їздою на конях. Механічна вібрація активно сприяє роботі всіх органів і систем. На заняттях з дітьми використовується легка вібрація в спокійному темпі, сидячи на м'ячі, не відриваючись від нього. Коли дитина сидить на фітболі, найбільший контакт з ним мають сідничні горби і крижі. Через крижі відбувається поширення ритмічних коливань на весь хребет. Тому лише одна правильна посадка на фітболі уже сприяє формуванню навички правильної постави. Немає ні одного тренажера, який зрівнявся б з фітболом по ефективності впливу на область тазу. Відомо, що багато проблем з хребтом виникають саме через перекіс в області тазу. Посадка на м'ячі вирівнює його. Якщо при цьому здійснювати похитування, кровообіг в області малого тазу буде поліпшуватися. Правильна посадка на м'ячі вирівнює положення тазу, що є важливим для корекції сколіозу в груднопоперековому відділі хребта.

Унікальний розвиваючий і лікувальний ефект, який забезпечує фітбол-гімнастика, досягається в першу чергу завдяки тому, що криво сидіти на фітболі неможливо. Як тільки дитина сідає на м'яч, відбувається природне балансування. Центр ваги тіла збігається з центром ваги м'яча. Поставу виправляється. Покачування на м'ячі хвилеподібно діє на хребет, при цьому поліпшуються кровообіг і венозний відтік. За даними досліджень науковців (Н. Водоп'янової, Л. Житнінської, Є. Клубкової, М. Дідур та ін.), які вивчали вплив занять з фітболами на організм дітей, виявлено, що вони діють не тільки на опорно-рухомий апарат, внутрішні органи, а й сприяють розвитку рухомої активності і впливають на психоемоційний стан учнів. Кожна вправа фітбол-гімнастики виконується під спеціально підібраний музичний супровід.

Науково-практичне значення фізичних вправ визначається тим, який принцип покладено в їх основу. Якщо в основу закладено педагогічні ознаки, то класифікація допомагає орієнтуватися в їх різноманітті та раціонально використовувати з метою фізичного виховання.

Всі вправи з фітбол-гімнастики можна класифікувати за метою заняття:

- гімнастичні вправи, різновиди ходьби, бігу, стрибків, загально розвивальні вправи;
- основні (базові) вправи об'єднані в блоки і комбінації;

- вправи лікувально-профілактичної фізкультури, спрямовані на профілактику захворювань;
- танцювальні вправи, елементи ритміки, хореографії, сучасних та народних танців;
- рухливі та музичні ігри й естафети;
- вправи з інших оздоровчих і спортивних видів фізичної культури.

## **Висновок**

Головними методами фітболу є фізичні вправи, які класифікуються за педагогічними ознаками. Запропонована класифікація дає можливість підбирати комплекси вправ, які виконуються з музичним супроводом.

Заняття з фітболу проходить під музику за такою структурою: підготовчі вправи; основна частина; вправи, сидячи на м'ячу; вправи, стоячи з м'ячем у руках; вправи, лежачи спиною на м'ячі; вправи, лежачи животом на м'ячі; заключна частина. Обов'язково на уроці повинні бути вправи на дихання, вправи на релаксацію, розслаблення.

Майже на кожному уроці фізкультури можна використовувати фітбол-гімнастику. Це загально розвивальні вправи, види яких є в структурі уроків, уроки на яких відпрацьовуються вправи на гнучкість, розслаблення, координацію рухів, це уроки на яких вивчаються танцювальні вправи. Потім з відпрацьованих, вивчених вправ можна скласти цілісне заняття, яке використовувати, як підсумковий урок. Тривалість заняття 35-40 хвилин. Розучування і відпрацювання вправ проходять під музичний супровід, що сприяє позитивному емоційному настрою на уроці.

Таким чином, використання інноваційних форм проведення уроків фізичної культури – це в першу чергу творчий підхід до педагогічного процесу з метою підвищити інтересу до занять фізичної культури і спортом.

## **Література**

1. Крук М. Шкільна фізична культура в Україні (20-30-ті рр. ХХ ст.): навч.-метод. посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 218 с.
2. Кудра Т. А. Аэробика и здоровый образ жизни: Учеб. пос. – Владивосток: МГУ им. адмирала Г. И. Невельского, 2001. 120 с.
3. Линець М. М. Основи методики розвитку рухових якостей. Львів: Штабар, 1997. 207 с.
4. Чайченко Н. Фізичне виховання. Самопідготовка: навч. посібник. Київ. нац. торг.-екон. ун-т. К.: КНТЕУ, 2010. 192 с.
5. Шиян Б. М. Методика фізичного виховання школярів. К.: Вища школа, 2003.

## **Author's Information:**

*Olena Voinalovych – Teacher of Physical Education, Korostyshiv Ivan Franko Pedagogical College, Korostyshiv, Ukraine.*

# СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ І ФРАЗЕОЛОГІЇ В СЕРЕДНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

## SOCIOCULTURAL COMPONENT OF STUDYING VOCABULARY AND PHRASEOLOGY IN SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL

*Наталія Грона*

*Nataliya Hrona*

### **Анотація**

У статті з'ясовано, що важливе місце серед усіх розділів шкільного курсу української мови посідає лексика та фразеологія. Учні повинні не лише ознайомитися зі значенням слів і фразеологізмів, джерелами їхнього походження, сферою вживання, стилістичною диференціацією, а й усвідомити закономірності сполучення слів і фразеологізмів, умови й особливості використання в мовленні.

Шляхом аналізу і синтезу науково-методичних ідей репрезентовано генезу вивчення основних понять дослідження. Детально проаналізовано соціокультурний компонент вивчення лексики і фразеології, зокрема, метод концептуального аналізу, внутрішньопредметні зв'язки соціокультурного спрямування шкільної україномовної освіти, дидактичні тексти як засоби збагачення ментального досвіду школярів.

Автор доводить, що реалізація ідеї навчання української мови як чинника соціокультурного розвитку школярів уможливорює духовно-інтелектуальне становлення зростаючої мовної особистості.

### **Annotation**

The article found that vocabulary and phraseology occupy an important role in all sections of the Ukrainian language course. Students shouldn't only be acquainted with the meaning of words and phraseologisms, their sources of origin, their scope, stylistic differentiation, but also to understand patterns of combination of words and phraseologisms, conditions and usage features in speech.

By analyzing and synthesizing scientific and methodological ideas, the genesis of studying the basic concepts of research is represented. The sociocultural component of the study of vocabulary and phraseology is analysed in detail, in particular, the method of conceptual analysis, intersubject links of sociocultural orientation of Ukrainian-language school education, didactic texts as a means of enriching the mental experience of students.

The author proves that the realization of the idea of teaching the Ukrainian language as a factor in the sociocultural development of students and makes possible the spiritual and intellectual formation of a growing linguistic personality.

**Ключові слова:** лексика, фразеологія, соціокультурний компонент, середня загальноосвітня школа, концептуальний аналіз, дидактичні тексти.

**Key words:** vocabulary, phraseology, sociocultural component, secondary comprehensive school, conceptual analysis, didactic texts.

## Вступ

Лексика і фразеологія є складниками комунікативного фонду мови. Слово – функційне середовище звуків і морфем, виразник граматичних категорій. Доцільне поєднання слів сприяє реалізації комунікативної мети мовця. Тому цілеспрямоване, систематичне засвоєння знань про слова, формування теоретико-прикладного аспекту збагачення словникового запасу є надзвичайно важливим. Зважаючи на це, перед учителями української мови стоять завдання не просто передати учням знання, а і виховати національну мовну особистість, здатну комунікативно виправдано користуватися всіма мовними засобами в різних мовленнєвих ситуаціях (компетентнісний підхід).

Лексикографічні джерела тлумачать лексикологію як розділ мовознавства, що вивчає слово як основну одиницю мови, основний склад мови – лексику, шляхи поповнення й розвитку словникового складу [9]. Ми поділяємо позицію українських мовознавців (А. Грищенко, С. Єрмоленко, А. Зеленько, М. Кочерган, С. Семчинський, О. Стишов, В. Ужченко, Д. Ужченко), які розглядають «лексикологію» у вузькому й широкому значенні: у вузькому – це розділ мовознавства, що вивчає словниковий склад мови; у широкому значенні – це загальне позначення всіх розділів, що вивчають слово [8].

Фразеологію дослідники тлумачать як розділ мовознавчої науки, що вивчає фразеологічний склад мови, предметом фразеології є дослідження природи фразеологізмів, їхніх ознак, а також виявлення закономірностей їх функціонування в мові [18].

Лексика української мови є надзвичайно багатогою і складалася в процесі тривалого історичного розвитку та становить продукт багатьох епох, що дає змогу вербалізувати найтонші відтінки душевних переживань, найскладніші наукові поняття, вияв найрізноманітніших стосунків між людьми, водночас, вона безперервно розвивається, що зумовлено суспільним прогресом. Саме лексика, або словниковий склад, визначаючи змістову, предметну сторону мовлення, найповніше репрезентує особу мовця, його розумовий розвиток, рівень претензій та можливостей, стан загальної і мовленнєвої культури, соціальну позицію [17].

Тому важливе місце серед усіх розділів шкільного курсу української мови посідає лексика і фразеологія. Учні повинні не лише ознайомитися зі значенням слів і фразеологізмів, джерелами їхнього походження, сферою вживання, стилістичною диференціацією, а й усвідомити закономірності сполучення слів і фразеологізмів, умови та особливості використання в мовленні. Це розширює й поглиблює словниковий запас учнів, формує вміння доцільно вживати лексеми в мовленні. Учитель-словесник повинен навчити учнів бездоганно володіти всіма багатствами рідної мови, у першу чергу — лексичними та фразеологічними.

### 1. Генеза вивчення основних понять дослідження

#### 1.1. Уведення в науковий обіг поняття «лексикологія»

Наукова розвідка вивчення стану розробленості проблеми доводить, що впродовж багатьох років в Україні лексикологія як розділ мовознавчої науки не була об'єктом самостійного дослідження. Термін «лексикологія» уперше введено в науковий обіг 1765 року французькими дослідниками Д. Дідро і Ж. Л. Д'Аламбера в енциклопедії, що дає підстави стверджувати про наявність давніх традицій у лексикологічних дослідженнях. Окремі питання розглядалися в межах поетики, риторики та лексикографії.

Увагу питанням мовленнєвого розвитку, збагачення словникового запасу дітей приділено в працях давньогрецьких філософів – Платона, Аристотеля, Сократа, римського педагога Квінтіліана. У своїй працях вони наголошували на необхідності розвитку мовлення дітей та пропонували практичні рекомендації щодо його вдосконалення.

Методичні аспекти розвитку мовлення дітей, прийоми ознайомлення їх з новим словом та його значенням висвітлено в працях чеського педагога Яна Амоса Коменського, зокрема, «Материнська школа, або Про турботливе виховання юнацтва в перші шість років». У цій праці присвячено окремий розділ розвитку мовлення дітей, у якому наголошено, що людина від природи наділена розумом і мовленням, цим вона і відрізняється від тварини, відтак розум і мовлення необхідно розвивати постійно [7].

Суголосними ідеям Я. Коменського є методичні рекомендації швейцарського педагога Іоганна Генріха Песталоцці, у яких розкрито соціальне, культурне й загальнопедагогічне значення рідної мови та виокремлено три основні напрями в навчанні мови: спостереження за роботою мовленнєвого апарату під час вимови звуків (звука); засвоєння слова через ознайомлення з окремими предметами та їхнім значенням; розвиток мовлення шляхом розповіді про предмет [11].

М. Філон та О. Хомік виокремлюють п'ять етапів становлення та розвитку української лексикології ХІХ – початку ХХІ століття: перший етап – перша половина ХІХ– середина ХІХ століття, упродовж якого українська лінгвістична думка спиралася на досягнення вітчизняних та зарубіжних дослідників; другий етап – середина ХІХ століття – кінець ХІХ століття – прикметною ознакою якого стало укладання лексикографічних видань, зокрема «Словаря малорусского наречия» О. Афанасьєва-Чужбинського, «Словаря малороссийских идиомов» М. Закревського, який містив 11127 українських слів, відмінних від російських, із перекладами або поясненнями російською мовою [20].

Важливу роль у розвитку української лексикології відіграла наукова діяльність засновника харківської лінгвістичної школи О. Потебні, праці якого пов'язані з вивченням лексичного значення слова, його виникненням, структурою, розвитком, функційними властивостями передусім у текстах народного епосу та художньої літератури. Науковець у сфері лексичної семантики розглядає питання про виникнення слова, його символічний характер, зміни в значенні слова крізь призму тісного зв'язку мови й мислення, слова й поняття.

Аналіз педагогічних студій В. Сухомлинського засвідчує його особливу вимогливість до слова – першооснови мови та сили впливу на особистість: «Кожне слово рідної мови, – як зазначає В. Сухомлинський, – має своє обличчя, як у квітки, у нього свій неповторний аромат і відтінок забарвлення, цих же відтінків у кожного кольору тисячі» [14, с. 25]. Педагог прагнув сформулювати в учителів та учнів ставлення до слова як до живої істоти, щоб людина відчула красу, його виражальну силу. Головним завданням навчання молодших школярів Павлівської школи, у якій працював педагог, було навчити дітей «читати, писати, спостерігати, висловлювати думку» [15, с. 276].

Отже, ознайомлення учнів із лексико-семантичним значенням слова, базовими лексичними поняттями здійснювалося здавна, проте визначення мети, змісту, методів навчання лексико-семантичної системи та формування в учнів навчально-мовних лексикологічних умінь і навичок було здійснено впродовж останніх п'ятдесяти років. Нині особлива увага приділяється формуванню лексичної компетентності учнів, практичній спрямованості навчання лексикології, формуванню комунікативної компетентності учнів.

## **1.2. Фразеологічні одиниці: історія дослідження, класифікація, застосування**

Фразеологія (від гр. *phrasis* «вираз, зворот» і *logos* «слово, вчення») визначається мовознавцями як сукупність фразеологізмів певної мови (у вузькому розумінні – лише ідіоми та стійкі сполучення слів), або ж як розділ мовознавства, який вивчає фразеологічний склад мови (у широкому розумінні – ідіоми, фразеологічні сполучення, прислів'я, приказки, крилаті вислови тощо) [16, с. 29].

Стійкі словосполучення привертали увагу дослідників із давніх-давен. Першими вченими, які вивчали мовні скарби різних народів, можна вважати лексикографів. Вони ставили перед собою мету зібрати й зберегти для майбутніх поколінь народні перлини, а

саме: прислів'я, приказки, влучні образні вирази тощо, чітко визначити й пояснити їхні значення (зі стилістичних міркувань), указати на джерело їхнього виникнення й т. ін. Процес укладання словників, де містяться стійкі сполуки слів, веде своє літочислення з минулих століть. Інтенсивна поява таких збірників припадає на середні віки. Цей час слушно називають періодом панування пареміології.

Становлення фразеології пов'язують з ідеями французького мовознавця Ш. Балі, який зокрема запропонував термін «фразеологізм» у своїй праці «Французка стилістика» і спробував обґрунтувати її як самостійну лінгвістичну дисципліну та порушив проблеми класифікації фразеологізмів [19].

Ш. Баллі виокремлював чотири групи словосполучень: 1) вільні словосполучення, тобто сполуки, позбавлені стійкості, які розпадаються після їхнього утворення; 2) звичні сполуки з відносно вільним зв'язком компонентів; 3) фразеологічні ряди, тобто групи слів, де два поняття зливаються майже в одне. У таких сполученнях може відбуватися перегруповання компонентів; 4) фразеологічні єдності, у яких слова втратили своє значення і виражають цілком нерозкладне поняття. Отже, ідеї Ш. Баллі започаткували вивчення фразеології як окремої науки та сприяли подальшому розвитку фразеологічних досліджень. Ще у XIX ст. О. Потебня звернув увагу на характер стійких зворотів, їхню «внутрішню форму», вивчав їхні значення – заклав передумови розвитку фразеології.

В окрему лінгвістичну дисципліну фразеологія відділилась в першій половині XX століття завдяки дослідженням Є. Поливанова, С. Абакумова, Л. Булаховського. Ряд мовознавців, зокрема О.Кунін, М. Кониленко, З. Попова, В. Архангельський, М. Алефіренко висловлюють думку, що фразеологія сформувалася як окрема мовна галузь. Однак інші автори не виділяють її як окремий підрозділ.

В. Виноградову належить визначення основних понять, обсягу завдань фразеології. Він запровадив термін «фразеологічна одиниця», запропонував класифікацію фразеологізмів. Саме з його працями безпосередньо пов'язана фразеологія як самостійна галузь науки та її відокремлення від лексикології. Узяши за основу ідеї Ш. Баллі, академік В. Виноградов подав семантичну класифікацію, виокремивши три типи фразеологічних одиниць: фразеологічні зрощення, фразеологічні єдності і фразеологічні сполучення [19].

Отже, класифікаційна схема В. Виноградова – важливий етап у становленні фразеологічної теорії, яка розкрила механізм утворення фразеологічного значення, відношення семантики цілого виразу до значень слів -компонентів, що його складають.

Вітчизняні науковці також займалися вивченням природи і характеру фразеологічних одиниць. Продовжували та розвивали фразеологічну проблематику такі вчені: Ф. Буслаєв цікавився українським фольклором й у статті «Про епічні вирази української поезії» (1850), що була рецензією на «Збірник українських пісень» М. Максимовича (1849), розглянув лексику й фразеологію української народної поезії в порівнянні з лексикою й фразеологією «Слова о полку Ігоревім», а також чеських і скандинавських пам'яток. Важко переоцінити внесок найвидатнішого українського мовознавця, основоположника психологічного напрямку в слов'янському мовознавстві О. Потебні (праці «Думка і мова» (1862), «Мова і народність» (1895)), в історичний опис фразеологічних одиниць, у пізнання закономірностей їхнього творення як знаків мови. Інтерпретація матеріальної сторони звука, семантичний концепт і чуттєвий образ як відображення ментальності народу органічно поєднані в нього з ученням про внутрішню форму слова і фразеологізму.

О. Потебня також глибоко проаналізував питання про зв'язок фразеології з історичною поетикою. Власне, у роботі «З лекцій теорії словесності: Байка, прислів'я, приповідка» (укр. переклад 1930 р.; за ред. О. Ветухова та Ф. Зелінського, автор вступної статті О. Фінкель) яскраво висловлені погляди О. Потебні щодо природи слова, на його ставлення до думки, співвідношення поезії та прози, успадкування внутрішньої форми від ширших контекстів до вужчих, а відтак – аж до слова. Те, що він називав «приповідкою», «приказкою» чи «постійним сполученням слів», тепер іменується «фразеологізмом», «ідіомою», «фразеологічною одиницею» тощо.

Українська фразеологія виростає й на фундаменті фольклористичних, етнографічних, етнолінгвістичних збірань, цінних фразеологічних робіт М. Костомарова, П. Куліша, М. Сумцова, Ф. Фортунатова. Значний внесок у розвиток фразеології зробили також М. Номис («Українські приказки, прислів'я і таке інше») та І. Франко (третомна праця «Галицько-руські народні приповідки» (1901-1910), що стала неперевершеним зразком лексикографічних розробок української фразеології).

Отже, зарубіжні та вітчизняні вчені заклали міцний фундамент для становлення та розвитку фразеології як окремої науки, у царині якої плідні розвідки не зупиняються і сьогодні.

Знання фразеологізмів значно полегшує спілкування, адже фразеологічні одиниці містять великий запас інформації, що може бути засобом миттєвого реагування на висловлення чи вчинки співрозмовника. Прислів'я і приказки становлять комплекс правил комфортного співжиття в родині, із сусідами, з друзями, іншими людьми, загалом у суспільстві. Важливо зрозуміти, що людина, яка знає багато фразеологізмів, ніколи не відчуватиме труднощів у спілкуванні. Засобами фразеології можна нагадати про правила етикету (*Не смійся з людей – і люди з тебе не сміятимуться*), указати на погану звичку, рису характеру чи поведінку людини (*Багато грому – мало дощу*), охарактеризувати людину (*Маленька пташка, та гострий дзьобик*), висловити своє ставлення до чогось чи когось (*З брудної води ще ніхто чистим не вийшов*) та ін.

Правильне вживання слів і словосполучень сприятиме уникненню конфліктів. Вивчаючи лексику, необхідно привертати увагу до слів-конфліктогенів (це слова, дії (або відсутність дій), що можуть привести до конфлікту: *Відчепись від мене, я не брала цю книжку!*; *Ти хочеш сказати, що в мене склероз?*). Конфліктогени – компоненти негативної комунікації. Вони найчастіше реалізуються у сварках (ситуативна агресивність). Вони аж ніяк не прикрашають мовлення, підсилюють агресивний потік інформації, породжують відчуження, ворожість, тому їх слід уникати [5].

Одна з основних характеристик мовлення – багатство, що насамперед визначається різноманітністю фразеологічних засобів мови. У практиці спілкування ця ознака залежить від рівня загальної культури мовця, його ерудиції, начитаності, досвіду. Багатство мовлення дослідники пов'язують також із різноманітністю синонімів, які допомагають уникнути монотонності, надають мовленню яскравого емоційного забарвлення. Використання фразеологічних одиниць не лише урізноманітнює процес спілкування, а й надає йому особливого колориту, настрою, сприяє виразності, влучності, образності.

### 1.3. Вивчення стійких сполучень слів в науково-методичній літературі

Питання про вивчення стійких сполучень слів у спеціальному розділі мовознавства – фразеології – було поставлено в науково-методичній літературі в 20-40-х роках у роботах С. Абакумова, Л. Булаховського, Є. Поліванова. Вивчення фразеології стимулювалося лексикографічною практикою та працями В. Виноградова, у яких були розглянуті питання про основні поняття фразеології, її завдання та обсяг.

У 60-70-х роках ХХ ст. інтенсивно почали розроблятися методи дослідження об'єктів фразеології, засновані на ідеях системно-рівневого аналізу фактів мови (В. Архангельський, В. Жуков, М. Тагієв). Особлива увага приділялася семантиці фразеологізмів (В. Телія), фразеоутворенню (С. Гаврін, Ю. Гвоздарьов), ознакам сполучуваності слів-компонентів (М. Копиленко, З. Попова), зіставно-типологічному вивченню фразеологічного складу (Ю. Аваліані, Л. Ройзензон), а також розробленню опису фразеологізмів у словниках (А. Бабкін, А. Молотков).

Згодом сформувалася науково-пошукова парадигма вивчення української лексикології і фразеології, окреслювався зміст навчання, спрямований на розвиток особистості суб'єкта (Ф. Буслаєв, І. Срезневський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.). Лише з 1970 року в

шкільний курс української мови було введено розділи «Лексикологія» та «Фразеологія», які тривалий період вивчалися розосереджено.

Найбільш яскраво відмінності в соціокультурному середовищі віддзеркалено в мові, а саме на її лексико-семантичному рівні, ядром якого вважають фразеологізми. Останні найбільш чітко і прозоро відображають національно-культурну семантику, указують на невідповідність культурних і мовних картин світу, утілених у лексиці різних мов.

Як зазначає В. Телія, фразеологічний шар мови – дзеркало, у якому відображено національну свідомість лінгвокультурної спільності. Саме завдяки культурно-національному забарвленню лексичного значення фразеологізмів відбувається відтворення менталітету народу [19]. З одного боку, насиченість фразеологізмів лінгвокраїнознавчою інформацією зацікавлює аудиторію, урізноманітнює навчальний матеріал, спонукає до пізнання історії та культури країни, мова якої вивчається, Знання ідіоматичних виразів, фразеологічних зворотів, прислів'їв та приказок дає можливість дослідити зміни як у самій структурі мови, так і в соціально-історичному житті її народу, пізнати властиве йому світовідчуття, сприйняття та світобачення, на основі чого складається уявлення про ту чи ту етнічну групу.

#### **1.4. Соціокультурний компонент у вивченні української мови учнями середньої загальноосвітньої школи**

Науковці (Б. Ажнюк, Н. Бондаренко, М. Вашуленко, М. Греб, Н. Миронюк, О. Стишов, В. Ужченко, Н. Янчук) переконливо доводять, що соціокультурний підхід до вивчення української мови сприяє розвитку національно свідомої, духовно багатой мовної особистості в незалежній українській державі зумовлює потребу формувати в школярів соціокультурні знання і вміння, виховувати шанобливе ставлення до життєдайного джерела народної мудрості, продовжувати кращі традиції минулого, примножувати їх, уміло трансформувати в сучасне життя. Провідні ідеї цього підходу були закладені В. фон Гумбольдтом, який визначав світогляд народу через його мову.

У методиці викладання української мови соціокультурна змістова лінія виокремилася в одну з провідних у Державних стандартах. Провідним компонентом змісту освіти, що висувається в Концепціях мовної, літературної освіти 12-річної школи, є забезпечення соціокультурної компетентності школярів. Таким чином проблема комплексного формування соціокультурної компетентності учнів є насувною. Особливої актуальності вона набуває у зв'язку з тим, що більшість школярів має поверхові знання з нашого минулого, не зовсім чітко орієнтується в соціумі, та й загалом, як показує досвід, для розвитку комунікативного мовлення учнів допомагатимуть такі зразки текстів, завдань, вправ, які мають високий освітній потенціал. Важливість проблеми обумовлюється й піднесенням ролі української мови в державі, процесами реформування національної освіти, зокрема Концепції Нової української школи. На сьогодні сучасній школі потрібні такі форми й методи роботи, які відповідали б розвитку людини, її духовності, сприяли б розкриттю розумових здібностей дитини [4, с. 31].

Аналіз програм, підручників, навчально-методичного інструментарію засвідчує необхідність систематичної цілеспрямованої роботи над реалізацією соціокультурної змістової лінії, бо «соціокультурний блок програм дає змогу уникнути випадковості й безсистемності в доборі дидактичного матеріалу, які мали місце в традиційній системі навчання мови, спрямувати процес збагачення мовлення учнів на задоволення потреб їхнього мовленнєвого розвитку», – зауважує Н. Бондаренко [2, с. 10].

Водночас констатуємо про недостатній рівень сформованості соціокультурної компетентності в багатьох учнів, що, у свою чергу, є причиною їхніх комунікативних проблем в полікультурному соціумі.

Опрацювання наукової літератури, присвяченої розв'язанню окресленої проблеми, свідчить, що окремі питання теорії і практики соціокультурного розвитку україномовної особистості розкрито в працях дидактиків-філологів (М. Вашуленко, Н. Голуб,



О. Горошкіна, М. Греб, К. Климова, Т. Мельник, М. Пентилюк, Н. Остапенко, О. Потапенко, О. Семенов, Л. Скуратівський та ін.).

Високий рівень соціокультурного розвитку учня залежить від сформованості в нього соціокультурної компетентності. Спираючись на праці сучасних учених (О. Горошкіна, А. Ярмолюк та ін.), соціокультурну компетентність носія мови розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, складниками якого є: знання, пов'язані зі світовою, національною, регіональною культурою, цінностями, що визначають стосунки між людьми, між людиною і світом; шанобливе ставлення до культурних надбань, дбайливе ставлення до рідної мови, відповідальне ставлення до рідномовних обов'язків, поважне ставлення до інших мов; бажання здійснювати свою діяльність у соціумі, мовленнєву поведінку; уміння організувати власну діяльність, зокрема й мовленнєву, з урахуванням соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу; здатність до життєтворчості в лінгвосоціумі.

У структурі соціокультурної компетентності О. Горошкіна виділяє такі компоненти: лінгвокраєзнавчий, лінгвокраїнознавчий, лінгвополікультурний [3, с. 184-186]. Лінгвокраєзнавчий компонент соціокультурної компетентності учня як україномовної особистості містить соціокультурні знання про рідний край, уміння оперувати цими знаннями в мовленнєвій практиці засобами української мови; лінгвокраїнознавчий – знання про національно-культурні надбання України, здатність використовувати відповідні знання в соціальному житті; лінгвополікультурний – знання про соціокультурні особливості різних націй, народностей, з представниками яких можливе спілкування сучасного школяра, уміння оперувати цими знаннями в конкретній соціально-мовленнєвій ситуації тощо.

Ефективність соціокультурного розвитку учнів закономірно зумовлено їхньою позитивною мотивацією до процесу засвоєння знань, пов'язаних із суспільно прийнятою культурою, оволодіння вміннями, способами, засобами організації й раціонального здійснення освітньої й мовленнєво-комунікативної діяльності відповідно до соціальних норм поведінки, морально-етичних, естетичних та інших цінностей, набуття досвіду ціннісного ставлення до світу. Учитель має не лише на початку уроку викликати навчально-пізнавальну мотивацію, а й підтримувати її впродовж уроку, тобто забезпечувати мотиваційну готовність до навчальної діяльності в соціокультурному освітньому середовищі на всіх етапах уроку. Один із шляхів розв'язання окресленої проблеми – збагачення й урізноманітнення освітнього процесу за допомогою стандартних й інноваційних методів і засобів, які можуть стати реальним мотиваційним чинником, якщо будуть відповідати особистісним інтересам, потребам, індивідуально-віковим особливостям учнів, не суперечитимуть їхнім персональним навчально-пізнавальним стилям тощо.

З позицій соціокультурного розвитку зростаючої україномовної особистості освітня система має стимулювати й забезпечувати потреби учнів у соціокультурній мовній освіті, необхідній для творчої життєдіяльності в українському соціумі. За таких освітніх умов відбуватиметься інтегрування соціального й освітнього мотивів особистості. Усвідомлення учнями соціокультурного значення навчального мовного матеріалу для ефективної самореалізації в суспільстві – важливий мотиваційний стимул до вивчення української мови.

## **2. Методичний аспект вивчення лексичного і фразеологічного матеріалу учнями середньої школи в соціокультурному аспекті**

### **2.1. Метод концептуального аналізу як компонент дослідження значення слова**

Лінгвокультурологічний аспект соціокультурної методики навчання української мови ґрунтується на ідеї взаємозв'язку мови і культури та передбачає опанування мови як національно-культурного феномену за допомогою методів навчання, які мають пізнавальне і практичне значення. Вияв національної специфіки української мови та мовленнєвих продуктів, усвідомлення мови як духовно-культурної скарбниці народу формує

українознавчий світогляд. У контексті реалізації цього методичного аспекту шкільної україномовної освіти важливим є метод концептуального аналізу. Він передбачає компонентне дослідження значення слова, ужитого на позначення концепту в художньому тексті, розгляд предметно-поняттєвих і емоційно-експресивних компонентів у семантичній структурі такого слова, аналіз сполучуваності слова-назви концепту, аналіз місця аналізованого концепту відносно інших концептів української культури (воля, козацтво, калина, верба, хата, рушник, мова та ін.) тощо. З погляду соціокультурної ролі мовної освіти важливо, щоб учні на уроках мови у внутрішній структурі концепту розрізняли суттєві поняттєві ознаки об'єкта і той смисл, за яким приховується духовно-культурне начало.

Метод концептуального аналізу слова може інтегруватися в метод лінгвокультурологічного дослідження тексту. Інтегрування дидактичних методів у межах освітніх технологій відповідно до мети навчання дає змогу інтегративно впливати на вдосконалення структурно-функційних рівнів мовної особистості [9, с. 3]. Пропонуємо орієнтовний план концептуального аналізу тексту.

- Створення словесного портрета слова (на рівні лінгвістичних та енциклопедичних словників).
- У ході читання створюємо «поле асоціацій» методом побудови кластера. Для цього встановлюємо ключове слово тексту, навколо нього «накидаємо» слова або словосполучення, що виражають ідеї, факти, образи, які підходять для визначеної теми.
- Виявляємо в структурі кластера слова-реакції та об'єднуємо їх у тематичні групи. Виділяємо ядро концептосфери (асоціації, які зустрічаються найчастіше), приядерну зону, зони ближньої й дальньої периферії (маловживані асоціації).
- Висновки [5].

Результати такого дослідження доцільно узагальнювати схематично, побудувавши концептосферу досліджуваного поняття, наприклад, смислові домінанти концепту «життя» у поетичній мові Ліни Костенко:

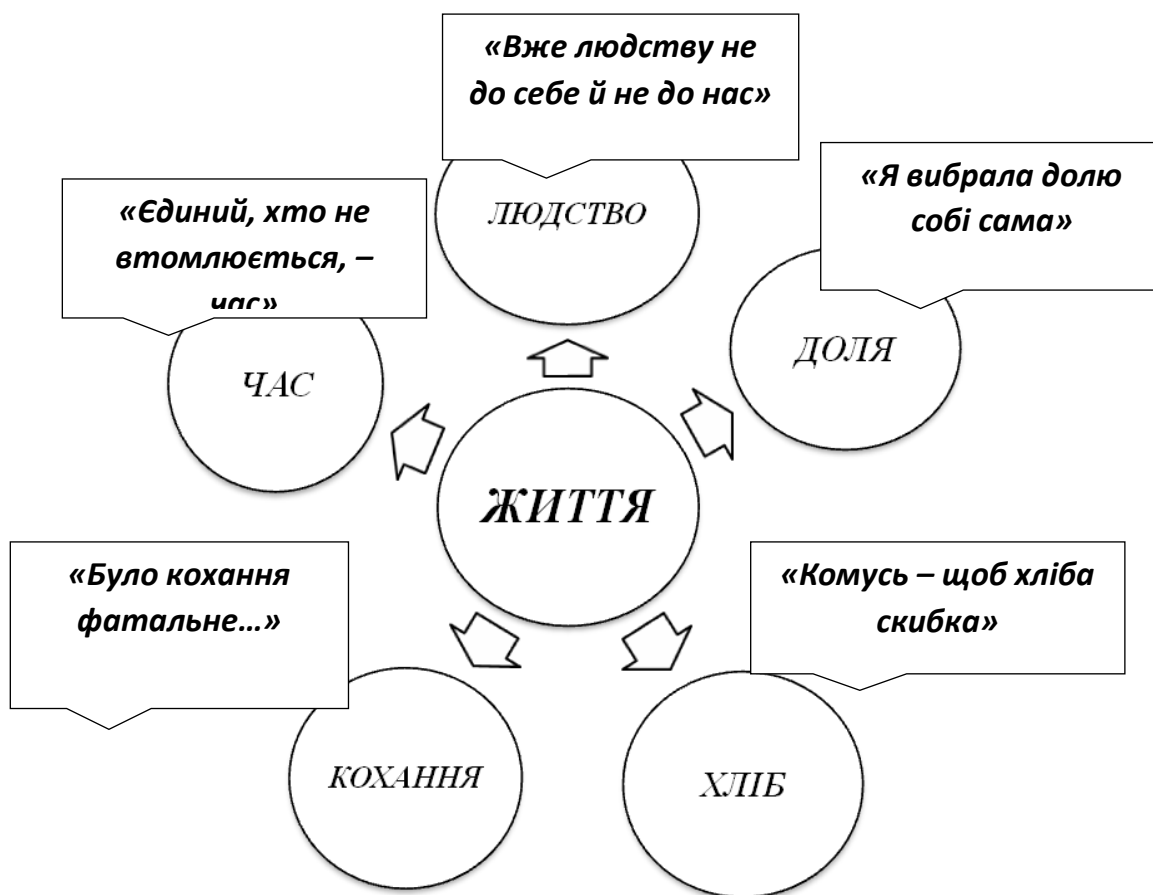


Рис. 1. Смислові домінанти концепту «життя» у поетичній мові Ліни Костенко

Дієвим засобом вивчення лексичного і фразеологічного матеріалу є концептуальний аналіз українських прислів'їв (концепти *праця, лінь, добро, зло*).

Отже, з'ясувати людський фактор у мові можемо під час інтегративного аналізу мовної і концептуальної картин світу, тобто при звертанні до процесів образного осмислення, організації і вираження мовними знаками сукупності уявлень людини про світ і буття.

## 2.2. Дидактичні тексти як засоби збагачення ментального досвіду школярів

Соціокультурне спрямування шкільної україномовної освіти потребує продуманої системи роботи з опанування учнями культури українського народу (звичаїв, традицій, видів діяльності, ідеалів та ін.) на текстовій основі. Соціокультурний підхід у навчанні лексикології й фразеології в середній загальноосвітній школі ґрунтується переважно на основі дібраних лексем і текстів відповідної тематики, що використовуються як дидактичний матеріал, а також з допомогою системи спеціальних та інтелектуально й емоційно орієнтованих завдань.

Важливим у межах соціокультурного підходу є систематичне використання у процесі опанування учнями мови внутрішньопредметних зв'язків: 1) з лексикою, фразеологією; 2) з граматиною (морфологією і синтаксисом); 3) з культурою мовлення і стилістикою; 4) із складним синтаксичним цілим, тобто текстом. Реалізація саме цих зв'язків визначає спрямування мовленнєвого розвитку школярів. Усі відзначені рівні та аспекти розвитку мовлення учнів можуть повноцінно реалізуватися лише за умови, якщо вони актуалізуються на найвищому рівні – рівні тексту. Саме на рівні тексту здійснюється вдосконалення вмінь досягати визначених ними комунікативних цілей, тобто того, що має безпосередній вихід на мовленнєву практику [9].

Дидактичні тексти – це засоби навчання, що несуть культуру, а отже, є умовою збагачення ментального досвіду – його поняттєвого, метакогнітивного, емоційно-оцінного складників. Застосування текстоцентричного підходу до мовної освіти уможливорює становлення й підтримання позитивної мотивації навчання. З позицій креативного аспекту реалізації соціокультурної мети шкільної україномовної освіти необхідною є опора на креативність учня, тобто здібності до творчої діяльності. Творчість людини як діяльність, спрямована на створення нового, є рушійною силою продукування культурних цінностей, процесу виникнення культурних надбань. Важливу роль в активізації творчих резервів зростаючої мовної особистості й у розкритті її лінгвокреативного потенціалу відіграють такі методи навчання, як творча інтерпретація художнього тексту, метод проєктів (творчих), метод синектики, метод «сенкан» та ін. Завдяки цим методам можна забезпечити колективно розподілену мовно-творчу діяльність школярів і самостійну роботу над створенням мовленнєвих продуктів на визначену соціокультурну тематику засобами української мови. Творча діяльність на уроках мови становить сукупність синергетичних дій щодо виконання навчально-предметних завдань творчого характеру, зокрема на складання лінгвістичних мініатюр, на підготовку соціокультурної статті з кількох відомих сюжетів, на складання казки за сюжетним малюнком, на складання продовження тексту, на творче переказування тощо [9]. Пропонуємо зразки завдань соціокультурного змісту, на яких ефективно опрацьовується лексичний і фразеологічний матеріал:

- Шкільна газета «Погляд учня» оголосила конкурс на найкращу «оду в прозі» патріотичного спрямування. Запропонуйте міні-твір піднесено-урочистого звучання, у якому укаже важливі історичні події чи діяльність історичних осіб.

**Ода** – це ліричний жанр літератури, урочиста пісня, що оспівує, що вихваляє того, до кого вона звернена. Виникнення жанру оди пов'язують з творчістю давньогрецького поета Піндара, що жив в 6-5 століттях до нашої ери. Вважається, що Піндар став першим творцем оди. Це були вірші, у яких поет прославляв переможців Олімпійських ігор. Основною ознакою жанру оди є звеличення людини або події [5].

- Написати твір-мініатюру за фразеологізмом (за вибором учня): *Задати перцю з маком /Дуже лаяти, сварити кого-небудь, дошкуляти критикою. Розправлятися з ким-небудь. Завдавати клопоту/; до живця проймає /Дуже хвилює, турбує, дошкулляє/; крутиться як білка в колесі /Бути весь час заклопотаним; мати багато роботи, турбот і т. ін./; облизати макогона /Зазнати невдачі; мовчки зносити образу/; битися як риба об лід /Жити в тяжких матеріальних умовах, переборюючи нестатки, злидні/ [5].*

- Продуктивною є імітаційна гра «Коректор», під час якої школярі виконують роль коректора – тобто працівника видавництва або друкарні, який вичитує текст і виправляє помилки в коректурі.

Одна з ознак високої культури суспільства є дбайливе ставлення до правопису, збереження його постійності. За висловом відомого мовознавця Леоніда Булаховського, «значення правопису звичайно не доводиться, а визнається культурними людьми як безперечний факт культурного життя народу».

Українська мова на сьогоднішній день перша й сама розвиненіша і сама багатша мова світу. Її сучасні правописні норми демонструє четверте видання «Українського правопису» 1993 року. В ньому посеред інших є розділ «Правопис власних назв». В ньому визначено правила передачі на письмі прізвищ (власне українських, слов'янських і неслов'янських), складних особових імен та прізвищ і похідних від них прикметників, географічних назв (українських та іншомовних); до кожного правила подано багаточисленні приклади. Наведено також зразки змінювання власних назв. Матеріал викладено уцільнено (розділ має 20 сторінок) і в доступній формі, адже видання визначається не тільки для фахівців, а й для всіх, хто цікавиться питаннями правопису сучасної української літературної мови.

Тому навіть нефілологу – людині, трохи обізнаній у мовних питаннях, легко буде зорієнтуватися в письмі, наприклад, топонімів – власних назв будь-якого географічного об'єкта, якщо він опрацює названий розділ «Українського правопису», оскільки саме власні назви, як правило, лежать в основі творення топонімів.

Скажемо, що однією з ознак високої культури суспільства є гарне відношення до правопису, збереження його постійності (За матеріалами інтернетних джерел).

- Замінити перифрази синонімами. Увести їх у речення.

Країна пірамід, легені планети, тихе полювання, цар звірів, нічне світило, чорне золото, четверта влада, дочка Прометея, біле золото, місто Лева.

- Із поданих словосполучень вибрати ті, які можуть бути фразеологічними, скласти із ними речення.

1. Народна пісня, лебедина пісня, авторська пісня. 2. Гречана каша, березова каша. 3. Перша ластівка, перша лекція, перша книжка. 4. Пастри корів, пастри задніх, пастри овець. 5. Пронизати ножем, пронизати голкою, пронизати поглядом. 6. Ловити птахів, ловити тав. 7. Мій брат, материн брат, наш брат. 8. Обливатися водою, обливатися потом. 9. Наріжний камінь, великий камінь, холодний камінь. 10. Гілки обламати, боки обламати. 11. Права рука, легка рука, поранена рука. 12. Білий папір, біла сорочка, біла ворона.

- Прочитати текст, вибравши потрібне слово з синонімічного ряду. Пояснити свій вибір. Звірити з оригіналом («Ялинка» Коцюбинського).

Василько в'їхав у ліс. (Величезні, гігантські, здорові) кострубаті дуби (грізно, похмуро, суворо) стояли в снігових(заметах, кучугурах) і їм було (байдуже, однаково), що(віяв, повіяв, бурхав) холодний вітер, (ішов, падав) сніг....

Одним зі способів зосередження уваги на критеріях вибору слова під час опрацювання теми «Власне українські слова. Синонімічне багатство мови» є дидактична гра «Позмагаймося з письменником». Учитель вилучає із тексту лексеми і натомість пропонує дібрати такі, що, на думку школярів, якнайповніше відповідали б темі, змісту, колориту висловлювання:

Якихось звірів знов наврочив  
Японський календар мені –  
Завжди чимало є охочих

*За нас..... наші дні.  
Якісь там «тигри» і «собаки»  
Перебігають нам путі.  
Найкращі ж знаки зодіаку –  
Це... в нашому житті,  
Це ті, із ким... радість,  
Це ті, із ким... навпіл,  
Це ті, хто у щоденні справдить  
Що він «змія», чи «кінь», чи «віл».  
Тому, .... початок  
Удач у новорічний день,  
Я хочу з вами зустрічати  
Щороку – тільки Рік Людей! (О. Матушек)*

Порівнюючи дібрані учнями слова з ужитими поетом (*вершити, люди, поділиш, біда, віниуючи*), доходимо висновку про доцільність авторського вибору лексичних засобів, зокрема про їхню емоційну функцію [4].

Отже, основним засобом вивчення лексичного й фразеологічного матеріалу є текст. Він розглядається в умовах сучасного педагогічного дискурсу як результат мовленнєвої діяльності, явище лінгвістичне й позалінгвальне. Текст є посередником між учасниками спілкування, важливим компонентом у структурі комунікативного акту між адресантом та адресатом. У тексті функціонують одиниці всіх мовних рівнів, об'єднані відповідно до законів текстотворення, що передбачають збереження логічно-змістової єдності висловлювання з урахуванням жанрово-стильових особливостей [5].

Критерієм відбору текстів є їхня здатність включати в активний словник учнів власне українську лексику, зокрема етнокультурознавчі лексеми, здебільшого символи, пов'язані з національними традиціями, побутом, ремеслами, духовною культурою українців, фразеологізми, прислів'я, приказки, афоризми. Важливо розвивати у школярів лексичну пильність, уміння виділяти в мовленні окремі лексеми, не залишаючи без уваги незнайомі слова або незвичне їхнє вживання.

## **Заключення**

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація ідеї навчання української мови як чинника соціокультурного розвитку школярів уможливорює духовно-інтелектуальне становлення зростаючої мовної особистості. Умовою ефективного формування культурного носія української мови є така освітньо-методична модель, яка ґрунтується на особистісно орієнтованому, лінгвокультурологічному, аксіологічному, текстоцентричному, герменевтичному, комунікативно-ситуативному й креативному підходах до розроблення й упровадження методики реалізації соціокультурного компонента країномовної освіти.

## **Література**

1. Бондаренко А. І. Культура ділового мовлення вчителя [Текст]: навчально-методичний посібник / А. І. Бондаренко. – Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2000. – 74 с.
2. Бондаренко Н. Проблеми словникової роботи на уроках української мови та шляхи їх розв'язання // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 8. – С. 10.
3. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів / О. Горошкіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22. – Ч II. – С. 183-189.

4. Греб М. М. Основні аспекти методики навчання лексики майбутніх учителів початкової школи / М. М. Греб // Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Випуск18. – С. 31-36.
5. Грона Н. В. Практикум з методики навчання української мови: [метод. рек. з методики навч. укр. мови для студ. спец. 5.01010201 Початкова освіта] / Н. В. Грона – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 162 с.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика: хрестоматия по истории зарубежной педагогики: [учеб. пос. для студентов пед. ин-тов] / Ян Амос Коменский; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Просвещение, 1981. – 324 с.
8. Кочерган М. П. Загальне мовознавство: підруч. для студ. філол. спец. вищ. закладів освіти / Михайло Петрович Кочерган. – К.: Академія, 1999. – 288 с.
9. Кучерук О. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема [Текст] / Оксана Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 2. – С. 2-7.
10. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: [монографія] / А. В. Нікітіна. – К.: Ленвіт, 2013. – 338 с.
11. Песталоцци Г. И. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Г. И. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 333 с.
12. Словник української мови: в 11 т. [Електронний ресурс] / АН УРСР; Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Т. 6. – К.: Наукова думка, 1975. – Режим доступу: [sum.in.ua](http://sum.in.ua); Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авторів; за ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.
13. Стишов О. А. Українська лексика кінці ХХ століття: (на матеріалі мови засобів мас. інформації) / О. А. Стишов. – [2-ге вид., переробл.]. – К.: Пугач, 2005. – 388 с.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976-1977. – Т. 1. – 1976. – 654 с.; Т. 2. – 1976. – 670 с.; Т. 3. – 1977. – 670 с.; Т. 4. – 1977. – 640 с.; Т. 5. – 1977. – 639 с.
15. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 4. С. 739.
16. Сучасна українська літературна мова: підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – К.: Вища школа, 2011. – 414 с.
17. Сучасна українська літературна мова: підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; за ред. А. П. Грищенка. – [3-тє вид., допов.]. – К.: Вища школа, 2002. – 439 с.
18. Сучасна українська літературна мова: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ [та ін.]; за ред. С. О. Карамана. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
19. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / Вероника Николаевна Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
20. Філон М. І. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Частина 1: навч. посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / М. І. Філон, О. Є. Хомік. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – 271 с.

#### **Author's Information:**

*Nataliya Hrona – Doctor of Pedagogical Sciences, Teacher of the Highest Category Teacher-Methodologist, Pryluky Humanitarian-Pedagogical I. Franko College, Pryluky, Ukraine.  
[orcid.org/0000-0003-2578-2865](http://orcid.org/0000-0003-2578-2865).*

# САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНИКНЕННЯ СТІЙКОГО ІНТЕРЕСУ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

## INDIVIDUAL WORK AS A PREREQUISITES OF OCCURRENCE SUSTAINED INTEREST IN TEENAGER TO PHYSICAL TRAINING

*Олена Маркова*

*Olena Markova*

### **Анотація**

У статті розкривається зміст і проблеми самостійної роботи учнівської молоді з навчальних предметів та акцентується увага на відсутності у психолого-педагогічній літературі єдиного погляду на розуміння поняття «самостійна робота». Охарактеризовано шляхи ефективної організації самостійних занять школярів з фізичної культури, психолого-педагогічні умови, структура, стадії розвитку та принципи самостійної роботи фізкультурної спрямованості, складові підготовки до самостійних занять. Визначено тісний зв'язок ефективного управління самостійною роботою учнів та мотивацією до навчання й виникнення стійкого інтересу до занять фізичною культурою школярів.

### **Annotation**

The article reveals the content and problems of independent work of student youth in academic subjects and focuses on the lack of a unified view of understanding the concept of "independent work" in the psychological and pedagogical literature. The ways of effective organization of independent classes of students in physical culture, psychological and pedagogical conditions, structure, stages of development and principles of independent work of physical orientation, constituents of preparation for independent classes are characterized. The close connection of effective management of students' independent work and motivation to study and the emergence of a strong interest in physical education of students are determined.

**Ключові слова:** самостійна робота, фізична культура, мотивація, інтерес.

**Key words:** independent work, physical culture, motivation, interest.

### **Вступ**

Урок фізичної культури, як обов'язкова частина стандарту середньої освіти, повною мірою не покриває дефіцит рухової активності школярів. На сьогодні явище гіподинамії та гіпокінезії у дітей шкільного віку вже не є поодиноким фактом, а з кожним роком малорухливий спосіб життя має тенденцію до збільшення. Тому формування інтересу до самостійних занять фізичною культурою свідомо, цілеспрямовано, без нагляду вчителя є актуальним. Це дає змогу ліквідувати недоліки у соматичному розвитку і фізичній підготовленості, створює умови для кращого засвоєння навчального матеріалу модулів шкільної програми та успішному складанню нормативів й покращенню успішності з предмету «Фізична культура». Самостійні заняття також допомагають оволодіти цілим

переліком нових рухових умінь і навичок, що не передбачені навчальною програмою, розширити зміст фізичної діяльності й рухової активності, досягти позитивних результатів у видах спорту, що подобаються учню.

У підлітковому віці поступово знижується фізіологічна потреба в рухах, притаманна молодшим школярам, але це не означає, що рухова активність у цьому віці менш актуальна для нормального розвитку організму підлітків. Навпаки, у цей період відбувається нерівномірний розвиток опорно-рухового апарату, інших систем організму, тому й спостерігається дисбаланс окремих його функцій. На жаль, не завжди підлітки усвідомлюють, що фізичні вправи є найефективнішим засобом для оптимального регулювання цього дисбалансу. Тому дуже важливо виховати у них стійкий інтерес до фізичної культури і, таким чином, підвищити їхню рухову активність як головну складову здорового способу життя [9].

Разом з тим, дослідження провідних вчених (І. Беха, В. Бальсевич, В. Запорожанова, Т. Круцевич, В. Столярова) вказують, що в учнях 14-17 років спостерігається зміна структури особистісних мотивів, зниження інтересу до занять фізичною культурою і спортом та, як наслідок, зниження рухової активності і рівня здоров'я.

Рухова активність з часом знижується в усіх вікових групах, але найбільш різкий її спад відмічається у дітей 14-16 років і молодих людей 21-25 років [8, 10]. Неусвідомлене ставлення підлітків до свого здоров'я, нерозуміння позитивного впливу занять фізичною культурою на його стан, низький рівень мотивації до занять фізичними вправами, нерозвиненість навичок самоконтролю все це призводить до зниження рівня рухової активності, і як наслідок до погіршення здоров'я.

Проте обов'язкових занять фізичними вправами недостатньо для підвищення рівня рухової активності шкільної молоді. Тому гостро постає проблема в систематичних самостійних заняттях фізичними вправами, що, у свою чергу, зумовить підвищення рівня фізичної підготовленості школярів [1, 4, 12].

## **1. Загальна характеристика самостійних занять фізичною культурою школярів**

Поряд з широким набором організованих форм занять фізичною культурою вирішальну роль відіграють самостійні заняття фізичними вправами. Так, як учні середнього шкільного віку відчувають величезні навантаження в навчальний період, то їм може не вистачати часу і можливостей для відвідування організованих тренувань у спортивних секціях. У цьому випадку їм прийдуть на допомогу щоденна ранкова зарядка, виконання фізичних вправ у вільний час і інші самостійні заняття, що знімають емоційну напругу, стимулюють роботу м'язів, розвиваючи фізичні якості.

На сьогодні виникає все більша потреба у використанні різноманітних форм самостійних занять, необхідних для підвищення рухової активності, підтримки здоров'я і максимального рівня загальної фізичної форми протягом усього періоду навчання. У сучасних умовах життя витривалість і сильні м'язи – це той резерв, який допомагає протистояти натиску нервових і фізичних перевантажень, незмінно зберігати гарний настрій, загальне самопочуття і впевненість в собі. В період навчання особливо важливо зрозуміти і прийняти прості життєві істини, що висока емоційна напруга, швидкий ритм життя, розумові перевантаження вимагають вивільненню психічного напруження. Емоційна розрядка, як відомо, досягається двома основними способами – психологічними тренінгами і релаксацією, але особливо ефективно вона забезпечується через фізичні вправи, і при регулярних фізичних навантаженнях вже через порівняно короткий період часу можна досягти значних змін в загальному самопочутті, підвищенні тонуусу і працездатності, як фізичної, так і розумової.

Оволодіння теоретичними основами фізичного виховання, поряд з практичними навичками самостійного виконання фізичних навантажень, дозволить більш ефективно використовувати їх протягом всього життя. В даному випадку актуальний на сьогодні вираз давньогрецького філософа Аристотеля – «Ми знаємо тільки те, що самі можемо зробити».



Слід враховувати, що передусім найважливішим для школяра є рівень практичних знань, якими володіє дитина. Це означає, що необхідно володіти не просто інформацією, а мати точне уявлення про те, що з нею робити, а якщо ще точніше, то яким чином її використовувати. Фундаментальною основою для формування стійких переконань в необхідності самостійних занять, що сприяють підвищенню фізичної і розумової працездатності, можуть стати знання про значення придбаних в процесі тренувальних занять практичних навичок.

Знання як один з компонентів фізичної культури особистості повинно забезпечувати грамотну побудову самостійного тренувального процесу, сприяти формуванню хоча б базових принципів фізичного виховання і спортивної тренування, а також закономірностей функціонування організму за допомогою впливу на нього різноманітних тренувальних засобів.

Для проведення самостійних занять досить складно знайти переконливу мотивацію. Іноді це зробити досить складно, тому що необхідність підвищити свою рухову активність і регулярно виконувати фізичні вправи змушує переглянути свій спосіб життя, переоцінити свій фізичний стан, внести корективи в розпорядок дня, режиму і якості харчування. Пізнаючи на практиці методичні основи фізичної підготовки, можна отримати повне уявлення про позитивний вплив фізичних навантажень на загальний стан здоров'я і роботу організму, що дозволяє остаточно переконатися в необхідності регулярних самостійних занять і виробити стійку потребу в здійсненні даної роботи.

С. Жембровський наголошує, що самостійні заняття фізичною культурою допомагають ліквідувати недоліки у руховій діяльності, сприяють більш активному засвоєнню шкільної програми і складанні контрольних нормативів. Ці заняття надають можливість опанувати цілу низку нових рухових умінь та навичок, що не передбачені програмою навчання, розширити діапазон рухових дій, підвищити спортивну майстерність [5].

## **2. Погляди науковців на розуміння поняття «самостійна робота»**

Філософський енциклопедичний словник визначає самостійну навчальну роботу як «різноманітні види індивідуальної та колективної навчальної діяльності школярів, що здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданням вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі» [15, с. 297].

### **2.1. Характеристика самостійної роботи у психолого-педагогічній літературі**

Дослідження проблеми самостійної роботи у психолого-педагогічній літературі засвідчує, що зараз відсутній єдиний погляд на розуміння поняття самостійної роботи. Її визначають як «засіб організації та виконання учнями визначеної пізнавальної діяльності»; «будь-яку організовану активну діяльність школярів, спрямовану на досягнення дидактичної мети в спеціально відведений для цього час»; «метод навчання, який полягає у сукупності навчальних прийомів і дій, за допомогою яких відбувається самостійне закріплення і поглиблення раніше набутих знань, навичок і вмінь, а також оволодіння новими»; «діяльність, мета якої – оволодіння навчальним матеріалом або його застосування»; «важливий метод навчання, що передбачає індивідуальну активність учнів під час закріплення отриманих знань, навичок, умінь і під час підготовки до занять»; «різноманітні види індивідуальної й групової пізнавальної діяльності, які здійснюються на уроках і в позаурочний час»; «форма навчання, яка здійснюється з метою набуття нових знань і вмінь у спеціально відведений час без безпосередньої участі викладача, але за його завданням та під його керівництвом»; «різноманітні типи навчальних завдань, що виконуються під керівництвом учителя»; «система організації роботи, за якої управління навчальною діяльністю учнів відбувається за відсутності вчителя»; «робота школярів, що проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом»;

Неоднозначність і важливість самостійної роботи учнів зумовило те, що певна група науковців прагне розкрити особливості самостійної роботи переважно із зовнішнього боку, друга група, навпаки, ставить за мету визначити її внутрішню сутність, тобто специфіку пізнавальної діяльності учнів при виконанні ними самостійної роботи.

Різноманітність визначень авторів стосовно самостійної роботи учнів представлено на Рисунку 1.

## **2.2. Висвітлення питань самостійних занять з фізичної культури учнівської молоді**

Проблему самостійних занять фізичними вправами досліджували В. Ареф'єв, М. Віленський, М. Зубалій, О. Козленко, Г. Мейксон, Г. Пастушенко, К. Плотніков, В. Сафін, В. Шерета, Б. Шиян та ін. В працях В. Бауера, І. Беха, О. Дубогай, Б. Кобзар, А. Ковальова, Т. Круцевич, Г. Лещенка, К. Платонова, Є. Столітенка та ін. розглядаються основи формування мотивів, потреб і ставлення учнівської молоді до самостійних занять фізичними вправами.

Отже, в педагогічній науці можна виділити дві основні тенденції щодо визначення самостійної роботи, а саме: перша – вид діяльності, який сприяє підвищенню активності, самостійності особистості, є поштовхом для підвищення кваліфікації та самоосвіти; друга – система організаційних заходів, педагогічних умов, які забезпечують управління самостійною діяльністю.

Отримана на основі аналізу літератури інформація, дозволяє виділити основні ознаки за якими здійснюються підходи до визначення поняття «самостійна робота»:

- робота, яка виконуються власними силами, без сторонньої допомоги та керівництва під час аудиторних занять;
- виконання різноманітних типів навчальних завдань під керівництвом викладача.
- різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності, які здійснюються на аудиторних заняттях і в поза аудиторний час;
- система педагогічних умов, яка забезпечує управління діяльністю слухачів участі педагога;
- обов'язкова чи позаобов'язкова робота, яка проводиться за спеціальним індивідуальним планом, складеним на основі врахування особистих інтересів, нахилів та потреб тих, хто навчається.

В. Мищенко вказує, що для ефективної організації самостійних занять потрібні самодисципліна і систематичне використання індивідуальних фізичних навантажень [11, с. 98]. Іншими словами, фізичні навантаження повинні представляти собою поєднання різноманітних рухових дій, що виконуються у повсякденному житті, а також організованих або самостійних занять фізичною культурою і спортом [13].

Результати багатьох досліджень вказують, що реальне впровадження самостійних занять серед учнівської молоді недостатньо. Причиною цього є недостатня мотивація і незацікавленість підростаючого покоління в питаннях фізичної культури і спорту. Добре сформовані мотиви спонукають людину до фізичної активності і дають йому цілі, до яких за допомогою занять він буде прагнути.

## **3. Компоненти, складові, принципи та психолого-педагогічні умови самостійних занять фізичною культурою**

Аналіз наукової і науково-методичної літератури вказує, що підготовку школярів до самостійних занять фізичними вправами важливо розглядати з позицій раціонального управління руховою діяльністю учнів. І. Логунов акцентує увагу на тому, що спрямованість уроків фізичної культури повинна впливати перш за все на мотиваційну сферу, що обумовлює складність і багатоплановість структури навчання [7].

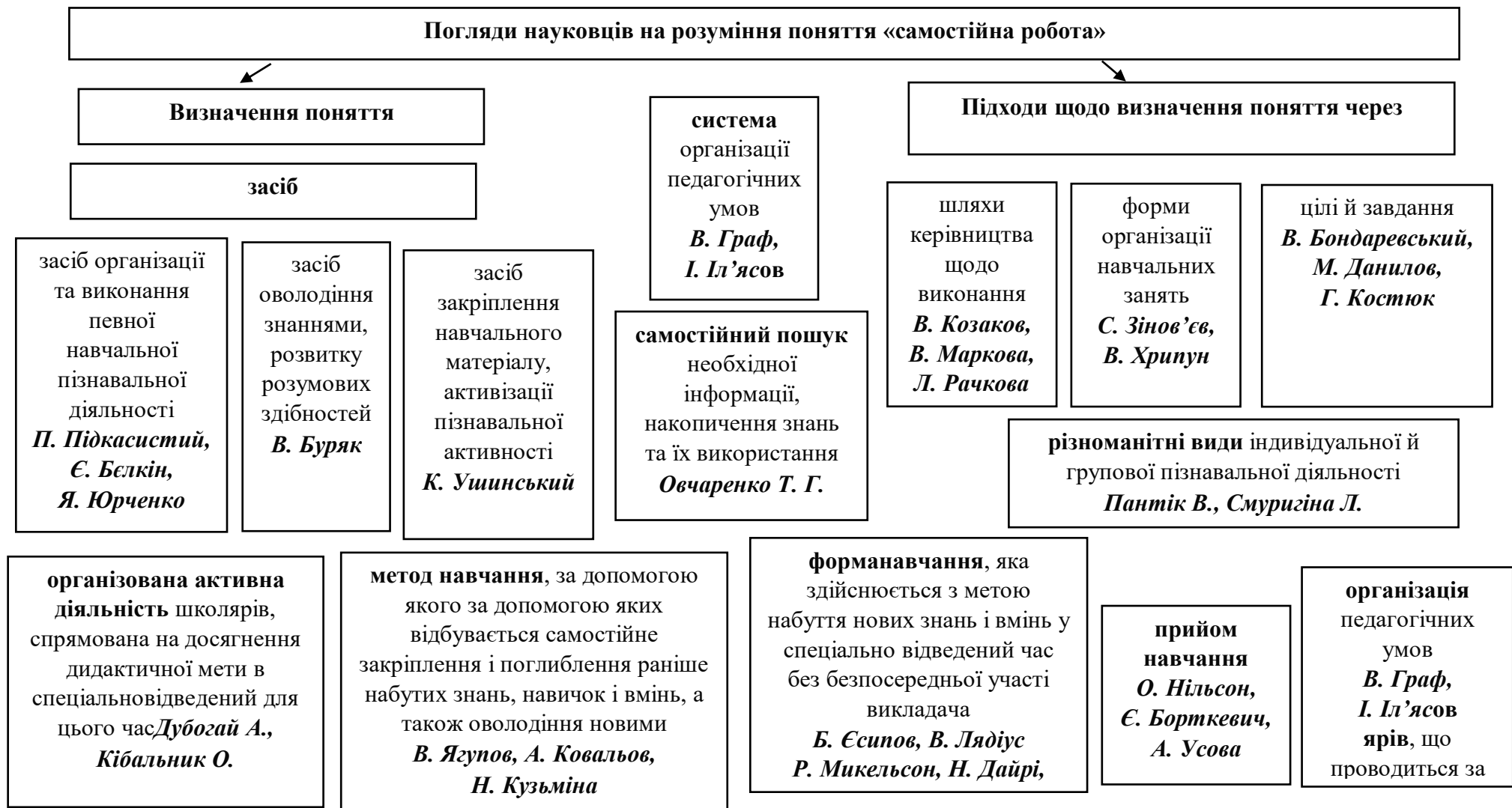


Рис. 1. Погляди науковців на розуміння поняття «самостійна робота»

Мотивація передбачає продумування системи мотивів і стимулів, які допоможуть налаштувати учнів на активну, раціональну, самостійну діяльність при заняттях фізичною культурою.

А. Лахтін вказує, що мотиваційний компонент процесу підготовки старшокласників до самостійних занять має наступну структуру: виявлення вихідного рівня мотивації; формування соціально значущих мотивів; управління динамікою мотивації; планований результат. Раціональне управління мотиваційною сферою створює необхідні передумови оптимізації підготовки учнів старшого шкільного віку до самостійних занять фізичними вправами за умови розробки чіткого алгоритму їх діяльності [6].

Важливим моментом є й підготовка до самостійних занять фізичними вправами, не маючи базових теоретико-методичних знань і постійного контролю за змінами, що відбуваються в організмі при виконанні фізичних навантажень неможливо побудувати ефективний процес самостійних занять. Структура самостійних занять фізичною культурою для учнів старшого шкільного віку складається з трьох складових: теоретичної, методичної і самоконтролю.

На стадії планування і організації самостійних занять необхідно керуватися наступними основними принципами:

1. Принцип системності, який передбачає регулярні заняття.
2. Принцип доступності, заснований на раціональному русі в напрямку від простого до складного, від легкого до важкого, від головного до вторинного.
3. Принцип динамічності, що припускає поступовість зміни величин фізичних навантажень.

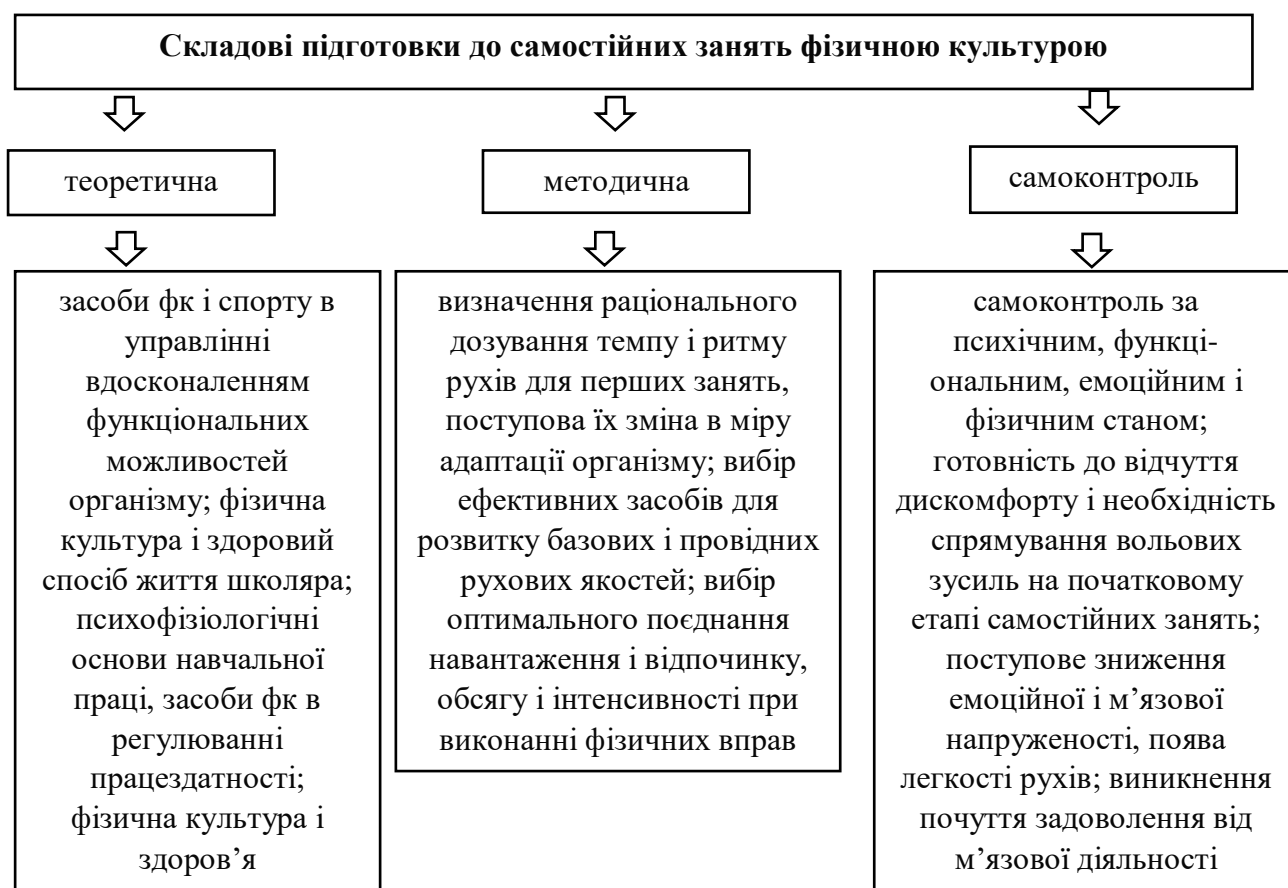


Рис. 2. Складові підготовки до самостійних занять фізичною культурою

Заняття фізичними вправами, з метою досягнення найбільшого позитивного впливу, передбачають регулярність занять і раціональний підхід до чергування навантаження і відновлювального відпочинку. Відсутність систематичності або епізодичні фізичні

тренування без послідовного розподілу навантажень можуть не тільки не призвести до позитивного результату, але і навіть завдати істотної шкоди [14].

При плануванні самостійних занять, особливо на початковому етапі, необхідно виконувати тільки ті вправи, які забезпечать реальне досягнення поставлених цілей. Отже, краще приділяти тренуванням менше часу, за умови чіткого дотримання їх регулярності. Наприклад, тривалість аеробного тренування з оптимальною для себе інтенсивністю повинна становити не менше 45 хвилин. Також необхідно пам'ятати, що основним елементом тренування є не кількісний, а якісний показник виконуваних вправ. Тому необхідно при кожному повторенні сконцентруватися на правильній техніці, зберігаючи при цьому амплітуду руху, аналізуючи правильність його виконання, зберігаючи темп і правильне дихання.

Відомо, що при систематичному підході і багаторазовому повторенні вправ досягається ефект нашарування результатів наступних занять на попередні, відповідно перерви мають бути тривалими. Займатися фізичними вправами необхідно не менше 2-3 разів на тиждень, в тому числі при виконанні вправ з обтяженнями. При роботі з атлетичними тренажерами фахівці рекомендують не менше 48 годин відводити на відпочинок між тренуваннями. Зростання м'язів відбувається не на тренуванні, а в процесі відновлення і відпочинку після виконаної роботи. При виборі оптимальної кількості аеробних тренувань необхідно займатися 3-4 рази на тиждень, щоб поліпшити або зберегти наявні показники фізичної форми [3].

Важливе значення при самостійних заняттях фізичною культурою мають такі психолого-педагогічні умови:

1. Єдність теоретичного і практичного компонентів фізичного виховання.

2. Увага до раціональних термінів формування вміння самостійно займатися фізичними вправами, з одного боку, і досягнення відчуття реальної користі і прогресу в фізичному стані учнів - з іншого боку. Важливо підкреслити, що тут потрібно мати на увазі (і інформувати про це школярів) існування конкретних часових проміжків, протягом яких при фізкультурній пасивності практично втрачається ефект попередніх занять.

3. За допомогою простих і доступних психофізіологічних тестів показати вплив фізичних вправ на функціональний стан організму і розумову працездатність дитини, переконати їх в реальній користі занять фізичною культурою при підготовці до майбутньої навчальної діяльності.

Цікавою є авторська методика С. Жембровського, який пропонує наступні особливості методики самостійних занять з фізичної підготовки майбутніх фахівців військової справи:

1. Урахування необхідності вирішення як соціальних завдань, так і задоволення особистісних потреб у покращенні стану здоров'я, індивідуалізації та самостійності вибору виду фізкультурно-оздоровчої діяльності впродовж навчального року.

2. Проведення самостійних занять у складі груп. Диференціація способу комплектування груп для занять самостійною фізичною підготовкою.

3. Пристосування періодичності й обсягу самостійних занять до умов навчально-виховного процесу, проведення інших форм фізичної підготовки.

4. Переорієнтація спрямованості та змісту занять на оздоровчу (кондиційну і профілактичну) з урахуванням інтересів, тих, хто навчається, на етапах підготовки.

5. Визначення ролі й обов'язків викладача на етапах підготовки. Проведення викладачами кафедри теоретичних і методичних занять з питань основ управління власним здоров'ям, методики складання, коригування та проведення фізичних тренувань за індивідуальною програмою, здійснення самоконтролю за фізичним станом [5].

## **Заклучення**

Отже, самостійна робота школярів з фізичної культури розглядається як специфічна форма організації навчання, як вид самостійної діяльності, що в залежності від змісту

навчальних завдань, рівня опанування рухових умінь і навичок й розвитку фізичних якостей та індивідуальних особливостей школярів проводиться під керівництвом вчителя або самостійно, у вигляді групових чи індивідуальних занять, у позакласний час з метою формування самостійності та активності дитини, закріплення і поглиблення раніше набутих знань, навичок і вмінь та придбання нових, на основі врахування особистих інтересів, нахилів та потреб учнів. Вона спрямована на засвоєння програмного матеріалу, підтримання належного рівня власного здоров'я, високої працездатності, розширення діапазону рухових дій, підвищення спортивної майстерності та задоволенні особистісних потреб у руховій активності.

## Література

1. Власюк О. О. Науково-педагогічні основи організації самостійних занять фізичним вправами дітей молодшого шкільного віку: дис. на здобуття наукового ступеня канд. наук з фізичного виховання і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Олена Олександрівна Власюк. – Львів, 2006. – 305 с.
2. Гришина Ю. И. Общая физическая подготовка. Знать и уметь, 4-е издание. / Ю. И. Гришин / Ростов-на-Дону: ЕНИКС – 2014. – 224 с.
3. Дружинин А. В. Атлетическая гимнастика в образовательных учреждениях МВД России: методические рекомендации. / А. В. Дружинин – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России – 2011. – 56 с.
4. Елисеєва Д. С. Самостоятельные занятия по физическому воспитанию детей школьного возраста / Д. С. Елисеєва // Молодая спортивная наука Беларуси: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 8-10 апр. 2014 г.: в 3ч. / БГУФКиС. 2014. – Ч.1. – С. 248-250.
5. Жембровський С. М. Удосконалення самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативно-тактичного рівня / С. М. Жембровський. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 4. [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_4\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_4_10).
6. Лахтин А. Ю. Влияние самостоятельных занятий физической культурой на адаптацию студентов к обучению в вузе / А. Ю. Лахтин // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2011. – Вып. 4 (106). – С. 5-9.
7. Логунов В. И. Основные направления формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями у студентов технического вуза / В. И. Логунов // Теор. и практ. физ. культуры. – 2008. – № 6. – С. 32-34.
8. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта, пути его освоения обществом и личностью / Л. И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1997. – № 6. – С. 10-15.
9. Маркова О. В. Виховання здорового способу життя учнів старшого підліткового віку з ослабленим здоров'ям [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Маркова Олена Віталіївна; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2011. – 20 с.
10. Михеева Т. М. Формирование мотивации студентов к самостоятельным занятиям физической культурой (на примере оздоровительного бега). / Михеева Т. М., Холодова Г. Б. // Вестник Омского государственного университета. – 2014. – № 3 (164). – С. 89.
11. Мищенко В. А. Роль самостоятельных занятий физической культурой в формировании личности студента [текст] / В. А. Мищенко, С. П. Довгаль // Вестник Югорского Государственного университета. – 2006. – № 5. – С. 98-101.
12. Москаленко Н. В. Самостійні заняття в процесі фізичного виховання дітей старшого шкільного віку / Н. В. Москаленко, Д. С. Єлісеєва // Спортивний вісник Придніпров'я. – Дніпропетровськ, ДДІФ – КіС, 2014. – № 1. – С. 81-86.

13. Самостоятельные занятия физической культурой // MIRZNANII.COM: [2015]. URL: доступ <http://mirznanii.com/a/153113/lechebnaya-fizkultura-pri-zabolevanii-zritel'nogo-apparata> (дата обращения 09. 04. 2018).
14. Слободчикова Т. А. Бег по пересеченной местности: методические рекомендации. / Т. А. Слободчикова – Екатеринбург: УрЮИ МВД России – 2011. – 34 с.
15. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – С. 246.

**Author's Information:**

*Olena Markova – PhD in Pedagogical Science, Associate Professor, Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

# РОЛЬ БАЗОВИХ ЗНАНЬ З ФІЗИКИ КОЛИВАЛЬНОГО РУХУ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОФІЗИКИ В МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

## THE ROLE OF BASIC KNOWLEDGE OF PHYSICS OSCILLATORY MOTION IN THE STUDY THE COURSE OF BIOPHYSICS IN MEDICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE I-II LEVEL OF ACCREDITATION

*Сергій Панкевич*

*Serhii Pankevych*

### **Анотація**

В статті пропонується ознайомитися з реалізацією зв'язку курсу фізики та біофізики, розглянути важливі моменти теми “Ультразвук”, і на конкретному прикладі пояснити необхідність актуалізації знань з вивченого раніше курсу фізики для формування фахової компетенції в студентів медичного профілю. Оскільки з коливаннями ми зустрічаємося при вивченні самих різних фізичних явищ: звуку, світла, змінних струмів, радіохвиль, коливань маятників і т. д. Також в організмі людини коливальний рух зустрічається досить часто – це зміна температури, тиску, механічні зсуви серця, легенів, електричні коливання в органах і тканинах при їх збудженні і багато іншого. Виходячи з цього, лікарю необхідно знати основні параметри і поняття коливальних процесів.

### **Annotation**

The article proposes to get acquainted with realization of communication of a course of physics and biophysics, to consider important points of the theme "Ultrasound", and to explain in a specific example the necessity of updating knowledge from the previously studied physics course for formation of professional competence in medical students. Because oscillations are encountered in the study of a variety of physical phenomena: sound, light, alternating currents, radio waves, oscillations of pendulums, etc. Also in the human body oscillatory movement is quite common - a change in temperature, pressure, mechanical displacement of the heart, lungs, electrical vibrations in organs and tissues upon their excitation, and much more. On this basis, the doctor needs to know the basic parameters and concepts of oscillatory processes.

**Ключові слова:** біофізика, медицина, механічна хвиля, ультразвук, терапія.

**Key words:** biophysics, medicine, mechanical wave, ultrasound, therapy.

### **Вступ**

З коливаннями ми зустрічаємося при вивченні самих різних фізичних явищ: звуку, світла, змінних струмів, радіохвиль, коливань маятників і т. д. [2]. В організмі людини коливальний рух зустрічається досить часто – це зміна температури, тиску, змісту формених елементів крові і інших біологічних рідин, механічні зсуви серця, легенів, грудної клітки в процесі життєдіяльності організму, електричні коливання в органах і тканинах при їх збудженні і багато іншого. Характеристики перелічених коливань можуть реєструватися без



втручання в діяльність організму. Але, оскільки вони безпосередньо пов'язані з фізіологічними процесами, що відбуваються в органах і тканинах, то їх використовують в діагностичних цілях. Крім того, на організм діють зовнішні чинники: вібрація, коливання температури і тиску навколишнього середовища, лікувальні дії, які необхідно враховувати при профілактиці, діагностиці та лікуванні. Коливання при низьких частотах (3-100 Гц) з великою амплітудою (0,5-0,003 мм) людина сприймає як вібрацію [3]. Вібрація може бути місцевою та загальною. Вібрація приводить тіло і його окремі частини в коливальний рух. Загальна вібрація викликає струшування людини, місцева – залучає в коливальні рухи лише окремі частини тіла. Весь організм, шлунок і органи живота резонують при дії коливань з частотою 8 Гц, коливання з частотою від 17 до 25 Гц резонансні для голови людини. Починаючи з частоти 40 Гц, коливання тіла людини під впливом вібрації стають у багато разів менше віброуючої поверхні. Коливання робочих місць з вказаними частотами дуже небезпечні, так як можуть викликати механічні пошкодження і навіть розрив цих органів. Вібрація негативно впливає на нервову систему, шлунково-кишковий тракт, м'язи, кістково-суглобний апарат, зір, слух. Саме тому вивчення фізики коливального руху має важливе значення для майбутніх лікарів. Виходячи з цього, студенту необхідно знати основні параметри і поняття коливальних процесів і хвиль.

## 1. Актуалізація базових знань зі шкільного курсу фізики

При вивченні курсу «Основи біофізики та медичної апаратури» в медичних закладах однією з перших тем студенти вивчають основи біоакустики, на яку за навчальним планом відведено всього лиш 2 години. Особливу увагу приділяють вивченню ультразвуку, оскільки в медицині ультразвук може бути використаний для лікування, наприклад, в офтальмології, в акушерстві, кардіології, онкології і т. д. [4] Є ультразвукові інструменти, що використовуються у стоматології (найпопулярніші інструменти для видалення зубного каменю, для змішування амальгами або навіть обробки каналів). Ультразвуком можна очищати хірургічні інструменти, що є більш ефективнішим від традиційного миття, і навіть їх стерилізувати. Проводяться також лікувальні процедури – ультразвуковий масаж, лікування переломів. Застосовуючи, відповідно, великі дози можна доводити до відмирання небажані клітини у ситуаціях, коли вони не доступні для класичних хірургічних операцій. Виробляються також ультразвукові скальпелі.

Отже, для правильного та умілого використання такого потужного інструменту діагностики та лікування як ультразвук, майбутньому фахівцю необхідно знати основи власне самого фізичного явища «звук».

На нашу думку, для успішного вивчення даної теми, та і всього розділу «Основи біоакустики» спочатку потрібно провести урок актуалізації знань з шкільного курсу фізики, а саме розділу «Коливання і хвилі», та звернути особливу увагу на основні характеристики коливань і хвиль. Це дасть змогу краще зрозуміти суть ультразвуку і способи його використання в медицині.

Хоча фізична природа коливальних систем може істотно відрізнятися, різноманітні типи коливань можуть бути охарактеризовані кількісно подібним чином.

✓ Амплітуда  $A$  – це максимальне зміщення коливного об'єкту від положення рівноваги [1].

✓ Період коливання  $T$  – час, необхідний для здійснення одного повного циклу.

✓ Число коливань за одиницю часу  $\nu$  – це частота коливань.

✓ Фаза  $\varphi$  є властивістю коливального руху, який характеризує величину зміщення тіла в будь-який момент часу.

✓ Величина  $\omega_0$  – називається кутовою, або круговою, частотою.

Просте гармонійне коливання не може тривати як завгодно довго при постійній амплітуді. У реальних умовах через деякий час гармонійні коливання припиняються. Якщо

не подавати коливальній системі зовнішню енергію, то амплітуда гармонійного коливання зменшується в часі через дисипативні ефекти. Періодична дія сили може збільшити амплітуду коливань. Тепер коливання не будуть затухати з часом, оскільки втрачена енергія заповнюється протягом кожного циклу дією зовнішньої сили. Якщо буде досягнутий баланс цих двох енергій, то амплітуда коливань буде залишатися постійною. Може також відбутися резонанс – явище різкого зростання амплітуди коливань при збігу частоти вимушуючої сили з частотою власних коливань системи.

Механічні хвилі утворюються внаслідок простих гармонійних коливань частинок середовища від їх середнього положення. Речовина середовища не переміщається при цьому з одного місця в інше. Але частинки середовища, передають один одному енергію, необхідну для розповсюдження механічних хвиль. Таким чином, механічна хвиля є збуренням матеріального середовища, яка проходить це середовище з певною швидкістю, не змінюючи своєї форми.

Існують механічні хвилі двох видів. Поперечна хвиля характеризується вібрацією частинок середовища під прямим кутом до напрямку поширення хвилі. Поперечні механічні хвилі можуть виникати тільки в твердих речовинах і на поверхні рідин

Поздовжня хвиля характеризується коливаннями часток середовища вздовж напрямку поширення хвилі. Поздовжні хвилі можуть поширюватися в рідинах, газах і твердих тілах. У поздовжньої хвилі всі частинки середовища також здійснюють просте гармонійне коливання біля їх середнього положення. У деяких місцях частки середовища розташовані ближче, а в інших місцях – далі, ніж у нормальному стані. Місця, де частинки розташовані близько, називаються областями стиснення, а місця де вони знаходяться далеко один від одного – областями розрідження. Відстань між двома послідовними стисками або розрідженнями називається довжиною поздовжньої хвилі.

Виділяють наступні характеристики хвиль:

✓ амплітуда – максимальне зміщення частинки, середовища, що коливається від її положення рівноваги ( $A$ ).

✓ період – час, необхідний частинці для одного повного коливання ( $T$ ).

✓ частота – кількість коливань, вироблених часткою середовища, за одиницю часу ( $\nu$ ).

✓ фаза частинки, що коливається в будь-який момент визначає її положення і напрям руху в даний момент. Фаза являє собою частину довжини хвилі або періоду часу.

✓ Швидкість хвилі є швидкістю розповсюдження в просторі піку хвилі ( $v$ ).

✓ Довжина  $\lambda$  – характеристика періодичної хвилі, що позначає найменшу відстань між точками простору, в яких хвиля має однакову фазу.

Також варто звернути увагу на одиниці вимірювання кожної величини, і як показує практика, було б добре давати позначення ще й англійською мовою, оскільки безліч апаратури у лікувальних закладах не адаптовані під українську мову.

## 2. Ультразвук як механічна хвиля

Отже, коли основні характеристики коливань та хвиль згадані, можна приступати до вивчення ультразвуку, оскільки студент глибше розуміє суть самого фізичного явища. Ми виділили в цій темі основні моменти, на яких варто зосередити увагу.

Ультразвук – пружна механічна поздовжня хвиля, частота якої перевищує 20000 Гц. У медицині застосовується УЗ частотою 1-1,5 МГц. Ультразвукова хвиля внаслідок високої її частоти поширюється у вигляді променів (через малу довжини УЗ-хвилі можна знехтувати її хвильовими властивостями). Такі промені можна сфокусувати за допомогою спеціальних акустичних лінз і досягти, таким чином, великої інтенсивності УЗ-хвилі. Крім того, оскільки інтенсивність хвилі пропорційна квадрату частоти і амплітуди коливань, то висока частота УЗ-хвилі навіть при малих її амплітудах зумовлює можливість отримання УЗ-хвиль великої інтенсивності.

Ультразвук отримують двома способами:

✓ магнітострикційний (отримують ультразвук до 200 кГц), збільшення амплітуди УЗ-хвиль досягають шляхом підбору такої частоти змінного магнітного поля, при якій спостерігається резонанс між власними і вимушеними коливаннями.

✓ зворотний п'єзоелектричний ефект (отримують ультразвук більше 200 кГц), в досягненні потрібної амплітуди теж грають роль резонансні явища.

Наявність прямого та зворотного п'єзоелектричного ефекту дуже важливо для роботи УЗ-діагностичних приладів. Для того щоб направити УЗ-хвилю на тіло пацієнта, необхідно отримати її, що роблять з допомогою зворотного п'єзоелектричного ефекту. Для того щоб зареєструвати і візуалізувати відображену УЗ-хвилю, треба її перетворити на електричне поле, чого досягають за допомогою прямого п'єзоелектричного ефекту

Згасання УЗ-хвилі викликано двома процесами: розсіюванням енергії в тканинах (пов'язано з клітинною неоднорідністю органів) і її поглинанням (пов'язано з макромолекулярною структурою тканин). Значення коефіцієнта згасання – важлива діагностична ознака.

Поглинання тканинами УЗ-хвиль – основа діагностики стану внутрішніх органів за принципом трансмісії – аналізу інтенсивності хвилі, що пройшла через тіло пацієнта, та застосування УЗ в терапії та хірургії. З діагностичною метою застосовують УЗ-хвилі малої інтенсивності, які не викликають біологічних ефектів в тканинах.

УЗ характеризується наступними видами дії на речовину:

✓ механічна дія. Вона пов'язана з деформацією мікроструктури речовини внаслідок періодичного зближення і віддалення складових речовин мікрочастинок.

✓ теплова дія. Пов'язано з тим, що енергія, заключена в УЗ-хвилі і виділяється і частково розсіюється в тканинах у вигляді тепла, що призводить до їх нагрівання.

✓ фізико-хімічна дія. Виявляється в іонізації та дисоціації молекул речовин, прискорення хімічних реакцій (наприклад, окислення і відновлення) і т.д.

УЗ-хвилі малої і середньої інтенсивності викликають в живих організмах позитивні ефекти, стимулюють перебіг нормальних фізіологічних процесів. Це основа використання УЗ у фізіотерапії. УЗ поліпшує проникність клітинних мембран, активізує всі види транспорту через мембрану впливає на швидкість протікання біохімічних реакцій.

Збільшення інтенсивності УЗ-хвилі призводить до руйнуючої його дії на клітини. Це використовується для стерилізації медичних приміщень шляхом знищення ультразвуком вірусів і клітин бактерій і грибків. УЗ високої інтенсивності широко використовується у хірургії. Деякі операції проводяться за допомогою ультразвукового скальпеля. Вони безболісні, супроводжуються малими кровотечами, рани швидше загоюються, у тому числі внаслідок стерилізації рани ультразвуком. Існує також методика руйнування каменів в нирках і жовчному міхурі за допомогою спрямованої дії УЗ-хвиль великої інтенсивності.

## **Заключення**

Враховуючи вище сказане, ми бачимо необхідність акцентування та повторення певних базових знань з фізики, що є запорукою професійного росту, як викладача, так і студента. Дане дослідження успішно пройшло апробацію в Луцькій філії медичного коледжу «Монада», і показало, що запропонована нами методика підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу і формування фахової компетентності в студентів медичного профілю.

## **Література:**

1. Літнарівич Р. М. Біофізика. Медична фізика, теоретична і прикладна фізика. МЕНУ, Рівне, 2011. – 204 с.

2. Швець Є. Я., Небеснюк О. Ю., Ніконова З. А., Ніконова А. О. Біофізика. Навч. посібн. / Запоріжжя. – Видавництво ЗДІА, 2008. – 306 с.
3. [https://studopedia.com.ua/1\\_59740\\_vpliv-vibratsii-na-lyudinu.html](https://studopedia.com.ua/1_59740_vpliv-vibratsii-na-lyudinu.html).
4. <https://www.0522.ua/list/172142>.

**Author's Information:**

*Serhii Pankevych – Postgraduate Student, Lesya Ukrainka Eastern European National University, Teacher of Physics and Biophysics, Lutsk Branch of LLC Medical College “Monada”, Lutsk, Ukraine.*

# ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

## RELEVANCE OF USE INNOVATIVE PROJECTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A DEVELOPMENT TOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

*Olena Kryvda*

### **Annotation**

The article reveals the importance of introducing and applying innovations in higher education. The peculiarities of the innovation policy of the higher education institution are considered, the basic principles on which the introduction and use of innovations in higher education should be based. The essence and main features of the innovation project are revealed, the complex of measures for the implementation of the innovation project in the university is determined. The main approaches to the implementation of innovative projects in an educational organization are highlighted. The types of relations between the participants of the innovation project in the university are also highlighted and their peculiarities are analyzed. The use of management as an educational process management system is shown.

**Key words:** innovative design, educational organization, project management, innovation policy, innovation relations.

### **Introduction**

High school is one of the strategic resources of the country. Education is a priority area of the state's domestic policy. Advances in science determine the dynamics of economic growth, the level of development of organizations and sectors of the economy, as well as the place of the country in the world community. This ensures its national security and equitable integration into the world economy. Higher education institutions, as experience shows, play a large role in innovation processes. In the developed world, all higher education institutions are pursuing an active innovation policy and seeking a high innovation rating. After all, this is a field in which most of the country's scientist's work, where future professional cadres of the national economy are trained, and a new generation of scientists is preparing. Unfortunately, the commercialization of the higher education system in Ukraine has created such a negative phenomenon as a decline in the quality of education. New economic realities have created the conditions for the emergence of a network of small universities and their branches in small cities in the country. On the one hand, this makes higher education more accessible and, on the other, such higher education institutions, as a rule, lack adequate scientific and pedagogical and methodological support. According to the published data, only half of the existing higher educational establishments of III-IV accreditation level carry out real research work [3]. This significantly reduces the quality and competitiveness of the country's higher education.

The current stage of modernization of education in Ukraine determines the need to introduce a new model for managing educational institutions.

The new model assumes as the main object of management not an educational institution, whose economic, legal and social powers are very limited, but an educational organization - a much more independent structure, whose statutory activities are aimed at realizing not only the interests of the founder, but also their own. The leader will have to independently determine the priorities

between the availability of quality education and paid educational services, between the minimum state social standards and the requirements of the exam, between the possibilities of general and the requirements of higher education.

The development of an educational organization as a strategy for improving the quality of education, the balanced implementation of socio-economic tasks, the solution of upbringing problems in order to meet the needs of educational services customers requires a modern approach using innovative projects. In this regard, problems arise not only with the development of innovative projects, but also with the methodological support of project activities [4].

Innovations in the educational process of educational institutions, dictated by the needs of our time and implemented in the context of regulatory documentation, are considered in the works of V. N. Vinogradova, O. G. Prikota, G. F. Glebovoy, D. A. Novikova, L. I. Gourier.

However, to date, the theory and practice of educational organizations has not sufficiently developed the problem of forming an innovative approach to solving problems, overcoming the narrowly professional orientation of the teaching staff's consciousness, the content and technology of training a project management team, and educating teachers to understand the features of project management [2].

## **1. The need for innovation in the educational process**

A modern school should be able to predict changes, quickly respond to them and implement innovations in such a way that the maximum benefits are derived from the changes [1]. Innovation management is necessary so that the educational organization has the opportunity to be open to all, maintain its competitiveness, improve the quality of its services, satisfy the changing interests of consumers, attract qualified personnel and collaborate with social partners.

For the development of an educational organization, managerial decisions and actions are required, which should be anticipatory. Therefore, there is a need to study an innovative object - a project of an educational institution, which is provided by systematic, strategically verified, continuous, balanced innovative activity of subjects [3].

An innovative project is understood as an option for solving the strategic task of developing an education system, the result of which is an innovative product, ready for distribution among educational institutions [6].

Obviously, the effectiveness of activities is largely determined by the level of development and distribution of innovative educational products. An innovative educational product is understood to mean the result of innovative educational design, which is the result of a generalization of educational practice [5].

To date, the educational system has created the prerequisites for solving the problem of using innovative projects of an educational institution as a tool for the development of an educational organization based on new approaches, non-standard solutions that could fully contribute to a significant contribution to the formation of a new type of "management" team. The relevance of solving this problem lies in the fact that in the context of increasing systemic changes, it is necessary to maintain tradition and continuity in the educational process, which characterizes the sustainable development of the educational organization, and one of the most effective means of ensuring development is the activity of innovative design.

The project is always aimed at obtaining certain results – in other words, it is aimed at achieving goals. An important feature of project management is the precise definition and formulation of goals, starting from the highest level, and then gradually descending to the most detailed goals and objectives [7].

Innovation activity in education is a set of measures taken to ensure the innovation process at a particular educational level, as well as the process itself.

In modern conditions, the help to the leader for the creation and implementation of the project can be provided by such an area of professional knowledge as educational innovative management [3].

## 2. Innovative management in education

To date, the following contradictions exist in the theory and practice of project management and require resolution:

- between the objectively growing need to fulfill the new mission of the educational institution in implementing the sustainable development strategy and the limited nature of its social functions;
- between the need for sustainable development of the educational process and the widespread practice of the traditional functioning of the educational process, not fully adapted to the current and future needs of society.

“Innovative shifts” are especially intense during the so-called “periods of change”. There is no doubt that the modernization of education in Ukraine is such a period, a consequence of a whole era of social changes taking place in the country and in the world.

However, in the conditions of intensive changes, innovative activity is carried out with strictly limited resource provision. Moreover, in modern education there is a shortage not only of financial and material resources, but, above all, of staff and time. Frequently asked questions: who will do this, why is this necessary? This means that the main tool of the administration’s work in a modern school is innovative design – the production and distribution of innovative programs and products, carried out in a constant lack of resources.

For universities, a set of measures within an innovation project aimed at creating a specific innovative product or providing educational services should include:

- ensuring access to high quality international education;
- implementation of the principle of "education without borders throughout life", including the use of e-learning technologies, as well as a wide range of multi-level programs addressed to people of all ages, etc.;
- development of export of Ukrainian education; investing in the development of human resources, including the organization of advanced training courses for teachers, aimed at improving computer literacy and familiarization with the latest pedagogical technologies [1; 6; 8];
- expanding students' professional competence by developing additional special courses taking into account the wishes of employers [2];
- establishing partnerships between universities and businesses, jointly shaping the content of training programs or special courses;
- use of network technologies to support the national rating of universities and to strengthen their international status, as well as to develop partnerships with state and commercial entities [5; 7].

The subjects of innovation relations of higher education are members of society, social groups, social structures that are somehow related to the sphere of education, science, production.

At the level of a particular university, the actors of innovation relations are its managers, as well as the heads of the structural unit responsible for innovation policy.

The objects of management are, on the one hand, innovative activity, on the other – all employees of higher education.

In the field of education, there are innovative, objective and subjective relationships. Objective innovation relations include: innovation and economic; innovative and pedagogical; innovation-management, including innovation-organizational; innovation-financial, innovation-property.

Innovation-economic relations are the main link in the innovation sphere of education. They characterize the relations of representatives of the social structure of society. The study of innovation and economic relations is aimed at determining the motives of people's behavior through their material manifestations.

Innovation-pedagogical relations – relations of subjects (teachers and students) of innovative activity, connected with the educational process and its support, which are made in connection with its improvement. They are filled with learning and nurturing as the essence of this process. It is the development of the content of the educational process that is the specific and extremely important type of educational activity in which the genetic matrix of the society is formed. Therefore,

innovation in this area, which is the most delicate in terms of its impact on the minds of young people, should be selected and produced with particular care [4].

Innovation-management relations, including innovation-organizational relations, arise between people in connection with the management of the economic component of higher education in the field of innovation. The task of innovation-managerial relations in universities should be the competent formation and use of the potential of all economic relations in it. Formal interpersonal relationships in a university are established by its organizational structure and they do not always coincide with the interests of people involved in the implementation of an innovative project (more often it is a teaching staff) and the creation of the necessary conditions for its implementation (administrative and economic staff).

A characteristic feature of innovation is the use of informal interpersonal relationships between its participants. The use of informal relations makes it possible to take into account the interests of people involved in the innovation project.

Innovation-organizational relations (division of labor, specialization, cooperation of labor) within the university are connected with the organization of labor relations, for the realization of which requires personnel and material and technical (educational areas, equipment, educational-methodical and scientific literature) resources. They determine the internal organization of the work of scientific and pedagogical staff, administrative and managerial staff and should change with changes in the organization of training.

Innovation-financial relationships arise between people because of the need to conduct financial transactions in the innovation sphere of education. Innovation in them plays a very important role for both the individual educational institution and the entire national economy.

Commercial innovation in higher education is confronted with the non-profit nature of education and partly science (basic research) and can help to displace the appropriate type of faculty from the university. With the commercialization of educational and scientific activities, the type of human relations is changing: in the place of solidarity and mutual assistance, competition, which is characteristic of market relations, comes. In turn, the budgetary financing of the university's innovation activities creates such a unity, under which in the conditions of solidarity of people the strength and weakness of the individual units are mutually complementary, which is why all win, survive and develop [12].

Innovation-property relations, or property relations in the economic sense, arise between people over property transactions, property used in the innovation process. Establishing these relations is the prerogative of the state. In today's context, many universities in Ukraine face the problem of a weak material base, including the assets of infrastructure units.

Subjective innovative relationships are divided into innovation-psychological and innovation-moral. Innovative-psychological relationships affect the feelings, emotions of their participants and create a psychological atmosphere that reflects the psychology of power structures. For example: expectations, patience, and the rest of trust in the authorities by the rich and potential of scientific and pedagogical staff regarding the equitable distribution of scarce resources. Innovation-moral relations between people are evaluated from the standpoint of good and evil (for example: honesty, reliability of social ties, fairness of power structures, etc.).

Changes in innovation-economic relations in higher education, which are carried out on a systematic scientific basis, accelerate social progress, and other types of innovation relations, especially innovation-financial, innovation-management, should contribute to such progress.

## **Conclusions**

On the basis of theoretical analysis of the problem the following conclusions were made:

1. Innovation project – the main form of organization of innovation activity and implementation of innovation policy of higher education. An innovative educational project is a project whose implementation will allow to create new or upgrade existing educational technologies, products, equipment, educational and methodological support and tools for



informatization of educational and educational process, structural and infrastructural innovations in the field of education, as well as to provide new educational services and train specialists which the labour market needs.

2. The success of an innovation project is determined by the relationships that develop between its participants. Innovative activities are characterized by innovative relationships between entities and entities. In the field of education, there are innovative, objective and subjective relationships. Objective innovation relations include: innovation and economic; innovative and pedagogical; innovation-management, including innovation-organizational; innovation-financial, innovation-property. Subjective innovative relationships are divided into innovation-psychological and innovation-moral. The actions of HEIs should be aimed at regulating these relations in order to increase the efficiency of the formation and implementation of its innovation policy.

Formation and implementation of the innovation policy of a higher education institution is one of the tasks of the management system. Therefore, in order to increase the effectiveness of the formation of innovation policy, it is necessary to increase the level of development of the management system.

## References

1. Zakon Ukrainy Pro vyshhu osvitu (Vidomosti Verkhovnoji Rady (VVR), 2014, # 37-38, st. 2004) Dokument 1556-18, chynnyj, ostannja redakcija – Redakcija vid 01. 01. 2019, pidstava 2443-19.
2. Vynogradov V. N, Ghlebova Gh. F., Prykot O. Gh. Prohramma razvytyja sovremennoj shkoly: ucheb. Posobyje dlja studentov vuzov y aspyrantov. Smolensk: Yzd-vo SmolGhU, 2008. 216 s.
3. Prykot O. Gh., Vynogradov V. N. Proektnoe upravlenye razvytyem obrazovatelnoj orghanyzacyy. Nauchno-metodych. posobyje dlja rukovodytelej. Rostov-n/D: Yzd-vo «Uchytelj», 2006. 256 s.
4. Obrazovatelnyj menedzhment: ucheb. posobyje dlja maghystratury po napravleniju «Pedagoghyka» / Yvanov E. V., Pevzner M. N., Petrjakov P. A., Fedotova Gh. A., Sherajzyna R. M., Shyrin A. Gh. / sost. y obshh. red. Yvanova E. V., Pevznera M. N. Velykyj Novghorod: NovGhU ym. Jaroslava Mudrogho, 2010.
5. Aghejkina-Starchenko T. V. Stanovlennja tvorchoji indyvidualnosti pedagogha jak nevid'jemna skladova jogho innovacijnoji dijajlnosti // Tematychnyj vypusk "Vyshha osvita Ukrainy u konteksti integraciji do jevropejskogho osvitnjogho prostoru" – Dodatok 3, tom II (9). 2008 r. S. 6-11.
6. Artjushyna M. V. Teoretychni ta metodychni aspekty doslidzhennja ghotovnosti studentiv doinnovacijnoji dijajlnosti // Tematychnyj vypusk "Vyshha osvita Ukrainy u konteksti integraciji do jevropejskogho osvitnjogho prostoru". Dodatok 3, tom II (9). 2008. S. 34-39.
7. Vynoslavs'jka O. V., Lozhkin Gh. V. Innovacijne proektuvannja v pedagoghichnij dijajlnosti vykladacha vyshhoji shkoly // Visnyk Ljvivs'kogho universytetu. Serija pedagoghichna. 2009. Vyp. 25. Ch.1. S. 48-55.
8. Karamushka L. M., Filj O. A. Formuvannja konkurentozdatnoji upravlins'koho komandy (na materialy dijajlnosti osvitnykh orghanizacij): Monoghrafija. K.: Firma "INKOS", 2007. 268 s., il
9. Tekhnologhija psykholohichnoji pidghotovky personalu orghanizaciji do roboty v umovakh social'noekonomichnykh zmin (na materialy osvitnykh orghanizacij): Navch. posib. / Za nauk. red. L. M. Karamushky. – K.: Nauk. svit, 2008. 230 s.

## Author's Information:

*Olena Kryvda – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Economics and Entrepreneurship, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine. ORCID ID: 0000-0003-4398-6298.*

# LEXIKÁLNY PRÍSTUP VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

## THE LEXICAL APPROACH IN EFL CLASSROOM

*Juraj Lukáč*

*Juraj Lukac*

### **Abstrakt**

V tomto príspevku približujeme problematiku výučby anglického jazyka. Je zameraný na výučbu anglickej slovnej zásoby prístupom, ktorý sa je známy ako The lexical approach (lexikálny prístup). V príspevku sa venujeme štátnemu vzdelávaciemu plánu, kritickej analýze lexikálneho prístupu ako aj jeho didaktickým otázkam. V ďalšej časti tohto príspevku sa venujeme aplikácii identifikovaných problémov na príklade troch aktivít, ktoré ukazujú, ako sa výučba slovnej zásoby môže používať vo výučbe anglického jazyka aj na úkor gramatických drilov, ktoré neprinášajú odmenu v podobe dostačujúceho rečového prejavu žiakov. Aplikčná časť je doplnená o diskusiu, v ktorej prezentujeme naše návrhy do praxe a zovšeobecnenia ako aj súčasné trendy, ktoré sa môžu použiť pri ďalšom výskume tejto problematiky.

### **Annotation**

The present paper deals with the issue of teaching English language as a foreign language (EFL) which focuses more on the acquisition of vocabulary instead of spending time on grammar drills. Firstly, a rationale for the study is presented. It introduces the nature and scope of the investigated problem and provides a review of the relevant literature, adduced with justifications of the lexical approach as well as principal results and main conclusions. Secondly, the lexical approach is presented in more detail with a particular focus on the use of the lexical approach in the classroom. Thirdly, the results of this paper are presented as suggestions of exercises that enhance the lexical immersion. This is followed by discussion, in which a link is made between my results and suggestions with those of previous studies as well as a generalization of trends and / or relationships that the results of this paper show.

**Kľúčové slová:** lexikálny prístup, slovná zásoba, angličtina, EFL.

**Key words:** lexical approach, vocabulary, English, EFL.

### **Introduction**

In this paper, I deal with an idea of increasing input load of pupils to acquiring vocabulary of the English language in and outside the classroom not only because grammar appears to be represented in the syllabus more than vocabulary but also because I am deeply convinced that contact with vocabulary in context will improve the pupil's level of the English language competence on both ends, lexical as well as grammatical. In my experience as an English language teacher and scholar, I have seen a disbalance between grammar and vocabulary input in the EFL classroom. The current syllabus of the English language does not give much space to developing a comprehensive input that would provide a more thorough immersion in vocabulary acquisition,

instead, as I see it, pupils usually spend time on grammar drills that are usually out of context and, as a result, by the time pupils leave a primary school, their word stock is not sufficient to allow them to produce a comprehensive sentence. This is seen particularly in textbooks which offer a little bit of everything but do not focus on any skill in particular and may not be the best of resources for acquiring the competence in using English that would ensure that pupils speak with confidence in general contexts. In this study, I aim to suggest a number of activities that can be used instead of grammatical activities in order to make vocabulary as prominent in EFL classrooms as grammar drills. Firstly, I deal with the international standard classification of education plan, which is a body of text that includes suggestions on curriculum design, performance standards, and the description of all English language skills (reading, writing, speaking, listening, grammar in use). In addition to this, I also write about the basic tenets of The lexical approach as it was presented by Willis (1990) and Lewis (1993, 1997). Furthermore, I deal with a didactic viewpoint on the lexical approach to teaching English, in which I zoom in on the peculiarities of using this approach in the EFL classroom, the principles of choosing the teaching material, as well as the factors that influence the word stock that is presented to pupils.

Secondly, I present a set of exercises that enhance the current English language syllabus with a view to show that vocabulary teaching should be taught more frequently than it has been done nowadays so that pupils develop a wider vocabulary range and synonymous expressions as these are key in later stages of their education and will be the most important factor in determining whether or not they will successfully complete their final exams at secondary level of their education as well as enrich their personal lives with a confident knowledge of a foreign language. Finally, I offer a number of suggestions, generalizations and trends that stem from my analysis.

## **1. The scope of the problem**

The international standard classification of education plan for teaching language and communication in primary schools adapted for the Slovak republic is a general framework of reference for schools and teachers. Though important in its nature, it is fraught with issues that need further investigation in order to be resolved. Firstly, it only gives information of suggested topics in which learning should be carried out and what aspects of the pupil's personality is developed, which is not sufficient. The pupil at the primary level, given the appropriate learning environment, is able to learn and progress at a rate that is fast and sufficient should the pupil be immersed in the EFL classroom regularly and intensively. Secondly, the international standard classification of education plan does not help much if the teacher seeks to find relevant information about the development of English language skills, both productive and receptive ones. The problem is that the most important parts of this documents, such as performance standards, are underrepresented when it comes to their content.

## **2. The Lexical approach**

Teachers of a foreign language would very likely agree with H. Sweet's quote that "the real intrinsic difficulty of learning a foreign language lies in that of having to master its vocabulary" (Sweet, 1899, in Laufer and Nation, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, p. 163). Laufer and Nation (2012) assert that unlike grammar, which is a closed system of rules, vocabulary is an open system of several thousand units. In other words, the word stock of English is enormously rich and acquiring a part of its vocabulary requires qualitative and quantitative skills because a word may have more than just one form and a number of collocations, which the pupil has to master in order to be able to use them correctly. What makes the acquisition of vocabulary a more challenging task is richness which stems from the historical development of the English language and many foreign influences on its vocabulary. According to Laufer and Nation (2012) there are at least three issues related to the acquisition of vocabulary of a foreign language (in this

case English): viz. richness of vocabulary, variety of collocations, the context in which vocabulary is used.

The lexical approach was first mentioned in an article by West (1931), published in the *New Method Readers*, in which lexical exercises dominated. Also, the term lexical approach was dealt with in Biber et al. (2014), Grant and Nation (2006), and engendered a view that the teaching material used for development of vocabulary stock must be fed in regular amounts and frequency, and what should be taken into account is its usefulness and form (simple, complex).

What tools can a teacher use to measure vocabulary competence in pupils? This is the question that Laufer and Nation (2012) asked and arrived at a conclusion that in order for the measurement of vocabulary competence to be valid and reliable, the teacher should make sure that s/he has an aim to teach qualitative content that would be focused on vocabulary. The lexical competence, Laufer and Nation (2012) claim, is an overlap between remembering individual words and the overall vocabulary stock. As examples of the lexical approach, the exercises suitable for use in the EFL classroom is for instances a series of quizzes in the form of multiples choice questions as well as tasks that focus on crossword puzzles, word formation exercises, and matching exercises.

According to Nation (2001) the lexical competence is a result of remembering the form of a word in its spoken form and in its written form, which includes a morphological understanding and a semantical understanding at the same time. The latter is associated with how often one form is used with another to form a collocation, and which are also completed with the grammatical, connotative and associative competence which the pupil acquires during his contact with the word in a variety of context through regular foreign language immersion.

With regard to the acquisition of vocabulary, Laufer and Nation (2012, p. 165) claim that an attempt to measure the vocabulary size is fraught with difficulties because the method for carrying out such measurement was insufficient to yield reliable results (cf. Kirkpatrick, 1981, Meara and Jones 1990, Schmitt et al. 2001, Laufer and Nation 1999). Standard diagnostic tests that are used to measure vocabulary size are The Vocabulary Test, The Productive Levels Test. The results of these tests show that there is an overlap between the meaning a word and its form. Laufer and Nation (2012) subsequently summarized the overlap into four categories: firstly, the pupil is able to recall the form of a word when s/he is told its meaning, secondly, the pupil is able to recall the meaning of a word when s/he is given its form, thirdly, the pupil is able to recognize the difference in form between several words, and finally, the pupil is able to recognize the difference in meaning between several words.

The vocabulary stock can be developed, according to Laufer and Nation (2012, p. 167), by means of resources from which the teacher draws the teaching material aimed at a development of vocabulary stock in pupils (cf. Cho and Krashen 1994, Mason and Krashen 2004). In sum, the studies suggest that the development of vocabulary is context bound and any new vocabulary should be learned with its immediate (non)linguistic environment, which means that not only the collocation (structural element) as such is important but also its pragmatic context.

## **2.1. The lexical approach in EFL classroom**

To paraphrase Lewis (1997, p. 3), the lexical approach is given a rationale in acquiring vocabulary by the existence of the default multiword expressions which make up a language as a system. Lewis further claims that the lexical approach is a blend between grammar and vocabulary and that multiword expressions such as idioms and collocations are so-called lexical phrases which are an important part of a language. Lewis further mentions that the fluency based on remembering lexical phrases is a result of the experience which the learner achieves by using the language in the world. It is not meant that the pupil is learning formal rules of grammar but rather a simulation of the process whereby experience with language use is achieved and which copies the acquisition of language as it happens in very young learners.

The lexical approach began to be used as an approach to teaching English in 1990s, particularly by its main proponents Willis (1990) and Lewis (1993, 1997). An approach similar to the lexical

approach had been mentioned before (cf. Widdowson 1978, Littlewood 1981, Harmer 2001). The lexical approach is not without problems. Harmer (2001) outlines two basic problems that the lexical approach faced in its beginnings. Firstly, by that time nobody had explained how semi-idioms, idioms and collocation should be implanted in the teaching of English as well as in the syllabus, and secondly, nobody had delineated the boundaries between the lexical approach to teaching English and other method of English language teaching.

## **2.2. The lexical approach from the didactic perspective**

Repka and Gavora (1987, p. 80) claim that “[the] didactics of foreign language teaching uses the term lexical unit in addition to the term word. The former is a useful term as it encompasses not only individual words but the entire fixed expressions including idioms”. For the teacher, who uses the lexical approach, it is important to immerse the pupil in a variety of vocabulary context through lexical exercises with which the pupil readily associates, provided the context is set in an environment that is close to the pupil. In other words, it is important that both the teacher and the pupil have contact with various semantic categories of a single word (e.g. synonyms, antonyms, hyponyms, polysemous words, conversions, etc.), which is also referred to as paradigmatically related words, for instance the expression heavy rain and heavy industry are in a paradigmatic relation as the nouns rain and industry are both the examples of the same word category and can be replaced by other nouns (e.g. heavy favourite, etc.). (cf. Repka and Gavora, 1987, p. 81). In other words, the latter expressions are all collocations. Put differently, the English language is a language of fixed expressions in which words of a specific word category can be combined only with specific words from another words category, otherwise the final result may sound unnatural.

With regard to more pressing issues which can emerge when teaching vocabulary in an EFL classroom, it is important to consider the germane elements of curriculum design, such as planning lessons that will present to the pupil the vocabulary that reflect an authentic use of a particular lexical expression in context. The reason for this is that the L2 vocabulary without any context may have a vague meaning in English while their L1 counterparts have a more transparent meaning.

With regard to the choice of vocabulary in an EFL classroom, the English language word stock is not only rich but also very flexible and dynamic because it grows regularly as new lexical expressions are coined due to the ever-present growth of the extralinguistic reality, (cf. Repka and Gavora 1987). In the classroom, however, the vocabulary should be limited to a definite number of lexical expressions although achieving this may be difficult due to the fact that pupils in the classroom have mixed abilities of their competence in English. There will always be those pupils for whom one set of lexical expressions will not suffice while for another clique of pupils the same lexical expressions will be too difficult to acquire. As the result, a number of criterion-based models have been made. Mackey (1979) presents five criteria: viz. frequency, range, availability, coverage, and learnability. Wilkins (1972), by contrast, introduces the following criteria for choosing a suitable range of vocabulary to teach in an EFL classroom: frequency, distribution, usefulness, language variety, teachability. Only the criteria that adapt the lexical expressions to the topics included in the syllabus can be said to be utilized in reality. Another basic criterion is a frequency of repetition with and immersion into a lexical expression underway during the teaching process.

## **3. Activities and discussion**

I proceed to show how can the lexical approach can be used in the EFL classroom and improve the immersion of pupils in contexts that do not focus primarily on grammar but give more space to develop a good vocabulary stock. Each activity is provided with a commentary. The discussion of the activities is followed and makes a link to the theoretical background mentioned above while it presents suggestions, tentative generalizations and trends which may influence future research in this area.

### 3.1. The activities

The activities presented in the paper focus on pupils aged 6-10 but it may be suited to older pupils as the competence of older pupils shows slow progress and pupils are mostly inhibited with respect to advancement of their skills in higher levels of education for several reasons. One of them is little immersion and poor experience with the English language in the lives of young learners. I offer three activities that are anchored in general context and provide enough input to be used as suggestions for further development of vocabulary stock. The activities range from songs and rhymes through games, art and crafts to stories, each with a view to give the pupil a sufficient contact with English. The activities have been adapted from Thornbury and Watkins *The Celta Course* (2007).

**Activity 1.** In this activity, the teacher repeats words and phrases for pupils to repeat, without using a dictionary, pupils try to acquire the words based on understanding and remembering the concept the words refer to. This is done by visual aids that the teacher shows to pupils.

Example: The teacher holds up a picture of a piece of fruit.

Teacher T: Listen: fruit – fruit /fru:t/ - like boot – can you say it?

Students S: /fru:t/

T: Good. Now say apples, oranges, bananas. All of them are types of fruit.

S: apples, oranges, bananas.

T: OK. Good. Let's now have a look at another type of fruit. Look at the picture. This is a pineapple. Repeat pineapple.

S: pineapple.

.

.

. etc...

The meaning in this activity is conveyed by using pictures and with word relationships – in this case giving examples of 'co-hyponyms' (fruit – apples, oranges, bananas, pineapple). The spoken form of the words is practiced by repetition while the written form of the words can be presented on the board but may not be dealt with. The other ways of illustrating the meaning of a word can be done through mime, demonstration or real objects.

**Activity 2.** This activity is related to Activity 1, in which the teacher presents a number of co-hyponyms associated with fruit. However, in this case the teacher tries to elicit vocabulary from pupils. This is done to gauge the level of understanding and will engage pupils fully in the topic. In another step, the teacher must have techniques with which s/he conveys the meaning of a word should the word be a new concept to pupils.

Example: Another example for eliciting vocabulary can be the word watch.

In this case, the teacher may point to his/her own watch and asks What's this?

**Activity 3.** This Activity is related to understanding. The teacher checks if pupils have understood the word and the concept it represents. It is important for the teacher not to use a simple translation but rather have pupils be encouraged arrive at the meaning through conceptual work. The teacher asks pupils to use the word that is at that time being talked about (such as types of fruit) use it in a sentence. The purpose of asking questions is for the teacher to find out if pupils understand well.

Example: Activity 3 check understanding by having pupils form sentences using the vocabulary that have just been presented in the classroom.

For instance, the teacher has just presented the word shoplift to pupils and give an example John was caught shoplifting a chocolate bar.

The questions the teacher may ask are as follows:

1. Did the kids pay for the chocolate bar?
2. Is this a crime?
3. Can you shoplift a car?
4. Is shoplifting about valuable and big things?

### 3.2. Discussion

Teaching vocabulary is time-consuming. As pupils have different cognitive abilities, it is very likely that each of them will progress at their own pace. For this reason, it is important that the syllabus of the English language be designed with a view to include more teaching hours of vocabulary stock development. It is important that the topics be related to the cognitive abilities of pupils aged between 6 and 10. Since many of them may not have had any contact with English before, it is important to understand that the lexical approach will help them familiarise themselves with frequently used words and in due time they will develop the speaking skills to an extent that will allow them to use the acquired vocabulary with confidence. The activities that focus on repetition such as songs and rhymes, art and crafts and stories will help pupils raise their own competence by frequent contact with the English language and appropriate contexts, such as stories about animals, songs and rhymes about basic social skills, and art and crafts activities that train both motor skills and language skills simultaneously. In general, in developing a range of vocabulary acquisition, the important part related to successful mastering of word stock depends on the individual cognitive abilities of a pupil. However, I have not come in any contact with a serious design of performance standards with regard to vocabulary acquisition and this something that I expect to be done in the future.

### Conclusion

This paper focuses on emphasizing the need for more vocabulary teaching in an EFL classroom not only at primary level education but secondary education as well as vocabulary development is not as significantly represented in the syllabus as grammar drills are, which is seen in pupils not being able to produce a well-formed sentence at later stages of their education due to the poor vocabulary acquired in the classroom. In the first place, a literature review is presented, in which the basic tenets of the lexical approach are analysed simultaneously with short overview of the international standard classification of education plan and a number of problems regarding both is analysed as well. This is followed by the didactic overview of the lexical approach which specifies how a suitable set of lexical expressions can be selected by the teacher and applied in the EFL classroom. The activities that have a direct link with the literature review and the issues identified is presented as a suggested set of exercises that are the examples of increasing the number of teaching hours in which the English language vocabulary is the dominant aspect of the lesson plan. In addition to this, a number of ideas, suggestions and observations are made as part of discussion, which also provides a wrap-up of the whole paper.

### References

1. BIBER, D., CONRAD, S., CORTES, V. 2004. If you look at...: Lexical Bundles in University Teaching and Textbooks. *Applied Linguistics*, 25 (3), 371-405. In: Gass, S. M. – Mackey, A., eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. 2012. Routledge: New York, USA.
2. CHO, K. – KRASHEN, S. D. 1994. Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids Series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37 (8), 662-667.
3. GRANT, L. – NATION, I. S. P. 2006. How many idioms are there in English? *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 151, 1-14.
4. HARMER, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
5. LAUFER, B. – NATION, I. S. P. 2012. Vocabulary. In: Gass, S. M. – Mackey, A., eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. 2012. Routledge: New York, USA.
6. LAUFER, B. – NATION, P. 1999. A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*. 16 (1), 33-51.

7. LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
8. LEWIS, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
9. LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: CUP.
10. MACKEY, R. 1979. *Teaching the Information Gathering Skills in Reading in A Second Language*. Los Angeles. Newbury House Publisher.
11. MASON, B. – KRASHEN, S. D. 2004. Is form-focused vocabulary instruction worthwhile? *RELC Journal*, 35 (2), 179-185.
12. MEARA, P. – JONES, G. 1990. *Eurocentres Vocabulary Size Test*. Zurich: Eurocentres.
13. NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: CUP.
14. REPKA, R. – GAVORA, P. 1987. *Didaktika Angličtiny*. SPN: Bratislava, Slovak Republic.
15. SCHMITT, N., SCHMITT, D., CLAPHAM, C. 2001. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*. 18 (1), 55-88.
16. SWEET, H. 1899. *The Practical Study of Language. A Guide of Teachers and Learners*. New York: Henry Holt and Company. In: Laufer, B. – Nation, I. S. P. 2012. *Vocabulary*. In: Gass, S. M. – Mackey, A., eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. 2012. Routledge: New York, USA.
17. THORNBURY, S. – WATKINS, P. 2007. *The CELTA Course. Trainee Book*. Cambridge: CUP.
18. WEST, M. 1931. *New Method Readers*. Longman: London. In: Gass, S. M. – Mackey, A., eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. 2012. Routledge: New York, USA.
19. WIDDOWSON, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
20. WILKINS, D. A. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Australia: Edward Arnold.
21. WILLIS, J. 1990. *The Lexical Syllabus*. London: Collins.

#### **Author's Information:**

*Mgr. Juraj Lukáč – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Communicative and Literary Education, Preshov, Slovak Republic.*



# WAYS OF INDEPENDENT WORK ACTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*Liudmyla Podvorna*

## **Annotation**

The article notes that extracurricular independent work makes a great contribution to the development of students' scientific and cognitive potential in the process of learning a foreign language. One of the modern tendencies of modern education is a transition from the knowledge model of a specialist to the competency model, which implies acquisition of the integrative skills for solving these problems that emerge during implementation of the interdisciplinary tasks of a future profession. Such skills include the abilities of independently acquiring and improving knowledge. In the modern pedagogical practice the students' independent work is represented by the unity of interrelated forms such as independent work in the classroom under the direct guidance of a teacher, out of classroom work and creative work including research.

**Key words:** independent work, individual and group work, self-control, control management, self-education.

## **Introduction**

The main task of Higher education is the formation of a creative personality of a specialist capable for self-development, self-education and innovative activity. The solution to this task is hardly possible only by the way to transfer knowledge in a ready form from the teacher to the student. It is necessary to transfer a student from a passive consumer of knowledge to its active creator who can formulate the problem, analyze the ways to solve it, find an optimum result and prove its correctness. In this context, it should be recognized that independent work of students is not only an important form of the educational process, but it must become its basis.

In the conditions of scientific and technological progress, when the acquired knowledge quickly becomes obsolete, the ability to acquire them is very important on its own. In the worldwide professionalism and self-development are considered the leading personality traits, because to meet the requirements of today's production, the specialist needs constantly to improve the professional qualification through self-study. Therefore, the formation of these students' skills should occur during studying at a university. The task of modern education is to ensure optimal conditions for self-development personality, as well as creating the internal need for lifelong education. This involves students in active methods of mastering knowledge, development of creative ability, transition from current to individualized learning based on needs and capabilities of the individual. It doesn't only mean to increase the hours for independent work. Strengthening the role of independent work means a fundamental review of the organization of the educational process in the university, which has to be built in a way to develop skills to learn, to form in students the ability to self-development, creative use of the obtained knowledge in professional activity. The purpose of the article is to define the essence, characterize the forms and outline the possible ways of activation of students' independent work in universities.

## **1. Forms of independent work organization**

### **1.1. Classroom work**

The main forms of the educational process organization is the classroom work; the individual work under the direct guidance of a teacher, which is performed at extra-curricular time; individual work; and research group work; consulting hours within which a teacher holds individual consultations for fulfilling independent tasks, controls and evaluates their results.

The main purpose of classroom work is to transfer the teacher's knowledge and experience to the students. Thus, one of the main functions of a teacher is the organization of students' cognitive activities because the student needs to be taught to learn, learn how to use knowledge sources so that the student will be subsequently able to manage his own process of cognition.

Classroom self-study of the student is determined by the training plan and by the programme of learning discipline, regularized by educational timetable and held by heading the lectures, seminars laboratory work of colloquiums.

### **1.2. Out-of-class independent work**

Out-of-class independent work of students is a form of learning activity that aims at self-mastering knowledge from a specific industry. The content and the sequence of tasks for self-study of students are planned by a teacher. Tasks are completed without the direct involvement of a teacher, but under his methodical guide [5. p. 63].

Individual form of independent work, for example, with a computer program, stipulates that each student gets self-fulfilled tasks, selected especially for each one according to the level of their preparation and individual abilities.

Similar differentiated individual tasks release students from mechanical work and allow to spend less time for increasing the volume of knowledge that are acquired through independent work. It creates preconditions for implementation of the individual approach to learning.

### **1.3. Independent research work**

Independent research work is considered as the basic means of engagement students to a collective search and research activities that increase motivation for learning; promotes the development of personal qualities such as determination and self-organization. The most effective, in our opinion, are project forms of work that involve the achievement of a certain didactic goal through elaborating the problem while working on a group project (such as a web quest) that has to be completed with a real practical result, presented in the form of the multimedia presentation, web page, etc. The essence of project training is stimulating students' interest in specific problems that collective resolution requires a certain level of knowledge and ability of their practical application.

Independent work of students is an organizational and methodically planned cognitive activity that is implemented to achieve a specific result without the direct assistance of the teacher. In a broad sense, under independent work should be understood the totality of all independent activity of students both in the classroom and outside it, in contact with a teacher or not. Independent work of students can be compulsory and controlled. Required independent work provides preparation of students for current classroom activities. The results of this training are shown in the quality level of completed tests. Controlled independent work is aimed at deepening and fixing students' knowledge, development of cognitive skills and analytical skills in teaching discipline. Summary and assessment of such forms of independent work are carried out by a teacher.

As a rule, independent work is implemented in processes such as the classroom work (lectures, classes and seminars, laboratory work); in contact with a teacher outside the classroom (consultations individual, educational and creative work).

## **2. The ways of improving efficiency of independent work of students**

Improving efficiency of independent work of students in conducting different types of training can be the following: optimization of teaching methods, implementation in learning process of new educational technologies that increase the productivity of the teacher; active use of information technologies, which enable the student at his or her convenient time to learn educational material; implementation of computer-based testing; improvement of practices and student research work because these types of educational work first prepare students for self-fulfilment of professional tasks; modernization of the system course and diploma design that has to enhance the role of the student in the selection of material, finding ways to solve specific problems.

Success of independent work is provided by two groups of factors: organizational and methodical. Organizational factors are the budget of time, the educational literature, educational and laboratory basis, and methodical factors are planning, method definition and independent work management.

The independent work organization should include the following stages: drawing up a plan of independent work with educational discipline; development of tasks for self-study by the teacher; organizing consultations on tasks; control of progress and results of independent work.

Due to the fact that independent work is active, in its structure it is possible to select such constituents: motivational component, setting a specific task, choice of methods of implementation, directly process of implementation, choice of methods of execution, directly process execution, quality control of students' self-acquired knowledge.

Planning the educational process you must specify the number of hours for independent processing of each topic by students. Allocating hours it is necessary to consider the complexity of the themes studied in this course, the availability of training and teaching materials, etc. In this case, a number of topics can be completely assigned to self-study, others may contain minimum of independent work or not at all to be taken for independent study. Planning independent work should be based on didactic principles pedagogical process as the main points that determine the content, organizational forms and methods of educational process in accordance with its common goals and patterns [5, p. 340]. It is extremely important to create favourable conditions for students' creative development in the process of self-study activities, recognition priority of individuality, self-worth personality as a subject of the educational process [7]. The principle of individualization and differentiation of independent work most fully implemented by modern means of information technologies that enable such to organize the process of self-educational activity, for which pedagogical technology, the means and learning pace are selected, taking into account psychophysiological features of a particular personality [8, p. 46-49]. In addition, using a computer enables to implement the principle of self-optimization work that involves conscious choice of optimal model of self-organization educational activities based on its productivity, time and resources.

## **3. Innovative teaching methods in independent work**

Current requirements for independent work organization cannot be implemented only on the basis of application of innovative teaching methods and forms of control in independent work planning. But the requirements for the teacher preparation rise here. In addition, the planning approach for the teacher's work should be changed. The hours for independent work organization, ongoing consultations and activities that ensure its quality control should be included in teaching work. In this case, the technical and methodological possibilities of electronic software-methodological complexes are sufficient to talk about the setting on them a certain proportion of functions of the pedagogical guidance of the independent work, i.e. the replacement of the "teacher – student" paradigm by the computer-student paradigm when a student becomes an active participant in the learning process and the effectiveness of knowledge assimilation in the system "computer-student" connects to the possibility of self-organization of the learning process.

Therefore, to improve the management system by the independent work process of students it is advisable to pass some of the management functions to a computer, which managerial influence can be exercised in the following ways: by a training program activity, presented in a training course; by the system of tasks and exercises; by the verbal remark system in reply to messages that a user types, including errors and recommendations for their correction; evaluation; diagnostic data. Software management of independent educational activity is provided by the feedback that is being implemented in the process of interaction of the student with the software system and provides as internal self-control and self-correction, and external (computer) assessment of students at the stages of self-study and testing. Feedback is one of the most important concepts of management theory, because it provides uninterrupted process of obtaining information about the current state of the management object. Analyzing the course and results of the engagement process of a student with an electronic program that is displayed on the computer, the teacher can vary the content and intensity of the process in depending on the quality of the assimilation of the material, and therefore to choose the most optimal control option of independent educational activity of students.

Completely clear that the dialogue at level "Student-e-learning program" substantially differs from interpersonal communication, because the processing of input information is performed by the system only using certain programmed stamps or based on linguistic analysis. That is why it is the teacher who controls the computer process program, forms the content and models of independent works, performs major management functions and determines which ones can be passed to the program, because the computer does not dictate methods and content training, but it is adequate and effective enrolled in training programs providing full-fledged organization of training activities [6, p. 110].

One of the important conditions for efficiency independent work is its control, because it is control not only evaluates the quality of assimilation of the material, but also to build the feedback mechanism which is a necessary condition of achievement of basic educational goals.

It should be noted that in the traditional learning system control learning activities are carried out on the basis of the current surveys, written tests, dictators, credits and exams which can't fully ensure accuracy and objectivity of assessment. Computer-assisted learning allows to control both learning activities and individual work systematically and comprehensively, in accordance with requirements of individual and differentiated approaches. We consider it is appropriate to use such types of independent work control which allows to trace the process of learning, formation skills and competences so that, if it is necessary, in time to vary certain types of work, in the sequence depending on the individual abilities of students; final – control of students' knowledge level, skills; self-control. This form of control should be performed regularly and teach students to be responsible for all the course material that will contribute increasing the effectiveness of training. Working with educational computer programs it is possible to use tests for self-control tasks that will allow students to work individually, which will help to remove the psychological barrier in the expectation of obtaining a possible unsatisfactory scores, because any test can be done until its positive result.

## **Conclusion**

Thus, the realities of today require a significant increase in the role of the independent work at the university as a directed, organizational and methodically planned cognitive activity, which performs cognitive, and educational functions and it extends and deepens the acquired knowledge, developing skills, fosters independence and ability to self-improvement through the conscious selection, processing and assimilation of information. Classroom self-study of the student is determined by the programme of learning discipline and by the training plan, regularized by educational timetable and held by heading the lectures, seminars laboratory work of colloquiums. Information computer technology learning programme expands analysis of teaching process that is reasonable using general principles in targeted training consisting theoretical basis. The application of information technology tools will assure increasing the quality of individual work. We see the

directions of further research in exploring usage of micro-digital technologies in the organization of individual work.

## References

1. Bondar V. I. Dydaktyka: efektyvni tekhnolohii navchannia studentiv. Kyiv: Veresen', 1996. – 129 s.
2. Zhuravs'ka L. M. Kontseptual'ni umovy upravlinnia samostiinoiu robotoiu studentiv u VNZ, Osvita ta upravlinnia, 1999, Volume 3, № 2. – S. 12-15.
3. Kozakov V. A. Teoriia i metodyka samostoiatel'noi raboty studentov: avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kyiv, 1991. – 43 s.
4. Kozakov V. A. Samostoiatel'naia rabota studentov i yeio informatsionno-metodicheskoe obespecheniie. Kyiv: Vyscha shkola, 1990. – 248 s.
5. Ortyns'kyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly: [navchal'nyi posibnyk dlia studentiv vyshchych navchal'nykh zakladiv]. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury, 2009. – 472 s.
6. Rubtsov V. V. Kompiuter v shkole (opyt, problem i perspektivy). Moscow: Progress, 1988. – S. 5-20.
7. Serikov V. V. Lichnostno-oriientirovannoie obrazovaniie: k razrabotke didakticheskoi koncepcii, Pedagogika, 1994, № 5. – S. 15-21.
8. Yakunin V. A. Psikhologiiia uchebnoi deiatel'nosti studentov. Moscow: Logos, 1994. – 155 s.

## Author's Information:

*Liudmyla Podvorna – Senior Teacher, Kharkiv State University of Food Technology and Trade, Kharkiv, Ukraine.*

# ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

## IMPLEMENTATION OF MODERN EDUCATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL EDUCATION

*Наталя Аксакова*

*Natalia Aksakova*

### **Анотація**

Впровадження сучасних технологій в професійній освіті розглянуто через призму глобалізаційних тенденцій розвитку суспільства з урахуванням синергетичних підходів до протікання педагогічних процесів. Представлено інноваційні технології, які є найбільш поширеними у практичній діяльності педагогів (тренінги, навчальні ділові ігри, кейс-технології та інші), виділені основні проблеми, які гальмують активне застосування сучасних технологій у процесі підготовки майбутніх педагогів.

### **Annotation**

Implementation of modern technologies in vocational education is considered through the prism of globalization trends of society development, taking into account synergetic approaches to the course of pedagogical processes. Innovative technologies that are most common in the practice of teachers (trainings, educational business games, case-technologies, etc.) are presented, the main problems that inhibit the active use of modern technologies in the process of training future educators are presented.

**Ключові слова:** інновація, технологія, тренінг, кейс-технологія, евристика.

**Key words:** innovation, technology, training, case technology, heuristics.

### **Вступ**

Інноваційні та інтеграційні процеси сучасного суспільства не оминули своїм впливом і галузь професійної освіти, яка, звісно, не могла бути осторонь оновлення сьогоденного суспільства. Саме цей бурхливий розвиток спричинив значні зміни у професійній підготовці фахівців. На вимогу часу освітня реальність відповіла створенням інноваційної моделі освіти, що орієнтується на суб'єктну активність і тих, хто навчається, так і тих, хто навчає, через застосування інноваційних технологій навчання. Поява таких сучасних технологій навчання детермінована процесами глобалізації, інтеграції та інтенсифікації. Саме тому майбутнім педагогам необхідно оволодіти відповідними технологіями щодо систематизації власної діяльності з метою формування каналів самовдосконалення та саморозвитку.

### **1. Поняття «Інновація», «Технологія»**

Поняття «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогіці поняття «інновація» – це форма організації інноваційної

діяльності, сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти [1].

Як вважають деякі дослідники, інновації – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті у єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [2].

Відсутня однозначна трактовка і поняття «технологія». Його визначають як:

– сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві;  
– сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти [3].

– сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір та компонування форм, методів, засобів, прийомів навчання, засобів виховання; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [4].

– системну сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети [5].

## 2. Аналіз сучасних освітніх технологій

У нашому дослідженні проаналізуємо, які ж сучасні технології є найпоширенішими та найзатребуванішими в процесі підготовки майбутнього педагога.

Бурхливий розвиток тренінгів розпочався у 60-70-х роках ХХ-го століття, відколи у США і Західній Європі почали активно застосовувати психологічні тренінги. Це було пов'язано з радикальними соціальними змінами, до яких люди повинні були психологічно адаптуватися. Довівши свою ефективність у цій площині тренінговий підхід почав поширюватись і в інші сфери. Однією із таких стала і педагогічна, де розпочався розвиток такої нової організаційної форми діяльності як навчальний тренінг. Активізував цей процес компетентнісний підхід, який на сучасному етапі розвитку освіти виступає базовою основою підготовки фахівця нової формації.

Сьогодні у професійній підготовці спеціалістів визначаються наступні напрямки тренінгової роботи:

1. Тренінги професійного навчання: передбачають удосконалення або формування різних аспектів певної професії (діловодства, бухгалтерського обліку, бізнесу, комп'ютерних технологій тощо).

2. Психологічні тренінги: спрямовані на навчання ефективної взаємодії (продавати, презентувати, впливати, управляти тощо).

3. Навчальні тренінги: мають головною метою розвиток, всебічне розкриття потенційних особистісних професійних можливостей тих, хто навчається.

Навчальний тренінг – це інтенсивна форма групової роботи, у якій акцент робиться не стільки на передачу інформації, скільки на отримання особистісного досвіду професійної діяльності.

Переваги навчальних тренінгів: дають можливість підвищити упевненість у своїх професійних можливостях; навчають виходу з критичних ситуацій у професійній діяльності із найменшими втратами; покращують комунікативні якості; дозволяють вирішувати професійні проблеми в активному режимі; дають змогу отримати нові знання шляхом активної участі у розв'язанні найважливіших професійних життєвих ситуацій; розширюють межі уявлень про себе і про світ, дають розуміння своїх дійсних цінностей і цілей, свого місця у професії; розвивають інноваційний потенціал особистості [6].

Вважається, що історичні витоки ігрових методів навчання беруть свій початок від магічних обрядів стародавньої людини. Так, виконуючи ритуальні танці, мисливці відтворювали процес полювання до його початку. На ці дієства покладались тоді не лише магічні, але й навчальні функції. Якщо проаналізувати з позиції сучасної науки на людську діяльність, то виявиться, що гра в ній займає чільне місце, і як діяльність вона є однією з потреб людства. На біогенному рівні – це потреба рухової активності, на психофізіологічному – потреба в емоційному насиченні, на соціогенному – потреба в

самовираженні, на творчому – потреба подолання, прояви волі. Завдання розробки концепції ігрового навчання полягає в тому, щоб підготувати умови для повного синтезу, для перетворення нинішньої системи навчання в ігрове навчання, в дидактичну систему, яка характеризується власною організацією, технологією та технікою навчання [7].

Про виключне значення гри у формуванні особистості свідчить психологічна теорія діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн), у якій ігрова діяльність поряд із трудовою та начальною визначається у якості найважливішого чиннику. Німецький психолог К. Гросс, який першим у кінці XIX століття зробив спробу систематизації підходів до вивчення гри, називає ігри початковою школою поведінки. Певною мірою цю думку можна екстраполювати й на вищу школу, де ігрові методи дозволяють майбутньому фахівцеві ще у стінах навчального закладу закласти моделі професійної поведінки завдяки можливості імітації практичних ситуацій. Сучасна педагогічна освіта широко використовує ігрові технології ще й тому, що вони найбільш відповідають ідеї розбудови її на компетентнісній основі [8].

Знання основ розробки ділової гри стає підґрунтям для подальшої роботи щодо реалізації їх у практику професійної підготовки майбутніх фахівців. Як відмічають ряд дослідників, однією з проблем, що гальмують процес втілення ділових ігор у навчальний процес, виступає недостатня розвиненість технологічних підходів щодо їх розробки та реалізації. Ця проблема є характерною і для інженерно-педагогічної освіти. Тому наша подальша робота була спрямована на її вирішення [9].

Кейсові технології навчання (поряд використовується і назва кейс-методи) почали застосовуватися ще на початку XX століття в області права і медицини. Ідея їх використання належить Гарвардській Школі Бізнесу. У період із 1909 по 1919 роки навчання тут відбувалося за схемою підготовки практикантів через використання конкретної ситуації (проблеми) з подальшим її аналізом та виробленням відповідних рекомендацій. Так традиційні лекції були замінені дискусією щодо конкретних випадків з економічної практики. У подальшому тут було зібрано багатий матеріал по їх вивченню, що дало змогу розвинути ці підходи до самостійної концепції навчання. Кейс-метод широко використовується у бізнес-навчанні в всьому світі і продовжує завойовувати нових прихильників. Так, з 50-х років двадцятого століття бізнес-кейси набувають поширення у Західній Європі. У нашій країні кейси почали поширюватись з кінця 90-х років XX століття. Проте, викладачами, що практикують кейсовий метод, по різному розуміється його сутність. Візьмемо за основу наступне визначення [6].

Метод кейсів (від англ. *Case method*, кейс-метод, кейс-стаді, метод конкретних ситуацій) – технологія навчання, що використовує опис реальних економічних, соціальних, бізнес та інших ситуацій. Ті, що навчаються, повинні проаналізувати ситуацію, розібратися у суті проблеми, запропонувати можливі шляхи її рішення та вибрати кращий із них. Кейси базуються на реальному фактичному матеріалі, або ж наближені до реальної ситуації [10].

Мета кейса – максимально активізувати кожного з тих, хто навчається, і залучити його до процесу аналізу ситуації та прийняття рішень.

Вимоги до змісту кейса: у кейсі розглядається конкретна ситуація, що відображає положення підприємства, навчального закладу тощо за певний проміжок часу; у опис ситуації включаються основні випадки, факти, рішення, що мали місце протягом цього часу; кейс може бути складений на підставі узагальненого досвіду; кейс повинен містити максимально реальну картину і декілька конкретних фактів [10].

Випадок, який береться у основу кейсу, повинен задовольняти наступним вимогам:

- Випадок повинен бути наближеним до життя і дійсності та оформленим так, щоб дозволяв встановлювати безпосередній зв'язок з накопиченим життєвим досвідом, а також з майбутніми життєвими ситуаціями.
- Випадок повинен надати можливість інтерпретації з погляду учасників.
- Випадок повинен містити проблеми і конфлікти.



- Випадок повинен бути таким, що вирішується в умовах тимчасових рамок та індивідуальних знань, навиків тих, хто навчається.
- Випадок повинен допускати різні варіанти рішення [11].

Організація роботи групи при застосуванні кейсового методу полягає у розподілі її на малі групи чисельністю 3-5 чоловік. Чим менше учасників у малій групі, тим більша залученість кожного з них у роботу над кейсом. До того ж підвищується їх персональна відповідальність за результат. Склад малої групи (команди) може формуватися як тими, хто навчається, за їх бажанням, так і безпосередньо викладачем. Кожна команда вибирає керівника (модератора), або він призначається викладачем. Практика показує, що на початку застосування кейсів організаційні заходи краще взяти інженеру-педагогу, спираючись при цьому на результати психолого-педагогічних характеристик тих, хто навчається. Це пов'язано з недостатнім досвідом роботи учнів за методом і непродуктивними втратами часу на вирішення організаційних питань. Роль модератора полягає у організації роботи малої групи, розподілі питань між учасниками та ухвалюванні рішення. Після завершення роботи по темі занять модератор робить доповідь про результати діяльності своєї малої групи [6].

З самого зародження евристики разом із аналізом процесів евристичної діяльності досліджувалися і можливості цілеспрямованого навчання цієї діяльності. Таким чином почали формуватися зв'язки евристики з педагогікою. Результатом цих процесів стала поява нового наукового напрямку – педагогічної евристики.

Одним із головних завдань педагогічної евристики є формування творчого компоненту особистості, який, у свою чергу, виступає базовою основою формування інноваційної культури педагога. Сучасна наука визначає творчість як діяльність, яка породжує щось якісне нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною універсальністю [6].

Теорія творчості знаходиться у стані активного розвитку і, можливо, у найближчому майбутньому більш чітко визначиться з цими питаннями, адже їх значення стрімко зростає у зв'язку з інноватизацією суспільних процесів.

Представляє інтерес типологія творчих особистостей [12], яку з певними уточненнями можна застосувати і для педагогів. Серед основних творчих типів у ній визначають такі як:

- Теоретик-логік – це тип творчої особистості, для якого характерна здібність до логічних широких узагальнень, класифікації та систематики інформації. Люди цього типу чітко планують свою творчу роботу, широко використовують вже відомі методи наукових досліджень. Для них характерна велика обізнаність та ерудиція. Все, що вони починають, доводять до логічного кінця, підкріплюючи свої обґрунтування посиланнями на численні першоджерела.

- Теоретик-інтуїтивіст як тип творчої особистості характеризується високорозвиненою здібністю до генерування нових, оригінальних ідей. Часто це крупні винахідники, творці нових наукових концепцій, шкіл і напрямів. Вони не бояться протиставити свої ідеї загальноприйнятим, володіють винятковою фантазією та уявою.

- Практик (експериментатор) завжди прагне свої нові оригінальні гіпотези перевірити експериментально. Люди цього типу люблять і уміють працювати з апаратурою, у них завжди великий інтерес і здібності до практичних справ.

- Організатор як тип творчої особистості володіє високим рівнем розвитку здібностей щодо організації інших. Під керівництвом таких людей створюються оригінальні наукові школи та творчі колективи. Людей цього типу відрізняє висока енергія, комунікабельність, здатність підпорядковувати своїй волі інших та направляти їх на вирішення творчих завдань.

- Ініціатор як один із типів творчої особистості характеризується ініціативністю, енергійністю, особливо на початкових стадіях вирішення нових творчих завдань. Але, як правило, швидко остигає або переключається на вирішення інших творчих завдань [6].

Дослідження у галузі психології останніх десятиліть вказують на можливість виявлення та розвитку творчих здібностей та схильностей особистості, формування креативності. Вважається, що креативність – це майстерність, якій можна навчитися. Психолого-

педагогічні розробки, спрямовані на розв'язання цих питань, сформувались сьогодні у окрему галузь – методологію творчості.

У зв'язку з активізацією інноваційних аспектів постало питання щодо співвідношення понять творчості (креативності) та інноваційності. Цей аспект досліджується Д. Шервудом, який вважає, що різниця між ними полягає у тому, що креативність передбачає діяльність по породженню нових ідей, а інноваційність окрім цього включає і доведення їх до певного практичного результату. Таким чином, креативність виступає базовою основою інноваційної діяльності.

Педагогічна евристика звертає увагу на необхідність формування наступних стилів мислення педагога: творче мислення, результатом якого є відкриття принципово нового рішення певних завдань; критичне мислення, яке здійснює перевірку запропонованих рішень з метою визначення області їх можливого застосування, виявляє недоліки нових ідей [13].

У цьому контексті важливого значення набувають такі особистісні характеристики педагога як оригінальність, нетривіальність, незвичність висловлюваних ідей, яскраве прагнення до інтелектуальної новизни; семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новою точкою зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування; образна гнучкість, тобто здатність змінювати сприйняття об'єкту так, щоб бачити його приховані сторони; семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність продукувати різноманітні ідеї у невизначеній ситуації [6].

## Заклучення

Активне впровадження в процес підготовки майбутніх педагогів сучасних технологій навчання, зумовлених глобалізаційними та синергетичними тенденціями розвитку суспільства, дозволить педагогам на новому рівні світосприйняття проектувати педагогічну діяльність.

Однак, активне впровадження сучасних технологій гальмується через ряд причин:

- недостатню методологічну та методичну розробку наукових підходів щодо їх реалізації у умовах педагогічної діяльності;

- фрагментарно впроваджується на практиці практичні втілення у процес навчання спецдисциплін ділових ігор, тренінгів, кейс-технологій;

- відсутні технічні можливості застосування в мультимедійних технологій та комп'ютерного навчально-методичного комплексу з предмета.

Хочеться вірити, що опанування інноваційними технологіями навчання дозволить майбутнім педагогам вищої школи вийти на новий рівень професійної діяльності і досягти значних успіхів у результатах навчання.

## Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).
2. Підласий І. П. Практична педагогіка, або три технології: [інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти] / І. П. Підласий. – К.: Видавництво Дім “Слово”, 2004. – 616 с.
3. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти / О. А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / за ред. О. А. Дубасенюк: зб. наук.-метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 3-14.
4. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11-21.

5. Освітній менеджмент: навч. посіб. /за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
6. Штефан Л. В. Інноваційні технології в освіті: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей / Л. В. Штефан / – Харків: Видавництво ТОВ «Друкарня Мадрид», 2012 – 174 с.
7. Катеруша О. Ділові ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів / О. Катеруша // Вища школа. – 2009. – № 12. – С. 53-60.
8. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник / В. Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
9. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / П. М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207с.: іл.
10. Дубініна О. Кейсові завдання як інструмент формування соціокультурної компетенції у студентів економічних спеціальностей / О. Дубініна, Л. Колот // Інноваційний розвиток вищої освіти: матеріали міжнар. 157 наук.-метод. конф. (Київ, 10 – 11 березня 2010 р.): тези доповідей. – К.: Київ. нац. торг.-економ. ун-т, 2010. – С. 134-135.
11. Еремін А. С. Разработка и апробация кейсов // Инновации в образовании. 2010. – № 3. – С. 15-36.
12. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Петрозаводск: Скандинавия, 2003. – 224 с.
13. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

#### **Author's Information:**

*Natalia Aksakova – PhD of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Educational and Scientific Professional Pedagogical Institute of the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Bakhmut, Ukraine.*

# ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

## DEFINITION OF CONCEPTUAL APPROACHES FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF HISTORY WITH THE USE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

*Андрій Грищенко*

*Andrij Hrytsenko*

### **Анотація**

У даній статті нами було вивчено та опрацьовано складові системи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням мультимедійних технологій, яка ґрунтується на впровадженні провідних наукових підходів.

Метою дослідження є завдання представити вказану систему як цілісне, кероване, полікомпонентне утворення, визначити його зміст і структуру розробленої нами системи.

У дослідженні робиться висновок, що оновлення комплексу навчальних засобів, які використовуються у процесі професійної підготовки вчителів історії, вивчення й впровадження існуючих і розробку нових мультимедійних освітніх ресурсів дає змогу ефективно сформувати як фахові, так й інформаційно-комунікаційні знання та вміння у студентів – майбутніх учителів історії.

### **Annotation**

In this article we have studied and elaborated the components of the systems of professional competence formation of future history teachers using multimedia technologies, which are based on the implementation of leading scientific approaches.

The purpose of the research is to present the specified system as an integral, managed, multicomponent education, to determine its content and structure of the system developed by us.

The study concludes that updating the range of teaching aids used in the history teacher training, studying and implementing existing and developing new multimedia educational resources enables the effective formation of both professional and information-communication knowledge and skills of future teachers of history.

**Ключові слова:** професійна компетентність, система, мультимедійні технології, майбутні вчителі, історія, компетентність.

**Key words:** professional competence, system, multimedia technologies, teachers, history, competence.

### **Вступ**

Розвиток сучасної освіти базується саме на компетентнісному підході, як одному із стратегічних напрямів державної політики в освітній сфері та головним положенням

модернізації структури, змісту та організації освіти. В ході дослідження нами було вивчено та опрацьовано складові системи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням мультимедійних технологій. Проектування системи виходить із потреб та вимог інформатизації освіти з метою загальнодидактичного, навчально-методичного та інформаційно-технологічного забезпечення навчально-виховного процесу.

У даній статті ставиться завдання представити вказану систему як цілісне, кероване, полікомпонентне утворення, що відображає навчальний процес. При чому, система здатна ефективно функціонувати за умови узгодження її окремих компонентів.

В процесі аналізу історико-педагогічної літератури нами встановлено, що питання формування професійної компетентності у майбутніх педагогів активно досліджується вченими. Зокрема, аспекти розвитку професійної компетентності та критерії діагностики її рівнів сформованості досліджували В. Боголюбов, В. Бондар, О. Заблоцька та О. Савченко. Особливості формування предметно-історичних компетентностей вивчали К. Баханов і В. Мирошниченко, В. Власов, Ю. Малієнко, О. Пометун і Г. Фрейман та ін.

Втім, огляд наукових досліджень у галузі історичної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів історії, проведений нами у попередніх розділах, свідчить про відсутність системного підходу до формування професійної компетентності названих педагогів із залученням в освітньому процесі мультимедійних навчальних засобів.

## **1. Побудова системи формування професійної компетентності на засадах компетентнісного підходу**

### **1.1. Визначення складових системи формування професійної компетентності на засадах компетентнісного підходу**

Реалізація компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів історії щодо формування професійної компетентності, на наш погляд, має носити системний характер. При чому, сутність системного підходу полягає у «...розкритті цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину картину» [3, с. 423]. Кожен із елементів методичної системи може бути окремою системою, водночас будучи підсистемою більшої системи. Ми підтримуємо думку В. Луначека який вважає, що «складність системи освіти обумовлена значною кількістю підсистем, які входять до її складу, і зв'язками між ними, її відкритість – інтенсивним спілкуванням із навколишнім середовищем, динамічність – змінами, які постійно супроводжують її функціонування та розвиток» [6].

Кожна система характеризується складом (сукупність компонентів, які є мінімально достатніми для утворення системи), структурою (відображає характер взаємозв'язків і взаємодій між окремими компонентами системи), ієрархією (розташування елементів системи в певному порядку від вищого рівня до нижчого; так звана субординація системи), рівнем цілісності (характеризується наявністю загальної структури системи, що поєднує всі її компоненти в єдине ціле), спрямованістю (полягає в регулюванні діяльності відповідно до цілей системи) та взаємодією з оточуючим середовищем [1, с. 242].

Тому, дотримання системності при розв'язанні означених проблем має вирішити наступні проблеми: розроблення освітніх програм та курсів підготовки майбутніх учителів історії на основі компетентнісного підходу; теоретичне обґрунтування і розроблення навчально-методичного забезпечення формування професійної компетентності з використанням мультимедійних технологій; модернізація та удосконалення змісту методики викладання історії та суспільно-гуманітарних дисциплін з урахуванням переходу від традиційних технологій навчання до інтерактивних мультимедійних; перегляду змістової компоненти історико-методичних дисциплін та її переорієнтація на професійну спрямованість, що дозволить студенту в процесі навчання здобути професійну

компетентність, необхідну в подальшій діяльності вчителя історії; розроблення системи моніторингу навчальних досягнень студентів в умовах модульного навчання; підвищення спрямованості науково-педагогічних працівників на формування професійної компетентності майбутніх учителів історії як складової ефективно професійної діяльності; вмотивованості студентів на самореалізацію у вибраній професії та розуміння використання мультимедійних технологій у процесі формування професійної компетентності.

## **1.2. Визначення основ аналізу структури педагогічного процесу з формування професійної компетентності**

Завдяки системному баченню освітнього процесу з виокремленням його компонентів в ході системного підходу, педагогічний процес піддається аналізу всіх зв'язків і відносин між ними для обрання оптимальних шляхів його розвитку та проектування методичної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів історії. При чому, системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну частину [3, с. 423].

При чому, в умовах сучасного розвитку інформаційних технологій, система включає чимало різноманітних структурних компонентів (підсистем), з одночасною оптимізацією всіх її елементів (підсистем) через вирішення або шляхом композиції підсистем (тобто об'єднанням їх у блоки), або навпаки, декомпозицією (дробленням) системи. Адже, дослідження педагогічних явищ (об'єктів і процесів) чи не найефективніше через моделювання та в процесі моделювання. На думку В. Михеева, моделювання в педагогіці має декілька аспектів застосування [9, с. 8]: гносеологічний (модель відіграє роль проміжного об'єкта у процесі пізнання педагогічного явища); загальнометодологічний (оцінка зв'язків і відношення між характеристиками стану різних елементів освітнього процесу на різних рівнях); психологічний (опис різних сторін навчальної і педагогічної діяльності).

Кожен із названих аспектів моделювання дає змогу формалізувати для вивчення, змістовної й технологічної інтерпретації та розроблення механізмів керування (впливу) якісно різні «сторони» педагогічного явища (об'єкту чи процесу).

Варто зазначити, що на ефективне формування професійної компетентності на засадах компетентнісного підходу впливає поступове оволодіння майбутніми учителями історії предметно-історичних компетентностей в межах кожної методично-історичної дисципліни та подальше поєднання і застосування їх для формування професійної компетентності в цілому.

## **2. Організація процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів історії**

### **2.1. Організація дидактичних засобів формування й оцінювання предметно-історичних компетентностей**

Вважається, що одним з найефективніших засобів формування професійної компетентності у студентів, на наш погляд, можна вважати навчальні проекти із розробленими методичними вказівками щодо їх виконання. Їх доцільно використовувати в рамках модульної організації навчання методично-історичних та суспільно-гуманітарних дисциплін, коли модуль є задокументованою завершеною частиною освітньо-професійної програми навчальної дисципліни чи практики, що реалізується відповідними формами процесу [10]. Більшість науковців вважають модульне навчання комбінованою технологією, елементом якої є форми навчально-пізнавальної діяльності, засоби оцінювання результатів засвоєння предметно-спеціальних компетентностей (сукупності знань і вмінь) [2; 5].

При цьому, викладач має організувати діяльність з контролю та оцінювання предметних знань, умінь і навичок з історико-методичних та суспільно-гуманітарних дисциплін у бік

оцінювання компетентностей – готовності і здатності студентів застосовувати здобуті історичні знання і сформовані навички в своїй практичній діяльності.

Для цього необхідно розробити дидактичні засоби формування й оцінювання предметно-історичних компетентностей суспільно-гуманітарних дисциплін та здійснити дослідження рівня сформованості професійної компетентності у майбутніх учителів історії. Завдяки можливостям мультимедійних технологій навчальний матеріал практично кожної навчальної дисципліни можна структурувати за модулями як систему з різними видами зв'язків. Така форма модульного принципу буде дієвою за умови організації змісту навчальної дисципліни, коли виокремлюються генеральні наскрізні ідеї курсу і професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. При чому, кожна з історико-методичних та суспільно-гуманітарних дисциплін поділяється на декілька навчальних модулів, в межах яких засвоєння навчального матеріалу реалізується в процесі аудиторної і позааудиторної роботи. Для цього викладач має визначити логічну послідовність розташування модулів у програмі навчальної дисципліни. При чому, Ю. Скиба [7] звертає увагу, що кожен навчальний модуль є самостійним фрагментом процесу навчання та має власне цільове та методичне забезпечення.

За умов організації мультимедійного навчання в ході вивчення історії можна говорити про виникнення особливої міждисциплінарної наукової галузі, що оновлює й модернізує процес учіння-навчання та підвищує його ефективність за рахунок широкого доступу до інформаційних джерел, опрацювання навчальних завдань; забезпечення зворотного зв'язку, інтерактивності взаємодії з інформацією (за умов дотримання критичного підходу), та, відповідно, її опрацювання і урізноманітнення форм представлення з допомогою гіпертексту, відео, звуку та інших форми створення віртуальної реальності. Ми звертаємо увагу на те, що майбутні вчителі історії, на відміну від учнів закладів загальної середньої освіти, що поступово формують уміння працювати з інформацією та використовувати інформаційні ресурси та стають інформаційно компетентними, повинні не лише сформувати у собі названі вміння, але й досягнути їх високого рівня сформованості, мають вміти користуватись широким переліком засобів та інструментів для формування означених умінь роботи з інформацією в учнів, яких вони будуть навчати [4].

## **2.2. Визначення методичних основ упровадження в освітній процес майбутніх учителів історії компетентнісного підходу**

Завдяки упровадженню модульної організації навчання історико-методичних та суспільно-гуманітарних дисциплін інтенсифікується розвиток самоорганізації освітньої діяльності майбутніх вчителів історії через підвищення мотивації до вивчення конкретного модуля, коли відбувається поступове, але систематичне формування професійної компетентності у майбутніх учителів історії. При чому, дослідник Ю. Тельнов звертає увагу на можливості об'єднати різні джерела інформації з різних дисциплін, спеціальностей і учасників освітнього процесу (викладачів і студентів) у рамках так званої віртуального інтегрованого простору знань (ВПЗ), яка допомагає забезпечити постійний розвиток системи за рахунок оновлення теоретичного знання і безперервного накопичення нового досвіду, набутого викладачами і студентами в ході навчального процесу; надавати інформацію, релевантну поставленому завданню кожному з учасників освітнього процесу відповідно до його знань, переваг і потреб [8, с. 38].

Отже, основними методичними основами впровадження в освітній процес майбутніх учителів історії компетентнісного підходу є:

- створення моделі формування професійної компетентності у майбутніх учителів історії;
- орієнтація на результати навчання;
- наступність у викладанні історико-методичних та суспільно-гуманітарних дисциплін;
- практична спрямованість процесу навчання;

- модульна система організації освітнього процесу навчання історико-методичних та суспільно-гуманітарних дисциплін;
- систематичне оцінювання навчальних досягнень студентів.

Важливим етапом реалізації компетентісного підходу у підготовці майбутніх учителів історії було опрацювання термінологічних понять компетентісного підходу, коригування навчальних планів для забезпечення наступності у викладанні історичних та суспільно-гуманітарних дисциплін, розроблення та удосконалення навчально-методичного забезпечення методично-історичних дисциплін, упровадження дистанційного навчання, впровадження інтерактивного навчання з використанням мультимедійних технологій, розроблення нових форм і методів оцінювання навчальних досягнень.

Ми вважаємо, що складовими концепції формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням мультимедійних технологій є ряд концептуальних положень. В умовах активної інформатизації постіндустріального суспільства мультимедійні технології, які серед інших інформаційно-комунікаційних технологій, мають найбільші перспективи завдяки активному упровадженню в практику навчання завдяки підвищенню його ефективності.

## Заключення

За умови оновлення системи навчання у закладах вищої педагогічної освіти, невід’ємним компонентом мають стати нові інформаційно-комунікаційні технології, при чому, професійна підготовка майбутніх учителів історії має стати більш технологічною в розумінні обов’язковості досягнення наперед запланованого результату.

Відповідно, завдяки діалектичному зв’язку між застосуванням мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів історії та рівнем відповідності результатів їхнього навчання відбувається формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням мультимедійних технологій.

Однак, на відміну, від подібних концепцій упровадження концепції формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням мультимедійних технологій передбачає інтенсивне застосування засобів мультимедіа у трьох напрямках: як засіб навчання, як засобів професійно зорієнтованої навчальної діяльності та як об’єктів вивчення. Таким чином, оновлення комплексу навчальних засобів, що використовуються у процесі професійної підготовки вчителів історії, вивчення й впровадження існуючих і розробку нових мультимедійних освітніх ресурсів. Отже, запровадження концепції формування професійної компетентності майбутніх учителів історії з використанням мультимедійних технологій дає змогу ефективно сформувати як фахові, так і загальні психолого-педагогічні, й актуальні, наразі, інформаційно-комунікаційні знання та вміння у студентів – майбутніх учителів історії з урахуванням різного рівня попередньої підготовки та сформованих навичок і нахилів кожного.

## Література

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Изд-во Института проф. обр., 1995. 336 с.
2. Бондар В. І. Дидактика. К.: Либідь, 2005. 264 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
4. Гриценко А. Теоретичні Основи використання мультимедіа технологій у процесі викладання історії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2019. № 2 (65). С. 69-73.



5. Інтеграція освітніх систем України і Європи: Навчально-методичний посібник / За ред. В. К. Медведєва. Харків, 2005. 124 с.
6. Луначек В. Е. Філософські та загальнонаукові підходи до підготовки магістрів за спеціальністю «Державне управління» до моніторингу якості освіти: зб. наук. праць. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2010. Вип. 28-29. С. 22-29.
7. Скиба Ю. А. Формування управлінських компетенцій майбутніх екологів на засадах збалансованого розвитку: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 440 с.
8. Тельнов Ю. Ф. Реализация компетентностного подхода к обучению на основе управления знаниями. *Научная сессия МИФИ*. 2007. Т. 338. С. 23-45.
9. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. 3-е изд., стереотип. Москва: КомКнига, 2006. 200 с.
10. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.

**Author's Information:**

*Andrij Hrytsenko – PhD of Pedagogical Sciences, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.*

## ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО НАНОТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ ФІЗИКИ ТА ХІМІЇ

### FORMATION OF NANOTECHNOLOGY PERCEPTIONS IN PHYSICAL AND CHEMISTRY

*Альона Дяденчук, Наталя Пшенична*

*Alena Dyadenchuk, Natalya Pshenychna*

#### **Анотація**

У статті запропоновано підхід до формування уявлень про наноматеріали та нанотехнології шляхом інтегрування знань з фізики та хімії у ВНЗ. Даний підхід сприяє «взаємопроникненню» знань з різних дисциплін з метою спрямованого формування у студентів різнобічної, комплексної системи наукових уявлень про нанотехнології. Завдяки запропонованому комплексному підходу та системності викладу основ нанотехнологій на заняттях фізики та хімії студент не тільки набуває знання, вміння та навички, а й вчиться інтегрувати отримані знання у свою майбутню професійну діяльність.

#### **Annotation**

This article proposes an approach to forming ideas about nanomaterials and nanotechnologies by integrating knowledge in physics and chemistry classes at universities. This approach contributes to the «interpenetration» of knowledge from different disciplines with the aim of directing students to a diverse, complex system of scientific ideas about nanotechnology. Thanks to the offered complex approach and systematic presentation of the basics of nanotechnology in the classes of physics and chemistry, the student not only acquires knowledge, skills and skills, but also learns to transform the obtained knowledge into his future professional activity.

**Ключові слова:** нанотехнології в освіті, заняття фізики, заняття хімії, досягнення в сфері нанотехнологій.

**Key words:** nanotechnology in education, physics classes, chemistry classes, advances in nanotechnology.

#### **Вступ**

Інтенсивний розвиток нанотехнологій (НТ) та їх стрімке впровадження в промисловість і виробництво обумовлюють актуальність розроблення методик викладання окремих дисциплін із метою формування у майбутніх фахівців компетентностей, спрямованих на володіння НТ.

Нанотехнології – міждисциплінарна область науки, у якій вивчаються закономірності фізико-хімічних процесів у просторових областях нанометрових розмірів з метою управління окремими атомами, молекулами, молекулярними системами при створенні нових молекул, наноструктур, нанопристроїв і матеріалів зі спеціальними фізичними, хімічними і біологічними властивостями [1].

Перелік нанотехнологічних досягнень постійно розширюється. Наразі досягнення у галузі наноматеріалів знаходять застосування при створенні приладів опти- та наноелектроніки, вимірювальної техніки, інформаційних технологій нового покоління, засобів зв'язку тощо.

Нанотехнології можуть стати потужним інструментом інтеграції технологічного комплексу країни на міжнародний ринок високих технологій, надійного забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної продукції. Ознайомлення студентів з основними нанотехнологічними поняттями дозволяє сформувавши уявлення про сучасні досягнення науки, показує можливі перспективи її подальшого розвитку.

Нажаль в університетських курсах практично не вдається відвести належну кількість навчальних годин на вивчення питань в галузі НТ, але для виховання всебічно обізнаних і висококваліфікованих спеціалістів слід знаходити можливості максимально повно і доступно знайомити студентів з ними.

## **1. Аналіз останніх досліджень і публікацій**

Одним з підходів до впровадження основ НТ є інтегрування знань із фізики, хімії, біології, яке дозволяє більш глибоко зрозуміти їх зміст та спрямувати на подолання суттєвого відставання в наносвіті від провідних країн. В аспекті формування основних понять у даній галузі фізика і хімія перетинаються у ряді тем – під час вивчення полімерів, їх різноманітності; формування уявлення про альтернативні джерела енергії тощо.

Питання впровадження НТ в освітній процес досліджують вітчизняні та зарубіжні вчені: А. Лакхтакі, Р. Монк, В. Светухін, І. Мороз, К. Корсак, К. Богданов, К. Хатчінсон, О. Косенко та інші, однак більшість робіт відноситься саме до шкільного курсу фізики та хімії, або ж до впровадження елективних курсів з нанотехнологій [1-4].

## **2. Формулювання цілей статті**

У даній статті запропоновано підхід до формування уявлень про наноматеріали та нанотехнології шляхом інтегрування знань на заняттях фізики та хімії у ВНЗ. Даний підхід сприяє «взаємопроникненню» знань з різних дисциплін з метою спрямованого формування у студентів різнобічної, комплексної системи наукових уявлень про НТ.

## **3. Виклад основного матеріалу дослідження**

Кінцевим результатом вивчення окремих питань НТ на заняттях є формування комплексу базових знань і умінь, що дозволяють орієнтуватися в термінології і напрямках нанотехнології, та подальша можливість застосовувати отримані знання для вивчення, проектування і виробництва матеріалів, пристроїв і систем.

Наведемо кілька прикладів подання знань з НТ при вивченні окремих тем курсів фізики та хімії.

При вивченні розділу «Молекулярна фізика та термодинаміка» знання студентів про структурну організацію високомолекулярних сполук, отримані при вивченні розділів «Будова атома», «Хімічний зв'язок» загального курсу хімії, розширюються та поглиблюються. Це здійснюється завдяки вивченню наступних понять: «наночастинки», «кластери», «квантові точки та нитки», «фулерени», «вуглецеві нанотрубки», «графен» тощо.

У розділі «Оптика» викладач може запропонувати матеріал з вивчення властивостей квантових точок при опроміненні їх ультрафіолетом, а також навести способи захисту від мікрохвильового випромінювання.

При формуванні понять з теми «Напівпровідники. Власна і домішкова провідність напівпровідників» можна приділити увагу поясненню надпровідності та опору вуглецевих нанотрубок та їх властивостей.

Зміст викладу тем ґрунтується на інтегрованому підході, який дозволяє об'єднати фундаментальні знання (фізичні закони, поняття, наукові теорії) і професійні знання (практичне використання законів, понять і теорій для вирішення проблем у професійній сфері).

Аналіз змісту курсів фізики та хімії показує, що поняття нанотехнологій можна включати майже в усі розділи (механіка, молекулярна фізика та термодинаміка, електрика та магнетизм, оптика, загальна, неорганічна, органічна хімія).

Особливу увагу, на наш погляд, слід приділяти питанням застосування останніх досягнень нанотехнологій в різних областях: медицина, енергетика, військова справа, охорона навколишнього середовища та ін., шляхом пояснення будови та принципу дії приладів, виготовлених на основі наноматеріалів. Для створення повноцінної картини роботи пристрою простежується використання не лише фізичних явищ і законів та їх взаємозв'язок, але й явищ хімічних. Орієнтовна схема ознайомлення студентів із досягнення в сфері опто- та наноелектроніки, вимірjuвальної техніки, інформаційних технологій тощо при вивченні окремих розділів фізики та хімії наведено в Таблиці 1.

Таблиця 1. Формування уявлень про наноприлади при вивченні різних розділів фізики та хімії

№ з/п	Наноприлад	Розділ фізики	Розділ хімії
1.	<b>Іоністор</b> (supercapacitor, EDLC — англ. Electric double layer capacitor) — конденсатор з обмеженим або необмеженим електролітом, «обкладками» в якому служить подвійний електричний шар на межі розділу електрода і електроліту [5].	Електрика та магнетизм	Загальна хімія, електрохімія
2.	<b>Мемрістори</b> (англ. memristor, від memory — «пам'ять», та resistor — «опір») — пасивні термінальні електричні компоненти, які функціонують як основний нелінійний елемент ланцюга, що стосується заряду та магнітного потоку [6].	Електрика та магнетизм	Загальна хімія, електрохімія
3.	<b>Транзистор з високою рухливістю електронів</b> (HEMT — англ. High Electron Mobility Transistor) — це гетероструктурні транзистори зі збідненим шаром [7].	Фізика твердого тіла; Електрика та магнетизм	Загальна хімія, електрохімія
4.	<b>Резонансний тунельний діод</b> — напівпровідниковий елемент електричного кола з нелінійною вольт-амперною характеристикою, в якому використовується тунелювання носії заряду через оточену двома потенціальними бар'єрами потенціальну яму.	Електрика та магнетизм; Фізика твердого тіла	Загальна хімія, електрохімія
5.	<b>Наносенсори</b> (англ. Nanosensor) — сенсори, при використанні яких використовуються досягнення нанотехнології, зокрема наноматеріали, які мають компоненти розміром менше 100 нм і дозволяють маніпулювати цими компонентами з метою створення систем більшого масштабу, що володіють новими унікальними властивостями [8].	Електрика та магнетизм; Фізика твердого тіла; Молекулярна фізика та термодинаміка	Загальна хімія, електрохімія
6.	<b>Наноробот</b> — технологія створення машин або роботів, які мають ширину 50–100 нм [9].	Електрика та магнетизм; Фізика твердого тіла	Загальна хімія, електрохімія
7.	<b>Квантовий комп'ютер</b> — фізичний обчислювальний пристрій, функціонування якого ґрунтується на принципах квантової механіки, зокрема, принципі суперпозиції та явищі квантової заплутаності [10].	Квантова механіка; Фізика твердого тіла; Електрика та магнетизм	Загальна хімія, електрохімія

Окрім ознайомлення з вищеперерахованими питаннями НТ на аудиторних заняттях з фізики та хімії, студент може набувати знання з даної галузі також на заняттях гуртків та при виконанні науково-дослідної самоосвіти. Так, наприклад, для вивчення принципів виготовлення наноструктурованих матеріалів та приладів на їх основі при вивченні курсу

загальної фізики студентам технічних спеціальностей перших курсів пропонується провести самостійно ряд експериментів, серед яких «Виготовлення саморобного суперконденсатора з електродами на основі активованого вугілля», «Отримання двовимірних наноструктур методом анодного травлення», «Виготовлення сонячного елемента з використанням нанотехнологій», «Вивчення матеріалів з ефектом пам'яті форми на прикладі нітінолу» тощо.

## Заклучення

Розвиток нанотехнологій відбувається на стику різних наук і вимагає міждисциплінарних підходів при викладанні дисциплін загальної підготовки. Формування окремих питань НТ вимагає володіння широкими знаннями науковою інформацією з фізики, хімії, біології тощо. Завдяки запропонованому комплексному підходу та системності викладу основ НТ на заняттях фізики та хімії студент не тільки набуває знання, вміння та навички, а й вчиться трансформувати отримані знання у свою майбутню професійну діяльність.

## Література

1. Ткаченко Ю. А. Дивовижний світ нанотехнологій. Елективний курс з фізики для учнів 9 класу: навчальний посібник. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 111 с.
2. Величко С. П., Іваній В. С., Мороз І. О., Ткаченко Ю. А. Методичні особливості вивчення нанотехнологій у шкільній фізичній освіті. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* 2016. Вип. 9 (1). С. 62-70.
3. Павлова Е. С. Интеграция химии и нанотехнологий как средство формирования представлений учащихся о современных достижениях науки. *Евразийский Союз Ученых (ЕСУ).* 2016. № 4 (25). С. 32-64.
4. Толоконнікова Н. Методичні основи реалізації міжпредметних зв'язків на заняттях елективних курсів природничого напрямку. *Обрії.* 2011. № 1. С. 101-103.
5. Кузнецов В., Панькина О., Мачковская Н., Шувалов Е., Востриков И. Конденсаторы с двойным электрическим слоем (ионисторы): разработка и производство. *Компоненты и технологии,* 2005. № 6.
6. Nafea Sherief, Dessouki Ahmed, El-Sayed El-Rabaie. Memristor Overview up to 2015. *Menoufia Journal of Electronic Engineering Research.* 2015. 24. Pp. 79-106.
7. Полупроводниковая электроника (Серия «Схемотехника»). М.: ДМК Пресс. 2015. 592 с.
8. Уайтсайдс Дж., Эйглер Д., Андерс Р. и др. Нанотехнология в ближайшем десятилетии. Прогноз направления исследований. М.: Мир, 2002. 292 с.
9. Manjula Mehta, Karthikeyan Subramani. Nanodiagnosics in Microbiology and Dentistry. *Emerging Nanotechnologies in Dentistry, Chapter: 21, Publisher: Elsevier,* 2011. Pp. 365-390.
10. Deutsch D. Quantum Theory, the Church-Turing Principle and the Universal Quantum Computer. *Proc. R. Soc. Lond A,* 1985. 400. Pp. 97-117.

## Author's Information:

*Alena Dyadenchuk – PhD of Technical Sciences, Dmytro Motorny Tavria State Agrotechnological University, Melitopol, Ukraine.*

*Natalya Pshenychna – PhD of Pedagogical Sciences, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.*

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ERASMUS + В СЛОВАКИИ: ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ**  
**IMPLEMENTATION OF THE ERASMUS + PROGRAM IN SLOVAKIA:  
SELECTED ASPECTS**

*Татьяна Зубро*

*Tetyana Zubro*

**Аннотация**

В статье исследуется проблематика академической мобильности в Словакии, которая реализовывается через программу Erasmus +. В связи с тем, что программа в 2020 году завершается в работе характеризуются ее цели и отдельные результаты реализации в Словакии. На основании статистических данных и отчетов делаются выводы о том, насколько Словакии удалось использовать потенциал этой программы для усиления мобильности молодежи.

**Annotation**

The article examines the problems of academic mobility in Slovakia, which is implemented through the Erasmus + program. Due to the fact that the program ends in 2020, its goals and individual implementation results in Slovakia are characterized. Based on statistics and reports, conclusions are drawn on how Slovakia has managed to use the potential of this program to enhance youth mobility.

**Ключевые слова:** Словакия, высшее образование, мобильность, Erasmus +.

**Key words:** Slovakia, higher education, mobility, Erasmus +.

**Вступление**

Процессы европейской интеграции, которые начались во второй половине XX века затронули и сферу высшего образования. Создание интеграционных структур на фоне глобализации привели к тому, что государства-члены Европейского Союза все больше нуждаются в кадрах, имеющих международные навыки. Мобильность студентов увеличивается в результате глобализации бизнеса и промышленности и расширения европейской интеграции. В то же время растет конкуренция и спрос на квалифицированных сотрудников.

В Словакии как и во всем Европейском Союзе в настоящее время наблюдаются тенденции, что выпускники высших учебных заведений будут иметь хотя бы некоторые международные компетенции при выходе на рынок труда. По этой причине все больше и больше работодателей требуют от потенциальных сотрудников языковые и социальные навыки, знание других культур, условий труда в других странах. Эти требования добавляются к существующим наборам профессиональных навыков. Именно программа Erasmus + помогает получить такие навыки. За последние три десятилетия более

10 миллионов человек приняли участие в программе. Целью этой статьи является исследование результатов реализации этой программы в Словакии в последние годы.

## **1. Цели и возможности**

Erasmus + является программой ЕС по поддержке и укреплению образования, а также разных видов обучения и стажировки молодежи в Европе. Эта программа, как и ее предшественники, поддерживает образование в Европе и мире с 1987 года. В программу Erasmus + включены многие государства. Речь идет о странах, участвующие в программе – это страны-члены ЕС, странах-кандидатах и потенциальных кандидатах на вступление в Евросоюз, странах Европейской ассоциации свободной торговли, а также странах-партнерах (страны, включенные в Европейскую политику соседства или те страны, которые заключили соглашения с ЕС, позволяющие им участвовать в программах ЕС).

Программа Erasmus + представляет собой одно из самых важных достижений ЕС в области образования. Программа дает миллионам людей более широкое поле для самовыражения, создает новые международные взаимосвязи, повышает квалификацию и улучшает перспективы всех участников для достижения большего успеха в жизни.

Основные цели Erasmus + основаны на стратегии "Европа 2020" и заключаются в поддержке мобильности в сфере образования, создании партнерств на уровне институций и поддержке политик на основе межсекторального подхода, причем направленных на поддержку всех уровней образования. Программа предоставляет гранты для широкого спектра мероприятий и деятельности в области образования, профессионального образования и обучения, в вопросах молодежи и спорта. Программа дает студентам, ученикам, педагогическим кадрам, молодым сотрудникам и волонтерам возможность пройти часть своего образования или профессиональной подготовки за рубежом, чтобы улучшить знания, навыки и шансы найти работу на рынке труда. Программа поддерживает организации, которые могут участвовать в проектах, чтобы совместно использовать инновации в образовании, обучении и работе с молодежью. [Erasmus +, 2020].

Европейский Союз постоянно увеличивает возможности программы Erasmus +, созданной для оказания содействия молодежи в получении образования или профессиональной подготовки в других государствах-членах ЕС. Из общего бюджета Евросоюза на эту программу выделено 14,77 млрд. евро на период с 2014 по 2020 годы, что на 40% выше предыдущего периода финансирования, который закончился в 2013 году. [Education, training & youth, 2018]. Бюджет по программам также был увеличен за счет средств, предназначенных для развития международной сферы высшего образования со странами-партнерами через различные внешние инструменты ЕС. ЕС выделил дополнительные ресурсы в размере 1,68 млрд. евро для сотрудничества со странами-партнерами в области высшего образования.

Объемы финансирования этой программы увеличиваются из года в год, например 2018 год с бюджетом в 2,8 миллиарда евро стал еще одним рекордным, при этом объем финансирования увеличился на 10% по сравнению с 2017 годом. Erasmus + оказал поддержку более чем 850 000 людям, профинансировали около 95 000 организаций и более чем 23 500 проектов [Erasmus + Annual report 2018].

## **2. Результаты реализации в Словакии**

Пока что статистические данные учащихся в высших учебных заведениях указывают общие тенденции мобильности, цифра которых составляет в последние годы от 7% до 8% всех студентов Евросоюза [Erasmus+ Programme Annual Report 2015]. Следует отметить, что активнее развивается академическая мобильность в рамках докторантуры, меньшее число иностранных студентов, как правило, едут учиться за границу в рамках бакалавриата и магистратуры. [Erasmus+ Programme Annual Report 2015].

В Словацкой Республике реализация программы Erasmus + является одним из важных направлений в реформировании образования и встраивании национальной образовательной системы в европейское пространство высшего образования. Национальным органом в Словакии по реализации программы Erasmus + является Министерство образования, науки, исследований и спорта SR. Словакия как государство-член ЕС на европейском уровне в управлении программой сотрудничает с Европейской комиссией, а также выдвинула представителей в состав Комитета Erasmus +. На национальном уровне, программа находится в ведении министерства, которое отвечает за общую реализацию программы и утверждает план работы на следующий календарный год. Министерство также обеспечивает и предоставляет средства для софинансирования мероприятий программы из государственного бюджета. Сотрудники министерства являются членами Комитета Erasmus + в Европейской комиссии, рабочей группы Erasmus + в Словакии.

Словацкая академическая ассоциация международного сотрудничества – Национальное агентство по образованию и обучению Erasmus + начало администрировать программу с 1997 года, так что программа в Словакии работает уже 23 года. Хотя Erasmus + претерпел различные незначительные изменения с течением времени, в Словакии по-прежнему растет интерес студентов, преподавателей или образовательных организаций к участию в этой одной из наиболее успешных инициатив Европейского Союза. По данным Министерства образования, науки, исследований и спорта в 2017 году программа Erasmus + по-прежнему была популярна, о чем свидетельствует успешность на уровне 30-70% большинства проектов в рамках Erasmus +, а это создает хорошую стартовую позицию для качественной реализации программы в области образования.

Из общего бюджета программы Erasmus + на 2017 год было выделено 28 978 566 евро. Эта сумма примерно на 23% больше по сравнению с 2016 годом. Из них 24 342 475 евро были направлены на образование и обучение (увеличение примерно на 20% по сравнению с 2016 годом) и 4 636 091 евро на сектор молодежи (увеличение более чем на 30% по сравнению с 2016 годом). Средства, предназначенные для образования и обучения для Словакии были выделены Европейской комиссией из двух источников бюджета (см. Таб. 1).

Таблица 1. Разделение бюджета программы Erasmus + для Словакии на 2017 год.

	Индивидуальная образовательная мобильность	Стратегические партнерства	Сумма в евро
<b>Сектор образования и специальной подготовки / сотрудничество со странами программы</b>			
школьное образование	824 113	3 026 244	3 850 357
профессиональное обучение и подготовка	4 855 816	1 454 880	6 310 696
высшее образование	10 421 837	688 738	11 110 575
образование для взрослых	128 471	1 142 720	1 271 191
<b>Сектор образования и специальной подготовки / сотрудничество со странами партнерами</b>			
высшее образование	1 799 656	0	1 799 656
<b>Общая сумма в евро</b>	<b>18 029 893</b>	<b>6 312 582</b>	<b>24 342 475</b>
Сектор молодежи	3 795 837	683 649	4 636 091
<b>Общая сумма в евро</b>	<b>21 825 730</b>	<b>6 996 231</b>	<b>28 978 566</b>

Источник: Správa o účasti Slovenskej republiky na programe Erasmus+ v roku 2017

В рамках мобильности в области образования и стажировок в 2017 году 11 184 человека приняли участие в 338 словацких проектах. Большинство студентов и сотрудников университетов в Словакии были отправлены за границу в рамках программы Erasmus + из Университета Коменского в Братиславе, Экономического университет в Братиславе и



Университета Матея Бела в Банской Быстрице. Больше всего словаков уехало учиться в такие принимающие страны как Чехия, Польша и Испания.

В целом в 2017 году 21 словацкий университет использовал возможности для международного сотрудничества университетов в рамках программы Erasmus + посредством мобильности из стран-партнеров и в страны-партнеры. Высшие учебные заведения и консорциумы имели право подать заявку на финансовый взнос для обучения студентов, а также для обучения и преподавания сотрудников университета. Поскольку средства на мобильность в страны и из стран поступают из 5 финансовых инструментов ЕС, страны мира, с которыми было возможно сотрудничество в 2017 году, были разделены на 12 «финансовых пакетов» с отдельным бюджетом для каждого. Словацкие университеты подали заявки на финансирование мобильности в и из 43 стран (в 2016 году это было 129 стран), причем каждая страна оценивалась отдельно. Бюджет в размере 2 099 6563 евро на мобильность студентов и сотрудников университетов из / в страны-партнеры был распределен по отдельным финансовым пакетам. [Správa o účasti Slovenskej republiky na programe Erasmus+ v roku 2017]

Хотелось бы обратить внимание на инициативу Европейской Комиссии по содействию изучению языка – European Language Label, в которой принимают участие и учебные заведения из Словакии. European Language Label присуждается проектам на национальном, региональном и местном уровне, которые нашли творческие способы улучшить качество преподавания языка, мотивировать студентов, наилучшим образом использовать доступные ресурсы для диверсификации предлагаемых языков и другие инновационные инициативы. Его основная цель заключается в освещении и поощрении инновационных проектов и инициатив в области изучения языков на всех уровнях образования, а также в поддержке, использовании и распространении результатов успешных проектов и инициатив на национальном и европейском уровне в качестве примеров передовой практики и источника вдохновения и мотивации. В 2017 году 15-й выпуск этого конкурса был организован в Словакии. В настоящее время национальное жюри состоит из экспертов по английскому, немецкому, французскому, итальянскому и цыганскому языкам.

С мая 2017 года была создана сеть из 6 региональных координаторов, основная задача которых – стать точкой первого контакта с целевыми группами региона и обеспечить активную деятельность в конкретном регионе. В Словацкой Республике есть несколько организаций, которые оказывают ключевое влияние на молодежную работу в Словакии, в том числе волонтерские организации и организации, работающие с волонтерами из-за рубежа.

Оценки Европейской комиссией эффективности программы Erasmus + указывает на то, что она является одной из трех программ ЕС с самыми положительными результатами. Тем самым она обеспечивает значительную добавленную стоимость в Евросоюзе. Поэтому в 2018 году прозвучало предложение о увеличении бюджета программы Erasmus + до 30 миллиардов евро на следующий 7-летний период. Целью является массовое увеличение числа бенефициаров и участников программы, что могло бы привести к масштабным преобразованиям в самом Евросоюзе.

Однако в связи с проблемами при утверждении бюджета ЕС на 2021-2027 годы, на программу предполагается выделить лишь 21 млрд. евро финансирования, что почти на 30% меньше, чем первоначальное предложение Европейской комиссии о двукратном увеличении финансирования программы. [The Pie News, 2020] Возникает вопрос о том, хватит ли этой суммы для реализации амбиций новой образовательной программы мобильности. Но финансовое положение, в котором оказался ЕС после Brexit, объясняет изменения и уменьшение предложения по финансированию Erasmus + по сравнению с обещанными суммами. Что касается Великобритании, то ее участие в общеевропейской программе обмена студентами Erasmus + заканчивается в конце этого года. Согласно текущим данным, британское правительство не планирует поддерживать эту программу.

Участие в программе Erasmus + осуществляется на добровольной основе, но она оказывает значительное влияние на национальные правительства, которые проводят реформы с целью соответствовать общеевропейским тенденциям. Следует отметить, что Erasmus + оказывает значительное влияние на интеграцию европейского образовательного пространства в одно целое.

## **Выводы**

Как инструмент программа Erasmus + внесла значительный вклад в достижение целей Национальной стратегии Словацкой Республики по вопросам молодежи на 2014-2020 годы. Посредством такой учебной деятельности в стране развивается волонтерство и поддерживается участие в международной мобильности молодых людей, у которых возможностей меньше, что способствует признанию преимуществ неформального образования, повышает компетентность молодых людей и мотивирует их влиять на события на национальном и международном уровнях.

Можно сделать выводы, что Словакия после вступления в Европейский Союз активно включилась в процессы интернационализации и академической мобильности. Словакия старается наполнять квоты, добившись отличных результатов реализации и эффективного использования средств программы Erasmus +, демонстрируя свой высокий потенциал для расширения реализации в будущем. Увеличение с каждым годом финансирования и количества проектов, а также молодых словаков, участвующих в Erasmus +, свидетельствует о высоком потенциале программы. Это позволит стране в полной мере использовать международный опыт молодежи для усиления экономического потенциала страны как полноправного члена Европейского Союза.

## **Литература**

1. Education, training & youth, (2018) // European Union. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth\\_en](https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_en).
2. Erasmus + (2020) // European Union. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_sk](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_sk).
3. Erasmus+ Programme Annual Report (2015) // European Commission. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf>.
4. Erasmus+ Programme Annual Report (2018) // European Commission. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7985705e-41b7-11ea-9099-01aa75ed71a1/language-en>.
5. Správa o účasti Slovenskej republiky na programe Erasmus+ v roku 2017 (2018) // Ministrestvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.minedu.sk/sprava-o-ucasti-slovenskej-republiky-na-programe-erasmus-v-roku-2017/>.
6. The Pie News. Erasmus+ funding proposals down €24 billion. // The Pie News, 2.3.2020, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://thepienews.com/news/erasmus-eu-funding-proposals-drop-by-e24-billion/>.

## **Author's Information:**

*Mgr. Tetyana Zubro – PhD., Senior Lecturer, Faculty of International Relations, University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovakia.*

## РОЛЬ ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. ПРОБЛЕМА ВІДБОРУ ТЕКСТІВ

### THE ROLE OF READING IN THE PROCESS OF A FOREIGN LANGUAGE STUDYING. THE PROBLEM OF TEXT CHOOSING

*Ольга Козій*

*Olha Kozii*

#### **Анотація**

Важливе місце у системі професійної підготовки вчителя іноземної мови займає лексична компетенція. Успішна професійна діяльність вчителя іноземної мови передбачає володіння значним обсягом лексичного матеріалу та його вільним оперуванням в процесі педагогічної діяльності. В процесі формування професійної лексичної компетенції у ВНЗ цінним джерелом інформації про культуру країни, мова якої вивчається, можуть стати тексти художньої літератури.

#### **Annotation**

The knowledge of a foreign language becomes more and more topical and important in the modern world. It is assisted by the processes of European integration. The ability to speak a foreign language extends the prospects of employment, assists to development of communicability and tolerance, and extends the limits of professional and scientific mobility. The problem of professional training depends on it too.

**Ключові слова:** лексична компетенція, вчитель іноземної мови, читання, автентичні тексти, система вправ.

**Key words:** lexical competence, a foreign language teacher, reading, authentic texts, exercises.

#### **Вступ**

Важливе місце у системі професійної підготовки вчителя іноземної мови займає лексична компетенція. Професійна діяльність вчителя іноземної мови передбачає володіння значним обсягом лексичного матеріалу та його вільним оперуванням в процесі педагогічної діяльності. В процесі формування професійної лексичної компетенції у ВНЗ цінним джерелом інформації про культуру країни, мова якої вивчається, можуть стати тексти художньої літератури.

У процесі опанування іноземної мови читання може виступити як засіб і як мета навчання. Читання тісно пов'язане з розумінням тексту і є складним розумовим процесом.

Для успішної реалізації поставлених цілей дуже важливо з самого початку навчання створити у студентів правильне відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, та засобу здобуття інформації.

Аналіз системи іншомовної професійної підготовки в педагогічному ВНЗ, котрий реалізується з позиції особистісно-діяльнісного, комунікативного, лінгвокраїнознавчого та

соціокультурного підходів, надає можливість визначити змістовну основу процесу формування професійної лексичної компетенції вчителя. Доволі продуктивною можна вважати ідею «розуміння культури як сукупності текстів» [7, с. 55]. При цьому мова розглядається як засіб встановлення та закріплення певних культурних цінностей. Тож в процесі формування професійної лексичної компетенції у ВНЗ цінним джерелом інформації про культуру країни, мова якої вивчається, можуть стати тексти художньої літератури. Самостійна робота з домашнього (або індивідуального) читання в такому ракурсі може стати ефективним фактором, що забезпечує збагачення активного вокабуляру майбутнього вчителя. Це дозволить підвищити мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Робота з індивідуального читання здатна зробити процес формування лексичної компетенції більш ефективним. На думку Н. Гальскової [1], зростаюча роль читання обумовлюється тим, що відіграє важливу роль у професійній діяльності спеціалістів по закінченню навчання та є основним засобом продовжувати вивчати іноземну мову.

**Метою статті** є дослідження основних етапів роботи із автентичними текстами на заняттях з іноземної мови та розробка системи вправ.

## **1. Аспекти методики опрацювання художнього тексту**

Проблему організації та методичного забезпечення домашнього читання в аспекті вивчення іноземних мов у школах, мовних та немовних вишах вивчали О. Бігич, С. Скляренко, Н. Станкевич, О. Тарнопольський, С. Фоломкіна та ін. Домашнє читання визначається дослідниками як головне джерело практики в читанні, збагачення словникового запасу студентів, мовних та стилістичних форм, соціокультурної та лінгвокраїнознавчої інформації, а також як стимул для розвитку самостійного читання іноземною мовою.

У сучасній зарубіжній методиці вивченню художнього тексту присвячені роботи таких лінгвістів й методистів, як М. Лонг, У. Неш, М. Шорт, К. Кендлін, К. Брумфіт, Р. Картер та ін. Роботи зазначених дослідників надають різні погляди як на залучення художнього тексту до процесу навчання мови, так і на методику їх опрацювання.

### **1.1. Читацька реакція: погляди М. Лонга**

Для М. Лонга головною є проблема отримання читацької реакції на художній текст. Основними перепонами для вирішення проблеми є, по-перше, надмірне застосування структурного підходу до навчання мови з увагою до граматичних структур, а по-друге, недостатня сформованість методології щодо вивчення та використання художніх текстів на заняттях з іноземної мови, вивчення літератури окремо від мови. Дослідник пропонує розмежовувати тексти, призначені для засвоєння певних мовленнєвих моделей, граматичних конструкцій, таким чином сприяючи формуванню мовленнєвої компетенції студентів, та власне художні тексти. У випадку з останніми обов'язковою є інтерпретація, що тягне за собою читацьку реакцію.

Під час аналізу викладач має застосовувати низку завдань різного рівня, які б сприяли появі реакції учня. Та викладач має чітко відстежувати, аби цей вид роботи не переходив у відповіді на питання суто мовного характеру.

Оскільки головною метою залучення художніх текстів до процесу навчання мови є формування мовної компетенції учня, М. Лонг вважає, що лінгвістичне дослідження таких текстів є такою ж мірою здійсненим, як і у випадку зі штучно створеним текстом, з тією різницею, що робота з художнім текстом є більш привабливою для учнів з огляду на викликану ним реакцію.

Виконання завдань, що базуються на автентичному тексті, сприяє продуктивній реалізації «діяльнісного» каналу, що відповідає за виконання завдань творчого та лінгвістичного характеру. Головним аргументом на користь інтеграції творів художньої літератури в курс вивчення іноземної мови є відкриття каналу «творчого відгуку». Також

мова художньої літератури допомагає подолати «обмеженість навчального процесу, який регулюється викладачем та сприяє формуванню в учнів відчуття мови» [14, с. 59].

## 1.2. Концентрація на тексті

Розуміння у читанні йде через постійний процес висування, підтвердження та / або зміни гіпотез про зміст того, що читається, тобто через прогнозування цього змісту. Висування таких гіпотез звичайно залежить від мотивації та емоцій читача. У навчальному процесі потрібний оптимальний рівень мотивації та емоцій студентів-читачів. Він досягається, коли зміст текстів для читання здатний збуджувати їх процесуальну мотивацію, тобто суб'єктивну зацікавленість у читанні даного тексту. Якщо тексти добираються для роботи над ними всієї групи або декількох груп, то тексти мають бути цікавими для більшості студентів.

По-друге, тексти, що вивчаються, повинні створювати можливості для особистісного самовираження студентів, що здійснюється через говоріння або письмо, тобто не має прямого відношення до читання, або при спільному обговоренні варіантів текстів, що будуть вивчатися, причому кожен студент повинен мати право голосу.

Основна лінія курсу вивчення іноземної мови полягає в поєднанні вивчення мови та літератури. Дослідники виділяють низку основних принципів вивчення літератури в цьому курсі. Перший полягає в тому, що увага інтерпретатора повинна концентруватися на самому тексті, а значення історії літератури, біографії авторів є, на думку М. Шорта та К. Кендіна, є перебільшеним, оскільки витісняє вивчення самих текстів, можуть призвести до виникнення стереотипів. Замість цього пропонується надавати студентам специфіковані знання щодо окремого тексту, а саме: соціального контексту, соціальних реалій локального рівня. Таким чином, акцент ставиться на інформації, яку підказує сам текст.

Для М. Шорта та К. Кендіна основним у курсі вивчення іноземної мови є поєднання компонентів мови та літератури та їх взаємопосилення. На користь запровадження інтегрованого курсу свідчать наступні аргументи:

1. Лінгвістично відокремити літературу від мовних курсів дуже складно.
2. Для учня та студента «література також є мовою» [14, с. 51].
3. Література може бути джерелом задоволення для студента, а це забезпечує успіх навчальної діяльності.
4. У літературному творі реалізуються стилі мови із притаманними їм художніми засобами, що сприяє розвитку в учнів навичок володіння мовними стилями.

Пропонується проводити так звані «домінантні» заняття, із акцентом на мові (стилістичних особливостях, граматичних структурах, лексиці) або літературі.

Від студента-читача переважно не вимагається повне розуміння тексту, а лише основної інформації. Як пише О. Тарнопольський: «... Потрібне глобальне, а не детальне розуміння прочитаного» [9, с. 78].

Таким чином, успіх реалізації поставлених цілей багато в чому залежить від формування у студентів правильного відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, залежно від виду читання. Читання на заняттях з англійської мови сприяє поглибленню знань як рідної, так і іноземної мови, збагаченню загального і спеціального лексичного словника. Завдання для роботи з художнім текстом мають бути розроблені виходячи з принципу взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності.

## 2. Система вправ для опрацювання автентичних текстів

### 2.1. Вимоги до текстів

В останні роки велика увага приділяється проблемі аутентичності в методиці навчання іноземним мовам. Неаутентичні тексти – це тексти, які написані спеціально для тих, хто

вивчає іноземну мову як нерідну. Вони вводяться в навчальний процес для закріплення певної граматичної теми, лексичного матеріалу. Аутентичними традиційно вважаються тексти, які спеціально не адаптовані для навчальних цілей.

Використання аутентичних, неадапованих текстів обґрунтовується наступними аргументами: використання штучних, спрощених текстів призводить до утрудненого переходу до розуміння текстів, взятих з реального життя; адаптовані навчальні тексти втрачають характерні ознаки тексту як особливої одиниці комунікації; аутентичні тексти різноманітні за стилем, робота над ними викликає зацікавленість студентів; аутентичні

Аутентичні матеріали мотивують студентів, тому що вони більш цікаві внутрішньо і є значним стимулом для навчання, ніж штучні або неаутентичні матеріали. Аутентичні тексти наближають читача до цільової мовної культури, цим самим роблять навчання більш приємним і тому підсилюють мотивацію [2, с. 3].

Варто відзначити, що від науково-популярних текстів відмовлятися не доцільно на початковому та середньому етапах навчання читання, оскільки рівень знань студентів з фахових предметів та мови ще недостатньо високий, щоб було можливо досягти певного розуміння матеріалу, що наводиться у наукових фахових статтях,

Важливо добирати саме автентичні тексти. У загальному розумінні автентичний текст визначається як текст, що являє собою оригінальний, взятий з іншомовного джерела, що не був створений у навчальних цілях. Але це не будь-який текст на визначену тему, що відтворює деякі строго дозовані характеристики оригінального

На початкових стадіях навчання студенти розуміють текст лише після перекладу або ретельного аналізу. Саме тому перед кожним заняттям викладач повинен спланувати роботу з текстом, визначити найскладніші моменти, основні лексичні та граматичні особливості, підготувати комплекс вправ із метою полегшення читання. Зважаючи на складність тексту, варто використовувати аналітичне читання для забезпечення ефективності вивчення матеріалу.

Вимоги, яким повинен відповідати навчальний матеріал, призначений для формування готовності до професійної іншомовної комунікативної компетенції у студентів це:

- 1) використання автентичної лексики, фразеології;
- 2) адекватність мовленнєвих засобів, що використовуються в запропонованій ситуації;
- 3) природність пропонувананих ситуацій;
- 4) відображення особливостей культури та національної ментальності носіїв мови;
- 5) інформаційна та емоційна насиченість;
- 6) функціональність, яка припускає співвіднесення тексту з визначеною сферою спілкування, для якої він є досить репрезентативним;
- 7) ситуативність, яка означає потенційну кореляцію тексту з конкретною ситуацією спілкування, котра імітується в процесі навчання;
- 8) тематичність, яка означає адекватність тексту змістовним аспектам програми;
- 9) відображення сучасного етапу розвитку мови, що означає необхідність використання автентичних текстів, які функціонують в умовах реальної комунікації.

На думку Малишевої С. О. [3, с. 2] аутентичні тексти для самостійного читання дають студентам чудову можливість обговорювати близькі їм питання, вести діалог, викладати факти, робити повідомлення, таким чином удосконалюючи через читання навички говоріння: уміння формулювати, висловлювати і відстоювати свою думку з певної тематики, вести дискусію, писати короткі есе, проекти, репортажі.

На користь використання аутентичних текстів для додаткового читання йдеться і в дослідженні Е. Кнутсона [18, с. 3], де особливо підкреслюється важливість подачі дотекстових завдань. Складний, неадапований текст може стати доступним студентам шляхом пристосування рівня складності завдання. Результатом екстенсивного читання набуття «відчуття мови». При такому читанні питання граматики здаються менш складними, а на сформоване відчуття мови можна покластися більше, ніж на граматичні правила, які часто випадають з пам'яті.

Киян О. Н. [2, с. 2] вважає, що в аутентичних текстах знаходить своє вираження діяльнісна структура мовлення. Текст є об'єктом смислової обробки і утворює необхідний зміст та комунікативну базу для розвитку говоріння, має комунікативну цілісність, завдяки якій відповідає пізнавальним і емоційним запитам студентів, активізує їхню мисленнєву діяльність.

С. Фоломкіна виділяє чотири основні функції навчальних іншомовних текстів, а саме: функція збагачення і розширення лексичних знань; функція тренування (вправлення в читанні); функція розвитку усного мовлення; функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння [10].

Для успішної реалізації поставлених цілей дуже важливо з самого початку навчання створити у студентів правильне відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, як засобу здобуття інформації.

Перед викладачем стоїть завдання навчити студентів розуміти автентичні тексти, не застосовуючи при кожній зустрічі з незнайомим словом словника. Для цього, як вважає Н. Гальська, студенти повинні засвоїти декілька правил роботи з текстом [1]: читати текст іноземною мовою – це не означає перекладати кожне слово. Для розуміння будь-якого тексту важливу роль відіграє життєвий досвід, що є у студента. Тож щоб зрозуміти текст (або спрогнозувати, про що йтиметься у ньому), необхідно звернутися за допомогою до заголовка, малюнків, а у випадку з науковим текстом – схем, таблиць, структури тексту.

## 2.2. Система вправ при роботі з текстом

Залежно від комунікативних потреб і по мірі проникнення у зміст тексту у вітчизняній методиці виділяють наступні види читання: ознайомлююче, навчальне, переглядове, пошукове [9]. Оскільки переглядове і пошукове по багатьом характеристикам збігаються, у практиці навчання їх, як правило, вважають за один вид, називаючи пошуково-переглядним. Г. Рогова виділяє три види читання: навчаюче, ознайомлююче і переглядове [4].

Читання є важливим засобом опанування граматичної сторони мови. Виконання вправ, пов'язаних з читанням, сприяють міцнішому опануванню граматичних структур. Розуміння прочитаного не можна досягти лише завдяки знанню лексики, адже необхідно знати граматичні форми і граматичну структуру речень. Вивчаючи нову граматичну структуру, студент повинен засвоїти її лише на базі знайомого лексичного матеріалу. Засвоєні граматичні структури необхідно повторювати на прикладі нової лексики. Для подолання граматичних труднощів під час роботи з текстами необхідно сформулювати у студентів відповідні навички та довести їх до автоматизму. Для досягнення цієї мети доцільно виробляти вміння пізнавати та виділяти в тексті характерні для нього мовні моделі.

У процесі навчання читання важливо, щоб студенти за сукупністю окремих слів бачили у реченні певний взаємозв'язок цих слів, який складає не менш визначену структуру – мовну модель. Лексико-граматичні вправи можуть бути не пов'язаними зі змістом тексту, хоча повинні містити лексику та граматичні явища, які зустрічаються в тексті та які необхідно опрацювати, що сприятиме розумінню тексту під час його читання. На погляд Г. Чередниченко, результативними є, наприклад, граматичні вправи, які в завданні, крім прикладу чи моделі, містять короткий теоретичний виклад граматичного явища [12, с. 154].

На дотекстовому етапі відбувається підготовка студентів до читання та розуміння тексту. З цією метою можна використати вправи на співвідношення значення слова з темою, ситуацією, контекстом, на розширення лексичного запасу, розпізнавання і диференціацію граматичних явищ. На текстовому етапі відбувається розподіл текстового матеріалу на смислові частини та виділення смислових опор. Даний етап передбачає читання, переклад, лексичний та граматичний аналіз, вправи і завдання на розуміння мовної та інформативної компоненти тексту [10, с. 223].

Обов'язковим елементом текстового етапу є читання вголос, оскільки, читаючи, студенти виробляють і тренують вимову, отримують нову інформацію.

Переклад тексту або його вибіркового компонентів сприяє формуванню формального сприйняття та використання мови. Зазвичай під час усного мовлення студенти висловлюють свої думки, синхронно перекладаючи інформацію з рідної мови за допомогою великої кількості мовних елементів.

Лексико-граматичні вправи також корисно давати і після читання тексту, тому що вони дають можливість ще раз зупинитися на тому чи іншому граматичному явищі, яке може викликати певні труднощі, або відпрацьовувати вживання лексики, що корисно як для читання наступного тексту, так і для усного мовлення, якщо в цьому є потреба. На заключному етапі роботи доцільне виконання вправ із текстом. Вони різняться від наведених вище тим, що основою для роботи служить текст, і перед студентами стоїть завдання самостійно вибрати з тексту та семантизувати ті чи інші похідні слова.

Студенти виконують завдання на розвиток лексичних навичок читання. Тому викладачі, готуючи методичні розробки для роботи з індивідуального читання мають укласти список лексичних одиниць, які студенти, читаючи твір, мають віднайти в тексті, з'ясувати значення слів та виразів, запам'ятати контекст вживання.

Текстова робота передбачає завдання, пов'язані зі змістом творів, а саме: відтворення ланцюга подій, обґрунтування назви, характеристика проблем та персонажів. Ці завдання мають на меті навчити студентів виділяти головну інформацію в тексті.

Післятекстові вправи служать головним чином для перевірки розуміння як прочитаного тексту в цілому, так і окремих його розділів. Ці вправи формують такі комунікативні навички, як діалогічне й монологічне усне та письмове мовлення.

Перефразування художніх текстів може бути непростим завданням, бо вимагає певного рівня мовної підготовки, сприяє формуванню уявлень про сутність мови художньої літератури та її прояви в дискурсі. У процесі перифразу учень намагається розширити вербальні рамки фрази чи висловлювання, що є показником певного рівня літературної компетенції.

Окресливши тематику фахових текстів та відібравши термінологічну лексику для активного засвоєння студентами, потрібно створити комплекс вправ з метою вирішення комунікативних і пізнавальних задач під час роботи з фаховою літературою. Цей комплекс вправ можна поділити на дві групи:

1) лексико-граматичні вправи, які передбачають багаторазове виконання завдань одного типу і формують механізми читання з безпосереднім розумінням прочитаного; ці вправи спрямовані на формування навичок читання;

2) вправи, які мають своїм об'єктом зміст наукового тексту, отримання фактичної інформації та її осмислення, а тому передбачають одночасне вирішення розумових завдань різного плану; ці вправи спрямовані на формування вмінь читання. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти [9].

Лексико-граматичні вправи можуть бути не пов'язаними зі змістом тексту, хоча повинні містити лексику та граматичні явища, які зустрічаються в тексті та які необхідно опрацювати, що сприятиме розумінню тексту під час його читання. На погляд Г. А. Чередниченко, результативними є, наприклад, граматичні вправи, які в завданні, крім прикладу чи моделі, містять короткий теоретичний виклад граматичного явища [13, с. 154].

## **Висновки**

Таким чином, успіх реалізації поставлених цілей багато в чому залежить від формування у студентів правильного відношення до читання як виду мовної діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, залежно від виду читання. Читання на заняттях з англійської мови сприяє поглибленню знань як рідної, так і іноземної мови, збагаченню загального і спеціального лексичного словника. Завдання для роботи з художнім та науковим текстом розроблені виходячи з принципу взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Виконання запропонованих вправ вимагає кількарізного перечитування тексту, а це важливо для правильності, повноти та глибини розуміння прочитаного.



## Література

1. Гальскова Н. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
2. Киян О. Н. Аутентичность как методическая категория в обучении иностранному языку. – [www.main.isuct.ru](http://www.main.isuct.ru).
3. Малышева С. А. Развитие коммуникативной компетентности через чтение проблемных аутентичных текстов как средство реализации профильного обучения – [www.wesom.ru](http://www.wesom.ru).
4. Степанова М. М. Отбор текстов при обучении английскому языку на неязыковых факультетах // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуз: сборник научных статей по проблемам высшей школы – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – С. 282-285.
5. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Методичні рекомендації до домашнього читання по книзі С. Хінтон «Аутсайтери» / [уклад. О. В. Пономаренко]. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 151 с.
7. Скугарова Ю. Новая жизнь художественного текста в преподавании иностранных языков / Ю. Скугарова // Вестник МГУ Сер.19. – 2002. – № 3. – С. 54-60.
8. Степанова М. М. Отбор текстов при обучении английскому языку на неязыковых факультетах // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуз: сборник научных статей по проблемам высшей школы – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. – С. 282-285.
9. Тарнопольський Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К.: ІНКООС, 2006. – 248 с.
10. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам / С. К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. 1985. – № 3. – С. 18-22.
11. Христова О. Ф. Використання фахових текстів на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням / О. Ф. Христова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького: зб. наук. пр. – 2011. – № 6. – С. 220-225. – (Серія «Педагогіка»).
12. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 54-64.
13. Чередніченко Г. А. Методика навчання іншомовного професійноорієнтованого читання студентів немовних вищих навчальних закладів / Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця // Вісник ХНУ. – 2010. – № 17. – С. 150-157.
14. Brumfit C. I. Literature and Language Teaching / Christopher Brumfit, Ronald Carter. – Oxford: Oxford University Press, 1997. – 289 p.
15. Brumfit C. I. Teaching Literature Overseas: Language-Based Approaches / C. I. Brumfit. – Oxford: Pergamon Press, 1983. – 139 p.
16. Carter R. Literary Text and Language Study / Ronald Carter, Deirdre Burton. – London: Edward Arnold, 1982. – 115 p.
17. Carter R. The Web of Words: Exploring Literature Through Language / Ronald Carter, Michael N. Long. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 188 p.
18. Knutson E. Reading with a Purpose: Communicative Reading Tasks for the Foreign Language.

## Author's Information:

*Olha Kozii – PhD in Philology, Associate Professor, Linguodidactics and Foreign Languages Chair, Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

# QR-КОД ЯК ІНСТРУМЕНТ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

## QR-CODE AS A TOOL FOR CREATING A MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Ірина Меленець*

*Iryna Melenets*

### **Анотація**

В статті розглянуто основні поняття про QR-код, його переваги та недоліки при використанні в навчальному середовищі. QR-коди є простим, зручним та інтерактивним способом розповсюдження і отримання інформації.

Якщо ви сучасний викладач і цікавитесь інформаційно-комунікаційними технологіями та намагаєтесь максимально залучати їх у освітній процес, то QR-коди можуть бути змістовним доповненням ваших занять.

### **Annotation**

The article deals with the basic concepts of the QR code, its advantages and disadvantages using it in the learning environment. QR codes are a simple, convenient and interactive way to distribute and get information.

If you are a modern teacher and are interested in information and communication technologies and are trying to involve them as much as possible in the educational process, then QR codes can be a meaningful complement to your classes.

**Ключові слова:** QR-код, QR-генератор, студенти, освітнє середовище, навчальний процес.

**Key words:** QR code, QR generator, students, educational environment, learning process.

*Студенти не просто мають навчитися використовувати ІКТ, а повинні користуватись ІКТ, щоб успішно навчатися*

Процеси реформування, модернізації та розвитку різних соціальних сфер діяльності і галузей економіки, що розгорнулися в нашій країні в останні десятиліття, зумовлюють необхідність відповідних змін у вітчизняній системі освіти, переходу на новий рівень вимог до якості підготовки випускників шкіл та вузів. Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних ІКТ, зокрема – технологій та засобів мобільного навчання, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [1; 10].

Масове впровадження QR-кодів серед розвинутих країн призвело до широкого використання їх на українському ринку. Будь-який смартфон або планшет легко зможе розшифрувати QR-кодовану інформацію. Для цього потрібно скористатися камерою мобільного пристрою зі встановленою програмою для розпізнання QR-коду.

Питанням використання QR-кодів у різних галузях присвячені роботи В. Бондаренко, О. Воронкіна, П. Демченко, Т. Дібрової, О. Кислової, В. Куклева, Н. Рашевської, Д. Семенченко, С. Семерікова, І. Цуканової.

Зчитування даних, що закодовані за допомогою QR-коду, дозволяє швидко отримувати багато різної інформації.

Абревіатура QR (quick response) означає «швидкий відгук». Це двомірний штрих код, який було розроблено в 1994 році японською компанією «Denso Wave». Основна мета QR-кодів – розмістити великий обсяг інформації на невеликому шматочку. Головною умовою при цьому було те, що ушкодженні або частково забрудненні дані не завадили зчитуванню вміщеної інформації. Сутність QR-коду – в одному невеликому квадраті помістити 2953 байти інформації, тобто 7089цифр або 4296 букв (близько 1-2 сторінки тексту в форматі А4) та 1817 ієрогліфів [2].

У QR-коді зашифрована інформація набагато більшого обсягу, ніж у звичному штрих-коді. Усередині QR-коду закодовані спеціальні службові символи, що дозволяють визначити зміст зображення. Це можуть бути текст, адреса електронної пошти, гіперпосилання на сайти, номери телефонів, географічні координати, відео на YouTube, посилання на сторінку профілю в соціальних мережах, аудіофайли, online-бібліотеки тощо.

Особливою рисою QR-кодів є їх структура – квадрат, хоча сьогодні можна зустріти моделі будь-якої форми. Вбудована в програму-сканер система корекції помилок дозволяє отримати інформацію навіть з QR-коду, що було пошкоджено.

Потрібно зазначити, що QR-коди не були ліцензовані, тому кожна людина може не тільки використовувати, а й створювати їх абсолютно безкоштовно. Найбільшої популярності QR-коди набули серед користувачів мобільного зв'язку – встановивши програму-розпізнавач, абонент може миттєво заносити в свій телефон текстову інформацію, додавати контакти в адресну книгу, переходити по web-посиланнях, відправляти SMS-повідомлення тощо.

Але як і для будь-якої іншої інновації, існує низка *переваг та недоліків* використання QR-коду [4].

Розглянемо переваги:

- 1) зберігання великих обсягів цифрової та текстової інформації на будь-якій мові;
- 2) швидкість створення QR-коду за допомогою програмних засобів;
- 3) висока швидкість розпізнавання, причому друкарський розмір коду може бути дуже малим;
- 4) можливість зчитування в будь-якому напрямку;
- 5) для розміщення підходить практично будь-яка поверхня;
- 6) стійкість до пошкоджень (зчитування при ушкодженні коду до 30%).

Недоліки:

- 1) відносно висока вартість мобільного Інтернету;
- 2) низький рівень поінформованості про технології QR-кодування;
- 3) технічні неполадки.

Сучасна молодь практично не уявляють життя без смартфона. Адже з його використанням підлітками здійснюються більшість повсякденних дій: спілкування у соціальних мережах, переглядання фільмів, розваги, пошук потрібної інформації, прослуховування музики тощо. Тому залучення технологій з використанням мобільного телефону на заняттях додатково заохотить студентів до вивчення вашої дисципліни або предмету. На цьому ідеї не обмежуються! Формат використання такого кодування може бути значно різноманітнішим!

Отже, за допомогою QR-кодів можна урізноманітнити навчальний процес наступним чином:

- кодування посилань на домашні і самостійні завдання чи практичні роботи (додаток 1);

- **проведення квесту**, підказки до кожної схованки якого будуть зашифровані у вигляді відповідного QR-коду;
- **організація виставки у класі чи коридорами навчального закладу**, інформацію до експонатів якої можна отримати після сканування відповідного QR-коду.
- **розміщення коридорами навчального закладу відповідних кодів**, кожний з яких буде містити посилання на непересічні факти, цікаві статті тощо;
- **розміщення кодів на підручниках чи книгах у бібліотеці** з посиланнями доступу до електронної версії відповідного видання.

На сьогоднішній день в інтернет-просторі є досить широкий вибір онлайн-сервісів для зчитування та генерування QR-кодів.

Створюється QR-код через генератор, що представляє собою спеціальну програму.

Програма QR Code Studio дозволяє швидко створювати QR-коди. Вони можуть бути збережені в графічному форматі (BMP, GIF, JPG, PNG або TIFF) або скопійовані в буфер обміну.

Безкоштовний генератор «дизайнерських» QR-кодів Visulead підтримує багато мов, має широкий набір шаблонів та потужний вбудований редактор.

Для того, щоб зчитати QR-код необхідно запустити програму QR-сканер, навести камеру пристрою на код, розпізнати вміст коду й отримати відповідну інформацію.

Отже, QR-кодування є надфективним сервісом, що допомагає користувачам швидко отримувати доступ до потрібної інформації.

Наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі – одна зі складових формули Нової української школи, яка суттєво розширює можливості сучасного педагога.

Додаток 1

## Тема. Основи законодавства України щодо охорони здоров'я людини

*Патріотизм починається з любові до людини  
В. Сухомлинський*

### План

1. Військово-патріотичне виховання молоді.
2. Основні документи нормативно-правової бази щодо захисту життя і здоров'я людини в Україні.
3. Аналіз стану здоров'я людей в Україні.

### I. Діймо разом

1. З'ясувати мету та завдання Концепції національно-патріотичного виховання молоді (с. 4)



### II. Дискутуємо

2. Декларація прав людини (Стаття 25)  
Європейська Соціальна Хартія (Статті 11, 13)  
Закон України "Про екстрену медичну допомогу" (Статті 3, 12)



### III. Аналізуємо



#### 3. Аналіз стану здоров'я людей в Україні



### IV. Завдання для самостійної роботи

- ✓ створити пам'ятку "Шляхи покращення стану здоров'я населення України"

### Література

1. Бузько В. Л. Освітній веб-квест як засіб реалізації інтеграції природничих знань у процесі вивчення курсу фізики в загальноосвітній школі / В. Л. Бузько // Математика. Інформаційні технології. Освіта. міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 черв. 2016 р.: збірник матеріалів. – Луцьк-Світязь, 2016. – С. 120-124.
2. Історія QR-кода [Електронний ресурс]: відео / DaiFiveTop // YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=1ALhzhkMAcY>.
3. QR-код [Електронний ресурс] // Вікіпедія: вільна енциклопедія. – Електрон, дан. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/QR-код>.
4. Бутирська І. В. Технологія QR-коду як інструмент підвищення ефективності функціонування сервісних систем [Електронний ресурс] / І. В. Бутирська, А. В. Мангул // Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки. – 2015. – Вип. 1. – С. 165-171. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei\\_2015\\_1\\_22/](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei_2015_1_22/).
5. Бондаренко В. Мобільні технології у бібліотеці: QR-код / В. Бондаренко // Бібліотечний вісник. – 2014. – № 6. – С. 28-32.

### Author's Information:

*Iryna Melenets – Teacher of Natural Sciences, Korostyshiv I. Franko Pedagogical College, Korostyshiv, Ukraine.*

**МОТИВАЦІЯ ВИСОКОГО РІВНЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ  
ВІД ШКОЛЯРІВ ДО СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**HIGH LEVEL MOTIVATION OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE  
FROM PUPILS TO HIGHER EDUCATION STUDENTS**

*Володимир Пантелеєв, Тетяна Сакада*

*Volodymyr Panteleiev, Tatiana Sakada*

**Анотація**

Проаналізовано актуальність підвищення математичної грамотності школярів-вступників та студентів, використано результати опитувань студентів першого курсу навчального закладу Національної академії статистики, обліку та аудиту, зосереджено увагу на ключовому факторі навчального успіху студента – підвищення математичної та статистичної грамотності; виданий Указ Президента України Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні; продемонстровано досвід НАСОА з професійної орієнтації та мотивації студентів до вивчення математики, розкрито послідовність реалізації основних принципів та практики формування математичної грамотності.

**Annotation**

The relevance of improving the mathematical literacy of students-students and students is analyzed, the results of surveys of students of the first year of the National Academy of Statistics, Accounting and Audit are used, the key factor of the student's academic success – the increase of mathematical and statistical literacy; the Presidential Decree was issued announcing the 2020/2021 academic year of the Year of Mathematical Education in Ukraine; NASAA's experience in students' vocational orientation and motivation to study mathematics is demonstrated, a sequence of implementation of basic principles and practices of mathematical literacy formation is revealed.

**Ключові слова:** методико-математична підготовка, анкетування, мотивація, НАСОА, студенти-економісти.

**Key words:** methodological-mathematical preparation, questionnaire, motivation, NASAA, students-economists.

**Вступ**

У суспільстві велику актуальність має проблема ліквідації функціональної неграмотності громадян, зокрема, підвищення математичної, статистичної та фінансової грамотності населення та фахівців. Результати дослідження вказують на необхідність пошуку ефективних способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-трансферної системи навчання, оскільки тільки 30% студентів здатні до продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності й готові до зміни форм і методів навчання [2]. Виданий Указ Президента України Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком

математичної освіти в Україні. Раніше було розглянуто вплив фактору мотивації на вибір вступником економічних спеціальностей, зазначено напрями підвищення математичної та статистичної писемності (грамотності) студентів та накреслено заходи у закладах вищої освіти (ЗВО) щодо підвищення мотивації студентів [1]. Виникає потреба розкрити проблемні аспекти покращення якості математичних знань школярів України та підвищення їхньої мотивації до продовження вивчення природничих дисциплін у закладах вищої освіти. Тому утворюється дослідницька задача: розглянути та розкрити значення та роль знань з математики та математичної освіти в економіці, привернути увагу до останніх рішень керівництва країни щодо математичної компетентності, надати підтвердження бажань студентів НАСОА до оволодіння професією, заходи з організації та методики підвищення математичної обізнаності студентів-економістів. Для реалізації задачі використані теоретичні (світоглядний та системний підходи, аналіз, синтез, порівняння, аналогії) та емпіричні (анкетування, спостереження, бесіди) методи дослідження. Анкетування проведене у групах студентів, для яких визначні професійні знання з математики.

## **1. Актуальність проблеми активізації математичної освіти для майбутніх економістів**

Значення та роль математики та математичної освіти в економіці відкривають філософські науки. Ці настанови дають єдиний метод наукової творчості, що забезпечує справді науковий світогляд для пізнання – діалектику, теорію і метод пізнання світу.

Наш час, новітню історію характеризують як епоху математиків, фізики, відповідальних політичних рішень [3; с. 178]. Загальна констеляція (сукупність, збір), до якої входить економічна мова (вибір на користь грошового знаку пов'язаний із місцем, яке займає аналіз багатств поряд із теорією мови, аналізом репрезентацій, математики і науки про порядок); як ці варіанти вибору пов'язані із функцією, що її виконує економічна мова у практиці народжуваного капіталізму, з процесом привласнення, об'єктом якого вона є з боку буржуазії, з роллю, яку вона має відігравати в реалізації інтересів та бажань [4; с. 110]. Звідси, в кінцевому рахунку, випливає, що математична форма є для чистої політичної економії не тільки можливою формою, але формою обов'язкової і необхідною [5; с. 230]. У вирішенні правових питань економіки математика також відіграє провідну роль. Так, охорона комп'ютерних програм надається математичному виразу програми будь-якої форми. Ідеї та принципи, на яких ґрунтується будь-який елемент програми, зокрема ті, на яких ґрунтується її інтерфейс, не охороняються авторським правом згідно із цією Угодою [6; стаття 180].

Начасі очікуються швидкі позитивні зміни в економіці України, зростання виробництва та економічних показників. Для такої реалізації необхідні реальні передумови, передусім фахові високоосвічені, націлені на перспективу спеціалісти, що мають глибокі знання, що дозволяє ним критично мислити та робити якісне прогнозування економічних процесів.

Реалії сьогодення, нажаль, виглядають не зовсім так, як би хотілось. Останні десятиліття в Україні вважалося, що необхідно приділяти особливу увагу гуманітарному розвитку особистості. Години на природничо-математичні дисципліни постійно скорочувались як в школі, так і в ЗВО, з'являлись нові гуманітарні навчальні дисципліни.

Українською освітянською спільнотою давно обговорювались проблеми, пов'язані з падінням знань, вмінь та навичок з математики, фізики та хімії. Українське суспільство зрозуміло важливість цієї проблеми, коли в кінці 2019 року дослідження PISA — міжнародна програма з оцінки рівня знань учасників (англ. Programme for International Student Assessment, PISA) виявило, що 36 відсотків школярів України не змогли подолати бар'єр мінімального базового рівня знань з математики. Ця недостатня для розвитку суспільства та держави оцінка викликає пошук та прийняття відповідних заходів у відповідь на виклик.

Очевидно, що ситуація з іншими природничими дисциплінами не краща. Викладачі медичних закладів вищої освіти звернулись до Міністерства освіти і науки України з проханням ввести математику як обов'язкову навчальну дисципліну для здачі зовнішнього

незалежного оцінювання, тому, що майбутні лікарі виявили нездатність логічно та абстрактно мислити, вирішувати приклади, рівняння, логічні задачі та передбачати наслідки своїх дій. Виникає питання, про яку якісну підготовку економістів, інженерів та лікарів для «економічного прориву» України може йти мова? Якщо негайно не почати вирішувати цю складну критичну ситуацію, знову будуть загублені, в цьому розумінні, наступні покоління.

Ця проблема дуже глибока і різностороння, потребує негайного вирішення на багатьох рівнях. З однієї сторони, це непрестижність професії вчителя (низька заробітна плата, у педагогічні заклади вищої освіти вступають, за невеликим виключенням, ті абітурієнти, які не можуть по результатам зовнішнього незалежного оцінювання претендувати на престижні спеціальності тощо), а з іншої сторони, шкільна програма з математики та інших природничих дисциплін досить насичена, а години на їх вивчення значно скорочені. В результаті цього школярі немотивовані та втрачають інтерес до вивчення цих навчальних дисциплін.

Практика сучасного бізнесу вимагає від фахівця глибоких знань з теорії ймовірностей, статистики, програмування тощо. Інакше з'являються проблеми з природничо-математичними дисциплінами у студентів закладів вищої освіти. Програми навчальних дисциплін ЗВО спираються на повне засвоєння випускниками шкільних програм, а цього, на жаль, не відбувається.

У викладача ЗВО виникає дилема: почати пояснення студентам з рівня шкільної програми природничої дисципліни і тільки потім перейти до нової теми з надією, що тепер новий базовий матеріал вищої школи буде засвоєний більшістю студентів, або, щоб вкладались у заплановані години, не привертаючи уваги на те, що частина студентів не зовсім розуміє логічні викладки викладача.

Для подолання бар'єрів при отриманні бажаної спеціальності, яка передбачає тестування з математики, абітурієнти та ті, що закінчили школу, вже після завершення школи змушені звертатися до репетиторів, або займатися самонавчанням (існують непогані підготовчі програми).

Вміння використовувати набуті знання з математики в реальних ситуаціях своєї професії вимагає від фахівця компетентнісного підходу, тобто розуміння, у якій ситуації можна використовувати ту чи іншу формулу, алгоритм задачі, правило, схему.

### **1.1. Підвищення рівня математичної грамотності (писемності) громадян знаходиться у центрі уваги держави**

Потреба значного підвищення рівня математичної компетентності викликала появу Указа Президента України Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні [7]. У документі, зокрема, наголошується, що з метою забезпечення додержання конституційних гарантій з реалізації права на освіту, створення можливостей для рівного доступу українських школярів до сучасної та якісної математичної освіти, формування у них належного рівня математичної компетентності, урахувавши результати міжнародного дослідження якості освіти PISA щодо математичної компетентності здобувачів базової середньої освіти в Україні, передбачається: оголосити 2020/2021 навчальний рік Роком математичної освіти в Україні, Кабінету Міністрів України забезпечити розроблення та затвердити комплекс заходів щодо проведення у 2020/2021 навчальному році Року математичної освіти в Україні, передбачивши, зокрема: упровадження у навчання сучасних практико-орієнтованих засад, у тому числі з використанням ресурсів PISA, підвищення якості навчально-методичного забезпечення вивчення математики, зокрема підручників та навчальних посібників з математики; розроблення електронних навчальних ресурсів, спрямованих на розвиток математичної компетентності учнів, застосування математичних інструментів для розв'язання ігрових та стратегічних задач різного рівня складності; також уряд повинен буде подумати над створенням умов для підвищення мотивації до вивчення учнями математики і її застосування



в різних сферах, створенням в школах умов для вивчення цього предмета за індивідуальними програмами для відстаючих. Своім указом Президент України зобов'язав забезпечити необхідну організацію з 2021 року обов'язкового ЗНО з математики.

## 2. Результати тестування студентів 1 курсу НАСОА

Традиційно щорічно деканат обліково-статистичного факультету НАСОА (Національної академії статистики, обліку та аудиту) проводить анкетування студентів-першокурсників щодо причин вибору ними майбутньої спеціальності. Студентам 4-х спеціальностей було запропоновано дати відповідь щодо головних аспектів, за якими вони вирішили стати студентами НАСОА. У Таблиці 1 наведено підсумки проведеного анкетування студентів у вересні 2019 р.

Таблиця 1. Результати анкетування студентів стосовно компетенцій обраних професій, у відсотках по спеціальностях

Запитання	Програма «Економічна кібернетика»	Програма «Прикладна статистика та бізнес-аналітика».	Облік та оподаткування	Міжнародний менеджмент
Чому обрано цю спеціальність?	престижна спеціальність 63%	престижна спеціальність 20%	престижна спеціальність 17%	престижна спеціальність 80%
	вирішили стати кібернетиками 18%	давно вирішив стати статистиком 30%	давно мріяв стати бухгалтером 50 %	-
	найменший конкурс 9%	найменший конкурс 10%	найменший конкурс 27%	найменший конкурс 10%
	спонтанний вибір 30%	-	-	спонтанний вибір 10%
Чому Ви вступили саме до НАСОА?	-	зможу здобути спеціальність «Прикладна статистика та бізнес-аналітика» 20%	зможу здобути спеціальність «Облік та оподаткування» 61%	зможу здобути спеціальність «Міжнародний менеджмент» 40%
	-	в Академії найбільш кваліфіковані педагогічні працівники 20%	в Академії найбільш кваліфіковані педагогічні працівники 33%	-
	власний вибір 50%	тут можна навчатися на бюджеті 50%	тут можна навчатися на бюджеті 6%	
	переконали поради друзів та батьків 50%		недорогий заклад освіти м Києва 6%	недорогий заклад освіти Києва 40%
		тут навчається мій друг 10%	легше поступати, подобається, мама тут вчилася	подвійний диплом, вчилися рідні
Що для Вас є головним у студентському житті?	розвиток себе як особистості 27%,	розвиток себе як особистості 60%	розвиток себе як особистості 39%	розвиток себе як особистості 50%
	знайомство з цікавими однолітками 27%	знайомство з цікавими однолітками 20%	знайомство з цікавими однолітками 28%	знайомство з цікавими однолітками 40%
	освоєння перспективної професії 27%	освоєння перспективної професії 20%	освоєння перспективної професії 22%	перспективна професія 10%
Запорука успіху професіонала за обраною спеціальністю	професійні знання та навички 27 %	професійні знання та навички 20 %	професійні знання та навички 39%	професійні знання та навички 60%
	постійне підвищення кваліфікації 18%	підвищення кваліфікації 20%	підвищення кваліфікації 33%	-
	аналітичний склад розуму 18%	аналітичний склад розуму 30%	аналітичний склад мислення 17%	аналітичний склад мислення 10%
	вміння працювати у команді 10%	-	вміння працювати у команді 11%	вміння працювати у команді 30%
	всі зазначені у анкеті варіанти 27%	не визначився 10%		

Джерело: розроблено авторами

За результатами опитування стало зрозуміло, що для студентів – майбутніх кібернетиків та менеджерів найбільше значення мала престижність спеціальності; про своє давнє прагнення повідали майбутні бухгалтери та статистици. Дещо насторожує значна частка пасивного мотиву вибору – найменший конкурс та спонтанний вибір (той, що швидко з'явився, але може швидко зникнути). Головною причиною привабливості навчання саме у НАСОА, як ЗВО, де можна здобути бажану спеціальність, була свідомість менеджерів та бухгалтерів; а власний вибір, можливість навчатися на бюджеті та наявність найбільш кваліфікованих науково-педагогічних працівників характерно для кібернетиків, статистиків та бухгалтерів. Переваги особистісного розвитку як важливої персони, видатної індивідуальності, тобто розкриття власної особистості було головною ознакою у студентському житті першокурсників всіх спеціальностей; далі за рейтингом йдуть знайомство з цікавими однолітками та освоєння перспективної професії. Провідною гарантією фахових досягнень в улюбленій справі, на думку студентів були професійні знання та навички та постійне підвищення кваліфікації.

Стосовно прерогатив певних навчальних дисциплін, то більшість студентів віддає перевагу вищій математиці, далі йдуть інформатика та філософія, потім іноземна мова, «основи економічної науки» та завершують перелік історія та фізичне виховання. Такий вибір зумовлений специфікою професії, фундаментом якої є досконале знання математичних методів та інформатики (у сучасній інтерпретації – комп'ютерні науки, робоча мова якої англійська). Щодо дисциплін, яким студенти-кібернетики, наприклад, віддають перевагу, безумовно лідирує інформатика – 37%, філософія та іноземна мова – по 13%, історія, основи економічної науки та фізичне виховання – по 10% та математика – 7% [8]. Минулого року математиці було віддано більшу перевагу [9]. Бачимо реальну тенденцію зниження інтересу до математики, з чим не можна погодитись.

Спостерігається певний парадокс. Відносно високий рівень інтересу студентів у знайомстві з цікавими однолітками, перспективах ефектного дозвілля у першокурсників має певні підстави. Українських підлітків-учасників опитування PISA, схоже, все влаштовує: Україна увійшла в десятку найщасливіших країн-учасниць PISA. З'ясувалося також, що менш успішні в навчанні сільські діти набагато щасливіше своїх міських однолітків, які хоч і вчать краще, зате відчувають більше тривоги.

### **3. Заходи у ЗВО щодо підвищення мотивації студентів до отримання якісних знань з математики**

Результативним буде використання навчального та методичного продукту з математики. Пропонуються оригінальні методичні підходи застосування математичних методів в економіці з прикладами завдань економічного змісту. Сюжетом фахового економічного завдання є реальний виробничий процес. Основними видами завдань економічного змісту є завдання на: фінансову математику, оптимізацію, процентні розрахунки, виробничі функції тощо. Економічні завдання складаються з предметного сюжету, умови й вимоги. У предметному сюжеті вказується на економічні поняття та їхні причинно-наслідкові зв'язки в якісно-кількісній інтерпретації. До основних економічних понять, що найчастіше використовуються у сюжеті завдання, відносяться: продуктивність праці, виробничі функції, попит, еластичність попиту та пропозицій, пропозиція, собівартість, кредит, курс акції, рента, бюджетний дефіцит, позиковий процент, амортизаційні відрахування, рентабельність, прибуток, дохід, витрати, інвестиції, податки, окупність тощо. Поняття і зв'язки між ними інтерпретуються до конкретної економічної ситуації – постановки економічної проблеми, пов'язаної з необхідністю підвищення прибутку, продуктивності праці, рентабельності, мінімальності транспортних витрат, зниження собівартості, неперервне нарахування відсотків, розподіл доходів населення, обчислення суми споживчого активного сальдо, аналіз ефективності реклами, оптимізація оподаткування підприємств та ін. [10].

Дослідниками та практиками пропонуються головні навички, які будуть у нагоді кожному; їх вісім: **Уміння вчитися**. Кількість і обсяг інформації, що кожної миті виникає в світі, усвідомити неможливо, вивчити нереально. Тепер не так важливо, що ти знаєш і скільки, головне, як ти вмієш засвоювати нову інформацію. **Адаптуватися до змін**. Сьогодні немає часу звикати до чогось нового, мінливий контекст доводиться освоювати і засвоювати практично миттєво. **Концентруватися і привертати увагу**. Ці якості необхідні для того, щоб справлятися з інформаційним перевантаженням. **Емоційна грамотність**. Розуміння своїх емоцій і їх впливу на нашу поведінку стали особливо гостро потрібні, враховуючи, що стрес і перенавантаження стають нормою у економічних і у людських взаєминах. Емпатія і співчуття – два інгредієнта, здатних допомогти активно взаємодіяти в нових умовах. **Цифрова грамотність**. Здатність працювати в цифровому середовищі (штучний інтелект, віртуальна реальність) стає такою ж гігієнічною нормою, як уміння читати і писати. **Творчість і креативність**. Все, що можна автоматизувати і алгоритмізувати, буде автоматизовано. В майбутньому важливо мислити поза рамками, створювати нестандартне. **Екологічне мислення**. Як ніколи необхідно знати і розуміти сенс і єдність навколишнього світу, зв'язок своїх дій і своєї діяльності з усією екосистемою, підтримувати процеси еволюції. **Вивчення і вдосконалення своєї людяності** – вирашна стратегія в еру, коли людина взаємодіє не тільки з подібними собі, а й з створеними власноруч роботами [11].

### **3.1. Досвід НАСОА з професійної орієнтації та мотивації студентів до вивчення математики**

Підвищення рівня математичної грамотності зумовлює відповідні новітні педагогічні прийоми. Наша педагогічна практика роботи із студентами свідчить, що кращі студенти НАСОА (до 15%) можуть самостійно працювати із різними джерелами, аналізувати та систематизувати інформацію. Самостійне розв'язання завдання передбачає розуміння студентом змісту ситуації, пошук відповідного алгоритму (аналога) рішення задачі, оформлення рішення у належному форматі Power Point, Excel, Statistica 5.0 тощо, вміння аргументовано відстоювати свій шлях розв'язання задачі перед викладачем. Студенти, які йдуть саме таким шляхом, успішно долають навчальну програму та потім впевнено просуваються в гору у своїй кар'єрі. Досвід наших кращих випускників показав, що дорога до досконалості йде через участь у конкурсах студентських наукових робіт, створення значного базового підґрунтя, постійне вдосконалення та підвищення рівня знань тощо.

Велика увага приділяється належному підвищенню рівня математичної грамотності абітурієнтів та студентів. Наприклад, у НАСОА розроблений навчальний посібник «Вища математика» [12], який містить основні розділи вищої математики: комплексні числа, інтегральне числення, функції багатьох змінних, диференціальні рівняння, ряди, різниці рівняння тощо.

Потрібна активізація, «підтягування» знань студентів з математики проводиться на підготовчих курсах для школярів у Академії. Проводяться Дні математики у НАСОА, під час яких відбувається студентська наукова конференція за тематикою застосування математики в економіці, сприяє активності студентів та заохочує їх поглиблення знань. Студенти НАСОА також приймають активну участь у олімпіадах з вищої математики.

Необхідно звернути увагу на посилення мотивації студентів вже із першого курсу, підвищувати рівень емпатії на заняттях з математики, важливо заохочувати студента (студентку), відмічати його старання і досягнення. Доречно при поєднанні теорії та практики постійно вказувати студентам: ...це були прості приклади, але достатньо зрозумілі вам, і ймовірно, вони допоможуть Вам краще розібратися із подібними розрахунками на практиці тощо. Безумовно, велику роль відіграє практика справедливого розкриття помилок (неточностей) кожного студента при виконанні завдань та тестів, оголошення підсумкових результатів роботи кожного студента на практичному занятті в кінці заняття тощо.

Наш досвід дозволяє накреслити важливі напрями формування мотиваційного фундаменту математизації та математичної культури в економіці від школи до ЗВО: демонструвати застосування математичного апарату у майбутній професійній діяльності, тим самим реалізуючи один із принципів педагогіки – єдність теорії і практики; використовувати сучасні технології, наприклад «QR код» в навчальному процесі; запровадити критерії оцінки знань з математики для різних курсів та різних професій; повернути пріоритетність природничо-математичних предметів в освітніх уподобаннях молоді; застосовувати ефективні методики, прогресивні педагогічні технології і сучасні засоби навчання; дати можливість викладати математику не лише людям з педагогічним дипломом, а й іншим спеціалістам, які добре знаються на предметі та отримали належний сертифікат з набуття педагогічних навиків; розвивати підготовчі курси тощо. Обов'язкове ЗНО школярів України потрібно, позитивним моментом є оголошення Року математики аби привернути увагу до проблеми та налаштувати школярів до засвоєння базового матеріалу.

## Заклучення

В Україні великий бізнес для успішного розвитку прагне розвивати не тільки власні команди, а й будує освітню інфраструктуру. Система навчання фахівців і топ-менеджерів уже є не просто частиною корпоративної культури, а однією зі складових бізнес-процесу. В економічній діяльності підприємств та корпорацій важливою є підготовка обґрунтованих рішень на основі моделей, вдосконалення математичного підґрунтя бізнес-технологій, врахування вимог інформаційного суспільства тощо.

Кінцевим результатом підвищення математичних знань студента буде сформоване вміння здійснювати продуктивну й самостійну діяльність, системне математичне мислення, аналіз ситуації в бізнесі, вміння ділити проблему на складові і вирішувати її забезпечать успіх у роботодавцеві. Високий рівень математичних знань студентів та випускників ЗВО свідчить про реалізацію його місії.

З філософської точки зору, реалізація основних принципів та практики формування математичної грамотності людини мають наступну послідовність: **розуміти та використовувати свою людяність → набуття базових математичних знань та практичних навичок у ЗВО → вміння дешифрувати статистику та графі з цифрами → постійне підвищення рівня математичної вмілості → здатність знаходити нові шляхи вирішення завдання → спроможність на основі розрізнених даних побудувати робочу модель → якісне виконання професійних обов'язків → отримання кваліфікованої праці.**

## Література

1. Пантелеев В. П., Сакада Т. Д. Використання мотивації випускників шкіл, які вступають до ЗВО при виборі навчального закладу для отримання майбутньої професії VZDELÁVANIE A SPOLOČNOSŤ IV. Medzinárodný nekonferenčný zborník / Renáta Bernátová, Tetyana Nestorenko (Eds.) – PREŠOV 2019. (с. 148-160). Prešovská univerzita v Prešove, 2019. Vydanie: prvé. <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova13>.
2. Ольга Васько, Альона Кругова. Готовність студентів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016, № 4 (58) 207. Електронний ресурс Режим доступу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Downloads/pednauk\\_2016\\_4\\_30.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Downloads/pednauk_2016_4_30.pdf).
3. Ортега-и-Гассет Х. Веласкес. Гойя: Пер. с исп. Вступ. ст. И. В. Ершовой, М. Б. Смирновой. Комментарий и указ. имен. В. М. Володарского. – М.: Республика, 1993. – 351 с.: ил.

4. Фуко Мішель. Археологія знання / Пер. з фр. В. Шовкун – К. Вид-во Саломеї Павличко «Основи», 2003 – 326 с.
5. Вальрас Л. Элементы чистой политической экономии. – М.: Изограф, 2000. – 448 с.
6. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом Електронний ресурс Режим доступу: <http://eu-ua.org/tekst-uhody-pro-asotsiatsiiu>.
7. Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні Указ Президента України від 30 січня 2020 р. Електронний ресурс Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/U031\\_20.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U031_20.html).
8. Пантелеєв В. П. Сакада Т. Д., Голубова Г. В. Освітні та наукові драйвери просування цифрової економіки у суспільство України / «Нові джерела та методи поширення даних у статистиці», матеріали XVII міжнародної науково-практичної конференції з нагоди дня працівників статистики, 2019. – С. 179-183.
9. Пантелеєв В. П. Сакада Т. Д. Формування професійних компетенцій економістів / Стратегія розвитку України: фінансово-економічний та гуманітарний аспекти: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2019. – С. 539-541.
10. Рум'янцева К. Є. Міждисциплінарна спрямованість курсу вищої математики в економічній освіті // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Випуск 1 (11). – С. 97-100. . Електронний ресурс Режим доступу: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Downloads/m-jdistsipl-narna-spryamovan-st-kursu-visho-matematiki-v-ekonom-chn-y-osv-t.pdf>.
11. Кадя Н. Будь человеком. Главный навык будущего – понимать и использовать свою человечность. Мир в 2020. The Economist, НВ. 2020, с. 204.
12. Дериглазов Л. В., Кисельова Т. І., Сакада Т. Д. Вища математика: навч. посіб. Ч. 2 / Л. В. Дериглазов, Т. І. Кисельова, Т. Д. Сакада; Держ. Служба статистики України, нац. акад. статистики, обліку та аудиту. – К: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2014. – 283 с.

#### **Author's Information:**

*Volodymyr Panteleiev – Doctor in Economics, Professor, NASAA, Kyiv, Ukraine.*

*Tatiana Sakada – Senior Lecturer, Department of Economics and Mathematics and Information Technology, NASAA, Kyiv, Ukraine.*

**ІНТЕГРАЦІЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЦІ**  
**/Формування всебічно-розвиненої особистості**  
**майбутніх учителів початкових класів засобами**  
**взаємодії мистецьких дисциплін/**

**INTEGRATION OF ARTS IN PEDAGOGY**  
**/Formation of comprehensively developed personality**  
**future elementary school teachers by means**  
**interaction of artistic disciplines/**

*Володимир Радкевич*

*Vladimir Radkevich*

**Анотація**

У статті доведено ефективність впровадження інтегрованої навчально-виховної моделі формування всебічно-розвиненої особистості майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії мистецьких дисциплін програмового курсу з літератури, музики, образотворчого мистецтва. У ракурсі окресленої тематики розглянуто сутність удосконалення методики вивчення національного фольклору на заняттях музичного виховання у студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

**Annotation**

The article considers the effectiveness of introduction of the integrated educational model of formation of comprehensively-developed personality of future primary school teachers by means of interaction of artistic disciplines of the program course in literature, music, and fine arts. The essence of the studying method improvement of the national folklore at the musical education lessons for students of higher educational establishments of the I-II levels of accreditation is considered.

**Ключові слова:** педагогіка, мистецтво, інтеграція, інновація, творчість, фольклор.

**Key words:** pedagogy, art, integration, innovation, creativity, folklore.

Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу.  
Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу.  
Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині,  
підносить себе до прекрасного, переживає насолоду.

*В. О. Сухомлинський*

**Передмова**

Освіта. Розкрити інтелектуальний потенціал українського народу неможливо без реформування системи освіти, яка завжди була могутнім чинником зростаючої соціальної функції культури, особливо в умовах національного відродження України. Одним із

основних завдань реформування освіти незалежна держава визначила відродження і подальшу розбудову національної системи освіти, її орієнтацію на задоволення потреб народу України, зокрема, національно-культурних запитів усіх громадян. Мистецьке життя країни характеризує, перш за все, його інтенсифікація. Активізація мистецького життя стимулює існування багатьох художніх стилів і течій, які з'являються на теренах України. Як і в усьому світі, головний акцент у сучасному художньому процесі України робиться на професійному мистецтві, хоча й розвиток самодіяльної художньої творчості не відходить на другий план.

Прикладом може слугувати піклування про студентську художню самодіяльність адміністрації Коростишівського педагогічного коледжу імені І. Я. Франка. Виважена й послідовна політика керівників цього навчального закладу створила належні умови не тільки для роботи самодіяльних студентських колективів, але й для досягнення ними високого рівня майстерності. Працюють і мають успіх, здобули визнання глядацького загалу більш як 150 студентів, жіночий хор, жіночий вокальний ансамбль, тріо бандуристок, духовий оркестр, фольклорний ансамбль „Капелюх”, ансамблі народного, бального і сучасного танцю.



На зразках цінностей тих видів мистецтва, які більш глибоко і повно віддзеркалюють особливості духовно-морального становлення молодого покоління (література, театр, кінематограф, телебачення, образотворче мистецтво), автор даного дослідження зробив спробу узагальнити ті процеси в ракурсі педагогічної проблематики. Великий обсяг фактологічного матеріалу та, водночас, практична відсутність фундаментальних наукових розвідок ускладнили роботу, але й значною мірою викликали потребу в ній.

Основою для висвітлення питань про сучасне українське мистецтво слугували періодичні видання, в яких аналізуються події художнього життя країни, простежуються тенденції розвитку окремих видів мистецтва. Досить важливими стали матеріали часописів «Українська культура», «Політика і культура», «Український театр», «Народна творчість та етнографія», «Музика», «Образотворче мистецтво» тощо. Ці джерела, безсумнівно, будуть корисними й цікавими також для тих, хто захоче глибше ознайомитися з мистецькими творами, що з'явилися в незалежній Україні, з тенденціями розвитку українського мистецтва. Звичайно, автор не претендує на вичерпність матеріалу, повний і глибокий аналіз усіх процесів навчально-виховного аспекту, пов'язаних із мистецтвом у педагогіці, власне, це лише одна із спроб узагальнення наявного матеріалу.



Є сподівання, що запропонована стаття стане в пригоді як студентам педагогічних факультетів, так і викладачам мистецьких дисциплін, а також тим, хто цікавиться питаннями мистецтва доби незалежності.

## **1. Пріоритетні тенденції та засади музично-педагогічної діяльності**

У світлі сучасних тенденцій під освітою розуміють процес чи результат засвоєння визначених суспільством рівнів культурної спадщини та пов'язаний з ним рівень індивідуального розвитку. Відповідно, музичне навчання є процесом цілеспрямованого пізнання явищ музичного мистецтва, освоєння способів музичної діяльності в результаті взаємодії викладача з учнем. Освітній процес має здійснювати передачу культурного досвіду цільної картини світу, поза якої неможлива цілісна особистість як повноцінний суб'єкт культури.

Ще за часів Яна Коменського відзначали здатність учнів до оволодіння педагогічно визначеним змістом культури. Розуміння культури як сфери самоствердження та розвитку сутнісних сил людини знайшло підтримку у багатьох дослідників, з цієї позиції поглиблюється уявлення про людський вимір культури.

Як зазначає О. Рудницька [12; 10-13], головна мета музичної освіти полягає у формуванні різножанрових потреб учнівської молоді, для якої музика стає не лише засобом розваги, а й сприяє підвищенню культури. Реальні музичні інтереси учнів здебільшого виходять за межі традиційних програм, і тому розв'язання проблеми пріоритету „серйозного” або „розважального” мистецтва дозволяє глибше з'ясувати кризу сучасної культури, визначити відповідні форми та напрями музичної освіти. Цілком зрозуміло, що й *жанри „легкої” музики* вже необхідно включати до загальної програми музичної освіти. Пріоритетними тенденціями розвитку в наступні роки будуть наступні:

- гуманізація (особистісно орієнтоване навчання);
- фундаменталізація (пріоритет галузей і методів пізнання, здатність до творчого пошуку);
- гуманітаризація (формування духовності особистості);
- національна спрямованість (збереження і збагачення національних цінностей);
- активні методи навчання (пошуки проблемного підходу, мультимедійних технологій, інноваційних моделей, які активізують інтелектуальну діяльність);
- безперервність освіти (дозволяє постійно поглиблювати підготовку, досягати цілісності і послідовності в музичному навчанні і вихованні);
- органічне поєднання музичного навчання, виховання і розвитку (сприяє формуванню цілісної, гармонійно розвиненої особистості).

### **1.1. Взаємодія мистецтв та інтеграція мистецьких дисциплін у навчально-виховному процесі**

Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення змісту, а також форм і методів пізнавальної діяльності студентів. Це пов'язано з формуванням нової парадигми вищої освіти, швидкими темпами модернізації суспільства. Знання з музичної педагогіки сприяють усвідомленню особливостей особистісної взаємодії у музично-педагогічному процесі, оволодінню засобами, формами й методами музичного виховання, орієнтуванню в закономірностях і принципах навчання музики.

Засвоєння знань з музичної педагогіки, творче їх використання значною мірою залежить від організації навчального процесу, форм, методів та засобів, які використовуються викладачами.

Складовою загальної педагогіки є музична педагогіка і шляхи обох розвитку ідентичні: збирати, аналізувати й осмислювати багаторічний досвід педагогів-новаторів та



спрямовувати до ключових вимог сьогодення. Тож, головне завдання – пошук адекватних моделей музичного виховання, поглиблення інноваційної спрямованості музичної освіти.

За висловлюванням Л. Арчажникової, специфіка музично-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва. Особливістю ж музично-педагогічної діяльності, підкреслює автор, є наявність серед її складових художньо-творчого начала [1; 97].

Наразі особливість педагогіки полягає в її гуманістичній спрямованості, посиленні комунікативних основ. Вихованці стають не лише об'єктом педагогічного процесу, а і його суб'єктом.

Студенти педагогічних факультетів мають чітко орієнтуватися в культурних подіях та персоналіях, уміти визначати мистецькі стилі й напрями, розуміти зв'язок усіх складових культури – музичного мистецтва, літератури, фольклору, хореографії і ін. Насамперед, музична педагогіка – це окрема галузь знань, яка має свій науковий простір, свій об'єкт та предмет дослідження, а тому її слід вивчати відповідно до властивих лише їй закономірностей. Музична педагогіка включає дві сфери музичної діяльності: музично-педагогічну науку та музично-педагогічну практику.

Метою ж навчання мистецтва в загальноосвітній школі є всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва, плекання пошани до вітчизняної мистецької спадщини, формування мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження.

Думку про *інтегрований* підхід до викладання предметів висловлювали педагоги Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, В. М. Шацька, П. П. Блонський. Ідея комплексного впливу мистецтв посідає важливе місце в пошуках шляхів розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Її обґрунтували такі відомі педагоги й діячі культури, як Н. Л. Гродзенська, М. Д. Леонтович, С. Т. Шацький, Б. Л. Яворський та ін. Зокрема П. П. Блонський писав: "Уроки поезії, музики, малювання як ізольовані естетичні заняття володіють украй малою педагогічною цінністю. У кращому випадку, це – уроки відірваного від життя мистецтва" [2: 81].

Між різними видами мистецтва існує внутрішній, творчий і життєвий зв'язок. Адже всі види мистецтва народжуються з єдиного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість і композитора, і письменника, і художника. Отже, взаємозв'язок між видами мистецтва означає не лише знаходження внутрішніх зв'язків між музикою, літературою й живописом, а й між цими видами мистецтва й життям. «Дуже важливо, – писав Д. Б. Кабалевський, – щоб у свідомості дітей музика не стояла осторонь інших мистецтв, а якомога яскравіше виявляла свої глибокі внутрішні (а не лише зовнішньо-сюжетні) зв'язки з ними" [7: 110].

Поєднання різних видів мистецтва буде доцільним і справді творчим лише тоді, коли кожен вид мистецтва збереже свою специфіку й форму художнього мислення. Коли ця специфіка не враховується, то взаємодія мистецтв порушується й втрачає педагогічну доцільність.

Педагогічний смисл досягнення інтеграції мистецтв у навчальному процесі визначається тими психічними новоутвореннями, які виникають у вихованців саме в результаті комплексного впливу мистецтв.

Мистецтво сприяє формуванню ключових компетентностей, зокрема, у процесі усного висловлювання своїх вражень. Велике значення для розвитку музичної педагогіки мають її зв'язки з іншими науками: філософією, психологією, мистецтвознавством тощо. Зміцнюючи ці зв'язки, музична педагогіка запозичує й інтерпретує ідеї інших наук. Охопити їх повною мірою неможливо, оскільки вони різноманітні. Можна лише окреслити характер і функції таких зв'язків та проілюструвати їх окремими прикладами.

## 1.2. Література

Архітектура, музика, скульптура, живопис, хореографія, кінематограф... Усе це різні форми творчості, самовираження людини, все це – *мистецтво*. Але, мабуть, лише художня література, яка є його найпопулярнішим видом, має найбільший вплив на розвиток і становлення людини та й і усього людства загалом. Як виду мистецтва, літературі притаманне, багатогранне, історичне осмислення дійсності, сприймання та осмислення її, безпосередньо як процесу. Література виражає національну своєрідність народу, специфіку менталітету, а отже – і безпосередньо впливає на формування національної самосвідомості. Література викликає сильніші враження, мислиневі процеси, переживання, ніж, наприклад, архітектура, живопис, скульптура, адже вона є одним із найуніверсальніших видів мистецтва.

Звичайно, замінити інші види мистецтва повною мірою слово не може, оскільки його сприйняття залежить від досвіду читацької діяльності, індивідуального бачення художніх образів та все ж, мистецтво слова здатне передавати звуки, як музика, барви й відтінки, як живопис, доносити до читача найрізноманітніші людські почуття. Як підтвердження, у навчально-педагогічному сенсі, подаємо зразки *практичних завдань* студентам:

### Практичне завдання № 1

***Поставимо запитання: які характеристики має інформаційна культура? В чому особливість, за даним уривком, сучасної культури та культурної пам'яті?***

«"Спочатку було слово. І слово починалося з <http://...>" Якщо б існувала Кібер-Біблія – вона б починалася саме з цих слів. Абсолютно вся культура та історична спадщина людства з моменту появи первісного малюнка на стіні печери, вміщується на сервері розміром із житлову кімнату... У цьому полягає одна з ключових особливостей сучасної культури, яка зосереджена водночас як на теперішній епосі, так і на всьому спадку минулих століть. До ХХ століття культурна пам'ять мала лінійне спрямування... Ренесанс – Маньєризм – Бароко – Класицизм – Ампір – Модерн... епохи змінювали одна одну. І для кожного століття попередній досвід був не більш ніж бекграундом для створення свого унікального стилю. А з появою настільки універсального простору, як інтернет, картина культурної пам'яті – це вже не лінія, а хмара, породжена техногенним циклоном. <...> Ця відео-епідемія почалася не тільки через те, що стали доступними технології, завдяки яким можна фільмувати і показувати широкому загалу буквально все, що завгодно. Першочергова причина цього полягає у тісноті свого буття, котру приречена переживати більшість людей. З одного боку, це тіснота вербальності, вирватися з якої людям дають можливості технології. З іншого – буквально фізично тіснота. Перенасичені міста, що всмоктують у себе мільйони людей, залишають останнім досить вузький простір для існування. Тож інтернет-технології – це можливість компенсувати середньостатистичному індивідові брак вільного місця... Тоді цифрова реальність стає альтернативою сірій буденності. Емоції отримуються вже від віртуального, а не реального світу. <...> Вагомість віртуального світу розростається із року в рік. Цифровий світ – це вже не тінь матеріальної реальності, а альтернативна дійсність, подорож в яку регулярно здійснюють більш ніж третина населення світу. Наша цивілізація починає розгойдуватися між реальністю та віртуальністю. Перша виражається через слова, друга – через візуальність. І перехід від першого до другого знаменує початок переродження нашої цивілізації.» [8; 12-14].

### Практичне завдання № 2

***Прочитайте текст та згадайте, в чому була складність залучення України наприкінці ХХ ст. до загальносвітових культурних процесів. Як можна розуміти «пошук справжності» української культури?***

«Наша країна після виходу з політично та культурно ізолюваного, самозамкненого СРСР відкрилася для зовнішніх впливів. Позитивними наслідками цього були свобода ознайомлення з невідомими нам до цього часу науковими та філософськими текстами, забороненими досі художніми творами, можливість вільно телефонувати або виїжджати у

будь-яку країну світу, що, безумовно, сприяло розширенню нашої ерудиції та залученню до загальносвітової культури. Але разом з цим постала і складна проблема шаленого вливання в український культурний світ продуктів культурного споживання “іноземного виробництва”. Сучасна українська культура за своєю історичною долею стоїть дещо перед іншими проблемами, ніж культури багатьох європейських країн, але є у них і дещо спільне: вона зараз також перебуває в такому ж становищі, яке можна визначити як відчайдушні пошуки справжності. Кожна епоха ставить перед культурою свої запити, відповіді на які можуть мати значення для того чи іншого відтинку її розвитку. Але перед культурою час від часу виникає й “вічний” запит, що до нього вона повертається як на крутизлами епох, так і в ситуації стабільного життя, позбавленого турбот, в очікуванні майбутніх випробувань. Таким постійним запитом для культури є потреба у самовизначенні, котре здійснюється через розкриття власної природи та визнання традицій як свого підґрунтя, через прояснення своїх витоків та чітке уявлення ціннісного стрижня буття людини в світі» [10].

### Практичне завдання № 3

*«Гуманітарна аура нації, або дефект головного дзеркала» – це лекція, прочитана Ліною Костенко студентам Києво-Могилянської академії 1 вересня 1999 р. Думки Ліни Костенко одягнуті в метафори, які пом’якшували гостроту поставлених питань і трагізм реалій. Прочитайте уривки. Яку ідею Костенко намагається передати в метафорі дзеркала? Як показується безсилля і інертність українського суспільства? (До речі, ті ж ідеї є і в її романі «Записки українського самасшедшего»: «У нас на кожену проблему можна лягти й заснути. Прокинутись через сто років – а вона та сама» – з сумом говорить Костенко).*

«...Згадайте чарівну казку Андерсена “Снігова королева”. Там все починається з того, що один дуже лютий чорт зробив дуже дивне дзеркало. “Це дзеркало, – цитую, – мало незвичайну властивість: все добре і прекрасне зменшувалося в ньому до неможливого, а все негідне й погане виступало чіткіше і здавалося ще гіршим”. Оце він і є – дефект нашого головного дзеркала. Його зробив чорт. А учні й послідовники чорта, – цитую далі, – “всюди бігали з тим дзеркалом і, нарешті, не залишилося жодної країни, жодної людини, які б не відбилися у тому дзеркалі спотвореними”. Тоді поплічники чорта полетіли в небо, ще й там хотіли порозважатися. Але дзеркало відбивало такі страхіття, робило такі гримаси, що аж випало з їхніх рук, брязнуло об землю й розбилося на мільйони скалок. “І ці скалки нарobili ще більше лиха, ніж саме дзеркало”. Вони літали скрізь по світу, і якщо потрапляли комусь в око, то “людина з такою скалкою в очах бачила все навиворіт або тільки саме погане, бо кожна скалочка мала ту ж силу, що й ціле дзеркало. Декотрим людям скалочка потрапляла в серце... і серце перетворювалося на маленьку крижинку”. “А по світу літало ще багато таких скалочок”... Не буду розшифровувати, що то за чорт і хто його поплічники. Sapienti sat («Розумний зрозуміє» (лат.), крилатий вислів). Скажу тільки, що ті скалочки літають по світу й досі, і люди з такими скалочками в очах бачать зовсім не ту Україну. Але все це реверберації (Процес поступового зменшення інтенсивності звуку) старих імперських дзеркал з облізною вже амальгамою (амальгама – сплав ртуті з іншими металами, що використовують при виробництві дзеркал). На щастя, дедалі більше людей не хочуть, щоб такі скалочки потрапляли їм в очі і в серце. Отож, історія триває. І якщо ми вчора не випили бром, читаючи її, то сьогодні й завтра будемо здатні її творити. Тільки не треба чекати, щоб хтось вам зробив ваше власне індивідуальне дзеркало і вмонтував його в систему суспільних дзеркал. Кожен має зробити це сам. Демократія тим і добра, що при демократії не держава руйнує людину, а людина будує державу. І саму себе, і своє гідне життя, і гуманітарну ауру своєї нації» [9; 47-49].

Звернімо увагу, що творчість письменників у сфері дитячої літератури має в Україні давні славні традиції. З’являються дуже цікаві оригінальні сучасні твори, які за програмовим матеріалом вивчаються майбутніми вчителями початкових класів – студентами педагогічного коледжу. Це, зокрема, і вірші Романа Скиби, Івана Андрусяка, Сергія Жадана, прозові твори Ірен Роздобудько, Івана Малковича, Юрія Винничука, Ірини Калинець, Лариси

Андрієвської та ін. Над дитячими книгами дуже плідно, на європейському рівні, працює видавництво «А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га», випускаючи яскраві, кольорові видання, які відрізняються досить оригінальним художнім оформленням. Літературі для дітей багато уваги приділяє «Видавництво Старого Лева», друкуючи як перекладну дитячу класику, так і сучасних авторів, наприклад, книги Мар'яни Савки «Корова кольорова» та «Чи є в бабуїна бабуся?», збірку «Казки Старого Лева».

Взагалі, розвиток сучасної української літератури, пошуки й експерименти в змістовній, образній сфері, у царині мови, тексту свідчать про внутрішню духовну і творчу розкутість, яка виступає надбанням культури років незалежності.

### 1.3. Педагогічна концепція музичного виховання

Так само, як література, музичне мистецтво рішуче вторгається в усі сфери виховання й освіти. Якщо художнє слово викликає емоційно-естетичну реакцію, то сприймання музики йде зворотним шляхом: емоційно-естетична реакція викликає активну діяльність свідомості. Тож, співдружність цих видів мистецтва в педагогіці є досить плідною. Врешті, в педагогічному аспекті під взаємодією мистецтв на предметних заняттях розуміється використання творів різних видів мистецтва для розв'язання навчально-виховних завдань. Студенти /учні/ мають усвідомити, що різні види мистецтва не лише не відокремлені одне від одного, а, навпаки, тісно пов'язані, і знання одного з них допомагає глибшому сприйманню й розумінню інших видів мистецтва.

Новітні технології в мистецтві надають безмежні можливості для творчості. За останні роки мистецтво невпинно засвоює глобальну мережу, розвивається електронна і комп'ютерна музика. Нет-арт, моб-арт, мобільне кіно – все це різновиди медіа-мистецтва, що набирають обертів. Загалом слід зазначити, що протягом останніх десятиліть українська естрадна та рок-музика досягла значних успіхів, про що свідчать перемоги Руслани та Джамали на конкурсі «Євробачення», проведення його в нашій країні, популярність гуртів «Океан Ельзи», «Табула Раса», «Воплі Відоплясова» та ін. не тільки в Україні, а й за її межами.

Сучасні технології дають можливість загострити чуттєвість переживань сприйняття: медіа-мистецтво, що є синергетичним за природою, дає можливість поєднати візуальне сприйняття зі сприйняттям руху, звуку, дотику – в підсумку отримуємо, наприклад, картини, що оживають. Наразі мистецтво розуміється як багатошарова, рухлива, відкрита складова культури, що акумулює естетичні, соціальні, політичні, історичні, психологічні, етичні джерела.

Музика в цьому широкому пласті мистецтва займає особливе місце завдяки її комплексній дії на людину. Спеціальні дослідження науковців показали, що вона впливає і на психіку, і на фізіологію людини, може чинити заспокійливу і збудливу дію, викликати різні емоції. У зв'язку з цим можна говорити про виняткову важливість музичного виховання особи, його значення для формування громадянськості, як і багатьох інших особистісних характеристик [6; 77-79].

Так, проблема морально-естетичного виховання досліджувалась і продовжує розроблятися представниками різних наук. У свою чергу ми також, досліджуючи тематику означеного в статті питання, провели *педагогічний експеримент* у Коростишівському педагогічному коледжі. Його *мета*:

1. Виявити рівень зацікавленості студентів сучасною молодіжною естрадною музикою.
2. Пізнати музично-естетичні смаки вихованців коледжу щодо естрадної музики.
3. Підтвердити гіпотезу про необхідність глибшого ознайомлення з естрадною музикою в педагогічному коледжі.

Для досягнення мети був обраний метод анкетування студентів. У анкеті були поставлені наступні запитання (деякі з яких передбачали довільну відповідь, а інші – одну з полярних відповідей – „так” чи „ні”):

### Перелік запитань

1. Чи подобається вам естрадна музика?
2. Який стиль естрадної музики вам подобається більше всього?
3. Чи є у вас улюблена група або виконавець? Напишіть назву цієї групи, ім'я виконавця чи його сценічний псевдонім.
4. Подобається вам співати „караоке“?
5. Чи вмієте ви грати на якомусь музичному інструменті? – (окрім гри на баяні, фортепіано, що вивчаються на заняттях музики).
6. Які ви знаєте неформальні молодіжні організації?
7. Чи є у вас друзі, які входять до молодіжних організацій?
8. Чи схвалюєте ви спосіб самовираження через демонстративний зовнішній вигляд?
9. Що, на вашу думку, впливає на формування ціннісних орієнтацій молоді? У анкетуванні брали участь студенти I-IV курсів коледжу.

### Результати опитування (в %):

На запитання: „Чи подобається вам естрадна музика?“ – зі 100% опитуваних – 89,28% відповіли „так“, а 10,71% – „дивлячись яка“.

На запитання: „Чи подобається вам співати „караоке“?“ – 71,42% відповіли „так“, 17,85% відповіли „не пробував (ла)“, 10,7% відповіли „ні“).

На запитання: „Чи вмієте ви грати на якомусь музичному інструменті? (крім баяна та фортепіано)“ – 75% відповіли „ні“, 25% відповіли „так“. Серед інструментів переважно називали гітару, рідше – деякі смичкові та духові інструменти.

Запитання: „Який стиль естрадної музики вам подобається більш всього?“ та „Чи є у вас улюблена група або виконавець?“, – передбачали довільну відповідь. Опитувані вказували іноді по декілька стилів та назв груп.

На основі їхніх відповідей складено Таблиці 1 та 2.

Таблиця 1

Позиція	Стилі	Перевага, у %
1.	Поп-музика	46,42
2.	RAP POK	28,57 28,57
3.	Джаз Хіп-Хоп	21,42 21,42
4.	Диско	7,14
5.	Дискотечна музика	3,57

На основі їхніх відповідей склалися відповідні таблиці. Порівнюючи анкети, фіксували, що орієнтація у музичних стилях естрадної музики не зовсім точна. Наприклад, студенти, які назвали „Джаз“ своїм улюбленим стилем, у відповіді на наступне запитання не назвали жодного джазового виконавця. Чи, скажімо, деякі студенти взагалі не відповідали на запитання щодо стилю, чи писали замість назви стилю назву групи чи ім'я виконавця. Кількість названих груп та виконавців дорівнює п'ятдесяти трьом та демонструє розмаїтість естрадних музичних смаків вихованців. У процесі ознайомлення з особливостями молодіжної естрадної музичної субкультури студенти проводили спостереження проведення нестандартних уроків музики в початкових класах на тему: „Як створюється естрадна пісня?“.

У процесі показових уроків студенти спостерігали зацікавленість учнів темою, а після завершення занять деякий час спілкувалися з вихованцями, відповідаючи на додаткові запитання, що виникали у дітей під час уроку. Крім того дискутували між собою на виховних

Таблиця 2

Позиція	Групи чи виконавці	Перевага, у %
1.	“Руки Вверх”	57,14
2.	“Тату”	50
3.	“Дискотека Авария”	46,42
4.	“Любэ” “Океан Ельзи”	14,28 14,28
5.	“Пропаганда” ДеЦл Брітні Спірс “Ні – Fi” “Віагра”	10,71 10,71 10,71 10,71 10,71
6.	“Тотал” “Отпетые мошенники” Limp Biskit Земфіра Алсу Валерій Меладзе Мову-Play	7,14 7,14 7,14 7,14 7,14 7,14 7,14
7.	Інші (36 назв)	3,57

годинах стосовно плюсів і мінусів впливу молодіжної субкультури на соціальну адаптацію сучасної молоді. Зокрема обмінювалися думками:

- Чи можна вважати молодіжні субкультури явищем, характерним тільки для сьогодення?
- Чи можна назвати молодіжні субкультури способом самовираження молоді?
- Молодіжні субкультури – це позитивне чи негативне явище?
- Яке майбутнє субкультур?

У складній політичній, економічній, соціальній та культурній ситуації сьогодення студентську молодь потрібно виховувати на кращих зразках національної та світової культури, щоб зростити їх високодуховними громадянами нашої країни. Бажано, щоб викладач був на вістрі інтересів і уподобань своєї аудиторії та допомагав вихованцям правильно зорієнтуватись в естрадній музиці, уміло проводити історичні паралелі й знаходити тематичні та жанрові зв'язки між народною, професійною класичною музикою (яка входить до навчальної програми) та естрадним мистецтвом (яке безпосередньо стосується молодіжної субкультури). Реалізація поставлених завдань на заняттях музики та проведенні пробних студентських уроків у загальноосвітніх школах міста відбувається в руслі тих методів, прийомів та навичок, що вихованці набувають у педагогічному коледжі на заняттях музики – словесних (розповідь, пояснення, бесіда тощо); наочних та наочно-слухових (ілюстрування, демонстрування твору тощо); стимулюючо-виховних методів та відповідних аналітичних дій (порівняння, співставлення і т.п.). Зазначимо, що сучасному педагогу, навіть якщо він справжній професіонал, важко чинити опір засобам масової інформації. І тому, насамперед йому самому, потрібно добре розбиратись в субкультурі, щоб зрозуміти молоду людину, зменшити негативний вплив деяких проявів субкультури та направляти культурний розвиток наших вихованців у належне русло. Адже, основне завдання педагога – виховувати освічених, мислячих, висококультурних, морально й духовно багатих людей.

## 2.1. Сутність фольклорних засад національної мови музичного мистецтва в педагогіці

*Фольклор – „своєрідний конденсат  
духовної історії людства.”*

*А. І. Іваницький*

Сучасні демократичні процеси національного відродження викликали значні зміни в житті українського народу, оновленні усіх сфер його діяльності, поглиблюючи тим самим комплекс вимог до культурологічної та професійної підготовки майбутніх учителів на заняттях музичних дисциплін у студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації як передумови успішного забезпечення навчального процесу й виховання підростаючого покоління.

В умовах розвитку національної освіти, коли пріоритетного значення набуває підготовка нової генерації педагогічних кадрів, особливо актуально постає питання підвищення інтелектуального рівня особистості та її виховання на національному підґрунті. Наявність знань пісенної фольклористики стає показником рівня освіченості сучасної молодої людини, майбутнього педагога.

Підготовка студентів з погляду означеної проблеми є одним із найважливіших завдань викладачів Коростишівського педагогічного коледжу. Це зумовлено як професійними вимогами – необхідністю формування у майбутніх учителів організаційно-методичних навичок для залучення підростаючого покоління до невичерпної скарбниці свого народу, так і необхідністю вирішення проблем сьогодення, які пов'язані з навчанням і вихованням школярів.

Визначаючи рівні сформованості національного світогляду майбутніх учителів початкових класів засобами кращих зразків народного мистецтва, ми враховуємо перелічені

нижче критерії, а саме: ступінь розвиненості художньо-творчих, педагогічних, методичних, комунікативних умінь відповідно до світоглядної зрілості вихованців; адекватність навчально-виховної діяльності національним світоглядним уявленням, поглядам, ідеалам, переконанням; художньо-естетична орієнтація музично-виконавської діяльності на основі музичного фольклору. Ось чому доцільність залучення національної фольклорної спадщини з її колосальним значенням етнічних, різножанрових першоджерел для розвитку і створення духовної культури можна правомірно вважати не тільки правильною, а й конче необхідною у часі.

Наразі все більшої актуальності набувають питання формування професійних якостей майбутніх учителів початкових класів, які зумовлюють потребу пошуку інноваційних підходів до фахової підготовки студентів педагогічного коледжу, оновлених форм і механізмів взаємодії теорії і практики. Адже професійна підготовка майбутнього вчителя відповідатиме сучасному рівню тоді, коли зміст, форми й методи педагогічної, методичної, зокрема музичної підготовки будуть зорієнтовані на формування висококваліфікованої особистості педагога, його фахових знань і умінь.

Виховання національної музичної культури засобами фольклорного мистецтва полягає не у вимогах механічного засвоєння студентами народних надбань цінностей і традицій старших поколінь, а в створенні відповідних навчальних умов з багатим емоційно-культурним потенціалом.

У цьому ракурсі на передній план виступає виховна спрямованість навчального матеріалу, використання у навчально-виховному процесі кращих зразків вітчизняного мистецтва. Як специфічний канал поширення емоційно-творчого досвіду людства, український музичний фольклор, впливаючи на особистість, активізує сферу її почуттів, створює природне підґрунтя для виховання повноцінно творчої, духовно багатой, національно визначеної, професійної особистості. Тобто, за допомогою фольклорного мистецтва, викладачі музичних дисциплін формують високу духовність національно орієнтованої студентської молоді, якій належить передати пісенне джерело свого народу наступним поколінням. Звідси, власне, і випливає те значиме місце викладачів циклової комісії музичного виховання з методикою Коростишівського педагогічного коледжу у проведенні конкретних методологічно спрямованих заходів для підвищення рівня професійної й національно-музичної вихованості молодих фахівців. Таким чином, звернення до витоків народного мистецтва, творче впровадження в навчально-виховну практику педагогічного коледжу скарбів народної творчості – провідна лінія національної спрямованості в системі кваліфікованої підготовки майбутнього вчителя.

## **2.2. Виховний інтегративний аспект викладання музичних дисциплін**

Для забезпечення всебічних ґрунтовних знань викладачі використовують системний, комплексний, діяльнісний, особистісний, культурологічний підхід. Кожен педагог намагається викладати музику в контексті інших наукових і художніх знань, в руслі системного підходу з озброєння студентів не лише фактичними теоретичними знаннями, а й методологічними, тобто знаннями про найважливіші елементи понять і структурні зв'язки між ними. Адже в галузі мистецьких занять системний характер розумової діяльності студентів відбувається у вигляді асоціативних зв'язків між видами мистецтва, засобами художньої виразності, стильовими напрямками тощо. Така методологія передбачає триєдність музики, слова і руху як засобу формування особистості. Іншою складовою частиною методики є сольфеджіо й імпровізація. Передбачається виховання у студентів почуття ладового мислення методом ладової сольмізації. В основі методичної системи лежить також принцип елементарного музикування з використанням різних видів музично-сценічної діяльності. При цьому планомірно й системно впроваджується в навчальний процес виховання молоді в національному колориті.

Працюючи за інноваційними технологіями особливу увагу приділяємо інтерактивному навчанню. Інтеграція занять музики з комп'ютерними технологіями дозволила зробити процес навчання більш візуальним, а відтак, цікавим, якісним, яскравим, творчим.

У контексті прогресивних методів музичного навчання і виховання викладачі коледжу значну увагу приділяють впровадженню розробок нових інтерактивних методик музичного виховання, заснованих на народній музиці. Розробляють та впорядковують затверджені на засіданнях циклової комісії апробовані оптимальні способи взаємопов'язаної діяльності викладача й студентів, спрямовані на розв'язання навчальних завдань.

Поряд зі стислим викладом теоретичного матеріалу на заняттях музичних дисциплін до кожної теми пропонуємо систему різнорівневих форм контролю набутих знань і практичних умінь: контрольні, тестові запитання, творчі, мета яких – спрямувати студентів на самостійний пошук, сприяти розвитку його творчого, аналітичного мислення. Це є продуктивним підходом у навчальному процесі, адже наразі теоретичні знання з фольклору сприймаються студентами легко, просто і доступно. Тому особливу роль відводимо народній музиці, яка несе в собі відбиток історичної долі, національної свідомості, що є найважливішою і найглибиннішою ознакою за природою культури особистості. Вона цілковито може вважатися інтегральним фактором соціалізації, а значить, має силу впливати на індивідуальний результат опанування культурними цінностями суспільства.

Тим паче, не можемо ігнорувати гострий факт у питаннях оцінного ставлення частини молоді до первинного джерела – фольклору. Нерозуміння, небажання слухати, а часом і пряма відмова вивчати народну пісню – усе це зафіксовано в результатах анкетування, яке проводили студенти не тільки в школах під час проходження практики, а й серед одногрупників коледжу.

Проаналізувавши опитування, виявляємо ті негативні фактори, що впливають на низький рівень обізнаності молоді з фольклорним мистецтвом:

- брак знань про автентіку (автоматично сприймається як „самодіяльний народний” фольклор);
- часом примусове залучення молоді до фольклору;
- досить незначна „пропаганда” істинно народного фольклору у засобах масової інформації;
- мала кількість фоно-, відео архівів, „живого” звучання кращих зразків автентичного фольклору.
- орієнтир молоді на західно-європейські стандарти (музику);
- постійне звернення до народної пісні саме через її обробку, низькопробне аранжування.

Формуючи музичний смак у студентів, викладачі педагогічного коледжу навчають їх умінню відрізнити справді прекрасне в музиці від потворного, умінню отримувати насолоду від музики й знаходити джерело духовного збагачення. Студенти усвідомлюють, що музичний смак не з'являється сам собою, його слід формувати, виховувати й розвивати. Для цього необхідно слухати хорошу музику, вчитися розуміти її зміст та мову.

Щодо зацікавлення вихованців автентичним фольклором, пропонуємо:

1. В атмосфері добра, взаєморозуміння давати доступну інформацію про традиції та звичаї народу, його пісенну культуру, поєднавши науково-професійне з популярним.
2. Використовувати *міжпредметні зв'язки*. Музичний фольклор поєднувати з історією, українською мовою та літературою, прикладним мистецтвом тощо.
3. Організувати ансамблі автентичного співу серед студентів та викладачів.
4. Влаштувати концертні виступи з елементами обрядового дійства.
5. Проводити „живі заняття” – запрошувати солістів, гуртів, що співають в автентичній манері.

Удосконалюючи навчально-виховний процес у педагогічному коледжі, слід звернути увагу на дуже важливий момент: якщо молодь не цікавиться національною пісенно-обрядовою творчістю, то у неї не вихована потреба розуміти, любити й належним чином оцінювати найдосконаліші форми цього мистецтва. Примусове ж знайомство молоді з



фольклором сприймається як „виховання палицею”. І тут справа зовсім не в інших музичних уподобаннях. Студентам необхідна кваліфікована допомога для розвитку їхніх дещо спрощених уявлень про національну обрядову музику.

Взаєморозуміння і контакт – тільки таким чином можна вплинути на свідомість, мистецьке чуття молоді. Тож, для ефективного вирішення цих нагальних завдань необхідна послідовність і перспектива у викладанні, зважений підхід до виховання музично-педагогічної культури студентів.

Педагогічна діяльність викладачів музики в коледжі направлена не лише на пропаганду та доцільність використання пісенних першоджерел у навчальному процесі, а й на те, щоб поєднувати у своїй роботі народну пісенність із сучасними формами музичного виховання. Використання на практиці саме таких *інтеграційних* прийомів сприяє вихованню майбутнього вчителя народною піснею без „примусу й насильства”. А це вимагає формування особливих підходів у роботі, оскільки зміна стереотипу ставлення сучасної молоді до прадавньої пісні може відбутися лише за умови переведення студентів з позиції об’єктів, які лише сприймають та запам’ятовують, до позиції суб’єктів, які активно включаються у визначений об’єм роботи (ознайомлення, аналіз, вивчення та виконання пісень). Ставши суб’єктом діяльності, студенти мають можливість розмірковувати, висловлювати власні судження, робити висновки, залишаючи по собі реальні як індивідуальні, так і колективні результати (це і ансамблевий, і сольний, хоровий спів та гра на музичних інструментах).

На кожному занятті музики розвиваємо емоційну сферу студентів, художньо-творчу активність, здатність до розуміння і переживання музики. Сприймаючи фольклорний зразок у першоджерелі, студент автоматично долучається до вікопомних духовних цінностей. Як показує педагогічний практичний досвід, саме такий підхід у роботі з молоддю є значно результативнішим, повнішим за своїм змістом, краще збагачує їх *мистецькі орієнтири*, аніж зробили б це найрізноманітніші наукові системи та теорії. Зразки народно-пісенного мистецтва, що використовуються в роботі нашими викладачами музики, стають надбанням власного досвіду вихованців, прилучаючи студентів до особливого світу художньої реальності, збагачують їх глибинними знаннями про народ, його історію, шляхи розвитку тощо.

Усвідомлюючи, що уміння слухати і чути музику не є вродженою властивістю, розвиваємо пізнавально-творчі можливості вихованців у цілеспрямованому аналізі та виконанні музичних творів, бо лише власна діяльність є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань якраз на національному ґрунті. Важливою умовою вважаємо саме „живу” подачу музичного матеріалу, ту, яку можна відчувати, коли студент особисто є активним учасником, а не стороннім споглядачем, де він, виконуючи вказівки педагога, включається в безпосереднє творення разом із викладачем, відшукуючи найоптимальніші прийоми та методи для успішної роботи.

Практика показує, що глибоко усвідомлюють і аналізують твори лише ті студенти, які мають міцні теоретичні знання, тверді переконання та ідеали. У виховному аспекті важливо акцентувати на тому, що під час слухання і виконання фольклорних творів не тільки змінюються, а й відшліфовуються смаки й симпатії національного колориту. Наводимо характеристику функцій типових завдань діяльності та формування відповідних умінь на основі національного фольклору:

- підбір акомпанементу до будь-якої української народної пісні;
- гармонізація мелодії чи басу головними тризвуками;
- логіка ладових тяжінь в мажорі та мінорі в народних ладах;
- особливості та вплив народно-пісенної творчості на розвиток інструментальної та вокальної музики;
- значення музичного фольклору у процесі виховання дітей та формування їх духовної культури;

- специфічні особливості фольклору, жанрова систематизація, манера виконання пісень різних жанрів, принципи будови народної пісні;
- аналіз пісень різних циклів, обрядів;
- спів народних пісень без супроводу музичного інструмента;
- жанри народної творчості та знання народної пісні як джерела хорового мистецтва;
- розробка сценаріїв свят та розваг з використанням національних та місцевих традицій;
- пісенно-ігровий, музично-танцювальний український фольклор;
- український танець.

Попри вагомий теоретичний та практичний внесок викладачів циклової комісії музичного виховання з методикою Коростишівського педагогічного коледжу у розв'язання окресленої проблематики, все ж бракує більш системного дослідження методичних засад формування теоретичних знань та набуття практичних навичок і умінь у студентів вишів I-II рівнів акредитації шляхом інтерактивних методик. Потребують подальшого вивчення й питання комплексного використання українського музичного фольклору як доміанти теоретичного навчання студентів. Становить проблему недостатність репертуарних збірок, методичних посібників, у яких було б висвітлено аспекти адаптації та систематизації зразків українського музичного фольклору, розкрито його значення у формуванні базових теоретичних знань майбутніх учителів початкових класів засобами українського фольклору.

## **Висновок**

Необхідно максимально використовувати резерви навчально-пізнавальної, пошуково-дослідницької, педагогічної діяльності для реалізації мети і завдань щодо удосконалення національно спрямованої орієнтації наших випускників; ширше включати до програм музичних дисциплін зразки національного пісенно-обрядового фольклору; здійснювати взаємозв'язок студентів коледжу з фольклорними колективами, працівниками культури та мистецтва шляхом розширення спільної діяльності з представниками цих закладів для вивчення традиційного фольклору саме свого краю, фото- та відео архівів. Молоді вчителі, студенти-практиканти мають збирати і записувати народні пісні, легенди та інші зразки пісенного і музично-поетичного фольклору, тим самим сприяючи відродженню і поширенню народного мистецтва. Серед чинників, що підвищують емоційне сприйняття музичного мистецтва, особливого значення набуває народно-пісенна творчість рідного краю. Вона логічно повинна посідати вагоме місце у вихованні студентської молоді. Як особливий канал поширення емоційно-творчого досвіду людства народно-пісенне мистецтво, впливаючи на особистість, активізує сферу її почуттів, визначає форму соціальної поведінки.

Широке залучення здобутків української народної культури до професійної підготовки вчительських кадрів з урахуванням регіональних особливостей дозволить їм ширше використовувати пісенні та поетично-творчі зразки пісенно-обрядової спадщини свого краю в навчально-виховній роботі з учнівською молоддю. Організація та проведення за оригінальними сценаріями навчальних і позаурочних виховних заходів із залученням народознавчих матеріалів та окремих зразків місцевої музично-поетичної творчості – головний напрямок роботи сучасних педагогів. Матеріал, що містить у собі перлини вітчизняної музичної спадщини з відгомном історії рідного краю, має стати основним чинником у формуванні національної свідомості як молодих учителів, так і їх вихованців. Тобто морально здорове покоління можна виховати лише шляхом залучення студентської молоді до вивчення, засвоєння національних (а саме пісенно-обрядових) зразків та застосування їх у навчальній і практичній діяльності.

Подальша перспектива полягає у розробці педагогічної моделі для формування теоретичних знань майбутніх учителів на основі українського музичного фольклору. У зв'язку з цим набуває актуальності питання щодо впровадження експериментальних методик, які б сприяли глибшому засвоєнню музично-педагогічних знань на основі інтегрованого, комплексного вивчення національного матеріалу, а також практичної підготовки щодо його

використання. Це дозволить активізувати пізнавальну діяльність майбутніх вчителів початкових класів, розвинути їх музично-естетичні уявлення, підвищити загальний рівень музично-естетичної культури, спрямувати відповідним чином їх моральні переконання. Загалом же розробка теорії і методики мистецького навчання – надзвичайно важливий напрям модернізації сучасної музичної педагогіки і потребує подальших новітніх засобів, підходів та перспективних інтерактивних технологій.

\* \* \*

Встановлення інтегрованих зв'язків між предметами мистецьких дисциплін та зв'язків між творами різних видів мистецтва на навчальних заняттях сприятиме формуванню у вихованців цілісної системи знань, озброюватиме їх узагальненими способами художньо-естетичної діяльності. Адже зміст інтегративної навчально-виховної моделі викладання спрямований саме на формування в свідомості цілісної картини культурного простору, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, розуміння специфіки художньо-образної мови різних його видів, на розвиток емоційно-почуттєвої сфери, асоціативно-образного мислення, якостей творчої особистості та потреби в художньо-творчій діяльності.

## Література

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1.
3. Богданова О. Фольклористика в системі середньої ланки музичної освіти / О. Богданова // Історія, фольклор, теорія музики. – Вип. 1. – К, 2004. – С. 1-5.
4. Бондаренко Ю. І., Пасічник Є. А. Школа: Проблема ментальності та національної свідомості // Слово і час. – 1993. – № 6. – С. 70-77.
5. Денисюк І. Національна специфіка українського фольклору // Слово і час. – 2003. – № 9. – С. 17-23; № 10. – С. 41-49.
6. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М.: Смысл, 2001. 264 с.
7. Кабалевський Д. Б. Як розповідати дітям про музику? – К.: Муз. Україна, 1982.
8. Кіберкультура: Роздум. Kairos. Факт of Internet // Українська культура. – 2013. – № 9-10. – С. 12-14.
9. Костенко Ліна. Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала / Ліна Костенко / вступ. Слово Б. Якимовича. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – С. 47-49. – (Серія «Дрібненька література», ч.3).
10. Кушнар'ова М. Б. Основні тенденції розвитку масової культури в контексті глобалізації. Аналітичний огляд / М. Б. Кушнар'ова [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://culturalstudies.in.ua/zv\\_2009-7.php#kuh2](http://culturalstudies.in.ua/zv_2009-7.php#kuh2)).
11. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 2003. – С. 328.
12. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтв // Мистецтв та освіта. – 2001. – № 3. – С. 10-13.

## Author's Information:

*Vladimir Radkevich – Method Teacher, Korostyshiv Pedagogical College named after Ivan Franko, Korostyshiv, Ukraine.*

# МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

## PROJECT METHOD AS A METHOD OF FORMING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

*Ганна Смоляк*

*Hanna Smoliak*

### **Анотація**

Сучасна методика викладання іноземної мови приділяє велику увагу креативній, творчій діяльності студентів на уроках і вдома. Інтенсифікація цього процесу відбувається завдяки впровадженню інтерактивних методик, до яких можна віднести метод проектів. Метод проектів дозволяє студентам проявити самостійність у виборі джерел інформації, способу її викладу і презентації. У цій роботі представлені різні аспекти використання методу проектів на уроках англійської мови, розглядаються етапи та види роботи під час підготовки та представлені приклади.

### **Annotation**

In recent years, the issue of the application of modern technologies in high school is becoming increasingly important. The method of projects allows students to show their independence in the choice of sources of information, the way of its presentation. This paper presents different aspects of using the project method in English lessons, examines the stages and types of work in preparation and provides examples.

**Ключові слова:** метод проектів, студент, методика викладання.

**Key words:** the method of projects, students, teaching process.

Невід'ємною складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є важливою частиною сучасного ритму життя. Вивчення іноземної мови – крок надто важливий, тобто, потребує значних зусиль. Це також запорука майбутньої вдалої кар'єри студентів. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже «педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога» [2, с. 159-160].

Реалізація методу навчання здійснюється через використання ряду прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. «Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу» [1, с. 320].

Метою навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування полімовної грамотності студентів. Отже, я вважаю, в сучасному ВНЗ не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів на іноземній мові, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в подальшому житті та роботі. Адже гарне знання іноземних мов є зараз і продовжуватиме залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців. Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта).

На даному етапі розвитку методичної науки основним методом навчання іноземних мов є комунікативний метод. У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (*information gap, choice, feedback*). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (*learner-centered lessons*), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

## **1. Особливості формування комунікативної компетентності студента на заняттях іноземної мови**

Комунікативна компетенція є найважливішим елементом у процесі вивчення іноземної мови, оскільки вона проявляється у всіх життєвих сферах та від ступені її сформованості залежить здатність людини адекватно орієнтуватися та поводитися в різних соціальних ситуаціях.

Комунікативна компетенція – це знання уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування.

Вона включає в себе знання основних понять лінгвістики мови – стилі, типи, способи зв'язку речень у тексті тощо; уміння та навички аналізу тексту та власне комунікативні уміння – уміння та навички мовленнєвого спілкування стосовно різних сфер та ситуацій спілкування, з урахуванням адресата цілі [5, с. 14]. Комунікативна компетенція студентів з іноземної мови полягає в умінні вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові висловлення різних типів, стилів і жанрів.

Студентам потрібно розвивати мовленнєву, мовну, дискурсивну, соціокультурну та соціолінгвістичну компетенції.

Комунікативної компетенції студенти набувають при вивченні мови за комунікативним методом навчання, оскільки головною метою тут виступає не накопичення знань, а оволодіння діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування. Значна увага приділяється навчанню дискусійного спілкування.

Для формування комунікативної компетенції студентів з іноземної мови необхідно створювати комунікативні ситуації, оскільки вони допомагають наблизити процес навчання до природних умов спілкування, навчити спілкуванню в певних життєвих ситуаціях. Теми для створення таких ситуацій можуть бути різноманітними, хоча найефективніші будуть саме ті, що викликають зацікавленість у студентів. Для вищих навчальних закладів, які готують спеціалістів, першорядним є якомога рання професіоналізація навчання іноземної мови, тому при визначенні змісту навчання перевага віддається тій чи іншій сфері спілкування. А також надзвичайно важливим є створення ситуацій, пов'язаних з культурою життя та реаліями країни, мова якої вивчається.

Для створення комунікативних ситуацій необхідно впевнитись у інформативній обізнаності студентів, достатності лексичних та граматичних знань з певної тематики. Іноді перед створенням таких ситуацій необхідно надати інформацію.

## **2. Використання методу проектів для активізації мовленнєвої діяльності студентів на уроках англійської мови**

У сучасній практиці навчання іноземним мовам в українських школах широко використовується метод проектів, який передбачає опору на творчість школярів, заохочення їх до дослідницької діяльності, дозволяє реально інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими роботи учнів, організувати навчання в співпраці.

Саме метод проектів використовує всі найкращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови: різноманітність, що виявляється у варіативності тем, типів текстів та вправ; проблемність, коли іноземна мова використовується для виконання завдань, що характеризуються новизною; навчання з задоволенням, що передбачає надання студентам можливості говорити про те, що викликає у них підвищений інтерес, виявляти свій творчий підхід у оформленні та презентації проекту.

Проектний метод навчання був впроваджений в педагогічний процес на початку ХХ століття американським педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Х. Кліпатріком, а також російським педагогом С. Т. Шацьким.

Сьогодні в Україні відбувається відродження методу проектів. Його вивченням та розробкою займаються такі педагоги: Полат Є. С., Пехота О. М., Беспалько В. П., Бондарев П. Б., Гузєєв В. В., Пахомова Н. Ю., Качеровська Т. В., Душеїна Т. В., Селевко Г. К., Байдурова Л. А., Белоградова В. П. та інші.

Поняття проектного навчання було запропоновано А. Морганом в статті "Теоретичні аспекти проектно-орієнтованого навчання у вищій освіті" у 1975 році. А. Морган трактує проектне навчання як діяльність, у результаті якої студенти навчаються шляхом залучення до вирішення реальних проблем, при цьому маючи певний ступінь відповідальності в

організації навчальної діяльності. А. Морган виділяє три основні моделі використання проекту:

1. Project exercise. Проект як вправа. Цілі проекту полягають у тому, що студенти повинні застосувати вже отримані знання в рамках досліджуваного предмета.

2. Project component. Проект як компонент. Цілі даної моделі ширші ніж у попередній. Проект має більш міждисциплінарний характер, який передбачає вирішення реальних завдань.

3. Project orientation. Проектні цілі домінують над навчальними. Навчальний матеріал визначається вимогами тем проекту, а не навчальними завданнями [8, с. 8].

Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентів проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Метод проектів є одним із активних методів проведення занять, який передбачає індивідуальну, парну чи групову діяльність тих, хто навчається, що забезпечує гарантоване досягнення спланованого результату [3, с. 209-211].

Мета цього виду роботи – дати учню можливість виконати незалежну роботу, побудовану на знанні мови та уміннях і навичках, здобутих упродовж певного періоду вивчення теми. Проектні роботи ідеальні для різнорівневих груп, оскільки кожне завдання може бути виконане учнями, що мають різний рівень підготовки. У процесі проектної діяльності учні реально спілкуються між собою і з навколишнім світом англійською мовою.

Практична мета виконання певної проектної роботи може базуватись на удосконаленні різних умінь та навичок. Деякі роботи вимагають більше практики усного мовлення, інші більше спрямовані на розвиток навичок письма, ще інші вимагають застосування певних артистичних здібностей. Якись завдання більше підходять для індивідуальної роботи, інші – для роботи в парах або малих групах. Дуже важливо допомогти учням обрати завдання та такі методи його виконання, щоб вони почувалися максимально комфортно.

Основні ознаки навчального проекту:

- наявність проблеми;
- предметна інтеграція;
- самостійна діяльність студентів;
- продукт – результат проекту, створений студентами;
- презентація продукту.

## 2.1. Планування проекту. Презентація

Підготовка, виконання і презентація проекту займає значно більше часу, ніж виконання традиційних завдань. Але не вся проектна робота мусить бути виконана на уроці. Якщо проект готується як індивідуальний, то студенти можуть продовжувати працювати над ним удома. Багато студентів захочуть додатково попрацювати над проектом, щоб створити таку роботу, якою б вони могли дійсно пишатися.

Зрозуміло, що більшість студентів будуть говорити рідною мовою під час роботи над проектом. Це природно й неминуче, і немає потреб це сприймати як проблему. Головне – щоб кінцевий результат був сформульований англійською мовою. Проектна робота забезпечує можливості реального використання перекладу – наприклад, перекладу англійською мовою листівок, карт, інтерв'ю з членами родини, текстів з довідника, написаного рідною мовою.

Студенти повинні навчитися самостійно знаходити потрібну інформацію і звертатися по допомогу до вчителя тільки у тих випадках, коли вони самі не можуть знайти відповідь на запитання. Діти також мусять навчитися планувати свої дії і самостійно вирішувати, які матеріали їм знадобляться для виконання завдань проекту і де вони їх можуть знайти.

Першим етапом є організаційно-підготовчий. На цьому етапі відбувається визначення теми проекту, визначення проблем та цілей дослідження, в ході досягнення яких дана проблема буде вирішена. Учасники вибирають методи і прийоми дослідження, які

дозволяють реалізувати рішення конкретних завдань. На даному етапі також відбувається розподіл обов'язків між учасниками. Варто пам'ятати, що під час формування групи до складу слід залучати студентів різної статі та різного рівня успішності. Завданням викладача на даному етапі є підвищення мотивації студентів, допомога у розробці дій щодо реалізації проекту.

Другий етап проектної роботи – пошуково-дослідницький. Студенти здійснюють збір інформації, виконують аналіз та систематизацію зібраних даних дослідження. Викладач, в свою чергу, стимулює розумову активність студентів, оцінює проміжні результати. Підсумком цього етапу стають факти та висновки, зроблені в ході дослідження.

Третім етапом є звітно-оформлювальний. На даному етапі учасники проекту оформлюють проект та результати дослідження згідно з встановленими вимогами. Це може бути презентація, стіннівка, брошура, буклет, постер. Функція викладача на даному етапі – консультування з питань процедури захисту проекту.

Завершальним етапом проекту є інформаційно-презентативний. На даному етапі відбувається захист проектів та його оцінювання викладачем або експертною групою. Захист проекту може бути здійснений в різних формах. Головним завданням є представлення результату своєї роботи, проблеми дослідження, цілей та завдань. У ході захисту проекту студенти набувають навички публічного виступу перед аудиторією. Видами проектних продуктів можуть бути стаття, есе, стіннівка, мультимедійна презентація, брошура, постер, листівка, блог, колаж, звіт, доповідь, виставка, відеоролік, веб-сторінка, ділова гра. Різні етапи проекту сприяють засвоєнню студентами різних видів діяльності: на перших трьох здобуваються знання і вміння щодо створення матеріального об'єкта, поглиблюються знання з іноземної мови. На останньому етапі набуті знання і вміння перетворюються в компетенції. Викладач повинен пам'ятати, що оцінювання проекту має бути комплексним і здійснюватися за такими параметрами, як повнота висвітлення теми, логічність, доступність, нестандартні підходи до вирішення проблем, культура мовлення, оформлення інформації, вміння давати відповідь на додаткові запитання.

За час мого викладання найцікавішими та найуспішнішими проектами були:

- Проект "Поради для вивчення англійської мови" ("Tips for learning English") з практичними ідеями та порадами щодо вивчення англійської мови (вивчення слів, правил, робота з словниками та посібниками, читання оригінальної літератури, підготовка до екзаменів тощо). Результати такої роботи оформлюються у вигляді яскравих пам'яток.
- Анкетування, інтерв'ю, дослідження на тему, що вивчається. Результат такої роботи оформлюється у вигляді таблиць із висновками та постерів) (survey, quiz).
- В роботі над проектом "My favourite dish" (студенти презентують свої улюблені страви, розповідають про рецепт та процес приготування). Результат такої роботи оформлюється у вигляді готової страви.
- Проект «Laying the table» (студенти опрацьовують додаткову літературу, яка допомагає їм повторити правила поведінки за столом та вимоги до естетичного оформлення столу). Результат такої роботи оформлюється у вигляді міні – діалогів та наочному сервіруванні стола.
- Проект «My Cafe» (студенти створюють проект свого кафе: його назву, години роботи, меню). Результат такої роботи оформлюється у вигляді ілюстрацій та постерів.
- Проект «Welcome to Britain» (студенти готують віртуальну екскурсію по цікавих місцях Британії). Результат такої роботи оформлюється у вигляді мультимедійної презентації ppt.
- Проект «My Profession» (студенти діляться на дві групи та готують інформацію про плюси та мінуси обраної професії). Результат такої роботи оформлюється у вигляді дискусії між студентами, під час якої студенти висловлюють свою думку та аргументують її.
- Проект «Environmental Problems» (студенти підшукують інформацію в ЗМІ про різні екологічні проблеми). Результат такої роботи оформлюється у вигляді стіннівки, в яких



студенти висвітлюють екологічні проблеми та висловлюють власне бачення та рішення проблем.

## 2.2. Переваги та недоліки проектного методу

Перевагами методу проектів є:

- особистісна зорієнтованість (готуючи розповідь про своє оточення в письмовій формі, учні відкривають для себе значення англійської та інтернаціональної мови. Колись у майбутньому, можливо, їм доведеться розповісти іноземцю англійською мовою про свою сім'ю, місто чи свої уподобання. Робота над таким проектом допомагає їм підготуватися до такої події. Зосереджуючи увагу на темі, що вивчається англійською мовою, учні мають можливість ознайомитись з особливостями культури англомовних країн, порівняти їх зі своїми уявленнями і таким чином збагатити власне розуміння інших культур).

- загальноосвітню цінність (більшість сучасних шкільних програм вимагають, щоб викладання предметів сприяло розвитку в учнів ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими учнями і корисних дослідницьких навичок.

- розвиток навичок самоосвіти і самоконтролю;
- розвиток навичок групової діяльності;
- підвищення інформаційної культури – розвиток навичок пошуку, збору, презентації інформації;

- підвищення мотивації (учні пишуть про себе – свою сім'ю, свій дім, свої інтереси і уподобання. Працюючи над проектом, учні проводять невелику дослідницьку роботу з теми, яка їх цікавить. Учні займають активну позицію під час проектної роботи. Виконуючи проект, учні часто щось вирізають, зафарбовують, про щось пишуть, шукають інформацію в книжках, спілкуються з іншими людьми, знаходять ілюстрації – можливо, навіть, роблять аудіо- чи відеозаписи. Учні різного рівня мовленнєвого розвитку можуть виконати свій власний проект – великий чи малий, простий чи складний – і зможуть пишатися ним. Наприклад, деякі учні в класі можуть слабше знати мову за інших, але це їм не заважатиме у процесі виконання проекту виявити здібності до проектування чи ілюстрування своєї роботи або знайти оригінальний підхід до презентації проекту).

- розвиток творчих здібностей;
- інтеграція різних предметів.

До недоліків проектної діяльності можна віднести:

- проблему суб'єктивної оцінки творчої роботи;
- технічні накладки, які можуть вплинути як на процес роботи, так і на кінцевий результат [4, с. 18].

Незважаючи на деякі недоліки, проектна робота якнайкраще вписується в компетентнісний підхід, який включає в себе розвиток у студентів трьох компонентів:

- уміння працювати з різними джерелами інформації;
- уміння працювати в групі;
- уміння працювати самостійно.

Таким чином, метод проектів дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість студентові проявляти самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності. Застосування проектної методики на заняттях забезпечує підтримку стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, поглиблює та систематизує знання студентів по вивченій темі.

Отже, при використанні проектного методу в навчальній діяльності студентів викладач покращує рівень знань студентів з іноземної мови. Проектні технології забезпечують творчу самореалізацію студентів, сприяють розвитку їх інтелектуальних здібностей, допомагають включитися в майбутню професійну діяльність фахівців. Педагогічно грамотна організована самостійна творча проектна діяльність може стати для студентів стимулом до

подальшої дослідницької та наукової роботи з теми дослідження. Метод проектів може бути ефективно використаний на різних етапах навчання, але у поєднанні з іншими методами, дозволяючи оптимізувати процес навчання іноземної мови.

Педагогічно грамотна організована самостійна творча проектна діяльність може стати для студентів стимулом до подальшої дослідницької та наукової роботи з теми дослідження. Метод проектів може бути ефективно використаний на різних етапах навчання, але у поєднанні з іншими методами, дозволяючи оптимізувати процес навчання іноземної мови.

## Література

1. Бетьом Ф. Проект на уроці іноземної мови / Ф. Бетьом. – К.: Основа, 2007. – 45 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К.: Укр. видавнича Спілка, 1997. – 410 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
4. Душеїна Т. В. Проектна методика на уроках іноземної мови / Т. Душеїна // ІМВНЗ, 2008. – № 5.
5. Китайгородська П. Використання проектних завдань на уроках англійської мови / П. Китайгородська // ІМВНЗ, 2003. – № 5. – 110 с.
6. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003.
7. Олійник І. П. Використання методу проектів на уроках англійської мови як один із шляхів формування комунікативної компетентності учня / І. П. Олійник. – Котовськ: Котовськ, 2012. – 21 с.
8. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К.: АСК, 2004. – 256 с.
9. Полат Е. С. Нові виховні та інформаційні технології системі освіти / Е. С. Полат. – М.: Академія, 2003. – 272 с.

## Author's Information:

*Hanna Smoliak – Teacher of Foreign Languages, Technical College of Liubeshiv, Liubeshiv, Ukraine.*

# СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

## PODPORA ČITATELSKEJ KOMPETENCIE U ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

### THE OPTIONS SUPPORT READING COMPETENCE FOR A PUPILS WITH MODERATE MENTAL DISABILITIES

*Patricia Šimková*

*Patricia Simkova*

#### **Abstrakt**

Predložená komparatívna štúdia je teoretickým východiskom k realizovanému výskumu, ktorý sa zaoberal diagnostikou a stimuláciou čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia na špeciálnej základnej škole. Autorka ponúka prehľad najvýznamnejších domácich i zahraničných výskumov zameraných na problematiku čitateľskej kompetencie u žiakov s mentálnym postihnutím, ktoré poukazujú na pozitívne výsledky výskumov prostredníctvom využívania rôznych čitateľských stratégií, stimulačných programov, čo považuje za inšpiratívne pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax na Slovensku.

#### **Annotation**

The presented study is a theoretical basis of the realized research dealing with the development of reading competence of pupils with a middle degree of mental disability at a special elementary school. It offers an overview of domestic and foreign research focused on the reading competence of pupils with intellectual disabilities. Individual authors such as Lupu (2017), Lebeer (2016), Wood-Fields, Judge and Watson (2015), Hudson, Browder, Wakeman (2013) present positively influenced research results through the use of different reading strategies, stimulus programs and other ways that are beneficial for the special education community.

**Kľúčové slová:** žiak s mentálnym postihnutím, čitateľská kompetencia, výskum, stimulačný program.

**Key words:** pupil with mental disability, reading competence, research, stimulation program.

#### **Úvod**

Príspevok sa zaoberá analýzou osvedčených výskumov v domácom prostredí, ale najmä v zahraničí. Je výsledkom teoretických východísk výskumu zameraného na stimuláciu čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia (ďalej SMP) v staršom školskom veku realizovaného na špeciálnej základnej škole. V predloženej štúdii sa zameriavame na stručnú terminologickú charakteristiku zaoberajúcu sa vymedzením pojmu mentálne postihnutie, žiak so SMP a čitateľská kompetencia, ktoré považujeme za vstup do problematiky, pričom ústrednou časťou príspevku je analýza výskumov zaoberajúcich sa rozvojom, podporou a stimuláciou

rečového prejavu žiakov s mentálnym postihnutím s dôrazom na čitateľskú kompetenciu. Pre rozvíjanie čítania u tejto skupiny žiakov s mentálnym postihnutím je vhodným doplnkom kurikula aj stimulačný program, teda prostriedok, prostredníctvom ktorého podporujeme zábavným a hravým spôsobom túto oblasť školskej úspešnosti. Analýza odporúčaných stimulačných programov tvorí záverečnú časť štúdie.

## 1. Charakteristika žiaka so stredným stupňom mentálneho postihnutia

Autori Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2018) predložili inovovanú klasifikáciu pojmu *mentálne postihnutie*. Zaviedla ju Americká asociácia pre intelektové a vývinové postihnutia (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), ktorá opisuje kľúčové zmeny v oblasti terminologického vymedzenia poruchy tak, že termín mental retardation nahradila termínom intellectual disability – porucha intelektu. Diagnostický manuál DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition, American Psychiatric Association) zaraďuje tento pojem medzi neurovývinové poruchy spoločne s poruchami komunikácie. Uvedený diagnostický manuál DSM 5 (2015) definuje mentálne postihnutie ako „*vývojovú poruchu intelektu*“, ktorá vznikla v priebehu perinatálnej, prenatalnej alebo postnatálnej príčiny a implikuje poruchy intelektových, adaptívnych funkcií v sociálnej a praktickej oblasti. Mentálne postihnutie vymedzujú aj autori Bajo, Vašek (1994), Černá (2009), Gaňo (1962), Hučík (In: Lechta 2016), Jakabčic (2017), Jakabčic, Požár (1995), Končeková (2005, 2010), Oriješčiková (2014), Pipeková (2006), Slowík (2007), Švarcová (2006), Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012), Valenta, Müller (2003), Vančová (2005), Vašek (2006), Vašek a kol. (1993) ako spoločné označenie pre stav oneskoreného duševného vývinu, ktorý je ireparabilný. Pri vymedzení tohto pojmu rozlišujeme deficit z pohľadu obmedzenia intelektových funkcií, sociálnych spôsobilostí, adaptívneho správania osobnosti a klinického hľadiska.

Podľa autorov Černá (2009), Jakabčic (2017), Palenčárová, Šebesta (2006), Slowík (2007), Vančová (1999), Žovinec, Krejčová, Pospíšilová (2013) medzi všeobecne platné *charakteristiky a diferenciačné znaky* v priebehu učenia sa žiakov so SMP zaraďujeme najmä neschopnosť realizácie všeobecných inštrukcií o charaktere a celi úlohy, značne predĺžená prvá – orientačná fáza procesu učenia, zvýšená tendencia vytvárať si stereotypné reakcie, neschopnosť vytvorenia spojov medzi faktami a udalosťami spojenými v čase a priestore, nízka schopnosť uchovať vzniknuté spoje v pamäti, znížená motivácia v oblasti učenia sa novým veciam, potrebná podpora v oblasti adaptívnych schopností ako sú komunikácia, sebaobsluha, zdravie a bezpečnosť, sociálne schopnosti a základné trívium. Hučík (2007) opisuje žiaka so SMP ako osobu schopnú osvojiť si základy trívia na elementárnej úrovni, ktorá má narušený vývin vo všetkých psychických funkciách, čo sa podľa Bazalovej (2014) prejavuje hlavne nedostatočnou úrovňou koncentrácie, pozornosti a pamäti. Bajo a Vašek (1994) dopĺňajú tieto skutočnosti o potrebu poskytovať žiakom so SMP vhodné príležitosti na rozvíjanie ich obmedzeného potenciálu tak, aby mohli nadobúdať základné vedomosti a zručnosti vzhľadom na to, že v dospelosti by mali byť schopní vykonávať jednoduché pracovné úkony. Tarabová a Tatranská (2016) charakterizujú žiaka so SMP ako žiaka, pre ktorého sú charakteristické poruchy v oblasti kognície, rečových schopností, hrubej a jemnej motoriky a často sa vyskytujúci pridruženými zmyslovými i telesnými postihnutiami.

## 2. Výchovno-vzdelávací proces žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia

Vo výchovno-vzdelávacom procese žiakov s mentálnym postihnutím je dôležité vychádzať z individuálnych možností a schopností žiaka s dôrazom na intenzívnu spätnú väzbu a vytváranie prostredia, v ktorom bude žiak izolovaný od stresových situácií a frustrácie. Vančová (2005) odporúča eliminovať nežiaduce prejavy správania, a tým zabezpečiť vhodné prostredie na realizáciu stimulačných, kompenzačných, korekčných, reedukačných, relaxačných a terapeutických edukačných aktivít s dôrazom na edukáciu rešpektujúcou princíp rovnoprávnosti, normalizácie, modernizácie a humanizácie. Adekvátnu socializáciu týchto žiakov zastrešenú humanistickým

prístupom zabezpečuje Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016, s. 299), podľa ktorého úlohou učiteľa je „rozvíjať kognitívne a psychomotorické procesy a všestrannú komunikáciu; rozvíjať individuálne schopnosti a predpoklady žiakov so stredným mentálnym postihnutím tak, aby si osvojili vedomosti, zručnosti a návyky, ktoré budú vedieť adekvátne využiť v osobnom živote; zamerať sa na pripravenosť v praktickom živote s možnosťou prirodzenej integrácie do spoločnosti a stať sa jej prirodzenou súčasťou; podnecovať ich k mysleniu na podklade názoru a k riešeniu problémov a učiť ich chrániť si svoje zdravie a zdravie iných.“ Medzi najhumánnejšie a najdemokratickejšie poňatie vzdelávania patrí názor svetového mysliteľa v oblasti pedagogiky, a to Jána Amosa Komenského, ktorý vyhlásil, že „ak sa má stať človek človekom, musí byť vzdelávaný“ (In: Švarcová, 2011). Najdôležitejší faktor ovplyvňujúci edukačný proces žiakov so SMP podľa autoriek Pinčákovej a Ustohalovej (2015) spočíva v uplatňovaní *multisenzorického prístupu*. Pravidlom tohto stanoviska je rozvíjať v prvom rade perцепčné funkcie ako zrak, sluch, hmat a pohyb. Sternberg (2009) ho dopĺňa o čuchové, chuťové a taktilné vnímanie. Ďalej autor uvádza, že z pohľadu nových výsledkov neurodidaktiky či mozgovokompatibilného učenia je nutné využívať špeciálnopedagogické metódy, napr. ako metódu viacnásobného opakovania informácií, nadmerného zvýraznenia informácií, optimálneho kódovania, intenzívnej spätnej väzby, zapojenia viacerých kanálov do prijímania informácií, pozitívneho posilňovania, algoritimizácie obsahu edukácie, intenzívnej motivácie a metódu sprostredkovania náhradnými komunikačnými systémami (Vašek, 2006). Na základe uvedeného autor Petlák (2014) apeluje na pedagógov, aby orientovali edukačný proces na neformálne vzdelávanie, aby bolo pre žiaka s postihnutím, zábavné, smerovalo k praktickému využitiu v živote, využívajúce problémové situácie a obsah učiva bol sprostredkovaný viacerými metódami. Vymenované činitele majú široký vplyv na samotný záujem a motiváciu žiakov, ako aj na vzdelávací proces. Blaško (2008) dodáva, že vzdelávací proces má byť vedený tak, aby žiakovi uľahčil proces „sebaučenia“, teda zámerného aj nezámerného vlastného rozvoja osobnosti, pričom vyzdvihuje potrebu venovať pozornosť aj požiadavkám zameraným na rozvoj myslenia, samostatnosti, tvorivosti, sociálneho a emocionálneho rozvoja. Petlák, Valábik a Zajacová (2009) definujú požiadavku systematicky sa vracieť k poznatkom, opakovať ich, pracovať s nimi a aktivizovať vo výchovno-vzdelávacom procese, tiež je vhodné vyvolať u žiaka zvedavosť a tým ho motivovať k učeniu. To je základom efektívneho učenia sa prostredníctvom vlastných skúseností. Ďalším pohľadom mozgovokompatibilného vyučovania je viacnásobné opakovanie informácií. Spočíva v tom, že čím častejšie využívame nervové obvody, tým sa stávajú pevnejšími, to isté platí pre multisenzorický prístup v učení, ktorého podstata spočíva v tom, že čím viac zmyslov využívame a zapájame, tým efektívnejšie mozgové spojenia v neuronálnej sieti vznikajú. Pozitívne pocity a kladné emócie taktiež dosiahnu u žiaka dlhodobejšie zapamätanie si nových vedomostí. Spätaná väzba je dôležitá z toho dôvodu, aby si žiak overil a potvrdil správnosť nadobudnutých informácií, ktoré je možné upravovať do vtedy, kým nie sú zafixované. Často na spätnú väzbu pôsobí aj kladné hodnotenie žiaka, potvrdenie správnosti jeho vedomostí alebo činnosti. Je potrebné dbať na to, aby jednotlivé obsahy učiva na seba nadväzovali a zmysluplne pripojili k získaným poznatkom a vytvárala sa tak sieť logickej súvislosti prostredníctvom motivujúcich činností, napr. prostredníctvom projektového alebo kooperatívneho vyučovania s ohľadom na individuálnu osobnosť každého žiaka, podporného vyučovania a rozvíjajúceho vyučovania (Vygotskij, In: Kolláriková a Pupala, 2001).

### **3. Čitateľská kompetencia žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia**

Vo vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím je kľúčovým pojmom čitateľská kompetencia, ktorá je súčasťou kurikula predmetu slovenský jazyk a literatúra na základnej škole (ISCED 1, 2016). Ako sme už poukázali na hlavný cieľ vzdelávania žiakov so SMP, za dôležité považujeme využívať intenzívnu formu stimulácie a rôznych čitateľských stratégií, ktorými podnecujeme a rozvíjame úroveň perцепčných, motorických, kognitívnych a sociálnych zručností. Tejto problematike sa venujú poniektorí domáci i zahraniční autori (Blachman 1991; Hlebová 2009;

Hlebová, Ďordovičová 2015; Hlebová, Ďordovičová, Palková 2015; Hlebová, Vojteková 2018; Hlebová, Šimková 2019; Krejčová 2013; Lebeer 2006; Liptáková 2012; Sindelarová 2007; Zezulková 2011; Žovinec, Krejčová, Pospíšilová 2014), ktorí okrem iného zdôrazňujú aj to, že je potrebné, aby učiteľ poznal silné stránky každého žiaka s mentálnym postihnutím v procese edukácie, o ktoré sa môže opierať, aby poznal zákonitosti jeho psychického vývinu, vzájomné súvislosti a korelačné vzťahy medzi perцепčnými a kognitívnymi funkciami, rešpektoval individuálne tempo vývinu žiaka s mentálnym postihnutím, ktoré je síce oneskorené, ale prebieha a tým predurčuje jeho učebný potenciál. Zároveň by učiteľ mal v procese edukácie zohľadniť aj skutočnosť, že výkon žiaka s mentálnym postihnutím v školských zručnostiach ovplyvňujú nielen perцепčné a kognitívne funkcie, ale aj sociálne faktory, na čo poukazujú napr. autori Metelková Svobodová, Švrčková (2010), Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012), Vágnerová (2002), Zezulková (2011, 2013). V tejto súvislosti súhlasíme s autorkou Williamsovou (2009 In: Zápotočná, 2013), ktorá uvádza, že efektívne vzdelávanie žiakov je kapacitne limitované, obmedzené na tzv. nižšie kognitívne na úrovni dekodovania čítania, ktoré musí byť najprv zvládnuté na úrovni zautomatizovania, aby bolo možné fungovať na vyšších úrovniach porozumenia, tiež v čítaní s porozumením. Pojem *čitateľská kompetencia* definuje Jarmarová (In: Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 295) ako „postupné osvojovanie písmen, slabík, slov a viet, ktoré vedie k rozvíjaniu čitateľských zručností, vnímaniu obsahu čítaného textu, jeho reprodukcii a čítaniu s porozumením.“ V oblasti komunikačných a čitateľských kompetencií charakterizujú Tarabová a Tatranská (2016) žiaka so SMP ako žiaka s obmedzeným vývinom chápania a používania jazyka, čo sa prejavuje obmedzenými komunikačnými zručnosťami, často na úrovni izolovaných slov, krátkych, gramaticky, časovo a obsahovo nesprávnych viet, čo napovedá, že mnohí z nich komunikujú prostredníctvom náhradných komunikačných systémov.

Za kľúčové schopnosti, ktoré ovplyvňujú rozvoj čítania a písania, považujú Caravolas (2004), Caravolas, Volín (2005), Hulme, Snowling (2005), Sodoro, et al. (2002, In: Kulhánková 2008), Carroll, Maughan, Goodman, Meltzer (2005), Snowling, Muter, Carrol (2007), Whitehouse, Pector a Cherkas (2009) fonematické uvedomovanie, znalosť písmen abecedy a schopnosť učiť sa písomnému vyjadreniu grafém a príslušných foném. Priebeh vývoja čítania a písania je podľa uvedených autorov ovplyvňovaný kognitívnymi procesmi – pozornosťou, pamäťou, vizuálnou perцепciou, auditívnou perceptions, jazykovými schopnosťami žiaka. Termín fonologické uvedomovanie vymedzujú vyššie uvedení autori ako vedomú schopnosť „objavovať“, rozoznávať a manipulovať s fonologickými jednotkami bez ohľadu na význam a reprezentáciu foném v jazyku, čo sa odráža na schopnosti čítania a písania. Základnou podmienkou rozvoja jazykovej gramotnosti v procese čítania a písania je gramotne podnetné prostredie, ktoré opisuje Lipnická (2009) v troch oblastiach, a to stimulácia dieťaťa / žiaka, literárne podnetné prostredie, skúsenosti, vedomosti a schopnosti v čítaní a písaní.

#### 4. Deficitné oblasti ovplyvňujúce rozvoj čitateľskej kompetencie

U žiakov so SMPsa spoje medzi analyzátorami vytvárajú ťažšie a kognitívne funkcie mozgu dozrievajú nerovnomerne. Prejavy takého vývinu môžeme sledovať už v ranom a predškolskom veku v oblasti oneskorenej reči, grafomotorickej neobratnosti, sociability (Zezulková, 2011) a neskôr ako problémy v školských zručnostiach (Bednářová, Šmardová, 2007, Jucovičová, Žáčková, 2008, Sindelarová, 2007). Tieto nedostatky vznikajú dôsledkom rôznych variácií deficitov v kognitívnych, perceptionsých a motorických funkciách. Hovoríme o oblasti *vizuálnej perceptions* – diferenciácie figúry a pozadia, ktorá umožňuje zamerať sa na najdôležitejšiu časť z celku a odpútať sa od iných častí, ktoré vnímame následne len periférne. V oblasti čítania je predpokladom vnímania obsahu textu. U žiakov so SMP sa prejavuje ako obmedzenosť v diskriminácii figúry a pozadia, napr. pri odlíšení obrázkov z pozadia, písmen v texte, podobných a obrátených tvarov, diferencovanie farieb, tvarov a pod. *Orientácia v priestore a ľavo-pravý pohyb očímá* veľký vplyv na orientáciu v texte, obrázkoch, prípadne v inom obrazovom edukačnom materiáli. Umožňuje žiakovi orientovať sa vo vertikálnej i horizontálnej rovine. Ďalšou deficitnou oblasťou je *vizuálna*

*diferenciácia*. Táto oblasť umožňuje žiakom diferencovať prvky, ktoré sú podobné, ale nie rovnaké. Napomáha mu rozlíšiť, ktoré časti sú rovnaké a ktoré nie, odlišovať ich aj v polohe. Vizuálna diferenciácia musí byť dostatočne rozvinutá, aby mohli byť vnemy spracované a adekvátne použité pre čitateľskú kompetenciu. *Vizuálna pamäť* je nevyhnutnou funkciou pre celý proces spájania, uchovávaní a následného vybavovania informácií z pamäti. Umožňuje správne si zapamätať a vybavovať symboly ako písmená a číslice. Oblasť *auditívneho členenia* umožňuje zamerať pozornosť a vyčleniť dané zvuky z pozadia, čo sa u žiakov so SMP prejavuje ako sluchová nepozornosť. *Auditívna diferenciácia*, teda schopnosť analyzovať zostavu hlások, je pre žiaka tiež dôležitou funkciou. Prostredníctvom nej sa učí správne diferencovať sykavky, mäkké a tvrdé spoluhlásky, znelé a neznelé spoluhlásky, krátke a dlhé samohlásky. S týmto názorom súhlasí aj autorka Kutáľková (1999), ktorá opisuje potrebu rozvoja auditívnej diferenciácie z pohľadu potreby diferenciácie hláskovania, slabikovania, slov, viet, určovania prvých i posledných slabík v slove a vymýšľanie slov, diferencovanie zvukov, tónov a rytmu. *Auditívna pamäť* umožňuje zachytiť, spracovať a uchovať informácie prichádzajúce sluchovou cestou. *Intermodálne vzťahy* umožňujú spájať obsah jednej zmyslovej oblasti s obsahmi inej zmyslovej oblasti. U žiakov so SMP prebieha tento proces nedostatočným spájaním tvaru grafémy, ktorý vidí s fonémou, ktorá k danému písmenu patrí (spájanie počutej hlásky s vizuálnym kontaktom písmena). *Vnímanie časového sledu*, nazývané aj ako *serialita*, poukazuje na fakt, že slová sa zakladajú na správnom poradí písmen, aby mohli byť následne správne prečítané (Dunlap, 1922). Oblasť *taktilno-kinestetického vnímania*, *schémy tela a orientácie v priestore* vyúsťuje z už prenatálnej taktilno-kinestetickú stimuláciu. Hovoríme o rozvoji pohybových pocitoch podmienených vnímaním schémy tela a následnej schopnosti vnímania polohy v priestore. *Jemná a hrubá motorika* sú oblasti motorických schopností a zručností potrebné k podpore rozvoja čítania. Sú nesmierne dôležité pre rozvojočných pohybových pohyby rečových orgánov žiaka. *Senzomotorická funkcia* umožňuje spojenie vnímania s pohybom, teda koordinovať pohyby ruky a oka, kinestetické a organické vnímanie, taktilné, chuťové a čuchové pocity. *Motorická koordinácia* začleňuje jednotlivé pohyby a schopnosti rytmických činností. U žiakov so SMP sú často rozvíjané pomocou Orffovho inštrumentára (porov. Bednářová, Šmardová, 2007, Bendová, Zikl, 2011, Jucovičová, Žáčková, 2008, Kerekretiová a kol., 2009, Neubauer, 2014, 2011, Sindelarová, 2008, Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012, Zelinková, 2007, Zezulková, 2011).

## 5. Výskumy zaoberajúce sa rozvojom a podporou čítania žiakov s mentálnym postihnutím

V predchádzajúcej časti príspevku sme poukázali na jednotlivé deficity v oblasti kognitívnych funkcií, ktoré majú značný vplyv na školskú úspešnosť žiakov s mentálnym postihnutím. Nasledujúca analýza realizovaných výskumov v rôznych krajinách sveta poukazuje na potrebu stimulácie jednotlivých deficitných funkcií, prostredníctvom ktorých môžeme efektívne rozvíjať proces čítania, resp. multisenzorickým prístupom rozvíjať celú osobnosť žiaka s mentálnym postihnutím a tým ho viesť k školskej úspešnosti.

Z domácich výskumov zaoberajúcich sa stimuláciou kognitívnych funkcií orientovaných na rozvoj čitateľskej kompetencie u žiakov v mladšom školskom veku pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia uvádzame autorov ako napr. Kovalčíková (2015), Liptáková, Cibáková (2013), Liptáková, Klimovič, Hlebová a Kresila (In: Kovalčíková, 2010). Hlebová, Ďordovičová, Palková (2015), Zezulková (2014, 2013), ktorí sa zaoberali výskumom žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii / inklúzii v kontexte stimulácie kognitívnych funkcií, či autorky Hlebová, Vojteková (2018), ktorí sa zaoberali diagnostikou a stimuláciou čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít prostredníctvom metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií. Najnovšie realizovaný výskum, zaoberajúci sa diagnostikou a stimuláciou čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia autoriek Hlebová, Šimková (2019), preukázal pozitívne výsledky vzhľadom na zvýšenie čitateľskej kompetencie žiakov so SMP prostredníctvom stimulačného programu HYPO (Michalová, 2015).

Zaujímavé sú však aj výskumné zistenia zahraničných autorov: Arnold et al. (2005), Eissa (2010), Halonen et al. (2006), Snowling et al. (2007), Terras a kol. (2009), Whitehouse a kol. (2009), Carroll a kol. (2005), Maughan, Carroll (2006 In: Boyes a kol. 2016), ktorí poukazujú na to, že nedostatky v oblasti čítania u žiakov so SMP sú ovplyvnené deficitom v kognitívnych funkciách a tiež behaviorálnymi problémami. Dlhodobé štúdie autorov poukázali na to, že nedostatky v oblasti čítania sú prepojené s implicitnými a explicitnými činiteľmi ovplyvňujúce rozvoj čítania. Teda nedostatky v tejto oblasti sú u žiakov rizikovým faktorom. Uvedení autori poukazujú na to, že intervenčné a stimulačné programy využívané v špeciálnej edukácii sú opodstatnené a ich využívanie vedie k eliminácii nedostatkov v čítaní. Poukazujú najmä na využívanie programov a rôznych stratégií čítania, ktorými dokážeme rozvíjať fonematické uvedomovanie a modifikáciu kognitívnych funkcií v oblasti čítania.

Výskumné zistenia autorky Lupu (2017), zamerané na pozitívne ovplyvňovanie perцепčno-kognitívnych a nekognitívnych funkcií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä žiakov so stredným a ťažkým stupňom mentálneho postihnutia prostredníctvom stimulačného programu, je orientovaný na využitie hry a hrových činností s účinkom na podporu perцепčných, motorických a kognitívnych funkcií. Výskum orientovala na rozvoj komunikačných kompetencií a stimulácie kognitívnych funkcií u žiakov s nedostatočnou úrovňou komunikačných schopností v dôsledku mentálneho postihnutia ovplyvňujúceho centrálny nervový systém, ktorý je podľa Gherguta (2013) vyjadrený deficitmi v pragmatickom využití jazyka, reči, písania, čítania, pri používaní matematických výpočtov a sociálnych zručností. Stimuláciu realizovala prostredníctvom kognitívnych, motorických, sensorických, imitačných a stimulačných hier. Výsledky vykazovali pozitívny pokrok v oblasti rozvoja slovnej zásoby i v oblasti čítania, písania a počítania a v úrovni motorických zručností. Dôležitým prvkom stimulácie bola prítomnosť rodičov žiakov so SMP, ktorí v stimulácii pokračovali v domácom prostredí, čo malo za následok dvojnásobné pozitívne výsledky. Tento výskum jednoznačne poukazuje na to, že úroveň perцепčných, motorických a kognitívnych funkcií je modifikovateľná práve u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia.

Známy autor Lebeer (2016) realizoval výskum, ktorý vychádzal zo štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti a skúsenosti sprostredkovaného učenia a rozvoja poznávacích funkcií Feuersteina. Jeho výskum poukazuje na to, že u jedincov s mentálnym postihnutím sa môžu podstatne a štrukturálne zlepšiť kognitívne funkcie na základe systematického zásahu založenom na troch aplikačných systémoch. Hovoríme o dynamickom hodnotení vzdelávacích schopností a procesov učenia; o kognitívnom intervenčnom programe s názvom Program inštrumentálneho obohacovania. Tento program precvičuje a zdokonaľuje kognitívne, metakognitívne a výkonné funkcie. Metodológia Feuersteinovho prístupu pozostáva zo štyroch pilierov – dynamické hodnotenie, kognitívna aktivácia, sprostredkované učenie a formovanie modifikujúceho prostredia. Stimulácia je založená na podnecovaní vizuálnych a verbálnych úloh, na praktickom využití edukačných princípoch a metakognitívnych väzieb.

Výsledky tejto stimulácie poukázali na pozitívne zlepšenie v oblasti vizuálnej pamäti, asociatívnej a verbálnej pamäti, v abstraktnom myslení a organizačných úlohách, dokonca viac ako 10 rokov po stimulačnom zásahu. Lebeer (2016) poukazuje na význam aplikácie stimulačných a intervenčných programov, ktoré sú realizované v dostatočnej frekvencii, intenzite, v dostatočne dlhom trvaní s ohľadom na individuálnosť každej stimulovanej osoby.

V rozmedzí rokov 2009 – 2016 bol realizovaný výskum nemeckých autorov Hasselhorn, Büttner, Müller a Poloczek, ktorých predmetom skúmania bola pracovná pamäť pre potreby učenia sa čítať, písať a počítať u detí a žiakov s mentálnym postihnutím (ďalej MP) prostredníctvom projektu WordID. Využívaním tohto projektu zisťovali odpovede na otázky, do akej miery majú žiaci s MP deficit v oblasti krátkodobej pamäti na verbálne úlohy, ktoré sa stávajú krátkodobými v oblasti zapamätávania slov, prijímania, uchovania a adekvátneho využitia informácií. Autori poukazujú na to, že žiaci s MP nepoužívajú vhodné stratégie, ktorými by boli schopní opakovať verbálne úlohy. Vzhľadom na uvedené autori odporúčajú realizovať stimuláciu v oblasti fonologického uvedomovania.



Autorky Wood-Fields, Judge a Watson (2015) prezentovali výsledky 20-ročného výskumu, ktorý bol zameraný na podporu čítania žiakov s ľahkým, stredným a ťažkým stupňom mentálneho postihnutia a inými pridruženými rečovými, jazykovými, sensorickými alebo telesnými poruchami. Svoju pozornosť sústredili najmä na stimuláciu perцепčných funkcií v oblasti vizuálneho vnímania, ktorá mala za úlohu rozvíjať a podporovať čitateľské zručnosti u týchto žiakov. Opierali sa o výsledky výskumov autorov (Alfassi et al., 2009, Mims et al., 2009, Browder, Ahlgrim-Delzell et al., 2008, Browder, Mims et al., 2008, Browder et al., 2007, Hanser, Erikson, 2007, Conners et al., 2006, Coleman Martin et al., 2005, In: Wood-Fields, Judge a Watson, 2015), ktorí uvádzajú formu intervencie a pozitívne ovplyvnené výsledky stimulácie práve perцепčných a kognitívnych funkcií pri pozitívnom vplyve čitateľskej kompetencie, rozvoja fonologického uvedomovania, rozšírenia slovnej zásoby, adekvátneho dekodovania slov, plynulosti a porozumeniu čítaného textu.

Predmetom výskumu autoriek Dessemontet a Chambrier (2015) bolo zistiť, či u žiakov s ľahkým a stredným stupňom mentálneho postihnutia nastane pozitívna zmena v oblasti fonologických a písomných vedomostí s prediktorom správneho čítania, ktoré ovplyvňovali prostredníctvom podpory perцепčných funkcií, najmä auditívneho vnímania. Zistenia poukázali na to, že žiaci s MP dosiahli omnoho lepšie výsledky v oblasti rozvoja expresívnej zložky slovnej zásoby, pragmatického využitia hovoreného slova, fonologického uvedomovania slov, pozitívne zmeny nastali aj v oblasti písania a značný pokrok dosiahli žiaci aj v čítaní s porozumením.

Zaujímavým výskumom v preberanej problematike je aj výskum tureckých autorov Doganaya a Ozmena (2014). Svoje bádanie zamerali na vplyv modifikovanej multikomponentnej kognitívnej stratégie v získavaní metakognitívnych strategických poznatkov v procese porozumenia textu žiakov s MP v inkluzívnych podmienkach. Výsledky štúdie preukázali pozitívne zmeny v porozumení textu, a to prostredníctvom stimulácie kognitívnych funkcií a aplikácii jednotlivých intervencií, ktoré boli výsledkom multisenzorického prístupu.

Autori Wiengerden, Segers, Balkom a Verhoeven (2014) zasa zamerali svoj výskum na kognitívne a jazykové prediktory čítania s porozumením u detí a žiakov s mentálnym postihnutím. Predmetom ich skúmania bolo zistiť úroveň zručností v procese dekodovania čítaných slov a ich adekvátnemu porozumeniu. Vo výskume tiež rozoberali možnosti, do akej miery je možné predvídať jazykové zručnosti v oblasti verbálneho dekodovania, slovnej zásoby, porozumenie reči v korelácii s ich kognitívnymi zručnosťami. Autori výskumu interpretovali výsledky, ktoré vypovedali o tom, že výsledky žiakov s MP, ktorí disponujú elementárnymi dekodovacími zručnosťami, boli vplyvom stimulácie pozitívne ovplyvnené práve na úrovni porozumenia čítaného textu.

Výskum autorov Hudson, Browder a Wakeman (2013) sa zaoberal čitateľskými kompetenciami žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia. Základ stimulácie spočíval vo využívaní stratégií zameraných na korekciu nesprávnej techniky, eliminovania nesprávneho spôsobu čítania a hlasného čítania. Využívali motivujúce stratégie, ktoré v sebe zahŕňali pomoc žiakovi so SMP prostredníctvom skrátenia textu, pomocných otázok na porozumenie čítaného textu, zväčšenie textu, poskytl mu možnosti demonštrácie porozumenia čítaného textu, maľované čítania, reprodukovanie hlavných informácií v texte, využívali grafické znázornenie kľúčových pojmov vybraných z textu do tzv. pojmovej mapy vo výchovno-vzdelávacom procese, realizovali čítanie s čitateľským partnerom, priradzovali kľúčové slová k obrázkom a pracovali s textom hlasným čítaním pri práci s rozprávkou. Jednotlivé stratégie boli čoraz náročnejšie. Výsledky výskumov (Hudson a Test, 2011, Mims, Browder, Baker, Lee a Spooner, 2009, Browder, Trela, Jimenez, 2007, Erickson, Koppenhayer, 1995, In: Hudson, Browder a Wakeman, 2013), o ktorých sa vyššie uvedení autori opierali, preukázali zvýšenie úrovne porozumenia čitateľských kompetencií u žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia.

Vzhľadom na uvedené v závere príspevku ponúkame prehľad stimulačných a intervenčných programov zameraných na stimuláciu komunikačných a čitateľských zručností s dôrazom na školskú úspešnosť žiakov s MP. Ako sme už uviedli, domáci i zahraniční autori realizovali svoju výskumnú činnosť s dôrazom na rozvoj kognitívnych, perцепčných, motorických a sociálnych zručností s pozitívnych vplyvom na cieľovú skupinu žiakov s MP.

## 6. Odporúčané stimulačné programy zamerané na podporu celkovej školskej úspešnosti pre žiakov s mentálnym postihnutím v kontexte rozvíjania čitateľskej kompetencie

V oblasti výchovy a vzdelávania detí či žiakov nielen intaktných, ale najmä so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa čoraz viac stretávame s reedukačnými, intervenčnými a stimulačnými programami na podporu a rozvoj školských schopností. Medzi najpoužívanejšie programy považujú Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) nasledujúce programy. V súčasnosti sa do popredia dostávajú aj programy, ktoré sú realizované prostredníctvom modernej techniky, teda hovoríme aj o počítačových programoch.

*Počítačový program DysCom* je určený pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami od nástupu do školskej dochádzky. Ponúka tri oblasti podpory ako rozvoj čítania, písania a zrkovného vnímania. Jednotlivé oblasti sú rozdelené do 9 častí (čítanie písmen, čítanie slabík, čítanie slov, čítanie viet, čítanie textov, slovné cvičenia, pexeso, zrkové rozlišovanie a figúry v pozadí). Dôležitou súčasťou tohto počítačového programu je nácvik čítania, v ktorom ide o obťažné čítanie, kde je text umiestnený na pozadí, a žiak si môže zvoliť rýchlosť a smer pohybu textu, čím stimuluje nielen čitateľské zručnosti, ale aj samotnú pozornosť a senzomotoriku. *Program Chytré dieťa* je navrhnutý ako pomôcka pre podporu a rozvoj sluchového vnímania a diferenciácie. Podstata programu spočíva v rešpektovaní individuálneho tempa každého dieťaťa. Niektoré úlohy využívajú koreláciu vizuálneho a auditívneho vnímania. Mimo uvedeného je program zameraný aj na zvýšenie úrovne čitateľskej gramotnosti s čiastkovými úlohami zameranými na prácu s textom, orientáciu v dôležitých informáciách, vyvoláva záujem o predmety a javy, ktoré sa musí žiak naučiť. Tento program posilňuje aj matematické schopnosti a kladie dôraz na porozumenie, myslenie a schopnosť adekvátne riešiť problémové situácie. Ďalším programom sú *Výučbové programy Matik*. Zameriavajú sa precvičovanie deficitov materinského jazyka v počiatocnom čítaní, počítaní žiakov v mladšom školskom veku. Patrí sem program *Veselý šlabikár*. Obsahuje jednoduché úlohy s písmenami a slabikami, triedenie slov, analýzu a syntézu slov, rôzne druhy hier, nácvik čítania a písania, hry s písmenami a slovami (pexeso, rozsypané slová, schovaná rozprávka, popletená veta), kde ich veselé postavičky v programe pochvália alebo upozornia na nesprávnu odpoveď. *Programy firmy Mentio* sú výučbové programy primárne zamerané na korekciu logopedických nedostatkov. Program ponúka komplexné cvičenia na čítanie, písanie, výslovnosť, počítanie, rozvíjajú tiež manipuláciu s peniazmi, pamäťové cvičenia, logické a časopriestorové vzťahy a v neposlednom rade podporujú rozvoj komunikačných schopností a vizuálneho vnímania. *Jája* je program rozvíjajúci vizuálnu analýzu, umožňuje nácvik čítania zľava doprava, recvičuje vizuomotorickú koordináciu, podporuje rozvoj rečových funkcií a pamäti. Slúži ako pomôcka pri vyvodzovaní písmen abecedy, žiaci dopĺňajú slabiky a spájajú slabiky a tvoria slová. Program *Omalovanka* rozvíja kognitívne a percepčné funkcie zamerané na rozvoj priestorovej orientácie, pravo-ľavej orientácie, precvičovanie krátkodobej pamäti, postrehu a sústredenia formou hry. Stimulačný program využívaný v špeciálnopedagogickej praxi je tiež program *ROPRATEM* je akronymom slov *rozvoj pracovného tempa*. Jeho cieľom je zrýchliť pracovné tempo, podporiť schopnosti žiaka, ktoré sú oslabené oblasti. Tento program je určený pre žiakov ZŠ a SŠ, pri modifikácii aj pre žiakov s MP, na zvyšovanie pracovného tempa individuálnu formou práce. Primárne je zameraný na rozvoj a podporu porozumenia čítaného textu, schopnosť organizácie svojej pracovnej činnosti, koncentráciu a pozornosť, vizuálne vnímanie, vizuálnu diferenciáciu, vizuálnu pamäť, intermodálne vzťahy, serialitu, priestorovú orientáciu, vizuomotoriku a grafomotriku, sebakontrolu a prácu s chybou. *Program firmy Novák – Písmohrátky* ponúka nácvik čítania s porozumením prostredníctvom multisenzorického a senzorického princípu založeného na základe vizuálneho vnímania, vizuálnej diferenciácie, hry na porozumenie priestorových vzťahov, pravo-ľavú orientáciu, postreh, analýzu a syntézu, rytmickej reprodukcie, fixácie tvarov a písmen abecedy. *Percepčne-motorické nápravné cvičenia* vychádzajú z čiastkového oslabenia výkonu vedúceho ku korekcii deficitných funkcií. Metodika programu spočíva v komplexnej reedukácii kognitívnych, percepčných, senzomotorických a motorických funkcií. Dôležitým faktorom v programe je pravidelnosť cvičení, na ktorých participuje samotný rodič denne počas 10 minút.

Celkové trvanie programu je niekoľko mesačné. K ďalším stimulačným programom využívajúci multisenzorický prístup patrí *HYPO – Cvičenie pre deti predškolského a mladšieho školského veku k posilneniu perцепčno-motorických a kognitívnych funkcií vrátane pozornosti* (Michalová, 2015), ktorého cieľom je rozvíjať a posilňovať perцепčné, motorické a kognitívne funkcie detí a žiakov s poruchami správania, pozornosti a hyperaktivity. Je využívaný aj u skupiny žiakov s ľahkým a stredným stupňom mentálneho postihnutia. Práca s týmto programom spočíva v riešení logických úloh, práci s chybou, aktivitách zameraných na vizuálnu diferenciaciu, auditívnu diferenciaciu, intermodálne vzťahy, serialitu, rozvoj jemnej a hrubej motoriky, kinestetického vnímania, rozvoj logického myslenia, podporu krátkodobej a dlhodobej pamäti. Je veľmi účinným prostriedkom v oblasti podpory školskej úspešnosti akejkoľvek cieľovej skupiny. *Tréning jazykových schopností podľa D. B. Elkonina – v krajine slov a hlások*. Tento program je zameraný na systematický rozvoj fonologických schopností. Primárne je určený pre deti predškolského veku. Jeho východiskom sú jazykové aktivity a hry pre deti, ktoré postupne poznávajú zvukovú štruktúru jazyka. Komplexný prístup v oblasti stimulácie a reedukácie deficitu čiastkových funkcií ponúka autorka Sindelarová (2008, uprav. Černý 2008) s označením *T-254 Deficity čiastkových funkcií*. Hlavným cieľom tohto programu je diagnostika všetkých deficitných kognitívnych funkcií, a to vizuálna diferenciacia tvarov, figúry a pozadia, vizuálna pamäť, auditívne vnímanie, auditívna diferenciacia fugúry a pozadia, auditívna diferenciacia reči, auditívna pamäť, intermodálne vzťahy, serialita, vnímanie časového sledu, taktilno-kinestetické vnímanie a priestorová orientácia. Princíp práce s programom spočíva v individuálnej stimulácii každého jednotlivca s cieľom stimulovať a eliminovať poškodené funkcie prostredníctvom metodických a podrobne rozpracovaných tréningových materiálov rešpektujúcich postupnosť a nadväznosť kognitívneho vývinu žiaka (Sindelarová, 2008). Lebeer (2006) uvádza azda najznámejšie programy, a to *Feuersteinovu metódu inštrumentálneho obohacovania* s cieľom nápravy deficitných kognitívnych funkcií. Prostredníctvom programu obohacuje slovnú zásobu, rozvíja vnútornú motiváciu formou podpory vhodných návykov myslenia a podnecuje žiaka riešiť problémové úlohy. Obsahuje úlohy ako napr. spájanie bodov a ich zakresľovaním na papier, orientáciu v priestore, porovnávanie objektov, triedenie a kategorizáciu predmetov, analýza zábavných kresieb, v ktorých sú znázornené problémové situácie, analytické vnímanie, poznávanie rodinných vzťahov, vnímanie pojmov času a rýchlosti, číselné rady, úlohy na pochopenie logických vzťahov medzi množinami a ich vlastnosťami. Ďalším konceptom je *Model konceptuálneho vyučovania Nyborga*. Model vychádza z predpokladu, že vedomosť základných pojmov ako je veľkosť, tvar, počet, pozícia, čas, je dôležitým ukazovateľom efektívneho vyučovania v škole a sociálnych situáciách. Nyborgov model konceptuálneho vyučovania podporuje žiakov s ľahkým, stredným a ťažkým stupňom mentálneho postihnutia k efektívnemu rozvíjaniu schopností a zručností osvojiť si základné kognitívne pojmy (Lebeer 2016, 2006).

## Záver

Zvyšovanie úrovne čitateľskej kompetencie žiakov s MP v oblasti školskej úspešnosti je čoraz viac vyhľadávanou témou rôznych odborníkov. V našich podmienkach je často limitovaná personálnymi či ekonomickými podmienkami. Predloženou štúdiou sme ponúkli informácie o realizovaných výskumoch a možnostiach rozvoja čítania žiakov s MP, ktorými sa špeciálnopedagogická verejnosť môže ďalej inšpirovať, a to nielen v kontexte tvorby kognitívnych, stimulačných a korekčných programov, ale najmä v realizácii ďalších výskumov, ktorými môže prispieť k rozvoju kognitívnych, perцепčných, motorických a sociálnych zručností žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, následne aj k rozvoju čitateľskej kompetencie žiakov s mentálnym postihnutím.

**Poznámka:** Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež (2016 – 2020).

## Zoznam bibliografických odkazov

1. ARNOLD, E., GOLDSTON, D., WALSH, A., REBOUSSIN, B., DANIEL, S., HICKMAN, E., WOOD, F., 2005. Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. [online]. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 33, pp. 205-217. [cit. 2019-01-17]. Dostupné na internete: [https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/33855/242002\\_242002.pdf?sequence=2](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/33855/242002_242002.pdf?sequence=2).
2. BAJO, I., VAŠEK, Š., 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých (Psychopédia)*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-967180-1-0.
3. BAZALOVÁ, B., 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.
4. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
5. BENDOVIČ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3854-3.
6. BLACHMAN, B. A., 1991. Phonological Awareness: Implication for Prereading and Early Reading Instruction. In: BRADY, S. A., SHANKWEILER, D. P., LIBERMAN, I. Y., 1991. *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman* [online]. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 29-34. [cit. 2018-16-04]. ISBN 0-8058-0501-X. Dostupné na internete: <http://www.questia.com/library/3680665/phonological-processes-in-literacy-a-tribute-to-isabelle>.
7. BLÁŠKO, M., 2008. *Úvod do modernej didaktiky I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity v Košiciach. ISBN 978-80-8037-973-7.
8. BOYES, M. E., LEITAO, S., CLAESSEN, M., BADCOCK, N. A., & NAYTON, M., 2016. Why are reading difficulties associated with mental health problems? [online]. In: *Dyslexia*. Vol. 22, pp. 263-266. [cit. 2018-12-14]. Dostupné na internete: <https://www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/404-literacy-and-mental-health>.
9. CARROLL, J. M., MAUGHAN, B., GOODMAN, R., MELTZER, H., 2005. Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. [online]. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 46, 524-532. [cit. 2018-07-12]. Dostupné na internete: <https://www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/404-literacy-and-mental-health>.
10. ČERNÁ, M. a kol., 2009. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-1565-3.
11. DUNLAP, K., 1922. *The Elements Scientific Psychology*. St. Louis: C.V. Mosby Company. [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné na internete: <https://www.questia.com/read/324791/the-elements-of-scientific-psychology>.
12. DESSEMONTET, R. S., CHAMBRIER, A. F., 2015. The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. [online]. In: *Research in Developmental Disabilities*. Vol. 41-42, pp. 1 – 12. ISSN 0891-4222. Switzerland. [cit. 2018-12-19]. Dostupné na internete: [http://www.pulib.sk:2068/full\\_record.do?product=WOS&search\\_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=D3g4REJEPo2DYsq1xaD&page=3&doc=23&cacheurlFromRightClick=no](http://www.pulib.sk:2068/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=D3g4REJEPo2DYsq1xaD&page=3&doc=23&cacheurlFromRightClick=no).
13. DOGANAY, B. A., OZMEN, E. R., 2014. The Impact of Modified Multi-component Cognitive Strategy Instruction in the Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation. [online]. In: KURAM VE UYGULAMADA EGITIM BILIMLERI. Vol. 14, Issue 2, p. 707-714. ISSN 1303-0485. Istanbul 2014. [cit. 2019-01-08]. Dostupné na internete: [http://www.pulib.sk:2068/full\\_record.do?product=WOS&search\\_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=D3g4REJEPo2DYsq1xaD&page=4&doc=33&cacheurlFromRightClick=no](http://www.pulib.sk:2068/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=D3g4REJEPo2DYsq1xaD&page=4&doc=33&cacheurlFromRightClick=no).

14. EISSA, M., 2010. Behavioral and emotional problems associated with dyslexia in adolescence. In: *Current Psychiatry 15*. [online]. [cit. 2019-01-11]. Dostupné na internete: [https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/33855/242002\\_242002.pdf?sequence=2](https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/33855/242002_242002.pdf?sequence=2).
15. GAŇO, V., 1962. *Výchova defektných detí*. Bratislava: SPN.
16. GHERGUT, A., 2013. *Syntheses of Special Psychopedagogy. Guide for competitions and exams for obtaining the teaching degrees. Sinteză de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Iași: Editura Polirom. ISBN 978-973-46-3386-9. [online]. [cit. 2018-11-25]. Dostupné na internete: <https://www.polirom.ro/carti/-/carte/4844>.
17. HALONEN, A., AUNOLA, K., AHONEN, T., NURMI, J. E., 2006. The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. [online]. In: *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, pp. 517-534. [cit. 2018-03-25]. Dostupné na internete: <https://www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/404-literacy-and-mental-health>.
18. HLEBOVÁ, B., 2009. *Základy špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-8068-958-2.
19. HLEBOVÁ, B., ĎORĎOVIČOVÁ, J., 2015. *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1356-0.
20. HLEBOVÁ, B., ĎORĎOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2015. *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1456-7.
21. HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2018. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-2003-2.
22. HLEBOVÁ, B., ŠIMKOVÁ, P., 2019. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-555-2222-7.
23. HUDSON, E., BROWDER, D., WAKEMAN, S., 2013. Helping Students with Moderate and Severe Intellectual Disability Access Grade-Level Text. In: *TEACHING Exceptional Children*. [online]. Vo. 45, No. 3, pp. 14-23. Copyright 2013 GEC. [cit. 2019-01-12]. Dostupné na internete: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005991304500302?journalCode=tcxa#>.
24. HUČÍK, 2007. *Profesijná príprava žiakov s mentálnym postihnutím I*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-260-1.
25. JAKABČIC, I., 2017. *Psychológia detí a mládeže s mentálnym postihnutím*. Nové Zámky: Psychoprof. ISBN 978-80-89322-26-8.
26. JAKABČIC, I., POŽÁR, L., 1995. *Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-11-5.
27. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
28. KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol., 2009. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2574-5.
29. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
30. KONČEKOVÁ, E., 2005. *Patopsychológia*. Prešov: Lana. ISBN 80-89235-00-X.
31. KONČEKOVÁ, E., 2010. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-811-5.
32. KOVALČÍKOVÁ, I., 2015. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1540-3.

33. KOVALČÍKOVÁ, I., 2010. *Kognitívna stimulácia endividuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0197-0.
34. KREJČOVÁ, L., 2013. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
35. KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ, G., 2008. *Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti*. [online]. In: *E-psychologie elektronický časopis ČMPS*. Roč. 2, č. 4, s. 24-37. [cit. 2018-12-18] Dostupné na internete: [https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova\\_etal.pdf](https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf).
36. KUTÁLKOVÁ, D., 1999. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-361-7.
37. LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
38. *Medzinárodná klasifikácia chorôb – MKCH-10-SK-2016*. [online] [cit. 2017-06-27]. Dostupné na internete: <http://www.nczisk.sk/Standarty-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.
39. LIPNICKÁ, M., 2009. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-81-4.
40. LIPTÁKOVÁ, E., CIBÁKOVÁ, D., 2013. *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0980-8.
41. LIPTÁKOVÁ, E., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
42. LUPU, N., 2017. The game and its role in the recovery of students with special education requirements. [online]. In: *Social Sciences Series. Transilvania*. Vol. 10, Issue 2, pp. 103-112. [cit. 2019-01-08]. Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk:2333/docview/2017951363/fulltext/8EDFE98258C4C92PQ/3?accountid=14716>.
43. LEBEER, J., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchýlkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
44. LEBEER, J., 2016. Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation. [online]. [cit. 2019-02-19]. Dostupné na internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27341359>.
45. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., SVRČKOVÁ, M., 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3.
46. MICHALOVÁ, Z., 2015. *HYPO – Cvičení pro děti předškolního a mladšího školního věku k posílení percepčně-motorických a kognitivních funkcí včetně pozornosti*. Beroun: Reklamní agentura Machek a syn.
47. NEUBAUER, K., 2011. *Artikulace a fonologické rozlišování hlásek*. Havlíčkov Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-118-2.
48. NEUBAUER, K., 2014. *Logopedie a surdologopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-500-4.
49. ORIEŠČIKOVÁ, H., 2014. *Pedagogika mentálne postihnutých pre vychovávateľov*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0172-8.
50. PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K., 2006. *Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-101-8.
51. PETLÁK, E., 2014. *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-7-8153-021-0.
52. PETLÁK, E., VALÁBIK, D., ZAJACOVÁ, J., 2009. *Vyučovanie – mozog – žiak: úvod do problematiky mozgovokompatibilného učenia*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-43-3.
53. PINČÁKOVÁ, M., USTOHALOVÁ, T., 2015. *Špecifická edukácie žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1173-2. online Cit. Dostupné na internete:

[https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/pincakova\\_ustohalova\\_ziaci\\_mp.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/pincakova_ustohalova_ziaci_mp.pdf).

54. PIPEKOVÁ, J., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-715-120-0.
55. RABOCH, J., HRDLIČKA, M., MOHR, P., PAVLOVSKÝ, P., PTÁČEK, R. (eds), 2015. *DSM-5. Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
56. SINDELAROVÁ, B., 2008. *Deficity čiastkových funkcií. Príručka porúch učenia a správania u detí a ich náprava*. Bratislava: Psychodiagnostika.
57. SINDELAROVÁ, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.
58. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1733-3.
59. SNOWLING, M. J., MUTER, V., CARROLL, J. M., 2007. Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. [online]. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 48, pp. 609-618. [cit. 2019-01-15]. Dostupné na internete: <https://www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/404-literacy-and-mental-health>.
60. STERNBERG, R. J., 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
61. ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4369-1.
62. ŠVARCOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
63. ŠVARCOVÁ, I., 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7.
64. TARABOVÁ, M., TATRANSKÁ, M., 2016. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 2018-10-02]. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/deti-a-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim/aplikacia\\_vppre\\_zz\\_vin\\_2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/deti-a-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim/aplikacia_vppre_zz_vin_2016.pdf).
65. TERRAS, M., THOMPSON, L., MINNIS, H., 2009. Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. In: *Dyslexia*. Vol. 15, pp. 304-327. [online]. [cit. 2018-09-22]. Dostupné na internete: <https://www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/404-literacy-and-mental-health>.
66. VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. a kol., 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
67. VALENTA, M. a kol., 2012. *Katalog posudzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. Diagnostické doměny pro žáky s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3055-3.
68. VALENTA, M., MÜLLER, O., 2003. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Nakladatelství PARTA. ISBN 80-7320-063-5.
69. VANČOVÁ, A., a kol., 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-9671-80-4-5.
70. VANČOVÁ, A., 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-968797-6-6.
71. VAŠEK, Š. a kol., 1993. *Pedagogica specialis*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-0668-1.
72. VAŠEK, Š., 2006. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-89229-02-6.
73. VÁGNEROVÁ, M., 2002. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0181-8.
74. WINGERDEN, E., SEGERS, E., BALKOM, H., VERHOEVEN, L., 2014. Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. [online]. In: *Journal Research in Developmental Disabilities*. Vol. 35, Issue 11, pp. 3139-147. ISSN 0891-4222. [cit. 2019-01-20]. Dostupné na internete: <https://research.vu.nl/en/publications/cognitive-and-linguistic-predictors-of-reading-comprehension-in-c>.

75. WHITEHOUSE, A., PECTOR, T., CHERKAS, L., 2009. No clear genetic influences on the association between dyslexia and anxiety in a population-based sample of female twins. [online]. In: *Dyslexia*. Vol. 15, pp. 282-290. [cit. 2019-01-13]. Dostupné na internete: <https://www.nifdi.org/news-latest-2/blog-hempenstall/404-literacy-and-mental-health>.
76. WOOD FIELDS, C., JUDGE, S., WATSON RUSSO, S. M., 2015. Instructional Methods that Foster the Reading Development of Students with Significant Intellectual Disabilities. [online]. In: *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. Vol. 3, No. 1, pp. 1-8. E-ISSN 2292-2598/15. USA. [cit. 2018-12-15]. Dostupné na internete: [https://www.researchgate.net/publication/277563713\\_Instructional\\_Methods\\_that\\_Foster\\_the\\_Reading\\_Development\\_of\\_Students\\_with\\_Significant\\_Intellectual\\_Disabilities](https://www.researchgate.net/publication/277563713_Instructional_Methods_that_Foster_the_Reading_Development_of_Students_with_Significant_Intellectual_Disabilities).
77. *Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím ISCED 1 – primárne vzdelávanie*, 2016. [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2017-05-26]. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/VP-pre-deti-a-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/VP-pre-deti-a-ziakov-s-mentalnym-postihnutim.alej>.
78. ZELINKOVÁ, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.
79. ZEŽULKOVÁ, E., 2014. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-7464-690-4.
80. ZEŽULKOVÁ, E., 2013. *Rozvoj komunikačních kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-395-8.
81. ZEŽULKOVÁ, E., 2011. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-991-9.
82. ZÁPOTOČNÁ, O., 2013. *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-742-7.
83. ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2014. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8153-018-0.

#### **Author's Information:**

*Mgr. Patrícia Šimková – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Special Education, Slovak Republic.*



# EKOHOMIKA I OCBITA

## CHARACTERISTICS AND PROSPECTS OF COOPERATION OF UKRAINE WITH THE OFFSHORE JURISDICTIONS

*Olena Pryiatelchuk*

### **Annotation**

Taken into account the persistence of crisis phenomena and the leading role of offshore entities in shaping and redistributing the uneven financial flows that cause these crises, the global community and international institutions are seeking the ways to strengthen the control of the activities of such jurisdictions. Black lists of opaque offshore are created, regulation and transparency are increased, and so on. However, offshore jurisdictions continue to play a significant role in the global economy. For Ukraine, offshore remains a priority investment and major investment donor. That is why the article is devoted to the actual topic of offshore activity, reveals the main forms and methods of their operation, as well as the prospects of Ukraine's cooperation with offshore jurisdictions.

**Key words:** offshore, foreign investors, direct investments, residence, beneficiary.

### **Introduction**

The beginning of the twenty-first century is characterized by the rapid development and deep globalization processes, which are accompanied by significant volumes of export of capital, investment in various activities and intensification of international cooperation.

The question of the existence and functioning of offshore jurisdictions and offshore business is under the constant attention of the international community and the ruling circle of countries that are offshore donors.

The offshore zones have arisen due to the fact that after the collapse of colonial systems, some countries were in a situation where the main factors of production were either virtually absent or significantly limited. It was they who began to develop a new factor of production – "business conditions", which, as the world practice shows, brought brilliant results.

The territories with preferential tax treatment have become a peculiar instrument of international tax competition and international economic activity in general. Today, the offshore business has become an independent sphere of the economy.

### **The cooperation with the offshore jurisdictions**

The fight against offshore is cyclical; however business is increasingly faced with significant problems for last several years.

An estimated \$21 to \$32 trillion of private financial wealth is located, untaxed or lightly taxed, in secrecy jurisdictions around the world. Secrecy jurisdictions – a term we often use as an alternative to the more widely used term tax havens - use secrecy to attract illicit and illegitimate or abusive financial flows.

Illicit cross-border financial flows have been estimated at \$1-1.6 trillion per year: dwarfing the US\$135 billion or so in global foreign aid. Since the 1970s African countries alone have lost over

\$1 trillion in capital flight, while combined external debts are less than \$200 billion. So Africa is a major net creditor to the world – but its assets are in the hands of a wealthy élite, protected by offshore secrecy; while the debts are shouldered by broad African populations.

Yet all rich countries suffer too. For example, European countries like Greece, Italy and Portugal have been brought to their knees partly by decades of tax evasion and state looting via offshore secrecy. A global industry has developed involving the world's biggest banks, law practices, accounting firms and specialist providers who design and market secretive offshore structures for their tax- and law-dodging clients. 'Competition' between jurisdictions to provide secrecy facilities has, particularly since the era of financial globalisation really took off in the 1980s, become a central feature of global financial markets.

Lowering the privacy level is one of the trend problems of the offshore sector. In 2017, virtually all offshore jurisdictions have amended the AML / CFT legislation to keep information on beneficiary owners. These changes regulate the procedures for keeping registers of beneficiary owners and the responsibility for non-compliance with established requirements (for example, Seychelles, Belize). In 2016, the United Kingdom has concluded bilateral agreements with its ten overseas territories (by its nature, off shores), which provide for the establishment of closed centralized registers of beneficiaries. Only the competent authorities will have access to such information. However that it is completely disadvantageously to the controlled territories and they are trying in every possible way to postpone the data of the innovation, in 2017 the latter began to make changes to their legislation and gradually create registries. Also, this spring in the Parliament of Great Britain, a bill was considered that provides for the establishment of open centralized registers of beneficiary owners in controlled territories, however, it has not been accepted.

The problems go far beyond tax. In providing secrecy, the offshore world corrupts and distorts markets and investments, shaping them in ways that have nothing to do with efficiency. The secrecy world creates a criminogenic hothouse for multiple evils including fraud, tax cheating, escape from financial regulations, embezzlement, insider dealing, bribery, money laundering, and plenty more. It provides multiple ways for insiders to extract wealth at the expense of societies, creating political impunity and undermining the healthy 'no taxation without representation' bargain that has underpinned the growth of accountable modern nation states. Many poorer countries, deprived of tax and haemorrhaging capital into secrecy jurisdictions, rely on foreign aid handouts [1].

The Financial Secrecy Index ranks jurisdictions according to their secrecy and the scale of their offshore financial activities. A politically neutral ranking, it is a tool for understanding global financial secrecy, tax havens or secrecy jurisdictions, and illicit financial flows or capital flight.

Offshore business is a major business to many small states; it is the basis, for example, of the economy of Vanuatu, Samoa, the Marshall Islands, and Dominica. Usually, countries with offshore zones do not have military expenses, and the bureaucratic apparatus is kept to a minimum. Therefore such countries have the opportunity to pursue a preferential tax policy in relation to non-residents. However, their sources of income are very limited.

Basically, their revenues are taxes from local businesses (mostly tourist), as well as exports of agricultural products and minerals. Therefore, funds from the registration of offshore firms, annual tax deductions of existing organizations and enterprises, annual payment of licenses form an order of 80% of the income of such countries. Thanks to the offshore jurisdiction in these states, employment of the population and the qualification of the labour force are increasing, there is a tendency towards more intensive inflow of foreign investments.

While offshore jurisdictions are moving towards transparency with enormous steps, it has become easier for some of the controlling bodies to get information, but some are sabotaging this process – there are no beneficiary registries in Panama and the Marshall Islands. In one of its most recent reports, the OECD focuses on disclosure issues of beneficiaries of non-resident Marshall companies. Apparently, Marshall Islands were included in the "black" list of offshore zones of the EU, which will be discussed further. The current situation can be explained by the interest and control of the island state of the United States.

The work with banks has become much more complicated, and the problems are expressed in the following:

- banks are less inclined to provide services to offshore companies, placing more demands on business reality;
- the banks gradually close the current accounts or completely refuse to cooperate with such clients;
- carefully check each transaction and its compliance with the business activities of the company, require a large number of supporting documents;
- after the launch of the automatic exchange of information (CRS exchange) banks have more questions to the tax residence of the company and its beneficiary owner, as well as the status of the company – active or passive, which in the future affects the transfer of information.

Company status. In some cases, banks consider offshore companies as passive, while carefully considering the nature of the company's generated income and calculating the amount of passive income. Passive companies are companies with more than 50% of their income being passive (dividends, royalties, interest) or owning assets that generate more than 50% of passive income. To confirm the active status, certain banks require the provement of a rental agreement with the company with the name of the company, reporting and contracts with employees, it is also important that someone in the office could answer the calls of the bank. If the bank concludes that the company is passive, the bank will send information about the beneficiary and the company to the tax authorities of the beneficiary country of residence, after which fiscal authorities may have questions and requirements.

Company residency. It may be confirmed by the certificate of registration, tax registration certificate, tax residency certificate, other document regarding tax registration with the taxpayer number (if there are no numbers, there should be an explanation why). The acceptable amount of documents and evidence is set by the bank.

The residence of the beneficiary. Confirmed by a certificate of tax residence, a passport with a residence permit, a receipt for utilities (utility bill), a lease agreement, a certificate of residence. The list of requested documents depends on the particular situation, the bank and its trust in the beneficiary's owner. Some banks do not want to work with beneficiaries from CIS countries.

Panama paper. In 2016, Panama has leaked information from the Mossack Fonseca law firm. Opened 11.5 million documents showed the popularity of offshore and hid behind the screen of their secrecy. The informational "drain" has caused a lot of debate to the public, in the EU the case of "Panama documents" was transferred to the Special Committee on Money Laundering, Avoidance and Payment (PANA), and Germany and Denmark have redeemed the "Panama Dossier" data in International Journalistic Investigation Consortium (ICIJ) for conducting a national investigation. However, the results of the investigation are insignificant. In Russia, several court decisions were taken, in which, as evidence, ICIJ investigations were used. Matthew Lin, in his article on offshore, in November this year, partly mentions the results of the investigation: "Malta drove only GBP 5.6 million as under spending taxes, the British tax service began 22 inquiries, and in Iceland, the prime minister constituted his powers". In its turn, the Ukrainian authorities in no way disturbed their "enlightened taxpayers."

Paradise Paper. A year later there was a louder scandal and more extensive "storm" of information. The Appleby database was subjected to a hacking attack. Unlike the previous leak, it is characterized by the involvement of a large number of politicians and world celebrities, as well as the high cost of some assets. So, the documents include the Queen of Great Britain, the Queen of Jordan, the close proxies of Donald Trump and Justin Trudeau, as well as celebrities like Madonna, Kira Knightley and Bono. It is noteworthy that the data were stolen in 2016, but became open only in November 2017. Appleby has 119 years of experience in the market and during this period it could have accumulated a lot of interesting information. It may be assumed that the company Appleby was chosen by hackers is not in vain, and the "drain" of information was a planned action to incite state of affairs. It should also be borne in mind that the EU and the UK are currently negotiating the conditions for the latter to leave the EU, and offshore scandals with the British

Crown and Overseas Territories can only play a part in the negotiation process of the EU, since the offshore and the blurring of the tax base are contrary to EU policies.

However, for countries from which capital is exported, offshore business is a serious threat to the economy. Obviously, taxes in any country play a huge role. Most of the entrepreneurs in their business are striving to keep their net profits and to avoid paying taxes. Therefore, many of them conduct business through offshore companies, believing that the offshore is a great and fair way of doing business in a state that does not support or develop it. In some countries, the law allows the taxpayers to either not pay taxes at all or to be partially exempted from them.

There are now a range of estimates of the global scale of tax avoidance. These include:

- the \$600 billion annual tax loss estimated by IMF researchers, which divides roughly into \$400 billion of OECD losses and \$200 billion elsewhere;
- the \$100 billion annual tax losses that UNCTAD's World Investment Report 2016 estimated for developing countries due only to conduit FDI investment through 'tax havens';
- the \$100 billion to \$240 billion globally that OECD researchers estimate;
- the \$130 billion globally that Tax Justice Network as annual losses due to avoidance by US multinationals only; and so on [2].

The United States have 188,3 billion tax losses, which is the highest throughout the world. China has 66,8 billion tax losses, Japan and India have 46,79 and 41,16 billion tax losses accordingly.

Chad and Guiana have the highest percentage of tax losses to profit shifting as a percentage of GDP that is 6,97%. Malta has 4,59% of tax losses to profit shifting as a percentage of GDP accordingly. Pakistan, Zambia, Guinea and Argentina have 4,42% of tax losses to profit shifting as a percentage of GDP. Namibia has 3,96% of tax losses in its turn [3].

Despite modern trends still "black" list of offshore zones of the EU still exists. The latest sources of information have accelerated the process of adopting a "black" list of offshore zones in the EU, which was constantly postponed. The list includes 17 jurisdictions, namely: American Samoa, Barbados, Bahrain, Grenada, Guam, Macao, Marshall Islands, Mongolia, Namibia, OAU, Palau, Panama, Samoa, Saint Lucia, Trinidad and Tobago, Tunisia and South Korea. When qualifying the offshore status, the country came from the transparency of tax regimes, tax rates and compliance with the BEPS initiatives.

Some experts criticized the approved list and believe that it has a "political character" as the EU does not have developed economic relations with the listed jurisdictions, nor does it have key classic offshore, such as Seychelles, Belize, British Virgin Islands and other popular areas. The adopted document does not include any sanctions against offshore zones, but recommended possible countermeasures at the state level: for example, increased control of operations, the application of the rules of controlled foreign companies, restrictions on the assignment of funds to the category of expenses, the use of source tax and other measures. Each member of the EU will already be free to choose the eligibility of specific countermeasures, while some states have their own, more extended lists of offshore zones and rules for countering them. Also, together with the "black list", a "gray" list of 47 jurisdictions will be adopted, which partially conforms to EU standards and promised to be corrected in the near future. Accepted lists will be reviewed once a year, so the situation can change dramatically.

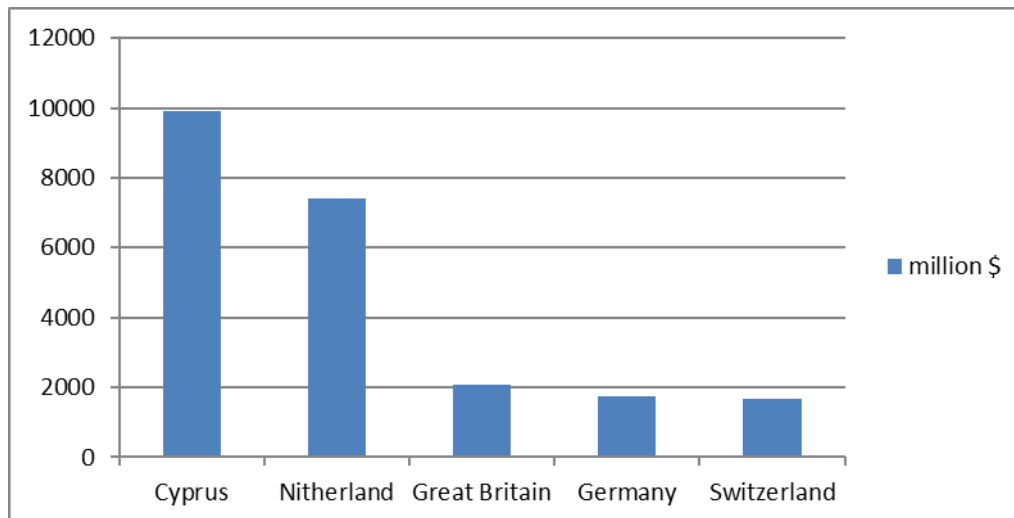
Foreign investors have invested in the economy of Ukraine last year 4.406 billion dollars. of direct investments (share capital), which is \$ 642 million, or 17.1%, more than the figure for 2015.

It's worth mentioning, that the majority among TOP 10 investors in Ukraine economy are countries with preferential tax treatment or even classic offshore (British Virgin Islands).

On July 1, 2019, non-resident equity in Ukraine equalled \$ 33724.7 million (from EU countries – \$ 26462 million, from other countries – \$ 7262.4 million), which was only 2.5% more the beginning of this year (\$ 32884.8 million). The main investor countries of Ukraine were Cyprus – \$ 9922 million, the Netherlands – \$ 7413.3 million, the United Kingdom – \$ 2062.9 million, Germany – \$ 1749.2 million and Switzerland – \$ 1652 million (Figure 1). The main flows were directed to the enterprises of industry – \$ 11217.9 million, wholesale and retail trade, repair of

motor vehicles – \$ 5590.5 million and to the sphere of real estate operations – \$ 4377.2 million. FDI was in Kyiv (\$ 17661 million), Dnepropetrovsk region (\$ 3617 million) and Kyiv region (\$ 1,639 million).

In total, the volume of FDI from Ukraine was \$ 6271.9 million. \$ 6082.8 million were invested in EU countries, \$ 89.1 million in foreign countries: Latvia – \$ 72.1 million, the Virgin Islands – \$ 33.7 million and Hungary – \$ 16.7 million. To other countries it was \$ 5973.3 million. Investments have been made mainly from the Donetsk region (\$ 5,913 million) and Kyiv region (\$ 241,100 million).



*Fig. 1. Direct investments (share capital) from the countries of the world in the economy of Ukraine in 2019 [4]*

Offshore jurisdictions will continue to be under strong influence and vigilant control on the part of those interested in "tax justice" of countries and international organizations. Measures to combat the blurring of the tax base and the tax evasion, will be finalized and strengthened. To my mind, after all the effort and considerable money spent, interested players in the world economy will not allow the regress of the initiated process. The possibility of new, no less scandalous leaks of information is not excluded, to support a tense situation and to force offshore to cooperate. Business will face new challenges, and especially when cooperating with banks.

## Conclusions

The modern world is characterized by the rapid development and deepening of globalization processes, which are accompanied by significant volumes of export of capital, investment in different types of activities and intensification of international cooperation. In such circumstances, international competition, which also promote taxpayers to seek new, most optimal ways of development, is growing significantly.

The acceleration of tax competition in Europe, which has been felt since the middle of the twentieth century and has been continuing by nowadays, is connected with the enlargement of the European Union. This has forced most European countries to reform their tax systems, which is reflected, first of all, in reducing the tax burden on mobile factors of production that is labor and capital.

The emergence of offshore zones is due to the fact that after the collapse of colonial systems, some countries were in a situation where the main factors of production were either virtually absent or significantly limited. these offshore zones began to develop a new factor of production "business conditions", which, as the world practice shows, have brilliant results.

The areas with preferential tax treatment, which include offshore zones, have become a kind of instrument of international tax competition and international economic activity in general. Today, the offshore business has become an independent sphere of the economy.

The European Union has approved a black list of offshore companies that includes 17 states. The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) adopted a plan to counter the erosion of the taxable base and the deduction of profits from taxation (BEPS – Base Erosion and Profit Shifting). According to BEPS, states should take measures to combat tax avoidance: eliminate tax differences, tighten rules on "controlled foreign companies", improve measures to combat tax abuse, establish a procedure for exchange of information, develop a procedure for collecting and analyzing information on erosion the taxable base and the deduction of profits from taxation.

The European Union, most of which members are members of the OECD, pays much attention to the implementation of BEPS. 17 countries that do not take sufficient efforts have included the EU in the list of unreliable offshores. These states are seen as "gray" zones that can be used for money laundering and tax evasion.

Its worth mentioning, that the majority of countries in economies of which Ukraine invest and that the majority among TOP 10 investors in Ukraine in 2019 are countries with preferential tax treatment or even classic offshore zones.

So, not with sanding, the fact that the global world approved a black list of offshore companies and provide measures for more transparent business conditions and tried to control tax haven business, the offshores remain an inevitable part of international business.

## References

1. Financial Secrecy Index - 2015 Results. – Retrived from: <http://www.financialsecrecyindex.com/introduction/fsi-2015-results>.
2. Estimating tax avoidance: New findings, new questions. Alex Cobham. – Retrieved from: <https://www.taxjustice.net/2017/03/22/estimating-tax-avoidance-questions/>.
3. Global distribution of revenue loss from tax avoidance/ WIDER Working Paper 2017. – Retrieved from: <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/wp2017-55.pdf>.
4. State Statistics Service of Ukraine. Investments in Ukraine's Foreign Economic Activity 2019. – Retrieved from: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.

## Author's Information:

*Olena Pryiatelchuk – Doctor of Economics, Associate Professor, Department of International Business, Institute of International Relations of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.*

# ПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КАДРІВ ЯК ШЛЯХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДПРИЄМСТВ ТРАНСПОРТНОЇ СФЕРИ

## TRAINING AND STAFF DEVELOPMENT AS A WAY TRANSFORMATION OF ORGANIZATIONAL CULTURE ENTERPRISES OF THE TRANSPORT SPHERE

*Наталія Трушкіна, Наталя Ринкевич*

*Nataliia Trushkina, Natalya Rynkevich*

### **Анотація**

На сучасному етапі організаційна культура посідає провідне місце в системі менеджменту підприємств транспортної сфери. Метою даної статті є маркетингове дослідження проблем і перспектив підготовки й підвищення кваліфікації кадрів у сфері транспорту та транспортної інфраструктури як ефективного шляху трансформації організаційної культури підприємств. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: аналіз і синтез, узагальнення, порівняння, статистичний аналіз, метод аналізу ієрархій, структурно-логічний, економіко-математичні. У результаті дослідження визначено проблеми, особливості й тенденції підготовки фахівців за галуззю знань «Транспорт» у системі вищої освіти. Обґрунтовано вибір оптимального напрямку трансформації організаційної культури підприємств у транспортній сфері з використанням економіко-математичного інструментарію.

### **Annotation**

At the present stage, organizational culture occupies a leading position in transport enterprises management system. The purpose of this article is a marketing study of the problems and prospects of training and staff development in the field of transport and transport infrastructure as an effective way of transformation organizational culture of enterprises. To achieve this goal, the following research methods were used: analysis and synthesis, generalization, comparison, statistical analysis, method of hierarchy analysis, structural-logical, economic-mathematical. As a result of the research the problems, peculiarities and tendencies of training specialists in the field of knowledge «Transport» in the higher education system were identified. The choice of the optimal direction of transformation of organizational culture of enterprises in the transport sphere using economic and mathematical tools is substantiated.

**Ключові слова:** транспортна сфера, організаційна культура, підготовка кадрів, підвищення кваліфікації кадрів, трансформація.

**Key words:** transport sphere, organizational culture, training, staff development, transformation.

### **Вступ**

На даний час актуалізуються проблеми підвищення ефективності діяльності підприємств транспортної сфери на основі трансформації їх організаційної культури в контексті

корпоративної соціальної відповідальності. Більшість компаній розуміють важливість розвитку організаційної культури, але не можуть побудувати свою ефективну модель. Як свідчать результати опитування компанії Deloitte [1], 87% респондентів вважають корпоративну культуру важливим чинником розвитку бізнесу. Однак лише 19% з них зазначають, що корпоративна культура їх компаній ефективна. На основі проведеного опитування керівників великих компаній аналітики McKinsey [2] встановили, що одним із ключових бар'єрів для розвитку бізнесу є недосконалість організаційної культури, а саме відсутність орієнтованості на клієнта, роз'єднаність у колективі, брак кадрів, відсутність підтримки керівництва.

Одним з напрямів розвитку організаційної культури підприємств транспортної сфери визнано підготовку та підвищення кваліфікації кадрів. Це відповідає Національній транспортній стратегії України на період до 2030 року, схваленою розпорядженням Кабінету Міністрів України від 30. 05. 2018 р. № 430-р., у якій зазначено, що реалізація стратегії має сприяти забезпеченню збереження й розвитку професійного кадрового потенціалу. Отже, для успішного функціонування транспортних підприємств доцільним є розроблення й реалізації комплексу заходів з підготовки та підвищення кваліфікації кадрів.

Тому мета даної статті полягає у маркетинговому дослідженні проблем і перспектив підготовки й підвищення кваліфікації кадрів у сфері транспорту та транспортної інфраструктури як ефективного шляху трансформації організаційної культури підприємств у сучасних умовах.

## 1. Особливості підготовки фахівців за галуззю знань «Транспорт» у системі вищої освіти

### 1.1. Проблеми фінансування вищої освіти за галуззю знань «Транспорт»

На основі статистичного аналізу виявлено ряд проблем, які стримують ефективний розвиток вищої освіти в Україні. Так, за даними Державної служби статистики України, частка видатків на вищу освіту у ВВП становила в 2017 р. лише 1,4%. Питома вага видатків на вищу освіту складала в 2017 р. 3,7% загальних видатків зведеного бюджету (у 2000 р. – 4,7%), а у загальному обсязі видатків зведеного бюджету на освіту – 21,8% (у 2000 р. – 32,3%) (Табл. 1)

Таблиця 1. Видатки зведеного бюджету на освіту у 2000-2017 рр.

Роки	Загальні видатки зведеного бюджету, млн. грн.	З них на освіту – всього, млн. грн.	У тому числі на вищу освіту, млн. грн.	Частка видатків на вищу освіту в обсязі ВВП, %
2000	48148,6	7085,5	2285,5	1,3
2005	141989,5	26801,8	7934,1	1,8
2007	226054,4	44333,6	12827,8	1,8
2008	309203,7	60959,4	18552,9	2,0
2009	307399,4	66773,6	20966,3	2,3
2010	377842,8	79826,0	24998,4	2,3
2011	287047,8	60346,9	18667,1	1,9
2012	335752,9	72680,4	21058,1	2,0
2013	359044,5	75951,8	21605,5	2,1
2014	523004,8	100105,6	28340,5	1,8
2015	679871,4	114193,5	30981,8	1,6
2016	835832,1	129437,7	35233,6	1,5
2017	1056759,9	177755,7	38681,1	1,4

Складено за даними: [3, с. 3; 4, с. 3; 5, с. 3; 6, с. 3; 7, с. 3; 8, с. 4; 9, с. 4; 10, с. 11; 11, с. 4].

При цьому частка обсягів фінансування на вищу освіту за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура» скоротилася за 2010-2017 рр. на 2,9 відсоткових



пункти, або з 3,8 до 0,9% обсягу видатків на вищу освіту, а у загальному обсязі видатків зведеного бюджету на освіту – на 1 в.п., або з 1,2 до 0,2% (Табл. 2).

Таке суттєве зниження обсягів фінансування на вищу освіту за галуззю знань «Транспорт» обумовлено значним зменшенням кількості студентів, які здобувають у вищих навчальних закладах освітньо-кваліфікаційні рівні за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура».

*Таблиця 2. Видатки на вищу освіту за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура»*

Роки	Видатки зведеного бюджету на вищу освіту, млн. грн.	Частка обсягів фінансування на вищу освіту за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура, %	
		у видатках зведеного бюджету на освіту	у видатках на вищу освіту
2010	950,4	1,2	3,8
2011	954,1	1,6	5,1
2012	1127,8	1,6	5,4
2013	1172,6	1,5	5,4
2014	1408,6	1,4	5,0
2015	1558,7	1,4	5,0
2016	1263,1	1,0	3,6
2017	351,6	0,2	0,9

*Складено за даними: [3, с. 3; 4, с. 3; 5, с. 3; 6, с. 3; 7, с. 3; 8, с. 4; 9, с. 4; 10, с. 11; 11, с. 4].*

## **1.2. Аналітична оцінка розвитку вітчизняної вищої освіти за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура»**

Як показує аналіз статистичних даних, кількість студентів, які здобували вищу освіту за галуззю знань «Транспорт», скоротилася за 2010-2018 рр. на 84,5%, а їх питома вага у загальній кількості студентів – на 2,9 відсоткових пункти, або з 3,8 до 0,9%. Кількість студентів на 10 тис. населення за галуззю знань «Транспорт» знизилася на 85,7% (Табл. 3).

*Таблиця 3. Динаміка кількості студентів вищих навчальних закладів, які навчаються за галуззю знань «Транспорт» (Транспорт і транспортна інфраструктура)*

Роки	Загальна кількість студентів за всіма галузями знань, осіб	У тому числі за галуззю знань «Транспорт», осіб	Кількість студентів за галуззю знань «Транспорт» на 10 тис. населення, осіб
2010	2418111	92442	21
2011	2246363	114638	26
2012	2106174	113115	26
2013	1992882	107643	25
2014	1689226	84142	20
2015	1605270	81268	19
2016	1586754	56946	13
2017	1538565	32968	8
2018	1522250	14359	3

*Складено за даними: [3, с. 16; 4, с. 16; 5, с. 16; 6, с. 16; 7, с. 13; 8, с. 14; 9, с. 13; 10, с. 26; 11, с. 16].*

За досліджуваний період спостерігається тенденція значного скорочення кількості студентів, які навчалися у ВНЗ, що підпорядковані Міністерству інфраструктури України. Так, значення цього показника знизилася на 97,9%, а їх частка у загальноукраїнській кількості студентів зменшилася на 2,5 в.п., або з 2,6 до 0,09%. Це відбулося у результаті скорочення кількості студентів, які навчалися за рахунок державного бюджету, на 96,1%, центральних органів виконавчої влади, юридичних осіб – на 99,3%, фізичних осіб – на 99%. Питома вага кількості студентів, які навчалися у ВНЗ, що підпорядковані Міністерству інфраструктури України, за рахунок коштів фізичних осіб зменшилася на 31,9 в.п., або з 60,9 до 29% загальної кількості цих студентів; центральних органів виконавчої влади, юридичних осіб – на 0,13 в.п., або з 0,2 до 0,07%. Однак варто зазначити, щокількість студентів, які

навчалися у ВНЗ, що підпорядковані Міністерству інфраструктури України, за рахунок держбюджету зросла на 32 в.п., або з 38,9 до 70,9% (Табл. 4).

Кількість студентів за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура» суттєво знизилася за 2010-2018 рр. за освітньо-кваліфікаційними рівнями: «молодший спеціаліст» на 81,3%; «бакалавр» – на 87%; «спеціаліст» і «магістр» – на 99,8%. При цьому слід відмітити, що за аналізований період частка студентів, які здобували освітньо-кваліфікаційний рівень «Молодший спеціаліст», збільшилася на 4,5 в.п., або з 7,1 до 11,6% загальної кількості студентів цього рівня.

*Таблиця 4. Динаміка кількості студентів ВНЗ за сферою управління Міністерства інфраструктури України та джерелами фінансування навчання, осіб*

Роки	Міністерство інфраструктури України *	За рахунок		
		держбюджету	фізичних осіб	центральної влади, юридичних осіб
2010	62829	24443	38246	140
2011	54348	21230	32973	145
2012	16270	7192	9078	–
2013	6099	2377	3722	–
2014	2160	1287	873	–
2015	1358	1010	348	–
2016	1254	1016	238	–
2017	1282	1147	135	–
2018	1349	957	391	1

*Примітка: \* до 2010 р. Міністерство транспорту та зв'язку України.*

*Складено за даними: [3, с. 25, 27; 4, с. 25, 27; 5, с. 25, 27; 6, с. 25, 27; 7, с. 22, 24; 8, с. 23, 25; 9, с. 24, 26; 10, с. 34-35, 38-39; 11, с. 25, 27].*

Це обумовлено тим, що починаючи з 2013 р. вищі навчальні заклади, як правило, готували фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст» (Табл. 5).

*Таблиця 5. Динаміка кількості студентів у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями та напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура», осіб*

Роки	Підготовка фахівців у транспортній сфері за освітньо-кваліфікаційними рівнями			
	Молодший спеціаліст	Бакалавр	Спеціаліст	Магістр
2010	40139	52303	4490	801
2011	48511	53275	11450	1704
2012	49183	49585	12144	2203
2013	49202	45027	10989	2425
2014	37672	35605	8510	2355
2015	38218	34373	6136	2541
2016	28041	25666	1699	1540
2017	18133	15975	104	38
2018	7525	6825	7	2

*Прим.: до 2010 р. спеціалістів і магістрів готували за напрямом підготовки «Транспортні технології».*

*Складено за даними: [3, с. 30-39; 4, с. 30-40; 5, с. 30-39; 6, с. 30-35; 7, с. 27-32; 8, с. 28-33; 9, с. 29-34; 10, с. 44-49; 11, с. 30-37].*

Статистичний аналіз свідчить, що кількість випущених фахівців з ВНЗ за галуззю знань «Транспорт» зменшилася за 2010-2018 рр. на 30,5% (з 20561 до 14281 осіб), у тому числі з ВНЗ, які підпорядковані Міністерству інфраструктури України, – на 98,2% (з 16784 до 304 осіб). Кількість випущених студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст» знизилася на 95,9%, або з 7470 до 304 осіб. За 2010-2012 рр. кількість студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» скоротився на 93,4% (з 1990 до 131 осіб); «Спеціаліст» – на 89% (з 5947 до 656 осіб); «Магістр» – на 50,4% (з 1377 до 683 осіб). Починаючи з 2013 р. ВНЗ не випускали фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Бакалавр», «Спеціаліст» і «Магістр» [3, с. 14-16, 86, 90; 4, с. 14-16, 89; 5, с. 14-16, 86; 6, с. 16, 78; 7, с. 13, 75; 8, с. 14, 77; 9, с. 13, 82; 10, с. 26, 117; 11, с. 16, 75].

Кількість студентів, які завершили відповідні цикли навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Молодший спеціаліст» за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура», збільшилася в 2018 р. порівняно з 2010 р. на 130,1%; «Бакалавр» – на 24,4%. А за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Спеціаліст» і «Магістр» спостерігалася тенденція скорочення кількості студентів, які завершили відповідні цикли навчання за напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура»: на 99,2 і 95,2%, відповідно (Табл. 6).

Негативна тенденція спостерігається й при працевлаштуванні випускників за спеціальністю «Транспорт і транспортна інфраструктура».

*Таблиця 6. Динаміка кількості студентів, які завершили відповідні цикли навчання у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями та напрямом підготовки «Транспорт і транспортна інфраструктура», осіб*

Роки	Підготовка фахівців у транспортній сфері за освітньо-кваліфікаційними рівнями			
	<i>Молодший спеціаліст</i>	<i>Бакалавр</i>	<i>Спеціаліст</i>	<i>Магістр</i>
2010	3829	6679	3922	601
2011	6067	12686	4190	625
2012	11785	15013	9010	1223
2013	11187	13890	9586	1572
2014	10923	11399	6831	1610
2015	11254	9180	5981	1579
2016	10596	9531	4571	1249
2017	10535	9138	1360	969
2018	8810	8310	31	29

*Примітки: до 2010 р. спеціалістів і магістрів готували за напрямом підготовки «Транспортні технології».*

*Складено за даними: [3, с. 93-103; 4, с. 92-104; 5, с. 89-98; 6, с. 81-85; 7, с. 78-83; 8, с. 80-86; 9, с. 85-91; 10, с. 120-126; 11, с. 81-87].*

Так, кількість випускників, які отримали направлення на роботу за сферою управління Міністерства інфраструктури України, скоротилася за 2010-2018 рр. на 97,3%, а їх частка у загальній кількості випускників відповідної групи – на 2,2 в.п., або з 2,4 до 0,2%. При цьому кількість випускників, які одночасно з освітньо-кваліфікаційним рівнем одержали робітничу професію у сфері транспорту, знизилася на 93,9%, а їх питома вага в загальноукраїнській кількості таких випускників – на 6,4 в.п., або з 7,5 до 1,1% (Табл. 7).

*Таблиця 7. Динаміка кількості випускників ВНЗ, які отримали направлення на роботу за сферою управління Міністерства інфраструктури України*

Роки	Загальна кількість випускників за сферою управління міністерств, осіб	У тому числі Міністерство інфраструктури України, осіб	Кількість випускників, які одночасно з освітньо-кваліфікаційним рівнем одержали робітничу професію у транспортній сфері, осіб
2010	181942	4391	3658
2011	170285	4186	3891
2012	167932	1132	1492
2013	156473	393	895
2014	134399	209	698
2015	98037	121	542
2016	68240	116	378
2017	58858	95	225
2018	49954	118	221

*Складено за даними: [3, с. 105; 4, с. 106; 5, с. 100; 6, с. 87; 7, с. 85; 8, с. 88; 9, с. 96; 10, с. 132; 11, с. 88].*

Отже, для поліпшення ситуації при підготовці кадрів для транспортної сфери необхідно якісно змінювати систему вітчизняної вищої освіти, яка має адаптуватися до сучасних вимог ринків праці й транспортних послуг.

## 2. Підвищення кваліфікації кадрів як дієвий шлях трансформації організаційної культури підприємств у транспортній сфері

### 2.1. Маркетингове дослідження розвитку організаційної культури підприємств у транспортній сфері

За останні десятиріччя зарубіжні й вітчизняні науковці приділяють значну увагу обґрунтуванню концептуальних положень і науково-методичних підходів до вдосконалення управління розвитком корпоративної культури підприємств. Вченими:

- досліджено еволюцію розвитку й сутність організаційної культури підприємств з різних точок зору, визначено її особливості й відмінності від корпоративної культури [12-16];
- обґрунтовано механізми управління розвитком організаційної культури підприємств в умовах мінливого середовища [17-19];
- оцінено вплив організаційної культури на ефективність і рівень конкурентоспроможності підприємств і доведено взаємозв'язок між організаційною культурою та фінансовими результатами [20-27];
- запропоновано різні методики, які дозволяють оцінити рівень розвитку організаційної культури [28-35].

На підставі проведеного у червні-серпні 2019 р. експертного опитування [36-38] виконано оцінку рівня розвитку організаційної культури на підприємствах транспортної сфери. Це становить 3,1% загальної кількості експертів за всіма видами економічної діяльності (128 респондентів). Для цього визначено й розраховано індикатори, що відображають характеристику організаційної культури обстежених підприємств (Табл. 8).

Таблиця 8. Розрахунок характеристик організаційної культури підприємств з надання транспортно-експедиційних послуг

Характеристики	Найменування й значення індикаторів			Значення характеристик
Здатність до адаптації	Здатність до організаційних змін	Орієнтація на споживача	Здатність до організаційного навчання	0,34
	0,28	0,60	0,13	
Місія	Стратегічний напрям і наміри	Постановка цілей і завдань	Бачення	0,34
	0,38	0,30	0,33	
Узгодженість	Координація й інтеграція	Здатність до консенсусу	Цінності	0,34
	0,40	0,38	0,23	
Залученість	Можливості розвитку	Робота в команді	Відповідальність і повноваження	0,34
	0,40	0,33	0,28	
<b>У цілому</b>	<b>0,34</b>			

Складено й розраховано авторами за результатами анкетування.

Отже, рівень розвитку організаційної культури на обстежених підприємствах становить 0,34, тобто є низьким, оскільки знаходиться в межах 0,26-0,5. Варто зазначити, що на рівень розвитку організаційної культури підприємств суттєво впливають індикатори «Орієнтація на споживача», «Стратегічний напрям і наміри», «Координація й інтеграція», «Відповідальність й повноваження».

Розрахунки інтегрального показника організаційної культури з використанням методики Денісона і Хофстеде показали, що підприємства транспортної сфери мають середній рівень її розвитку, оскільки значення знаходяться в межах 0,5-0,75 (Табл. 9).

Таблиця 9. Рівень розвитку характеристик організаційної культури підприємств транспортної сфери

Характеристики організаційної культури	Середні значення організаційної культури підприємств
<i>Пристосованість (здатність до адаптації)</i>	0,709
Індекс здатності до організаційних змін	0,719
Індекс фокусування на споживачах	0,782
Індекс організаційного навчання	0,625
<i>Місія</i>	0,704
Індекс стратегічного напрямку і наміри	0,579
Індекс цілей	0,719
Індекс бачення	0,813
<i>Послідовність (узгодженість)</i>	0,756
Індекс ключових цінностей	0,719
Індекс згоди	0,829
Індекс координації та інтеграції	0,719
<i>Залученість</i>	0,813
Індекс повноваження	0,719
Індекс командної орієнтації	0,876
Індекс розвитку здібностей	0,844
<b>Загальна оцінка</b>	<b>0,745</b>

Складено й розраховано авторами за результатами анкетування.

## 2.2. Обґрунтування вибору оптимального напрямку трансформації організаційної культури підприємств у транспортній сфері

Для оцінки та вибору оптимального напрямку трансформації організаційної культури транспортних підприємств пропонується використовувати метод аналізу ієрархій (метод Т. Сааті) [39], який дозволяє кількісно визначити важливість критеріїв і враховує особливості і вплив екзогенних і ендогенних чинників на розвиток організаційної культури підприємств. Метод аналізу ієрархій (МАІ) є системною процедурою для ієрархічного уявлення елементів, що визначають суть будь-якої проблеми і подальшого структурування багатокритеріальних альтернатив, якими можуть виступати й сценарії [40, с. 42]. Розглянемо основні положення МАІ при виборі оптимального напрямку трансформації організаційної культури підприємств. Перш за все, виконується структуризація завдання, в рамках якої визначаються мета (перший рівень ієрархії), критерії (другий рівень) та альтернативи (третій рівень), а також встановлюються зв'язки між ними.

У даному випадку альтернатива (1) – це підвищення кваліфікації співробітників, яка відповідатиме сучасним вимогам функціонування компаній; альтернатива (2) – трансформація організаційної культури шляхом впровадження цифрових технологій, які дозволять оптимізувати бізнес-процеси на транспортному підприємстві; альтернатива (3) – застосування клієнтоорієнтованого підходу до формування й розвитку організаційної культури транспортних підприємств, тобто орієнтація компанії на споживачів.

Обґрунтування вибору оптимального варіанту трансформації організаційної культури транспортних підприємств має здійснюватися за алгоритмом, що включає 8 етапів:

- визначення мети – вибір оптимального напрямку трансформації організаційної культури задля підвищення ефективності функціонування підприємства;
- вибір критеріїв та їх систематизація за групами;
- визначення параметрів оцінювання сценаріїв;
- визначення значущості критеріїв вибору; складання матриць попарних порівнянь за критеріями;
- розрахунок ефективності кожної з трьох альтернатив – напрямів трансформації організаційної культури;
- аналіз одержаних результатів вибору;
- досягнення поставленої мети.

Проходження вказаних етапів дає змогу визначити кількість критеріїв та параметри оцінювання кожного з напрямів.

У результаті дослідження визначено 12 найвагоміших критеріїв вибору оптимального напрямку трансформації організаційної культури транспортних підприємств, які систематизовано в 4 групи: пристосованість (здатність до адаптації): здатність до організаційних змін ( $K_1$ ); фокусування на споживачів ( $K_2$ ); організаційне навчання ( $K_3$ ); місія: стратегічний напрям і наміри ( $K_4$ ); постановка цілей ( $K_5$ ); бачення ( $K_6$ ); послідовність (узгодженість): координація й інтеграція ( $K_7$ ); вміння досягати згоди ( $K_8$ ); розподіл ключових цінностей ( $K_9$ ); залученість: розвиток здібностей ( $K_{10}$ ); орієнтація на роботу в команді ( $K_{11}$ ); відповідальність і повноваження ( $K_{12}$ ).

При виборі оптимального варіанту здійснюється попарне порівняння критеріїв та альтернатив відносно кожного з критеріїв з використанням спеціальної «шкали відносної важливості» (або «шкала 1-9», «шкала Сааті»). Числа зі шкали Сааті використовуються, щоб показати, у скільки разів елемент з більшою оцінкою переваги домінує над елементом з меншою оцінкою щодо загального для них критерію або властивості. При операції парного порівняння застосовують значення зворотних оцінок переваги: якщо перевага  $i$ -тої альтернативи порівняно з  $j$ -тою має одну з наведених вище значень, то оцінка переваги  $i$ -тої альтернативи над  $j$ -тою буде мати зворотне значення. Отже, формою подання результатів попарних порівнянь є обернено-симетрична матриця. За даними цієї матриці формується набір локальних пріоритетів за допомогою обчислень значень власного вектору і наступною нормалізацією його компонент.

Оцінки відносної важливості елементів, що порівнюються, мають бути узгодженими. Для визначення рівня узгодженості цих оцінок слід розрахувати індекс узгодженості. Допустимим вважається рівень відношення узгодженості, що не перевищує 10-20%. На останньому етапі виконується розрахунок ефективності альтернатив (сценаріїв). На підставі цього можна обрати оптимальний напрям трансформації організаційної культури транспортного підприємства: альтернатива з максимальним значенням ефективності є найкращою за сукупністю критеріїв з урахуванням відносної важливості останніх. У результаті розрахунків виявлено, що ступінь відхилень від узгодженості експертних оцінок матриці є допустимим і становить 17,5%, тобто знаходиться у межах 10-20%.

Таким чином, оптимальним напрямом трансформації організаційної культури підприємств у транспортній сфері визначено підвищення кваліфікації співробітників, оскільки він має найбільшу ефективність порівняно з іншими двома напрямками.

Це підтверджується й результатами власного експертного опитування 115 експертів, проведеного на ряді українських підприємств різних видів економічної діяльності. На думку опитаних, модернізація організаційної культури має полягати у:

- підвищенні кваліфікації співробітників, яка відповідатиме сучасним вимогам функціонування компанії (51,3% респондентів);
- впровадженні цифрових технологій задля оптимізації бізнес-процесів (43,5%);
- застосуванні клієнтоорієнтованого підходу, тобто орієнтації компанії на споживачів (20%);
- підвищенні ефективності комунікацій між співробітниками (0,9%);
- зростанні фінансування (0,9%);
- усуненні бюрократичної складової при організації бізнес-процесів на підприємствах (0,9%).

При цьому фахівці транспортних підприємств відзначили, що для трансформації організаційної культури доцільно підвищувати кваліфікацію співробітників (60% опитаних); застосовувати цифрові технології (20%) та орієнтувати компанію на споживачів (20%).

## **Висновки**

У результаті дослідження встановлено, що головними проблемами успішної трансформації організаційної культури підприємств транспортної сфери є відсутність

необхідного рівня її розвитку (як правило, на ряді підприємств спостерігається низький або середній рівень), недостатність компетенцій та кваліфікації персоналу.

Варто зазначити, що 52% топ-менеджерів стикаються з неприйняттям змін співробітниками. Корпоративну культуру вказано головним бар'єром для цифрової трансформації бізнесу. 46% компаній регулярно стикаються з проблемою відсутності у персоналу цифрових компетенцій. У результаті експертного опитування виявлено ключові перешкоди щодо зміни організаційної культури компаній в умовах цифрової економіки: низький рівень залученості співробітників (28,7% респондентів); недостатній обсяг фінансових ресурсів (27,8%); нерозуміння цифрових трендів (22,6%); брак фахівців з цифровими навичками та знаннями (18,3%).

На підставі одержаних результатів проведеного дослідження можна запропонувати пріоритетні напрями трансформації організаційної культури підприємств у транспортній сфері з використанням сучасних цифрових технологій. Серед них такі:

- застосування employee-driven менеджменту (людино-орієнтований підхід до управління), що дозволить на 38% підвищити залученість співробітників у процес цифровізації; на 33% прискорити запуск нових цифрових рішень; на 24% підвищити ймовірність успішного результату цифрової трансформації;

- впровадження модульної платформи для управління персоналом HRmaps, яка складається з 4 модулів і HR-порталу:

- оцінка персоналу (модуль дозволяє виконувати різні типи оцінок: за компетенціями, цілями, KPI; щорічне оцінювання, регулярні співбесіди, опитування та тести);

- підбір і адаптація (сприяє управлінню процесом підбору персоналу, від появи вакансії до адаптації на новому робочому місці);

- планування та кар'єра (дозволяє складати плани розвитку кар'єри, спадкоємність, управляти потенціалами і мобільністю);

- навчання та розвиток (формування планів навчальних заходів, запис і навчання, контроль). Реалізація цієї платформи сприятиме оптимізації й автоматизації рутинних процесів; підвищенню ефективності та продуктивності співробітників.

При цьому важливим є інвестування в освіту й навчання співробітників, оскільки розвиток цифрових знань персоналу визнано передумовою для дієвої цифровізації бізнес-процесів компанії. Для того, щоб всі фахівці компанії розуміли цілі цифрової трансформації, варто проводити роботу з навчання персоналу, а також позапланове підвищення кваліфікації співробітників, навчальні курси й тренінги. Керівники підприємств мають розробляти й реалізовувати програми навчання цифрових навичок для персоналу, використовуючи можливості й концепції дистанційного навчання, у партнерстві з академічними установами, вищими навчальними закладами й інноваційними стартапами, а також формувати організаційну культуру, в якій заохочують і визнають навчання й підвищення кваліфікації. Усунення розриву між необхідними спеціальними цифровими навичками й тими, що має персонал компанії, повинно стати основним засобом успішних трансформаційних перетворень у глобальному інформаційному просторі.

## Література

1. Как изменить корпоративную культуру. URL: <https://www.management.com.ua>.
2. Еркебулан А. Проблемы корпоративной культуры стали дорогой роскошью. URL: <https://m.forbes.kz>.
3. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010/11 навчального року: стат. бюлетень. Київ: Державний комітет статистики України, 2011. 207 с.

4. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2011/12 навчального року: стат. бюлетень. Київ: Державна служба статистики України, 2012. 219 с.
5. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/13 навчального року: стат. бюлетень. Київ: Державний комітет статистики України, 2013. 188 с.
6. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2013/14 навчального року: стат. бюлетень. Київ: Державний комітет статистики України, 2014. 165 с.
7. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2014/15 навчального року: стат. бюлетень. Київ: Державний комітет статистики України, 2015. 169 с.
8. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2015/16 навчального року: стат. бюлетень. Київ: Державний комітет статистики України, 2016. 171 с.
9. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2016/17 навчального року: стат. бюлетень. Київ: Державна служба статистики України, 2017. 208 с.
10. Вища освіта в Україні у 2017 році: стат. збірник. Київ: Державна служба статистики України, 2018. 298 с.
11. Вища освіта в Україні у 2018 році: стат. збірник. Київ: Державна служба статистики України, 2019. 254 с.
12. Элвессон М. Организационная культура / пер. с англ. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2005. 460 с.
13. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: учебник. 3-е изд. / пер. с англ. под ред. Т. Ю. Ковалевой. СПб.: Питер, 2007. 336 с.
14. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 10-е изд. / пер. с англ. под ред. С. К. Мордовина. СПб.: Питер, 2009. 848 с.
15. Фокіна-Мезенцева К. В. Мотиваційні основи корпоративної культури в системі менеджменту якості підприємства: теорія, методологія, практика: монографія. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2018. 300 с.
16. Отенко І. П., Чепелюк М. І. Корпоративна культура: міжнародний та трансформаційний аспекти: монографія. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2018. 243 с.
17. Діденко Н. В. Формування механізму організаційної культури. *Бізнес Інформ*. 2012. № 6. С. 206-207.
18. Волянська-Савчук Л. В. Трансформація корпоративної культури машинобудівних підприємств. *Економіка: реалії часу*. 2014. № 6 (16). С. 50-56.
19. Дергачова В. В., Федірко Г. А. Особливості формування корпоративної культури на підприємствах України. *Економічний вісник НТУУ «КПІ»*. 2018. № 15. С. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.20535/2307-5651.15.2018.135694>.
20. Denison D. R. Bringing corporate culture to the bottom line. *Organizational Dynamics*. 1984. Vol. 13 (2). P. 4-22.
21. Irani Z., Beskase A., Love P. E. D. Total quality management and corporate culture: constructs of organizational excellence. *The International Journal of Technological Innovation, Entrepreneurship and Technology Management – Technovation*. 2004. Vol. 24. P. 643-650.
22. Kwan P., Walker A. Validating the competing values model as a representation of organizational culture through inter-institutional comparisons. *Organizational Analysis*. 2004. Vol. 12. No 1. P. 21-37.
23. Millington M. J., Schultz J. C. The Challenge of Organization Culture in Quality Assurance Implementation. *Journal of Rehabilitation Administration*. 2009. Vol. 33. P. 121-130.
24. Cameron K. S., Quinn R. E. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. 3rd ed. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011. 288 p.



25. Dźwigoł H., Shcherbak S., Semikina M., Vinichenko O., Vasiuta V. Formation of Strategic Change Management System at an Enterprise. *Academy of Strategic Management Journal*. 2019. Vol. 18 (SI1). P. 1-8.
26. Dźwigoł H. Business management – compendium. Oxford: Alpha Science International Ltd., 2017. 84 p.
27. Dźwigoł H. Organisational structure within the process of organisation management. *Marketing i Rynek*. 2017. Vol. 24. No. 7. P. 171-183.
28. Denison D. R. Corporate culture and organizational effectiveness. New York: John Wiley & Sons, 1990. 267 p.
29. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011. Vol. 2 (1). P. 1-7.
30. Кузнецов А. А. Моделирование поликритеріальної оцінки стану управління корпоративною культурою машинобудівних підприємств. *Інвестиції: практика та досвід*. 2013. № 19. С. 88-91.
31. Войнарєнко М. П., Волянська-Савчук Л. В. Застосування експертних методів дослідження для оцінки рівня корпоративної культури на підприємствах машинобудування. *Вісник Хмельницького національного університету. Сер.: Економічні науки*. 2016. № 5. Т. 1. С. 298-300.
32. Чанг То Тху. Интегральная методика исследования организационной культуры. *Науковедение*. 2017. Т. 7. № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/115EVN115.pdf>. DOI: 10.15862/115EVN115.
33. Kwilinski A. Mechanism of modernization of industrial sphere of industrial enterprise in accordance with requirements of the information economy. *Marketing and Management of Innovations*. 2018. No. 4. P. 116-128. DOI: <http://doi.org/10.21272/mmi.2018.4-11>.
34. Dźwigoł H. Research methods and techniques in new management trends: research results. *Virtual Economics*. 2019. Vol. 2 (1). P. 31-48. DOI: [https://doi.org/10.34021/ve.2019.02.01\(2\)](https://doi.org/10.34021/ve.2019.02.01(2)).
35. Dalevska N., Khobta V., Kwilinski A., Kravchenko S. A model for estimating social and economic indicators of sustainable development. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*. 2019. Vol. 6 (4). P. 1839-1860. DOI: [https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4\(21\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2019.6.4(21)).
36. Ринкевич Н. С. Організаційна культура підприємств: виклики, загрози та тенденції. *Економічний вісник Донбасу*. 2019. № 3 (57). С. 123-136. DOI: 10.12958/1817-3772-2019-3(57)-123-136.
37. Трушкіна Н. В., Ринкевич Н. С. Метод аналізу ієрархій як інструмент управління розвитком організаційної культури підприємств. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2019. Вип. № 6 (23). С. 415-425.
38. Трушкіна Н. В., Ринкевич Н. С. Методичний підхід до оцінювання рівня розвитку організаційної культури підприємств. *Причорноморські економічні студії*. 2019. Вип. 48-2. С. 112-118. DOI: <https://doi.org/10.32843/bses.48-51>.
39. Саати Т. Принятие решений. Метод анализа иерархий. Пер. с англ. Р. Г. Вачнадзе. Москва: Радио и связь, 1993. 278 с.
40. Ершова Н. М. Принятие решений на основе метода анализа иерархий. *Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури*. 2015. № 9 (210). С. 39-46.

#### **Author's Information:**

*Nataliia Trushkina – PhD in Economic, Corresponding Member of the Academy of Economic Sciences of Ukraine, Senior Research Fellow, Department of Regulatory Policy and Entrepreneurship Development, Institute of Industrial Economics of the NAS of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

*Natalya Rynkevich – Assistant, Department of Finance and Marketing, Prydniprovsk State Academy of Civil Engineering and Architecture, Dnipro, Ukraine.*

# ДО ПИТАННЯ КОНВЕРГЕНЦІЇ ОСВІТИ ТА БІЗНЕСУ

## TO THE CONVERGENCE OF EDUCATION AND BUSINESS

*Олена Чередніченко, Анастасія Фурсова*

*Olena Cherednichenko, Anastasia Fursova*

### Анотація

В статті розглянуті проблеми сучасної економіки в сфері задоволення потреб бізнес-середовища підготовкою необхідних фахівців освітніми закладами різного рівня. Підкреслюється актуальність та наростаюча значимість питання конвергенції освіти та бізнесу. Визначені особливості конвергенції освіти та бізнесу в Україні на прикладі досвіду НУБіП України та розглянуті можливі напрямки щодо її регулювання в сучасних умовах. Налагодження стійких взаємовигідних партнерських відносин в даному контексті породжує необхідність реінжинірингу бізнес-процесів навчальних закладів, об'єкти якого розглянуті в статті. Визначаються результати конвергенції освітніх закладів і бізнес-середовища.

### Annotation

The article deals with the problems of the modern economy in the sphere of meeting the needs of the business environment by training the necessary specialists in educational institutions of various levels. The urgency and growing importance of the convergence of education and business are emphasized. The peculiarities of the convergence of education and business in Ukraine are determined on the basis of the experience of NULES of Ukraine and the possible directions for its regulation in modern conditions are considered. Establishing sustainable mutually beneficial partnerships in this context creates the need to reengineer the business processes of educational institutions, the objects of which are discussed in the article. The results of convergence of educational institutions and business environment are determined.

**Ключові слова:** освітній процес, бізнес-середовище, конвергенція, реінжиніринг.

**Key words:** educational process, business environment, convergence, reengineering.

Сучасне бізнес-середовище зазнає значних змін внаслідок стрімкого розвитку суспільства і потребує від працівників нових або вдосконалених умінь і навичок. Це має прямий вплив на підходи і вимоги до освіти та професійного досвіду. Стає важливою і затребуваною підготовка конкурентоздатних фахівців, які швидко та ефективно орієнтуються в умовах сучасних змін, вміють користуватися найсучаснішими інноваційними технологіями, а також створювати різні інновації. Окрім того, всі підприємства зацікавлені у збільшенні обсягів виробництва і реалізації виготовленої продукції, розширенні її асортименту, покращенні якості, що й спонукає до поєднання зусиль бізнесу, освіти і науки у формуванні фахівця.

В першу чергу в таких умовах значно зростає роль навчальних закладів різних рівнів та безпосередньо якості освітніх послуг, які сьогодні дещо не відповідають новим викликам суспільства і недостатньо затребувані в умовах міжнародної конкуренції. Удосконалення

системи вищої освіти з метою забезпечення її відповідності потребам сучасного розвитку економіки потребує підвищення вимог до моделей регулювання взаємодії ринків праці та освітніх послуг. Важливою особливістю гармонізації ринків освітніх послуг та ринків праці є необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, які були б конкурентоспроможними на національному та світовому ринках праці.

Науковими дослідженнями щодо конвергенції освіти і бізнесу займалися такі вітчизняні вчені: Н. Анішина, О. Балакірева, С. Бандур, Д. Богиня, І. Гнибіденко, Б. Данилишин, А. Колот, В. Куценко, Н. Лук'янченко, О. Мартякова, О. Новікова, С. Мельник, Р. Патора, В. Петюх, М. Семикіна та інші [5, 6, 7].

Більшість науковців та представників бізнесу вважають проблемою відмінності інтересів бізнесу та функціонування механізму кадрового забезпечення економіки навчальними закладами. Це призводить до дивергенції ринку освітніх послуг та бізнесу.

Метою статті є визначення особливості конвергенції освіти та бізнесу в Україні та розгляд можливих напрямків щодо її регулювання в сучасних умовах.

Стрімкий суспільний розвиток, розширення наукомістких виробництв, впровадження в масове виробництво інноваційних розробок призводять до зміни вимог роботодавців до підготовки необхідних кадрів. Тому, питання конвергенції освіти та бізнесу стають актуальними та набувають все більшого значення.

Взаємодію освітніх послуг і бізнесу можна представити у вигляді налагодженої системи з певними вхідними й вихідними параметрами. Вхідними параметрами можуть бути інформація про стан ринку праці, потреби та очікування роботодавців, можливості ринку освітніх послуг, зокрема наявність необхідних кадрових, матеріальних, фінансових, інформаційних та інших ресурсів, тощо. Вихідними параметрами цієї системи будуть результати взаємодії освітніх закладів та роботодавців, які б задовольняли вимоги сучасного ринку праці, очікування суспільства та наявні потреби економіки.

В результаті незначного приросту населення внаслідок низьких показників народжуваності і високих показників смертності, посилення еміграції, відбуваються втрати трудових ресурсів, що впливає на розвиток економіки України в цілому та галузей промисловості зокрема.

Найчисельнішою віковою групою серед працівників вітчизняних підприємств є особи віком 45-54 роки, які складають 26,4% загальної кількості працюючих. Питома вага працівників віком до 25 років становить 4,7%, віком 60 років і старше – понад 10%.

В Україні традиційно високий освітньо-кваліфікаційний потенціал працівників: 57,7% працівників мають вищу освіту, ще 21,5% – професійно-технічну і лише 4,5% мають рівень освіти нижче повної загальної середньої. Серед жінок питома вага осіб з вищою освітою складає 64,7%, у чоловіків – відповідно 49,7%.

Чисельність зайнятих працівників у виробництві харчових продуктів, напоїв і тютюнових виробів тривалий час зменшувалася. В 2011 р. в даній галузі працювало 462,3 тис. осіб, у 2018 р. – 278,6 тис. осіб, а в травні 2019 р. налічувалося 291 тис. осіб. Трудові ресурси галузей харчової промисловості складали приблизно 15,1% трудових ресурсів усієї промисловості і 22,4% трудових ресурсів переробної промисловості країни у 2018 р.; приблизно 15,7% трудових ресурсів усієї промисловості у червні 2019 року.

Плинність персоналу в підприємствах харчової промисловості і використання фонду робочого часу представлені в Таблиці 1.

Загалом кількість штатних працівників у виробництві харчових продуктів, напоїв та тютюнових виробів за 2012-2018 рр. зменшилася на 39%. Це частково можна пояснити відсутністю даних з 2014 р. тимчасово окупованих територій Автономної Республіки Крим і зон проведення операції Об'єднаних Сил. Меншу частку серед працюючих в даній галузі займають жінки, чисельність яких також зменшилася на 23,7%. Спостерігається також зменшення кількості прийнятих і звільнених осіб, на 15,4 та 24,6% відповідно. При цьому чисельність звільнених стабільно більша за чисельність прийнятих, що також впливає на загальну кількість штатних працівників галузі негативно.

Таблиця 1. Динаміка руху працівників і використання фонду робочого часу в підприємствах харчової промисловості України

Показник	2012 р.	2014 р.	2016 р.	2018 р.	2018 р. у % до 2012 р.
Облікова кількість штатних працівників, тис. осіб	456,7	385,3	347,1	278,6	61,0
з них жінки	177	149,2	131,7	135	76,3
Прийнято, тис. осіб	156	129	118	132	84,6
Звільнено, тис. осіб	175	156	131	131,9	75,4
Рівень прийому, %	41,6	39,7	41,8	47,8	X
Рівень звільнення, %	46,8	48,2	46,5	47,9	X
Відпрацьовано 1 штатним працівником, год	1726	1699	1763	1775	102,8
% до табельного фонду робочого часу	87,9	87,7	88,0	89,1	X

Показниками абсолютного розміру обороту персоналу по прийому та звільненню є кількість прийнятих чи звільнених за звітний період. Рівень прийому та звільнення за досліджуваний період коливається по роках. При цьому рівень прийому зріс за 2012-2018 рр. на 6,2 відсоткових пункти, а рівень звільнення – на 1,1 відсоткових пункти.

Плинність персоналу призводить до чималих економічних втрат, в першу чергу, викликаних неукомплектованістю робочих місць. Крім того, продуктивність праці робітників, які не зацікавлені в подальшій діяльності і планують звільнитися, знижується. Продуктивність праці нових працівників спочатку теж нижча через тимчасову необхідність адаптації до нової робочої ситуації.

Висока плинність кадрів приводить до зниження ефективності витрат на навчання працівників і підвищення їхньої кваліфікації, тому що при звільненні для підприємства втрачається ефект від навчання даного працівника.

У кадровій політиці підприємства завжди враховується, що час – це особливий і цінний невідновлюваний ресурс, який неможливо купити, взяти в кредит, покласти на зберігання. Тому, необхідно заздалегідь потурбуватися про залучення робочої сили відповідної кваліфікації і в необхідній кількості, особливо, якщо для своєчасного виконання робіт постійних працівників недостатньо. Для цього все більш актуальною стає співпраця роботодавців із навчальними закладами різного ступеня для формування необхідного фахівця й мінімізації розбіжностей навчального і виробничого процесів через специфіку галузі харчового виробництва. Адже при недовикористанні робочої сили відбувається зниження рівня оплати праці постійних працівників, що і є одним з основних чинників плинності кадрів на підприємстві. Також це є причиною недоодержання підприємством значних обсягів продукції, що відбивається на результативних показниках діяльності.

На жаль, кваліфікація випускників вишів не завжди задовольняє потреби роботодавців. Часто абітурієнти вибирають освітні програми, які не завжди співпадають із бажаною професією та потребами національної економіки в перспективі. Наявний дисбаланс на ринку праці України може скоригувати конструктивний діалог і співпраця вищої освіти та бізнес-середовища.

Досягненню мети діяльності підприємства служать бізнес-процеси, які в тій чи іншій мірі обслуговуються персоналом. Саме тому, підвищення ефективності праці персоналу підприємства є одним із найважливіших питань організації виробництва, що дуже тісно пов'язане з освітніми навиками.

З метою конвергенції освіти і бізнес-середовища, підвищення якості навчального процесу, проходження практичних занять, виробничих і навчальних практик, здійснення наукових досліджень і майбутнього працевлаштування студентів у НУБіП України постійно розширюють партнерські зв'язки з підприємствами, які працюють у різних сферах економіки країни. Зокрема, такими як: ТОВ «Комплекс Агромарс», ПрАТ «Вім-Білл-Данн Україна», ПАТ «Миронівський хлібопродукт», гіпермаркет «АШАН», мережа «Сільпо», компанії Байер та Кернел тощо. Окрім того, діє новітня магістерська програма «Агрокебети» з підготовки фахівців широкого профілю, які розумітимуться на основах агротехнологій, орієнтуватимуться в інструментах менеджменту, управлінні бізнес-процесами, а також

здобудуть навички для особистої результативності [4]. Для цього запроваджується пряме спілкування, особиста допомога і кураторство визнаного професіонала різних сфер бізнесу; 6 місяців практики безпосередньо в компанії роботодавця з можливістю подальшого працевлаштування тощо.

Конвергенція освітніх закладів і бізнес-середовища значно спрощує й удосконалює процес навчання затребуваного і конкурентоспроможного фахівця відповідно до вимог підприємств-партнерів, сприяє практичній діяльності студентів, пришвидшує їхнє працевлаштування та кар'єрне зростання, мінімізує витрати на перенавчання.

За досвід можна брати дуальну систему освіти, яку використовують в багатьох розвинених країнах світу. Наприклад, тільки в Німеччині на сьогодні діють 1563 програми дуального навчання, причому найбільше в інженерії – 39%, та в економіці – 32%. Доведеним практично є факт значного перевищення майбутніх прибутків від вкладених коштів, як для вишів, так і для бізнесових структур. Хоча важливо на законодавчому рівні закріпити зобов'язання студента перед компанією та певну підтримку на державному рівні.

У 2018 р. Кабінет Міністрів України схвалив Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти після 2,5 років обговорень між експертами, роботодавцями, закладами освіти та органами влади [1, 2, 3].

Актуальною в сучасних умовах є мотивація всіх учасників реалізації таких спільних проектів. Надзвичайно важливими стають процеси стимулювання взаємодії між освітніми закладами та підприємствами, поширення інформування громадськості, вироблення стандартів освіти та оцінки її якості, враховуючи вимоги роботодавців.

Налагодження стійких взаємовигідних партнерських відносин в даному контексті породжує необхідність реінжинірингу бізнес-процесів навчальних закладів [8]. Це передбачає фундаментальне переосмислення побудови бізнес-процесів навчального закладу, яке пов'язане з системним моделюванням та можливою реорганізацією матеріальних, фінансових та інформаційних потоків для підвищення якості освітніх послуг, удосконалення організаційної структури, перерозподілу та мінімізації використання залучених ресурсів тощо. Об'єктами реінжинірингу ВНЗ можуть виступати повністю, або частково процеси адаптації безпосередньо освітнього процесу до сучасних та майбутніх вимог ринку праці, організаційна структура, організація, методи та форми навчання, застосовувані технічні засоби навчання, наповненість освітнього процесу навчальними дисциплінами та ін.

Метою реінжинірингу є створення принципово нових бізнес-процесів, які дозволять підвищити ефективність діяльності навчальних закладів, налагодити партнерську співпрацю та розширити взаємодію з підприємствами та організаціями різних галузей економіки, будуть сприяти працевлаштуванню випускників ВНЗ та залученню спонсорської підтримки.

Висновки і перспективи подальших розробок. Конкурентоспроможність країн у сучасних умовах визначається рівнем розвитку економіки, заснованої на накопиченні та ефективному застосуванні знань. Тому все більшого значення набуває і вимагає нових підходів удосконалений ринок освітніх послуг згідно із потребами економіки. Ринок праці потребує висококваліфікованих фахівців, які володіють глибокими фундаментальними знаннями і є професійно підготовленими на рівні світових стандартів. Для більш швидкої адаптації до умов і потреб ринкової економіки їм необхідно володіти інноваційно-орієнтованим мисленням, навичками для практичного втілення науково-технічних ідей і досвідом командної роботи.

Забезпечення ефективної взаємодії ринків освітніх послуг та праці визначає необхідність розвитку системи партнерства освіти та бізнесу, що передбачає комплексну взаємодію підприємств із навчальними закладами та необхідність здійснення реінжинірингу ключових бізнес-процесів навчальних закладів у сфері даної співпраці. Тому, партнерство між бізнесом і ВНЗ та розвиток підприємництва відіграє в цьому питанні велику роль: для формування студентами своїх цілей, для бачення майбутньої професії, чи правильно вони взагалі обрали свій шлях.

## Література

1. Розпорядження КМУ від 12. 06. 2019 № 419-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://deponms.carpathia.gov.ua/about/normativno-pravova-baza/rozporiadzhennia-kabinetu-ministriv-ukrayini>.
2. Розпорядження КМУ № 526-р від 10. 07. 2019 «Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/65495/](http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65495/).
3. Розпорядження КМУ № 214-р від 03. 04. 2019 «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-realizaciyi-koncepciyi-pidgotovki-fahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti>.
4. Агрокебети – новітня магістерська програма. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://agrokebety.com/>.
5. Куценко В. І., Удовиченко В. П. Соціальна безпека в контексті сталого розвитку / Куценко В. І., Удовиченко В. П. – Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2010. – 652 с.
6. Макаренко А. П. Важливі аспекти державної підтримки сільськогосподарських товаровиробників / А. П. Макаренко // Бізнес-навігатор. – 2007. – № 2 (12). – С. 25-28.
7. Новіков О. Є. Специфіка державного та ринкового регулювання національної економіки України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
8. <https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/nppdaa/2011/02/178.pdf>.
9. Чередніченко О. О. Реінжиніринг як один із ефективних способів поліпшення господарської діяльності / О. О. Чередніченко // Науковий вісник національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Економіка, аграрний менеджмент, бізнес. – 2012. – № 177. – Ч. 4. – С. 209-215.

### Author's Information:

*Olena Cherednichenko – Associate Professor, NUBiP of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

*Anastasia Fursova – Student, NUBiP of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

# УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

## СИСТЕМНЕ МИСЛЕННЯ У ГОРИЗОНТІ ПОТРЕБ МЕНЕДЖМЕНТУ, БІЗНЕСУ, НАУКИ І ОСВІТИ<sup>1</sup>

### SYSTEMIC THINKING IN THE HORIZON OF NEEDS OF MANAGEMENT, BUSINESS, SCIENCE AND EDUCATION

*Володимир Бех, Тетяна Жижко, Юлія Бех*

*Volodymyr Bekh, Tatiana Zhizhko, Yuliya Bekh*

#### Анотація

Системне мислення аналізується як: якісно новий компонент системи компетентностей фахівців XXI ст., не залежно від сфери їх професійної діяльності; перехід навчального процесу від фактологічної до методологічної парадигми навчання; засіб ефективного використання когнітивних можливостей особистості; процес, що охоплює усі сфери життєдіяльності людини, оскільки глобалізація і інформатизація роблять світ цілісним, що потребує системних рішень з боку менеджменту і адекватної поведінки пересічної людини.

#### Annotation

System thinking is analyzed as: a qualitatively new component of the system of competencies of specialists of the XXI century., regardless of the sphere of their professional activity; the transition of the educational process from factual to methodological paradigm of learning; a means of effectively utilizing the cognitive capacity of the individual; a process that encompasses all spheres of human activity, as globalization and informatization make the world holistic, requiring systematic decisions by management and adequate behavior of the average person.

**Ключові слова:** системне мислення, компетенція, фактологічна парадигма, методологічна парадигма, 5 дисципліна.

**Key words:** systemic thinking, competence, factual paradigm, methodological paradigm, 5 discipline.

Міжцивілізаційний зсув, що розбухав соціальний світ наприкінці XX ст. зачепив фактично усі сфери життєустрою планетарної спільноти. Оскільки механізмом його саморуху є видозміна поділу соціальної праці, що належить до глибин планетарного соціального організму, то на поверхні відбувається надто швидко переструктурування соціального поділу праці, у першу чергу, у сфері освіти. Вже сьогодні є очевидним фактом, що педагогічні заклади вищої освіти мають бути готовими розпочати підготовку за якісно новими спеціальностями, а саме:

- для сфери освіти XXI ст.: модератор, розробник освітніх траєкторій, тьютор, організатор проектного навчання, координатор освітньої онлайн-платформи, ментор

---

<sup>1</sup> УДК 338.24.01:159.9

стартапів, ігромастер, ігропедагог, тренер по майнд-фітнесу, розробник інструментів (формування) навчання станів свідомості особистості і групи та ін.[1];

- для сфери менеджменту ХХІ ст., відповідно: аналітик мереж, системний аналіз в галузі, консультант у конкретній сфері (взаємовідносин, товару, послуг), тайм-брокер, координатор виробництв в розподілених спільнотах, трендотчер/форсайтер, віртуальний адвокат, менеджер портфеля корпоративних венчурних фондів, корпоративний антрополог, координатор програм розвитку спільнот, персональний бренд-менеджер, менеджер з кроскультурної комунікації, модератор спільнот користувачів, менеджер з управління онлайн-продажами, проектувальник індивідуальної фінансової траєкторії та ін.[1].

При цьому, специфіка інформаційної доби накладає на майбутніх фахівців низку нових вимог, які реалізуватимуться в конкретних компетентностях. Серед них: креативне системне мислення; уміння приймати управлінські рішення і нести за них відповідальність; працювати у команді над вирішенням поточних проблем; уміти презентувати себе і результати виконаної роботи.

Ясно, що теоретична думка освітян і педагогів, що фактично не має розгорнутої теорії освіти і педагогіки, не в змозі відреагувати на цей виклик інформаційної доби, що часується з ХХІ ст. і третього тисячоліття. Саме у цьому полягає найбільша проблема реформування сучасної вищої освіти.

Мета даної статті – розкрити системне мислення, як якісно новий компонент системи компетентностей фахівців ХХІ ст., не залежно від сфери їх професійної діяльності.

За кордоном звернули увагу на потребу формування у фахівців системного мислення ще на початку 90-х років ХХ ст. Щоб переконатись у цьому слід звернути увагу на праці Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рэндерс Й., Беренс В. «Пределы роста» (1991р.) [17], Медоуз Д. Л. «От соперничества к сотрудничеству. Практическое руководство к активным методикам в экологическом образовании» (1999р.) [14].

Проблему системного мислення починають інтенсивно досліджувати і коментувати дослідники, головним чином, у закордонних установах і навчальних закладах, особливо після 2000 року, оскільки на практиці потужно заявила про себе інформаційна доба. Її специфіка полягає у тому, що змістом навчання стало методологічне знання, яке потребувало алгоритмізації і специфіки формоподання для подальшого користування. По-іншому, знання отримувало більшу цінність тільки у системній формі буття. Фактологічна парадигма навчання приказала довго жити. Її швидко виштовхнула зі сфери наукових досліджень і професійного навчання методологічна парадигма отримання і використання нових знань.

Тому для підтвердження вищенаведеної тези слід вказати на праці 2004 року Бурцева А. «От системной динамики и традиционного имитационного моделирования – к практическим агентным моделям: причины, технология, инструменты» (2004 р.) [2], Карпова Ю. «Имитационное моделирование систем. Введение в моделирование с Anylogic 5» (2009 р.) [8], Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рэндерс Й. «За пределами роста» (2004 р.) [13], Сенге П., Клейнер А., Робертс Ш., Росс Р., Рот Дж., Смит Б. «Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций» (2004 р.) [22] та ін.

У 2006 році виходить праця О'Коннор Дж., Макдермотт Й. «Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем» [16].

У цей час, М. С. Джексон у статті «Системному мышлению в менеджменте – пятьдесят лет» намагається дати опис історії застосування системного мислення в менеджменті протягом останніх п'ятдесяти років, особливо корисне тим, хто цікавиться теорією і практикою дослідження операцій. Заради досягнення цієї мети використовується відома «ієрархія складнощів» Булдінга для осмислення причин виникнення різних відгалужень системного мислення і виявлення переваг кожного з них. Принаймні, наміром статті є, на думку автора, відновлення дискусій навколо співвідношення між дослідженням операцій і системним мисленням, які час від часу виникали в минулому столітті, але так і не знайшли задовільного завершення [5].



Нагадаймо, про що йде мова коли згадують про «ієрархію складнощів» за Булдінгом. У своїй статті «Загальна теорія систем – каркас науки» (1956) Булдінг позначив два шляхи розвитку загальної теорії систем. Один – знаходити загальні принципи, справедливі для будь-яких систем, що характерно для підходу фон Берталанфі. Інший, додатковий і бажаний автором, полягає в тому, щоб «ієрархічно упорядкувати емпіричні області за складністю організації поведінки їх об'єктів вивчення і намагатися досягти ступеня абстракції, адекватної для кожного рівня ієрархії». Намагаючись здійснити такий підхід, він побудував інтуїтивну дев'ятирівневу ієрархію реальних об'єктів різної складності, починаючи від найпростіших до найскладніших, трансцендентних.

У 2007 році навчальний процес збагачується працею Свини Л. Б., Медоуз Д. Л. «Сборник игр для развития системного мышления» (2007 р.) [18], яка містить зібрання 30 вправ для розвитку системного мислення і уявлень про мисленнєві проблеми. У 2008 році автори Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рандерс Й. повертаються до проблеми і подають свої оцінки і пропозиції системного характеру у праці «Пределы роста. 30 лет спустя» [12].

Дж. Б. Этуотер, В. Р. Кэннон і А. А. Стивенс у статті «Культивировать системное мышление у следующих поколений лидеров бизнеса» у відповідь на критику у США низької ефективності навчання студентів прийняттю рішень, зазначають, що багато бізнес-шкіл зробили спроби модифікувати свої освітні програми: «Ми вважаємо, – пишуть автори, – що головним недоліком в цих спробах є відсутність навчання системного мислення. Хоча багато предметів спрямовані на розвиток вродженої системності в учнів; ми вважаємо, що дуже мало хто з них вчать студентів мислити системно. Ми пропонуємо трикомпонентний опис системного мислення і наводимо результати дослідження того, як слабо бізнес-школи вчать студентів системно мислити» [23].

У 2009 році ми маємо праці Карпова Ю. Г. «Имитационное моделирование систем. Введение в моделирование с Anylogic 5» [8] і Сендже П. «Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации» [19].

А. Грегори та С. Мілер у статті «Пересмотреть место системного мышления в изучении и преподавании бизнеса и менеджмента» вважають, що суть незадоволеності зосереджена в трьох проблемах, які, на їхню думку, можуть бути вирішені з урахуванням недавніх просувань в системному мисленні. «Це, по-перше, засноване на функціональному мисленні поділ навчальної програми на окремі не зв'язані частини; по-друге, позаконтекстної природа навчання бізнесу та менеджменту, яку відносять на рахунок обмеженого «західного» Weltanschauung; і, по-третє, співвідношення між теорією і практикою в освітніх програмах по бізнесу і менеджменту». Далі автори розглядають послідовно кожен з цих пунктів, щоб з'ясувати, як системне мислення з ними співвідноситься [4].

У 2010 році ідея системного мислення набуває практичної ваги і входить у навчальні програми фахової підготовки. З'являється навчальний посібник Каталевського Д. Ю. «Основы имитационного моделирования и системного анализа в управлении» [9]. У цей час автори Сендже П., Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Дж. та ін. видають працю «Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины» [20].

У 2011 році виходить праця Ксенчука Є. В. «Системное мышление. Границы ментальных моделей и системное видение мира» [11]. Книга присвячена розгляду інтелекту як інструменту людської діяльності, а також вивчення об'єктів системної природи, з якими цей інструмент «працює». Яка природа мислення? Як ми сприймаємо реальність? Що це таке – внутрішній світ людини? Наскільки ми об'єктивні в наших оцінках? Чи дано нам розуміти один одного? Обмеження власного мислення, про які ми не підозрюємо, – основне джерело численних помилок в наших рішеннях та діях. Всі ці питання досліджуються в першій частині роботи. Далі, у другій частині, обговорюється системна методологія – правила і моделі, що створюють «розумові координати» для розгляду складних об'єктів. Книга містить необхідні знання про людське мислення і формує системне розуміння організацій і бізнесу.

У 2012 році виходить стаття Дж. Венджера «О системном мышлении в бизнесе» [3] у якій пропагується впровадження системного мислення в практику управління бізнесом.

Розглянуто, що традиційний аналітичний підхід до управління досяг меж своїх можливостей. Описуються особливості системного мислення, розширюють можливості управління бізнесом. Наводяться приклади використання системного мислення в рішенні проблем реальних підприємств.

У грудні 2013 року співробітник Масачусетського Технологічного Інституту (Бостон, США) Джон Стерман у статті «Системное мышление и управление бизнесом в сложном мире» аналізує як системне мислення може використовуватися для вирішення проблем будь-якої складності. Коротко описуються системний устрій світу і практичні методи подолання складності. Хоча обговорення йде на прикладі управління бізнесом, викладаються стратегії, що можуть використовуватися у всіх сферах управління: в державних установах, громадських організаціях, а також в особистому житті [21].

У 2014 році Донелла Медоуз подає для російськомовного читача працю під назвою «Азбука системного мышления» [15]. Методологічна парадигма підготовки стала практичним засобом професійної освіти.

У 2016 році виходить узагальнююча праця М. Джексона «Системное мышление: Творческий холизм для менеджеров», у якій подано огляд системної методології. Вона далеко не випадково рекомендується до обов'язкового читання менеджерам на будь-яких рівнях управлінської ієрархії, а також студентам будь-яких професій, якщо вони планують робити кар'єру в своїй майбутній діяльності. Книга є енциклопедичним оглядом десяти системних підходів до вирішення проблем в управлінні соціальними системами – організаціями будь-якого профілю та форми власності. Множинність підходів викликана тим, що успішне управління має враховувати особливості складнощів керованої системи, а кожен тип складності долається по-своєму. Провідний світовий авторитет в системних науках професор Рассел Акофф так охарактеризував цю працю: «... книга є найкращим з відомих мені оглядом системних методологій, і я раджу прочитати її всім, хто має справу з системами» [6].

У 2017 році Г. О. Ковальов у статті «Системное мышление как компетенция» робить спробу інтегрувати наукові знання про системне мислення, на основі праць різних авторів, в єдину концепцію, яка дозволить розглядати системне мислення як пізнавальну компетенцію. Такий підхід дозволив йому описати три рівня компетенції системного мислення і розглядати їх як набір конкретних навичок, об'єднаних завданнями, властивими різним рівням володіння системою, що в подальшому допоможе, на його думку, визначити способи розвитку і вимірювання здатності системного мислення людини [10].

2018-2019 роки також привертають нашу увагу до необхідності культивувати у системі професійної освіти системне мислення. На це нас спрямовує Доповідь Римського клубу 2018 року у якій є глава 3.18: «Грамотність щодо майбутнього», що присвячена освіті для забезпечення сталості планетарної цивілізації, що вступила у антропоген (неформальний геохронологічний термін, що позначає геологічну епоху в якій рівень людської активності відіграє істотну роль в екосистемі Землі). Тут зазначено, що «формується спільна думка провідних педагогів, які згодні, що в глобальній системі освіти необхідні радикальні зміни для задоволення нових і різноманітних потреб людства, які ми обговорюємо. Хоча саме по собі освіта не може забезпечити стійкість, воно, очевидно, є одним з ключових інструментів суспільства. Освітні цілі вимагають фундаментального зсуву – від навчання запам'ятовуванню і розумінню – до навчання новому, системному мисленню.

Освіта майбутнього має культивувати інтегральне мислення. Протягом останньої половини двадцятого століття деякі обмеження аналітичного мислення почали вирішуватися шляхом зміщення акценту на системне мислення. Системне мислення фокусується на взаємозв'язку і взаємозалежності явищ і визнає складність, прагнучи до концепції в цілому. Однак, в системному мисленні зберігається тенденція розглядати реальність в досить механістичних категоріях, нездатних схопити її органічну інтегральність.

Обмеження системного мислення вимагають переходу від механістичних уявлень до більш органічних уявлень про реальність. Наші найбільші винаходи, відкриття та творчі

акти стають реальністю, коли зникають очевидні протиріччя. Інтегральне мислення – це мислення, здатне сприймати, організовувати, узгоджувати і возз'єднати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння засадничої реальності – воно відрізняється від системного мислення, також як інтеграція відрізняється від агрегації. Освіта повинна подавати такий комплексний погляд на учнів, незалежно від їх конкретних областей спеціалізації. Кожна дисципліна також повинна навчитися розглядати себе в світлі соціальної спільноти» [7].

У Доповіді Римського клубу 2018 року чітко зазначається кінцева мета оволодіння грамотністю на початок XXI ст., оскільки у даному документі читаємо: «Університет МакГілл і Йоркський університет в Канаді спільно з Вермонтський університетом в США займаються освітою для антропоцену, або Ed4A, повної системи аспірантури, що допомагає студентам дійти до магістратури та докторантури з управління, права, економіки та соціальних наук, а також системної науки і моделювання, для нових професійних завдань усього світу» [7].

Крім того, на практиці з'явилися специфічні видавництва, організації, сайти та інші форми інформаційної підтримки культивування системного мислення. Для цього достатньо звернути увагу на діяльність:

- Pegasus Communications – видавництво, що випускає два бюлетеня: The Systems Thinker і Leverage Points, а також різні книжки та інші матеріали з системного мислення, [www.pegasus.com](http://www.pegasus.com) ;

- Creative Learning Exchange – організація, що спеціалізується на вихованні «системних громадян» в освіті K-12. видає бюлетень The CLE Newsletter й книжки для викладачів і студентів, [www.clexchange.org](http://www.clexchange.org);

- Сайт російського відділення общества системної динаміки: [www.sdrus.org.ru](http://www.sdrus.org.ru)

Таким чином, постановка питання про введення навчальної дисципліни «Системне мислення» у підготовку вітчизняних менеджерів освіти та науки у ході оволодіння ними спеціальності 073 – Менеджмент, є нагальним кроком, оскільки у цьому напрямі: по – перше, саморозгортається планетарний світ, що змінює власну структуру з ячеїстої на стільникову, внаслідок чого відбувається становлення планетарного соціального організму, теоретичною розробкою якого займається драгомановська наукова школа з проблем ноосоціогенезу, самоорганізації соціальних інститутів і саморегуляції соціальних систем; по-друге, по цьому шляху пішли усі провідні університети світу, у першу чергу, США, Канади і Великобританії; по-третє, в НПУ імені М. П. Драгоманова накопичено достатньо досвіду з підготовки фахівців з системного аналізу і системної аналітики освіти для того, щоб поглибити професійну підготовку за рахунок концентрації інтелектуальних зусиль студентства на вирішенні системних теоретичних і прикладних завдань поточного і майбутнього часу.

Проблемним моментом залишається подальше теоретичне обґрунтування механізму системного мислення у структурі особистості людини, оскільки розробки закордонних авторів торкаються організації колективного прийняття управлінських рішень.

## Література

1. Атлас новых профессий URL: [https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf).
2. Бурцев А. От системной динамики и традиционного имитационного моделирования – к практическим агентным моделям: причины, технология, инструменты. СПб, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2004.
3. Венджер Дж. О системном мышлении в бизнесе. *Проблемы управления в социальных системах*. 2013. № 8. С. 49-61.
4. Грегори А., Миллер С. Пересмотреть место системного мышления в изучении и преподавании бизнеса и менеджмента. *Проблемы управления в социальных системах*. 2013. № 9. С. 72-89.

5. Джексон М. С. Системному мышлению в менеджменте – пятьдесят лет *Проблемы управления в социальных системах*. 2011. № 4. С. 50-67.
6. Джексон Майкл С. Системное мышление: Творческий холизм для менеджеров. Томск: Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2016. 404 с.
7. Доклад Римского клуба 2018. Глава 3.18: «Грамотность в отношении будущего» URL: <https://habr.com/ru/company/philtech/blog/374999/>.
8. Карпов Ю. Г. Имитационное моделирование систем. Введение в моделирование с Anylogic 5. СПб.: БХВ-Петербург, 2009. 400 с.
9. Каталевский Д. Ю. Основы имитационного моделирования и системного анализа в управлении: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 2010. 262 с.
10. Ковалев Г. О. Системное мышление как компетенция. *Вестник науки и образования*. 2017. № 9 (33). С. 72-79.
11. Ксенчук Е. В. Системное мышление. Границы ментальных моделей и системное видение мира. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2011. 368 с.
12. Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рандерс Й. Пределы роста. 30 лет спустя. М.: «Академкнига», 2008. 344 с.
13. Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рэндерс Й. За пределами роста. М.: Изд. группа «Прогресс», + Пангея», 2004. 304 с.
14. Медоуз Д. Л. От соперничества к сотрудничеству. Практическое руководство к активным методикам в экологическом образовании. М.: РХТУ им. Д. И. Менделеева, 1999. 237 с.
15. Медоуз Д. Х. Азбука системного мышления. М.: Издательство Манн, Иванов и Фербер, 2014. 294 с.
16. О'Коннор Дж., Макдермотт Й. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем. М.: Альпина Бизнес Букс. 2006. 256 с.
17. Пределы роста / Д. Х. Медоуз, Д. Л. Медоуз, Й. Рэндерс, В. Беренс; М: Изд-во МГУ, 1991. 208 с.
18. Свини Л. Б., Медоуз Д. Л. Сборник игр для развития системного мышления. М.: Издательство «Просвещение», 2007. 288 с.
19. Сендж П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации. М.: Издательство «Олимп-Бизнес», 2009. 448 с.
20. Сендж П., Кэмброн-Маккейб Н., Даттон Дж. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины. М. «Просвещение», 2010. 575 с.
21. Стерман Дж. Системное мышление и управление бизнесом в сложном мире. *Проблемы управления в социальных системах*. 2014. № 10. С. 56-61.
22. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций / П. Сендж, А. Клейнер, Ш. Робертс, Р. Росс, Дж. Рот; М.: Издательство: Олимп-Бизнес, 2004. 624 с.
23. Этуотер Дж. Б., Кэннон В. Р., Стивенс А. А. Культивировать системное мышление у следующих поколений лидеров бизнеса. *Проблемы управления в социальных системах*. 2013. №8 . С. 6-32.

#### **Author's Information:**

*Volodymyr Bekh – Doctor in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.*

*Tatiana Zhizhko – Doctor in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.*

*Yuliya Bekh – Doctor in Philosophy, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.*

## МЕХАНІЗМ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

### THE MECHANISM OF PUBLIC ADMINISTRATION OF PROFESSIONAL (PROFESSIONAL-TECHNICAL) EDUCATION

*Микола Кравченко, Любов Кравченко*

*Mykola Kravchenko, Lubov Kravchenko*

#### **Анотація**

Узагальнено різні підходи до визначення змісту та структури поняття «механізм державного управління». Проаналізовано використання терміну «механізми державного управління» у стратегічних документах щодо розвитку національної системи освіти. Запропоновано визначення та структурну модель механізму державного управління розвитком загальної середньої освіти.

#### **Annotation**

The article generalizes different approaches to defining the content and structure of the concept of "mechanism of public administration". The use of the term "mechanisms of public administration" in the strategic documents on the development of the national education system is analyzed. The definition and structural model of the mechanism of public administration development of general secondary education are proposed.

**Ключові слова:** державне управління, професійна освіта, механізм державного управління, розвиток освіти, модель.

**Key words:** public administration, professional education, mechanism of public administration, development of education, model.

Питання державного управління професійною освітою в сучасній літературі з державного управління є доволі широко висвітленою проблемою. При цьому зазначені підходи здебільшого зводяться до інструментальних, тобто орієнтованих виключно на забезпечення відповідності місць в системі навчальних закладів попиту ринку праці. Сучасний спад суспільного виробництва призводить до зниження попиту не тільки на робітничі кадри. Відбувається різке збільшення кількості безробітного населення та трудова міграція найбільш конкурентоспроможної частини населення. Наслідком цього має місце не тільки постійне порушення балансу зайнятості, але й це негативно впливає на всю систему підготовки робітничих кадрів і управління нею.

Мета статті полягає у тому, що у визначенні умов реалізації механізмів державного управління регіональною системою управління підготовкою професійних кадрів, які забезпечуватимуть узгодженість між попитом на робочу силу, суспільною престижністю певного виду праці (певної професії) та забезпеченням підготовки кваліфікованих працівників [1, с. 5-8].

Удосконалення регіональної системи професійної освіти та управління нею передбачає необхідність реалізації механізмів державного управління цією системою. В зв'язку з цим виникає одночасно чотири ключові завдання, які мають виступати в якості безпосередніх об'єктів управління. До цих завдань ми відносимо: вивчення попиту та пропозиції (в

поточному періоді та в стратегічній перспективі) певних професій на ринку праці; вжиття заходів щодо збалансування зазначеного попиту та пропозиції; забезпечення розвитку інфраструктури професійної освіти (професійно-технічної) відповідно до поточних та стратегічних вимог на ринку праці; удосконалення ефективності функціонування конкретних закладів та всієї регіональної інфраструктури професійної освіти.

В даному випадку розв'язання суперечностей процесу державного управління регіональною системою професійної освіти на регіональному рівні та послідовну організацію дій, що базуються на основних принципах державного управління. В якості таких принципів, у першу чергу нам бачаться: цільова орієнтація, яка передбачає гармонізацію відносин між ринком праці і наявною інфраструктурою, стимулювання активності до робітничих процесів певного виду, функціональній діяльності органів управління і місцевого самоврядування спільно з працедавцями, щодо працевлаштування молодих фахівців, забезпечення сталого функціонування ринку праці з метою збереження молодих працівників у певній професії шляхом стимулювання соціального партнерства на регіональному рівні [2, с. 46-51].

Є низка поставлених завдань, що зумовлює реалізацію взаємопов'язаної сукупності механізмів державного управління, таких як: економічні, мотиваційні, організаційні, політичні, правові. Система механізмів державного управління, яка складається із певної сукупності методів, має забезпечувати зміну стану об'єкта управління відповідно до низки визначених параметрів у чітко регламентованих напрямках. До напрямків реалізації державного управління регіональною системою професійної освіти слід віднести: маркетинговий, правовий, фінансовий, організаційний, соціального партнерства, міжнародного співробітництва. Вказані напрямки державного управління охоплюють низку пріоритетних напрямків діяльності:

- маркетинговий, він орієнтований на забезпечення його потреб та ефективного функціонування, шляхом використання методів державного управління;
- правовий, орієнтований на створення відповідної нормативно-правової бази, яка стимулюватиме активність працівників, що здобули професійну освіту, шляхом закріплення певних соціальних преференцій;
- напрям міжнародного співробітництва пов'язаний із використанням передового світового досвіду в процесі професійної підготовки та удосконалення інформаційного наповнення самого змісту підготовки відповідно до існуючих змін;
- фінансовий напрям пов'язаний із забезпеченням ефективного використання бюджетних коштів шляхом використання додаткових джерел фінансування;
- організаційний пов'язаний із забезпеченням постійної координації дії усіх зацікавлених осіб в процесі забезпечення професійної освіти;
- напрям соціального партнерства пов'язаний із забезпеченням на рівні суб'єктів господарювання умов професійного розвитку [3].

Охарактеризовані ключові напрями дають можливість перейти до формування основних рекомендацій щодо удосконалення державного управління цією системою

Розглядаючи конкретні методи державного управління професійною освітою, варто розкрити сутність запропонованих нами методів, так, виходячи із сутності організаційних методів, завданням державного управління виступає створення центрів відповідальності за реалізацію конкретних напрямків державного управління та визначення кола їх функціональних обов'язків та повноважень. Удосконалення на регіональному рівні системи нормативно-документального забезпечення процесу державного управління. У процесі формування освітньої політики на національному рівні, під час розробки нормативно-правових актів, державних програм і проектів важливе виокремлення проблем системи підготовки робітничих кадрів й розгляд їх як цілісної системи із урахування взаємодії її складових [5].

Враховуючи специфіку регіональної системи професійної освіти, яка об'єднує доволі велику та різнопланову підсистему професійно-технічної освіти, але практично поза межами впливу лишаються такі потенційні складові даної системи як: професійного навчання

безробітного населення, професійна орієнтація, як молоді, так і безробітного населення. Таким чином, ефективна реалізація механізмів державного управління регіональною системою професійної освіти потребує створення певного освітнього кластеру, який би в собі об'єднував всі напрямки.

Використання важливих важелів державного регулювання з метою забезпечення удосконалення умов праці та охорона здоров'я залучених до робітничих професій; підвищення життєвого рівня, поліпшення матеріальних та соціально-побутових умов робітників; стимулювання підвищення трудової та громадської активності цієї групи населення [4].

Важливим в процесі забезпечення ефективного державного управління професійною освітою на регіональному рівні є удосконалення критеріальної бази оцінювання. Створення цієї бази вимагає вироблення єдиних підходів і критеріїв оцінки стану та розвитку цієї системи. Як зазначають деякі дослідники, така система критеріїв має бути придатною для відображення особливостей і потреб регіонального і локального ринків праці, включати критерії, які показуватимуть не тільки кількісний, але й і якісний рівень підготовки кадрів, тобто рівень компетентності, який є основою формування вимог конкретних працедавців і ринків праці в цілому.

## Висновки

В сучасних умовах систему підготовки професійних кадрів необхідно розглядати, з одного боку, як сферу освітніх послуг, основною метою якої є задоволення освітніх потреб громадян в оволодінні робітничими професіями, а з іншого – як необхідну умову розвитку економіки регіону. При цьому ключовим завданням є стимулювання попиту на здобуття освітніх послуг відповідного роду та створення умов для ефективного їх подальшого використання. В напрямку подальших досліджень існує потреба в розробці конкретних процедур та нормативному обґрунтуванні розроблених пропозицій, що разом створюватиме умови для успішної практичної реалізації розроблених пропозицій.

## Література

1. Андрущенко В. Державно-громадський характер управління освітою // Вища освіта України, № 3, с. 5-8, 2011.
2. Михайленко О. Державно-громадське управління освітою» // Директор школи. Київ, Україна, № 1, с. 46-51, 2007.
3. Законодавство України (2013, Черв. 25). Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» 344/2013. Електронний ресурс. Доступно з: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
4. Про професійну (професійно-технічну) освіту. Закон України від 10. 02. 1998 № 103/98-ВР. Електронний ресурс. Доступно з: [https://kodeksy.com.ua/pro\\_profesijno-tehnichnu\\_osvitu.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_profesijno-tehnichnu_osvitu.htm).
5. Про схвалення методичних рекомендацій щодо формування регіонального замовлення на підготовку фахівців та робітничих кадрів. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 994-р. Електронний ресурс. Доступно з: <https://xn--80aagahqwyibe8an.com/ministriv-kabinet-a-rozporjadjennya/rozporjadjennya-vid-grudnya-2016-994-rpro-2016-47408.html>.

## Author's Information:

*Mykola Kravchenko – PhD in Economics, Associate Professor, Department of Accounting, Taxation and Control of Financial and Economic Security, Dnipro State Agrarian-Economic University, Dnipro, Ukraine. ORCID ID 0000-0002-6942-0914.*

*Lubov Kravchenko – Graduate Student, Departments of Public Administration and Law, Dnipro Academy of Continuing Education, Dnipro, Ukraine.*

# ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ IDEF0 ДЛЯ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ

## APPLICATION OF IDEF0 METHODOLOGY TO BUILD A QUALITY MANAGEMENT MODEL

*Яна Сичікова, Олександр Несторенко, Філіп Покуса, Івона Мстовська*

*Yana Sychikova, Oleksandr Nestorenko, Filip Pokusa, Iwona Mstowska*

### Анотація

У роботі продемонстровано доцільність використання методології IDEF0 для побудови функціональної моделі загального управління якістю. Така модель може бути конкретизована для кожного окремого випадку. Розглянуто основні принципи стандарту IDEF0 та особливості побудови. Показано, що функціональна схема досліджуваної системи, а саме процесу управління якістю, описує всі необхідні процеси з точністю, достатньою для однозначного моделювання діяльності системи.

### Annotation

The paper demonstrates the feasibility of using the IDEF0 methodology to build a functional model of overall quality management. Such a model can be specified on a case by case basis. The basic principles of IDEF0 standard and features of construction are considered. It is shown that the functional diagram of the system under study, namely the quality management process, describes all the necessary processes with an accuracy sufficient to uniquely simulate the activity of the system.

**Ключові слова:** управління якістю, методологія IDEF0, функціональна модель, технологічні процеси.

**Key words:** quality management, IDEF0 methodology, functional model, technological processes.

### Вступ

Згідно з філософією загального управління якістю TQM, якість кінцевого продукту являється результатом якості технологічних процесів, що є ланками всього процесу виробництва<sup>2</sup>. Необхідний і достатній набір показників і додавання нових властивостей повинен складатися з таких показників якості, які впливають на:

- результативність<sup>3</sup>,
- ефективність<sup>4</sup>,
- дієвість<sup>5</sup> технологічних процесів.

---

<sup>2</sup> Малышкина Е. С. Модели и методы оценивания показателей качества образовательного процесса вуза: дис. канд. техн. наук: 05.01.02 / Малышкина Е. С. – Харьков, 2011. – 150 с.

<sup>3</sup> Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів: ДСТУ ISO 9000: 2015; Замінює ДСТУ ISO 9000:2007: Вид-во УкрНДНЦ, 2016. 49 с.

<sup>4</sup> ДСТУ 1.1:2015 Національна стандартизація. Стандартизація та сумісні види діяльності. Словник термінів (ISO/IEC Guide 2:2004, MOD).



Тож, побудова моделі формування об'єкту заданого рівня якості на основі системного підходу необхідна саме для визначення цих показників результативності процесу. У цьому сенсі взаємопов'язані процеси доречно представляти як компоненти системи.

Використання системного підходу дозволяє не тільки побудувати модель реального процесу, але й на базі цієї моделі вибрати необхідну кількість управлінської та керуючої інформації у реальній системі, оцінити показники її функціонування і тим самим, на основі моделювання, знайти найефективніший варіант побудови й оптимальний режим функціонування реальної системи<sup>6</sup>.

У дослідженні пропонується використовувати методологію IDEF0 для побудови моделі управління якістю.

## 1. Управління якістю як динамічний процес

Управління якістю представляє собою динамічний процес, що розвивається і вдосконалюється у відповідності з розвитком наукової думки, методами і технологічними рішеннями і технічною підготовкою управління цього процесу<sup>7</sup>.

Кожна зі складових системи управління якістю являється складною підсистемою, що характеризується:

- задачами,
- функціями,
- засобами реалізації.

З урахуванням цього для управління якістю необхідним є<sup>8,9</sup>:

- опис структури процесів реалізації;
- визначення функцій системи;
- встановлення властивостей системи.

Крім того, необхідно враховувати, що неможливо описати всі функції системи, не визначивши її структуру. В свою чергу неможливо визначити набір властивостей та параметрів системи, якщо не визначено функції кожного підпроцесу всієї системи<sup>10</sup>.

## 2. Методологія IDEF0 як методологічна основа побудови моделі управління якістю

### 2.1. Сімейство методологій SADT

В якості методологічної основи доречно вибрати методологію IDEF0, що розуміється як топологія опису системи в цілому як безлічі взаємозалежних дій або функцій<sup>11</sup>. Графічний стандарт є частиною методології SADT (Structured Analysis and Design Technique – метод структурного аналізу і проектування). IDEF – це скорочення від ICAM Definition, а ICAM утворено від Integrated Computer Aided Manufacturing, що перекладається як інтегрована комп'ютеризація виробництва. Методологія SADT – це ціле сімейство з 15 різних моделей, які в комплексі дозволяють досліджувати структуру, параметри і характеристики виробничо-

---

<sup>5</sup> ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2015, IDT).

<sup>6</sup> Джордж С. Всеобщее управление качеством. Стратегии и технологии, применяемые сегодня в самых успешных компаниях / С. Джордж, А. Ваймерскирх. С.-Пб: Victory, 2002.

<sup>7</sup> ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2015, IDT).

<sup>8</sup> Giaglis G. M. A taxonomy of business process modeling and information systems modeling techniques // International Journal of Flexible Manufacturing Systems. – 2001. – Т. 13. – №. 2. – С. 209-228.

<sup>9</sup> Perera T., Liyanage K. Methodology for rapid identification and collection of input data in the simulation of manufacturing systems // Simulation Practice and Theory. – 2000. – Т. 7. – №. 7. – С. 645-656.

<sup>10</sup> Малышкина Е. С. Методы экспериментального оценивания показателей качества образовательного процесса / Е. С. Малышкина, А. Б. Егоров, М. С. Костенко // Вестник Нац. техн. ун-та "ХПИ": сб. науч. тр. Темат. вып.: Новые решения в современных технологиях. – Харьков: НТУ "ХПИ", 2010. – № 46. – С. 134-141.

<sup>11</sup> Курьян А. Г. Реализация процессного подхода в рамках систем менеджмента качества на основе методологии функционального моделирования IDEF0 / А. Г. Курьян, Д. С. Ярошевич, П. С. Серенков // Автоматизация в промышленности. М.: ООО «Дельта-Юнион», 2003. № 3. С. 913.

технічних і організаційно-економічних систем<sup>12</sup>. Основною метою цієї методології є побудова функціональної схеми досліджуваної системи, яка описує всі необхідні процеси з точністю, достатньою для однозначного моделювання діяльності системи<sup>13</sup>.

## 2.2. Принципи моделювання процесів IDEF0

В IDEF0 моделлю називається опис мережі процесів. При цьому реалізуються три базові принципи моделювання процесів:

- принцип функціональної декомпозиції;
- принцип обмеження складності;
- принцип контексту.

*Принцип функціональної декомпозиції* являє собою спосіб моделювання типової ситуації, коли будь-яка дія, операція, функція можуть бути розбиті (декомпозовані) на більш прості дії, операції, функції. Іншими словами, складна функція може бути представлена у вигляді сукупності елементарних функцій. Тобто модель процесу зосереджена на діях (операціях), з яких складається сам процес, що представлені у вигляді функцій. Тому така модель називається функціональною<sup>14</sup>.

*Принцип обмеження складності.* Суть принципу обмеження складності полягає в тому, що кількість блоків на діаграмі має бути не менше двох і не більше шести. Практика показує, що дотримання цього принципу призводить до того, що функціональні процеси, представлені у вигляді IDEF0 моделі, добре структуровані, зрозумілі і легко піддаються аналізу<sup>15</sup>.

*Принцип контекстної діаграми.* Моделювання ділового процесу починається з побудови контекстної діаграми. На цій діаграмі відображається тільки один блок – головна функція, що моделюється<sup>16</sup>.

## 2.3. Функціональна модель в стандарті IDEF0

Функціональна модель в стандарті IDEF0 складається з набору функціональних блоків, що з'єднанні дугами. Кожна з чотирьох сторін функціонального блоку має своє певне значення (роль) і визначає тип інтерфейсу, тобто спосіб взаємодії дуги з блоком<sup>17</sup>:

- верхня сторона має значення «Управління» (Control);
- ліва сторона має значення «Вхід» (Input);
- права сторона має значення «Вихід» (Output);
- нижня сторона має значення «Механізм» (Mechanism).

Кожен функціональний блок має містити ім'я – формулювання функції. Отже, побудова функціональної моделі складається з визначення функціональних блоків, встановлення зв'язків між ними за допомогою дуг і формулюванні функцій.

## 2.4. Визначення процесу управління якістю за допомогою ідеології IDEF0

На першому етапі побудови функціональної моделі за допомогою IDEF0 необхідно визначити функцію, що представляє собою процес. Визначення цього процесу здійснюється

<sup>12</sup> Функціональное моделирование на базе стандарта IDEF0: [учебный курс]. Минск: 2002. 35 с.

<sup>13</sup> Dalal N. P. et al. Toward an integrated framework for modelling enterprise processes // Communications of the ACM. – 2004. – Т. 47. – №. 3. – С. 83-87.

<sup>14</sup> Buede D. M., Miller W. D. The engineering design of systems: models and methods. – John Wiley&Sons, 2016.

<sup>15</sup> Малышкина Е. С. Методы экспериментального оценивания показателей качества образовательного процесса / Е. С. Малышкина, А. Б. Егоров, М. С. Костенко // Вестник Нац. техн. ун-та "ХПИ": сб. науч. тр. Темат. вып.: Новые решения в современных технологиях. – Харьков: НТУ "ХПИ", 2010. – № 46. – С. 134-141.

<sup>16</sup> Грекул, В. И. Проектирование информационных систем / В. И. Грекул, Г. Н. Денищенко, Н. Л. Коровкина. – М.: Интернет-университет информационных технологий; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 300 с.

<sup>17</sup> Маклаков, С. В. Создание информационных систем с All Fusion Modeling Suite. – М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 2007. – 432 с.

через формування мети. Мета, в свою чергу, відображає причину створення моделі процесу і визначає її призначення. Загальною метою моделей у рамках методології IDEF0 є аналіз відповідності отриманою моделі встановленим вимогам<sup>18</sup>.

Функціональне моделювання передбачає поступовий перехід від загального до конкретного за рахунок декомпозиції. Декомпозиція у цьому сенсі – це «поглиблення» в розглянуту функцію, поділ її на більш дрібні функції<sup>19</sup>. При цьому, коли функція верхнього рівня представлена узагальнено і після цього декомпонована, її доречно вже назвати процесом<sup>20</sup>.

Контекстна діаграма містить в самому узагальненому вигляді опис діяльності, яку пронизують потоки, що зв'язують суб'єкта діяльності та процес, тобто саму модель, із реальним середовищем. При цьому необхідно враховувати всі чотири наявні види потоків (Рис. 1).



Рис. 1. основні види потоків, що зв'язують функціональну модель IDEF0 з реальними умовами діяльності

## 2.5. Встановлення взаємодії між процесами

Будь-яка взаємодія між процесами в нотації IDEF0 описується за допомогою інтерфейсних дуг<sup>21</sup>. В методології IDEF0 існує п'ять типів взаємодії між блоками, що можуть бути застосовані у межах однієї діаграми (Рис. 2).

Згідно методології IDEF0, кожний блок обов'язково має містити хоча б по одній дузі входу, виходу, управління і механізму.

Таким чином, можна скласти основні процеси та встановити відповідності між ними. Процес А1 «Реалізовувати відповідальність по управлінню якістю» являється керуючим процесом для всіх інших процесів. Відповідно до цього виходи цього процесу «Вимоги, інструкції» являються керуючим для всіх інших процесів системи<sup>22</sup>.

Процес А2 «Здійснювати управління ресурсами» має зв'язок «вихід-механізм» з процесом А3 «Реалізовувати технологічні процеси». У свою чергу, вихід процесу А3 «Реалізовувати технологічні процеси» являється входом до процесу А4 «Здійснювати оцінювання, тестування, аналіз і покращення технологічних процесів».

<sup>18</sup> Маклаков, С. В. Моделирование бизнес-процессов с All Fusion Process Modeler. – М.: Диалог-МИФИ, 2008. – 224 с.

<sup>19</sup> Дубейковский, В. И. Практика функционального моделирования с All-Fusion Process Modeler 4.1. Где? Зачем? Как? – М.: Диалог-МИФИ, 2004. – 464 с.

<sup>20</sup> Марка, Д. А. Методология структурного анализа и проектирования / Д. А. Марка, К. Мак Гоуэн. – М.: Мета Технология, 1993. – 240 с.

<sup>21</sup> Mayer, R. J. Information Integration for Concurrent Engineering (ICE) IDEF3 Process Description Capture Method Report / R. J. Mayer, C. P. Menzel, M. K. Painter, P. S. de Witte, T. Blinn, B. Perakath. – Knowledge Based Systems, Inc., 1995. – 236 p.

<sup>22</sup> Коберн, А. Современные методы описания функциональных требований к системам. – М.: ЛОРИ, 2002. – 226 с.

Виходами процесу А4 «Здійснювати оцінювання, тестування, аналіз і покращення технологічних процесів» будуть виступати: продукція заданого рівня якості; споживачі продукції, задоволені результатом, інформація про якість та окупність технологічних операцій.



Рис. 2. Типи взаємодії між блоками у методології IDEF0

Далі проводиться декомпозиція по всім чотирьом процесам А1 «Реалізовувати відповідальність по управлінню якістю», А2 «Здійснювати управління ресурсами», А3 «Реалізовувати технологічні процеси», А4 «Здійснювати оцінювання, тестування, аналіз і покращення технологічних процесів».

## Висновки

У роботі продемонстровано доцільність використання методології IDEF0 для побудови функціональної моделі загального управління якістю. Така модель може бути конкретизована для кожного окремого випадку. Розглянуто основні принципи стандарту IDEF0 та особливості побудови. Показано, що функціональна схема досліджуваної системи, а саме процесу управління якістю, описує всі необхідні процеси з точністю, достатньою для однозначного моделювання діяльності системи.

## Література

1. Грекул, В. И. Проектирование информационных систем / В. И. Грекул, Г. Н. Денищенко, Н. Л. Коровкина. – М.: Интернет-университет информационных технологий; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 300 с.
2. Джордж С. Всеобщее управление качеством. Стратегии и технологии, применяемые сегодня в самых успешных компаниях / С. Джордж, А. Ваймерскирх. С.-Пб: Victory, 2002.
3. ДСТУ 1.1:2015 Національна стандартизація. Стандартизація та сумісні види діяльності. Словник термінів (ISO/IEC Guide 2:2004, MOD).
4. ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2015, IDT).
5. Дубейковский, В. И. Практика функционального моделирования с All-Fusion Process Modeler 4.1. Где? Зачем? Как? – М.: Диалог-МИФИ, 2004. – 464 с.
6. Коберн, А. Современные методы описания функциональных требований к системам. – М.: ЛОРИ, 2002. – 226 с.
7. Курьян А. Г. Реализация процессного подхода в рамках систем менеджмента качества на основе методологии функционального моделирования IDEF0 / А. Г. Курьян, Д. С. Ярошевич, П. С. Серенков // Автоматизация в промышленности. М.: ООО «Дельта-Юнион», 2003. № 3. С. 913.
8. Маклаков, С. В. Моделирование бизнес-процессов с All Fusion Process Modeler. – М.: Диалог-МИФИ, 2008. – 224 с.
9. Маклаков, С. В. Создание информационных систем с All Fusion Modeling Suite. – М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 2007. – 432 с.
10. Малышкина Е. С. Методы экспериментального оценивания показателей качества образовательного процесса / Е. С. Малышкина, А. Б. Егоров, М. С. Костенко // Вестник Нац. техн. ун-та "ХПИ": сб. науч. тр. Темат. вып.: Новые решения в современных технологиях. – Харьков: НТУ "ХПИ", 2010. – № 46. – С. 134-141.
11. Малышкина Е. С. Модели и методы оценивания показателей качества образовательного процесса вуза: дис. канд. техн. наук: 05.01.02 / Малышкина Е. С. – Харьков, 2011. – 150 с.
12. Марка, Д. А. Методология структурного анализа и проектирования / Д. А. Марка, К. Мак Гоуэн. – М.: Мета Технология, 1993. – 240 с.
13. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів: ДСТУ ISO 9000: 2015; Замінює ДСТУ ISO 9000:2007: Вид-во УкрНДНЦ, 2016. 49 с.
14. Функциональное моделирование на базе стандарта IDEF0: [учебный курс]. Минск: 2002. 35 с.
15. Buede D. M., Miller W. D. The engineering design of systems: models and methods. – John Wiley&Sons, 2016.
16. Dalal N. P. et al. Toward an integrated framework for modelling enterprise processes // Communications of the ACM. – 2004. – Т. 47. – №. 3. – С. 83-87.
17. Giaglis G. M. A taxonomy of business process modeling and information systems modeling techniques // International Journal of Flexible Manufacturing Systems. – 2001. – Т. 13. – №. 2. – С. 209-228.
18. Mayer, R. J. Information Integration for Concurrent Engineering (IICE) IDEF3 Process Description Capture Method Report / R. J. Mayer, C. P. Menzel, M. K. Painter, P. S. de Witte, T. Blinn, B. Perakath. – Knowledge Based Systems, Inc., 1995. – 236 p.
19. Perera T., Liyanage K. Methodology for rapid identification and collection of input data in the simulation of manufacturing systems // Simulation Practice and Theory. – 2000. – Т. 7. – №. 7. – С. 645-656.

**Author's Information:**

*Yana Sychikova – DSc, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.*

*Oleksandr Nestorenko – PhD, Associate Professor, University of Economics in Bratislava, Bratislava, Slovakia.*

*Filip Pokusa – Master, the Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.*

*Iwona Mstowska – Master, the Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.*

# KOMYNIKAЦИЯ I ЛИТЕРАТУРНА ОСБИТА

## DETSKÁ RÓMSKA LITERÁRNA POSTAVA Z POHĽADU EMOCIONÁLNEHO PREŽÍVANIA POCITU RASOVEJ DISKRIMINÁCIE V MULTIKULTÚRNEJ VÝCHOVE

## CHILDREN ROMA LITERARY PROTAGONIST FROM THE VIEW OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF FEELING RACIAL DISCRIMINATION IN MULTICULTURAL EDUCATION

*Bibiána Hlebová*

*Bibiana Hlebova*

### Abstrakt

Štúdia sa zaoberá interpretáciou emocionálneho prežívania pocitu rasovej diskriminácie u detskej rómskej postavy zo sociálne znevýhodneného prostredia vo vybraných literárnych žánroch slovenskej a svetovej literatúry pre deti a mládež – rómskeho dievčaťa Eriky (z knihy *Vtáčatko Koráločka / Čirikloro Mirikloro* od D. Hivešovej-Šilanovej), rómskeho dievčaťa Katky (z knihy *Katka z poslednej lavice* od M. Halasiovej), rómskeho dievčaťa Katici (z knihy *Katici* od K. Taikonovej), rómskeho chlapca Jakubka (z knihy *Jakubko* od H. Zelinovej), nerómskeho chlapca Taruna vyrastajúceho u kočovných Cigánov (z knihy *Biely Cigánik* od V. Podgoreca). Detskí protagonisti už vo svojom útlom veku „na vlastnej koži“ emocionálne veľmi citlivo vnímajú a prežívajú pocity rasovej diskriminácie od detských i dospelých nerómskych postáv z majoritnej spoločnosti – prejavy psychického a fyzického útoku kvôli svojej rómskej etnickej príslušnosti, čo považujú za krivdu a nespravodlivosť, preto túžia po rovnosti a akceptovaní svojej inakosti. Autorka prostredníctvom emocionálneho prežívania pocitu rasovej diskriminácie u detskej rómskej literárnej postavy poukazuje na možnosť jeho využitia v rámci multikultúrnej výchovy všetkých žiakov v podmienkach školskej inklúzie.

### Annotation

The study deals with the interpretation of experiencing the feeling racial discrimination in children Roma literary protagonist from socially disadvantaged backgrounds in selected literary genres of Slovak and world literature for children and youth – Roma girl Erika (from the book *Nestling little bead / Čirikloro Mirikloro* from D. Hivešová-Šilanová), Roma girl Cathie (from the book *Cathie from the last bench* from M. Halasi), Roma girl Katitzi (from the book *Katitzi* from K. Taikon), Roma boy James (from the book *James* from H. Zelinová), non-Roma boy Taruno growing up with nomadic Roma people (from the book *White Gypsy* from V. Podgorec). The children protagonists already in their early childhood experience the firsthand feeling of racial discrimination from children and adult non-Roma protagonists from majority society – manifestations of physical and psychological attack because of their ethnicity, which is considered to be an umbrage and injustice by them, and therefore they desire for equality and acceptance of their otherness. The author by emotional experiencing of feeling racial discrimination in children Roma literary protagonist points to the possibility of its utilization within the framework of multicultural education of all the pupils under the conditions of school inclusion.

**Kľúčové slová:** detská rómska literárna postava, sociálne znevýhodnené prostredie, Rómovia, nerómovia, inakosť, rasová diskriminácia, emocionálne prežívanie, multikultúrna výchova, školská inklúzia.

**Key words:** children Roma literary protagonist, socially disadvantaged backgrounds, Roma people, Non-Roma people, otherness, racial discrimination, emotional experience, multicultural education, school inclusion.

## Úvod

V každodennom spoločenskom živote pozorujeme odklon detí a mládeže od tradičných hodnôt, stupňovanie rasovej a národnostnej neznášanlivosti, pokles autority dospelých vrátane rodičov a učiteľov, hľadanie akčných vzorov v médiách a napodobňovanie ich správania, nárast kriminality mladistvých a pod. So súčasným trendom na jednej strane spoločenskej, ekonomickej a kultúrnej globalizácie sveta a na druhej strane odcudzovania človeka človekom sa do popredia dostáva požiadavka vzájomného spoznávania, porozumenia a rešpektovania ľudí rôznych národov, národností či etnických skupín, čiže multikultúrna výchova, ktorou rozumieme „*sústavné cieľavedomé pôsobenie na (mladého) človeka zabezpečujúce jeho všestranný rozvoj*“ (Kačala, 2003, s. 861).

V príspevku prezentujeme emocionálne prežívanie rôznych prejavov rasovej diskriminácie dievčenskej a chlapčenskej rómskej postavy zo sociálne znevýhodneného prostredia vo vybraných literárnych žánroch pôvodnej a prekladovej literatúry pre deti a mládež na Slovensku, a to *rómskych dievčat – Eriky* (z knihy *Vtáčatko Koráločka / Čirikloro Mirikloro* od D. Hivešovej-Šilanovej), *Katky* (z knihy *Katka z poslednej lavice* od M. Halasiovej), *Katici* (z knihy *Katici* od K. Taikonovej), ako aj *rómskych chlapcov – Jakubka* (z knihy *Jakubko* od H. Zelinovej) a *nerómskeho chlapca Taruna* vyrastajúceho u kočovných Cigánov (z knihy *Biely Cigánik* od V. Podgoreca). Detskí protagonisti už vo svojom útlom veku „na vlastnej koži“ emocionálne veľmi citlivo vnímajú a prežívajú pocity rasovej diskriminácie od detských i dospelých postáv z majoritnej spoločnosti kvôli svojej rómskej etnickej príslušnosti, čo považujú za krivdu a nespravodlivosť, preto túžia po rovnosti a akceptovaní svojej inakosti.

### 1. Anotácie o detských rómskych postavách z vybraných literárnych textov pôvodnej a prekladovej literatúry pre deti a mládež na Slovensku

Protagonistkou autorských rozprávkových príbehov *Vtáčatko Koráločka / Čirikloro Mirikloro. Autorské rozprávky na motívy rómskych piesní* (1996) od slovenskej spisovateľky D. Hivešovej-Šilanovej je rómske dievčatko Olinka, ktorá na motívy rómskych ľudových piesní (s notovou úpravou v rómsko-slovenskej mutácii) prezentuje vymyslené fantazijné príbehy, ktoré zobrazujú spôsob života Rómov od najstarších čias po súčasnosť. Podľa Z. Stanislavovej (In: Sliacky, 2009, s. 137-138) estetický a etický archetyp ľudovej fantastickej rozprávky i postupy moderných rozprávok slúžia ako žánrový rámec autentického autorského rozprávania o pôvode Rómov, ich sociálnom postavení, spôsobe života a osobitostiach ich hodnotovej hierarchie. Okrem ústredných motívov spojených so životom Rómov v chudobe a hľadaní cesty za šťastím, v ktorom im len hudba, spev, tanec, hra na husliach prináša radosť a potešenie, sa v rozprávke „*Mám ťa rada!*“ stretávame s prejavom rasovej diskriminácie – odmietnutím a opovrhovaním *rómskeho dievčaťa Eriky*. Autorka v tomto príbehu vyrozprávala priateľstvo rómskeho dievčaťa Eriky s nerómskym dievčaťom Jarmilkou, ktoré narušila inakosť jednej z nich. Erika veľmi citlivo prežíva náhle odmietnutie dobrého priateľstva od Jarmilky len preto, že je Cigánka.

Zámerom autorky v rozprávke však bolo na základe lepšieho vzájomného poznania detských protagonistiek prispieť k eliminovaniu rasových predsudkov (Hlebová, 2011a, 2011b).



Protagonistkou príbehu *Katka z poslednej lavice* (1979) od maďarskej autorky M. Halasiovej je *cigánske dievča – polosirota Katka Lakatošová*, ktorej mama zomrela. Spolu s otcom a bratmi sa presťahujú z dediny do mesta. Katka prichádza do nerómskej školy, kde ju uvádza učiteľka – teta Jurka. Katka je však veľmi zanedbaná, neupravená, a preto sa stáva terčom posmechu u svojich spolužiakov. Celkom prirodzene si nachádza svoje miesto v poslednej lavici v triede. Katka by sa rada skamarátila so spolužiakmi, ale na školu veľmi nemyslí. Jej hlavnou úlohou doma je postarať sa o biednu domácnosť a jedlo pre otca a bratov. A tak školu zanedbáva. V prostredí svojich rovesníkov a dospelých sa stretáva s rôznymi prejavmi rasovej diskriminácie, lebo je Cigánka. Katka veľmi citlivo prežíva negatívne správanie sa detí i dospelých k nej, ktorému nerozumie. Cíti, že ostatní jej spôsobu a hodnotám života vôbec nerozumejú. Až učiteľka – teta Jurka si k nej nájde cestu a zistí, prečo Katka nechodí do školy, prečo je vždy taká neupravená. S jej pomocou si Katka nájde svoje miesto v triede, ba dokonca si ju aj spolužiaci obľúbia. Obdivujú jej spevácky talent a začnú jej pomáhať s učením i domácimi prácami, keď ochorie. Katka sa usiluje nesklamať tetu Jurku i svojich spolužiakov, chce si zlepšiť priemer známok a stať sa lekárkou.

Autorka v obraze cigánskeho dievčaťa Katky vykreslila problém spolužitia Rómov s Nerómami, predsudky voči Rómom a snahu jednotlivcov o integráciu do majoritnej spoločnosti koncom 70. rokov v Maďarsku. V postave Katky zobrazuje dievča – polosirotu, ktoré spočiatku vyrastá u starej mamy na dedine podľa zaužívaných zvykov Cigánov. Príchodom do mesta si oveľa viac uvedomuje svoju inakosť – svoju tmavú pleť aj to, že je Cigánka. Tu sa v prostredí detí a dospelých stretáva sa s oveľa väčším opovrhovaním, ako bola doteraz zvyknutá. Nerozumie tomu, prečo ju všetci odsudzujú, prečo sa k nej správajú odmietavo. Všetky príkoria prežíva veľmi citlivo a so slzami v očiach, ktoré sa snaží ukrývať pred ostatnými. Viac ju trápi odsudzovanie ako hlad. Porozumenie nachádza iba pri tete Jurke, ktorá jej rozumie najlepšie. Jej životný príbeh má čosi spoločného s Katkou – aj keď nie je Cigánka, tiež pochádzala z chudobnej rodiny a v detstve zažila veľa opovrhovania, aj pre ňu bolo miesto v triede len v poslednej lavici. Ona jej nahradí mamičku a naučí ju zodpovednosti i starostlivosti o seba i najbližších. Autorka detailne opísala trpké prežívanie osudu hlavnej hrdinky, čo môže pôsobiť na detského čitateľa veľmi emotívne a výchovne v zmysle stierania hraníc inakosti (Hlebová, 2011a, 2011b).

Protagonistkou príbehu *Katici* (1977) od švédskej autorky K. Taikonovej je temperamentné *rómske dievča Katici – polosirota*, ktoré po smrti matky od útleho veku vyrastá v relatívnom pohodlí detského domova, kde má veľa kamarátov. Jedného dňa sa v detskom domove objaví jej otec, ktorý ju odvedie domov do cigánskeho tábora. Katici sa dozvedá sa, že je Rómka a že život Rómov je síce pestrý, ale ťažký. Teší sa svojmu návratu domov k svojim súrodencom, usiluje sa zvyknúť si na nový spôsob života, v čom jej najviac pomáhajú jej sestry Lena a Rosa. Od nich sa dozvedá, že jej mama už dávno zomrela a otec sa oženil s druhou ženou, ktorá nie je Rómka a ktorá ich nemá rada. Katici kočovnému životu Rómov veľmi nerozumie a predsudky ostatných ľudí k Rómom vníma veľmi citlivo ako nespravodlivosť. Má však jediný sen – naučiť sa čítať a písať a v dospelom veku žiť lepší život.

Autorka v obraze dievčaťa Katici vyrozprávala autobiografický príbeh na pozadí života v cigánskom tábore a konfliktov s majoritnou švédskou spoločnosťou. Detský čitateľ prostredníctvom tohto príbehu môže nielen spoznávať, ale aj emotívne citlivo vnímať inakosť rómskych detských i dospelých protagonistov a ich úsilie o integráciu do majoritnej spoločnosti (Hlebová, 2011a, 2011b).

Protagonistom príbehu *Jakubko* (1959) od slovenskej autorky H. Zelinovej je opustený rómsky chlapec *Jakubko – sirota*, ktorému po narodení zomrela matka. Jej posledným priáním bolo, aby jej syna vychovávala *baběnka* z Priedušnej doliny, v ktorej istý čas žila rodina rómskeho drotára Jona a jeho ženy Dragy so svojimi piatimi deťmi. Zunijka ako dievča vedela pekne spievať, preto si ju baběnka veľmi obľúbila. Po rokoch sa rómska rodina vracia do Priedušnej doliny a požiada babenku, aby vychovávala Zunijkinho syna. Baběnka prijala novorodenca *Jakubka*, ktoré bolo zaujímavé tým, že malo jedno očko čierne a druhé dvojfarebné (z jednej polovice čierne a z druhej polovice modré). Avšak ľudom v dedine sa to veľmi nepáčilo. Baběnka aj napriek tomu vychovala z *Jakubka* slušného a citlivého chlapca, ktorý nemal rád nespravodlivosť. *Jakubko* sa od babenky

dozvedel všetko o svojej minulosti a tiež sa chcel stať drotárom ako jeho starý otec. Keď dovŕšil Jakubko jedenásť rokov, vypukla druhá svetová vojna. Mnoho dospelých i mladých mužov vtedy odvedli na vojnu. Jakubko nevedel pochopiť, prečo vojna začala, ale veľmi rýchlo porozumel, že ich dedine priniesla veľké nešťastie. Keď Jakubko dovŕšil pätnásť rokov, vypuklo Slovenské národné povstanie. Vtedy sa z Jakubka stal odvážny chlapec, ktorý tajne prinášal partizánom jedlo do hôry, v čom mu pomáhala aj babenka. Jedného dňa Jakubko pri záchrane svojich rodákov zahynul. Až vtedy ľudia z dediny prijali Jakubka „za svojho“ a partizáni sa pomstili za jeho smrť. V Priedušnej doline sa skončila vojna smrťou Jakubka. Po príchode Rusov do dediny babenka prevzala ocenenie pre Jakubka – hviezdičku za statočnosť.

Osobitnou kapitolou Zelinovej pôsobenia v slovenskej literatúre je literárna tvorba pre deti a mládež. Jej tvorivé ambície sa v tejto oblasti naplnili predovšetkým v diele *Jakubko* (1959). Ide o príbeh opusteného rómskeho dieťaťa, ktorého vychovala babenka-hrbenka, rozprávačka príbehu. Jakubko pri jej opatere vyrastá na citlivého chlapca, uvedomujúceho si hodnoty života. Je to baladický a symbolický príbeh zároveň, ktorý Milan Jurčo charakterizuje ako „*umelecké zobrazenie jedného z možných variantov adopcie výnimočnej postavy prostredím, ktoré ju spočiatku rezolútne a tvrdohlavo odmieta*“ (Obert, In: Sliacky, 2009, s. 436-438). Autorka dojímavým príbehom o Jakubkovi môže veľmi intenzívne zapôsobiť nielen na city a emócie detského čitateľa, ale aj na formovanie empatickej ľudskej osobnosti (Hlebová, 2011a, 2011b).

Protagonistom a rozprávačom príbehu *Biely Cigánik* (1970) od macedónskeho autora V. Podgoreca je chlapec *Taruno Mulon – sirota*, ktorý prichádza z Mestského domova pre opustené deti do dedinskej školy. Jeho spolužiaci sa k nemu správajú nepriateľsky, opovrhujú nim a odmietajú ho prijať medzi seba. Jedného dňa učiteľ vyzve Taruna, aby deťom povedal niečo o sebe. Taruno rád vyrozpráva svojim spolužiakom svoj životný príbeh o tom, ako ho ešte malého a opusteného počas vojny našli Cigáni na ceste a vzali so sebou do cigánskeho tábora. Jeho záchrancom bol starý Cigán Mulon (po ňom má meno aj Taruno Mulon), ktorý mu bol dobrým otcom. Keď Taruno povyrástol, spozoroval, že je iný ako ostatní Cigáni v tábore. Pochopil aj to, prečo ho ostatní v okolí prezývali miešanec či biely Cigánik. Aj otec Mulon mu vysvetlil, že on nie je Cigán a že by mal žiť lepším životom medzi svojimi. Taruno odmieta odísť z cigánskeho tábora, ktorý je jeho domovom, v ňom vyrástol a prežil celý svoj doterajší život, v ňom má najbližších priateľov – chlapca Bazela, jeho slepého brata Rapuša, ktorý oslepol ako novorodenec počas vojny po výbuchu granátu, a dievča Nasihu, ktorá sprevádzala slepého Rapuša. Po smrti starého Mulona si však Taruno vezme k srdcu jeho radu a odchádza z cigánskeho tábora.

Autor s dobrou znalosťou identity Rómov a ich spôsobom života vykresľuje dojímavý príbeh o integrácii nerómskeho chlapca, ktorý vyrastal v cigánskom tábore pod láskavou opaterou starého Cigána. Na pozadí jeho osudu autor odкрýva predsudky nerómskeho obyvateľstva (detského a dospelého) k Rómom a ich spôsobu života, aj napriek snahe Rómov o integráciu do majoritnej spoločnosti (napr. usilujú sa uživiť remeselníckou prácou). Citlivý nerómsky chlapec nedokáže porozumieť tejto nevraživosti a sám ťažko prekonáva predsudky voči Rómom. Autor v cigánskom tábore zobrazuje aj príbeh slepého chlapca – Rapuša s podobným osudom ako Taruno. Osudy týchto detských postáv sú totiž poznačené krutosťou vojny a jej dôsledkov – osirelé, opustené a postihnuté deti. Príbeh pôsobí na čitateľa veľmi presvedčivo a emotívne najmä tým, ako protagonista bez ohľadu na národnosť či etnický pôvod ťažko prežíva zmeny v spôsobe života i včleňovanie sa do inej kultúry (Hlebová, 2011a, 2011b).

## **2. Prejavy rasovej diskriminácie detskej rómskej postavy vo vybraných literárnych textoch a emocionálne prežívanie inakosti**

Pri identifikovaní prejavov rasovej diskriminácie detskej (i dospeljej) rómskej postavy zo strany detských a dospelých nerómskych postáv z majoritnej spoločnosti vo vybraných literárnych textoch pôvodnej a prekladovej literatúry na Slovensku sme sa inšpirovali klasifikáciou agresivity, ktorú formuloval H. P. U. Tewes a K. Wildgrube (In: Nakonečný, 2004, s. 204). Tvorí ju:

a. **Zlostná agresia – na vyjadrenie nevôle.** Detské alebo dospelé nerómske literárne postavy vyjadrovali svoju nevôľu k inakosti detských (i dospelých) rómskych postáv **v zlostných verbálnych i nonverbálnych útokoch.** Identifikovali sme nasledujúce prejavy:

- **nadávk**

„Vaša krásna **Katici je Cigán!**“

Dlho bolo ticho. Nakoniec sa ozvala Gullan: „Čo si to povedala? Čo že je?“

„**Cigán. Povedala som, že je Cigán.**“

Zase boli všetci ticho. Akosi nebolo nikomu do reči. Nakoniec sa opäť neistým hlasom ozvala Gullan:

„**A to je čo? Cigán... Čo to znamená Cigán? Tak už povedz, Ruttan...!**“

„Tak počkajte, poviem vám, čo včera povedala slečna Larssonová slečne Kvistovej.“

„Slečna Larssonová povedala:

**Tí Cigáni si vždy robia po svojom, nikto ich nedonúti správať sa ako ostatní. Oni sa nechcú naučiť pravidlá, ktorými sa všetci musíme riadiť.**“ (Taikonová, 1977, s. 32-33)

„**Cigán! CIGÁN!!!**“

Dievčatá sa rozospato rozhliadali. Kto to tu vykrikuje? Taký hluk. Ruttan stála pri posteli a kričala z plného hrdla.

„Čo sa to deje?“ opýtala sa Gullan.

„**Katici je Cigán! Katici je Cigán!**“ revala Ruttan.

Katici vykukla spod deky.

„Čože som?“

„**Si Cigán!**“

„Naozaj? A to je čo?“ opýtala sa Katici.

„**Ty nie si ako my ostatní!** To povedala slečna Larssonová, aby si vedela.“

„... Slečna Larssonová povedala, že ja som iná ako vy?“ povedala Katici a začala sa jej triasť spodná pera.

„Tak veru, lebo povedala, že oni nie sú ako my. **A ty si Cigán!**“ (Taikonová, 1977, s. 44)

„Jakubko už chodil do školy. A tam na školskom dvore zazreli ma chlapci niesť batoh trávy. Jeden z nich, Frólo Mazúrikovie, vykrikol samopašne na Jakubka: „Pozri, idú babenka-hrbenka a nesú dva hrby!“

Zastala som a zazrela ich obidvoch, ako sa rujú a šklbú. ...

Jakubko bol šikovnejší, lebo ten, čo zaryl nosom do zeme, nebol Jakubko. Stála som a on ma videl. A hoci bol medzi nami školský dvor a kus cesty, i tak som videla to jeho milé očko veselo žmurkať na mňa a hovoriť, že ma rád a že Fróla hodil o zem len preto, lebo sa mi vysmieval. Stála som, aby videl, že to viem, pohli sa mi však nohy ako stroj, keď Frólo začal vykrikovať na Jakubka: „**Cigán more kapsa, kúpil koňa za psa...**“ (Zelinová, 1978, s. 19-20)

„Rieka je riekou aj tam nižšie,“ pomyslel som si, „aj tam sa môžeme kúpať.“

Boli sme nútení poslúchnuť ich rozkaz, lebo ich bolo viac. Začali sme ustupovať k brehu.

Zrazu ma pehavý chytil za ruku a prudko ma pritiahol k sebe:

- **Dívajte sa, tento tu nie je Cigán!** – vykrikol, akoby bol čosi dôležité objavil na mojej tvári.
- **Je biely ako my,** – počul som iný hlas.
- **Miešanec,** – zakričal ktosi.
- **Biely Cigán!** (Podgorec, 1970, s. 31)

Bol som spotený, hladný a unavený. Za kúsok chleba by som bol dal košík, hoci som ho plietol celé dva dni. Ale títo ľudia, namiesto, aby sa ma pýtali na cenu, aby brali moje výrobky do rúk a prezerali ich, ako som dúfal, **nevraživo alebo ľahostajne si ma obzerali a pohrdavo sa ku mne obracali chrptom.**

Z jedných vrát vykukla ženská hlava v špinavej strakatej šatke, zasyčala „**prekliati Cigáni!**“ a než zmizla a vysokými múrmi dvora, zatresla predou vráta. (Podgorec, 1970, s. 62)

– Ale si sprostý, – opäť povedal pehavý. V jeho hlase bolo aj pohrdanie aj súciti. – Si najväčší hlupák na svete. **Nie si Cigán a chodíš s Cigánmi, vláčiš sa s takými trhanmi po svete...**

– Prečo by som s nimi nemal chodiť? **Aj Cigáni sú ľudia.**

– Ľudia sú, ale – Cigáni.

– **Cigáni že sú ľudia! Ohoho! Cigáni sú len Cigáni...** – vrieskali deti.

– **Či je len sprostý, či je sprostý... Somár.... Hahahá!**

Nemohol som pochopiť, prečo na nás toľko kričia, revú. (Podgorec, 1970, s. 65)

#### ▪ **nadávkami s príkazmi**

Jedného popoludnia prišla z dediny, ktorú bolo vidieť pomedzi konáre orecha, skupina detí. Povyžliekali sa na brehu pod malou vrbou, zo dvadsať metrov od nás, a s veselým krikom naskákali do vody.

Keď nás zbadali, nečakane stíchli a začali plávať k nám. Plávali chytro alebo bežali po dne, akoby sa báli, že nás nedohonia. Ale my sme neutekali. Prizerali sme sa im a čakali.

Čo sa nám môže stať?

– **Cigáni!** – počul som.

– **Aha, usalašili sa pod vrbami!**

– **Začernia nám vodu!**

Vybuchol smiech.

– **Aspoň vyčistia bahno!**

– **Aj dyňoviská!**

Deti k nám doplávali a **obzerali si nás zvysoka, pohľadmi, v ktorých bolo pohrdanie.** A aj trochu zvedavosti. Neskrývanej detskej zvedavosti.

Do očí mi padlo najväčšie z nich. Tvár malo posiatu žltastými pehami. A ostrý nos. Práve tento chlapec sa nám prihovril prvý.

– Žaby ste už nachytali?

Pehavý si zrejme uvedomoval svoju nadradenosť, lebo povedal tieto slová veľmi smelo, až vyzývavo.

– Nechytáme žaby, – odpovedal som. – Kúpeme sa.

– Pozriteže! – pehavý akoby ma chcel ostrým nosom pichnúť do očí. – **Kúpete sa. Ako to, že sa odvažujete kúpať v našej rieke? Kto vám to dovolil?**

– Nikto, – odvrkol som tvrdohlavo. – **Rieka je práve tak naša ako vaša. Nie je ničia.**

Zazdalo sa mi, že moja odpoveď pehavého urazila. **Hodil rukou, akoby ma chcel udrieť, ale neurobil to.** A čo, – precedil pehavý. – Nemám, kde udrieť.

Ostatní nemo sledovali súboj medzi našimi pohľadmi.

Potom sa ozval ktorýsi chlapec zo skupiny:

– **Už si aj pozbierajte svojich päť slivák, hlupáci, a nech vás tu nevidíme!** (Podgorec, 1970, s. 28-29)

#### ▪ **nadávkami s príkazmi a vyhrážkami**

Jedného dňa prišiel do tábora poštár. Priniesol Katicinmu otcovi veľkú obálku. ...

„Paul, v tom liste neboli dobré správy. Vlastne mi ešte nikdy dobré správy neprišli listom.“

„O čo ide?“ opýtal sa Paul.

„Ako vždy. Musíme sa odsťahovať. Píšu z obecného úradu, že **ak sa neodstahujeme v priebehu štyroch dní, zbúrajú nám stany a vystahujú nás násilím.** Ja nechcem mať nijaké nepríjemnosti, tak radšej začnime baliť.“ ...

Paul sa vydal na cestu, aby sa porozprával s tými mocnými pánmi, ktorí rozhodli, že sa musia odsťahovať.

Jeho cesta bola však márna. Keď sa vrátil, tváril sa i on zarmúteno. **Vraj mu povedali, aby čo najrýchlejšie zmizli.** (Taikonová, 1977, s. 93-94)

**„Zbaľte sa a vypadnite odtiaľto. Na našom pozemku nechceme žiadnych Cigánov!“**

„Ale táto pani nám to predsa dovolila,“ povedal otec Taikon a ukázal na starú pani, ktorá sa tvárila nešťastne. „Nemám pravdu?“ dodal a pozrel sa na ňu.

„Pokiaľ ide o mňa, môžete tu zostať ako dlho chcete, ale **moji synovia vás tu nechcú.** A pozemok patrí im, i keď som si myslela, že i ja tu mám slovo. Som predsa ich matkou, ale dnes sa za nich hanbím,“ povedala.

Katici s Lenou sa rozplakali a tí najmenší, nechápajúc o čo ide, sa k nim pridali.

**„Žiadne slzy vám nepomôžu. Zbaľte sa a vypadnite čo najskôr, lebo vám s tým pomôžeme.“**

„Koľko času nám dáte?“ opýtal sa otec Taikon.

„Budeme veľkorysí – **štyri hodiny, ale potom musíte zmiznúť, ináč privoláme richtára.**“

„Dobre, dobre, odídeme,“ vzdychol si otec Taikon. (Taikonová, 1977, s. 122)

**b. Zlostná agresia – v podobe odplaty.** Dôvodom zlostnej agresie v podobe odplaty voči detských (i dospelým) rómskym postavám bola často nenávisť. Zistili sme nasledujúce prejavy:

▪ **nenávisť**

**„Povedala, že sa už so mnou nikdy nebude hrať, lebo som Cigánka. Ale ja som jej nič neurobila. Ešte včera mi dala pusu a ja som jej dala lízanku. A ešte predtým, ale to bolo dávno, som darovala Jarmilke panáčika z plastelíny. A Jarmilka urobila jedného pre mňa. Vymenili sme si ich a povedali sme si, že tí panáčikovia nám budú každý deň pripomínať, že my dve sme najlepšie kamarátky na svete! Ja som dala Jarmilke panáčika, ktorý sa volá Plastoško a má čierne vlasy ako ja. Jarmilka mi dala panáčika s menom Plastinko a so žltými vlasmi. S takými, aké má ona. A dnes? Dnes ráno, keď som išla von sa hrať, Jarmilka už na mňa čakala a pred všetkými deťmi na mňa zakričala, že už nie je moja najlepšia kamarátka. Ani najlepšia a ani nijaká... Lebo som Cigánka...“** (Hivešová-Šilanová, 1996, s. 88).

„Nerozmyšľaj nad tým. Mnohí ľudia nás ľutujú, že musíme takto žiť, ale i tak nám nemôžu pomôcť.“

„Prečo by nemohli? Mohli by sme predsa bývať na jej veľkom gazdovstve!“

„Zbláznila si sa? Vidieť, že si bola dlho preč. **Nikto nechce mať Cigánov na svojom gazdovstve.**“

„**Tak to teda nechápem. Prečo ich nechcú?**“ (Taikonová, 1977, s. 82)

Už sa zvečerilo, ale oni museli pokračovať v ceste. **V tábore nemohli zostať, lebo im to vedenie obce nepovolilo. ...**

„Nemôžeme predsa zložiť tie veci teraz v noci tu uprostred lesa,“ bolo počuť otca Taikona.

„To teda môžeme. **Boli sme najatí len na úsek po dedinu a tú sme práve opustili,**“ povedal jeden z tých, ktorí ich sťahovali.

„Ale **veď ste sami počuli, že v dedine nesmieme zostať.** Ak sa bojíte, že vám nezaplatím, tak vám môžem zaplatiť dopredu,“ ubezpečoval ich otec Taikon.

„Kdeže, **d'alej už nejdeme. Tu vám zložíme veci** a vy si po ne prídite, keď si nájdete nejaké nové táborisko.“

„Toto nám predsa nemôžete urobiť. Nemôžete byť trochu ohľaduplní?“

„**Dost' bolo rečí, vykladáme.**“ A chlapi začali skladať všetky veci na líku hneď pri ceste. Otec Taikon rozprestrel navrch plachty, aby nič nepremoklo, ale veľmi to nepomohlo, všetko bolo premočené. (Taikonová, 1977, s. 98)

*Ked' vošli do hotela, išiel im v ústrety vysoký muž. Tváril sa prívetivo.*

*„Čo tu chcete?“ stroho sa ich opýtal.*

*„Objednali sme si u vás izby na prenocovanie,“ odvetil Paul. „To som ja pred chvíľou telefonoval.“*

*„Objednané izby? U nás? **To musí byť nejaké nedorozumenie, nijaké voľné izby nemáme.**“*

*„Čo to hovoríte? Ved' ste mi do telefónu povedali, že máte dost' voľných izieb.“*

*„Je možné, že vtedy sme ich mali, ale teraz nemáme. A navyše, ak chcete vedieť, u nás v dedine neprenajímame izby Cigánom. **A odíd'te radšej dobrovoľne, nech nemusím volat' políciu.**“ ...*

*Katici skoro nič nechápala. Všetko jej pripadalo také nespravodlivé. Prečo ich ten človek vyhnal preč? A prečo povedali Paulovi do telefónu, že majú voľné izby? Dost' dlho nad tým rozmýšľala, ale na nič neprišla, tak sa spýtala Leny.*

*„Lena, prečo sa k nám tak správajú, prečo nás odvšadiaľ vyhánajú? Čo sme komu urobili?“*

*„Ako to mám vedieť,“ odvetila Lena. „Možno nás nemajú radi, lebo sme tmaví, možno majú radi len svetlovlasých ľuďí. (Taikonová, 1977, s. 99)*

*„Ide o zápis do školy. Budeme tu bývať dlhší čas, a tak si myslím, že by to dievčatá mohli využiť a naučiť sa čítať a písať.“*

*„Kde chodili do školy?“ opýtal sa riaditeľ.*

*„Ony ešte nechodili do školy, lebo sme na žiadnom mieste nesmeli zostať dostatočne dlho. Preto som ich nemohol dať zapísať do školy. Ale myslím si, že teraz to pôjde,“ vysvetľoval otec Taikon.*

*„Tak rád by som vám vyšiel v ústrety, ale, bohužiaľ, nemôžem. Nemajte mi to za zlé, bol by som veľmi rád, keby sem vaše dcéry mohli chodiť, ale skutočne to nejde.“*

*„Boli by ste taký láskavý a vysvetlili mi, prečo ich nemôžete prijať do vašej školy?“*

*Riaditeľ sa začal vykrúcať, potom sa zapýril a nakoniec povedal:*

*„**Hociby som chcel, nemôžem prijať vaše dcéry do školy. Rodičia ostatných detí by mi robili problémy.** Nebudete tomu veriť, ale zobrali by svoje deti preč z mojej školy, keby som prijal vaše dcéry, pán Taikon.“*

*„Ako to môžete tvrdiť, ved' ste tu ešte žiadne cigánske deti nemali, či áno? Odpovedzte mi úprimne: Považujete za správne nenechať ich chodiť do školy? Správate sa tak i k iným deťom?“ Otec Taikon bol už poriadne nahnevany.*

*„Už sa o tom nebudeme baviť. Je to jednoducho tak, že vaše deti nemôžem prijať do školy. Možno budete mať viac šťastia inde. (Taikonová, 1977, s. 112)*

*„Tri roky trvalo, kým sa stal Jakubko mojím synom i na papieri. Doline viac. Pätnásť plných rokov. Ale dolina, to nie sú len tmavé jedle, kvety na lúkach a včeli med v búrľavých stromoch. Dolina – to sú aj ľudia. A tí od nepamäti ťažko prívikajú na cudzie poriadky...“ (Zelinová, 1978, s. 19)*

*Volal sa Taruno Mulon. Bez dáta a miesta narodenia. **Cigánik.***

***Deti ho privítali s nedôverou.***

*Hneď ako vošiel do učebne, začali sa **pochechtávať.** Potmehúdsky a škodoradostne na seba požmurkávali, škripali zubami, hniezdili sa na miestach a šuškali si:*

*„Stavím sa, že ide z basy...“*

*„Ušiel z domova a potuloval sa...“*

*„Iste kradol a chytili ho...“*

*Nikto ho nechcel prijať vedľa seba do lavice.*

*Taruno Mulon sa uchýlil do prázdnej lavice pri obloku. Sedel tam celkom sám so sklonenou hlavou, zamyslený. Podchvíľou pozrel von oblokom a zhlboka si vzdychol.*

*Učiteľ nevedel, ako ho má predstaviť.*

***A deti nijako neskrývali nevraživosť voči nemu.***

V podstate sú dobré a ešte nevinné, niekedy však vedia byť horšie a pichľavejšie ako sršne. (Podgorec, 1970, s. 8)

#### ▪ pomsta

*Keď dorazili do tábora, bolo tam veľmi rušno. Nejakí chlapi sa tam dohadovali s ich otcom a bratom. Vyzeralo to na bitku, ale otec Taikon sa ich snažil upokojiť. Jeden z mužov vošiel do stanu, kde Rosa smažila mäso. Naľakalo ju to, ale nedala to najavo. Pristúpil k nej zozadu a objal ju okolo pása, čo ju tak nahnevalo, že sa otočila a panvicou ho udrela do hlavy. Kúsok mäsa sa rozleteli na všetky strany. Vyzeralo to tak smiešne, že i Rosa sa pustila do smiechu. No hneď stíchla, lebo zbadala, že muž sa tváril urazene.*

*„Toto si tvoj otec vypije,“ zasyčal a zmizol zo stanu.*

*Medzitým sa otec Taikon snažil upokojiť ostatných chlapov a nakoniec sa zdalo, že boli ochotní z tábora zasa odísť. A práve vtedy sa k nim pridala ten, ktorý dostal panvicou po hlave a prehlásil, že s Cigánmi treba poriadne zatočiť.*

*Katici nechápala, čo tým myslí, ale z jeho rozhnevanej tváre videla, že im hrozí nebezpečie.*

*„Pôjdu odtiaľto tak rýchlo, že sa za nimi len tak zapráši. Pod'ťe so mnou za richtárom,“ vyzval ich....*

*Podvečer sa chlapi vrátili. Mali so sebou i majiteľku pozemku, ako aj jej troch synov, ktorí sa tvárili veľmi nahnevane.*

*„Zbaľte sa a vypadnite odtiaľto. Na našom pozemku nechceme žiadnych Cigánov!“ ...*

*„Žiadne slzy vám nepomôžu. Zbaľte sa a vypadnite čo najskôr, lebo vám s tým pomôžeme.“ (Taikonová, 1977, s. 119-121)*

**c. Inštrumentálna agresia – agresia na dosiahnutie víťazstva.** V správaní detských a dospelých nerómskych postáv voči detským (i dospelým) rómskym postavám sa agresia prejavovala *veľmi intenzívne, často aj útočne v záujme presadiť sa alebo uspokojiť svoje záujmy či potreby.* Podnetom bol boj zla proti dobru, boj silnejšieho proti slabšiemu. V týchto prejavoch agresívneho správania nerómskych postáv sme pozorovali:

#### ▪ obvinenia z krádeže

*„... slečna Larssonová povedala, že Cigáni nie sú ako my ostatní a že ani to nechápu, keď sú k nim ľudia milí. Potom povedala, že kradnú sliedky...“ (Taikonová, 1977, s. 33)*

*„Kde je Katici? Kde je to cigánča?“*

*„Čo sa stalo? Katici musí byť niekde nablízku. Načo ju potrebuješ? A prečo tak...“ opýtala sa Gullan.*

*„Vzala mi zrkadielko! Je to zlodejka! Ukradla mi ho!“*

*„Čo si sa zbláznila? Katici ti určite nič nevzala.“*

*„Ako to môžeš vedieť? Možno si mi ho vzala ty! Už aj idem za slečnou Larssonovou a poviem jej, že ste mi vzali zrkadielko, ty alebo Katici. Myslím si, že to bola Katici, lebo ona je Cigánka.“ (Taikonová, 1977, s. 47)*

#### ▪ bitky

**Pehavý už-už na mňa skočí a začne ma biť – taký surový výraz mala jeho tvár. Orlím pohľadom ma prebodával.**

– **Zlodeji!** – hneď za tým som počul iný hlas.

– **My nie sme zlodeji!** – povedal som pevne. Koše a košíky už boli predo mnou na zemi.

– **A kto nám ukradol sekeru, há?** – vykriklo drobné chlapča s kávovkastými očami, plnými neskrývanej zlosti.

– **To neviem**, – odpovedal som pokojne a zohol som sa, chcel som si napraviť vysúkanú nohavicu.

– **Držte ho!** – začul som niekoľko štvavých hlasov. – **Trhan – chce sa biť! Hľadá kameň...**

– Klameš, – obrátil som sa k chlapcovi vedľa mňa, – **ani som kameň nehľadal, ani sa nechcem biť.**

– Kto klame?

– Ty!

Chlapec, čo ukazoval prstom na mňa, očervenel, vzbĺkol. Ale ani ja som neustupoval. Nepopúšťal som. „**Iste ma tie chlapčiská zderú, ale budem sa držať, pokiaľ vládzem,**“ myslel som si. (Podgorec, 1970, s. 63-64)

Au!! Porezala som sa. Tečie mi krv! Tu je to tvoje zrkadlo! Pod tvojou posteľou. A dobre ti tak, že je rozbité. To iste preto, že si kričala, že Katici je zlodejka!“

„Ale ako mohlo spadnúť pod posteľ?“

„Odišlo tam samo a ľahlo si tam, to je hádam pochopiteľné.“ Gullan to povedala posmešne, no bola naozaj nahnevaná. Potom zväžnela. „Ty si ale hlúpa. Spadlo predsa za posteľ, čo to nechápeš?“

„Ruttan, dúfam, že ti je jasné, čo musíš teraz urobiť,“ povedala Britta.

„Nie,“ zatvárila sa Ruttan trochu zmätene.

„**Musíš sa Katici ospravedlniť.** Ale na to by si mala prísť sama, nie, že ti to my musíme vysvetľovať.“

„**Vôbec sa mi nemusí ospravedľovať. Načo. Ja jej radšej jednu vrazím.**“ (Taikonová, 1977, s. 47)

#### ▪ násilie

Katka sa smutne uberala domov. ...

Prišiel jej na um vľajší Prvý máj.

Hlavné námestie sa zmenilo v jediné mohutné hrdlo. Červený balónik sa vzniesol do vzduchu. Katka hľadala za ním. Od radosti by chcela aj ona letieť.

Vtom ju akýsi človek **chmatol za plece a vysotil z radu.**

– **Pakuj sa domov**, – zvrštal na ňu, – nemáš tu čo hľadať.

**Posotil aj Vlasatého. Katka takmer spadla na nos**, lebo ešte stále zízala na balónik. (Halasiová, 1979, s. 62-63)

**e. Spontánna agresia.** Predstavuje **negatívne intenzívne útočné správanie** detských a dospelých nerómskych postáv **spôsobujúce bolesť** detským (i dospelým) rómskym postavám, ktoré im **prinášalo zvláštne emocionálne uspokojenie**. Spomínané negatívne konanie nerómskych postáv sa prejavovalo tiež ako boj zla proti dobru, boj silnejšieho proti slabšiemu. Prežívanie pocitov uspokojenia pri vykonávaní tohto agresívneho správania sme pozorovali v nasledujúcich prípadoch:

Zvonilo. Dlhý ťahavý cengot bolo počuť až na ulicu. Katka chmatla ucho sieťky a pomaly prešla na druhú stranu. Vedľa nej prebehlo dievča v modrom plášti, skoro ju vo veľkej náhlivosti prevalilo. Vypleštilo na Katku oči, potom zakričalo na dievčinu s pehavým nosom, čo práve vchádzala cez bránu v takom istom modrom plášti:

– **Ági, pozri!** – a ukázala na Katku.

Tá sa obrátila, na chvíľku sa zahľadela na Katku a riekla:

– **Jeej!**

Katka zastala v bráne a kopala do kameňov. Zrazu jej škola celkom odpadla od chuti. No veď nikdy po nej veľmi netúžila. (Halasiová, 1979, s. 34)



Do triedy vstúpili tesne po zazvonení. Teta Jurka vpredu, Katka jej hned' za päťami. Učiteľka vyšla rovno na stupienok, Katka sa najskôr pohla za ňou, no keď **zacítila, že sa na ňu uprelo štyridsať párov očí**, zrazu sa stiahla. Pritisla sa k zárubni dverí. Najväčšmi by ju potešilo, **keby sa sama mohla zmeniť na zárubňu**. ....

Katka kútikom oka pozorovala ostatných. Väčšina si vybaľovala zo servítok alebo z priesvitných nylonových vrecúšok jedlo. Spomedzi chlebov Barbory Jedličkovej, dlhej ako omelo, trčal aj kúsok nárezu. Katke sa zbíehali sliny. Čudné, sotva pred dvoma hodina zjedla na raňajky masný chlieb a teraz, keď vidí, ako si ostatní zajedia, až ju žalúdok rozbolel od hladu.

Pristúpilo k nej vrkočaté dievča.

„Čo zas chce?“ pomyslela si Katka nepriateľsky.

– Nič si si nedoniesla? – vraví vrkočatá. – Chceš kúsok chleba s maslom?

Katka súhlasne mykla plecom. ....

– Odlom si, – ponúkla jej chlieb.

Katka vystrela ruku, ale dievčatko sa zrazu odtiahlo.

– **Máš veľmi špinavé ruky, – povedalo, – najprv si ich umy.**

– Nie som hladná, – odvetila Katka, – a ty pukni! (Halasiová, 1979, s. 46)

Ale mylil sa. Tarunova prítomnosť akoby bola deti dráždila.

Jedného dňa sa zjavili **na jeho sivom, skoro bezfarebnom kabáte škvrny od atramentu**.

Inokedy si zas **nemohol nájsť učebnice**.

Potom zase **mal na chrbte pripichnutý papier s nápisom:**

„**Ja som zlodej!**“

„**Hlupák!**“

„**Somár!**“

Učiteľ čakal, že Taruno príde za ním a bude sa ponosovať, ale Taruno neprišiel. Znášal všetky príkoria s obdivuhodnou trpezlivosťou a ľahostajnosťou. Nie, nebola to ľahostajnosť. Neskôr všetci pochopili, že tento chlapec má jemnú, citlivú dušu. Život ho naučil, aby bol trpezlivý, tvrdý, aby všetky krivdy znášal bez protivenia sa, mlčky.

**Istého dňa mu akýsi chlapec napľul do tváre.**

To už bolo učiteľovi priveľa. Začal žiakom vysvetľovať, že to, čo robia novému kamarátovi, je nečestné a neľudské, ba – podlé. (Podgorec, 1970, s. 9)

Pri identifikovaných prejavoch rasovej diskriminácie detskej (i dospelaj) rómskej postavy zo strany detských a dospelých nerómskych postáv z majoritnej spoločnosti vo vybraných literárnych textoch pôvodnej a prekladovej literatúry na Slovensku sme v zmysle uvedenej klasifikácie agresivity (Tewes a Wildgrube, In: Nakonečný, 2004, s. 204) u detskej (i dospelaj) rómskej postavy zaznamenali *inštrumentálnu agresiu* ako obranu verbálnu, neverbálnu i vlastným telom:

**d. Inštrumentálna agresia – ako obranná agresia.** Podnetom k uvedenému **obrannému konaniu detských (i dospelých) rómskych postáv** bol boj dobra proti zlu, boj slabšieho proti silnejšiemu, boj spravodlivého proti nespravodlivému. Pozorovali sme ho v nasledujúcich prejavoch:

- **obrana (verbálna a nonverbálna)**

V tej chvíli sa objavila vo dverách slečna Kvistová.

„... Slečna Kvistová, tak som teda **Cigán alebo nie?**“**vzlykala Katicí.**

„**Áno, si,**“ odvetila jej slečna Kvistová. „Ale hovorí sa Cigánka, ak ide o dievča.“ (Taikonová, 1977, s. 44-45)

„**Nie som žiadna zlodejka! Ani Cigánka. Gullan! Britta! Povedzte jej, že nie som zlodejka!**“ (Taikonová, 1977, s. 48)

„Ako vždy. Musíme sa odsťahovať. Pišu z obecného úradu, že ak sa neodstahujeme v priebehu štyroch dní, zbúrajú nám stany a vysťahujú nás násilím. Ja nechcem mať nijaké nepríjemnosti, tak radšej začneme baliť.“

„Ty nikdy nechceš mať nepríjemnosti, otec. A čo by sa stalo, keby si im začal odporovať? Nemôžeme sa predsa neustále sťahovať. Musíme sa raz niekde usadiť. Ja sa nechcem potíkať po svete celý život. A čo bude s deťmi?“

„Paul, už som veľmi starý na to, aby som sa snažil presvedčiť ľudí na obecnom zastupiteľstve, aby pochopili, že i my sme normálni ľudia. Že i my potrebujeme normálne bývanie. Ale ty sa o to môžeš pokúsiť.“

„To rozhodne urobím. Možno nám dovoľia zostať tu aspoň cez zimu,“ povedal Paul.

Paul sa vydal na cestu, aby sa porozprával s tými mocnými pánmi, ktorí rozhodli, že sa musia odsťahovať. (Taikonová, 1977, s. 93-94)

Bolo počuť otca Taikona ako nahlas a jasne hovorí:

„Kedy už toto skončí a ľudia sa prestanú k nám takto správať. Nesmieme nikde bývať, deti nesmú chodiť do školy. Ani prídelové lístky nám nedávajú, takže nemôžeme nakupovať ako všetci ostatní. Čo sme komu urobili?“ (Taikonová, 1977, s. 116)

– **Deti nemajú rady, čo je nezvyčajné. Ba ani dospelí. Bola si trochu iná ako ony.** Nielen pre kvietkovanú sukňu. Bola si divoká, aj nevychovaná. Sáčala si deti, bila si ich, odpovedala si im nepatrične a s učením bolo tiež veľa ťažkostí! Darmo som ja vedela, že nie si zlá a že máš lepšie srdce ako väčšina dievčat v triede...

Katka prudko potriasla hlavou, až sa jej vrkoče divo roztancovali. A zúfalo vykričkla:

– **Teta Jurka, ja som Cigánka! Som iná ako ostatné. Cigánka, cigánka, cigánka...**

Ostatné slová zanikali v dusivom plači, sotva ich bolo rozumieť. Teta Jurka ale porozumela. Znovu uchopila Katkinu ruku, naklonila sa k nej a vysvetľovala:

– **Nesmieš vravieť, že si iná ako ostatné. Si také isté dievča, dušička, ako ostatné.**

– **Vysotia ma vždy spomedzi seba, – plakala. Prvý raz v živote to vyslovila nahlas. Slzy jej padali do lona. Liali sa tak husto, že modrá plátenná zásterka prevlhla a otmavela.** (Halasiová, 1979, s. 100-101)

Pochopil som, že z môjho predaja nebude nič, a sklamane som sa bral akousi špinavou ulicou do stredu dediny.

„Prečo ma tí ľudia takto prijali?“ rozmýšľal som cestou. „Ved' som neprišiel kradnúť ani klamať. Prišiel som im ponúknuť, čo som vyrobil vlastnými rukami. Je v tom niečo nečestného? Ved'...“ (Podgorec, 1970, s. 62)

– **Vás je viac ako nás a ste silnejší. Môžete nás nabiť, – povedal som. – Nás nemá kto brániť. Ale aby ste vedeli – nie sme zlodeji. Vidíte toho slepého chlapca? Hrá krajšie na husle ako najlepší huslista. A toto dievča, čo chodí s ním, ho vodí, lebo Rapuš nemôže chodiť sám. A ja... ja predávam, čo som uplietol...**

Deti sa zarazili. Videl som, nepáčilo sa im, že nás nemôžu zbiť. Čosi im v tom prekážalo. Odrazu ich prevaha bola nanič. (Podgorec, 1970, s. 65)

Bojazlivo, krok za krokom sme sa od nich začali vzdalovať. Čakal som, že na nás začnú hádzať kamene, ale neurobili to. Možno preto, že bol s nami slepý Rapuš, alebo že sme sa im neprotivili. Hoci som sa neobzeral, dlho som cítil ich nemé, výsmešné pohľady. Akoby ma pichali do šije, oťažievali na chrbte, akoby ma pohánali, štváli z dediny. A **jediné, po čom som v tej chvíli zatúžil, bolo – čo najskôr odísť z ich špinavých ulíc, vzdialiť sa z dohľadu očí, iskriacich pohrdaním, zlostných, ponižujúcich hlasov a ocitnúť sa v čistej šírave, kde by som sa nemusel pred nikým skláňať, žobrať. ...**

**V hrudi sa mi čosi vzdúvalo, vrelo, blčalo. Čosi ako nemý protest, čosi silnejšie odo mňa.**

*No čo som mohol robiť, iba to, že som sa – rozplakal. (Podgorec, 1970, s. 67)*

▪ **obrana vlastným telom**

„Katici! Vzala si Ruttan jej zrkadielko?“ volala na ňu Brita.

„Ruttan! Ako môžeš niečo takého tvrdiť! Videla si, že som ti ho zobrala?“

„Nevidela, ale len ty si zostala v izbe, keď sme sa my išli umývať. A keď som sa vrátila, tak tam nebolo,“ tvrdila Ruttan.

„A prečo som práve ja mala vziať tvoje zrkadlo?“

„No, pretože si Cigánka! Všetci Cigáni kradnú, to sa predsa vie.“

Katici sa rozplakala. ...

„**Nie som žiadna zlodejka! Ani Cigánka. Gullan! Britta! Povedzte jej, že nie som zlodejka!**“

**Katici sa rozbehla k Ruttan a poriadne ju potiahla za vlasy.**

Dievčatá sa snažili bitku zastaviť. Zbadali, že sa k nim blíži slečna Larssonová. To nevěstilo nič dobrého. ... (Taikonová, 1977, s. 47)

Keď vyšli na školský dvor, žiaci práve odchádzali domov. Zvedavo sa pozerali na otca Taikona a jeho dcéry. Katici a Lena začuli ako jeden z chlapcov povedal nahlas svojim kamarátom:

„**Vidíš, to sú Cigáni, tí nemusia chodiť do školy. Tí sa majú!**“

**Katici to tak našťvalo, že sa chcela naňho vrhnúť a zmlátiť ho.** Pripadal jej hlúpy, keď nechápal, že ony chcú chodiť do školy, ale nesmú. Ich otec i naďalej mlčal, len čosi zamrmľal o ľuďoch, ktorí i napriek tomu, že sú vzdelaní, majú predsudky. (Taikonová, 1977, s. 114)

„**Tak to si bola ty a to Cigánča!**“ **Švacla som ho do tváre. Spakruky. Pre to Cigánča!**“ (Zelinová, 1978, s. 66)

### **3. Emocionálne prežívanie pocitu rasovej diskriminácie u detskej rómskej postavy v kontexte multikultúrnej výchovy žiakov**

Interpretáciou emocionálneho prežívania pocitu rasovej diskriminácie, správania a konania detských (i dospelých) rómskych postáv sa usilujeme poukázať na aktuálnosť témy v súčasných edukačných podmienkach, ktorá by mala smerovať k poznávaniu, tolerovaniu a akceptovaniu inakosti aj prostredníctvom literárnych príbehov v rámci multikultúrnej výchovy všetkých žiakov.

K uznávaným odborníkom, zaoberajúcim sa formovaním modernej multikultúrnej spoločnosti na Slovensku, patrí E. Mistrik, ktorý multikultúrnu výchovu definuje ako „*výchovné pôsobenie zamerané na rozvoj chápania iných kultúr, na rozvoj tolerance estetického vkusu voči iným kultúram a v konečnom dôsledku na rozvoj medziľudskej tolerance*“ (1997, s. 23). Autor za východisko považuje nielen spoznávanie iných kultúr, ale aj ich skutočné emocionálne prežívanie. Ide o proces, v ktorom človek vníma rôzne kultúry sveta rovnocenne, bez predsudkov a usiluje sa pochopiť špecifickosť národa či skupiny v kultúrnych spôsoboch sebavyjadrenia, čiže v charakteristických znakoch a rozdieloch rôznych kultúr. Stotožňujeme sa s autorom, že multikultúrna výchova je dnes dôležitým prostriedkom na odstraňovanie xenofóbie, rasizmu a predchádzanie etnických nepokojov, lebo jej kľúčovými kategóriami sú poznanie, porozumenie, tolerancia, rešpektovanie, otvorenosť, ale aj prekonávanie a eliminácia všetkých podôb diskriminácie, predsudkov človeka či skupiny voči inému človeku, skupine, národu.

Ciele multikultúrnej výchovy v primárnom vzdelávaní podľa K. Ľuptákovskej (2004, s. 62) vychádzajú z postupnosti od pasívneho postoja k aktívnej participácii, čo reprezentujú nasledujúce štyri fázy: poznávanie (spoznanie nového, nepoznaného = pasívny postoj); tolerancia (chápanie druhého = pasívny postoj); empatia (vcítenie sa do postojov druhého = aktívnejší postoj); starostlivosť (práca s druhým, jeho ochrana = aktívny postoj). Pri plnení cieľov multikultúrnej výchovy žiakov má rozhodujúcu úlohu učiteľ, ktorý by mal vystupovať v role facilitátora a z metodického hľadiska využiť také interaktívne metódy a formy práce, ktoré budú smerovať k otvorenej diskusii, riešeniu problémov a konfliktných situácií, k objavovaniu a tvorivému

mysleniu, ku kritickému mysleniu, asertívnemu, empatickému a prosociálnemu správaniu. Cieľmi multikultúrnej výchovy v školskej praxi sa zaoberá aj J. R. Noel (1995, s. 268-269), podľa ktorého nestačí iba doplnenie problematiky iných kultúr do učebných osnov, ale jej súčasťou musí byť aj rozvíjanie schopností a zručností, poznávanie v spolupráci kultúr menšín, menšín s majoritnou kultúrou v procese vzájomného obohacovania, chápania a slobodného rozvoja. Obsahom multikultúrnej výchovy podľa E. Mistríka (1999, s. 118) je spoznanie nielen odlišností, ale aj rozvíjanie hlbšieho pochopenia druhej kultúry tak, aby výsledkom poznania bolo aj akceptovanie odlišnosti, čiže empatia voči inej kultúre. Ide o rozvíjanie schopnosti vcítiť sa do cítenia nositeľov inej kultúry, schopnosť precíťovať svet tak, ako ho cítia oni, čo autor považuje za oveľa aktívnejší prístup, ako je tolerancia.

## Záver

Literárny text / dielo s detskými rómskymi postavami sa môže stať vhodným prostriedkom na poznávanie inakosti Rómov, na výchovu žiakov k empatii a akceptovaniu tejto inakosti, ako aj k stieraniu hraníc medzi kultúrnou rôznorodosťou, čo môžeme docieľiť v rámci multikultúrnej výchovy všetkých žiakov. Ak v edukačnom procese prestáva byť inakosť rušivým elementom a je v ňom rešpektovaná osobnosť každého žiaka ako individualita, vtedy môžeme uvažovať o tom, že sme v inkluzívnej triede / škole, v ktorej má každý svoje miesto a každý môže byť obohatením pre všetkých. V tejto súvislosti aj autori S. Nieto a P. Bode (2012) odporúčajú učiteľom, aby sa v edukačnom procese nevyhýbali rozdielnosti, s ktorou prichádzajú žiaci do školy, aby pripustili možnosť, že identita detí môže ovplyvniť to, ako sa budú žiaci v škole cítiť, aby akceptovali túto rozdielnosť a učili žiakov poznávať ju a akceptovať. V rámci multikultúrnej výchovy v inkluzívnych podmienkach učíme žiakov hľadať v príbehu (aj v ďalších dostupných prameňoch) informácie o nomádskom spôsobe života Rómov v minulosti a vyjadrovať svoje hodnotiace postoje k histórii, tradíciám a kultúre Rómov; hovoriť o tom, aké prekážky museli Rómovia na svojej ceste životom prekonávať, ako sa svojou inakosťou vyrovnávali, a akceptovať osobitosti spôsobu života iných ľudí bez predsudkov; pozorovať v príbehu medziľudské vzťahy rómskych a nerómskych literárnych postáv, pomenúvať rozdiely v ich konaní a správani, tiež uvádzať príklady na analógie v súčasných medziľudských vzťahoch (rodinné, súrodenecké či priateľské) v minoritnej rómskej komunite a majoritnej spoločnosti; prezentovať svoje názory, postoje a čitateľské zážitky o tolerantnom správaní sa k akejkoľvek inakosti ľudí; vyjadriť pozitívne hodnotiace postoje k histórii, kultúre a tradíciám (nielen) Rómov; prezentovať nápady na poznávanie a uchovávanie tradícií rómskej i nerómskej kultúry a pod. (Hlebová, 2009, 2018).

**Poznámka:** Príspevok je čiastkovým výstupom z riešenia grantového projektu APVV-15-0071 *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež*.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. HALASIOVÁ, M., 1979. *Katka z poslednej lavice*. Bratislava: Mladé letá.
2. HIVEŠOVÁ-ŠILANOVÁ, D., 1996. *Vtáčatko Koráločka / Čirikloro Mirikloro. Autorské rozprávky na motívy rómskych piesní*. Bratislava: Vydavateľstvo Goldpress Publishers. ISBN 80-85584-24-7.
3. HLEBOVÁ, B., 2009. *Rómska literatúra v multikultúrnej a emocionálnej edukácii elementaristov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-955-1.
4. HLEBOVÁ, B., 2011a. *Slovník autorov rómskej literatúry pre deti a mládež*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0316-5.

5. HLEBOVÁ, B. a kol., 2011b. *Rómovia v literatúre pre deti a mládež na Slovensku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0317-2.
6. HLEBOVÁ, B., 2018. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2089-6.
7. KAČALA, J. et al., 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: VEDA, Vydavateľstvo SAV. ISBN 80-224-0750-X.
8. EUPTÁKOVÁ, K., 2004. Multikultúrna výchova v edukácii na I. stupni ZŠ. In: DARÁK, M.: *Aktuálne trendy v teórii výchovy. Zborník príspevkov z medzinárodného vedecko-teoretického seminára (Prešov 2. – 3. 10. 2003), II. časť*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied.
9. MISTRÍK, E., 1997. Estetika. In: KICZKO, L. et al.: *Slovník spoločenských vied*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08- 02592-1.
10. MISTRÍK, E. et al., 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova. Culture and Multicultural Education*. Bratislava: PhDr. Milan Štefanko – IRIS. ISBN 80-88778-81-6.
11. NAKONEČNÝ, M., 2004. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
12. NIETO, S., BODE, P., 2012. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
13. NOEL, J. R., 1995. Multicultural Teacher Education: From Awareness Through Emotions to Action. In: *Journal of Teacher Education*. Vol. 46, No. 4, pp. 268-269.
14. PODGOREC, V., 1970. *Biely Cigánik*. Bratislava: Mladé letá, Obzor.
15. SLIACKY, O. a kol., 2009. *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: Literárne informačné centrum. ISBN 978-80-89222-64-3.
16. TAIKONOVÁ, K., 2001. *Katicí*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-03297-9.
17. ZELINOVÁ, H., 1978. *Jakubko*. Bratislava: Mladé letá.

#### **Author's Information:**

*doc. PaedDr. Bibiána Hlebová – PhD., University of Prešov, Faculty of Education, Department of Special Education, Prešov, Slovak Republic.*

# APLIKACJE MOBILNE W LOGISTYCE

## MOBILE APPLICATIONS IN LOGISTICS

*Władysław Wornalkiewicz*

*Władysław Wornalkiewicz*

### Streszczenie

W opracowaniu przedstawiono podstawowe pojęcia dotyczące pozyskiwania i projektowania aplikacji mobilnych na smartfony oraz laptopy. Wskazano na potrzebę ich integracji z systemami obiektowymi, zwłaszcza z podsystemem współpracy z klientami. Zaprezentowano popularne aplikacje mobilne dające możliwość współpracy z komputerami pokładowymi dużych samochodów ciężarowych. Wskazano na tendencje integracyjne systemów informatycznych, telekomunikacyjnych i w inteligentnych urządzeniach służących gospodarstwu domowemu jak i w sferze produkcji czy handlu w jako tzw. telematykę. Ponadto naszkicowano prognozę, we wdrażaniu nowoczesnej technologii informacyjnej, określonej mianem III platformy informatycznej.

### Annotation

The study presents the basic concepts of acquiring and designing mobile applications for smartphones and laptops. The need to integrate them with object systems, in particular with the client cooperation subsystem, has been indicated. Popular mobile applications giving the opportunity to cooperate with on-board computers of large trucks have been presented. The integration tendencies of IT and telecommunications systems and in intelligent devices serving households as well as in the sphere of production or trade in the so-called telematics have been indicated. In addition, a forecast has been outlined in the implementation of modern information technology, referred to as the 3rd IT platform.

**Słowa kluczowe:** aplikacje mobilne, sklep internetowy, platforma programowa, logistyka przewozów, Internet rzeczy.

**Key words:** mobile applications, online shop, software platform, transport logistics, Internet of Things.

### Wstęp

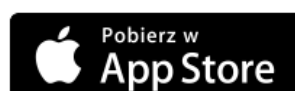
W *Encyklopedii zarządzania* „Logistyka jest to proces planowania, realizowania i konstruowania sprawnego i efektywnego ekonomicznie przepływu surowców, materiałów do produkcji wyrobów gotowych oraz odpowiedniej informacji z punktu pochodzenia do punktu konsumpcji w celu zaspokojenia wymagań klienta”<sup>23</sup>. Natomiast według S. Kummera i J. Webera „Logistyka jest to koncepcja zarządzania procesami i potencjałem dla skoordynowania realizacji przepływów towarowych w skali przedsiębiorstwa i powiązań między jego partnerami

---

<sup>23</sup> <https://mfiles.pl/pl/index.php/Logistyka>, dostęp: 30. 07. 2019.

rynkowymi". Określenie aplikacja mobilna oznacza oprogramowania działające na urządzeniach przenośnych, takich jak telefony komórkowe, smartfony, palmtopy czy tablety<sup>24</sup>. Aplikacje mobilne można podzielić na: samodzielne – działające bez dostępu do Internetu; klienckie – na potrzeby klienta, łączące z odpowiednim serwerem przez Internet; internetowe – w postaci stron mobilnych; gry komputerowe. Przewiduje się, że usługi dostępne za pośrednictwem smartfonów i tabletów będą w przyszłości dźwignią rynku mobilnego. Urządzenia mobilne są sprzedawane z podstawowymi programami, a należą do nich: przeglądarka internetowa, klient poczty elektronicznej, kalendarz, mapy i aplikacja do nabywania multimedialnych treści.

Aplikacje dodatkowe, które chcemy zainstalować dostępne są w tzw. sklepach internetowych i pracują w środowisku mobilnych systemów operacyjnych, w tym przede wszystkim w Google Play, Apple AppStore, Windows Phone Store i BlackBerryApp World. Loga najpopularniejszych wejść do Google Play oraz App Store są następujące:



Tak więc aplikacje pobierane są z danej platformy (sklepu internetowego) na urządzenia do tego przystosowane np. laptopy, komputery stacjonarne. Jak już wspomniano Google Play to internetowy sklep Google z aplikacjami, grami, muzyką, książkami, magazynami, filmami i programami TV<sup>25</sup>. Treści ze sklepu są przeznaczone przede wszystkim do korzystania za pomocą urządzeń działających pod kontrolą systemu operacyjnego Android. AppStore stanowi platformę dystrybucji cyfrowej z aplikacjami dla iPada, iPhone'a oraz iPod touch firmy Apple Inc<sup>26</sup>. Dodam tu, że osoby piszące płatne aplikacje do AppStore otrzymują 70% od sprzedanych własnych aplikacji, a 30% trafia do Apple. Zajmując się określeniami podstawowymi z zakresu technologii mobilnej warto samemu sięgnąć po dalsze wyjaśnienia w tym zakresie zamieszczone w Internecie. Pojawia się często pojęcie „platforma”, które ma różne znaczenia, a może to być tzw. *framework*<sup>27</sup>, który stanowi szkielet programistyczny do budowy aplikacji, gdyż określa jej strukturę, ogólny mechanizm działania, dostarcza komponenty i umożliwia dostęp do biblioteki ogólnego przeznaczenia. W takiej sytuacji rola programisty sprowadza się do uszczegółowienia *frameworku* według potrzeb realizowanego projektu dla określonego użytkownika.

## Przykłady branżowo zorientowanych aplikacji mobilnych

Zagłębmy teraz do przykładowej darmowej aplikacji mobilnej zwanej DiDi, bardzo popularnej na rynku chińskim<sup>28,29</sup>, którą możemy pobrać ze sklepu internetowego Google Play oraz AppStore. Aplikacja o nazwie DiDi umożliwia w Chinach zamówienie taksówki, kierowcy zatrudnionego przez firmę o nazwie również DiDi, skorzystanie z przejazdu busem tej firmy, a nawet wypożyczenie samochodu czy też roweru. Podane wcześniej udogodnienie mobilne jest możliwe dzięki szybkiemu rozwojowi technologii informatycznej (IT)<sup>30</sup>. Pojęcie to obejmuje kilka dziedzin, a mianowicie informatykę, telekomunikację oraz inne dziedziny stosujące narzędzia przetwarzania informacji.

Tworzenie oraz sprzedawanie aplikacji na urządzenia mobilne w zakresie wspomagania pracy na różnych stanowiskach procesu zarządzania jest obecnie bardzo intratnym biznesem dla wielu firm komputerowych. Dla przykładu wymienię firmę appcreo z Poznania<sup>31</sup>. Specjalizuje się ona w

<sup>24</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Aplikacja\\_mobilna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Aplikacja_mobilna), dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>25</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Google\\_Play](https://pl.wikipedia.org/wiki/Google_Play), dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>26</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/App\\_Store](https://pl.wikipedia.org/wiki/App_Store), dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>27</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/Framework>, dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>28</sup> <https://www.chinskiraport.pl/blog/chinskie-aplikacje-mobilne/>, dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>29</sup> <https://play.google.com/store/search?q=DiDi>, dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>30</sup> [https://mfiles.pl/pl/index.php/Technologia\\_informatyczna](https://mfiles.pl/pl/index.php/Technologia_informatyczna), dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>31</sup> <https://appcreo.pl/>, dostęp: 30. 07. 2019.

tworzeniu aplikacji mobilnych na systemy Android, iOS i Windows Phone. Te aplikacje są przeważnie dedykowane określonej firmie.



My China Taxi-한국  
China Pleasure Tour C

Rys. 1. Logo aplikacji DiDi

Źródło: Opracowanie własne na podstawie – <https://play.google.com/store/search?q=DiDi>.

Appcreo wykorzystuje aktualne technologie i uwzględnia występujące trendy. Prace nad aplikacją dedykowaną rozpoczynają się od wykonania specyfikacji, a następnie opracowania projektu tzw. UX/UI, a dalej dobrej grafiki. Gotową aplikację umieszcza się w odpowiednim sklepie np. Google Play, czy też AppStore. Oferowane jest opracowanie publikacji natywnych i hybrydowych oraz ich testowanie w środowisku użytkownika, a następnie ich serwisowanie. Proponowane są też aplikacje w wykonaniu alternatywnym na platformy Android lub iOS. Jednak na szczególną uwagę zasługuje integracja zbudowanej aplikacji mobilnej z CRM (*Systemem Zarządzania Współpracą z Klientami*) oraz systemami sprzedażowymi. Aplikacja ta na życzenie użytkownika może spełniać między innymi następujące funkcje:

- rejestracja / weryfikacja użytkowników,
- geolokalizacja,
- integracja z systemem map,
- konfiguracja oraz składanie zleceń / zamawianie produktu,
- płatności online,
- obserwowanie statusów i uzupełnianie formularzy.

Powróćmy do użytego wcześniej symbolu UX (*userexperience*), pod którym kryje się skupienie uwagi w projektowaniu, na wrażenie jakie doświadczy użytkownik przy korzystaniu z danej aplikacji<sup>32</sup>. Dodam, że wykonanie aplikacji dla każdej z platform traktowane jest przez appcreo jako osobny projekt. Aplikacje natywne, kupowane w sklepie internetowym, zorientowane są na określone urządzenia mobilne np. smartfon lub laptop. Natomiast aplikacje mobilne hybrydowe to połączenie rozwiązań aplikacji natywnej i webowej. Aplikacje hybrydowe można dopasować do telefonów, tabletów z uwzględnieniem rozdzielczości ich ekranów. Często tu wspomnianą platformą Android, jest systemem operacyjnym z jądrem Linux dla urządzeń mobilnych takich jak telefony komórkowe, smartfony, tablety i netbooki<sup>33</sup>. Nadmienię, że w sierpniu 2014 było dla tego systemu dostępnych ponad 1,3 miliona aplikacji w Google Play. Drugim z często wymienianych systemów operacyjnych technologii mobilnej jest iOS firmy Apple Inc.<sup>34</sup>. Stosowany jest on w urządzeniach mobilnych iPhone, iPod touch oraz iPad. Aplikacje dedykowane, zorientowane są branżowo na potrzeby określonych często małych firm i z tego względu warto dalej wymienić choć kilka produktów firmy softwarowej appcreo.

[Kominiarczyk-app.pl](http://kominiarczyk-app.pl) – aplikacja mobilna wykonana na platformę Android, która ułatwia pracę kominiarzom i obejmuje między innymi funkcję zaawansowane formularze kontroli budynków oraz historię przeglądów<sup>35</sup>.

[DiscoverEver](http://DiscoverEver) – aplikacja przygotowana na platformę Android i iOS wykorzystująca drukowane reklamy do odkrycia dodatkowego *contentu* (wartości treści). Obejmuje ona takie

<sup>32</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/User\\_experience](https://pl.wikipedia.org/wiki/User_experience), dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>33</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Android\\_\(system\\_operacyjny\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Android_(system_operacyjny)), dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>34</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/IOS>, dostęp: 30. 07. 2019.

<sup>35</sup> [www.kominiarczyk-app.pl](http://www.kominiarczyk-app.pl), dostęp 31. 07. 2019.



funkcje jak rozpoznawanie obrazu, moduł udostępniania, panel klienta, zaawansowany system do zarządzania.

Lupus – porównywarka ofert z możliwością zamówienia usługi na dany dzień i godzinę oraz zapłaceniem online.

Cukiernia Ania – aplikacja skierowana jest do pracowników określonej cukierni.

Insur Invest – aplikacja służy do zakupu ubezpieczeń przez klientów i obejmuje między innymi integrację z SMS Api oraz z modułem czat.

Nadmienię, że w projektowanych aplikacjach mobilnych wykorzystuje się czasem dostęp do prowadzenia rozmowy w formie czatu, czyli pogawędki<sup>36</sup>. Jest to rodzaj rozmowy między dwoma lub wieloma użytkownikami komputerów za pośrednictwem Internetu lub innej sieci komputerowej, polegającej na naprzemiennym przesyłaniu wiadomości tekstowych. Wraz z postępem technologicznym zauważono, że tradycyjny czat można rozbudować dodając funkcję połączenia audio i wideo, a efektem takiego projektowania było powstanie oprogramowania Gadu-Gadu oraz Skype. Wymieniony tu SMS Api to interfejs programowy, który umożliwia wysyłanie krótkich wiadomości za pośrednictwem bramki SMS<sup>37</sup>.

Istotnym krokiem w procesie projektowania komunikacji za pośrednictwem urządzeń mobilnych jest wybór technologii za pomocą której realizowane będą cele biznesowe. Musimy rozważyć, czy zbudować aplikację hybrydową, czy natywną?<sup>38</sup>. Jak już nadmieniono aplikacje natywne to programy, które napisane są indywidualnie w określonym języku pod daną platformę mobilną. Natomiast aplikacje hybrydowe pozwalają na stworzenie jednej aplikacji na kilka systemów, z której część jest współdzielona, a część dotyczy tylko danej platformy. Zaletą aplikacji natywnych jest większa jej wydajność oraz szybkość realizacji. Natomiast podstawową zaletą aplikacji hybrydowych jest oszczędność zasobów, gdyż wspólny jest w tym zakresie kod programowy dla platformy Android oraz iOS. Opracowanie określonego rodzaju aplikacji podyktowane jest potrzebami klienta danej branży oraz specyfiką rynku, np. gdy wiemy, że użytkownicy w danym regionie zdecydowanie korzystają tylko z jednej platformy, to projektujemy tylko na nią. Powróćmy jednak do dalszych aplikacji oferowanych przez firmę appcreo.

IT-Renhold – aplikacja dla użytkowników poszukujących firmy sprzątającej na terenie Norwegii oraz dla pracowników firmy Renhold.

Hebrock Polska – aplikacja pełniąca funkcję informacyjną w zakresie oferty firmy dla osób nie będących jeszcze klientami firmy.

VitaMind – aplikacja skierowana do wszystkich użytkowników chcących dbać o swoją dietę, posiadająca rozbudowaną bazę przepisów.

Koszyk Marzeń – aplikacja wykonana na Android na potrzeby sklepu z zabawkami.

CountMe – aplikacja skierowana do wszystkich użytkowników chcących pochwalić się swoimi zakupami oraz podróżami.

MOTOEXPERT – aplikacja dla firmy zajmującej się likwidacją szkód komunikacyjnych.

FORMUSED24 – aplikacja dla firmy zajmującej się kontrolą sklepów w Niemczech.

AUTOPOMOC24 – aplikacja ta została opracowana na trzy rodzaje platform systemów operacyjnych: Android, iOS, WindowsPhone. Zastosowano technologię GPS do wyszukiwania pomocy drogowej, holowania, wulkanizacji w promieniu 30 km od obecnej lokalizacji, w której osoba poszukująca pomocy drogowej się znajduje.

Jak już nadmieniono, oprócz Google Play przy zakupie aplikacji mobilnej możemy też skorzystać z dostępu do sklepu Microsoft Store<sup>39</sup>. Sklep ten posiada aplikacje dla systemu Windows o interfejsie Modern UI. Firma appcreo oferuje jeszcze inne specjalizowane aplikacje mobilne, ale spośród wymienionych z punktu widzenia logistyki na większą uwagę zasługuje MOTOEXPERT oraz AUTOPOMOC24. Spośród publikacji internetowych, z szeroko pojętej logistyki, proponuję zapoznać się z tekstami:

<sup>36</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/Czat>, dostęp 31. 07. 2019.

<sup>37</sup> <https://www.twilio.com/docs/glossary/what-is-sms-api-short-messaging-service>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>38</sup> <https://appchance.com/pl/blog/native-vs-hybrid-jaki-rodzaj-aplikacji-mobilnej-wybrac/>, dostęp: 31. 07. 2017.

<sup>39</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Sklep\\_Microsoft](https://pl.wikipedia.org/wiki/Sklep_Microsoft), dostęp: 31. 07. 2019.

- Jasiukiewicz A., *Aplikacje mobilne jako innowacyjne narzędzie promocji marki w opinii konsumentów*<sup>40</sup>,
- Antonowicz M., *System automatycznego wykrywania kolizji wykorzystujący urządzenia mobilne*<sup>41</sup>,
- Smółka J., Łukasik E., *Handel internetowy - implikacje dla logistyki*<sup>42</sup>,
- Ciszewski T., Wojciechowski J., *Logistyczne zastosowania systemów informacyjnych*<sup>43</sup>,
- Żyła K., *Możliwości zastosowania AppInventor do budowy aplikacji mobilnych wykrywających zaburzenia koncentracji*<sup>44</sup>.

Przytoczę jeszcze dwie publikacje dotyczące technologii mobilnej:

1. *Rozwiązania cloudcomputing w logistyce: stan obecny i tendencje rozwojowe*<sup>45</sup>. W publikacji dokonano analizy rynku rozwiązań informatycznych jako usługi w „chmurze” dla zastosowań w logistyce. Ponadto nakreślono prognozy rozwoju stosowalności tego typu usługi w najbliższych latach.

2. *Rejestracja zachowań komunikacyjnych w czasie rzeczywistym jako wsparcie organizacji i zarządzania transportem*<sup>46</sup>.

Coraz częściej przedmiotem publikacji naukowych z zakresu logistyki jest telematyka, zwłaszcza dotycząca urządzeń rejestrujących i monitorujących zainstalowanych w samochodach ciężarowych. Ogólnie biorąc pojęcie to oznacza rozwiązania telekomunikacyjne, informatyczne i informacyjne oraz rozwiązania automatycznego sterowania dostosowane do potrzeb obsługiwanych systemów fizycznych<sup>47</sup>. Stosowane są obecnie terminy: telematyka transportu, telematyka medyczna, telematyka przemysłowa i inne. Systemy telematyczne stosują różne urządzenia, programy komputerowe oraz systemy. Dużymi krokami wkracza telematyka również obsługi ruchu nowoczesnych miast, a element zainteresowania tą problematyką spotykamy w publikacji: *Telematyka w logistycznym zarządzaniu transportem w miastach*<sup>48</sup>.

Na rynku polskim w zakresie logistyki miejskiej wkraczają nowe rozwiązania dotyczące logistyki przewozów. Przykładami są duże miasta polskie np. Wrocław, gdzie wdrożono system teleinformatyczny o nazwie Uber<sup>49</sup>, będący wytworem amerykańskiej firmy Uber Technologies Inc. Skorzystanie z Ubera wymaga wcześniejszego zarejestrowania się w oknie dialogowym (zob. Rysunek 2). Zachęcam Czytelnika do pełnego przetestowania możliwości zamówienia środka transportu i skorzystania z przewozu na terenie danego miasta.

Coraz częściej produkowane wyroby gotowe mają znamiona pewnej inteligencji, wyręczając po części użytkownika z niektórych czynności. Mogą one wejść w system zintegrowany np. inteligentnego budynku i na bieżąco informować o stanie swojej sprawności. Zauważono, że urządzenia – przedmioty mogą pośrednio, albo bezpośrednio gromadzić, przetwarzać lub wymieniać dane za pośrednictwem instalacji elektrycznej inteligentnej KNX lub sieci komputerowej. Przedmiotami tymi mogą być urządzenia gospodarstwa domowego, artykuły oświetleniowe i grzewcze. Z tego względu warto zainteresować się publikacją „*Internet rzeczy*”<sup>50</sup>.

<sup>40</sup> [https://scholar.google.pl/scholar?q=aplikacje+mobilne+logistyka&hl=pl&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholarzia](https://scholar.google.pl/scholar?q=aplikacje+mobilne+logistyka&hl=pl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholarzia), dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>41</sup> <https://www.czasopismologistyka.pl/artykuly-naukowe/send/338-artykuly-na-plycie-cd-2/9123-smolka-lukasik-skublewska-paszowska-system-automatycznego>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>42</sup> <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=564964>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>43</sup> <https://www.czasopismologistyka.pl/artykuly-naukowe/send/-/2524>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>44</sup> <https://www.czasopismologistyka.pl/artykuly-naukowe/send/298-artykuly-na-plycie-cd-1/3860-artykul>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>45</sup> <https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-d2d11766-36c9-41b1-a98a-a12d20e6356c>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>46</sup> <https://www.czasopismologistyka.pl/artykuly-naukowe/send/334-artykuly-na-plycie-cd-2/8166-sierpinski-celinski-staniek-druk>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>47</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/Telematyka>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>48</sup> <https://www.czasopismologistyka.pl/artykuly-naukowe/send/199-artykuly-na-plycie-cd/246-artykul>, dostęp: 31. 07. 2019.

<sup>49</sup> <https://en.wikipedia.org/wiki/Uber>, dostęp: 10. 07. 2019.

<sup>50</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Internet\\_rzeczy](https://pl.wikipedia.org/wiki/Internet_rzeczy), dostęp: 10. 08. 2019.

Internet rzeczy (*Internet of Things*) określane jest skrótem IoT. Kolejna publikacja „*Internet rzeczy w rozwoju e-logistyki organizacji inteligentnych*” wskazuje wpływ IoT na organizację nowoczesnych obiektów<sup>51</sup>. Celem przytoczonej publikacji jest przedstawienie *Internetu rzeczy* jako swobodnego ekosystemu teleinformatycznego, przyczyniającego się w sposób zasadniczy do rozwoju organizacji zarówno gospodarczych jak i usługowych.

Rys. 2. Okno rejestracji w aplikacji mobilnej Uber  
Źródło: Opracowanie własne na podstawie publikacji internetowej.

Temat „*Inteligentna logistyka jako element kreowania wartości dodanej dla klienta*” jest inspiracją następnej publikacji internetowej<sup>52</sup>. Dążenie do nowoczesnej e-logistyki to także zastosowanie techniki radiowej RFID do identyfikacji transakcji i obsługi klientów w masowych przepływach materiałów i wyrobów we współczesnym zglobalizowanym biznesie<sup>53</sup>.

## Projektowanie aplikacji mobilnych

Potrzeby dotyczące projektowania aplikacji mobilnych spotykamy w publikacji internetowej Grzegorza Roga<sup>54</sup>. Nadmienia on, że na świecie jest już ponad pięciokrotnie więcej urządzeń mobilnych niż desktopów, a niemal 25% użytkowników korzysta wyłącznie z urządzeń mobilnych do przeglądania sieci. Największe polskie serwisy rejestrują w przybliżeniu 50% ruchu właśnie ze smartfonów, tabletów i innych urządzeń mobilnych. Można wyróżnić trzy podstawowe platformy projektowe w tworzeniu aplikacji mobilnych:

- *Google Material Design*<sup>55</sup>,
- *iOS Human Interface Guidelines*<sup>56</sup>,
- *Windows Design*<sup>57</sup>.

Nadrzędna zasadą podczas projektowania na urządzenia mobilne jest „*Win as one*”, która mówi, że warto projektować aplikacje tak, aby ich najważniejsze, powtarzalne elementy jak nawigacja, były podobne w różnych aplikacjach. Wdrażanie aplikacji hybrydowych wymaga posiadania różnych środowisk – Mac OS oraz Windows, w przypadku różnych platform.

<sup>51</sup> [https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/user\\_upload/wydawnictwo/SE\\_Artyku%C5%82y\\_231\\_250/SE\\_249/24.pdf](https://www.ue.katowice.pl/fileadmin/user_upload/wydawnictwo/SE_Artyku%C5%82y_231_250/SE_249/24.pdf), dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>52</sup> [http://www.pszw.edu.pl/images/publikacje/t073\\_pszw\\_2015\\_klepacki-gidzinski---inteligentna-logistyka-jako-element-kreowania-wartosci-dodanej-dla-klienta.pdf](http://www.pszw.edu.pl/images/publikacje/t073_pszw_2015_klepacki-gidzinski---inteligentna-logistyka-jako-element-kreowania-wartosci-dodanej-dla-klienta.pdf), dostęp: 10. 07. 2019.

<sup>53</sup> <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171508863>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>54</sup> <https://blog.eduweb.pl/projektowanie-aplikacji-mobilnych-co-musisz-wiedziec-jak-zaczac/>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>55</sup> <https://design.google.com/resources/#material-design-guidelines>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>56</sup> <https://developer.apple.com/library/ios/documentation/UserExperience/Conceptual/MobileHIG/>, dostęp: 10. 08. 2019

<sup>57</sup> <https://dev.windows.com/en-us/design>, dostęp: 10. 08. 2019.

Możliwość zgłoszenia aplikacji mają zarejestrowani deweloperzy, co wiąże się z roczną opłatą developerską za każdą z platform. Jak już po części nadmieniałem, w projektowaniu aplikacji mobilnej należy uwzględnić:

- rozdzielczość interfejsu aplikacji, z uwzględnieniem popularnych platform mobilnych (iOS, Android, Windows Phone/Windows);
- skalowanie sprzętowe, między innymi wynikające z formatu ekranu; niektóre elementy na ekranie urządzenia mobilnego są powiększane dwukrotnie dla uzyskania lepszej czytelności;
- dostarczenie odpowiednich grafik;
- projektowanie pod dotyk, poprzez zastosowanie interfejsu dotykowego;
- zaplanowanie animacji;
- fonty, ikony oraz kolory; podobnie jak elementy interfejsu, takie jak kontrolki, korzysta się ze specjalnych fontów, czy wskazówek dotyczących ikonografii i kolorów dla poszczególnych platform;
- gotowce, np. podczas projektowania aplikacji mobilnych korzysta się darmowych zestawów kontrolki;
- narzędzia, w trakcie procesu projektowania korzysta się aplikacji Photoshop oraz Illustrator;
- testowanie na urządzeniu na który zaprojektowano daną aplikację mobilną.

W projektowaniu aplikacji mobilnych stosuje się jeszcze inne pomoce programistyczne wymienione w publikacji *"15 prostych narzędzi do tworzenia biznesowych aplikacji"*<sup>58</sup>. Tworzenie bowiem aplikacji na smartfony i tablety nie należy do łatwych zadań programowych i z tego względu korzysta się z narzędzi wymienionych w dalszej części tego opracowania.

1. AgilePoint NX – podstawowy program do szybkiego tworzenia aplikacji. Środowisko to łączy w sobie narzędzie typu *"przeciągnij i upuść"* oraz silne wsparcie połączenia z zewnętrznymi systemami. Ponadto jest to program do tworzenia formularzy online i narzędzie do tworzenia raportów. Platformę tę zainstalować można w prywatnej lub publicznej chmurze SaaS, a także stacjonarnie, na swoim dysku twardym. Prostim rozwiązaniem jest Appery.io oparty na chmurze, który między innymi służy do tworzenia aplikacji mobilnych, przy czym jest tu także graficzny edytor *"przeciągnij i upuść"*. Appery.io współpracuje z systemami operacyjnymi Android, iOS oraz Windows.

2. AppianQuickApps – platforma do tworzenia aplikacji mobilnych i systemy operacyjne iOS, Android oraz jako aplikacje webowe.

3. BizAgi BPM Suite, oparty na Windows wchodzący w skład większego narzędzia program służący do modelowania i dokumentowania procesów.

4. Caspio Bridge – opiera swoje działanie na bazie danych SQL z webowym interfejsem do zarządzania danymi.

5 i 6. K2 Blackpearl oraz rozszerzona wersja Appit – umożliwiają budowę aplikacji mobilnych i sieciowych. Wersje z użyciem narzędzia typu K2 dostępne są dla iOS, Androida i Windows Phone, natomiast usługi cloud-computing oparte są na serwerach z systemem Windows.

7. KonyVisualizer – środowisko programistyczne typu *"przeciągnij i upuść"* umożliwiające budowę natywnych oraz sieciowych aplikacji dla telefonów, tabletów, komputerów osobistych. Można skorzystać z *frameworków* i wieloplatformowych szablonów do zaprojektowaniu interfejsu użytkownika. Dodam, że KonyVisualizer umożliwia także projektowanie na Apple Watch.

8. MATS BPM – narzędzie to służy do projektowania aplikacji klasy BPM (*Business Process Management*) i ma duże możliwości modelowania i automatyzacji procesów. Umożliwia projektowanie interfejsu użytkownika na różnych urządzeniach.

9. MendixApp Platform i Mendix Modeler – umożliwiają projektowanie aplikacji sieciowych, działających w przeglądarkach internetowych, zarówno tradycyjnych, jak i mobilnych. Ponadto można budować hybrydowe aplikacje mobilne dla telefonów i tabletów.

10. MicropactEntellitrak – daje wsparcie dla modelowania danych i gromadzenia informacji na temat podmiotów gospodarczych. Natomiast wersja MicroPactEntellitrak posiada także specjalne

---

<sup>58</sup> <https://www.pcworld.pl/ranking/15-prostych-narzedzi-do-tworzenia-biznesowych-aplikacji-na-smartfony,406743.html>, dostęp: 10. 08. 2019.

rozwiązanie dla instytucji rządowych i wykorzystywana jest w programach reagowania kryzysowego.

11. MIOedge – platformą dostarczającą aplikacje przeznaczone do zarządzaniu danymi.

12. NintexWorkflow – zajmuje się modelowaniem przepływów w procesach biznesowych i umożliwia integrację z systemami iOS, Android, Windows Phone i Windows.

13. OutSystems Platform – pozwala na tworzenie aplikacji internetowych na komputery stacjonarne, smartfony i tablety.

14. Microsoft PowerApps – pozwala na tworzenie nowych aplikacji sieciowych, przy zastosowaniu PowerApps Studio.

15. ServiceNow Platform – platforma dla aplikacji korporacyjnych, która pomaga dużym przedsiębiorstwom w strukturyzacji i automatyzacji przepływu pracy, zarządzaniu danymi i zasobami oraz we wdrażaniu aplikacji w *chmurze*.

O czynnikach wpływających na koszt aplikacji mobilnej dowiadujemy się z publikacji Piotra Lewandowskiego pt. „*Ile kosztuje stworzenie aplikacji mobilnej?*”<sup>59</sup>. Autor proponuje zadać sobie przed procesem projektowania pytania:

Na ilu platformach ma działać aplikacja?

Czy będzie potrzeba łączenia z serwerem?

Czy aplikacja ma mieć możliwość zakładania kont?

Ile ekranów będzie w aplikacji?

Czy aplikacja ma być zintegrowana z platformami społecznościowymi?

Czy chcemy stworzyć wersję aplikacji na przeglądarki WWW?

Czy aplikacja będzie obsługiwała powiadomienia?

Czy w aplikacji mają być dostępne mapy lub nawigacja?

W jakiej orientacji ma działać aplikacja?

Czy aplikacja będzie obsługiwała mikropłatności?

Z jakich funkcji telefonu korzysta aplikacja?

Czy aplikacja ma obsługiwać zewnętrzne urządzenia za pomocą *bluetooth*?

W jakich wersjach językowych przygotować aplikację?

Wymieniony tu *bluetooth* oznacza standard bezprzewodowej komunikacji krótkiego zasięgu pomiędzy różnymi urządzeniami elektronicznymi, wymaga to jednak od projektującego określenia tych urządzeń<sup>60</sup>. Konieczność zakładania kont w aplikacji pojawia się wtedy, gdy potencjalny użytkownik chce stosować projektowaną aplikację na kilku urządzeniach/telefonach. Ciekawym uzupełnieniem poznawczym dla projektującego aplikacje mobilne, jest publikacja Piotra Adamczewskiego pt. „*E-logistyka ery nowoekonomy*”<sup>61</sup>. Autor podkreśla szczególną rolę jaką odgrywać mogą dla przewagi konkurencyjnej nowoczesne systemy logistyczne uwzględniające zaawansowane rozwiązania w zakresie infrastruktury teleinformatycznej. Według Adamczewskiego technologie informatyczne w zakresie logistyki stanowią zespolenie softwarowo-hardwarowe, a także organizacyjne takich rozwiązań jak:

- metody automatycznej identyfikacji (kody kreskowe, RFID);

- komputerowe wspomaganie wytwarzania (CAM);

- zarządzanie łańcuchami dostaw (SCM).

Ponadto wpływ na efektywność łańcuchów zaopatrzenia i dystrybucji mają systemy:

- planowania zasobów przedsiębiorstwa (ERP),

- zarządzania relacjami z klientami (CRM),

- zarządzania relacjami z dostawcami (SRM),

- zaawansowanego planowania (APS),

- zarządzania cyklem życia produktu (PLM),

- zarządzania produkcją (MES),

<sup>59</sup> <https://impicode.pl/blog/ile-kosztuje-stworzenie-aplikacji-mobilnej/>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>60</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/Bluetooth>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>61</sup> Piotr Adamczewski, *E-logistyka ery nowoekonomy*, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu, PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ I ZARZĄDZANIE 2016, Wydawnictwo SAN, Tom XVII, Zeszyt 12, Część I, strony: 9-21.

- zarządzania magazynem (WMS).

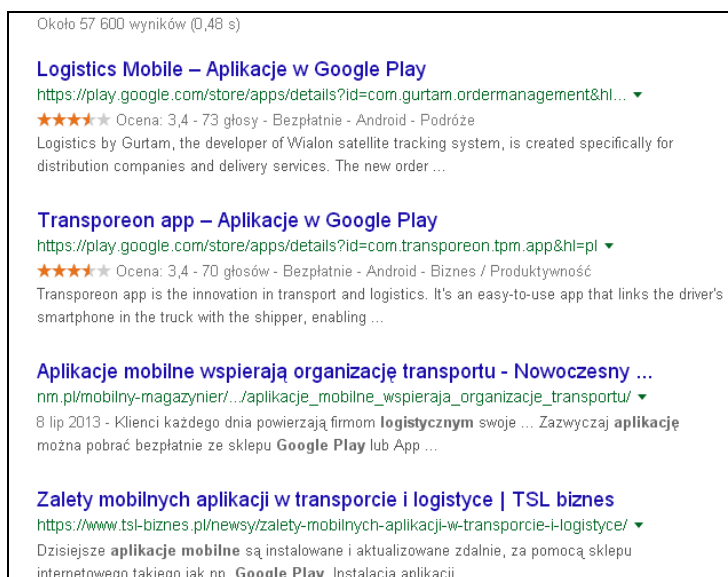
Nowoczesność wymaga, aby współczesne obiekty zarówno produkcyjne jak i usługowe uwzględniały:

- technologię komunikowania (przewodowe, bezprzewodowe, hybrydowe);
- technologie baz i hurtowni danych;
- systemy lokalizacji satelitarnej (GPS, Galileo, Glonass);
- zaawansowane systemy analityczno-raportujące (BI);
- model przetwarzania danych (autonomiczny, chmurowy -*cloudcomputing*);
- technologię wydruku 3D;
- Internet rzeczy (IoT – *Internet of Things*).

Autor omawianej publikacji zwraca uwagę na upowszechnianie się tzw. III platformy informatycznej określonej w skrócie SMAC (*Social, Mobile, Analytics, Cloud*). Obserwuje się obecnie, że ICT (*Information and Communication Technology*) zmienia wytwarzanie produktów, bowiem oprogramowanie daje nowe rozwiązania innowacyjne i pewne funkcje łączności wbudowane są w produkty w połączeniu z „*chmurą*”. Systemy ERP (*Enterprise Resource Planning*), jako rozwiązania integrujące infrastrukturę informacyjną organizacji już nie wystarczają. Adamczewski zaznacza, że podstawowa funkcjonalność systemów ERP została rozszerzona o systemy: CRM, SRM, SCM, PLM.

### Standardowe aplikacje mobilne

Firmy produkcyjne i handlowe dla poprawy swego wizerunku i sprawności działania coraz chętniej sięgają po nowoczesne narzędzia i technologię informacyjną, w tym zastosowanie aplikacji mobilnych. Interesując się w szczególności aplikacjami mobilnymi, zagłębimy do przykładowego sklepu internetowego Google Play poprzez wywołanie w Internecie tej pozycji hasłem: *googleplay aplikacje mobilne logistyka* (zob. Rysunek 3).



Rys. 3. Fragment zestawienia wpisów w Internecie po wywołaniu hasłem: *googleplay aplikacje mobilne logistyka*

Źródło: Opracowanie własne na podstawie fragmentu wywołanej listy pozycji z Internetu.

Skupmy teraz nasze zainteresowanie wpisem: *Aplikacje mobilne wspierają organizację transportu* wymienionym na Rysunku 3<sup>62</sup>. W celu monitorowania ruchu przewożonych towarów, oraz bieżącego kontaktowania się z kierowcami, opracowano aplikacje mobilne telematyczne z których można skorzystać ze smartfonu lub tableta. W dużych przedsiębiorstwach spedycyjnych

<sup>62</sup> [http://nm.pl/mobilny-magazynier/1571/aplikacje\\_mobilne\\_wspieraja\\_organizacje\\_transportu/](http://nm.pl/mobilny-magazynier/1571/aplikacje_mobilne_wspieraja_organizacje_transportu/), dostęp: 15. 08. 2019.

zachodzi potrzeba zarządzania flotami mieszanymi, gdzie własne pojazdy wyposażone są w telematykę pokładową, natomiast flota podwykonawców w aplikacje mobilne. Wykorzystując zaawansowane aplikacje mobilne menedżer może bezpośrednio planować wysyłki swoim kierowcom, a oni mogą obserwować plan dnia. Ponadto kierujący przewozami może zaglądnąć do zestawień analityki biznesowej. Rozwinięte informatycznie aplikacje mobilne, mogą po części zastępować systemy telematyczne, jak też stanowić uzupełnienie rozwiązań pokładowych w flocie dużych pojazdów. Za takim rozwiązaniem przemawia fakt, że koszty korzystania z aplikacji mobilnych są zdecydowanie niższe od kosztów inwestycji w telematykę pokładową, bowiem niektóre z tych aplikacji można pobrać bezpłatnie ze sklepu Google Play lub AppStore. Zainteresujemy się teraz ofertą rynku w zakresie oprogramowania przeznaczonego na urządzenia mobilne:

FleetXps – na platformę Android, przeznaczony do wspomagania pracy dyspozytora i kierowców, który pod względem funkcjonalności odpowiada komputerowi pokładowemu CarCube. Funkcjami logistycznymi są: wysyłanie oraz obsługa zadań i wiadomości, wypełnianie karty drogowej. Nie są jednak rejestrowane czasy jazdy i dane pobierane na podstawie tachografów, dane z tzw. szyny CANbus, przystawki PTO i pomiary temperatury. Ponadto omawiana aplikacja ma zintegrowany skaner kodów kreskowych oraz możliwość dodawania podpisu cyfrowego. Czas jazdy i pokonana odległość są powiązane z kartą drogową. FleetXps umożliwia zintegrowanie podwykonawców z systemem zarządzania flotą. CAN (*Controller Area Network*) to szeregową magistrala komunikacyjną<sup>63</sup>. Natomiast określenie CANbus oznacza stosowaną szynę informatyczną w pojeździe<sup>64</sup>, gdyż w przemyśle samochodowym odchodzi się od starszych technologii analogowych na rzecz rozwiązań cyfrowych. Przystawka PTO (*Power Take-Off*) oznacza np. element mechaniczny umożliwiający przeniesienie napędu ze skrzyni biegów na inne urządzenie<sup>65</sup>.

Dynafleet, oferowany przez Volvo, umożliwia zidentyfikować konkretne zakresy procesu transportowego w którym podjęcie działań wpłynie na zmniejszenie ilości zużywanego paliwa oraz redukcję dwutlenku węgla. Aplikacją Dynafleet, można zarządzać flotą oraz planować trasy za pomocą smartfona lub urządzenia typu tablet. Trzy darmowe, wymienione dalej, wersje tej aplikacji są dostępne w AppStore:

1. Dynafleet APP – dla właścicieli firm / spedytorów.
2. Dynafleet APP – dla kierowców.
3. My Truck – umożliwiająca kierowcy zdalny dostęp do kluczowych informacji o pojeździe.

CarLoInTOUCH – oprogramowanie wspierające zarządzanie procesami logistycznymi działające na urządzeniach mobilnych. Ta aplikacja mobilna jest zintegrowana z systemem do zarządzania transportem CarLo. W prezentowanej aplikacji są następujące funkcje telematyki: śledzenie lokalizacji pojazdu przy pomocy GPS, przesyłanie wiadomości, zarządzanie zleceniami, informowanie o czasie pracy kierowców.

Przyzwyczajiliśmy się już do sprawnego przesyłania i odbioru przesyłek przez kurierów, dysponujących tabletami, na których składany jest podpis elektroniczny. Warto więc nieco przybliżyć sobie ten temat po przeczytaniu publikacji „*Komunikacja mobilna z odbiorcami przesyłek kurierskich*”<sup>66</sup>. Obserwowany jest bowiem coraz szybszy rozwój handlu internetowego i związanych z nim usług kurierskich. Wobec znacznej rywalizacji firm kurierskich i dążności do obniżenia kosztów i poprawy jakości usług, uwaga menedżerów zwrócona jest na wdrażanie rozwiązań mobilnych.

Firma Apple w obszarze biletów lotniczych i kart lojalnościowych udostępniła aplikację systemową *Wallet* na smartfonach iPhone, która jest też „*portfelem*” na karty mobilne (*Mobile Wallet Pass*). Te karty mobilne dają możliwość firmom kurierskim bieżącego komunikowania stanu

<sup>63</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Controller\\_Area\\_Network](https://pl.wikipedia.org/wiki/Controller_Area_Network), dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>64</sup> <https://www.gpsguardian.pl/article/canbus-szyna-informatyczna-w-pojezdzie/>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>65</sup> <http://etn.pl/hydraulika/przystawki-pt0/>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>66</sup> <https://www.logistyka.net.pl/komentarz-tygodnia/item/89431-komunikacja-mobilna-z-odbiorcami-przesylek-kurierskich>, dostęp: 10. 08. 2019.



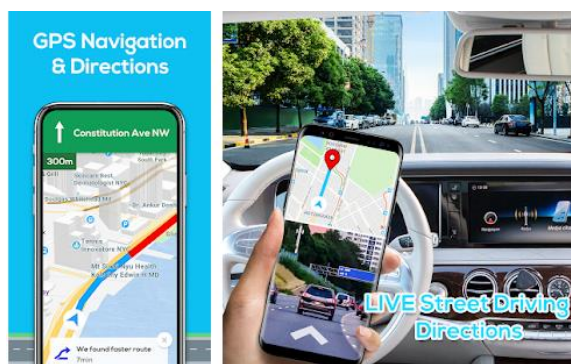
usługi odbiorcom. Jednak wprowadzenie komunikacji z użytkownikami smartfonów za pomocą kart mobilnych wymaga integracji z systemami informatycznymi firmy kurierskiej. Z ciekawości otworzymy teraz zakładkę *GURTAM* w ramach sklepu Google Play i dziedziny „*Logistics Mobile*”<sup>67</sup> (zob. Rysunek 4).



Rys. 4. Strona tytułowa wejścia do dziedziny „*Logistics Mobile*”

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Internetu.

W ramach „*Logistics Mobile*” występuje też zakładka „*Mapy i nawigacje*”<sup>68</sup>, której otwarcie pozwala nam na skorzystanie z darmowej nawigacji GPS obejmującej mapy i wskazówki nawigacji podczas jazdy samochodem (zob. Rysunek 5).



Rys. 5. Widok ekranu z aplikacją i korzystania z niej podczas jazdy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Internetu.

## Podsumowanie

Obecnie występuje duża różnorodność aplikacji mobilnych na podstawie platform systemów operacyjnych. Część z nich jest dedykowana dla obszaru zastosowań informatyki w logistyce. Coraz bardziej rozwiązania mobilne jako dogodniejsze konkurują w zarządzaniu ruchem floty z komputerami pokładowymi np. w dużych samochodach ciężarowych. Sprzęt typu smartfony oraz laptopy jest coraz szybszy, ma większą pamięć i znaczne udogodnienia mobilne w komunikacji.

Jak się wydaje, po integracji z systemami produkcji, handlu czy też podstawowych funkcji zaopatrzenia i dystrybucji, technologia informacyjna klasy *e-logistyka* będzie normalnością w użytkowaniu zarówno przez dyspozytorów jak i kierowców wielu firm ekspedycyjno-transportowych.

## Author's Information:

Władysław Wornalkiewicz – Dr. Eng., University Professor, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.

<sup>67</sup> <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.gurtam.ordermanagement&hl=pl>, dostęp: 10. 08. 2019.

<sup>68</sup> [https://play.google.com/store/apps/category/MAPS\\_AND\\_NAVIGATION](https://play.google.com/store/apps/category/MAPS_AND_NAVIGATION), dostęp: 10. 08. 2019.



# PROGRAMY EDYCJI METADANYCH

## METADATA EDITING PROGRAMS

*Władysław Wornalkiewicz*

*Władysław Wornalkiewicz*

### Streszczenie

Obecnie trwają prace nad transformacją tradycyjnych zbiorów na papierze w pliki elektroniczne. Dotyczy to w szczególności bibliotek oraz nowych publikacji w formie książek, czy też monografii wydawanych przez uczelnie. W niniejszym opracowaniu zwrócono uwagę na potrzebę standaryzacji automatycznego opisu plików komputerowych, czyli na metadane, tj. dane o danych. Rozpoznanie w tym zakresie wykazało istnienie wyspecjalizowanych języków, jak też aplikacji programowych. Zaprezentowano sposób korzystania z przykładowego programu umożliwiającego zmianę metadanych zapisanych podczas zakładania pliku. Zwrócono także uwagę na stosunkową łatwość dojścia do autorstwa, jak i cech wykonanego pliku zarówno tekstowego jak i graficznego.

### Annotation

Nowadays, works are in progress to transform traditional paper collections into electronic files. This applies in particular to libraries and new publications in the form of books or monographs issued by universities. This study specifies the need to standardize the automatic description of computer files, namely metadata that is data about data. Research of this area revealed the existence of specialized languages as well as software applications. The method of using an example program changing the metadata saved during file creation was presented. In addition, attention was paid to the fact that it is relatively easy to find an author, as well as the features of the file, both text and graphic.

**Słowa kluczowe:** standardy metadanych, składnia i semantyka, właściwości pliku, statystyka dokumentu.

**Key words:** metadata standards, syntax and semantics, file properties, document statistics.

### Wstęp

Metadane, dane o danych, stanowiące ustrukturalizowane informacje stosowane do opisu zasobów informacji lub obiektów informacji. Dostarczają szczegółowych danych, dotyczących atrybutów zasobów lub obiektów informacji, w celu ułatwienia ich znalezienia, identyfikacji, a także zarządzania tymi zasobami<sup>69</sup>. Metadane można podzielić na następujące kategorie:

- administracyjne, dostarczające informacji dotyczących zarządzania zasobem informacji lub obiektem (data, sposób utworzenia, typ dokumentu, dostęp);
- opisowe (tytuł, streszczenie, autor, słowa kluczowe);

---

<sup>69</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/Metadane>, dostęp: 30. 01. 2020.

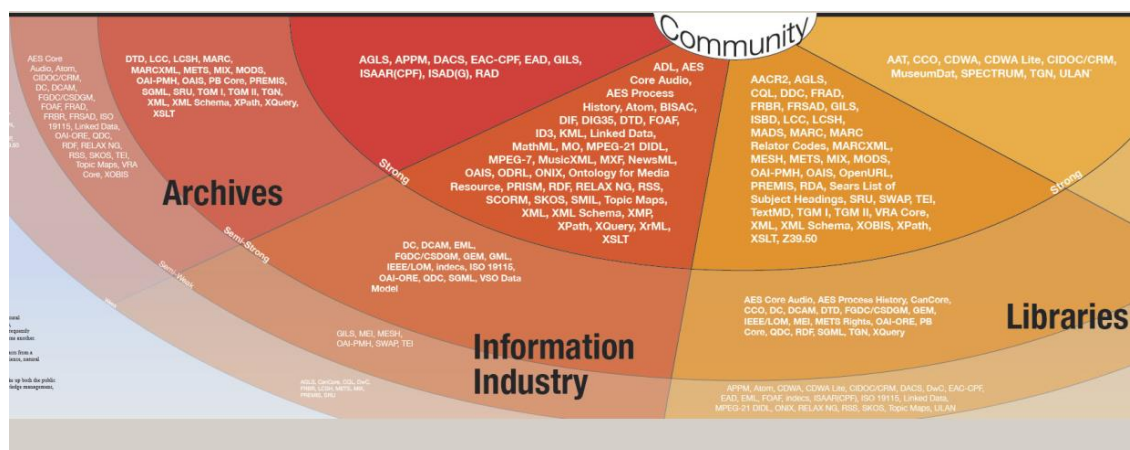
- strukturalne (logiczny i fizyczny związek pomiędzy częściami złożonego obiektu).

Przykładem zbioru metadanych są bibliografie oraz katalogi biblioteczne. W systemach zarządzania dokumentami metadane określa się mianem *metryka dokumentu*. Za pomocą metadanych opisuje też dokumenty elektroniczne, dostępne w sieciach komputerowych (strony WWW, dokumenty wchodzące w skład bibliotek cyfrowych).

W tworzeniu metadanych zalecane są określone standardy, czytamy o nich w publikacji Marka Zielińskiego „*Wstęp do standardów metadanych*”<sup>70</sup>. Autor na wstępie przytacza dwa pojęcia, tj. składnia oraz semantyka. Składnia to zestaw reguł jakimi posługuje się jakiś język. Semantyka zajmuje się nie tym, jak zdanie jest zbudowane, ale tym, co ono znaczy. Języki naturalne posiadają obie cechy, często mocno ze sobą splątane. W konstrukcji języków komputerowych te dwa elementy są zwykle łatwe do rozdzielenia.

XML (*eXtensibleMarkup Language*) jest podstawowym językiem wszystkich standardów metadanych. Język ten posiada bardzo prostą składnię i w zasadzie pozbawiony jest semantyki. Prawie wszystkie nowoczesne standardy metadanych mają XML jako podstawę, i tylko uzupełniają go o znaczenia, czyli formalną strukturę składni. XML używa znaczników do oznakowania tekstu. Etykiety oznaczane są przy pomocy ostrych nawiasów np. <miasto>. Drugim pojęciem XML jest atrybut, używany do modyfikowania znaczenia etykiety. np. <miasto rodzaj="stołeczne">Warszawa</miasto>, gdzie słowo rodzaj jest atrybutem. Sam standard jest bardziej rozbudowany, gdyż zawiera dodatkowe reguły. Obecnie istnieje wiele standardów metadanych, a fragment ich występowania w następujących grupach pokazano na Rysunku 1:

- archiwa (*archives*),
- przemysł informacyjny (*information industry*),
- biblioteki (*libraries*).



Rys. 1. Fragment graficznej ilustracji wybranych standardów metadanych

Jednym ze standardów metadanych jest Dublin Core Metadata Element Set (DCMES). Stosowany jest też standard DC, i tak np. opis książki pt. „*Bibula*” napisanej przez Józefa Piłsudskiego w 1903 roku będzie następujący<sup>71</sup>:

<dc:creator>Józef Piłsudski (1987-1935)</dc:creator>  
<dc:title>Bibula</dc:title>.

W składni standardu MARC (a ściślej jego wyrażenia w XML, MARCXML) ten sam fragment będzie wyglądał inaczej, gdyż składnia jest bardziej złożona. Przykładowymi dalszymi standardami są EAD oraz MODS i można je pogrupować według różnych kryteriów. Standard AACR2 (*Anglo-American Cataloging Rules*) jest czysto opisowy, czyli zawiera wyłącznie semantykę. Wspomniany wcześniej *Dublin Core* jest w większości semantyczny, ale posiada słownik etykiet w XML, a więc pewne minimum składni. Standard EAD, używany przez archiwistów, posiada złożoną składnię a także część opisową, a więc jest w miarę kompletnym językiem.

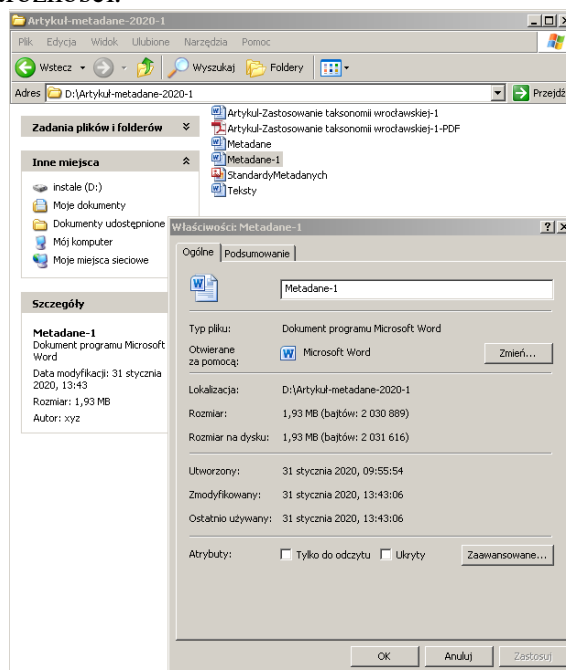
<sup>70</sup> <https://www.pilsudski.org/pl/nawosci/blog/434-wstep-do-standardow-metadanych>, pobrano: 30. 01. 2020.

<sup>71</sup> Ibidem.

## Obszar objęty metadanymi

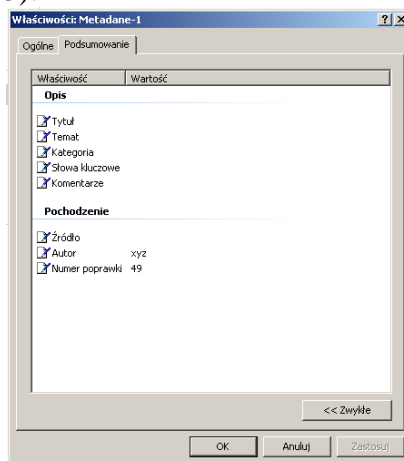
Metadanymi są również informacje na temat plików i katalogów, zapisanych za pomocą systemu plików na zewnętrznym nośniku danych. Do metadanych zalicza się też plik dziennika tzw. *kronikę systemu plików*. W przypadku bazy danych, metadanymi są definicje tabel, widoków, kluczy, a danymi ich zawartości. Metadanymi określa się również ukryte informacje w plikach elektronicznych. Obszerniejszą informację na ten temat spotykamy w publikacji Łukasza Wojciechowskiego *”Metadane, czyli ukryte informacje w plikach”*<sup>72</sup>.

W plikach tekstowych jak i graficznych zapisanych na komputerze lub smartfonie znajdują się tytułowe metadane, aby się przekonać wystarczy wybrać opcję „*Właściwości*” w edytorze tekstów Microsoft Word. Z tego względu Wojciechowski, w obawie przed hakerami, zaleca stosowanie podstawowych środków ostrożności.



Rys. 2. Wywołanie okna „*Właściwości*” – zakładka „*Ogólne*”

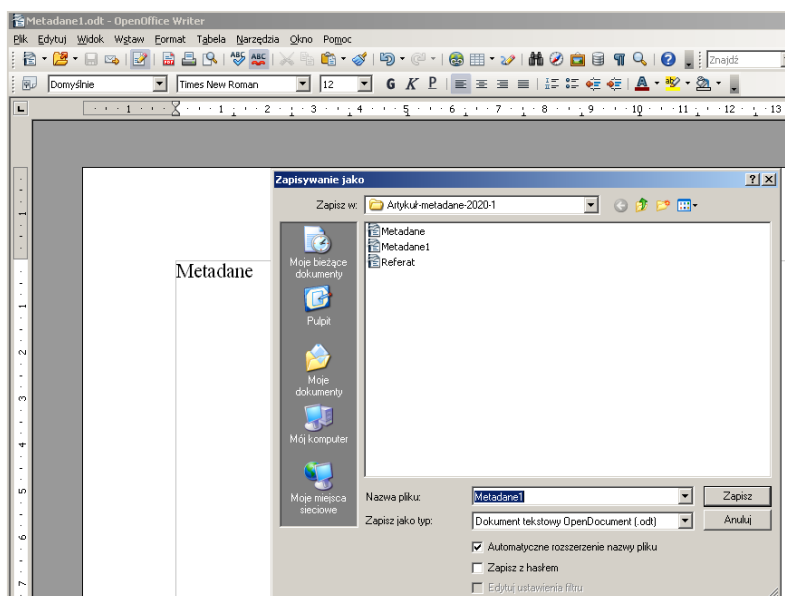
Na Rysunku 2. pokazano jak przy zamkniętym zbiorze „*Metadane-1*” autora niniejszego artykułu utworzonego edytorem Microsoft Word 2010, nastąpiło wywołanie prawym przyciskiem myszy opcję „*Właściwości*”. Mamy tu informacje o lokalizacji, rozmiarze i datach dotyczących pliku. Natomiast wywołanie zakładki *Podsumowanie* pokazuje nam metadane dotyczące opisu i pochodzenia pliku (zob. Rysunek 3).



Rys. 3. Zakładka „*Podsumowanie*” z nie wypełnionymi metadanymi przez autora

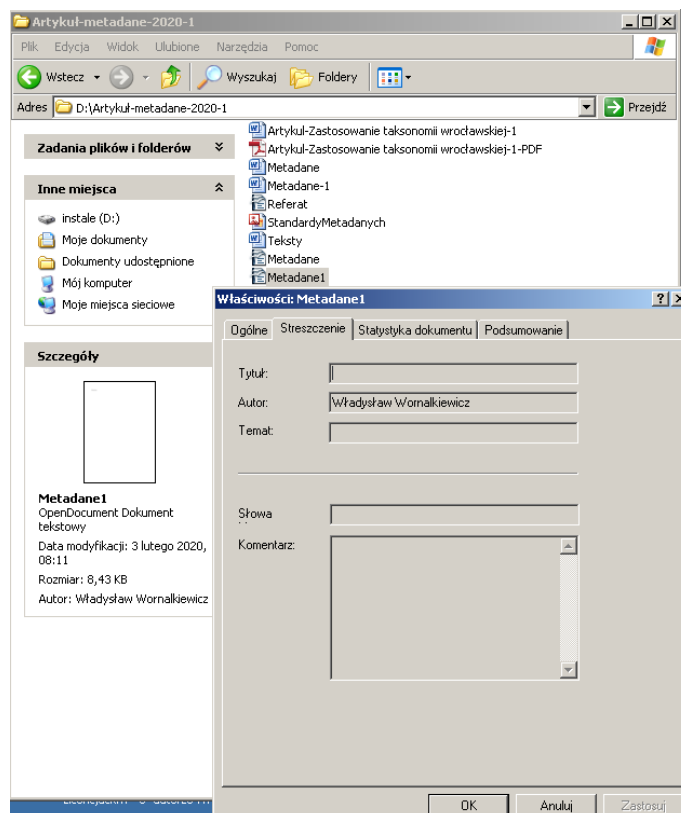
<sup>72</sup> <https://statuo.pl/2016/08/21/metadane-ukryte-informacje-w-plikach/>,dostęp: 30. 01. 2020.

W programie OpenOffice Writer proponowane jest zapisanie pliku tekstowego z hasłem (zob. Rysunek 4).



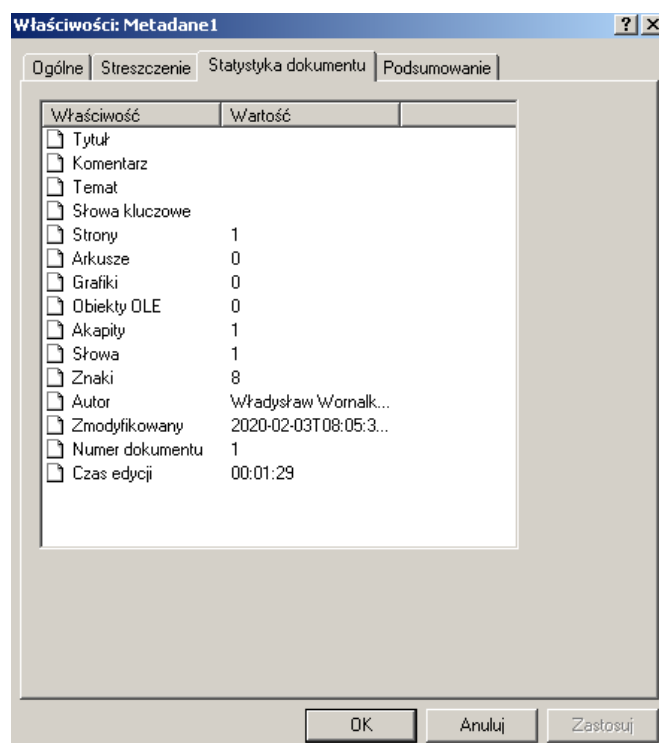
Rys. 4. Propozycja zapisania pliku „Metadane1.odt” z hasłem

Po zapisaniu tego pliku klikamy w katalogu na ten plik, a następnie wywołujemy opcję „Właściwości” i tu mamy możliwość otwarcia kilku zakładek: *Ogólne*, *Streszczenie*, *Statystyka dokumentu*, *Podsumowanie* (zob. Rysunek 5). Ku naszemu zdziwieniu pojawia się nazwisko autora, w tym przypadku moje, po wywołaniu zakładki „Streszczenie”. Jest ono również w podoknie szczegóły i chyba było wprowadzone na etapie instalacji programu OpenOffice Writer.



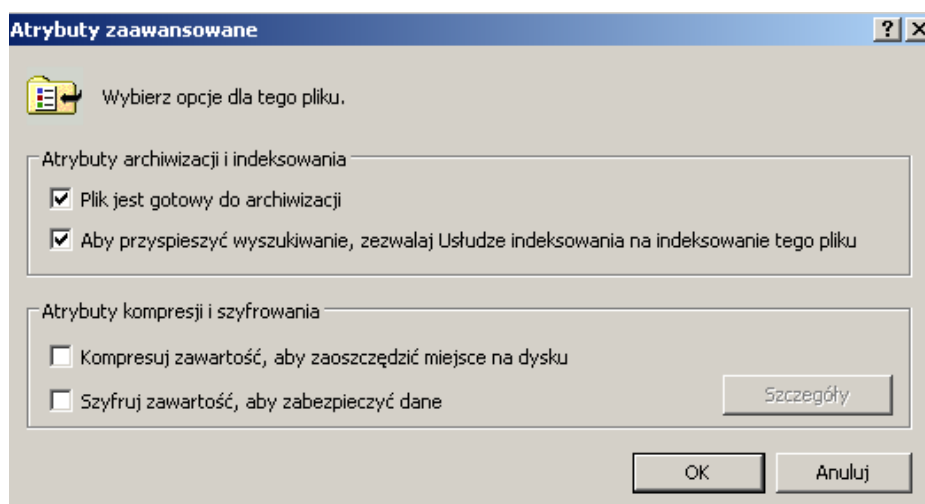
Rys. 5. Pojawienie się Imienia i nazwiska autora

Wpisanie autora pojawia się również w zakładce „Statystyka dokumentu” (zob. Rysunek 6).



Rys. 6. Metadane w zakresie zakładki „Statystyka dokumentu”

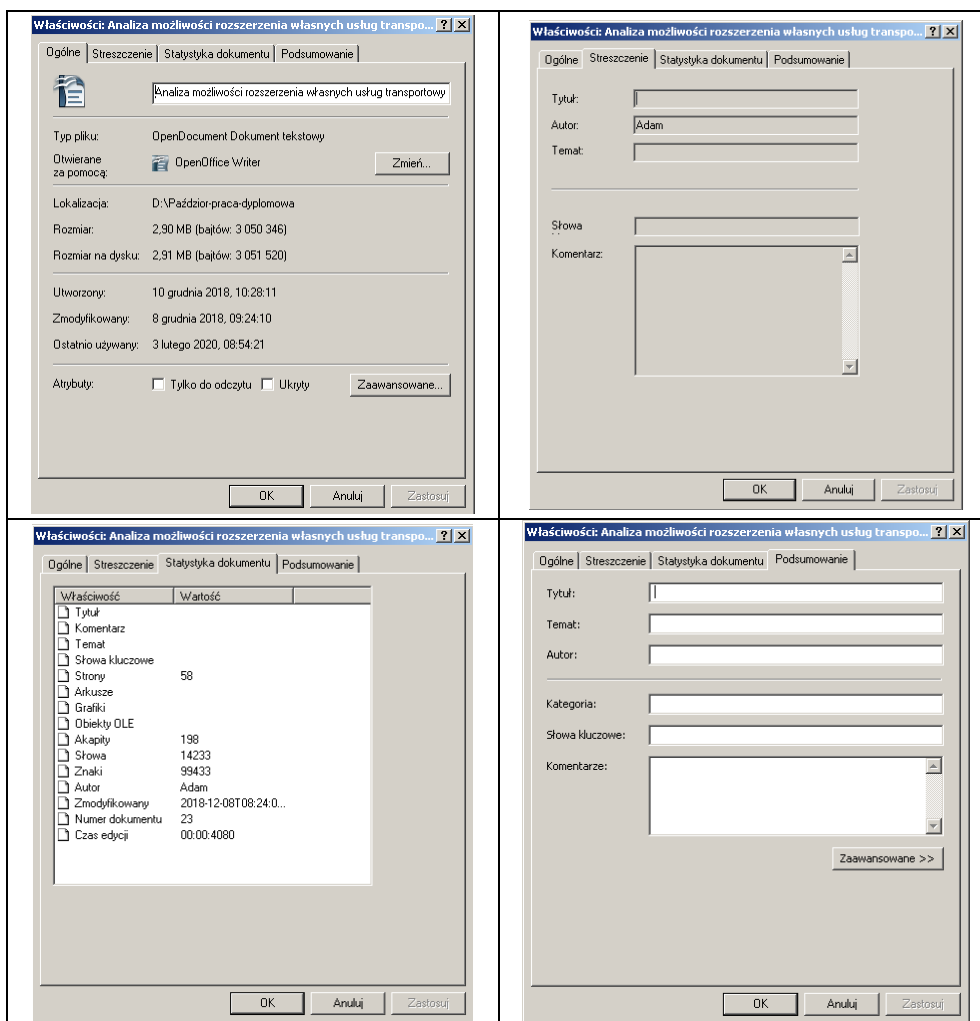
Zobaczmy teraz na metadane pliku pracy dyplomowej o rozszerzeniu *odt* przesłanego do korekty przez jednego z moich studentów, co zapisano w tabeli dla jednocześnie czterech zakładek. W pierwszej zakładce „Ogólne” występują dane dotyczące: *typu pliku, programu otwarcia, lokalizacji, rozmiaru, dat, atrybutów* (tylko do odczytu, ukryty). Jest to tzw. zaprezentowanie zwykłe. Istnieje też możliwość ustawienia „Zaawansowane...” i wtedy zobaczymy ustawienia atrybutów zaawansowanych (zob. Rysunek 7).



Rys. 7. Ustawione Atrybuty zaawansowane przykładowego pliku

Powróćmy jednak do naszych zakładek atrybutów w ramach ustawienia zwykłego. W zakładce „Streszczenie” występuje automatycznie wpisane tylko imię autora. Wpisanie pozostałych danych (*tytuł, temat, słowa kluczowe, komentarz*) wymaga programu specjalistycznego, o przykładzie którego powiem w dalszej części niniejszego opracowania.

Kolejna zakładka „Statystyka dokumentu” określa automatycznie określone następujące ilościowe metadane: *strony, arkusze, grafiki, obiekty OLE, akapity, słowa, znaki* i inne powtórzenia. Pozostała nam jeszcze zakładka czwarta „Podsumowanie”, która wprowadza dodatkowo element informacyjny „Kategoria”.



Rys. 8. Zakresy metadanych w czterech zakładkach przykładowego pliku

Pliki graficzne też mogą zawierać metadane. Są to najczęściej metadane EXIF (*Exchangeable Image File Format*), pozwalające także na zapisanie marki i modelu aparatu, czasu naświetlania, czułości ISO, ustawienia lampy błyskowej, daty zrobienia zdjęcia, a ponadto lokalizacji, w której zdjęcie było zrobione. Może to być pomocne w tworzeniu albumów fotograficznych. Bliżej o standardzie metadanych EXIF dowiadujemy się w Wikipedii<sup>73</sup>. Jest to standard metadanych dla plików z obrazkami, wydany przez Japan Electronics and Information Technology Industries Association. Standard jest obsługiwany przez większość aparatów cyfrowych, choć często jedynie przez jego starsze wersje, przy czym metaznaki *Exif* opisują:

- nazwę aparatu, którym wykonano zdjęcie;
- ustawienia aparatu, takie jak czas naświetlania, wartość przysłony, czułość matrycy w ISO czy ogniskowa obiektywu;
- położenie aparatu (pionowe/poziome);
- datę wykonania zdjęcia oraz przetworzenia na postać cyfrową;
- miniaturkę obrazka,
- rozdzielczość w pikselach,
- sposób pomiaru światła przez aparat,
- współrzędne GPS miejsca wykonania zdjęcia.

Warto w tym miejscu wymienić rodzaje plików graficznych, które podzielono na formaty grafiki rastrowej i wektorowej (zob. Rys. 9)<sup>74</sup>.

<sup>73</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Exchangeable\\_Image\\_File\\_Format](https://pl.wikipedia.org/wiki/Exchangeable_Image_File_Format), dostęp: 7. 02. 2020.

<sup>74</sup> Ibidem, dostęp: 7. 02. 2020.

Formaty plików graficznych		[ukryj]
Formaty grafiki rastrowej	używające kompresji stratnej	JBIG · JBIG2 · JNG · JPEG · JPEG LS · JPEG 2000 · JPEG XR · DjVu · TIFF · WebP · WMF
	używające kompresji bezstratnej	APNG · BMP · GIF · LWF · MNG · PCX · PNG · TGA · TIFF · WMF
	bez kompresji	BMP · DNG · PNM · PSD · RAW · TGA · TIFF · WBMP · WMF · XCF · XPM
Formaty grafiki wektorowej	2D	AI · CDR · EPS · SVG · SWF · WMF · PDF
	3D	DXF · DWF · DWG · STL
Zobacz też: <a href="#">Exif</a> · <a href="#">MIME</a>		

Rys. 9. Formaty plików graficznych

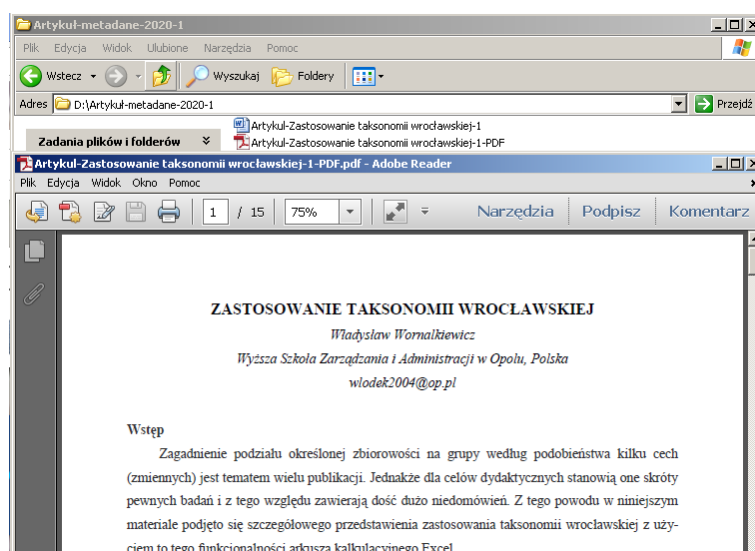
## Program PDF Candy

Skoncentrujmy teraz naszą uwagę na programie PDF Candy służącym między innymi do edycji metadanych plików tekstowych zapisanych w formacie *pdf*<sup>75</sup>. Program pozyskiwany jest ze strony <https://pdfcandy.com/pl/edit-pdf-meta.html>. Wystarczy wskazać plik w katalogu dyskowym naszego komputera (zob. Rys. 10).



Rys. 10. Strona WWW programu PDF Candy

Przykładowo przyjęto plik „*Artykuł-Zastosowanie taksonomii wrocławskiej-PDF*”, którego fragment pokazano na Rysunku 11.



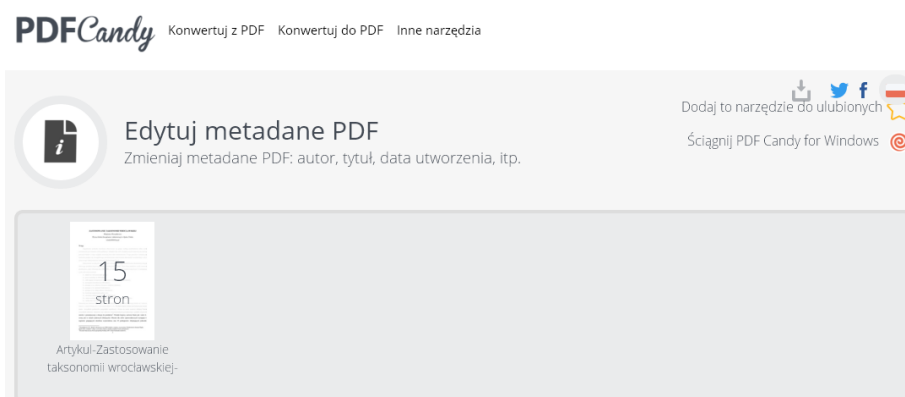
Rys. 11. Wskazanie pliku w formacie PDF do edycji metadanych

Z informacji dotyczącej aplikacji PDF Candy dowiadujemy się, że jest to prosty edytor metadanych PDF, umożliwiający zmianę wartości: autor, tytuł, temat, słowa, słowa kluczowe, data utworzenia, data modyfikacji. W celu edytowania metadanych online za pomocą aplikacji PDF Candy trzeba – jak już wspomniałem, przesłać plik na serwer naciskając przycisk „*Dodaj plik*”. Następnie wprowadzamy zmienione wartości danych i naciskamy przycisk „*Zastosuj zmiany*”. Po

<sup>75</sup> <https://pdfcandy.com/pl/edit-pdf-meta.html>, dostęp: 7. 02. 2020.



chwili naciskamy „Pobierz PDF” i uzyskujemy plik ze zmienionymi metadanymi (zob. Rysunek 12).



Rys. 12. Otwarty plik o formacie PDF do edycji podstawowych metadanych

Po kliknięciu na dokument możemy w dodatkowym wprowadzić lub zmodyfikować wartości danych, a widok przeprowadzenia tej czynności pokazano na Rysunku 13.

Autor:	Władysław Wornalkiewicz
Tytuł:	Zastosowanie taksonomii wroclawskiej
Temat:	Grupowanie obiektów według podobierstwa cech
Słowa kluczowe:	podregion, dendryt wroclawski, współczynnik zmienności,
Stworzono:	2020-01-26 09:55:46
Zmieniono:	2020-01-26 09:55:46
<a href="#">Zastosuj zmiany</a>	

Rys. 13. Wprowadzone medadane opisujące przykładowy plik

Pozostaje nam teraz kliknięcie na „Zastosuj zmiany” i już zmiany zostały wprowadzone (zob. Rysunek 14). Zwróćmy uwagę na informacje jakie pojawiły się po edycji metadanych oraz na sugestię skorzystania z dalszych funkcji aplikacji PDF Candy, a mianowicie: *Kompresuj PDF*, *Chroń PDF*, *Numery stron*, *Zmień kolejność stron*, *Zmień rozmiar stron*.

**Gotowe!**  
Metadane "Artykul-Zastosowanie taksonomii wroclawskiej-1-PDF.pdf" zostały pomyślnie zmienione.



#### Więcej opcji edytowania:

<b>Rozmiar pliku:</b> 1067Kb	<a href="#">Kompresuj PDF</a>
<b>Hasło:</b> Brak hasła	<a href="#">Chroń PDF</a>
<b>Numery stron:</b> Nie	<a href="#">Numery stron</a>
<b>Łącznie stron:</b> 15	<a href="#">Zmień kolejność stron</a>
<b>Rozmiar stron:</b> A4	<a href="#">Zmień rozmiar stron</a>
<b>Autor:</b> Władysław Wornalkiewicz	<a href="#">Edytuj metadane</a>
<b>Tytuł:</b> Zastosowanie taksonomii wroclawskiej	<a href="#">Edytuj metadane</a>
<b>Temat:</b> Grupowanie obiektów według podobi...	<a href="#">Edytuj metadane</a>
<b>Stworzono:</b> 2020-01-26 09:55:46	<a href="#">Edytuj metadane</a>

Rys. 14. Raport z realizacji edycji metadanych

Skorzystajmy teraz z zachęty „Ściągnij PDF Candy for Windows” w celu wypróbowania działania tego programu także w trybie offline (zob. Rysunek 15).





Rys. 15. Sugestia wykonania edycji przykładowego pliku na podstawie ściągniętej aplikacji

Pojawia się reklama informująca o szerszych możliwościach jakie ma rozszerzona aplikacja PDF Candy Desktop. Dowiadujemy się z niej, m.in., że jest to wszechstronne narzędzie, które pozwala również, oprócz edycji metadanych, konwertować pliki z formatu PDF na różne inne formaty. Ponadto większość funkcji obsługuje przetwarzanie wielu plików naraz (zob. Rys. 16).

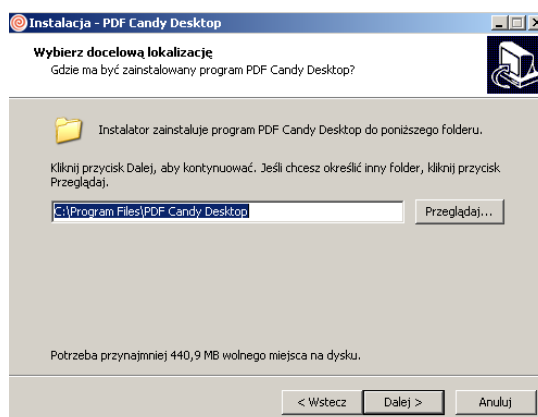


Rys. 16. Informacja o szerszej funkcjonalności aplikacji PDF Candy Desktop 2.81 for Windows

Pojawiło się okienko z informacją o przygotowaniu programu pomocniczego *pdfcandy\_setup.exe* oraz okienko wyboru języka instalacji na komputerze użytkownika aplikacji użytkowej.



Po akceptacji na niby umowy licencyjnej i kliknięciu przycisku „Dalej” domyślnie wskazana jest lokalizacja aplikacji „PDF Candy Desktop” na ścieżce *C:\Program Files\PDF.Candy Desktop* zajmującej przynajmniej 440,9 MB wolnego miejsca na dysku (zob. Rys. 17).



Rys. 17. Okno dialogowe kroku procedury instalacji aplikacji PDF Candy Desktop

Zakończono instalację aplikacji PDF Candy Desktop o czym informuje nas program pomocniczy (zob. Rysunek 18).



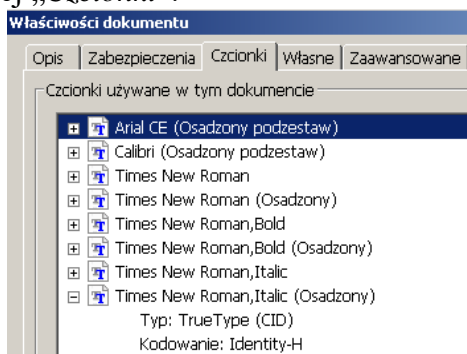
Rys. 18. Komunikat o zakończeniu instalacji programu

Było to wykonanie testowe online sprawdzenia działania programu *PDF Candy Desktop*. Ponowne jego uruchomienie z menu *Start* było sygnalizowane brakiem programu pomocniczego – sterownika *dwmapi.dll* na komputerze użytkownika. Próba jego pozyskania wykazała, że jest on komercyjny i wymaga wcześniejszej wpłaty w walucie euro (zob. Rysunek 19)<sup>76</sup>.



Rys. 19. Komunikat o komercyjnym pliku *dwmapi.dll*

Szerszą publikację dotyczącą przeglądania oraz edytowania cech właściwości dokumentu o rozszerzeniu *pdf* spotykamy na stronie internetowej: <https://helpx.adobe.com/pl/acrobat/using/pdf-properties-metadata.html><sup>78</sup>. W programie Acrobat DC użytkownik może zmieniać wszelkie informacje określone przez twórcę dokumentu, o ile nie został on zapisany z ustawieniami zabezpieczeń blokującymi zmiany. Osoba, która tworzy dokument za pomocą aplikacji Adobe InDesign może włączyć do opisu autora, temat i słowa kluczowe. Metadane dokumentów PDF, które utworzono w programie Acrobat 5. 0 lub jego nowszych wersjach, mają format XML. Metadane zawierają informacje dotyczące dokumentu i jego zawartości, na przykład nazwisko autora i słowa kluczowe. Dane te są wykorzystywane przez narzędzia do przeszukiwania. Metadane obejmują informacje, które są wyświetlane w *Właściwości dokumentu*. Metadane można uzupełniać i modyfikować za pomocą oprogramowania firm niezależnych. Zagłębmy jeszcze przykładowo do pliku „*Artykuł-Zastosowanie taksonomii wrocławskiej-1-PDF*” w celu sprawdzenia jakiego rodzaju czcionki zastosowano. W tym celu skorzystamy z menu z zakładki „*Plik*” oraz opcji „*Właściwości dokumentu*” i dalej „*Czcionki*”.



Rys. 20. Wyszczególnienie czcionek zastosowanych w dokumencie - pliku „*Artykuł-Zastosowanie taksonomii wrocławskiej-1-PDF*”

<sup>76</sup> <https://www.dll-files.com/dwmapi.dll.html>, dostęp: 7. 02. 2020.

<sup>77</sup> <https://helpx.adobe.com/pl/acrobat/using/pdf-properties-metadata.html>, dostęp: 7. 02. 2020.

<sup>78</sup> <https://helpx.adobe.com/pl/acrobat/using/pdf-properties-metadata.html>, dostęp: 7. 02. 2020.

## Tworzenie metadanych w bibliotekarstwie

Problematyka dotycząca tworzenia metadanych jest obecnie inspiracją wielu prac badawczych z zakresu konwersji tradycyjnych zbiorów w format cyfrowy. Marek Nahotko z Biblioteki Głównej Politechniki Krakowskiej, w swojej publikacji internetowej „*Metadane*”, chce choć częściowo przybliżyć ten temat bibliotekarzom<sup>79</sup>. Píše, że metadane często nazywane są „*danymi o danych*” lub „*informacją o informacji*”. Są to poglądowe określenia, bowiem w działalności informacyjnej termin „*metadane*” oznacza zdefiniowanie lub opis danych. Przykładem może być chociażby, ustrukturyzowany katalog biblioteczny składający się z kart bibliotecznych. Metadane zawierają także analogiczne informacje o formie i treści dokumentów elektronicznych. Tak więc metadane to zwięzły i systematyczny zestaw informacji odsyłającej, który może być użyty do efektywnego i trafnego wyszukiwania większych zestawów informacji – dokumentów elektronicznych.

Do obszaru tematyki „*Metadane*” wchodzi także indeksowanie i katalogowanie wszelkich zasobów informacji w formie elektronicznej. Jednak wprost przeniesione tradycyjne metody katalogowania nie są odpowiednie, w sytuacji spontanicznego i masowego wzrostu ilości danych w Internecie, w celu ich dogodnego wyszukiwania przez internautów. Coraz bardziej odczuwalna jest potrzeba standaryzacji w dziedzinie informacji. Dotyczy to zarówno bibliotek jak i wydawców, którzy pracują z metadanymi. W opracowaniu publikacji elektronicznych odczuwalna jest potrzeba kartoteki haseł wzorcowych i narzędzi kontroli poprawności terminologicznej w określonych dziedzinach. Powszechnym formatem metadanych stosowanym przez bibliotekarzy jest *Dublin Core Metadata Element Set* (DC), przyjęty jako standard ISO 15836-2003, który stosowany jest dla dokumentów tekstowych w Web<sup>80</sup>. DC w odniesieniu do zasobów internetowych definiuje 15 prostych elementów, co ma na celu wydajne przeszukiwanie zasobów elektronicznych w poszukiwaniu kluczowych informacji. W wersji 1.1 standard *Dublin Core* obejmuje elementy:

data (date)	powiązanie (relation)	tytuł (title)
format (format)	prawa (rights)	współtwórca (contributor)
identyfikator (identifier)	rodzaj (type)	współtwórca (contributor)
język (language)	temat (subject)	zasięg (coverage)
opis (description)	twórca (creator)	źródło (source)

Na stronach internetowych WWW oferowane są także darmowe proste programy edycji metadanych, a jednym z nich jest *FreePDF Metadane Editor 4dots V3.1*<sup>81</sup>. Program instalacyjny zlokalizowany jest na ścieżce:

C:\Documents and Settings\home\Moje dokumenty\FreePDFMetadataEditor-  
Installer\_[www.programosy.pl] (3).zip.

*Free PDF Metadata Editor 4dots* to prosty program służący do zbiorowego edytowania metadanych dokumentów PDF. Narzędzie pozwala na dodanie lub zmodyfikowanie właściwości pliku PDF odnoszących się do autora, tytułu, tematu oraz słów kluczowych. Wymagane są biblioteki *Microsoft.NET Framework* w wersji 2.0 lub wyższej oraz przynajmniej 2GB pamięci RAM.

<sup>79</sup> [https://www.researchgate.net/publication/263967895\\_Metadane](https://www.researchgate.net/publication/263967895_Metadane), dostęp: 7. 02. 2020.

<sup>80</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Dublin\\_Core](https://pl.wikipedia.org/wiki/Dublin_Core), dostęp: 10. 02. 2020.

<sup>81</sup> <https://www.programosy.pl/program,free-pdf-metadata-editor.html>, dostęp: 10. 02. 2020.



Rys. 21. Okno pobrania programu FreePDF Metadane Editor 4dots V3.1

Metadane możemy podzielić na następujące rodzaje: wyszukiwania, rozpoznania, stosowania, konserwatorskie<sup>82</sup>. Metadane wyszukiwania przeznaczone są do wyboru zbiorów, a metadane rozpoznania zawierają więcej szczegółów o określonym zbiorze. Natomiast metadane stosowania zawierają informacje gwarantujące odczytania danych oraz ich transfer, interpretację danych i wskazanie sposobu korzystania z nich w aplikacji użytkownika. Metadane konserwatorskie są pomocnicze do długoterminowego przechowywania materiałów cyfrowych.

Wskaźnikami określającymi jakość metadanych są: kompletność (*completeness*), poprawność (*correctness*), spójność obejmująca pojedyncze bazy danych oraz współpracujące biblioteki cyfrowe, stopień zdublowanych rekordów. Metadane mają zastosowanie przede wszystkim do określenia lokalizacji danych, zdefiniowania związanego z obsługiwanyimi bazami danych i relacjami, prowadzenia statystyki ich użycia oraz dla uprawnienia dostępu do danych. Znaczniki *meta* w częściach nagłówkowych stron mają wpływ na pozycję w wynikach wyszukiwarek internetowych. Jednak w ostatnich latach ich znaczenie maleje z powodu powstających nowych wyspecjalizowanych algorytmów, uwzględniających coraz więcej czynników.

## Podsumowanie

W dobie postępującej elektronizacji usług publicznych, procesu edukacji i kształcenia akademickiego wzrasta potrzeba standaryzacji form definiowania zasobów informacyjnych. Przyspieszenia dodało stosowanie Internetu, występowanie forów społecznościowych oraz transformacja bibliotek i archiwów z zasobów papierowych na pliki dokumentów oraz zbiorów powstałych dzięki technice cyfrowej. Chętnie korzystamy z dostępu do materiałów elektronicznych utrzymywanych w Internecie, podajemy poszukiwane frazy i oczekujemy od razu zestawienia pozycji, które podejmują dany temat. Tymczasem w tle muszą być sieci teleinformatyczne dostępu do zgromadzonych informacji według określonej struktury fraz, czy też słów kluczowych. Aby ułatwić i przyspieszyć dostęp do zasobów elektronicznych dane opracowanie, dokumentacja, czy też zbiór musi być opisany określonymi cechami.

Zestrukturyzowane dane to właśnie metadane, a ich poprawne sformatowanie dla określonego obszaru zastosowań przybiera coraz większego znaczenia, zwłaszcza w wydawnictwach, bibliotekarstwie, czy też w archiwach o dostępie internetowym. Stale tworzone są nowe standardy (szablony) opisu dokumentów w formie cyfrowej dla specyficznych potrzeb różnych branż. Powstają też nowe programy ułatwiające dostęp do „zakładek” z metadanymi oraz ich modyfikowanie.

Mam nadzieję, że podjęta w niniejszym opracowaniu, próba wejścia w problematykę metadanych, będzie impulsem dla studentów do dalszego drążenia tego zagadnienia i podejmowania nowych tematów w ramach prac dyplomowych.

## Author's Information:

*Władysław Wornalkiewicz – Dr. Eng., University Professor, The Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.*

<sup>82</sup> <https://mfiles.pl/pl/index.php/Metadane>, dostęp: 10. 02. 2020.

## НАЦІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ

### NATIONAL SPECIFIC OF THE SET NATIONAL COMPARISONS IN THE PROCESS OF THEIR TRANSLATION

*Алла Найд*

*Alla Nayda*

#### **Анотація**

В статті проаналізовано проблематику перекладу зафіксованих українських фразеологізмів з відповідними фразеологічними одиницями російської мови. Наводяться результати аналізу перекладу фразеологізмів, що дозволить дослідити їх роль у процесі збереження національної традиції, з'ясувати семантичні й структурні засади формування фразеологізмів в українській та російській мовах, дослідити способи їх вираження, роль у процесі націєтворення, з'ясувати семантичні й структурні засади формування фразеологізмів в українській та російській мовах.

#### **Annotation**

The article deals with analysis of translations with set national components from Russian language to Ukrainian. National cultural specifics of languages remains one of the urgent question of modern linguistics.

**Ключові слова:** фразеологізми, стійкі народні порівняння, переклад, національна специфіка, семантичні й структурні засади.

**Key words:** national components from Russian language to Ukrainian cultural specifics, national comparisons, literary heritage, translation style.

#### **Вступ**

Відомо, що протягом життя у свідомості людини народжується, формується величезна кількість стереотипів, які є складниками концептуальної інформації, яка існує на рівні національної підсвідомості та національної психології у вигляді фразеологізмів. Дуже часто в таких словах і зворотах лежить цілий світ, ціла історична епоха – факти побуту, уявлень, що прийшли з вірувань наших предків, реальних подій далекого минулого. І такий фразеологічний фонд – неповторне явище кожної мови. Добірна національна фразеологія, зазначав І. Огієнко, – "душа кожної мови, сильно її красить і збагачує" [1, с. 87]. Усе матеріальне життя, обряди, вірування, повір'я, забобони відклалися в стереотипах поведінки будь-якого народу й вербалізувалися в численних фразеологізмах. Тому фразеологія привертає увагу мовознавців, істориків, етнографів, філософів. Національно-культурна специфіка фразеологізмів, до яких зараховуємо стійкі народні порівняння, залишається актуальним питанням сучасного мовознавства. Дослідники вважають, що треба розрізняти національну і культурну специфіку фразеологізмів української та російської мов, бо національна специфіка виявляється тільки під час зіставлення різних мовних одиниць, під

час їх перекладу. Загальновідомо, що переклад уможливує пряме, без посередників, спілкування української культури з іноземними й допомагає утверджувати ідею прямих культурних зв'язків між українцями й іноземцями, а відтак і ідею культурної та політичної рівності українців з іншими європейськими народами. Переклад – надзвичайно різноманітна царина, щораз своєрідне й унікальне творче диво, зумовлене двома чинниками – об'єктивним та суб'єктивним. Об'єктивний полягає в природній і культурній реальності, що властива одному народу і якої нема в житті іншого. Суб'єктивний чинник полягає в довільному виборі, коли слова, що відображають одну й ту ж реальність, по-різному подані у фразеології різних мов. Культурну специфіку фразеологічних одиниць визначають її співвідношенням з елементами матеріальної чи духовної культури суспільства, його історії, вірувань, звичаїв, природно-географічного положення, в якому живе народ. І.Ягер, зауважуючи, що фразеологізми роблять мовлення колоритним, підвищують його емоційне сприйняття, наголошує, що завдяки своїй образності й виразності, фразеологізми можуть багато розповісти в аспекті країнознавства [2, с. 160].

**Мета статті** – з'ясувати національну специфіку формування фразеологізмів в українській та російській мовах, виявити особливості їх перекладу.

## 1. Методологія. Постановка проблеми

Національно-культурна специфіка фразеологізмів, до яких зараховуємо стійкі народні порівняння, залишається актуальним питанням сучасного мовознавства. Дослідники вважають, що треба розрізняти національну і культурну специфіку стійких мовних одиниць. Національна специфіка виявляється під час зіставлення різних мов. Вона зумовлена двома чинниками – об'єктивним та суб'єктивним. Об'єктивний полягає в природній і культурній реальності, що властива одному народу і якої нема в житті іншого. Суб'єктивний чинник полягає в довільному виборі, коли слова, що відображають одну й ту ж реальність, по-різному подані у фразеології різних мов. Культурну специфіку фразеологічних одиниць визначають її співвідношенням з елементами матеріальної чи духовної культури суспільства, його історії, вірувань, звичаїв, природно-географічного положення, в якому живе народ [13, с. 261]. І. Ягер, зауважуючи, що фразеологізми роблять мовлення колоритним, підвищують його емоційне сприйняття, наголошує, що завдяки своїй образності й виразності, фразеологізми можуть багато розповісти в аспекті країнознавства.

Українська фразеологія XIX ст. ґрунтується на міцному фундаменті етнографічних, фольклористичних, етнолінгвістичних, загально-філологічних, лексико – фразеографічних праць О. Потебні і М. Сумцова, І. Франка та М. Костомарова, П. Чубинського та багатьох інших. Пізніше, у XX ст., українські мовознавці почали розробляти різні аспекти фразеологічної дисципліни. Семантику фразеологізмів вивчали Б. Ларін, Л. Булаховський, Л. Авксентьєв, Ю. Прадід, Л. Юрчук. Стилістичний аспект цікавив Д. Баранника, Г. Їжакевича, Р. Зорівчак, І. Гнатюка, В. Коптілова. Історія, становлення й етимологія ФО були в центрі уваги О. Горбача, М. Демського, А. Івченка, Л. Коломійця, Ф. Медведєва, В. Мокієнка, Л. Скрипник та інших. У кінці XX – на початку XXI ст. активізуються психокогнітивний та етнокультурний аспекти у вивченні української фразеології (О. Селіванова, О. Левченко). Збирається й опрацьовується діалектна (народна, ареальна) фразеологія (Б. Ларін, М. Бабич, С. Бевзенко, В. Лавер, М. Олійник та ін.). Живе сучасне українське мовлення відображено у фразеографічних зібраннях В. Білоноженко, Я. Головацького, М. Коломійця, М. Наконечного, І. Виргана, М. Пилинської, В. Чабаненка. Помітно активізуються дисертаційні дослідження різних аспектів української фразеології: місце фразеології в системі мови (Я. Баран), фраземіка в системі ідіостилю (Ю. Кохан, Л. Щербачук), фразеографічна ідеографія (Ю. Прадід), фразеологізовані речення (М. Личук), культурно-національна конотація, прагматика (Л. Мельник), фразеологія як вираження національного менталітету й джерело народознавства (О. Майборода, О. Назаренко), модифікація ФО (Л. Давиденко), фразеологічні інновації (А. Смерчко, В. Стишов), системні

відношення компонентів ФО (Н. Бобух), компоненти у складі ФО (О. Каракуця, семантика й динаміка окремих тематичних груп (Д. Ужченко) та ін. Продовжуються спроби визначити категоріальні ознаки фразеологічної одиниці. Однак багато питань залишаються дослідженими недостатньо.

У сучасному мовознавстві значна увага приділяється вивченню національної своєрідності фразеологізмів у зіставленні з фразеологізмами інших мов. Однак багато актуальних питань залишаються поза увагою, вони потребують глибокого й детального розгляду та системного опису.

## 2. Результати дослідження

Зацікавлення фразеологізмами, стійкими народними порівняннями спостерігається від часу їх виникнення та побутування. Дослідники здавна відзначали ці своєрідні структурні одиниці, відшукували специфічні риси та мотиви їх появи, констатували, що фразеологізми найбільш тісно пов'язані з духовною і матеріальною куль турою народу. У їх семантичній структурі зафіксовані тисячолітні традиції етносу, звичаї, обряди, міфологічні і релігійні уявлення, в яких виявляються культурно-історичні духовні цінності й пріоритети. Саме тому вважаємо, що без дослідження культурологічного компонента фразеологічного складу мови неможливо створити повне уявлення про культурно-національний менталітет, про «дух народу». Однією із найважливіших ознак фразеологізму є образність.

Образність як важлива ознака фразеологізму набула розвитку завдяки здатності людини до метафоричного, асоціативного мислення. На основі образів сприйняття виникають вторинні образи. образи для порівнянь добираються з різноманітних сфер життя: це – історія, побут, культура народу тощо. Більшість стійких словосполучень са побутні, вони виникають із потреб спілкування. Часто вдале, образне поєднання слів повторюється в мові, закріплюється в ній та стає своєрідним видом мовної єдності, яка відрізняється від вільних словосполучень тим, що не створюється кожного разу заново. Національний образ зовнішності – сукупність уявлень і асоціацій, що склалися історично і тому є достатньо стійкими. Вони відображають пізнавальний, соціальний і культурний досвід народу, включають також емоційний, прагматичний та естетичний аспекти його сприймання й оцінки. Національний образ зовнішності, як і сама зовнішність людини, є комунікативним в широкому розумінні поняття комунікації. Національна специфіка виявляється під час зіставлення різних мов. Вона зумовлена двома чинниками – об'єктивним та суб'єктивним. Об'єктивний полягає в природній і культурній реальності, що властива одному народу і якої нема в житті іншого. Суб'єктивний чинник полягає в довільному виборі, коли слова, що відображають одну й ту ж реальність, по-різному подані у фразеології різних мов. Культурну специфіку фразеологічних одиниць визначають її співвідношенням з елементами матеріальної чи духовної культури суспільства, його історії, вірувань, звичаїв, природно-географічного положення, в якому живе народ. Національні властивості семантики фразеологічних одиниць однієї мови можуть виявитися тільки у зіставленні фразеологічної одиниці з подібними рідної мови тих, хто навчається. Виділення загальних рис у фразеологічних одиницях двох мов полегшує розуміння культурно-мовної специфіки. Різниця в мовній картині світу, відсутність назв певних предметів і явищ, що існують в одній культурі і не мають відповідностей в іншій, приводить до відмінностей у розумінні. Виділення загальних рис у фразеологізмах двох мов полегшує розуміння культурно-мовної специфіки. Трохи спрощуючи схему, можна сказати, що фразеологічні одиниці перекладають або фразеологізмом (перші два пункти) – фразеологічний переклад, або іншими засобами (за відсутністю фразеологічних еквівалентів й аналогів) – нефразеологічний переклад.

Це, зрозуміло, полярні положення. Між ними є безліч проміжних, середніх рішень. Слід розглянути й інші способи перекладу, в інших випадках – залежно від деяких характерних ознак і видів фразеологічних одиниць. Таких як: образна – необразна фразеологія,

фразеологізми прислівникового-неприслівникового типу, переклад з урахуванням стилю, колориту мови, авторства окремих одиниць. Ці додаткові аспекти допоможуть повніше представити проблему перекладу фразеологічних одиниць, розширити і полегшити вибір найбільш вдалого способу перекладу фразеологізмів з російської українською мовою.

Першим способом перекладу фразеологічних одиниць, який ми розглянемо, є переклад за допомогою фразеологічних еквівалентів. Під фразеологічним еквівалентом розуміють такі фразеологізми мови друготвору, «які мають однаковий денотативний зміст, сигніфікативне значення, однакову стилістичну характеристику, схожі за лексичним наповненням і граматичною побудовою» [7, с.28].

Як правило, поза залежністю від контексту фразеологічний еквівалент повинен мати те ж денотативне і конотативне значення, тобто між співвідносними фразеологічними одиницями не повинно бути розходжень відносно значеннєвого змісту, стилістичної віднесеності, метафоричності й емоційно-експресивного фарбування, вони повинні мати приблизно однаковий компонентний склад, володіти однаковими лексико-граматичними показниками: сполучуваністю (наприклад, відносно вимоги живе / неживе), приналежністю до однієї граматичної категорії, уживаністю, зв'язком з контекстними словами-супутниками, і ще одним – відсутністю національного колориту.

Мова йде власне кажучи про повну й абсолютну еквівалентність, що вказує на надзвичайно високі вимоги, які висуваються до фразеологічних еквівалентів.

Наприклад: рос. *взять быка за рога*; укр. *взяли бика за роги*.

Денотативний зміст цього фразеологізму однаковий – «підкорити собі, рішуче примусити діяти потрібним для себе чином». Сигніфікативне значення в усіх трьох фразеологічних одиниць однакове – воно втілене в предметно-речових назвах – *бик*, *роги*. Однаковою є і форма – і лексичні одиниці і форми зв'язку між словами, тобто синтаксична побудова.

Подібним чином еквівалентними є фразеологічні одиниці: рос. *играть с огнем*; укр. *грати з вогнем*; рос. *сжечь мосты*; укр. *спалити мости*.

І в цих фразеологічних одиницях є однаковий зміст – «діяти необачно, необережно»; «рішуче розірвати з минулим; розпрощатися назавжди з чим-небудь».

Фразеологічних еквівалентів невелика кількість, дець відсотків п'ять, робота з якими зводиться до їх виявлення в мові, на яку перекладаємо, вирішальна роль здебільшого належить відмінному володінню мовою, на яку перекладаємо й словникам [8, с. 73]

Другим різновидом перекладу фразеологічних одиниць є переклад за допомогою неповного (часткового) еквіваленту. Неповним (частковим) фразеологічним еквівалентом називають таку одиницю мови на яку перекладаємо, що є еквівалентом, повної й абсолютної, співвідносної багатозначної одиниці в мові першотворі, але не у всіх її значеннях.

Тобто зміст обох фразеологічних одиниць є тотожним, але форма частково схожа. Наприклад: укр. *для милого друга і вола з плуга* – рос. *для милого друга и сережка из уха*; укр. *що написано пером, того не виволочиш волом* – рос. *что написано пером, того не вырубишь топором*.

У цих випадках при однаковості змісту й тотожності синтаксичної побудови частковим є лексичне наповнення. Часткових еквівалентів порівняно небагато, тому що взагалі явище багатозначності менш характерно для фразеології. Набагато частіші випадки відносної фразеологічної еквівалентності.

Відносний фразеологічний еквівалент або фразеологічний аналог – це такі міжмовні фразеологічні відповідники, які є однаковими за змістом, стилістичною характеристикою, але різняться лексичним наповненням і граматичною структурою [8, с. 74].

Відносний фразеологічний еквівалент поступається абсолютному лише в тім, що відрізняється від вихідної фразеологічної одиниці по якому-небудь із показників: інші, часто синонімічні компоненти, невеликі зміни форми, зміна синтаксичної побудови, інші морфологічна віднесеність, сполучуваність і т. п. В іншому він є повноцінною відповідністю перекладної фразеологічної одиниці, «відносність» якого скрадається контекстом.



Розглянемо цей різновид на прикладах. Розходження може бути, наприклад, у сполучуваності: укр. *коли рак свисне*; рос. *после дождичка в четверг*.

В українському та російському відповідниках немає однакових лексичних компонентів фразеологічної одиниці – зміст фразеологічної одиниці відтворюється іншими словами.

При застосуванні способу відносного фразеологічного еквіваленту потрібно спочатку визначити значення фразеологічних одиниць у мові першотвору, а потім віднайти у мові друготвору тотожне за змістом, але відмінне за формою висловлення.

Наприклад: рос. *куда Макар телят не гонял* – «дуже далеко, в небезпечне місце, куди йдеш не за власною волею» перекладається укр. *де козам роги правлять*; рос. *всякому овощу свое время* – укр. *порою сіно косять*; рос. *ни шьет, ни порет* – укр. *ні кує, ні меле*; укр. *з-під ринви та на дощ*; рос. *из огня да в полымя*.

У цьому способі замінюється предметний фон, з якого створюється фразеологічна одиниця на інший предметний фон у створеній фразеологічній одиниці.

В інших випадках еквівалент може відрізнятись від вихідної фразеологічної одиниці по компонентному складі; наприклад, той самий образ може бути виражений оцадливіше або більш загально.

Але образи двох аналогів (у мові на яку та з якої перекладаємо) можуть не мати між собою нічого загального як образи, що не заважає еквівалентам виконувати справно свою функцію в перекладі [9, с. 120].

Наведемо приклади.

Зовнішній вигляд людини пов'язаний із сприйняттям таких понять, як врода (краса, привабливість) і неврода (потворність, миршавість, бридкість).

Дівчина дуже гарна (вродлива, ладна, брова, красна, цвітна, гожа, червона, хороша) сприймається українською національною свідомістю як щось недосяжне (*як сонце, зіронька на небі*), або пов'язане з тим прекрасним, що є у природі:

рос. *красивая как цветок весной (в поле, луге)* – укр. *гарна як квітка навесні (в полі, лузі)*

рос. *как мак* – укр. *як маків цвіт*;

рос. *красива как роза* – укр. *гарна як троянда*;

рос. *как ягодка (лебедь, кукла)* – укр. *як ягідка (лебідка, лялька)*.

Дуже гарно одягнена дівчина:

рос. *как кукла* – укр. *як лялька (лялечка)*;

рос. *красива словно царица* – укр. *гарна мов цариця*.

Струнка дівчина:

рос. *как березка* – укр. *як берізка*.

Про вродливу дівчину, що живе у невідповідному оточенні, кажуть:

рос. *красуется словно цветок в болоте* – укр. *красується наче квітка на болоті*.

Народний образ досконалої краси пов'язаний із певними діями:

рос. *гожа как из воска вылита* – укр. *ладна як з воску вилята*;

рос. *красна как из камня выбит* – укр. *красна як з каменя вибита*;

рос. *красива словно нарисована* – укр. *гарна мов намальована*.

Хлопець гарний на вроду:

рос. *красив как огонь (искра)* – укр. *гарний як вогонь (іскра)*.

Гарно вбраний хлопець:

рос. *красивый как павли* – укр. *гарний як павич*.

Невродливу, негарну людину порівнюють з неприємними природними чи надприродними об'єктами і створіннями. Наприклад, із деякими тваринами, птахами, плазунами:

рос. *красивая как овца сивая* – укр. *красива як вівця сива*;

рос. *красивый как пес базарный* – укр. *гарний як пес базарний*;

рос. *как мокрая курица* – укр. *як мокра курка*;

рос. *как гадина* – укр. *як гадюка*.

Здоровий / хворий:

Символом сили, міцності, здоров'я, насамперед, є тварини:

рос. *сильный как медведь (слон, бык, вол)* – укр. *дужий як ведмідь (слон, бугай, віл)*;

рос. *здорова как корова* – укр. *здорова як корова*;

рос. *сильный как бык (лев)* – укр. *сильний як віл (лев)*;

рос. *крепкий как конь (медведь)* – укр. *міцний як кінь (ведмідь)*.

Міць людини, особливо чоловіка, порівнюють з деякими рослинами:

рос. *крепкий как дуб* – укр. *здоровий (міцний) як дуб*;

рос. *здоров как орех* – укр. *здоров як горіх*;

рос. *крепкий как пенек* – укр. *міцний як пеньок*.

Із могутньою водою, сильним морозом порівнювали міцну, дужу, здорову людину:

рос. *сильный как вода* – укр. *дужий як вода*;

рос. *растет как из воды* – укр. *росте як з води*;

рос. *сильный как мороз* – укр. *дужий як мороз*.

*Колірна ознака*

У складі стійких народних порівнянь трапляються кольороназви: білий, *білий як коліно (папір, смерть, полотно, глина, стіна)*, *блідий (побілів) як стіна*, *біленька як нитка*, *біла як молоко (молоком улита)*, *поблід як полотно*; чорний: *чорний як циган (галка, крук, земля)*; сивий: *сивий як молоко (голуб, циганський король)*; (*білий як (мов) іній (сніг, пух, лунь, крейда, сметана)*, *побілів як трава на морозі (молоко)* – про сиву людину); червоний: *червоний як кат* (про людину вбрану в одяг червоного кольору), (*скраснів як іскра, спалахнув як вогонь, побілів як вільхова довбня* – почервонів); жовтий: *жовтий як воцина, жовтенький як воцок*; рудий: *рябий як гороб'яче яйце, чорноброва як риже теля*; синій: *синій (посинів) як той (курячий) пуп, посинів як печінка (жаба)*; зелений: *позеленів як пуп*. Риси характеру людини:

рос. *мухи не обидит* – укр. *мухи не зобидить* «дуже спокійний, сумирний, лагідний»;

рос. *ни рыба ни мясо* – укр. *ні риба ні м'ясо* «слабохарактерний, нерішучий, безвольний»;

рос. *мокрая курица* – укр. *мокра курка* «безвольна, нерішуча, жалюгідна на вигляд людина».

*Зовнішній вигляд людини:*

рос. *толстый как боров* – укр. *товстий як кабан* «дуже (товстий)»;

рос. *лупоглазый как лягушка* – укр. *вырячкуватый як жаба* «людина з великими очима»;

рос. *кудрявый как баран* – укр. *кучерявый як баран* «кучеряве волосся».

*Розумова характеристика людини:*

рос. *тараканы в голове* – укр. *таргани у голові* «дурний, розумово обмежений або ненормальний»;

рос. *куринные мозги* – укр. *курячий розум* «розумово обмежений»;

рос. *баран в аптеке - баран в аптеці* «зовсім не розуміється на чому-небудь».

*Фізична сила / слабкість, спритність / неспритність, вайлуватість:*

рос. *слабый как котенок* – укр. *слабкий як кошеня* «дуже [слабкий]»;

рос. *муха крылом убьет* – укр. *муха крилом уб'є* «когось легко здолати; фізично слабкий, безсилий»;

рос. *неуклюжий как слон* – укр. *незграбний як слон (ведмідь)* «дуже [незграбний]».

*Соціальний статус:*

рос. *собачий хвост* – укр. *хвіст собачий* «той, хто нічого не важить у суспільстві»;

рос. *[бедный] как церковная мышь* – укр. *[бідний] як церковна миша* «дуже [бідний]»;

рос. *птица высокого полета* – укр. *птиця високого польоту* «людина, яка займає високе становище в суспільстві, й має владу, вплив».

Зі значенням якісної характеристики особи, що передають:

а) загальну характеристику особи:

рос. *заблудшая овца* – укр. *заблукана вівця*;

рос. *покорный теленок* – укр. *покірливе теля*;

рос. *белая ворона* – укр. *біла ворона*;

б) вікову характеристику:

рос. *старый воробей* – укр. *старий горобець*;

рос. *старый лис* – укр. *старий лис*;

в) фізичну силу / слабкість, спритність / неспритність:

рос. *сильный как медведь* – укр. *сильний як ведмідь (бик, віл)*;

рос. *слабый как котенок* – укр. *слабкий як кошеня*;

рос. *легкий как мотылек* – укр. *легкий як метелик*;

рос. *неуклюжий как слон* – укр. *незграбний як слон*;

Зі значенням якісної характеристики предмета:

рос. *на рыбьем пуху* – укр. *на риб'ячому пуху*;

рос. *осиное гнездо* – укр. *осине гніздо*;

рос. *на куриной ноге* – укр. *на курячій ніжці*;

Зі значенням кількісної характеристики (міри) предметів чи квантитативних характеристик, пов'язаних з особою:

а) «дуже багато»:

рос. *куры не клюют* – укр. *[і] кури не клюють*;

рос. *как мух* – укр. *як бджіл у вулику*;

б) «дуже мало» :

рос. *как кот заплакал* – укр. *як кіт заплакав*;

рос. *как у воробья под коленкой* – укр. *як у горобця на коліні*.

## Висновки

Дослідивши фразеологізми на позначення зовнішності людини, можемо стверджувати, що їхня національно-культурна специфіка відображена по-різному:

1) комплексно, усіма своїми ідіоматичними значеннями (наприклад, використанням стійких мовних одиниць для позначення понять “красивий / потворний”;

2) одиницями свого складу (тобто до структури багатьох фразеологізмів входять лексеми, які потребують додаткового лінгвокраїнознавчого коментаря в іншомовній аудиторії, наприклад: калина, журавель, макітра, постолы та ін.);

3) своїми прототипами (оскільки відображають звичаї, свята, деталі побуту українців).

Аналіз семантичних типів об'єктів порівнянь свідчить про надзвичайну різноманітність асоціацій і паралелей, які виникають в українського народу при описі зовнішнього вигляду людини. Формування уявлень про зовнішність людини відбувається під впливом реалій навколишнього світу, характерних для певної території і культури.

Можливості досягнення повноцінного словникового перекладу фразеологізмів з однієї мови на іншу залежатимуть в основному від співвідношень між одиницями мов:

1) фразеологічна одиниця має в обох мовах точну, незалежну від контексту, повноцінну відповідність (значення + конотації);

2) при перекладі фразеологічну одиницю можна передати у тій або іншій відповідності, звичайно з деякими відступами від повноцінного перекладу, переводиться варіантом (аналогом);

3) фразеологічна одиниця не має ані еквівалентів, ані аналогів у мові на яку перекладаємо, тобто неперекладна в словниковому порядку.

Отже, відтворення фразеологізмів першотвору в перекладі здійснюється різними способами, виходячи із тієї ролі, яку вони відіграють, та враховуючи характер текстів.

У контексті цей шлях перекладу самостійного значення не має, тому що в кожному разі перекладач постарасться вплести зміст фразеологічної одиниці в загальну тканину таким чином, щоб правильно були передані всі елементи тексту в цілому, тобто вдасться до контекстуального перекладу.

## Література

1. Огієнко І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови. – К.: Наша культура і наука, 2001. – 440 с.
2. Ягер И. Лингвострановедческое комментирование культурного компонента русских фразеологизмов / Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1979.
3. Мокиенко В. М. Славянская фразеология. – М.: Высш. шк., 1980.
4. Олійник І. С., Сидоренко М. М. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний словник. – 2-ге вид., доп. та перероб. – К.: Рад. шк., 1978. – 447 с.
5. Гарбовский Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 543 с.
6. Голубовская И. А. Этнические особенности языковых картин мира / И. А. Голубовская. – К.: ВПЦ «Київський ун-т», 2002. – 293 с.
7. Живіцька І. А. Мовна картина світу як відображення реальності / І. А. Живіцька // Філологічні студії. Вип.4. – С. 20-25
8. Некряч Т. Є., Чала Ю. П. Вікторіанська доба в українському художньому перекладі. Монографія / Т. Є. Некряч, Ю. П. Чала. – К.: Кондор, 2013. – 195 с.
9. Постовалова В. И. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / В. И. Постовалова. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
10. Потєбня А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потєбня / Из записок по русской грамматике: Том I-II. – М.: Учпедгиз, 1958. – 536 с.
11. Ройзензон Л. И. Фразеология и страноведение // Бюллетень по фразеологии № 1. – Новая серия. – Вып. 234. – Самарканд, 1972. – С. 19-27.
12. Ужченко В. Д. Актуальні питання розвитку української мови: [посібник для магістрантів] / В. Д. Ужченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 146 с
13. Nida E. Principles of Correspondence // The Translation Studies Reader. – London: Routledge, 1964. – 130 p.

## Author's Information:

*Alla Nayda – PhD in Philology, Associate Professor, Dniprovsky State Teshnical University, Kamianske, Ukraine.*

## ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ФАХІВЦЯ

### FORMATION OF LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL ESTABLISHMENT OF A PROFESSIONAL

*Валентина Тимкова*

*Valentyna Tymkova*

#### **Анотація**

У статті обґрунтовано значущість культури наукової української мови у формуванні мовно-мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця освітньої галузі, окреслено критерії його готовності продукувати тексти наукового стилю та жанру; з'ясовано мету, завдання, проблематику, основні поняття і категорії дисципліни. Йдеться про взаємозалежність розумової та мовної культури. Розвинуті мовні навички – запорука правильного, творчого мислення. Для вченого вони є професійною необхідністю, бо допомагають не тільки поширювати, а й створювати наукові ідеї. Попри не середній рівень володіння нормами наукового стилю лишається незадовільним, а проблема його підвищення – актуальною.

#### **Annotation**

The article reveals the importance of the culture of the scientific Ukrainian language in the formation of the language and speech competence of the future specialist in the educational field, outlines the criteria for his or her willingness to produce texts of the scientific style and genre; the purpose, objectives, problems, basic concepts and categories of the discipline have been clarified. It deals with the interdependence of mental and linguistic culture. Developed language skills are the key to correct, creative thinking. For the scientist, they are a professional necessity because they help not only to disseminate but also to generate scientific ideas. Despite the average level of mastery of the norms of the scientific style remains unsatisfactory, the problem of raising it remains urgent.

**Ключові слова:** науковий стиль; наукове мислення; мовна майстерність; норми української мови.

**Key words:** scientific style; scientific thinking; language skills; the cultural level of the scientific Ukrainian language.

#### **Вступ**

Мовна майстерність – потужний рушій для поширення наукових ідей і теорій. Надає вона вченому й такий важливий козир, як можливість працювати в жанрі навчальної та науковопопулярної літератури. У творах цих жанрів завжди була потреба. Науковий текст сьогодні, безсумнівно, набуває ознак дискурсу, оскільки функціонує як комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки в науковій сфері, як синтез теоретичних знань і знань прикладного змісту, пізнавального досвіду людства. Мова наукового тексту

розглядається як знаряддя досягнення науковцем успіху, успішної презентації результатів наукового дослідження, як засіб комунікативної сумісності науковців, оптимізації інтерактивних стосунків мовців у науковій комунікативній сфері. Однак дещо відкритою залишається проблема взаємозв'язку мовної компетентності молодого науковця із дискурсною (комунікативною) та культурною.

Однією зі спроб розв'язати цю проблему є вивчення навчальної дисципліни «Українська мова в науці», яку пропонують здобувачам освітньо-наукового рівня «доктор філософії. Майбутній фахівець-науковець має знати основні ознаки і якості наукового мовлення, володіти фонетичними, орфоепічними, акцентуаційними, орфографічними, лексичними, словотвірними, синтаксичними, стилістичними, пунктуаційними нормами української мови, опанувати закони наукового мовлення. Крім того, науковцеві-початківцю необхідно знати й основні стандарти, чинні нормативні документи щодо оформлення науково-дослідних робіт; слід набути вмінь працювати з текстами наукового стилю, відшукувати необхідні для наукового дослідження відомості в сучасному інформаційному просторі.

### **Аналіз досліджень і публікацій**

Відомості про науковий стиль, його мету, призначення, основні функції, мовні ознаки знаходимо в науковому доробку Н. Бабич, І. Білодіди, П. Дудика, А. Коваль, Л. Мацько, В. Перебийніс, Г. Сагач, І. Чередниченка, Л. Щерби та інших. Питанням культури української мови присвячені праці Н. Бабич, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, О. Ожигової, О. Пономарева, Л. Ставицької та інших науковців. Таким чином, **метою** публікації є: з'ясувати роль і місце культури наукової української мови в системі мовознавчих дисциплін та у професійному становленні фахівця, у формуванні його мовно-комунікативної, стилістичної компетентності; окреслити критерії готовності майбутніх спеціалістів наукової галузі знань до написання наукової роботи; обґрунтувати мету, завдання, проблематику дисципліни «Українська мова в науці».

### **Постановка проблеми**

Українська мова як суспільне явище відображає ті історичні зміни, що відбуваються в тому чи іншому соціально-історичному періоді: розвиваються словесні конструкції, з'являються нові слова, простежується перехід слів з окремих терміносистем у загальноживану лексику і навпаки, спостерігаються зміни в закономірностях функціонування мови в різних сферах суспільного життя, і науковій зокрема. Зміни вимагають від користувачів мовою свідомого ставлення до мовних явищ, формування установної готовності (за Л. Виготським, фіксоване відношення між мотивом і мовленням, інтенція), аттitudної установки (attitudinaladverb) щодо оцінки мовцем змісту, «установки, яка відображається в семантичній і прагматичній структурі мовних висловлень, керує діяльністю людини, зокрема, й мовленнєвою») [3, с. 47].

Це передбачає розуміння й усвідомлення комунікантом передусім змісту таких лінгвістичних понять, як: мова, мовлення, національна українська мова, літературна мова, сучасна українська мова, мовна норма, культура мови, наукова мова, культура наукової мови, закони наукового мовлення, науковий текст, мовленнєве наукове спілкування, комунікативна компетентність тощо.

Чи потрібна стильова майстерність сучасному вченому? Здавалося б, мовне оформлення наукового твору не повинне бути самоціллю, головне у творі – зміст, тобто нові факти, свіжа думка, оригінальна теорія. Це правильно. Але справедливо й те, що за допомогою мови вчений оповіщує колег про результати своєї праці. Без цього останнього – за часом, але не важливістю! – етапу процес творення нових знань (а саме це і є метою науки) залишатиметься незавершеним. Доповіді, лекції, дискусії на конференціях і семінарах, інші форми усного спілкування відіграють у розвиткові науки істотну роль. Проте чи можуть

вони за своєю комунікативною потужністю дорівнятися до написаної та опублікованої праці? Навряд. Адже писемний текст охоплює незмірно ширшу аудиторію, яка з часом тільки збільшується, а потрапляючи в усвітню мережу стає практично необмеженою. Виходить, для науковця слово – робоче знаряддя. І воно вимагає такої ж уваги, як і інші знаряддя наукового ремесла. Коли вчений наполегливо опановує виражальні можливості мови, а потім уміло послуговується ними, він, по суті, виконує роботу не менш важливу, ніж осмислення праць попередників, висунення гіпотез, пошук фактів, розбудова й доведення теорії тощо. Звуковий лад мови обмежений кількадесятьма фонемами. Але з них утворюється кількост тисяч слів, з яких можна збудувати безліч оригінальних речень і текстів. Будь-яка нова думка чи ситуація піддаються описові мовними засобами. Саме тому М. І. Жинкін називав мовлення *творчою* функцією людської психіки [4: 6]. А коли так, то вченого ця функція має бути розвинена не гірше за інші потрібні в науці функції психіки – увагу, уяву, фантазію, інтуїцію, інтелект, пам'ять, творче мислення. Тим-то мовне оформлення наукових праць не варто сприймати як допоміжний етап, як дрібницю, що її цілком можна довірити літературному редакторові.

У середньовічній Європі вміння вправно писати, добре говорити й правильно мислити входили в ідеал освіченої людини. Не випадково тогочасний початковий ступінь освіти, так званий тривіум, складався з граматики, риторики й діалектики (логіки). Ці науки закладали підмурівок для подальшого розумового розвитку, а тому були чи не головними предметами в університетах. М. В. Ломоносов мав усі підстави назвати славнозвісну «Граматику словенську» Мелетія Смотрицького «вратами своєї вченості» [цит. за: 6: 23].

Нові часи не тільки не зруйнували цей ідеал, а утвердили його ще більше. Сьогодні мовна вправність, або, кажучи сучасною термінологією, комунікативна компетенція, лишається неодмінною умовою високої кваліфікації в науці. Хоч учений не журналіст і не письменник, йому теж годі обійтися без мистецтва слова. Його професійний обов'язок – не тільки глибше опанувати обраний фах, а й наполегливо підвищувати власну мовну культуру. Будь-яка мовна помилка, стилістична невірність, недоопрацьованість тексту – це неповага до читачів. Неетично звалювати на їхні плечі роботу з видобування раціонального зерна з погано написаного твору. Не кажучи вже про те, що такий твір підриває довіру до автора, кидає тінь на його професійну репутацію. Відповідає науковець і за розвиток літературної мови загалом. Звісно, у фаховій літературі коло читачів вужче, ніж у газети чи художнього твору. Утім кожна наукова публікація (безвідносно до її тиражу або читачької аудиторії) стає фактом мовного життя. А це означає, що її автор уносить свою лепту в зміцнення та вдосконалення літературної мови, виступає охоронцем її цілісності, краси й чистоти, чинником її дальшого поступу. Але відчуття такої високої відповідальності – не єдиний і, мабуть, не головний стимул для вченого дбати про мовну майстерність. Ідеться про його *особисту* зацікавленість. Чим вправніша й досвідченіша людина в мові, тим швидше, ясніше й точніше здатна вона передати потрібний зміст, найрізноманітніші відтінки й переходи думки. Глибока обізнаність із арсеналом виражальних засобів дає змогу говорити й писати гнучко, стисло й цікаво. Грамотна людина впевнено орієнтується в потоці фахової інформації, їй легше поповнювати запас знань і ділитися ними з іншими. У результаті зростає її творча активність і продуктивність праці. Від рівня мовних навичок чималою мірою залежить успіх науковця на професійній ниві. В умовах, коли наука живе за законами конкуренції, а фінансується на конкурсних засадах, вміння писати змістовно й переконливо годі переоцінити. Добре написана стаття чи монографія привертає увагу не лише тих, хто теж працює над цією проблемою, а й фахівців суміжних галузей і навіть інших наук. Якщо праця вразила читача, цілком імовірно, що він забажає ознайомитись і з іншими публікаціями її автора.

На думку С. В. Алексєєва, наука повинна не тільки переважати amatorів інтелектуально, а й «навчитися писати людською мовою, бути зрозумілою та приступною» [2]. Звісна річ, крім історичної, це стосується й багатьох інших наук, зокрема мовознавства. Та найголовніша користь, яку дають мовні знання вченому, – це активізація та вдосконалення

його розумової діяльності. Попри поширений серед нелінгвістів стереотип, мова не є лише засобом передавання думки. Не є вона й «оболонкою», «одягом» чи «пакунком» для вже готових думок. Мова – засіб для створення думки. «Думка не виражається в слові, а здійснюється в слові», – писав Л. С. Виготський [3: 963]. Мовлення – це те саме мислення, тільки предметнене, матеріалізоване, переведене в чуттєву форму. Навіть якщо мовлення й не є предметним (як-от у випадку внутрішнього мовлення), воно не перестає відображати мисленнєвий процес. Мислення у своєму первозданному (дословесному) вигляді нечітке, розмите, безформне. На цьому етапі думка лишається туманною, ефемерною і може взагалі, майнувши в голові, безслідно зникнути. Слово як матеріальний знак дає змогу «вполювати» й зафіксувати ідеальну думку. Коли думка потрапляє на рейки відшліфованих сторіччями граматичних структур, то стає напрочуд чіткою та стрункою, а ми дістаємо змогу керувати нею. Ці граматичні структури виникли й закріпилися в мові в давні часи під впливом потреб мислення. Натомість, у наш час відбувається зворотний процес: «Саме мовлення примушує нас підпорядковувати наше мислення загальноприйнятим формам вираження» [1: 25]. Цей очевидний факт дав поштовх до розбудови відомої теорії мовної відносності. Її сутність влучно сформулював М.Н. Епштейн: «Грамматика – це не те, що ми думаємо, а чим ми думаємо, коли говоримо, ба навіть те, що думає нами» [7: 205-206]. А ще влучніше – Оскар Вайльд: «Мова – не донька, а мати думки». І якщо сучасники «батька парадоксів» сприймали цей його вислів не інакше як насмішку зі здорового глузду, то сьогодні ми бачимо, що раціональне зерно тут-таки є. Записана думка стає і сформованою, і сформульованою, і збереженою. Завдяки тому, що лексика й грамматика єдині для всіх носіїв певної мови, омовлена думка стає зрозумілою для інших. Хоч як дивно, стає вона зрозумілішою і для самого свого автора. Записуючи думку, ще не зовсім ясну для нас, ми її краще усвідомлюємо. Американський історик Д. Бурстін зізнавався: «Я пишу для того, щоб зрозуміти, що я думаю» [цит. за 8: 166]. Справді, складання тексту – дієвий засіб не тільки для оприлюднення, а й для унаочнення, прояснення власних думок, засіб виявити приховані помилки та прогалини в міркуваннях.

Психолог Г. С. Костюк відзначав, що коли учні аналізують будову речення, виділяючи в ньому окремі члени, вони тим самим навчаються аналізувати будову власних думок, навчаються свідомо й довільно їх викладати [5: 247]. Утім, це стосується не тільки учнів. Добираючи синоніми, будуючи й перебудовуючи фрази, складаючи композицію тексту, всі ми краще усвідомлюємо і свої думки, і хід своїх міркувань.

Отже, мова допомагає нам робити свою справу не механічно, а осмислено. Проблематика вивчення дисципліни «Українська мова в науці» не може не позначитися на фаховому мовленні, і науковому зокрема. Спостереження за мовним аграрним середовищем дає підстави для висновку, що аграрна справа, як не прикро, виразно наслідують значну кількість росіянізмів (*учбовий процес, на протязі навчального року, приймати участь у конференції, проводити міроприємство, займає посаду агронома, повістка дня засідання ради, семидесятивідсотковий показник якісної успішності, учена ступінь, екзамен по математиці – замість навчальний процес, протягом навчального року, брати участь у конференції, обіймає посаду агронома, порядок денний засідання ради, сімдесятивідсотковий показник якісної успішності, учений ступінь, екзамен з математики*).

Мовностилістичне студіювання наукових досліджень засвідчує невисокий рівень мовної культури, простежується брак знань: у вживанні слів та словосполук (*виключення замість виняток; вияснити замість з'ясувати; співпадати замість збігатися; по крайній мірі замість принаймні, щонайменше; безчисленний замість незліченний; у зв'язку з замість з огляду на це; у науковій роботі зустрічаються терміни замість у науковій роботі трапляються, простежуються (є) терміни; вірна відповідь замість правильна відповідь; задавати / задати питання замість питати, запитувати, запитати, ставити, поставити питання (запитання); приймати / прийняти міри замість вживати / вжити заходів; приймати / прийняти участь у конференції замість брати / взяти участь*); у творенні та вживанні форм слів (*конфлікта замість конфлікту; з розвитком інтелекта замість інтелекту; акту*



*обстеження спортсменів замість акта у значенні документа; фахового терміну замість терміна; терміна проведення експеримента замість терміну проведення експерименту; один слухач із п'ятидесяти замість один слухач із п'ятдесяти; більш точнішого показника замість точнішого показника; менш раціональніший метод дослідження замість менш раціональний метод дослідження; самі цікаві результати наукового дослідження замість найцікавіші (найвагоміші, найважливіші) результати наукового дослідження; у вживанні деяких морфологічних одиниць, зокрема похідних прийменників з неправильними формами іменників (згідно чинної програми замість згідно з чинною програмою; у порівнянні з минулим роком замість порівняно з минулим роком); у функціонуванні дієприкметників (існуючі теорії, підходи, думки замість відомі теорії...; координуюча рада замість координаційна рада, рада, що координує; оздоровлюючий ефект замість оздоровлювальний ефект) тощо.*

Отже, у молодого науковця передусім має бути сформована установка й усвідомлена готовність щодо оволодіння законами наукового мовлення, або законами мисленнєво-мовленнєвої діяльності, в основу яких покладено риторичні принципи (*virtutes elocutiones*) кількості – дозованості висловлювання; якості – етос мовця; відношення – релевантності й відповідності темі висловлювання; елокутивності мовлення – правильності, ясності, виразності, доступності, багатства. Ці принципи, на думку В. Дем'янка, є найважливішими імплікатурами мовної поведінки особистості. Навряд чи нині, у 20-х роках ХХІ ст. серед учених знайдуться затяті «технократи», які настільки зневажають мову, що нехтують коми або вдовольняються запасом у триста слів. Та все ж навички писемного мовлення серед українських науковців залишають бажати кращого. Часто їхні публікації потребують більше мовного, ніж фахового редагування. Пересічний автор розуміє, навіщо йому прагнути якнайвищого наукового рівня своїх праць. Для цього передбачено вагомі стимули – як матеріальні, так і моральні. Натомість для підвищення мовного рівня таких стимулів майже немає.

## **Висновок**

Отже, формування й удосконалення мовленнєвої наукової культури молодих дослідників в умовах стрімкого розвитку науки, високої культурно-трансляційної здатності української мови і її знакових наукових продуктів залишається актуальною проблемою і потребує пильної уваги викладачів вищої школи. Тому-то порушена проблема культури наукової мови буде актуальною завжди.

## **Література**

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Пер. с фр. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1955. 416 с.
2. Володихин Д. М. Эра честности [Интервью с С. В. Алексеевым] // Политический журнал. 2008. 21 янв. № 1 (178). Режим доступа: <http://www.politjournal.ru/index.php?action=Articles&dirid=166&tek=7853&issue=212>.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. 1135 с.
4. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова: Сб. статей / Сост. В. Я. Коровина. М.: Просвещение, 1966. С. 5-25.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.
6. Макеева В. Н. История создания «Российской грамматики» М. В. Ломоносова. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1961. 173 с.
7. Эпштейн М. Н. О творческом потенциале русского языка: Грамматика переходности и транзитивное общество // Знамя. 2007. № 3. С. 193-207.

8. Trimble J. R. *Writing with Style: Conversations on the Art of Writing*. 2nd ed. New York: Prentice Hall, 2000. 198 p.

## References

1. Balli S. *General linguistics and questions of the French language* [Obschaya lingvistika i voprosy franzyzkogo yazyka] / Per. with fr. – M.: Foreign publisher. lit.-ri, 1955. 416 p.
2. Boloduxun D. M. *The era of honesty* [Era chestnosti] [Interview with S. V. Alekseev] // Political Journal. 2008. Jan 21 No. 1 (178). Access mode: <http://www.politjournal.ru/index.php?Action=Articles&dirid=166&tek=7853&issue=212>.
3. Vygotsky L. S. *Psychology of human development*. [Psihologia rozvitiya cheloveka] M.: Sense, 2005. 1135 p.
4. Zhinkin N. I. *Psychological bases of speech development // In defense of the living word: [psyhologicheskie osnovy razvitiya rechi, v zaschity svoego slova]* Sat. articles / Comp. V. Ya. Cowhide. M.: Enlightenment, 1966. P. 5-25.
5. Kostyuk G. S. *Educational process and mental development of the individual* [Navchalno-vyhovnyi prostes i psyhichni rozvytok osobystosti]. K.: Glad. school, 1989. 608 p.
6. Makeeva V. N. *History of the creation of "Russian Grammar"* [Istoriya sozdania "Rosyiskoi gramatiki"] Lomonosov M. L.: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1961. 173 p.
7. Epstein M. N. *On the creative potential of the Russian language: Grammar of transitivity and transitive society* [O tvorcheskom potentseale ryskogo yazyka] // Znamya. 2007. № 3. S. 193-207.
9. Trimble J. R. *Writing with Style: Conversations on the Art of Writing*. 2nd ed. New York: Prentice Hall, 2000. 198 p.

## Author's Information:

Valentyna Tymkova – PhD in Philology, Associate Professor, Ukrainian and Foreign Languages Department, Vinnytsia National Agrarian University, Vinnytsia, Ukraine.

# МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ

## ROZVOJ HUDOBŇYCH SCHOPNOSTÍ U DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

### DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF LATER CHILDHOOD

*Klaudia Angelovičová*

*Klaudia Angelovicova*

#### Abstrakt

V príspevku predkladáme vývin a formovanie hudobných schopností detí mladšieho školského veku. Prezentujeme integrujúci pohľad na klasifikáciu hudobných schopností s dôrazom na vokálne činnosti, pretože spevácky prejav chápeme ako jadro hudobno-edukačného procesu a naše výskumné snaženia budú zamerané na vokálnu zložku hudobno-výchovného procesu. Pokúšame sa o vytvorenie a návrh vlastnej schémy s integráciou hudobných schopností, ktoré sa najvýraznejšie uplatňujú pri vokálnych činnostiach. Komplexné uchopenie prepájame aj s emocionálnou a kognitívnou stránkou dieťaťa mladšieho školského veku.

#### Annotation

The paper presents the development and formation of musical abilities of children of later childhood. We present an integrative view of the classification of musical abilities with an emphasis on vocal activities, because singing is understood as the core of the music-educational process and our research efforts will focus on the vocal component of the music-educational process. We try to create and design our own scheme with the integration of musical abilities that are most prominent in vocal activities. We also link the complex understanding with the emotional and cognitive aspect of a younger school child.

**Kľúčové slová:** mladší školský vek, hudobné schopnosti, vokálne činnosti, hudobno-edukačný proces.

**Key words:** later childhood, music ability, vocal activities, music-educational process.

#### Úvod

Pohľady na utváranie hudobnosti a hudobných schopností v starších, dnes už prekonaných názoroch, rozdeľovali autorov na viaceré skupiny. **Prvú skupinu** autorov tvorili tí, ktorí pri skúmaní hudobnosti jednostranne zdôrazňovali dedičné vplyvy a považovali hudobnosť za vlastnosť, ktorá sa nevyskytuje u všetkých ľudí a ktorú nejde vychovať (C. Stumpf, G. Révész, M. Schoen, A. Wellek, C. Seashore a iní.). **Do druhej skupiny** radíme autorov, ktorí naopak preceňovali vplyv systematického výchovného pôsobenia (R. Andrews alebo S. F. Nadel. B. R. Andrews). Syntézou oboch smerov nám vznikla **tretia skupina autorov**. V nej sa autori zhodli na tom, že hudobnosť človeka je závislá na jeho vroděných vlohách, ale je taktiež výsledkom

výchovy a vzdelania. Psychológovia hudby (B. M. Těplov, A. Bentley, R. Schuterová alebo K. E. Eicke) začali zdôrazňovať poňatie hudobnosti ako **jednotu biologickú a sociálnu**.

Aktuálny pedagogický diskurz prezentuje hudobnú výchovu ako špecifickú formu umenia neoddeliteľnú od života človeka a každej kultúrnej spoločnosti. Umelecko-výchovné pôsobenie hudobnej výchovy sa obracia na celok človeka, pôsobí na jeho **bio-psycho-sociálne** články, na harmóniu medzi rozumom, citom, vôľou a pod. **Spevácky prejav** bol vždy prirodzeným a svojráznym výrazom vnútorného života človeka. Reálna situácia v hudobno-výchovnom procese však ukazuje, že hlasová výchova ako fenomén, cez ktorý má dieťa možnosť „*nachádzať samo seba*“ ustupuje do pozadia (Tichá 2014). Výskumy hudobnosti detí, ktoré sa uskutočnili na základných školách odkryli nielen obraz poklesu hudobnosti ako takej, ale aj spevnosti detí. Zároveň sa psychológovia čoraz viac venujú téme narastania rôznych úzkostí, apatií, depresí, či zvyšovaniu agresivity. Podľa nich v súčasnej dobe dochádza k vytláčaniu emocionality racionalitou. Našou ambíciou je poukázať na integritu všetkých hudobných schopností, viažucich sa na vokálne činnosti s emocionálnou a kognitívnu stránkou dieťaťa v mladšom školskom veku. Ide nám o upriamenie pozornosti na hudobný vývin ako proces, v ktorom môže dôjsť k harmónii a vyváženiu racionálnej a emocionálnej sféry dieťaťa.

## 1. Hudobný vývin a hudobné schopnosti

Hudobný vývin dieťaťa chápeme ako vývin jeho hudobných schopností. Od ich vzniku až po postupné kvalitatívne zlepšovanie, sú všetky tieto kvality nesporne spájané s hudobnou aktivitou dieťaťa a s jeho konkrétnymi hudobnými činnosťami (Mazurek, Stiborová 1986). Zväčša každá ľudská činnosť (rovnako aj hudobná) je ovplyvnená minimálne tromi faktormi. Na základe Holasa (2004) uvádzame nasledovnú determináciu faktorov:

- **biologické** – určujú základné neurofyziologické, psychické a telesné potenciality, či dispozície potrebné pre výkon určitej činnosti
- **faktory psychologické** – spoluutvárajú výkonové kapacity človeka, podieľajú sa na procese formovania ľudských schopností, zručností a záujmov
- **faktory sociálne** predstavujú tretiu skupinu – ich potreba vyvstáva z hodnotenia príslušných činností, na rozsah tvorivej aktivity a najmä na schopnosť jedinca prispôbiť vlastnú aktivitu požiadavkám a nárokom prostredia.

Pri skúmaní a analýze hudobnej ontogenézy jedinca, jeho hudobnej aktivity, vzťahu k hudbe a hudobnej potreby, je žiaduce vychádzať z problematiky samotných hudobných schopností. Originalita vnútorných dispozícií je vlastná každému človeku (dieťaťu). Rozlišujeme dispozície vrodené, utvárajúce sa v priebehu prenatálneho vývoja alebo ovplyvnené priamo genetickou informáciou pri počatí – dedičné. Tieto anatomicko-fyziologické zvláštnosti človeka, ktoré sú predpokladom pre rozvoj schopností sa v psychológii nazývajú vlohami. Podľa Fraňeka (2007) majú **vlohy** anatomický a neurofyziologický základ a ten je sčasti daný dedičnosťou. Vlohy nemôžeme skúmať priamo, ale len sprostredkované na základe správania, odrážajúcej sa kvality činnosti a výkonu jedinca. Predstavujú určitý potenciál pre úspešnú hudobnú činnosť, na základe ktorej dochádza k rozvoju hudobných schopností. Hudobné schopnosti na rozdiel od všeobecných (inteligencia) sú zaradené do kategórie špeciálnych schopností. Nefungujú však izolovane od ostatných vlastností osobnosti, štruktúra ľudskej osobnosti je integrovaným celkom všeobecných a individuálnych schopností. Sedlák a Váňová (2013, s. 54) definujú **hudobné schopnosti** ako „*psychické štruktúry a vlastnosti jedinca, ktoré zodpovedajú požiadavkám hudobných činností a zaisťujú ich primeranú úspešnosť. Sú to vnútorné predpoklady k úspešnému vykonávaniu hudobných činností.*“ Franěk (2007, s. 142) sa pozerá na hudobnú schopnosť ako na: „*vyššiu psychickú vlastnosť vybudovanú prostredníctvom hudobnej výchovy, hudobných skúseností aj celkového vplyvu prostredia, v ktorom sa jedinec pohybuje.*“ Podľa neho rozvoj hudobnej schopnosti významne ovplyvňujú aj osobnostné rysy a ďalšie vlastnosti, ako sú vrodené intelektové faktory, vlastnosti zmyslových orgánov, motorika aj neintelektové faktory (ako je napr. motivácia). Tak isto konštatujúci Holas (2004) zastáva názor, že na kvalite hudobných činností sa podieľajú aj

schopnosti všeobecne aj schopnosti špeciálne. Hudobné schopnosti, ako produkt biodromálneho (celoživotného) vývinu, Krbaťa (2008, s. 162) opisuje nasledovne: „vznikajú v procese psychického vývinu, socializácie v rôznych formách (hra, učenie, výchova, práca), cielavedome rozvíjanej hudobnej činnosti a stupeň aj kvalita ich rozvoja je determinovaná biologicko-fyziologickými dispozíciami, vlohami, nadaním.“ Podiel medzi dedičným a výchovou získaným, podľa uvedených definícií, nie je možné vo vývine jedinca presne určiť a oddeliť. Aj Sedlák a Váňová (2013) poukazujú na rôzny vzťah dedičných a výchovných činiteľov. Podľa autorov je táto interakcia rôzna nielen v jednotlivých ľudských schopnostiach, ale aj v jednotlivých vývinových štádiách. Z uvedených definícií hudobných schopností je možné uviesť dominantné znaky hudobných schopností, ktoré na základe novodobých poznatkov vystupujúcich z bádania v oblasti hudobnej psychológie, pedagogiky, neurológie, sociológie, fyziológie a ďalších vied sumarizujú Králová, Kodejška, Strenáčiková a Kolodziejki (2015) :

1. rozvoj hudobných schopností je ovplyvnený vplyvom prostredia a výchovy;
2. úroveň hudobných schopností je veľmi individuálna (vzťahuje sa na podnetnosť prostredia a výchovy) a je merateľná – kvantifikovateľná;
3. hudobné schopnosti sa aktivizujú v konkrétnych hudobných činnostiach.

Dlhoročné výskumné zistenia Gordona (2001) potvrdzujú dôležitosť formovania hudobných schopností, o to viac v mladšom školskom veku. Podľa tohto autora počas prvých 9 rokov života dieťaťa vrodená a zdedená výbava fluktuuje a tiež u neho prebieha proces objavovania vnútorných možností. Len toto obdobie sa považuje za čo najviac rozvíjateľné v súvislosti s vlohovým potenciálom. Čím skôr je hudba dieťaťa sprostredkovaná, tým väčší potenciál bude mať dieťa pre učenie sa v hudbe. Vo vyššom školskom veku nevykazujú hudobné výkony a hudobné schopnosti tendenciu k veľkým a rýchlym premenám. Jeho zistenia potvrdzuje aj Fraňekovo (2007) neurofyziologické poňatie učenia sa v rannom veku. 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.

Z uvedených tvrdení vyvstáva potreba rešpektovať súvislosti všetkých javov pôsobiacich na hudobný vývin a formovanie hudobných schopností. Je potrebné brať do úvahy aj skutočnosť, že práve **umenie** je pre deti mladšieho školského veku zdrojom informácií o svete. Pomáha dieťaťu budovať si sebareflexiu a formovať vlastné hodnotové rámce v súvislosti s kultúrnymi normami spoločnosti, v ktorej žije. Vývinové obdobie mladšieho školského veku sa vo všeobecnosti označuje za relatívne pokojnú etapu života. Aj keď zmeny, ku ktorým dochádza v tomto období nie sú také viditeľné a prevratné ako v predškolskom veku, no ovplyvňujú plynulosť vývinu. Ten pokračuje ďalej a obohacuje dieťa vo všetkých smeroch.

### 1.1. Vývinový medzník dieťaťa mladšieho školského veku

Deti navštevujúce prvý stupeň základnej školy (od 6 do 11 rokov), sú zaradené do obdobia mladšieho školského veku. V týchto školských rokoch možno deti zadeliť ešte do dvoch fáz podľa vývinového a psychického stavu. Ide o vekovú kategóriu detí 1. a 2. ročníka (medzi 6. a 8. rokom) a 3. a 4. ročníka (medzi 9. a 11. rokom). Z hľadiska hudobného života dieťaťa v tomto veku je dôležitým medzníkom vstup do školy (Sedlák a Váňová 2013). Jedná sa o prelom vo vývine po stránke **biologickej, psychickej a sociálnej**.

Králová, Kodejška, Strenáčiková a Kolodziejki (2015), hovoria o prelome v oblasti biologickej, sociálnej, psychologickej a **pedagogickej**. Pedagogickú oblasť zahŕňa hlavne vplyv intencionálnej výchovno-vzdelávacej činnosti v škole, do ktorej sa dieťa vstupom do základnej školy dostáva. Uvedené oblasti len vo vzájomných vzťahoch a súvislostiach poskytujú ucelený obraz dieťaťa mladšieho školského veku. Každé dieťa predstavuje jedinečnú **bio-psycho-socio-spirituálu bytosť** (Řičan 2010). Preto je rozvoj hudobných schopností v tomto veku charakteristický veľkými individuálnymi rozdielmi. Tie sú spôsobené rozličným genetickým základom ako aj rôznymi vplyvmi sociálneho okolia. Sústavná a kvalitná výchova na základnej škole podnieti rozvoj všetkých analyzátorov aj dynamickosť hudobného vývinu dieťaťa. Postupne miznú individuálne

rozdiely a vytvárajú sa vhodné podmienky pre hudobný vývin u všetkých detí (Sedlák 1990). Aj podľa Krbaťu (2008) má v tomto období dôležitý význam **organizované hudobno-výchovné pôsobenie**. Cieľom takéhoto pôsobenia je vyváranie hudobného vkusu, osvojovanie si noriem, ideálov a hodnôt národnej, ale aj svetovej kultúry. Dieťa mladšieho školského veku musí zvládnuť zosúladenie školských povinností so záujmovou činnosťou, to si vyžaduje vôľové úsilie a zodpovednosť v procese učenia sa. Králová (2015) poukazuje na nevyhnutnú zmenu činností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Deti v období nástupu do školy zažívajú prevažne kognitívne zameranie prejavujúce sa na úrovni nedostatku hier, pohybu a kreativity, čo výrazne ovplyvňuje ich spontánnu hudobnú aktivitu. Zážitky z hudby ostávajú dieťaťu na celý život a práve v tomto období je možné rozvíjať detskú hudobnú tvorivosť (Sedlák 1990). To kladie vysoké nároky pripravenosť a odbornosť učiteľa hudobnej výchovy.

Podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu (2014) je hudobná výchova predmetom umelecko-výchovným, činnostným. Cez hudobné činnosti hrového charakteru sa žiaci učia orientovať vo svete hudby, vzbudzuje sa v nich záujem o elementárne muzicírovanie a tým stimuluje podnety záujmu o hlbšie vzdelávanie v oblasti hudby a umenia. Read (1967) v tejto súvislosti poukazuje na nezastupiteľný význam **umenia vo výchove**. V žiadnom inom predmete by **cítanie a myslenie** nebolo natoľko **zjednotené**. Poslaním umenia je prekračovať racionalitu, no emocionálno-hodnotiacia rovina neprevažuje nad rovinou poznávacou a informatívnou. Je hybnou silou, ktorá má za úlohu stimulovať fungovanie komplexnej psychickej regulácie. Umenie sa pre dieťa mladšieho školského veku stáva prostriedkom poznávania, podáva obraz skutočnosti 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. Preto medzi primárne podmienky odborne a adekvátne vedenej pedagogickej práce učiteľa je poznanie zákonitostí ontogenetického vývinu dieťaťa mladšieho školského veku v oblasti fyziologického i psychologického zrenia (Mistrík in: Kolláriková, Pupala 2010).

## 2. Hudobné schopnosti v kontexte kognitívneho a emocionálneho vývinu

**Hudobné vnímanie** dieťaťa je v prvej fáze (medzi 6. a 8. rokom) mladšieho školského veku zmyslové, celostné, globálne, synkretické, bez schopnosti rozlišovať jednotlivé prvky. Postupne si však začína uvedomovať kauzalitu a späťosť medzi výrazom a jeho vonkajším vyjadrením. Už u 6-ročného dieťaťa, na relatívne vysokej úrovni pre daný vek, funguje **hudobná pamäť**. Dieťa si vie zapamätať jednoduchý hudobný motív, reprodukovať známu melódiu, či vybaviť si z pamäti už skôr vnímané hudobné podnety. Všetky fázy pamäti sú závislé podľa Čačku (1999) aj na **imaginatívno-emotívnych podnetoch**. Dieťa si skôr zapamätá a vybaví obsah podnetu, ktorý sa spájal s výraznejšími citovými zážitkami a osobným zameraním. Z uvedeného vyplýva, že imaginatívno-emotívne funkcie subjektu sú rovnako významnými súčasťami prežívania, správania a orientácie človeka ako sú racionálne kognitívne funkcie.

Vnímanie hudby žiakov v 1. a 2. ročníku sa opiera jednak o sluchovo-percepčnú skúsenosť, ktorú nadobudli z rôznych hudobných kontaktov mimo školy a jednak o zámerné pôsobenie v škole. Najskôr až v 9-11 roku je dieťa schopné oddeľovať podstatné znaky, obrysovú vnímanie sa mení na **analytické**. Umožňuje to dieťaťu prenikáť do hudobnej výstavby a analyzovať hudobno-výrazové prostriedky. Pod vplyvom počúvania hudby sa **mení aj pozornosť** dieťaťa, tá veľmi úzko kooperuje s uvádzaným vnímaním (Sedlák a Váňová 2013). Kým zo začiatku ide o bezcieľnu pozornosť zväčša vyvolanú silnou motiváciou, kvalita a úroveň vnímania a pozornosti je výraznejšia v 3. a 4. ročníku. Mimovoľná pozornosť sa pod vplyvom spomínaných hudobných skúseností, osvojovaním hudobných návykov preformuje na **úmyselnú pozornosť**. Úmyselná pozornosť dovoľuje dieťaťu aktívne počúvanie aj náročnejšej hudby a vytvára predpoklady k základným operáciám s **hudobnými predstavami**. Krbaťu (2008) uvádza nástup kritickosti a pozvoľnej abstrakcie, tiež schopnosť preniknúť do idey, myšlienky hudobného diela, okolo 10. roku života. Dieťa sa pokúša oddeliť myslenie od konkrétnych obsahov a získava schopnosť

**narábať so symbolmi.** Podľa Čačku (1999, s. 207) sa myslenie v tomto „štádiu názorných operácií“ nezaobíde bez **predstavivosti a imaginácie.** Uvedené skutočnosti predstavujú zlom v **estetickej vnímavosti** dieťaťa mladšieho školského veku.

Holas (2004) popisuje toto obdobie ako analyticko-syntetickú fázu (7. až 10. rokov) orientácie v hudobnom priestore. Hudobné činnosti v tomto veku aktualizujú spomínaný vlohový základ pre rozvoj **harmonického cítenia** ako schopnosti chápať a prežívať viachlasnú hudbu, harmonické funkcie a ich vzájomné vzťahy v hudbe. Rozvíja sa zmysel pre **funkčnosť hudobno-výrazových prostriedkov** a **zmysel pre symetriu hudobnej vety.** Upevňuje sa **tonálne cítenie,** rozvíja sa **zmysel pre intervaly.** Tieto procesy sa odohrávajú vďaka premene obrysového vnímania na analytické, ktoré je charakteristickým znakom obdobia mladšieho školského veku.

Pre **detský hlas** predstavuje táto vývinová fáza veľké zmeny. Hudáková (2008) delí konkrétne faktory ontogenetického vývinu jedinca vplyvajúce sa vokálny prejav žiaka mladšieho školského veku na:

a) **všeobecné faktory** (spevácky prejav ovplyvňujú nepriamo, súvisia s vokálnou pedagogikou žiaka; ide o faktory rastu a vývinu fyziologických prvkov organizmu – telesný rast, zakrivenie chrčtice, rast zubov, rozvinutie vitálnej kapacity pľúc);

b) **špecifické faktory** (spevácky prejav ovplyvňujú priamo, súvisia s hlasotvorným, sluchovým, fonačno-respiračným aparátom a centrálnym riadením speváckej činnosti v mozgovej kôre – dĺžka hlasiviek, vývin mozgových buniek).

Medzi deťmi na prvom stupni základnej školy sa objavujú **detské alty** – rozsah detských altov a-d2, a **soprány** – d1-a2. Rozsah detského hlasu závisí od veku a speváckej aktivity dieťaťa, no aj od jeho individuálnych hlasových, telesných a psychických dispozícií. V pedagogickom procese je dôležité **rešpektovať,** že v systéme kôrových buniek dochádza k výraznej unaviteľnosti a zároveň aj k unaviteľnosti hlasiviek dieťaťa mladšieho školského veku, čo si vyžaduje správnu metodiku práce v súlade s hlasovou a duševnou hygienou. Spev dieťaťa v období mladšieho školského veku je sprevádzaný hlavne **emocionálnym prežívaním.** Ak budeme voliť vhodné motivačné techniky prehlbujúce kladný vzťah k spevu, k piesni či cvičeniu, ktoré vyvolajú spontánnu reakciu detí vo forme radostného spevu alebo radosti zo spevu, bude to preň zážitok s hlbokým posolstvom (Hudáková 2008, Tichá 2014).

Výraznými zmenami v tomto období prechádza aj prežívanie (cit), sebareflexia a vôľa. **Citové procesy** sú na začiatku obdobia krátke a intenzívne až postupne sa stávajú regulovanými a formalizovanými. Obraz seba detí v tomto veku vnímajú pomerne nekriticky a prevažuje pozitívne sebahodnotenie. Oproti predchádzajúcemu obdobiu, dieťa v tomto veku je schopné podľa vlastnej potreby a vôle city potlačiť alebo naopak zreteľne prejať. Narastá schopnosť **emocionálneho porozumenia** a deti okolo 10. roku začínajú chápať aj možnosti ambivalentných zážitkov. Vyrovnanie sa s takými pocitmi, postojmi, bojmi motívov si vyžaduje harmonizáciu všetkých zložiek *jástva* (sebaponímanie, sebahodnotenie, sebaaktualizácia, sebarealizácia) v tesnom prepojení s imagináciou a emotivitou. V imaginatívno-emocionálnej oblasti ku koncu obdobia vedie rozmach psychických a fyzických síl k preferovaniu romanticko-dobrodružnej orientácii, prejavujúcej sa vo výbere čítania, filmov, aktivít vo voľnom čase – od kolektívnych imaginatívnych hier, počítačových až po dobrodružné (Čačka 1999, Langmeier a Krejčířová 2006).

Na základe rozvoja analytického a formálno-abstraktného myslenia na konci mladšieho školského veku, dochádza k postupnému utlmeniu estetických aktivít dieťaťa. Mistrík (in: Kolláriková, Pupala 2010) popisuje, že k tomu prispieva aj výchovný vplyv, hlavne vtedy ak sa jednostranne orientuje len na kopírovanie vopred daných vzorov, prípadne skutočností. Dochádza k potláčaniu autonómneho rozvoja detskej fantázie a v niektorých prípadoch sa zatláča do úzadia aj spontánná estetická aktivita dieťaťa, ktorá má významný vplyv pre ich ďalší život.

V tejto súvislosti je dôležitá úloha učiteľa ako facilitátora a sprostredkovateľa práve takých podnetov, ktoré budú u dieťaťa naďalej formovať tvorivú aktivitu. Aby mohol učiteľ podporovať a usmerňovať tvorivú aktivitu žiakov, musí preniknúť do jej štruktúry. Okrem konvergentných a divergentných úloh zameraných na myslenie a pamäť mal by vedieť aktivizovať hlavne **imaginatívne aktivity** – predstavivosť, fantáziu, intuíciu a pod. Prostredníctvom takto volených

foriem sprostredkovať deťom v mladšom školskom veku všetky potrebné znalosti podporujúce vytváranie komplexu základných hudobných schopností a rozvoj tvorivosti. Citlivý prístup, celková pripravenosť, voľba metód, foriem práce a **predovšetkým motivácia** k jednotlivým aktivitám zo strany učiteľa majú rozhodujúci význam pri formovaní a rozvíjaní osobnosti detí mladšieho školského veku. V kontexte uvažovaných súvislostí aj Dzurilla (2016) uvádza, že ak má učiteľ hudobnej výchovy naplňať vyššie uvedené úlohy, je vhodné, aby disponoval takými kompetenciami, ktoré si plnenie týchto úloh vyžadujú. Na druhej strane sám by mal dôkladne poznať hudobnosť svojich žiakov a vedieť úroveň ich hudobnosti aj správne diagnostikovať.

### 3. Klasifikácia hudobných schopností

Hudobno-psychologická literatúra obsahuje mnohé klasifikácie hudobných schopností. Aj keď tieto klasifikácie, ako produkt rôznych hudobných pedagógov, psychológov, bádateľov, nie vždy sú vo vzájomnej zhode a nevychádzajú vždy z rovnakého teoretického základu, pomáhajú nám pochopiť celý zmysel, štruktúru a prepojenosť postojov a názorov. Každý model rozdelenia hudobných schopností prináša niečo nové a svojské. Nepriamo sa však tieto klasifikácie stali inšpiratívnym zdrojom zamýšľania sa nad ďalšími, hlbšími a prepracovanejšími verziami delenia. Naše výskumné snaženia budú zamerané na vokálnu zložku hudobno-výchovného procesu preto si vyberáme tie klasifikácie, ktoré ponúkajú komplexnejší prehľad schopností v hierarchii, vzájomných väzbách a dynamike, ako aj v prepojení s psychickými funkciami osobnosti dieťaťa.

**Sedlák** (1990) v snahe o syntézu hudobných schopností so všeobecnými schopnosťami, ktoré sa priamo, či nepriamo podieľajú na formovaní dieťaťa, rozdelil hudobné schopnosti do týchto základných skupín:

**1. Schopnosti sluchovo perцепčné** (1. sluchová orientácia v hudobno výškovom priestore; 2. sluchová citlivosť k rozlišovaniu jednotlivých vlastností tónov: výšky, sily, trvania a farby; 3. výškovo vzťahová schopnosť umožňujúca rozlišovať: intervaly, metrické, rytmické, dynamické a tempové vzťahy v skladbe)

**2. Schopnosti sluchovo pohybové** (1. súhra sluchového orgánu s motorickým; 2. presnosť, rýchlosť a správnosť pohybov pri inštrumentálnej hre; 3. pohybové reakcie tela na hudbu)

**3. Analytické a syntetické schopnosti** (1. vyčleňovanie z globálneho vnemu hudobno výstavbové prostriedky; 2. zachytenie vzťahov medzi jednotlivými časťami skladby; 3. pochopenie výstavy a formy hudobného diela)

**4. Rytmicke cítěnie**

**5. Tonálne cítěnie**

**6. Harmonické cítěnie**

**7. Emocionálna reakcia**

**8. Hudobno intelektové schopnosti** (1. hudobná pamäť; 2. hudobná predstavivosť; 3. hudobné myslenie; 4. estetické hodnotenie hudobných diel; 5. hudobno tvorivé schopnosti)

V snahe o komplexné pokrytie súboru schopností potrebných pre všetky hudobné činnosti a prejavy sa podľa Holasa (1990), ani Sedlák nevyhol prelínaniu niektorých kategórií. V klasifikácii absentuje bližšie vymedzenie schopností potrebných pre hudobné činnosti pre jednotlivé stupne hudobného vývinu. Pre účely hudobnej pedagogiky je potrebné hudobné schopnosti posudzovať komplexne. V prvom rade musíme rešpektovať ontogenetické hľadisko, taktiež skutočnosť neoddeliteľnosti rozvoja hudobných schopností od rozvoja všeobecných schopností. Potrebné je zohľadniť aj **vplyv emocionality a úrovně imaginatívnych** (najmä fantazijných) **procesov**. Dôležitou rolu zohrávajú i hudobné záujmy, potreby žiaka, úroveň jeho motivácie a otázka jeho vôľových a charakterových vlastností. Preto z hľadiska našich výskumných potrieb budeme vychádzať z klasifikácie hudobných schopností podľa Holasa.

**Holas** (1990) vychádza z uvedenej klasifikácie Sedláka a inšpiruje sa aj vymedzením od Kulku. Snaží sa rešpektovať vývinové hľadisko klasifikácie hudobných schopností, ich vzájomné väzby a hierarchické prepojenie. Ako ďalej objasňuje, hudobné schopnosti predstavujú špecifické faktory predpokladovej zložky hudobnosti a hudobného nadania, nebolo možné teda do klasifikácie



začleniť faktory aktivačnej zložky (motivácia, vôľové vlastnosti a pod.), pretože ich pôsobenie je veľmi variabilné a uvedenej schéme odporuje. Problematika klasifikácie hudobných schopností nie je podľa Holasa problémom kvantitatívnym, ale kvalitatívnym.

### Interpretácia schémy<sup>83</sup>:

Schematické vyjadrenie znázorňujúce väzby medzi jednotlivými hudobnými schopnosťami interpretuje autor:

- v *horizontálnej polohe*, kde za sebou radí: **intelektové schopnosti, senzomotorické schopnosti, emocionalita, imaginatívne procesy**;

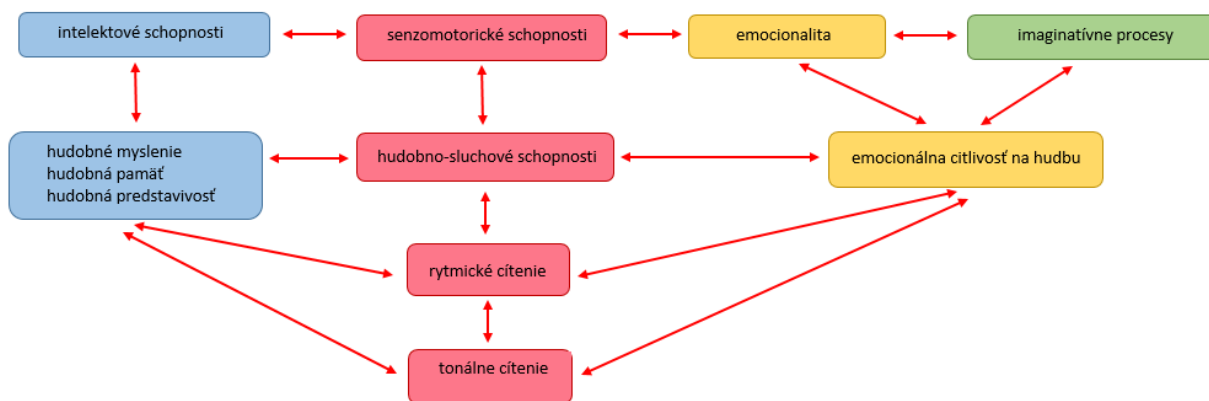
- uprostred schémy vo *vertikálnej polohe*, nájdeme naznačené vzájomné podmienenosti dielčích schopností: **hudobno-sluchové schopnosti, rytmické cítenie, tonálne cítenie, harmonické cítenie, zmysel pre kontrast v hudbe, citlivosť pre hudobno-vyjadrovacie prostriedky až po rysy hudobno tvorivého myslenia**;

- v *stĺpci na ľavej strane* je uvedená približná veková hranica, kedy dochádza k formovaniu (vytváraniu) jednotlivých schopností;

- na *pravej strane* sú uvedené **elementárne a systémové schopnosti** orientácie v hudobnom priestore v nadväznosti na približné časové údaje začiatku ich formovania (vytvárania).

Autori Sedlák a Holas sa zhodujú v konštatovaní, že akákoľvek klasifikácia hudobných schopností nám nikdy neposkytne informácie o dynamike rozvoja jednotlivých schopností. Ich vývin a formovanie v priebehu vývinu podlieha mnohým faktorom. Ani náš pokus o vytvorenie schémy, ktorá by integrovala hudobné schopnosti, viažuce sa k vokálnym činnostiam s emocionálnou a kognitívnou stránkou dieťaťa mladšieho školského veku, sa nevyhne určitej forme schematizmu a nepružnosti. O to viac tu vystupuje práve paradigma **biodromálneho prístupu**<sup>84</sup> k posudzovaniu významu hudobných schopností v jednotlivých etapách vývinu jedinca.

Vokálne činnosti, ktorých dominantou je spev, ponímame ako prostriedok komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku. Izolované chápanie jednotlivých hudobných schopností, by nerešpektovalo ich vplyv a prepojenosť na spomínanú kognitívnu a emocionálnu sféru dieťaťa. Podobne ako Holas (1990) sme sa pri vytváraní schémy navzájom súvisiacich hudobných schopností potrebných pre spev (podľa Tichej 2014, s. 22) pokúsili rešpektovať ontogenetické hľadisko a integritu hudobných schopností potrebných (pre spev) s rozvojom všeobecných schopností.



Obr. 1. Návrh schémy integrujúcej hudobné schopnosti, ktoré sa najvýraznejšie uplatňujú pri vokálnych činnostiach v prepojení s emocionálnou a kognitívnou stránkou

Opierajúc sa o charakteristiky jednotlivých hudobných schopností, bude naša snaha viesť k vytvoreniu vokálno-terapeutických modulov. Ľudský hlas má potenciál prepájať emocionálnu stránku človeka s fyziologickým zdravím, či komunikáciou so svetom. Hudobné zážitky

<sup>83</sup> HOLAS, M., 1988. *Psychologické základy hudební pedagogiky*. Praha: SPN., str. 28-29.

<sup>84</sup> 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, s. 162.

**spostredkované cez spev** nám môžu byť nápomocné pri pôsobení na dieťa ako komplexnej jednoty a môžu sa stať impulzom k riešeniu mnohých problémov, na ktoré upozorňujú školskí psychológovia aj učitelia z praxe.

Je dlhodobo vedecky potvrdené, že pribúda detí s problémami jednak v emocionálnej oblasti, kognitívnej oblasti, učenia, správania, pozornosti či verbálnej komunikácie. Aj v nami realizovanom výskume hudobnosti rómskych a nerómskych detí sa ukázali podnetné zistenia, ktoré tvoria východisko pre naše vedecko-výskumné overovanie v oblasti vokálnych činností. Na nami zistené skutočnosti apelovali viacerí autori už v 20. storočí. Z primárneho vzdelávania v oblasti hudobnej výchovy postupne miznú tradičné hodiny spevu (počúvania hudby, hudobno-tvorivých činností). Spev sa na našich školách posúva skôr do roviny reprodukcie a imitácie piesne vypočutej a spostredkovanej zväčša formou CD prehrávača. Učitelia len v malej miere deťom spievajú svojim hlasom a preto deti nemajú možnosť vnímať len „čistý spev“ ako prostriedok sebavyjadrenia. Inovatívne podnety a konkrétne návrhy, pre možnosti využitia vokálnych terapeutických stratégií v školskej edukácii, by mohli byť nápomocné v komplexnom rozvoji dieťaťa mladšieho školského veku.

## **Záver**

Súhrn činiteľov vstupujúcich do hudobného vývinu dieťaťa je možné usmerňovať, regulovať a obohacovať cez zmysluplné riadenie umením. Dieťaťu v mladšom školskom veku sa tak otvára priestor, v ktorom môže obohacovať seba samého, formovať vývin vlastných hudobných schopností aj objavovať tajomstvo života v skrytých súvislostiach. Preto hudobná výchova ako umelecko-výchovný predmet, z hľadiska vokálnych činností, stojí pred veľkou výzvou: ako aktivizovať potenciál práce s hlasom, ktorá môže prepájať emocionálnu stránku človeka s fyziologickým zdravím. V aktuálnom hudobno-edukačnom prostredí pri práci s hlasom sa v školskom prostredí pozornosť prevažne zameriava na vopred určenú reprodukciu repertoárových skladieb či kopírovanie technických cvičení. Prevláda jednostranné zameranie na dokonalý hlasový výkon bez uvedomovacieho procesu, objavujúceho vnútorný svet. Nami popísaný pokus o vytvorenie a návrh schémy, ktorá by integrovala hudobné schopnosti, viažuce sa k vokálnym činnostiam s emocionálnou a kognitívnu stránkou dieťaťa sa stanú základom pre kreovanie budúcej výskumnej činnosti. Vyvstáva tak potreba vytvoriť batériu hudobno-vokálnych a terapeutických stratégií pre možnosti využitia v školskej edukácii, podporujúc komplexný harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku.

## **Zoznam bibliografických odkazov**

1. ČAČKA, O., 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-034-1.
2. DZURILLA, M. 2016. *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 1 vyd. ISBN 978-80-555-1555-7.
3. FRANĚK, M., 2007. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0965-2.
4. GORDON, E., 2001. *A Three-Year Study of the Musical Aptitude Profile*. Chicago: G.I.A. Publication.
5. HOLAS, M., 1988. *Psychologické základy hudební pedagogiky*. Praha: SPN.
6. HOLAS, M., 1990. *Úvod do psychologie hudby. Hudební diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
7. HOLAS, M., 2004. *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze. ISBN 80-7331-018-X.
8. HUDÁKOVÁ, J., 2008. *Psychofyziologická príprava speváka v detskom speváckom zbore*. Prešov: Súzvuk. ISBN 978-80-8068-753-3.

9. 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](http://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/hudobnavychova_pv_2014.pdf).
10. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.), 2010. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
11. KRÁLOVÁ, E., KODEJŠKA, M., STRENÁČIKOVÁ a M., KOLODZIEJSKI, 2015. *Hudební klíma a dítě, Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze a Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne. ISBN 978-80-7290-885-1.
12. KRBATA, 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.
13. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie. 2. aktualizované vydanie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.
14. MAZUREK, J. a Z. STIBOROVÁ., 1986. *Kapitoly z hudební psychologie*. Praha: Hudební vydavatelství Panton. ISBN 978-80-247-3069-1.
15. READ, H., 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
16. ŘÍČAN, P., 2010. *Psychologie osobnosti obor v pohybu, 6. revidované a doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3133-9.
17. SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2
18. SEDLÁK, F., 1990. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN. ISBN 80-04-20587-9.
19. SLÁVIKOVÁ, Z., 2019. *Hlasová výchova v súčasnej škole a expresívnej terapii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2393-4.
20. ŠIMOVÁ, O., 1997. *Teória hudobnej výchovy: základy vokálnej interpretácie, 2. doplnené vydanie*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1107-3.
21. TICHÁ, A., 2014. *Učíme děti zpívat. Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0648-4.
22. VACHUDOVÁ, E., 2012. *Jak na to? Diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: UK, PF. ISBN 978-80-7290-586-7.
23. VÁLKOVÁ, L. a E. VYSKOČILOVÁ, 2005. *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: Akadémia múzických umení. ISBN 80-7331-034-1.
24. VOBEROVÁ, P. P., 2011. *Hudobná a obrazotvorná predstavivosť ako základ tvorivej osobnosti speváka*. Dostupné na: [http://antroposof.sk/diela\\_tlac/voberova\\_hudobna\\_predstavivost.pdf](http://antroposof.sk/diela_tlac/voberova_hudobna_predstavivost.pdf).

#### **Author's Information:**

*Mgr. Klaudia Angelovičová – University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.*

# NÁVRH METODOLOGICKÝCH VÝCHODÍSK A POTENCIÁLNYCH INŠPIRAČNÝCH OKRUHOV PRE TÉMY ARCHITEKTÚRY VO VÝTVARNEJ EDUKÁCIÍ ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

## PROPOSAL OF METHODOLOGICAL BACKGROUND AND POTENTIAL INSPIRING CIRCUITS FOR ARCHITECTURE THEMES IN THE DESIGN EDUCATION OF YOUNG SCHOOL PEOPLE

*Slavomír Capek*

*Slavomir Capek*

### Abstrakt

Štúdia sa zaoberá inšpiračnými okruhmi, ktoré sa týkajú fenoménu architektúry vo výtvarnej edukácii žiakov mladšieho školského veku. Hľadá odpoveď na otázky, aké ďalšie témy by mohli byť pre žiakov inšpiratívne a súčasne prínosné z pohľadu edukácie. Témam architektúry je v obsahových aj výkonových štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie venovaný dostatočný priestor. Pre každý z ročníkov sú navrhnuté zaujímavé tematické okruhy a s nimi spojené výkonové štandardy. Okrem základného prehľadu architektonických tém štúdia prináša ďalšie odporúčania a možnosti, ako tému architektúry a s ňou spojené edukačné aspekty rozšíriť. V jednotlivých kapitolách sú predstavené aj špecifické aktivity pedagógov, ktorí prichádzajú so zaujímavými riešeniami. Upozorňujeme aj na zaujímavé projekty, ktoré boli úspešne realizované a ponúkame vlastné návrhy a riešenia danej problematiky.

### Annotation

The study deals with the inspiration areas concerning the phenomenon of architecture in art education of younger school age pupils. It seeks to answer the questions of what other topics could be inspiring and at the same time beneficial for pupils in terms of education. The topics of architecture are given sufficient space in the content and performance standards of the State Education Program for Primary Education. Interesting themes and associated performance standards are designed for each year. In addition to the basic overview of architectural themes, the study provides further recommendations and opportunities to broaden the topic of architecture and its educational aspects. Specific chapters also present specific activities of teachers who come up with interesting solutions. We also draw attention to interesting projects that have been successfully implemented and offer our own designs and solutions to the issue.

**Kľúčové slová:** architektúra, funkcie architektúry, metodológia, obsahové a výkonové štandardy, mladší školský vek.

**Key words:** architecture, functions of architecture, methodology, content and performance standards, younger school age.

## Úvod

V súčasnosti je témam architektúry a urbanizmu v médiách na Slovensku venovaný stále väčší priestor. Vo veľkej miere to súvisí aj s narastajúcim trendom kritickej reflexie mestského prostredia vo všeobecnosti, ale aj v súvislosti s ekologickou problematikou. Významný podiel na frekventovanosti týchto tém má aj demokratický diskurz, ktorý je jedným z typických znakov a vymožeností politického priestoru, ktorého sme už vyše štvrt' storočia súčasťou. Po páde zelenej opony sme si v tzv. štátoch bývalého východného bloku akosi dlho privykali na možnosť slobodného vyjadrenia názorov a keďže súkromné vlastníctvo v minulosti neexistovalo, nemali sme tendenciu venovať zvýšenú pozornosť a starostlivosť okolitému prostrediu. S postupom času sme sa však naučili zaujímať o veci verejné a reflexia verejného priestoru sa už aj u nás stáva každodennou samozrejmou. Čoraz častejšie sa stretávame s verejnými diskusiami o navrhovaných či realizovaných architektonických projektoch. V médiách sú prezentované najmodernejšie realizácie významných architektonických ateliérov. V televízii každoročne vysielajú priamy prenos z odovzdávania cien za súčasnú slovenskú architektúru. Pertraktovanie tejto témy zákonite rezonuje aj v slovenskom školstve. Stále je však len veľmi málo pedagógov, ktorí sú ochotní rozvíjať tému architektúry v pedagogickej praxi. A to aj napriek tomu, že sú obsahové a výkonové štandardy architektúry vypracované prehľadne a precízne. Jedným z problémov je nedostatočná príprava pedagógov v danej oblasti už počas štúdia. Na slovenských univerzitách so zameraním na výtvarnú pedagogiku dosiaľ chýbajú predmety špeciálne zamerané na fenomén architektúry vo všeobecnosti. Nedostatočná orientácia v téme mnohých pedagógov odrádza. Ďalším problémom je širokospektrálny charakter architektúry, ktorá úzko súvisí s mnohými ďalšími druhmi umenia, ale aj s technickými disciplínami. Aj z týchto dôvodov je veľmi náročné navrhovať efektívne metodické postupy vyžadujúce špecifický priestor či materiál pre realizáciu a taktiež väčšiu časovú dotáciu, než zvykne byť v dennej školskej dochádzke. Hoci v našom domácom prostredí stále chýba odborná literatúra, ktorá by sa systematickejšie venovala tejto aktuálnej problematike, podnety architektúry v Štátnom vzdelávacom programe spolu s obsahovými a výkonovými štandardami vymedzujú kreatívny priestor umožňujúci kompetentným pedagógom rozvíjať danú tému efektívnym spôsobom. Stále však chýbajú iniciatívy takého typu, ako sa objavili v susednej Českej republike. Vznikla tam iniciatíva s názvom: *Memorandum Architektura ve vzdělávání* (Stará a kol., 2014). Autori tohto memoranda v ňom zrozumiteľnou populárnou formou vysvetlili, prečo je potrebné začleniť architektúru do vzdelávania už v nižších ročníkoch.

Vyvinuli aj ďalšie aktivity, ktoré vychádzali z terénnych výskumov, do ktorých zapojili pedagógov aj študentov architektúry, aby zistili, čo je potrebné zmeniť, prípadne vylepšiť v oblasti vzdelávania v tejto téme. Ako jeden z hlavných dôvodov a motivácií začleniť túto tematickú oblasť do vzdelávania a venovať jej zvýšenú pozornosť uvádzajú fakt, že: *„Potřeba implementace vzdělávání o architektuře a stavební kultuře tak reaguje na nedostatečné vedení dětí a mládeže k rozvoji základního povědomí o kvalitě prostředí, k rozvoji představitosti, estetického a prostorového vnímání, pochopení tvorby urbánního prostředí a utváření vztahu k veřejnému prostoru měst a krajiny jako prostoru pro život. Stejně tak i nedostatečnou výchovu k občanské odpovědnosti, seznamování mládeže s vlastními možnostmi aktivně zasahovat do procesů tvorby veřejného prostoru, učení se dialogu a porozumění demokratickým principům, které je s veřejným životem spjaté“* (Stará a kol., 2015, s. 11-12).

### 1. O definíciách architektúry

Keď sa v rôznych odborných diskusiách opakovane zdôrazňuje, že ide o náročnú tému, menej sa už hovorí o tom, že medzi mnohými teoretikmi ale aj praktikmi z oblasti architektúry nenájdeme takmer žiadne zhodné stanovisko či definíciu, aká je podstata, čo to architektúra vlastne je. Z jednotlivých výrokov je evidentné, že každý teoretik alebo architekt viac preferuje určitú skupinu, alebo akcentuje jeden z konkrétnych aspektov architektúry. Ak by sme chceli postihnúť často zdôrazňovaný univerzálny charakter disciplíny ako vhodná sa javí definícia, ktorá hovorí, že

„Architektura je stavební umění, jehož rozsah sahá od urbanismu a krajiny přes stavby až po design a interiérovou architekturu, v obecném pojetí zahrnuje také další pojmy, jakožto územní a regionální plánování. Plní sociální, kulturní, hospodářské a environmentální podmínky a požadavky, hraje zásadní roli v úsilí o zlepšení kvality prostředí“ (Stará a kol., 2017 s. 11). Túto brilantnú definíciu by určite nikto nepoprel, sú tu však aj ďalšie nuansy, ktoré pre jednotlivých zúčastnených môžu predstavovať priepastné rozdiely.

Mnohí praktici o svojich dielach totiž zároveň aj píšú a snažia sa vysvetliť princípy používaných tvorivých postupov. O tvorbe jedného zo súčasných architektov sa praktik a teoretik architektúry Paul Sepheard vyjadruje napríklad takto: „*Máme tu muže, ktorý rozsévá chaos po papíre a mluví o nahodilosti a frakčnej teorii. Rozložení bodů označuje za návrh budovy. Všechno lze použít – větvičky sebrané z holubího hnízda, notový zápis Písně písní – čmáranice, kterou vytvořil se zavřenýma očima jako šaman, který v transu kreslí v prachu nevadské pouště. Jeho budova se postaví. Působí jako přízrak v pustině města, teatrální kompozice spojů a materiálů. Prohlásí, že budova je mnohoznačná, říká o ní, že je jako chaos v současném životě. Říká nám všem, že je opravdová*“ (2011, s. 24).

Na inom mieste vo svojej knihe s názvom „*Co je architektura? Esej o krajinách, budovách a strojích*“ (2011), analyzuje P. Sepheard prácu ďalšieho zo známych architektov, ktorej východiskové princípy dáva do protikladu z prácou vyššie spomínaného architekta: „*Soustředí se na práci s jemnějšími a jemnějšími odchytkami. Jeho budovy jsou komplikované podobně jako u prvního muže, ale mají dokonalý řád. Vypadají jako stroje, samé šrouby a matice. Jsou mlčenlivé jako samotné hory, ale mně připomínají jiný druh mlčení, mlčení vězně na pryčně, který ví všechno, ale nic nepřizná*“ (tamtiež).

Nakoniec sa autor knihy po mnohých úvahách na tému architektúry sám seba pýta: „*Proč bych se měl pokoušet zjistit, co je architektura? Jestli je jako hudba nebo divadelní hra, není snad jako všechno ostatní? Není všechno jako všechno ostatní? Není všechno jen součástí té velké fikce, které říkáme skutečný život, ohromného literárního fenoménu navzájem propojených pojmů?*“ (Sepheard 2011, s. 29). Na margo zložitosti a zdanlivej neuchopiteľnosti architektúry, ktorá je daná už samotným prepájaním rôznych ďalších vedných odborov P. Sepheard „rozostreje“ hranice tejto kráľovskej disciplíny poukazom na jej nenápadné prenikanie a splyvanie s bežným životom: „*Všichni se shodují na zcela základním významu architektury a na tom, že zaujímá ústřední postavení v civilizační soustavě. Z toho důvodu všichni říkají: Architektura je všechno. Tam tedy musíme začít hledat. Říkám-li tedy, že architektura není všechno, myslím tím, že jsou i jiné věci v životě, a současně tím míním, že je řada věcí, které nejsou architektura, ale které k ní tak těsně přiléhají, že nám pomohou odhalit, co architektura je*“ (2011, s. 26).

Náročnosť témy však nie je daná iba samotnými budovami, ich vzhľadom, históriou či slohovým zaradením. Architektúra jednotlivých obytných štvrtí dotvára aj ich celkovú atmosféru, dáva im špecifickú náplň. Spoluvytvára to, čo teoretici architektúry, ale aj odborná verejnosť zvykne nazývať verejným priestorom. Ten má v súčasnosti niektoré osobité črty a funkcie, ktoré nadobudol aj vďaka paradigmatickým zmenám v rôznych oblastiach života modernej spoločnosti. V jednom zo svojich cestopisov to trefne pomenúva Karel Čapek (In: Kratochvíl 2015), keď opisuje nefunkčnosť londýnskej ulice, ktorá v jeho očiach prestáva byť miestom ľudského sociálneho kontaktu. Obdobne to vníma, hoci v tomto prípade ide o kontexty súčasného verejného priestoru aj Petr Kratochvíl (2015, s. 18), keď opisuje jeden z konceptuálnych návrhov „Žiariaceho mesta“ od architekta Le Corbusiera zo začiatku 20. storočia: „*Na jeho proslulé kolorované kresbě – veduté už nevidíme žádnou ulici, ale prázdný nediferencovaný prostor, v němž se vznášejí dvojplošníky a uhánějí automobily, v němž vládne racionální řád, všude je dostatek slunce, zelené, vzduchu – avšak žádné podněty a příležitosti k tomu, aby zde lidé provozovali jakoukoliv z činností, jež podle Čapka dělají město městem.*“

Architekt a zároveň teoretik Juhani Pallasmaa požaduje od architektúry autenticitu v súvislosti s humanistickou definíciou človeka ako bytosti, v ktorej sa spája fyzické, duševné, ale aj transcendentné: „*Spektrum emocí, jež dnešní architektura nabízí, je zúženo do výseku vizuálně estetické zkušenosti a postrádá melancholické a tragické stejně jako extatické póly. Ale opravdu*

velké architektuře nejde o estetické styly, jde jí o ztělesněné obrazy autentického života se všemi jeho rozpory a protiklady. Autentická architektura sděluje své existenciální významy prostřednictvím celého našeho tělesného a duševního ustrojení. Architektura poskytuje půdu pro vnímání a pochopení světa jako kontinua času a kultury“ (Pallasmaa In: Kratochvíl P. ed., 2005 s. 25).

V porovnaní so všetkými vyššie citovanými kvetnatými a pomerne intelektuálne komplikovanými konceptmi rozhodne zaujme kontrast v názoroch na architektúru z pera francúzskeho architekta Le Corbusiera (vlastným menom Charles-Edouard Jeanneret-Gris, 1887-1965), ktorý tvrdil, že architektúra nie je povoláním, ale stavom ducha. Preferoval elementárne geometrické tvary akými sú valec, guľa, kužeľ, kocka, ktoré v závislosti od intenzity a uhla dopadajúceho svetla získavajú širokú paletu rôznych výrazov, od expresívnych a dramatických, až po harmonické a meditatívne polohy: „*Architektura je dovedná, přesná a skvělá hra objemů nahromaděných pod světlem, to je harmonický rytmus ploch, světla a stínu. Je to kresba podstatných rysů, klasifikace plastických účelů, jejich vláda. Je to výraz zvýšené vůle. Řád panuje na podkladě ekonomie*“ (Le Corbusier, In: Švácha 1989, s. 100).

Le Corbusier, ktorý bol vzorom pre niekoľko generácií architektov 20. storočia v súvislosti s architektúrou často hovorí o technike a poézii ako o dvoch spojených nádobách: „*Není architektury a není lyrismu tam, kde není technické perfektnosti, tam, kde se s technikou dosud zápolí. Teprve svrchované ovládnutí technických prostředků a jejich maximální vytěžení, perfektní zodpovězení potřeb moderního člověka dává architektuře vznešenou krásu ‚božských proporcí‘. Lyrickou krásu matematického řádu*“ (Le Corbusier In: Švácha 1989, s. 108). Zároveň vyzdvihuje význam minimalistického prístupu k forme, ktorý sa prejavuje v realizácii hladkých bezozdobných fasád, variabilné formovanie interiérov s posuvnými priečkami (domy a usporiadanie interiérov už nie je závislé od nosných múrov), budovy na stĺpoch, kvôli získavaniu priestoru pod nimi a prítomnosťou zelene na strechách budov. Ďalej je to novinka v podobe pásových okien, ktoré vpúšťajú do interiéru viac svetla. Praktické (funkčné) a estetické v rovnováhe.

Akokoľvek sú východiská rozdielne či kontrastné, ako hovorí Pérez Gómez (In: Kratochvíl ed.,) rôznorodosť ideových aj formálnych východísk však nikdy nezastrie univerzálne poslanie architektúry bez ohľadu na dobu, v ktorej doba vznikla: „*Rozvíjet donekonečna dialektiku stylů a mód je stejně nesmyslné jako představa, že architektura může poskytovat pouze fyzický úkryt a hmotné pohodlí. Nestačí také připomínat pluralismus a rozmanitost jako výmluvu za fragmentární a částečné odpovědi. Základní odpovědností architekta je umět vyjádřit, kde stojí, nyní a zde, a ne odpovědi odkládat s odvoláním na budoucí pokrok poznání nebo dekonstruktivistické strategie*“ (2005. s. 70).

V tábore architektov dochádza v poslednom čase k schizme, keď na jednej strane stoja architekti požadujúci teóriu architektúry, ktorá by bola svojho druhu návodom na to, ako projektovať (v akých intenciách). Čiže teória ako návod či pragmatická pomôcka. Ide najmä o architektov, ktorí nepovažujú za príliš dôležitú filozofickú či estetickú stránku problematiky, ale vychádzajú viac z aktuálnych vedeckých poznatkov o človeku, o ľudskom organizme, a najviac ich zaujímajú určité nemenné skutočnosti, na základe ktorých možno prakticky prispôbiť architektúru potrebám človeka a nepridávať nič navyše, čo by bolo zbytočné. Konkrétne ide napríklad o nemenosť (aspoň dosiaľ sa zdá, že to stále platí) orientácie človeka v priestore. Pútavo o tom napríklad píše Dalibor Veselý, keď objasňuje problematiku ľudskej orientácie v priestore na experimentálnom pobyte kozmonautov vo vesmíre a problémoch s tým spojených: „*Viditelnost, k níž toto vyprávění poukazuje, se netýká jen viditelného vzhledu nebo povrchu věcí, ale viditelného projevu celkové topografie konkrétního prostoru, v němž je možné rozeznávat fyziognomii věcí, stejně jako jejich místo a účel. Komplexnost tohoto problému se ukazuje v pocitu cizoty, který kosmonauti hluboce zažívali, když ztráta celkové orientace znejistila jejich vztahy k věcem okolo. Jen prostřednictvím postupných aproximací lze orientaci znovu obnovit*“ (Veselý 2008, s. 40).

Druhá skupina, ktorá nie je až tak početne zastúpená, sa prikláňa k názoru, že teória architektúry má skôr poskytovať filozofické východiská, pretože architektúra má podľa ich presvedčenia učiť človeka porozumeniu sebe, svetu, univerzu a mala by inšpirovať k hľadaniu

a naplneniu zmyslu pobytu človeka. Ide tu pochopiteľne o veľmi vysoké méty. Aj architektka a teoretička architektúry Pavla Melková v knihe *Prožívat architekturu* potvrdzuje, že je oboznámená práve s „filozofujúcimi teóriami, ktoré se pod vlivem zejména fenomenologie a hermeneutiky zabývají architekturou v kontextu těchto otázek po smyslu lidské existence ve světě. Samozřejmě, že taková teorie nenabízí jasné recepty, za to však otevírá možnost a společnou půdu pro debatu o tom, jaké otázky jsou ve vztahu k architektuře vůbec ty podstatné“ (2013, s. 186).

Táto názorová diskrepancia v tábore architektov môže byť zároveň zaujímavým východiskom pre výtvarných pedagógov hľadajúcich odpoveď na otázku, ktoré aspekty architektúry by sa mali stať hlavným cieľom edukácie v oblasti architektúry vo vzťahu k žiakom mladšieho školského veku. Mohlo by sa zdať, že praktickejšou a zrejme aj hladšou cestou by bolo zameranie na jej vizuálne-výtvarné aspekty: typické tvary a symboly konkrétnych slohových období, kompozícia, farebnosť, rytmus atd. Súčasne s touto samozrejmovou súčasťou výtvarnej edukácie – vizuálnou stránkou sledovaného fenoménu – by však stálo za úvahu sprostredkovať detskému percipientovi podľa možnosti čo najjednoduchšiu definíciu (či stručný súbor heslovitých sentencií) o univerzálnom poslaní architektúry v živote človeka. O jej význame pre civilizáciu, jednotlivé národy, etniká, regióny, jej nielen praktických ale aj symbolických a filozofických presahoch. To všetko by bolo vhodné sprostredkovať už priebežne, počas procesu postupného oboznamovania sa s výtvarnými znakmi jednotlivých architektonických slohov a štýlov.

Historici a teoretici architektúry sa často pokúšajú definovať aj základný rozdiel medzi architektúrou a obyčajnou stavbou. Všetky stavby sú totiž v počiatočnej fáze v jadre stavbami, ale vo finálnej fáze sa niektoré z nich stávajú architektúrou. Povedzme, že garáž je prístreškom pre auto, ale budova divadla, alebo katedrály je už architektúra. Mnohé indicie nasvedčujú tomu, že cieľom „*architektury v rámci tohto prístupu je – na rozdiel od pouhé stavby – estetická pôsobivosť, ať už ji chápeme jakkoli. Architektonické dílo je tak v zásadě funkční stavba s přidanou estetickou složkou. Jednoduchým způsobem, jak takové dílo vytvořit, by bylo dekorovat nějakou utilitární stavbu: architektonické dílo = stavba + dekorace. Touto přidanou estetickou složkou ovšem nemusíme mít na mysli dodatečnou dekoraci. Představme si někoho, kdo při stavbě prístřešku na kolo sleduje využití principů zlatého řezu, i on by tak funkční boudě dodával estetickou složku – stejně jako ten, kdo by ji dodal vzhled ruiny, nebo ten, kdo by nás obšťastnil prístřeškem jako ironickým komentářem toho, co by měla architektura znamenat*“ (Harries In: Kratochvíl ed., 2005 s. 5).

## 2. Architektúra v Štátnom vzdelávacom programe v primárnej edukácii

### 2.1 1.ročník: Architektúra ako rozprávka či fantazijný prelud

Inovovaný Štátny vzdelávací program (ďalej už len ŠVP) pre primárnu edukáciu (2017) ponúka rozsiahly diapazón podnetov a potenciálnych tvorivých aktivít zameraných na témy architektúry v prepojení na výkonové a obsahové štandardy. Na konci 1. ročníka v rámci výkonových štandardov by mal žiak zvládnuť:

- zobraziť architektúru podľa vlastnej fantázie
- rozprávať o zobrazenej architektúre

Čo sa obsahových štandardov týka žiak má príležitosť inšpirovať sa a tvoriť:

- rozprávkovú architektúru (maľba, kresba, modelovanie, objekt – skladanie, lepenie, strihanie...)
- fantastické motívy v architektúre
- architektúru v rozprávkach (animácie, ilustrácie, filmy)

V prípade týchto výkonových štandardov zobrazovania architektúry podľa vlastnej fantázie je najprv efektívne nechať žiakov zobraziť architektúru na základe vlastného skúsenostného komplexu. Každý žiak/žiačka má svoju vlastnú skúsenosť s architektúrou. V ich výtvarnom návrhu sa prejaví všetko podstatné. Aj keď sa v období mladšieho školského veku detskí percipienti (v jeho hornej hranici) už prikláňajú k realistickému prejavu a programovo sa snažia o napodobovanie



reálnych predlôh, aj v ich dielach inšpirovaných architektúrou sa nájde mnoho fantazijných prvkov. Aj preto je efektívne po ukončení tvorivého procesu viesť rozhovor o ich prácach a pýtať sa, čo ich inšpirovalo. Následne po identifikovaní niektorých frekventovane sa opakujúcich prvkov oboznámiť ich s reálne existujúcimi podobnými realizáciami z dejín architektúry. Keďže v 1. ročníku ide najmä o fantazijné impulzy odvodené z rozprávkovej architektúry vytvorenej k ilustráciám čarodejných ľudových rozprávok, animáciám, filmom, bolo by vhodné žiakom ukázať najmä príklady tzv. organickej architektúry, ktorá, čo sa fantazijných foriem týka, práve s týmito výtvarnými východiskami k rozprávkovej látke zrejme najviac korešponduje. M. Štofko (2007, s. 208) charakterizuje organickú architektúru takto: „V rámci modernej architektúry 20. stor. bol vznik **o.a** reakciou na existenciu rigidného jazyka architektonického → funkcionalizmu. Namiesto prísnych stereometrických tvarov funkcionalizmu pracovala **o.a** s biomorfnými tvarmi vychádzajúcimi zo živej prírody. Funkcionalistickú → formu, konštruovanú prostr. vertikál a horizontál, nahradila **o.a** formou, ktorá v sebe kódovala rôzne biomorfné tvary a → procesy rastu.“

Organickú architektúru možno rozdeliť do niekoľkých prúdov, ktoré sa etablovali v rozdielnych časových periódach a majú svoje špecifické štýlové nuansy, avšak spoločné formálne aj ideové impulzy. Pojmom organická architektúra sa vo všeobecnosti zvykne nazývať dielo, alebo určitá časť tvorby architektov, akými sú: Antoni Gaudí, Rudolf Steiner, Frank Lloyd Wright, Hector Guimard, Hans Bernard, Erich Mendelsohn, Hugo Häring, Pier Luigi Nervi, Richard Buckminster Fuller, Gunter Benisch, Kenzo Tange, Eero Saarinen, Frank O. Gehry, Hugo Aalvar Henrik Aalto a ďalší. U niektorých zo spomínaných architektov sa organickosť prejavovala v expresívnom prístupe k celkovému formovaniu tvaru architektonickej hmoty, u ďalších v mimetickom napodobovaní konkrétnych prírodných foriem, ktoré tu zároveň plnia symbolickú funkciu.

Niektorí autori k organickým prúdom zaradzujú aj ďalšie menej známe mená, ktoré sa v oficiálnych svetových encyklopédiách uvádzajú len zriedkavo, pretože ich protagonisti pôsobili v odlišnej politicko-geografickej oblasti napríklad za tzv. železnou oponou. R. Švácha (In: Casson H. a kol., 1993 s. 281)) hovorí o veľmi špecifickom predstaviteľovi tejto tendencie: „*Koncem šedesátých let se v Maďarsku začal prosazovat svérázný architektonický směr, kterému jeho průkopník Imre Makovec (nar. 1935) začal po vzoru F. L. Wrighta říkat „organická architektura“.* *Makovcovy stavby jsou většinou postaveny ze dřeva a z rákosu a do určité míry se inspiroují maďarským lidovým stavitelstvím. Od konvenčního folklorismu se však liší řadou výrazných motivů, jako je snaha architekta napodobovat tvary člověka, zvířat, rostlin a snažit se v tom všem poznat a objevit – jak Makovec říká – „mimodějný obsah lidového umění, t.j. obsah ukazující až do prehistorických dob“.*“

Bolo by nanajvýš efektívne, ak by pedagóg žiakom zároveň ukázal kontrastné tendencie, ktoré sa uberali cestou minimalistického výrazu, najnovších technológií a preferovali v prvom rade pragmatickosť a funkčnosť, v zmysle: forma sleduje funkciu (form follows function). Práve na základe pochopenia týchto výrazných rozdielov môžu žiaci viac pochopiť význam imaginácie nielen v tvorbe architektov, ale aj v tvorbe ilustrátorov zobrazujúcich architektúru.

## 2.2. Druhý ročník: priestor a detail

V 2. ročníku majú žiaci možnosť v rámci výkonových štandardov získať skúsenosť v oblasti priestorových prác:

- skonštruovať architektonický tvar (prvok) zo stavebnice
- Obsahové štandardy v 2. ročníku ponúkajú tieto inšpiračné okruhy:
- architektonické prvky (oblúk, preklad, stena, strop, brána, schody...)
  - architektúra ako skladačka (skladanie – stavba z kociek, lega, škatuliek, kartónu...)
  - spájanie (alt.: zárezmi, spinkami, lepiacou páskou, lepidlom, viazaním...)
  - alt. Modelovanie architektonického prvku z modelovacej hmoty

Z pohľadu prevládajúceho priestorového aspektu sú pre motiváciu vhodné tie architektonické smery, ktoré sú založené na „konštruovaní“ respektíve priznávajú estetickú hodnotu konštrukčným prvkom, čím sa funkčné dostáva do rovnováhy s estetickým, alebo ho môže prevyšovať. Dobrým príkladom by napríklad mohol byť smer zo začiatku 20. storočia nazývaný konštruktivizmus, ktorého typické princípy mnohí architekti a dizajnéri aplikovali do svojej tvorby: „*Konstruktivizmus, ktorý se soustředil na úplnou abstrakci a na využití moderních materiálů, začal jako spojení umění a průmyslu. U jeho zrodu stál Vladimír Tatlin (1885-1953), který v Paříži v roce 1913 spatřil Picassova kubistická díla a po návratu do Ruska začal tvořit trojrozměrné struktury z průmyslových materiálů*“ (Hodgeová 2019, s. 26). K ďalším predstaviteľom konštruktivizmu patrili: Alexander Rodčenko, Naum Gabo, Varvara Stepanovová, Georges Vantongerloo. Objekty konštruktivistov mali blízko k architektúre: „*Mezi lety 1919 a 1920 Tatlin pracoval na návrhu ústředí Kominterny zvaného Věž třetí internacionály. I když nebyla nikdy postavena, šlo o nejznámější konstruktivistické dílo, které ovlivnilo pozdější směry ve výtvarném umění, designu i architektuře*“ (tamtiež).

Práve konceptuálny návrh spomínanej veže v tvare špirály, ktorej obvodový plášť je vyplnený množstvom do rôznych strán mierne naklonených vertikálnych konštrukčných prvkov, by mohol byť predlohou pre napodobnenie tejto stavby. Vhodným materiálom by boli drevené špilky spájané napríklad viazaním, lepením, plastelínou či lepiacou páskou. Pre vytváranie veľkých trojrozmerných konštrukcií prostredníctvom spájania sa ukázali ako praktické tzv. kartónové lišty v „L“ profile vyrábané pre prepravovanie elektronického tovaru. Sú tvrdené, pomerne dlhé (okolo 1m a viac) a zároveň majú nízku hmotnosť. Jednou z možností ako ich spájať je použitie špeciálnych lepiacich pásovk na koberce. Po vytvorení takejto konštrukcie získame prázdne „framové“ polia (prázdne plochy – vymedzené rámami), ktoré je možné vyplniť ďalšími materiálmi, napríklad baliacim papierom, látkou či kartónmi, ktoré tak na zhotovenom objekte vymedzia steny.

Rovnako inšpiratívne by mohli byť aj ďalšie priestorové objekty konštruktivistov, alebo aj geometrické maľby suprematistov. Tie by bolo možné zobraziť v priestore ako trojrozmerné telesá. Detským percipientom by aj vzhľadom na ich asymetrický charakter mohli evokovať moderné urbanistické celky. Práve maliarskou tvorbou a priestorovými objektmi (tzv. architektonmi) suprematistu Kazimira Maleviča (1879-1935) sa napríklad inšpirovala významná architektka Zaha Hadid (1950-2016). Je to markantné najmä na jej konceptuálnom diele z obdobia, keď ešte tvorila iba návrhy: „*Nepřehlédnutelný vliv suprematismu prokazují jak její rané kresby, tak pozdější (architektonická i malířská či plastická) tvorba. Výdobytky Malevičova hnutí si transformuje podle svého citění a potřeb. Tvrdost pravouhlých linií suprematistické malby přetavuje do linií měkkých tekoucích, v reliéfech je ‚vytahuje‘ do prostoru, a vytváří tím ‚architektoniky‘ vlastního řazení. Svými pracemi současně potvrzuje roli architektonické kresby jako média se vzácnou hodnotou nezávislosti*“ (Navrátil 2018, s. 111).

Zaujímavý príklad aplikácie suprematismu a konštruktivizmu na tému architektúry a priestorových prác ponúka Petra Jašurková v *Nápadníku do hodin výtvarné výchovy* (2015), kde na základe inšpirácie plošnými kompozíciami konštruktivistov dáva žiakom za úlohu realizovať ich priestorový ekvivalent: „*Zkuste si navrhnout představu nějakého prostoru, který by vystihoval vaši představu bydlení nebo ještě lépe nějaké jiné funkce, která využije neobvyklé konstrukce vaší stavby (např. přístav vzducholodí, plošina pro bungee-jumping, rozhledna, akvapark, tajný bunkr...)*“ (2015, s. 73). Na tej istej strane autorka zároveň konštatuje: „*Metodu je dobré si vyzkoušet, už nejméně pro to, že rozvíjí konstrukční prostorové myšlení, které má zcela jinou kvalitu: na rozdíl od konstruktivistické představy v ploše, vedoucí často k dekorativismu a formální estetice, musí udržet všechny elementy v prostoru pohromadě, musí zajistit, aby se stavba nezhroutila či nezpadla*“ (tamtiež).

Čo sa modelovacích hmôt týka, podnetnou témou je modelovanie na tému „dom v ktorom by som chcel bývať“. Tam sa najčastejšie prejavia na jednej strane určité žiacke schémy a stereotypy a na strane druhej originálne a špecifické prvky, ktoré sú prínosom individuálnej kreativity.

Elementárne architektonické prvky, ale aj tie zložitejšie vyznačujúce sa estetickou nadstavbou a imagináciou, je možné žiakom približovať kopírovaním konkrétnych architektonických prvkov.

Ako predloha môže poslúžiť sádrový model architektonického prvku, podľa možnosti 1:1, taktiež to môže byť fotografia tohto prvku, alebo pedagóg môže využiť architektonický motív z ilustrácií, kde sa môžu žiaci stretnúť napríklad so štylizovanými architektonickými prvkami (napríklad architektúry Ľudovíta Fullu), alebo s ich veristickým prepisom (tzv. „vzdušné zámky“ Albína Brunovského, ktorý sa napríklad inšpiroval reálnymi stavbami zámkov na francúzskej rieke Loire). Výraznou pomôckou sú aj mnohé súčasné encyklopédie vyznačujúce sa originálnou výtvarnou stránkou, kde sa nachádza realisticky zobrazená architektúra rôznych krajín s reprezentatívnymi ikonickými stavbami. Architektonický motív z ilustračných zobrazení však pedagógovia využívajú len zriedka, alebo vôbec. Pri napodobovaní architektonických prvkov je dôležitý aj výklad pedagóga, ktorý môže vysvetliť formálne inšpirácie celkového dizajnu predmetného prvku a taktiež jeho hierarchický význam v rámci štruktúry fasády. Dôležitá je aj etymológia samotných názvov prvkov, od čoho sú odvodené, k čomu prípadne odkazujú a v ktorých obdobiach dejín architektúry sa po prvýkrát objavili, či opakovane vynárali.

Originálnym typom úlohy by mohli byť aj fantazijné cvičenia s neznámymi prvkami (rôzne materiály). Pedagóg napríklad zadováži neznámy fragment väčšieho celku vykazujúci určité architektonické kvality. To znamená, že niektoré jeho tvary môžu evokovať pocit, že šlo o model stavby. Mnohé polystyrénové puzdrá na elektronický tovar vzdialene pripomínajú zvláštne architektonické objekty či areály špecifického určenia z budúcnosti. Určitá ich časť, vydelená samostatne (so zámerným zatajením celkového vzhľadu) môže sa stať predmetom pozorovania žiakov a následnej tvorby krátkeho príbehu či zamyslenia vo vzťahu k jeho „pôvodu“. Súčasťou čoho fragment bol, či pripomína niektoré architektonické prvky, ktoré už žiak niekedy videl (ak áno tak ktoré), alebo či by sa fragment sám o sebe mohol stať osobitou architektúrou. Záverečná časť úlohy by spočívala v tom, že žiak by sa pokúsil na základe predstavivosti doplniť (v kresbe, alebo aj v zmenšenom plastickom modeli) pravdepodobný vzhľad celkového tvaru, z ktorého bol fragment pôvodne vyňatý.

### 2.3. Tretí ročník: interpretácia výrazu a vizuálne metafory

V 3. ročníku by mal žiak v súvislosti s výkonovými štandardami nadobudnúť poznatky a schopnosť:

- popísať rôzne stavby (podľa zažitej skúsenosti alebo ukážok),
- výtvarne interpretovať vybrané architektúry s rôznym výrazom

Obsahové štandardy pre 3. ročník ponúkajú široký záber možností poznávania najvýznamnejších architektonických slohov a štýlov z dejín architektúry so zameraním na ich výraz:

- výraz architektúry (napr. podľa slohu: funkcionalistickej, secesnej, barokovej, klasicistickej, rokokovej, gotickej, postmodernej ...; podľa funkcie: sakrálnnej, pomníkovej, civilnej, ...; podľa materiálu: drevenej, tehlovej, sklobetónovej...),

- porovnanie rôznych typov výrazu, ich subjektívneho pôsobenia, architektúra v prírodnom a mestskom prostredí

Podnety architektúry vo vzťahu k výkonovým štandardom v 4. ročníku kladú nárok:

- navrhnúť antropomorfnú (alt. zoo/fytomorfnu) architektúru podľa vlastnej fantázie,
- rozlíšiť prírodné a geometrické tvary

Obsahový štandard podnetov architektúry pre 4. ročník ponúka tieto inšpiračné okruhy:

- architektúra vychádzajúca z ľudských, živočíšnych alebo rastlinných tvarov
- postava ako budova – budova ako postava
- organické a geometrické tvary

Z pohľadu výkonových a obsahových štandardov pre tretí ročník je vhodné zamerať sa na tvorbu štýlovo výnimočných architektov (Například: Antoni Gaudí, Rudolf Steiner, Hundertwasser, Le Corbusier, Frank Lloyd Wright, Louis Kahn, Oscar Niemeyer, Zaha Haid, Daniel Liebeskind atd.). Vzhľadom na výkonový štandard požadujúci schopnosť popísania rôznych stavieb, či už podľa zažitej skúsenosti alebo ukážok, precvičuje u žiaka schopnosť vyjadriť vlastné myšlienky

a asociácie. V prípade zaujímavej predlohy sa detskí percipienti skôr majú čoho chytiť. Máme na mysli diela architektov z obdobia gotiky či romantizmu, secesie, expresionizmu, organickej architektúry, postmoderny, hi-tech, dekonštruktivismu. Žiak je tak nútený stále hľadať nové adjektíva a tvoriť vlastné výrazy (okazionalizmy) pre bohaté asociácie vznikajúce na základe impulzov z percepcie imaginatívnych architektonických objektov. Pri pomenovávaní rozdielov je žiadúce, aby pedagóg dal ku každej s popisovaných stavieb určitý protipól v podobe kontrastu. Tak si percipient práve na základe rozdielu skôr uvedomí rozdiel medzi oboma budovami a zároveň unikátnosť výrazu.

Efektívne sa javí, ak bude pedagóg cielene dávať do kontrastu k nim budovy, ktoré majú abstraktnejšie kvality, sú minimalistické, so zameraním na čisté formy, s absenciou detailu či ornamentu a druhú skupinu, ktorá svojimi formami programovo „rozpráva“ o svojej funkcii: „...ve francouzské architektuře osmnáctého století, kde reakce na přebujelé baroko vedla k reduktivnímu klasicizmu a k revoluční, takzvané „mluvící architektuře“ (architecture parlante), kde forma odráží účel. Étienne-Louis Boullée tehdy vypracoval metonymický návrh Kenotafu bojovníka (kolem 1780), jenž představuje monument jako kolosální sarkofág“ (Simitich a kol., 2015, s. 141). Architekti mnohých smerov 20. a 21. storočia využívali pri projektovaní svojich stavieb vizuálne trópy. Pre žiakov je prínosné, keď pedagóg zadáva typy úloh vo vzťahu k navrhovaniu architektúry, kde žiak trópy buď intuitívne alebo zámerne implementuje. Okrem toho, že to detskému percipientovi prináša schopnosť riešiť otázku formy originálnym, netradičným spôsobom, stretáva sa zároveň s princípom defamiliarizácie, ktorej cieľom je „přimět publikum, aby skutečně vnímalo něco, co už zřejmě bezpočtukrát vidělo – uchopit výjimečné v něčem, co dosud bylo všední“ (Simitich a kol., 2015 s. 144).

Výtvarná interpretácia architektúry s rôznym výrazom opäť ponúka možnosť pracovať s motívom architektúry z fotografickej predlohy či s architektonickým motívom z ilustračného zobrazenia. Tieto predlohy sú pre mladší školský vek vhodnejšie. Hoci by mohol byť terénny výskum architektúry zážitkom, pre detských recipientov v danom veku je náročné kresliť reálnu architektúru najmä kvôli jej monumentalite a fenoménu perspektívy, s ktorým si žiaci v tomto veku ešte nevedia poradiť, pretože ho väčšina ešte nevníma. Pri výtvarnej interpretácii architektúry z fotografie alebo ilustrácie sa najviac osvedčuje metóda tzv. voľnej kópie, keď žiak dostane inštrukcie, že nemusí nakresliť predlohu presne, ale podľa svojich možností, s tým, že svoju pozornosť orientuje na to, čo ho najviac zaujíma. Takto sa v práci recipienta prejaví to, čo je z jeho subjektívneho pohľadu na percepcii pozorovaného motívu najdôležitejšie. Celkový vzťah k predlohe sa prejaví v samotnom rukopise, v preferencii či obchádzaní detailov, v dôraze na celkovú siluetu stavby, alebo naopak, iba na niektoré časti či jej fragmenty. Pri tejto problematike sú vhodné aktuálne vychádzajúce interaktívne publikácie, kde žiak môže na čistý list reagovať tvorivým spôsobom na to, čo vidí na protiľahlej strane. Publikáciu tohto typu vydal učiteľ architektúry Steve Bowkett. V jej úvode píše: „Tato kniha je určena pro všechny, kdo se zajímají o architekturu, především pro ty, kdo rádi kreslí, čmárají a uvažují o stavbách, které nás obklopují. Kniha je pojata jako série cvičení, jak navrhovat design, od zábavných až po akademická, od informativních po inspirativní. Stavby a krajiny, které jsem vybral, by měly sloužit pro rozvoj nových architektonických nápadů a zároveň jako ilustrace některých konceptů moderní architektury“ (2016, s. 2).

Ďalším príkladom inšpiratívnej publikácie, ktorá môže byť pre pedagógov aj žiakov návodom k výtvarnej interpretácii architektúry podľa fotografie je kniha Dariny Lalíkovej venovaná ikonám slovenskej architektúry. Predstavuje najmä významné stavby zo sklonku 19. a z 20. storočia. Originálnosť autorkinho prístupu spočíva v tom, že na jednej strane je vždy reálna farebná fotografia propagovanej stavby (súčasný stav) a na protiľahlej strane (avšak nie vo všetkých prípadoch, ale pri väčšine) zvykne byť voľná kópia predmetnej stavby v expresívnejšom čiernobielym prevedení, kde sa ilustrátor Jaroslav Lalík zjednodušením sústreďuje na najpodstatnejšie rysy stavby a jemným rozvoľneným rukopisom zobrazenú architektúru dynamizuje. Daný prístup sa najviac osvedčuje práve pri prísne geometrických stavbách, ako je napríklad Hotel Kyjev a obchodný dom Tesco (fotografia na s. 83), ktoré spomínaný ilustrátor hneď

na protíľahlej s. 82 svojim expresívnym kresebným štýlom oživil, zdynamizoval a v istom zmysle aj ozvláštnil. Kniha je zároveň prínosná jednoduchým a úderným textom, určeným pre najmenších. Hoci miestami môže text pôsobiť trochu triviálne, sú v ňom zhrnuté všetky podstatné myšlienky o architektúre, ktoré môžu pochopiť aj percipienti mladšieho školského veku: „Prvou základnou požiadavkou na kvalitnú architektúru teda je, aby budova bola účelne a správne navrhnutá, aby jej prevádzka dobre fungovala. Ale to pre dobrú architektúru stále nestačí. Budova, ktorá má byť naozajstnou kvalitnou architektúrou, sa nám musí aj páčiť, musí byť estetická. Všetci ale vieme, že každému sa páči niečo iné“ (2017, s. 14).

Už spomínané antropomorfné, zoomorfné, fytoromorfné inšpirácie v architektúre z obsahových štandardov je najlepšie demonštrovať na architektúre Herberta Greena, Imre Makovecza či Antoniho Gaudího. Výstižne o typických tvorivých princípoch posledne menovaného hovorí vo svojej monografii o secesii Gabriela Fahr-Beckerová: „Parabolické oblouky, houbovité hlavice, krehké zavěšené klenby bez viditeľného postranního tahu – charakteristické prvky Gaudího architektury – rekonstruují organický růst. V přirozenosti rostlin, zvířat, minerálů hledal začátky své architektury, již nechybějí ani základní rysy lidovosti, připomeňme si jen lavičky z rustikálních kamenů bez malty nebo skořepinovou klenbu“ (1998, s. 202).

Fascinujúcou ukázkou antropomorfných prvkov (budova ako postava-obsahové štandardy pre 3. ročník) v Gaudího tvorbe je určite aj spôsob, akým vytvoril komíny na streche Casa Milá. Pôsobia ako siluety zvláštnych bytostí: „Vrcholem střešní tvorby je nepochybně střecha Casa Milá. Surreální a magická atmosféra, založená na souhře krásných a plastických objemů, je zesílena jedinečnou pohyblivostí základny a různých rovin. Tato dramatická kreace se nakonec projevila jako vrcholně moderní...“ (1998, s. 208-209). Všetky Gaudího stavby, ale aj realizácie vyššie spomínaných architektov zaradzovaných k organickým tendenciám sú vhodné na výtvarnú interpretáciu, v procese ktorej môžu žiaci objaviť mnohé dosiaľ netušené súvislosti medzi architektonickými formami, prírodou a civilizáciou.

### 3. Mesto ako labyrint významov

Ak chce pedagóg žiakov naučiť efektívne rozlišovať medzi jednotlivými architektonickými slohmi, tendenciami a ich výrazmi, je nanajvýš vhodná téma fenoménu mesta. So súčasným stúpajúcim záujmom o verejný priestor je téma pochopiteľne stále viac pertraktovaná vo svetle problémov globalizovaného sveta (zahlcovanie technológiami, strata súkromia, nekontrolovaný rast predmestí, ekológia). Mesto by pre detských recipientov malo byť zaujímavé nielen cez úzku prizmu architektonických slohov a štýlov, ale aj v súvislosti s vyššie spomínanými problémami. Okrem architektúry môže pedagóg nadviazať na tieto témy a podať žiakom o topose mesta vyčerpávajúce informácie. Téma môže byť zavŕšená významom veľkých miest pre ľudstvo a pokrok: „Mravce sú schopné dosiahnuť veci, ktoré ďaleko presahujú schopnosti jednotlivcov – to isté platí aj o ľuďoch: mestá otvárajú možnosti, ktoré by izolovaný jednotlivec nikdy nemal. Mestá umožňujú spoluprácu a najmä spoločnú tvorbu myšlienok, ktorá je najdôležitejším vynálezom človeka. V uliciach husto osídlených miest ako Bangalúr a Londýn plynú myšlienky od jedného človeka k druhému a ľudia sú vysoké mestské náklady ochotní znášať len preto, aby sa nachádzali v blízkosti talentovaných jednotlivcov a mali nádej, že sa na nich nalepi niečo z ich poznania“ (Glaeser 2019, s. 291).

Mestá dnes čelia novým a dosiaľ nepoznaným javom, ktoré môžu byť pri primeranej interpretácii pedagógom podnetné aj pre žiakov mladšieho školského veku a to aj napriek tomu, že v mnohých prípadoch ide najmä o sociologické súvislosti. Prudké spoločenské zmeny podmienené novými technológiami meniacimi spôsob komunikácie vplyvajú aj na charakter a organizáciu urbanistických priestorov. Marc Augé, antropológ súčasných urbánnych priestorov hovorí o tom, že vo verejnom priestore súčasných veľkomiest sa už bežne nachádza mnoho nefunkčných „mŕtvych“ zón, ktoré neumožňujú komunikáciu v tom zmysle, ako sme ju poznali. Tento jav podľa autora spôsobuje nadmodernita charakterizovaná silným individualizmom, ktorý sa prejavuje vo všetkých oblastiach spoločenského života: „...charakteristikou nadmodernity je snaha každého diváka

interpretovať si disponibilní informácie po svom, bez spoléhání se na nejaký kolektívne definovaný význam. Modernita se u Augého pojí s kvalitami, jako je prostorová blízkost, geografická styčnost a propojenost, pocit sounáležitosti, společné historie, domova. Oproti tomu nadmodernita znamená zrychlování změn, rozpojenost, zahušťování, individualismus, pocit svobody a anonymity. Takto chápaná nadmodernita vytváří podmínky pro šíření ne-míst. Augé zavádí tento termín, aby jím označil civilizační prostory, s nimiž se nelze identifikovat jako s domovem: symbolický vztah je tu zpochybněn. V současnosti se podle Augého stává problematickým jevem město jako teritorium, jako místo: velkoměsta trpí tím, že je v nich čím dál méně míst a čím dál víc ne-míst. Obnovení městské symboliky by si podle jeho názoru vyžadovalo urbanistické plány na obnovu tradičních míst ve městě“ (Augé, In: Fišerová 2015, s. 15).

Ako to však vysvetliť detským percipientom? Na prvý pohľad by sa to mohlo javiť ako príliš náročná úloha, ktorá je neprimeraná ich veku. Tu však zohráva úlohu iba to, z ktorej strany a v akom poradí pedagóg danú problematiku uchopí. Predmetom výtvarnej interpretácie môžu byť rôzne priestory v mestách, so zameraním na multifunkčné obchodné centrá, ktoré sa teraz objavili v niektorých väčších slovenských mestách. Možno ich výtvarne tematizovať, nechať žiakov navrhovať vlastné verzie týchto priestorov. V ich prácach sa môže prejaviť ich chápanie týchto objektov, prednosti aj nedostatky. Až v nasledujúcej verbálnej analýze, tak z pohľadu žiakov ako aj pedagóga sa môžu primeraným jazykom, v súvislosti s prácami žiakov sprostredkovane implementovať informácie, ktoré prinášajú sociológovia. Detskí percipienti samozrejme nikdy nebudú rozumieť odborným výrazom antropológov či sociológov, nemožno však úplne vylúčiť možnosť, že tie veci cítia a vyjadria ich svojším spôsobom. Úlohou pedagóga je nájsť spôsob ako žiaka motivovať a následne jeho odkaz dešifrovať.

Jedným z najpodnetnejších impulzov pre detských percipientov je však vlastné navrhovanie rôznych mestských prvkov, jednotlivých štvrtí s konkrétnymi funkciami či celých mestských organizmov. Ako efektívne sa javia inšpiratívne opisy mestskej architektúry v moderných príbehoch pre deti alebo v čarodejných rozprávkach. Existuje však aj literatúra, ktorá nie je určená pre našu cieľovú skupinu a predsa by mohla byť ideálnym inšpiračným impulzom. Konkrétne ide o opisy fantazijných miest v knihe *Itala Calvina: Neviditeľné mestá*. Sú tu opisy mnohých miest, z ktorých má každé vlastnú originálnu urbanistickú štruktúru, ktorá môže byť v určitých súvislostiach zároveň chápaná aj ako symbol duše mesta. Každé je postavené zo známych aj vymyslených materií a čitateľovi je vždy naznačené, že celkový výzor mesta, uličný raster, celkový tvar a charakteristické prvky vyplývajú z konkrétneho príbehu spojeného s jeho založením, celkovým poslaním či povolaním jeho obyvateľov: „Ak mi chcete uveriť, aj tak dobre. Teraz poviem, ako vyzerá Oktávia, mesto-pavučina. Medzi dvoma strmými vrchmi sa otvára priepasť: mesto je priamo nad ňou, upevnené na oboch protiľahlých svahoch lanami a reťazami a visutými mostíkmi. Chodí sa tam po drevených šteblíkoch, treba však dávať pozor, aby sa noha nedostala medzi ne, alebo sa štvorá po zvislo natiahnutých konopných sieťach. Dolu nie je nič, stovky a stovky metrov, sem-tam prepláva obláčik, nižšie pod ním možno zahliadnuť do priepasti. Toto je základňa mesta: sieť, po ktorej sa možno premiestňovať, a zároveň slúži ako opora“ (2016, s. 133). Mnohé z týchto starovekých opisov fantazijných miest môžu korešpondovať so sci-fi predstavami či konceptuálnymi návrhmi súčasných progresívnych architektonických ateliérov. Pri rozhovore pedagóga so žiakmi nad týmito nevšednými mestami možno poukázať na určité univerzálne imaginatívne archetypy v predstavách o budúcnosti architektúry, ktoré prežívajú a kolujú medzi ľuďmi od nepamäti. V tomto prípade koncept „zaveseného mesta“.

#### **4. Funkcie architektúry vo vzťahu k výkonovým a obsahovým štandardom v ŠVP**

Kunsthistorici, teoretici architektúry, ale aj praktickujúci architekti sa často vyjadrujú k základným funkciám architektúry. Ide o polemiky vyznačujúce sa rozdielnymi stanoviskami, ak si však odmyslíme niektoré zbytočne komplikované delenia, určite existuje zhoda minimálne na troch

základných funkciách, ku ktorým, podľa Vitruvia Polla<sup>85</sup> (In: Kruft 1993), patria: *firmitas* (pevnosť), *utilitas* (účelnosť), *venustas* (ladnosť). *Firmitas* týka sa statiky, stavebnej konštrukcie a analyzuje vlastnosti materiálov. *Utilitas* (účelnosť) dôsledne určuje funkcie budov a študuje zákonitosti ich kontinuálneho udržania. *Venustas* (ladnosť) súvisí s estetickým požiadavkom, s dôrazom na význam proporcionality.

*Etická funkcia architektúry.* Je to funkcia, ktorá sa týka konkrétnej univerzálnej črty architektúry. Ide o jej potenciál (bez ohľadu na účel stavby) poskytovať funkčný priestor a umožňovať ľuďom spoločne vyznávať hodnoty a činnosti, ktoré ich spájajú. Teoretik umenia Karsten Harries o nej hovorí: „Etickou funkciou architektúry mám na mysli její úlohu napomáhať artikulovať spoločný étos (Harries, K., In: Kratochvíl, P., 2005). Vhodným príkladom naplnenia etickej funkcie môže byť sakrálny priestor užívaný väčším spoločenstvom ľudí, ktorí v ňom kolektívne zdieľajú a vyznávajú duchovné hodnoty: „*Chrám lidí přenáší do přítomnosti boha a dovoluje jim zakusit určité místo jakožto svaté, čímž jejich životu skýtá zaměření a ohnisko. Takto chápaná architektura v protikladu k pouhému stavění plní bytostně veřejnou funkci: jejím úkolem je představit mocnosti, které vládnou společnému životu, a takto napomoci seskupit rozptýlené jedince do opravdového společenství. Architektura je prezentací božstev*“ (Harries 2011, s. 288).

*Symbolická funkcia architektúry.* Táto funkcia odkazuje k celkovému postaveniu, hierarchii konkrétnej budovy v urbanistickom kontexte, ale rovnako tak vypovedá aj o všeobecnejších súvislostiach, pretože „...odráží myšlenkový svet danej epochy, po prípade její ideový program. Hovoríme také o symbolizme v architektúre. Se symbolickou a ideovou funkciou souvisí i prestižní funkce architektury“ [online, 21.01, 2020, čas: 20:15].

*Pragmatická funkcia architektúry* je najznámejšou z funkcií, pretože široká verejnosť má najväčšie očakávania a požiadavky od architektúry práve v tejto oblasti. Každý človek požaduje od architektúry v prvom rade ochranu, intimitu, súkromie. Architektúra má poskytovať pohodlie a mala by byť vyjadrením hlavného posolania predmetnej budovy, aby mohla naplňovať predstavu tých, ktorí ju za daným účelom používajú. To znamená, že dispozičné rozvrhnutie architektonických hmôt stavby by malo zabezpečovať efektívnu realizáciu praktických činností spojených s jej poslaním. V dejinách architektúry sa v rôznych jej obdobiach k tejto funkcii vyjadrovalo mnoho teoretikov aj praktikov. Vo všeobecnosti z ich sentencií vyplýva, že: „...forma má nasledovať funkciu – je jakýmsi architektonickým sloganom, ktorý razil americký architekt Louis Sullivan, ačkoliv je to pocit, který ovlivňoval architekturu na obou stranách Atlantiku v průběhu téměř celého tohoto století“ (Graham 2004, s. 189). Tieto všeobecne rozšírené názory sa výrazne podieľali aj na modernom trende, ktorý sa vyznačoval redukciou zdobných prvkov na fasádach či iných estetických nadstavbových koncepciách. Z týchto myšlienkových konceptov sa postupne vynárali prvé programové body rodiaceho sa funkcionalizmu. Pugin preferoval názor „*že žádná stavba by neměla obsahovat prvky, které nejsou nezbytné pro pohodlí z technického hlediska, a že ornament by se měl používat v omezené míře. Architektura by měla zajišťovat lepší životní podmínky. Tento názor z něj učinil funkcionalistu*“ (In: Gordon 2004).

*Estetická funkcia architektúry* je často pertraktovaná tak laickou ako aj odbornou verejnosťou. Ak nepočítame vyššie spomínaný praktický aspekt architektúry, verejnosť, najmä, sa často zaoberá komentovaním vonkajšieho vzhľadu stavieb. A vo väčšine prípadov platí, že percipienti preferujú architektúru s ozdobnými prvkami (historizujúce budovy s ornamentmi) alebo modernú architektúru, ktorá púta špecifickými tvarmi (napr. spektakulárne aspekty postmodernej architektúry používajúce vizuálne metafory). Estetická funkcia architektúry sa naplňa podľa názoru niektorých autorov vtedy, keď je funkcia a forma v rovnováhe. G. Gordon na túto tému hovorí: „*Všechny stavby potřebují jak formu, tak funkci z nichž ani jedna nemůže plně určovat tu druhou. Alternativní myšlenkou je to, že jednoty formy a funkce může být v architektuře dosaženo v souvislosti s výrazem – forma stavby může vyjevit její funkci. Toto pojetí působu, jakým mohou být architektonická*

---

<sup>85</sup> Vitruvius Pollo (80.-70. p.n.l. – 15 p.n.l.) architekt, starorímsky technik a Autor významného diela *De architectura* v ktorom sa zachovala suma vedomostí o rímskom staviteľstve a jeho technických novinkách, ktoré slúžilo ako východisko pre mnohých európskych architektov v priebehu nasledujúcich storočí. Vitruvius Pollo bol aj stavebným inžinierom v Caesarovom vojsku.

*forma a funkce ideálně spojeny, má tu výhodu, že nám umožňuje vysvětlit hodnotu a význam mnoha velkých architektonických děl“ (2004, s. 198-199). Primeraný vzhľad budovy zodpovedajúci jej funkcii môže u vnímavejších jedincov formovať vkus. Vzhľad budov, ale aj celých ulíc či obytných štvrtí zároveň zrkadlí ducha doby, neopakovateľnú atmosféru konkrétneho obdobia dejín, s ktorým si dané stavby spájame. Jednotlivé budovy môžu s okolím výrazne kontrastovať, alebo naopak, ich projektanti rešpektujú urbanistický kontext (kontextualizmus) a snažia sa, aby architektúra komunikovala s typickými prvkami predmetnej lokality.*

O funkciách architektúry by sa však nemalo pred žiakmi príliš teoretizovať. Omnoho prístupnejšie je sprostredkovanie týchto skutočností formou príbehu. Najefektívnejšie sú však intervencie pedagóga počas procesu praktickej výtvarnej interpretácie, keď žiaci získavajú informácie o architektonickom motíve s ktorým pracujú v prítomnom okamihu.

## 5. Práca s architektonickým motívom v ilustračných zobrazeniach slovenských ilustrátorov

Vo výkonových a obsahových štandardoch týkajúcich sa architektúry sa vôbec nespomína možnosť práce s architektonickým motívom z ilustračných zobrazení slovenských ilustrátorov k čarodejným rozprávkam alebo moderným príbehom pre deti. Nespomínajú to ani autori, ktorí sa zaoberajú metódami práce s ilustráciou vo výtvarnej edukácii. Napriek tomu sú však ich metódy aplikovateľné aj pre prácu s architektonickým motívom. Pre naše potreby vychádzame zo základného prehľadu metód Zdeňka Vícha, autora publikácie *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci* (2004), kde podrobne oboznamuje čitateľov s týmito metódami:

- **emocionálna metóda** (intuitívne hľadanie, vylúčenie racionálnych konštruktov)
- **spontánne pôsobenie ilustrácie** (nechávame ilustrácie pôsobiť bez akéhokoľvek usmerňovania. Očakávame tak záruku spontánnych reakcií)
- **racionálna metóda** (analyticko-syntetická), analýza námetových, formálnych, obsahových a remeselných prvkov
- **historická metóda** (zameranie sa na biografické, spoločenské a historické kontexty)
- **metóda spájania dojmu so slovom** (rozvíjanie slovnej zásoby, verbalizácia asociácií)
- **metóda návratov** (návrat k pôvodným myšlienkam, rozvíjanie a objavovanie nových súvislostí)
- **metódy praktické** (výtvarná interpretácia reprodukcií ilustračných zobrazení, ilustrovanie na motívy literárneho textu, voľné kopírovanie ilustrácií inými technikami, príklon k štylizácii, jednoduché nákresy a následné pochopenie a precítenie podstaty zobrazeného)
- **beseda** (získavanie širších súvislostí a informácií, gradácie komunikačnej dynamiky).

**Emocionálna metóda** reflektujúca intuitívnu, citovú stránku vnímania detských percipientov sa pri interpretácii ilustrácií odporúča ako prvá v poradí, na začiatku tohto procesu: „*Poukazů k citovým stránkám ilustrace využívá metoda emocionální (intuitivní), poukazující na to, že dílo nemá být analyzováno rozumem. Spokojujeme se s tím, že zjišťujeme, jak na nás ilustrace působí, používáme analogických příkladů z dětského života či zkušeností, zprostředkovaných literaturou. Protože při vnímání výtvarného díla je emocionální vyznění specifické a základní, jeví se tento způsob jako nejsprávnější. Citový prožitek však vyžaduje od těch, kteří ilustraci vnímají, značnou schopnost se do ní vcítit. Pro své odmítání jakýchkoli analýz či úvah o formě, výrazových prostředcích, technice a pod. a naopak pro využívání dětských životních zkušeností bývá tato metoda vhodná na nižším stupni základní školy* (Vích 2004, s. 130).

**Emocionálna metóda** spolu s čítaním textu môže byť kombinovaná aj s **besedou o ilustráciách**: „Nejčastější i nejvhodnější je proto v rámci dialogu s uměním prohlížení ilustrace a beseda, rozhovor“ (Vích 2004, s. 135). Počas besedy by pedagóg mohol percipientov upozorniť na najznámejšie architektonické prvky (v prípade, že sa dajú na ilustrácii identifikovať). Spojenie výkladu a vizuálnej stránky zvyšuje schopnosť žiakov osvojiť si spomínané fakty.

V tejto súvislosti, ak hovoríme o učení sa pojmov a vizuálnom osvojení zobrazených architektonických foriem sa ako efektívna javí **metóda racionálna (analyticko-syntetická)**, ktorá „...vyžaduje rozumový přístup k umělecké ilustraci. Počítá totiž se skoumáním prvků námětových,



formálných a obsahových i remeslně technických. Týká se i rozboru jejího psychologického působení či poznání osobnosti jejího tvůrce. Velice tu však záleží na rozumové vyspělosti vnímajících i citlivosti učitele, neboť je nutné, aby ilustrace jako každé umělecké dílo působila tu především svými specifickými znaky. Jedině tak lze pochopit její jednotlivé složky, poznat její vnitřní zákonitosti či odhalit příčiny jejího vzniku“ (Vích 2004, s. 130).

Okrem metód založených na verbálnej komunikácii, v zmysle spájania **dojmu so slovom**, je rovnako dôležité zaradenie praktických prístupov. Ideálne je, keď na dialogické metódy bezprostredne nadväzuje **spojenie s aktívnou činnosťou detí**: „S úspechom tu lze totiž využit jednoduchých kresebných či malířských skic analyzovaných ilustrací, v nichž sledujeme tvary, linie i barvy nejen zrakem na vnímané ilustraci, ale i pohybem ruky kresbou. To může vyvolat u žáka fyziologické vzruchy a psychické stavy do jisté míry analogické těm, které prožíval tvůrce ve chvíli realizace svých představ. Ujasníme-li předem žákům smysl těchto činností, totiž vcit'ováním se do ilustrace objevovat její podstatu, může tato činná analýza přispět k odhalování sledovaných kvalit díla i ilustrátorových záměrů mnohem více, než pouhé odzírání“ (Vích 2004, s. 142). Sú to práve slová, slovné spojenia a celé vety žiakov aj pedagóga, ktorí sa navzájom inšpirujú a ovplyvňujú vytvárajúc tak špecifickú asociačnú dynamiku. Tá sa v prípade vhodných podmienok môže v pomerne rýchlom časovom slede pretaviť do následnej praktickej výtvarnej interpretácie.

Ak sa rozhodne pedagóg pracovať s aktuálne vychádzajúcimi encyklopédiami a atlasmi, kde zvyknú byť v rámci každej krajiny zobrazené ikonické stavby realistickým spôsobom, môže upozorniť na typické architektonické prvky charakteristické pre architektúru jednotlivých svetadielov, národov, etník, regiónov. Napríklad na základe rozdielnych rysov arabskej či ruskej sakrálnej architektúry a výtvarného umenia má pedagóg príležitosť v širších súvislostiach poukázať na v súčasnosti stále dôležitejšie fenomény týkajúce sa multikultúrnej výchovy: „Multikultúrnu výchovu možno realizovať poskytovaním množstva informácií z inej kultúry, aby bol viditeľný jej vývin, zvláštnosti, aby bolo možné porovnávať ju so svojou kultúrou. Tak spoznáme, že rôzni ľudia žijú inak, cítia a rozmyšľajú inak ako sme trebárs zvyknutí my. Vede nás k všeobecnému multikultúrnemu pochopeniu. Zároveň nám ukazuje, že kultúry žijúce vedľa seba spolupracujú a vymieňajú si znaky, hodnoty a pod.“ (Valachová 2004, s. 243). Aj Klára Ferlíková kongeniálne (In: Čarný a kol. 2003, s. 88) poukazuje na dôležitosť pochopenia: „...významu a funkcie vecí každodennej potreby, nástrojov a architektúry. Schopnosť výtvarného zobrazenia vecí vlastným, osobnostným spôsobom, na základe poznania domácej, európskej a mimoeurópskej vecnej kultúry.“

Multikultúrna výchova môže byť vzhľadom na svoju často komplikovanú tematickú štruktúrovanosť a množstvo nových odborných pojmov pre žiakov mladšieho školského veku náročná na pochopenie. Avšak práve vizuálna „skratka“ v podobe architektonického motívu v ilustračnom zobrazení dokáže so sprievodným slovom skúseného pedagóga pomôcť objasniť a poznať mnoho faktov, na ktoré nemusia vždy stačiť rešpekt budiace a odťažité odborné pojmy. V procese analýzy kultúrnych znakov rôznych národov, v spojení s ďalšími druhmi umenia (literárny text a ilustračné zobrazenie inonárodných architektonických motívov), môže edukácia danej vekovej kategórie priniesť efektívnejšie výsledky a môže byť pre percipientov prínosnejšia, pretože rozširuje ich vedomostné poznatky v niekoľkých oblastiach súčasne. Navyše, okrem osvojenia si nových vedomostí sú žiaci pri percepcii ilustrácií obohacovaní aj po emocionálnej stránke a súčasne sa rozvíja ich imaginácia.

## Záver

Ako sme už zdôraznili na rôznych miestach textu, žiakov v súvislosti s témami architektúry najviac inšpirujú vizuálne metafory, ktoré sú frekventovanou súčasťou projektov predstaviteľov tzv. organickej architektúry. Pre detských percipientov je to impulz k navrhovaniu vlastných verzií atypických foriem odvodených z antropomorfných, zoomorfných a fytoformných tvarov. Okrem fantazijne orientovaných úloh sú však prítomné aj obsahové štandardy, ktoré majú praktickejšie ciele. Napríklad rozlišovanie rôznych slohov a štýlov, či výrazových kontrastov klasickej a modernej architektúry ŠVP (2017, s. 15). K ďalším podobným úlohám patria obsahové

a výkonové štandardy, ktoré sú koncipované na praktickú zručnosť žiakov, ktorí by mali zvládnuť skonštruovanie architektonických tvarov (prvkov). Spomeňme aj osvojenie si názvoslovía základných architektonických prvkov, medzi ktoré patrí: brána, oblúk, pilier, preklad, ostenie, ŠVP (2017, s. 10). k týmto praktickým činnostiam možno motivovať ukázkami reálnej architektúry z internetu či fotografií (podľa možnosti na projekčnom plátne, aby to žiaci mohli vidieť v patričnej veľkosti). V úvahu pripadá aj exkurzia, keď je detským percipientom umožnené spoznávať architektonické objekty in situ. V texte však bola spomenutá aj možnosť edukovania o architektúre na základe architektonického motívu z ilustrácií. To si však vyžaduje špecifickú metodiku. Jednou z metód, ktorá oslovila aj väčšinu detských percipientov je dokresľovanie architektonických vystrihnutých (chýbajúcich architektonických prvkov), ktoré pedagóg vystrihne z reprodukcie, na ktorej je zobrazená fasáda určitej stavby. Sú vystrihnuté na miestach, kde sa nachádzajú relatívne realisticky zobrazené architektonické prvky. Pedagóg ešte pred vystrihnutím ukáže tieto prvky zväčšené na samostatných reprodukciách a niečo im povie o etymológii ich názvov, ale aj o ich funkcii v rámci celkového usporiadania fasády. Po dokreslení prvkov opäť percipientom ukáže zväčšené prvky ukazované na začiatku práce a otázkami si overí, ktoré z týchto prvkov a ich názvov si žiaci zapamätali. Prípadne im tieto pojmy opäť zopakuje.

Fotografie, internet, časopisy, exkurzie ako možnosti poznávania architektúry naplňajú do určitej miery kritériá efektivity. Interpretácia architektúry z ilustračných zobrazení má však ešte určitú prídavnú hodnotu: syntézu textu a obrazu-ilustrácie obsahujúcich aj estetické a umelecké hodnoty. Súčasne sprostredkúva aj špecifický druh poznania, ktorý presahuje význam konkrétnej ilustrácie. V takom prípade hovoríme o *poznávacej funkcii ilustrácie* v tom zmysle, ako ju vysvetľuje Michal Tokár: „*Prostredníctvom výrazu vnímateľ odhaľuje a poznáva subjekt tvorcu, jeho vzťah k literárnemu dielu, výtvarnému umeniu, k realite života, spoznáva dobu, ktorá sa – prezentovaná autorovým subjektom – v ilustrácii prihovára čitateľom. Umelecká ilustrácia nastoľuje jedinečnosť autorovho subjektu a také stránky tvorivej osobnosti, ktoré ho špecifikujú a zároveň odlišujú od iných tvorcov*“ (1966, s. 55). Pedagóg v závislosti od cieľa môže prostredníctvom architektonickej témy prepojiť obsah súvisiaci s ilustráciou do širších socio-kultúrnych, politických či dejinných súvislostí. Oboznamovanie sa s inonárodným architektonickým motívom rôznych krajín na ilustráciách (európskych aj exotických architektúr), môžu byť okrem netradičnej formy učenia v oblasti architektúry aj príležitosťou k porozumeniu ďalších tém, ktoré sú na tému architektúry úzko naviazané (úžitkové umenie, maliarstvo, sochárstvo) a k približovaniu hlbšieho chápania komplikovaného fenoménu multikultúrnej výchovy.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. AUGÉ, M. 2015. Globalizace vidění. In: Fišerová, M., ed., *Obraz a moc. Rozhovory s francouzskými mysliteli*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum. ISBN 978-80-226-2635-2.
2. BECKEROVÁ, F., *Secese*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-110-7.
3. BOWKETT, S., 2016. *Kresli jako architekt*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978- 80-247-5675-2.
4. FERLÍKOVÁ, K., 2003. Návrh novej koncepcie výtvarnej výchovy na základnej škole. In: *Tvorba novej koncepcie a osnov výtvarnej výchovy pre ZŠ*. Bratislava: Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave a štátny pedagogický ústav v Bratislave. s. 85-90. ISBN 80-88675-87-1.
5. GLAESER, E., 2019. *Triumf mesta. Náš najväčší vynález*. Bratislava: Premedia. ISBN 978-80-8159-773-2.
6. GORDON, G., 2004. *Filosofie umění*. Brno: Barrister & Principal. ISBN80-85947-53-6.
7. HARRIES, K., 2011. *Etická funkce architektury*. Řevnice: Arbor Vitae. ISBN 978-80-87164-97-6.

8. HARRIES, K., 2005. Etická funkce architektury. In: Kratochvíl, P. (ed.), *O smyslu a interpretaci architektury*. Praha: Arbor Vitae., s. 51-66. ISBN 80-86863-04-2.
9. HODGEOVÁ, S., 2019. Stručný příběh moderního umění. Praha: Grada Publishing, a.s., ISBN 978-80-271-2078-9.
10. JAŠURKOVÁ, P., 2015. Nápadník do hodin výtvarné výchovy. Učitelův autopilot. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0175-3.
11. KOCH, W., 2008. Evropská architektura. Encyklopedie evropské architektury od antiky po současnost. Praha: Euromedia Group, k. s. - Universum. ISBN 978-80-242-2029-1.
12. KRATOCHVÍL, P., 2015. Městský veřejný prostor. Praha: Zlatý řez. ISBN 978-80-88033-00-4.
13. KRUF, H. W., 1993. Dejiny teórie architektúry. Bratislava: Pallas. ISBN 80-7095-009-9.
14. LALÍKOVÁ, D., 2017. Ikony architektúry...čo by deti mali vedieť o slovenskej a svetovej architektúre. Bratislava: Eurostav, spol. s.r.o. ISBN 978-80-892288-51-5.
15. NAVRÁTIL, A., 2018. Obraz a architektura. Zamyšlení nad proměnami vzájemného vztahu. Brno: Vysoké učení technické VUTUM v spolupráci s B&P Publishing. ISBN 978-80-214-5147-6 (Vysoké učení technické v Brne) ISBN 978-80-7485-160-5 (B&P Publishing).
16. PALLASMAA, J., 2005. Šest témat pro příští milénium (In: P. Kratochvíl ed., *O smyslu a interpretaci architektury*. Praha: Vysoká škola umělecko-průmyslová) ISBN 80-86863-04-2.
17. SEPHEARD, P., 2011. Co je architektura? Esej o krajinách, budovách a strojích. Zlín: Archa. ISBN 978-80-904514-6-9.
18. SIMITCH, A., a WARKE, V., 2015. Jazyk architektury. 26 principů, které by měl každý architekt znát. Praha: Slovart. ISBN 978-80-7529-034-2.
19. STARÁ, K. a kol., 2017. Architektura ve vzdělávání – Podpora zapojování architektury a kultury prostředí do výukových systémů. In: *Výtvarná výchova*. Roč. 57., vol. 3-4, s. 11-17. ISSN 1210 – 3691.
20. Štátny vzdelávací program: *Výtvarná výchova*. 2017. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2020-11-02]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>.
21. ŠTOFKO, M., 2007. Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia. Bratislava: Slovart. ISBN 978-80-8085-108-8.
- a. ŠVÁCHA, R., 1989. Le Corbusier. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0768-9.
22. ŠVÁCHA, R., 1993. Poznámka. In: Casson H., a kol., *Dějiny architektury*. Praha: Odeon. s. 281. ISBN 8-207-0185-0.
23. TOKÁR, M. 1996. *Kontexty umeleckej ilustrácie*. Prešov: Cuper. ISBN 80-901139-9-0.
24. VALACHOVÁ, D., 2004. Kultúra a multikultúra. In: ŠUPŠÁKOVÁ, B., a kol., *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: DIGIT. ISBN 80-968441-1-3.
25. VESELÝ, D., 2008. Architektura ve věku rozdělené reprezentace. Problém tvořivosti ve stínu produkce. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1647-8.
26. VÍCH, Z., 2004. *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta / Gaudeamus. ISBN 80-7041-450-2.

### Author's Information:

*Mgr. Slavomír Capek – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Slovak Republic.*

# TRADIČNÁ ĽUDOVÁ HUDOBNÁ KULTÚRA A ŠKOLSKÉ KURIKULUM

## TRADITIONAL FOLK MUSIC AND SCHOOL CURRICULUM

*Anna Derevjaníková*

*Anna Derevjanikova*

### **Abstrakt**

Autorka v príspevku charakterizuje determinanty podôb tradičnej ľudovej kultúry na Slovensku v súčasnosti. Zdôrazňuje, že je jedinečným fenoménom v domácom i európskom kontexte, je unikátna z hľadiska bohatosti svojich regionálnych a miestnych podôb aj individuálnych či skupinových interpretačných výrazov. Je predmetom záujmu folkloristov, etnológov, a v súčasnosti aj vzdelávacích inštitúcií – školy. Na základe Koncepcie starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, schválenej vládou SR v roku 2007 sa stala súčasťou školského kurikula v podobe prierezovej témy Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra.

Autorka naznačuje s akými cieľmi, obsahmi, formami, prostriedkami a očakávaniami je implementovaná do vzdelávacieho procesu v slovenských školách.

### **Annotation**

The author characterizes form determinants of traditional folk culture in Slovakia at present. It emphasizes that it is a unique phenomenon in the domestic and European context; it is unique in terms of the richness of its regional and local forms as well as individual or group interpretative expressions. It is a subject of folklorists, ethnologist's interest, and also educational institutions' – school's interest at present. Based on the Concept of Care for Traditional Folk Culture, approved by the Government of the Slovak Republic in 2007, it became a part of the school curriculum in the form of a cross-sectional theme Regional Education and Traditional Folk Culture.

The author suggests with what aims, contents, forms, means and expectations it is implemented in the educational process in Slovak schools.

**Kľúčové slová:** ľudová kultúra, folklór, kurikulum, regionálna výchova.

**Key words:** folk culture, folklore, curriculum, regional education.

### **Úvod**

Kultúra ako univerzálny jav sa vyvíja v priestore a čase, je produktom človeka, ním je aj udržiavaná, charakterizuje ho, ale zároveň odlišuje od ostatných. Je vyjadrením skúseností, zručností a poznania minulých generácií, resp. skúsených a tvorivých členov tejto spoločnosti. V zásade môžeme rozlíšiť dve skupiny poňatia kultúry. Podľa širšieho poňatia zahrňuje pojem kultúra všetko, čo vytvára ľudská civilizácia – teda jednak materiálne výsledky (artefakty) ľudskej činnosti, ako sú napr. obydlia, nástroje, odevy, plodiny, priemysel, dopravné a telekomunikačné systémy a ďalšie duchovné výtvyry ľudí, ako je umenie, náboženstvo, morálka, zvyky, vzdelávacie systémy, politika, právo a iné. Podľa užšieho poňatia (uplatňovaného hlavne v kultúrnej antropológii) je pojem kultúra vzťahuje skôr na prejavy chovania ľudí, vtedy ak kultúrou určitého

spoločenstva sa menia zvyklosti, symboly, komunikačné normy a jazykové rituály, hodnotové systémy, predávané skúsenosti, zachovávané tabu. Môžeme ju vnímať aj ako kultúru vytvorenú konkrétnou spoločnosťou či sociálnou skupinou, spoločenskou triedou, resp. ako sociokultúrny systém.

Ľudová kultúra je tiež prejavom kultúrnej identity, historického povedomia, ale aj východiskom poznávania kultúrnej rozmanitosti v súčasnom svete. Je zdrojom poznania vlastných kultúrnych koreňov, uvedomenia si vlastnej identity na princípoch historickej pamäte a rokmi vykvasenej a zrelej podoby tradičnej ľudovej kultúry.

## 1. Tradičná ľudová kultúra Slovensku

Ľudová kultúra a umenie je osobitou časťou kultúry ľudstva, ktorej tvorcom a oživovateľom sú ľudové vrstvy. „*Ľudová kultúra je systém akumulovaného poznania, vzorov správania a materiálnych i nemateriálnych produktov ľudskej činnosti prenášaný z generácie na generáciu v špecifickej sociálnej vrstve globálnej spoločnosti, označovanej ako ľud*“ (Ratica in: Botík a kol. 1995, s. 316). Predstavuje akúsi materializovanú pamäť predkov, ich práce, úsilia o vyššiu formu spoločenského bytia. Zároveň je ľudová kultúra i súhrnom estetických ideálov, ktoré sa v závislosti od života, práce, myslenia a konania popri sebe vytvárali v jednotlivých druhoch umeleckého prejavu, a to v umení slovesnom, pohybovom, hudobnom i výtvarnom.

Pojem tradícia je odvodený z latinského pojmu *traditio*, čo býva prekladané ako predávanie, odovzdávanie. V danom kontexte ide o predávanie a odovzdávanie obsahu, ale aj formy ľudového kultúrneho prejavu, ale aj predstáv, sociálnych noriem a stereotypov. Nejde pri tom o jav statický, len o odovzdávanie starých tradičných foriem, ale aj o vznikanie a odovzdávanie súčasných novších, vznikajúcich podôb kultúry – tradície. „*V tradícii je skúsenosť, nadčasovosť. V tradíciách sa filtrovala umelecká sila jednotlivých prejavov. Tradície preukázali svoju životaschopnosť už tým, že sa vo fragmentoch zachovávajú dodnes. Že sa zachovali dodnes napriek všetkým nežičlivostiam, ktoré sprevádzali osudy, historické osudy národov*“ (Stračina 1997, s. 32).

Slovenská tradičná ľudová kultúra je unikátna z hľadiska bohatosti svojich regionálnych a miestnych podôb aj individuálnych a súborových, skupinových a ďalších kolektívnych interpretačných výrazov. Je jedinečným fenoménom v domácom i európskom kontexte. Jej premeny prechádzali zmenami. Niektoré boli rýchle, iné sa diali pomaly.

Vo význame slova tradícia sa skrýva:

- súhrn javov a ideí ktoré si uchovali svoju vývinovú kontinuitu,
- súhrn pretrvávajúcich noriem a pravidiel, v ktorých sa odráža vzťah sociálnych skupín k vytvoreným hodnotám a situáciám, ale aj viera v správnosť vlastných postojov,
- súhrn mechanizmov tradovania, ustálených postupov, prostredníctvom ktorých sa prijímajú a odovzdávajú javy, idey, normy a hodnoty v diachrónej (medzigeneračnou výmenou) a synchronnej (súčasným šírením) rovine.

Tradovanie z hľadiska formy odovzdávania javu odkrýva zákonitosti sprostredkovania či prenosu informácie z generácie na generáciu. Niekdajšia medzigeneračná komunikácia v rodine, v dedinskej pospolitosti už v súčasnosti takmer neexistuje. Nahradili ju prostriedky masovej komunikácie, folklórne hnutie, škola, čím sa narušila prirodzená selekcia odovzdávaných tradičných hodnôt. Pozitívne hodnoty ľudovej kultúry, folklórnej tradície, ich odovzdávanie už nie je podmienené len ich funkčnosťou, ale aj komerčnými či umeleckými záujmami. Samotný proces odovzdávania, udalosť, moment odovzdávania tradície už nie je rozhodujúci, ale vzťah spoločnosti k danej tradícii a často aj jeho prezentácia navonok.

Tradičná ľudová kultúra sa v súčasnosti uchováva v prostredí primárnom vidieckom i mestskom a sekundárnom, prostredníctvom amatérskych umelcov, inštitúcií, aj profesionálnych súborov. Táto podoba života prejavov nehmotnej ľudovej kultúry býva nazývaná aj folklorizmom, resp. „druhým životom folklóru“, ktorý sa prejavuje pozitívne, ale aj negatívne na jeho súčasných podobách. Leng (1973) rozlišuje tri základné podoby života a štylizácie folklóru:

- **citácia folklóru**, v ktorej sú rešpektované autentické špecifiká znenia pôvodnej folklórnej predlohy (napr. interpretácia dedinských folklórnych skupín),
- **imitácia folklóru**, kedy spracovaná podoba sa snaží umocniť či zvýrazniť niektoré stránky folklórneho prejavu či tradície (folklórne tematické programy, súťažné vystúpenia a pod.),
- **prekomponovanie folklóru**, autentická podoba je inšpiráciou pre vznik umeleckého spracovania (napr. hudobné prvky vo vážnej hudbe a pod.).

Leščák (2007, s. 5) folklorizmus charakterizuje ako „*využívanie alebo napodobňovanie a sprostredkovanie prvkov tradičnej ľudovej kultúry mimo jej prirodzeného prostredia a spravidla mimo jej pôvodných funkcií*“. Je to proces, ktorý má svoje vývinové tendencie, je ovplyvňovaný životom v spoločnostiach, lokalitách, príslušnosťou k etniku, národu či národnosti, konfesii aj profesijnej skupine. Je značne determinovaný technickými možnosťami doby, ale aj prostriedkami šírenia – transmisie (písma, rozhlas, televízia, divadlo).

Bitušíková (2018, s. 8) vo vzťahu k tradičnej podobe materiálnej kultúry upozorňuje na časté využívanie jej artefaktov na komerčné účely, kedy sa kultúrne dedičstvo degraduje „len na úroveň komodity, čím sa spochybňuje jeho autenticita“. Upozorňuje, že je ťažko rozlíšiť, čo je autentické a čo len imitácia tzv. „fejk“.

Podobné prístupy sa v súčasnosti objavujú aj vo vzťahu k prezentácii duchovnej kultúry, najmä folklórnych hudobných prejavov na Slovensku. Folklorizmus je v súčasnosti skutočnou hybnou silou k vedomému pestovaniu vzťahu k folklóru, ale na druhej strane sa vytráca pôvodný zmysel, charakter, obsah i forma stvárnovaného folklórneho prejavu. Je tu veľká snaha oživovať folklórne tradície, prezentovať ich na scéne, ale ich oživovanie prebieha ako javisková forma stvárnovania a napodobňovania, čo je pôvodnej funkcii folklóru veľmi vzdialené.

## 1.1. Tradičná ľudová kultúra a regióny Slovenska

Slovensko je z hľadiska tradičnej ľudovej kultúry vnútorne diferencované. Územie Slovenska nikdy nebolo etnicky ani konfesijné homogénnym celkom. Bolo križovatkou rôznych etník aj kultúr, Slovenskom prechádza aj hranica západnej a východnej kresťanskej kultúry čo značne ovplyvnilo jej tradičnú ľudovú kultúru. Región nepredstavoval len územne – administratívny celok, ale aj etno-identifikačný faktor, na ktorom fungovalo národné povedomie. Regionálna identifikácia a povedomie mali významné miesto v „*etnosociálnom a etnokultúrnom vývine Slovenska*“ (Bitušíková, 2018, s. 39).

Podoby tradičnej kultúry regiónov Slovenska ovplyvnili viaceré činitele. Boli to predovšetkým:

- *klimatické a pôdne podmienky* – priaznivé teplé podnebie podmienuje iný typ poľnohospodárstva, pestovanie teplomilných plodín, obliekanie ľahšieho plátenného odevu, stavanie iných príbytkov,
- *prírodné faktory* – možnosti vzájomného kontaktu obyvateľstva, blízkosť obydlí, miest, dostupnosť terénu a pod.,
- *administratívne členenie územia* – členenie na župy, prispelo k uzavretosti hospodárskeho a spoločenského života v župách a tak aj vzniku špecifických podôb tradičnej kultúry,
- *mestáboli* centrami remeselnej výroby obchodu a vzdelanosti, príchodom vidieckeho obyvateľstva do miest nastali zmeny v podobách tradičnej kultúry,
- *migrácia obyvateľstva* – pohyby v rámci jednotlivých vln kolonizácie, osídľovania, prínos i prenos prvkov tradičnej kultúry do iného prostredia (Beňušková 2005).

Podoby tradičnej kultúry regiónov ovplyvnila aj *religiozita* obyvateľstva a konfesijná príslušnosť, ktorá sa prejavuje v rozdielnostiach v materiálnej i duchovnej kultúre, folklóre, hodnotových preferenciách a *historické udalosti* v podobe spoločensko-politického diania, živelných pohrôm, epidémií, vojen a pod.

Rozdielnosť chápania a definície pojmu región je podmienená tým, kto naň nazerá a s akým cieľom a zámerom (nazeranie ekonómov, politikov, historikov či kulturológov atď.). Región v Encyklopédii ľudovej kultúry Slovenska z roku 1995 na s. 103 uvádza definíciu „*región je oblasť s výskytom javu alebo súboru javov v charakteristickej preň vlastnej skladbe*“. Beňušková (2005)

zdôrazňuje, že región „vymedzujú etnické, politické alebo prírodné hranice a má svoje centrum“ a centrum je významné z hľadiska administratívno-politického a sociálno-ekonomického vymedzenia regiónu. Okrem objektívnych determinantov, ktoré určujú región: geografické a geologické vymedzenia, demografické zloženie, charakteristické sídla, je tu dôležité „vedomie regionálnej spolupatričnosti dostredivo pôsobiace vnútri, ale vysielajúce informácie aj smerom von“. Zároveň upozorňuje, že „kultúrne regióny a oblasti sa menili v závislosti od historických podmienok“ (Beňušková 2005, s. 8-9).

## 2. Koncepcia starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru

Koncepcia starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru v Slovenskej republike bola prijatá v roku 2007 a aktualizovaná v roku 2015. Pred jej schválením boli vypracované SWOT<sup>86</sup> analýzy, ktoré ako silné stránky pomenovali: bohatosť a rozmanitosť tradičnej kultúry, množstvo jej interpretov a šíriteľov, záujem ľudí o tradičnú kultúru, aj sieť inštitúcií, ktoré sa jej výskumu a šíreniu venujú. Ako slabú stránku však pomenávajú nedostatok koordinácie pri jej ochrane a prezentácii, aj „nedostatočné vzdelávanie o tradičnej ľudovej kultúre“ a „absenciu systémového riadenia kultúrneho dedičstva“ (Bitušíková 2018, s. 22).

Z pozície Ministerstva kultúry SR v roku 2010 bola vypracovaná Koncepcia ochrany a rozvoja nehmotného kultúrneho dedičstva, tradičnej ľudovej kultúry a miestnej a regionálnej kultúry, vznikla Rada na ochranu nehmotného kultúrneho dedičstva (poradný orgán ministra kultúry) a taktiež Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, ako kompetenčné centrum pre implementáciu Koncepcie pre starostlivosť o tradičnú ľudovú kultúru. Je potrebné zdôrazniť, že na Slovensku doteraz nebol prijatý ucelený zákon na ochranu tradičnej ľudovej kultúry a problematika jej ochrany je súčasťou viacerých zákonov a všeobecne záväzných právnych predpisov. Otázky starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru sú súčasťou štátnej politiky aj v podobe rôznych stratégií<sup>87</sup>, ale ani jedna z nich sa nevenuje stratégii ochrany a implementácie tradičnej ľudovej kultúry v oblasti školstva.

Podľa Koncepcie starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, schválenej Vládou SR v roku 2007, je „kultúrne dedičstvo Slovenskej republiky nenahraditeľným 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). Uvedená koncepcia vo vzťahu k edukačným procesom zdôrazňuje potrebu podporovať a skvalitňovať doterajšie formy využívania vybraných prejavov tradičnej ľudovej kultúry v sieti základných a stredných škôl. V školskom systéme na Slovensku sú snahy zvýšiť dôraz na regionálne vzdelávanie a na osvojovanie si hodnôt tradičnej ľudovej kultúry v celonárodnom rozmere ako súčasť vlastivednej výchovy. Zároveň uvedenú problematiku hlbšie využívať pri multikultúrnej výchove k porozumeniu kultúrnych rozdielov, pri výchove k tolerancii, proti rasizmu a xenofóbii.

Koncepcia starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru prešla aktualizáciou s výhľadom do roku 2020. Vymedzila jednotlivé strategické úlohy v oblasti inventarizácie, dokumentácie a archivácie, vytvorenia reprezentatívnych zoznamov nehmotného kultúrneho dedičstva, vydateľskej činnosti, medzinárodnej spolupráce, prezentačnej činnosti a výchovy a vzdelávania v oblasti tradičnej ľudovej kultúry. V oblasti výchovy a vzdelávania zdôrazňuje potrebu:

- využívať atraktívne a inovatívne formy zvyšovania povedomia detí a mládeže o tradičnej ľudovej kultúre ako súčasť nehmotného kultúrneho dedičstva,
- vytvárať priestor na kontakt detí a mládeže s dostupnými podobami tradičnej ľudovej kultúry,
- realizovať neformálne vzdelávanie v oblasti tradičnej ľudovej kultúry.

<sup>86</sup> SWOT analýza je nástrojom strategického plánovania tým, že pomenuje silné a slabé stránky produktu, projektu či stratégie.

<sup>87</sup> Stratégia rozvoja miestnej a regionálnej kultúry, Stratégia rozvoja osvetovej činnosti, Stratégia rozvoja kultúry na roky 2014-2020, Stratégia rozvoja múzeí a galérií a pod.

Uvedené skutočnosti podmienili vznik prierezovej témy Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra, ktorá sa stala súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu – primárne vzdelávanie v roku 2010.

### 3. Tradičná ľudová kultúra Slovenska a kurikulum

Kurikulum je súhrnná a komplexná informácia o vzdelávacích zámeroch. Jeho súčasťou sú informácie o učebných cieľoch, obsahu učiva, organizácii učiva, o vyučovacích a študijných metódach a prostriedkoch, o spôsobe kontroly a hodnotenia. Walterová (1994, s. 9) usudzuje, že kurikulum by malo odpovedať na sedem základných otázok: **prečo** (zmysel, hodnoty, funkcie a ciele vzdelávania); **koho** (ktorú časť populácie); **ako** (pomocou akých učebných stratégií); **kedy** (v ktorých obdobiach života, v akých časových úsekoch, s akými časovými dotáciami); **v čom** (pomocou akého obsahu); **za akých podmienok** (v akom prostredí) a **s akými efektmi** (aké výsledky sú očakávané) vzdelávať? Pokúsime sa postupne odpovedať na uvedených sedem otázok: prečo, koho, ako, kedy, o čom, za akých podmienok aj s akými výsledkami.

Tradičná ľudová kultúra predstavuje hmotné, duchovné a umelecké artefakty, hodnoty, normy, znaky, spôsoby správania a myslenia tvorcov – širokých vrstiev obyvateľstva žijúceho na určitom území, teda na Slovensku. Ľudová kultúra, ľudové umenie nie je len materializovanou pamäťou predkov, ich práce, ich úsilia o vyššiu formu spoločenského bytia, ale zároveň je i súhrnom estetických ideálov, ktoré sa v závislosti od života, práce, myslenia a konania popri sebe vytvárali v jednotlivých druhoch umeleckého prejavu, a to v umení slovesnom, pohybovom, hudobnom i výtvarnom.

Tradičná kultúra prináša svedectvá o spôsobe odovzdávania informácií, poznania i zručností, tzv. praktickým činnostným učením. Artefakty kultúry, kultúrne tradície sa môžu zdať v konfrontácii so súčasným spôsobom života zastarané, nemoderné a nefunkčné, ale „ich význam spočíva v hodnotách, ktoré sociálny kolektív s tradíciou spája a ktoré jej prisudzuje“. Globalizácia a tzv. „bulvarizovaná“ podoba kultúry narúšajú nielen samotnú kultúrnu tradíciu, ale najmä vzťah jednotlivcov a spoločenstva k nej. Kultúrna tradícia a kultúrne dedičstvo ako „odkaz“ minulosti neustále obnovujú svoju funkčnosť v novom kontexte, ktorý je odlišný časom, ale aj spôsobom života spoločenstva a jeho členov, mentalitou a klímou doby.<sup>88</sup>

V ľudovom spoločenstve prebiehala „edukácia“ činnostne priamo v životných situáciách, v konaní a správaní širšieho i užšieho spoločenstva. Len aktívny činnostný prístup k tradičnej kultúre odкрýva zákonitosti spoločenskej transmisie a formy komunikovania z generácie na generáciu. Vyžaduje si „aktívny, ale zároveň aj kreatívny postoj k „minulému“ (Slušná 2015, s. 103). Tradičná ľudová kultúra je zdrojom poznania, prináša fakty a svedectvá z histórie, výsledky ľudského poznania a myslenia, rozvíja schopnosť poznávať, tvoriť a hodnotiť. Niekdajšie komunikačné kanály v rámci rodiny a dedinskej pospolitosti, ktorými sa šírila tradičná ľudová kultúra, už takmer neexistujú a nahradili ich nové formy. Niekdajšiu medzigeneračnú komunikáciu medzi tromi generáciami v rodine (starými rodičmi, rodičmi a deťmi), ktorá plnila aj funkciu edukačného kanálu, edukačného prostredia, nahradila škola, kultúrno-osvetový život na dedine i v meste, masovokomunikačné prostriedky, folklórne hnutie. O podobe tradičnej kultúry tak nerozhodli jej tvorcovia, ale všetci ich nasledovníci a terajší nositelia.

Výzvy z európskeho priestoru zdôrazňujú v otázkach výchovy a vzdelávania rastúcu potrebu celoživotného vzdelávania a prípravu pre sociálnu súdržnosť. Na začiatku 21. storočia sa v kultúrnych procesoch v Európe zdôrazňujú spoločné hodnoty, tzv. piliere, tie sa upevňujú, majú historický kontext, ale vznikajú aj nové kultúrne hodnoty, ktoré nie sú prijímané spoločne a stávajú

---

<sup>88</sup> Generálnou konferenciou UNESCO bol vypracovaný a prijatý v roku 2003 Dohovor o ochrane nehmotného kultúrneho dedičstva. Dohovor o ochrane a podpore rozmanitosti kultúrnych prejavov bol ratifikovaný 20. októbra 2005 na 33. zasadnutí Generálnej konferencie UNESCO. Jeho štyrmi hlavnými piliermi sú: podpora udržateľného systému kultúrnej legislatívy, vyrovnané prúdenie kultúry a zvýšenie mobility umelcov, integrácia kultúry do rámcov udržateľného rozvoja a propagácia ľudských práv a slobôd. ([www.teraz.sk/slovensko](http://www.teraz.sk/slovensko)).



sa prejavmi kultúry regiónov. Na jednej strane sa Európa vnútorne globalizuje, ale zároveň sa vnútorne aj diferencuje.

Začlenenie regionálnej výchovy a samotných prvkov regionálnej ľudovej kultúry do primárneho vzdelávania je veľmi dôležité. Podstata vyplýva z hlavného cieľa regionálnej výchovy, „vytvárať u žiakov predpoklady na pestovanie a rozvíjanie citu ku krásam svojho regiónu, prírody, staviteľstva, ľudového umenia a spoznávanie kultúrneho dedičstva našich predkov“ (2010, s. 2). Môže byť realizovaná ako samostatný predmet v podobe disponibilnej hodiny<sup>89</sup> (ak škola o tom rozhodne), obsah môže byť začlenený do ostatných vyučovacích predmetov, do ich výchovno-vzdelávacích plánov a obsahov. Najčastejšie si školy volia spôsob včleňovania obsahov regionálnej výchovy do tematických výchovno-vzdelávacích plánov iných predmetov, využívajúc princípy: *integrácie* – aby sa jednotlivé poznatky navzájom prelínali, prepájali, aby nepôsobili len ako samostatná jednotka, *komplexnosti* - vytvoriť u žiaka všeobecný pohľad na danú problematiku, chápať jednotlivé javy komplexne a uvedomovať si ich hodnotu a *trvácnosti* – aby vedomosti a zručnosti, ktoré si v škole osvoja boli prínosom aj v reálnom živote.

Slovenská tradičná ľudová kultúra ako jedinečný fenomén v domácom i európskom kontexte je neoddeliteľnou súčasťou európskej kultúry. Zachytáva osobitosti národa, etnik žijúcich na Slovensku, osobitosti jazyka i hudobných prvkov. Je unikátna z hľadiska bohatosti svojich regionálnych, miestnych, národnostných, ale aj interpretačných podôb. Aj keď sú zjavné rozdiely v bohatosti prejavov ľudovej kultúry v jednotlivých lokalitách, regiónoch či etnikách, stále žije aktívnym životom. Môže byť realizovaná ako samostatný predmet (ak škola o tom rozhodne), obsah môže byť začlenený do ostatných vyučovacích predmetov. Vytvára priestor pre prácu folklórnych alebo umeleckých zoskupení, krúžkov čím zároveň vytvára vhodné prostredie pre uplatnenie nadaných i menej nadaných detí v súboroch, hre na hudobných nástrojoch, spoluúčasťou na festivaloch, oslavách a sviatkoch v obci či meste a pod.

Regionálna výchova, tradičná ľudová kultúra sa môže uskutočňovať vo viacerých **organizačných formách**, teda vo viacerých časových jednotkách. Organizačné formy sú rovnaké ako pri klasickom vyučovaní jednotlivých vyučovacích predmetov, podľa počtu: frontálne – hromadné, skupinové a individuálne. Je možné ich realizovať dlhodobo i krátkodobo, vecným teoretickým objasňovaním a sprístupňovaním poznatkov alebo praktickou činnosťou a skúsenosťou. Veľmi vhodnými sa javia exkurzie na historické miesta, do skanzenov ľudovej kultúry, ale aj návštevy u ešte žijúcich nositeľov tradícií.

Žiak sa týmto spôsobom aktivizuje a zároveň sa stáva schopným svoje zaznamenané informácie o regióne používať. Takto dochádza k účinnej interakcii medzi učiteľom, resp. sprostredkovateľom kultúrnych hodnôt daného kraja a k efektívnemu učeniu.

Výhodu však zaznamenáva aj v exkurziách a projektoch, ktoré môžu byť na určitú regionálnu tému orientované. Vo väčšine predmetov môže byť regionálna výchova začlenená ako samostatná časť, realizovaná približne v 15 minútach vyučovacieho procesu. Prierezová téma regionálna výchova obsahuje tri tematické celky:

- *Môj rodný kraj* – je tematický celok, ktorého úlohou je priblížiť a naučiť žiakov základné informácie o meste, obci, rodine, škole, regióne, jeho osobnostiach, pamiatkach, jazykoch, prírodných krásach či chránených územiach.

- *Objavujeme Slovensko* – má žiakom sprostredkovať poznatky z rôznych oblastí Slovenska. Úlohou tohto tematického celku je priblíženie aj rôznych iných regiónov, ich tradícií, pamätihodností a podmienok.

- *Tradičná ľudová kultúra* – má za úlohu podporovať u žiakov zachovanie tradičnej kultúrnej identity. Tradičná ľudová kultúra zahŕňa produkty hmotnej (remeselné výrobky, proces realizácie tradičných remesiel, produkcia stravy, staviteľstvo, odev a textil, výtvarné umenie) a nehmotnej

---

<sup>89</sup> Disponibilné hodiny môže použiť škola pri dotvorení školského vzdelávacieho programu na:

- vyučovacie predmety, ktoré rozširujú a prehĺbujú obsah predmetov zaradených do ŠVP;

- vyučovacie predmety, ktoré si škola sama zvolí a sama si pripraví ich obsah, vrátane predmetov vytvárajúcich profiláciu školy,

- na špecifické vyučovacie predmety pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

ľudskej činnosti (ľudová slovesnosť, hudba, tance a hry, spoločenské, ľudové a náboženské zvyky, folklórne tradície spojené so spevom, tancom a hrou).

Pri uplatnení tradičnej ľudovej kultúry, detských folklórnych prejavov v škole musíme mať na zreteli predovšetkým mentálny vek detí či žiakov, úroveň ich kognitívnych, hudobných, psychomotorických schopností, rodinné i sociálne prostredie v ktorom žijú, ich predchádzajúcu skúsenosť s ľudovou kultúrou, kultúrnu tradíciu regiónu i miesta, kde sa škola nachádza. Prejavy tradičnej ľudovej kultúry nemajú nahradiť obsah učebníc jednotlivých vyučovacích predmetov, majú ich len vhodne a účinne doplniť a upozorniť na existenciu kultúry regiónu, na jej podoby v minulosti i v súčasnosti, naznačiť podmienky jej vzniku, postupného vývoja.

## Záver

Posilňovaním európskej identity sa súčasne posilňujú identity regiónov, skupín i jednotlivcov. Globalizácia<sup>90</sup> spôsobuje, že si stále viac uvedomujeme multikultúrny charakter Európy a ukazuje sa, že spoločné piliere sú len základnými nosnými prúdmi európskej kultúry, ale nie jej konkrétnymi prejavmi, ktoré sú v jednotlivých krajinách veľmi diferencované. Globalizácia európskej kultúry prebieha navonok rozširovaním Európskej únie, ale aj vnútorne, kedy sa určité kultúrne prejavy prijímajú rôznymi spoločenstvami v globalizácii európskej kultúry v Európe.

Proces globalizácie je vnútorne protikladný. Na jednej strane stiera hranice medzi štátmi, národmi a ich kultúrami. Súčasne však oživuje národné kultúry, prebúdza pocity národnej identity. Politická integrácia tak neznamená likvidáciu národných identít, ale naopak, nové vyššie celky sa obohatia o kultúrnu rozmanitosť nových národov. Globalizácia to nie je len obyčajné šírenie obsahov a foriem kultúry, ale aj uznávanie spoločných hodnôt, ktoré ľudia a spoločenstvá preberajú a prijímajú.

Tradičná ľudová kultúra Slovenska nie je zakonzervovaná minulosť a nie je ani minulosťou. Žije a rozvíja sa v súčasnosti a isto má pred sebou aj veľkú budúcnosť, na čo upozorňuje Bitušiková (2018, s. 7) slovami „osvedčené a odskúšané vedomosti a skúsenosti ľudstva prenášané tradíciou sú zdrojom nových riešení, inšpirácií a inovácií“. Artefakty kultúry vznikali ako symbióza uchovávaní a inovácií, zachytenia emocionálnej výpovede sebe vlastnou podobou čosi reprodukovali, ale zároveň tvorivo doň vstupovali.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. BEŇUŠKOVÁ, Z. 2005. *Tradičná kultúra regiónov Slovenska*. Bratislava: Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2005. ISBN 80-224-0853-0.
2. BITUŠIKOVÁ, A. 2018. *Kultúrne dedičstvo a regionálny rozvoj: etnologická perspektíva*, Banská Bystrica: FF UMB Signis, 2018. ISBN 978-80-973146-5-1.
3. BOTÍK, J. – SLAVKOVSKÝ, P. 1995. *Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1995. ISBN 80-224-0234-6.
4. LENG, L. – MÓŽI, A. 1973. *Náuka o slovenskom hudobnom folklóre*. Bratislava: Univerzita Komenského.
5. LEŠČÁK, M. 2007. *Folklór a scénický folklorizmus*. Bratislava: Národné osvetové centrum. ISBN 978-80-7121-294-2.
6. SLUŠNÁ, Z. 2015. *Súčasná kultúrna situácia z pohľadu teórie a praxe*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4026-7.
7. STRAČINA, S. 1997. *Skladateľ a ľudová hudba (Rozhovory s hudobným skladateľom)*. Bratislava: Prebudená pieseň, nadácia. ISBN 80-967650-5-1.

---

<sup>90</sup> Globalizácia je proces narastania medzinárodného prepojenia v oblastiach ekonomiky, politiky, kultúry, komunikácie, životného prostredia, ktorý je pozorovaný najmä v posledných desaťročiach. Extrémna interpretácia tohto procesu často označuje globalizáciu ako proces, ktorý stiera lokálne tradície a regionálne rozdiely a vytvára homogenizovanú svetovú kultúru.

8. [http://www.unesco.org/education/imld\\_2002/unversal\\_decla.shtm](http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtm).
9. Štátny vzdelávací program pre I. stupeň základnej školy ISCED1  
<http://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf>.

**Author's Information:**

*PaedDr. Anna Derevjaníková – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.*

# HUDOBNÝ DIGITÁLNY OBSAH V PRIMÁRNEJ HUDOBNEJ VÝCHOVE

## MUSICAL DIGITAL CONTENT IN PRIMARY MUSIC EDUCATION

*Martin Dzurilla*

*Martin Dzurilla*

### Abstrakt

Príspevok predkladá problematiku tvorby digitálneho obsahu v primárnej hudobnej výchove. Špecifikuje spôsoby, pokyny a zásady, ktoré je potrebné rešpektovať pri kreovaní interaktívneho výučbového materiálu. Venuje sa aj eventuálnym problémom a úskaliam vyplývajúcich z koncipovania tohto digitálneho obsahu. Upriamuje pozornosť na potenciál takýchto vyučovacích pomôcok.

### Annotation

The paper presents the issue of digital content creation for interactive whiteboard in primary music education. It specifies the ways, instructions, and principles to be respected when creating an interactive educational material. It also addresses potential problems and pitfalls arising from the designing of this digital content. It draws attention to the potential of such teaching aids.

**Kľúčové slová:** digitálny hudobný obsah, učiteľ hudobnej výchovy.

**Key words:** digital music content, music teacher.

### 1. Modernizácia hudobnej edukácie

Súčasná doba je poznamenaná dynamickým rozvojom technológií, ktoré nám umožňujú zjednodušiť náš život, racionalizovať ho,robiť príjemnejším a pohodlnejším. Cimermanová (2013) konštatuje, že vplyv tohto rozvoja zasahuje tak do reálneho života, ako aj školstva. Vhodne použité technológie vo vyučovaní nám umožňujú optimalizovať vzdelávanie a viesť ho k vyššej efektívnosti. Digitálne technológie sa implementujú do edukácie, vypracúvajú sa nové alebo inovujú staršie metodiky, zavádzajú sa nové formy práce vo vyučovaní. 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. Potreba modernizácie hudobnej edukácie podľa Brozmanovej (2015) nasleduje všeobecný trend modernizácie vzdelávania, ktorý sa dotýka transformácie obsahu vzdelávania, metód a prostriedkov vzdelávania. Vízia modernej hudobnej výchovy vychádza z Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR, projekt Milénium, ktorý nasleduje požiadavky vzdelávacích medzinárodných organizácií a definuje aktuálne požiadavky vzdelávania – „*tvorivý, činnosťný charakter vyučovania, individuálny prístup, nedirektívny spôsob vzdelávania*“. Koncepcia vytýčila cieľ aj v hudobnej výchove, ktorý sa týka rozvoja hudobnosti. „*Hudba sa má stať zdrojom emócií a vedomostí v interpretačnej, ale aj receptívnej rovine*“. Dodržiavanie požiadaviek Milénia umožní zamerať sa viac na tvorivé hudobné činnosti, ktoré digitálne technológie môžu ešte viac obohatiť. Cieľom implementácie digitálnych technológií do

vyučovania hudobnej výchovy je zvýšiť kvalitu a efektívitu vyučovania, nasledovať súčasné trendy, ale predovšetkým vytvoriť zaujímavé, atraktívne, dynamické a variabilné vyučovanie, ktoré zaujme a motivuje žiakov, zvýši záujem žiakov nielen o predmet, ale o hudbu všeobecne, čo napomôže k výchove kultúrnej a umelecky vyspelej spoločnosti.

## 2. Digitálny obsah vzdelávania

Podľa Kalaša a kol. (2013) môžeme pod pojmom **digitálny obsah** chápať digitálne doručenie učebného materiálu žiakom (a učiteľom) pri nutnom dodržiavaní didaktických princípov a didaktických postupov. V súčasnosti predstavuje digitálny obsah najprogressívnejšiu formu doručenia učebného materiálu, pretože konštruktívne využíva potenciál digitálnych technológií na podporu učenia sa. Autor prezentuje nasledujúce **formy digitálneho obsahu**:

- 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 aplety, mikrosvety, modely, či prostriedky virtuálnej reality (táto forma prirodzene prerastá do edukačného softvéru, modelovania a simulácií),
- kombinácia niektorých z týchto foriem.

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 správnu motiváciu, prepojenie teórie a praxe, využitie medzipredmetových vzťahov, aktivizáciu žiaka, podporu tvorivosti a samostatnosti v učení sa žiaka.

## 3. Hudobný digitálny obsah v kontexte vzdelávania

**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. Hudobný digitálny obsah v súčasnom chápaní digitálnych technológií nemožno podľa autorov charakterizovať ako uzavretý celok s portfóliom úloh, aktivít, či materiálov. Vývoj je tak rýchly, že zostavenie uceleného, aktuálneho obsahu je takmer nemožné z dôvodu, že v čase publikovania by už mohol vykazovať známky zastaralosti. Dzurilla (2012) v tomto smere prezentuje názor, že ak sa zameriame na samotnú implementáciu hudobného digitálneho obsahu do vzdelávania, tak v tom prípade sa nemôžeme obmedziť len na dodanie digitálneho obsahu, nakúpenie počítačov a ich pripojenie do internetu. Zmysluplné využitie takéhoto obsahu vo vzdelávaní musia zabezpečiť realizátori edukácie, ktorí sú kompetentní posúdiť aj adekvátnosť jeho použitia. **Otázka vhodnosti použitia digitálneho obsahu** vo vzdelávaní pritom závisí od viacerých faktorov, ktoré S. Javorský (2012) rozdeľuje do troch hľadísk:

1. Didaktické hľadisko zahŕňa zameranie, cieľ a obsah vzdelávania.
2. Technické hľadisko vymedzuje technologické a implementačné možnosti.
3. Organizačné hľadisko dáva dôraz na digitálnu gramotnosť pedagóga a podporu organizácie výučby.

Myslíme si, že ak budú v praxi obsiahnuté všetky tri spomínané hľadiská, je reálny predpoklad, že použitý hudobný digitálny obsah bude plniť stanovené ciele, úlohy a funkcie.

Vo vzťahu k využitiu digitálneho hudobného obsahu v praxi primárneho vzdelávania uvádzajú Dzurilla – Šašala (2019) **determinanty hudobného digitálneho obsahu**, pričom ako východisko použili evaulácie technologických a pedagogických parametrov aplikácií autorky Kovárovej (2015). Determinanty hudobného digitálneho obsahu vymedzili súborom krokov, ktoré algoritmicky smerujú k dosiahnutiu vytýčeného výchovno-vzdelávacieho cieľa:

1. identifikácia hudobného problému určeného na riešenie,
2. technologické parametre voľby hudobného digitálneho obsahu: dostupnosť, užívateľská prívetivosť, účty a registrácia, bezpečnosť, limity využitia, cena,
3. pedagogické parametre voľby hudobného digitálneho obsahu: výučbové ciele a výstupy, kvalita obsahu, vhodnosť, autenticita, jazyková náročnosť, digitálna gramotnosť, kolaborácia, hodnotenie, personalizácia, autonómia, viacúčelovosť, zapojenie,
4. testovanie možností hudobného digitálneho obsahu pedagógom,
5. aplikácia hudobného digitálneho obsahu vo vyučovaní hudobnej výchovy.

Podľa Dzurilla (2012) majú v rámci hudobného vzdelávania učitelia hudobnej výchovy k dispozícii digitálny obsah a hudobné softvéry, ktoré ponúkajú nové spôsoby interaktívneho spájania hudobnej činnosti s digitálnymi technológiami prostredníctvom vizuálnej, auditívnej, pohybovej a haptickej interakcie. V tomto kontexte môžeme predložiť tvrdenie Mayera (2001), podľa ktorého sa často predpokladá, že uplatňovanie digitálnych technológií vo vzdelávaní má veľký potenciál pre rozvoj hudobných schopností a zručností žiakov. Autor ďalej uvádza, že podľa kognitívnej teórie multimediálneho učenia sa umožňuje vyučovací obsah prezentovaný v rôznych formách študentom pomáhať efektívnejšie spracovať tento obsah. Navyše môžeme doplniť stanovisko Burnarda (2007), podľa ktorého sú hudobné činnosti realizované prostredníctvom multimediálnych aplikácií a softvérov pre študentov čímsi prirodzeným, keďže používanie interaktívnych multimediálnych systémov je pre nich každodennou realitou.

#### **4. Konkretizácia hudobného digitálneho obsahu**

Podľa Schellmanna (2004) sa na kreovanie digitálneho obsahu viažu konkrétne kritériá, ktoré pre oblasť hudobnej edukácie preberá a koriguje Dzurilla (2012). Ide o tieto požiadavky a otázky:

##### **Spracovanie hudobného digitálneho obsahu:**

Ktoré hudobné informácie sú dôležité pre spracovanie hudobného obsahu?

Aký hudobný materiál sa má pri tom použiť?

Pre akú vekovú skupinu je program adresovaný?

##### **Definovanie vzdelávacích cieľov v kontexte hudobnej výchovy:**

Čo všetko sa majú žiaci naučiť, čo si majú osvojiť a za akých podmienok?

##### **Stanovenie predpokladov k učeniu:**

Aké hudobné schopnosti, zručnosti a vedomosti sú potrebné a prostredníctvom akých hudobných činností sa budú rozvíjať?

##### **Stanovenie stratégie výučby:**

Aká stratégia sa má používať?

Ako sú hudobné informácie prepojené s inými výučbovými médiami?

Sú k dispozícii sprievodné príručky alebo tutoriály pre prácu s hudobným programom a jeho podpornými aplikáciami?

##### **Motivácia k učeniu:**

Ako motivovať a aktivizovať žiakov k dosiahnutiu cieľa výučby?

##### **Kontrola úspechu učenia:**

Ako môžu byť diagnostikované a vyhodnotené výsledky žiakov?

### **Inštruktáž:**

Ako bude dosiahnuté ťažisko učenia (samostatnou prácou, vedením, zábavným učením)?

Podľa Dzurilla (2012) **využitie digitálneho obsahu v hudobnej výchove** ponúka učiteľovi okrem iného aj tieto konkrétne prostriedky a možnosti využitia:

- interaktívne notové zápisy piesní alebo jednoduchých partitúr koncipované vo forme aplikácií s možnosťou virtuálneho prehrávania hudobného materiálu v reálnom čase a s voľbou zmeny výrazových prostriedkov hudby,
  - karaoke piesne prezentované v interaktívnej forme MIDI s možnosťami zmeny nástrojového obsadenia, tempa, dynamiky, tóniny, alebo karaoke piesne prezentované vo forme lineárneho videa,
  - interaktívne animácie grafického názoru k nácviku piesne s grafickým názorom,
  - hudobné softvéry určené na rozvoj vokálno-intonačných a sluchovo-analytických schopností,
  - interaktívne grafické schémy alebo videotutoriály uplatniteľné pri nácviku nových tanečných prvkov, tanečných útvarov, pri tvorbe a nácviku choreografie k tancom,
  - obrázky a fotografie (napr. obrázky hudobných nástrojov, fotografie hudobných skladateľov) tematicky a obsahovo korešpondujúce 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,
  - motivačne a vizuálne atraktívne členené texty s rôznymi druhmi využitia podľa zvolených cieľov,
  - hudobné rozprávky v auditívnej podobe, alebo audiovizuálnej podobe,
  - videoklipy (piesní alebo skladieb) zo súčasných alebo starších rozprávok, filmov, muzikálov, operiet, oper, baletov a skladieb určených detskému recipientovi,
  - editácia a modifikácia hudobných obsahov podľa vlastnej potreby (textu, obrázkov, animácií, zvuku a videa) pomocou dostupných softvérov,
  - hudobno-informačné databázy,
  - hudobne orientované multimediálne dokumenty, aplikácie, prezentácie, edukačné programy,
  - tvorba a použitie vlastných multimediálnych prostriedkov a podobne.

## **5. Potenciál využitia digitálneho obsahu v edukácii**

Možnosti využitia hudobného digitálneho obsahu v edukácii, ktorý má svoje sociálne, ekonomické, didaktické, zdravotné a iné ohraničenia, môžeme prezentovať ako zovšeobecnenia tvrdení nasledovných autorov uvedených v abecednom poradí (Brozmanová, Dado – Podhradský, Driensky, Drozdová, Dzurilla, Hambalík, Ferková, Guniš, Horváthová, Janeček, Kalaš, Kostelník, Lichvárová, Magdin, Orbánová – Panulínová, Révészová, Schellmann, Schreiber – Tanuška, Stoffová – Bohony, Váňová, Vítko):

- interaktívne zasahovanie do priebehu výučby,
- vizualizácia, ktorá umožňuje rýchlejšie a trvácnejšie dosahovanie čiastkových úspechov výučby,
  - samostatná aktivita žiakov,
  - vysoká miera názornosti,
  - motivácia vykonávať určitú činnosť,
  - pružná spätná väzba,
  - možnosti diferenciacie a individualizovania výučby,
  - stimulácia záujmu o štúdium zachytením nadšenia pre daný predmet,
  - provokácia študenta prostredníctvom vybraných výziev a jeho aktivácia k činnosti,
  - prekonanie izolácie a navodenie pocitu spolupatričnosti a účasti v sociálnej skupine,
  - zmena postojov zachytením postojov iných ľudí a vyjadrením súvislostí,

- autentifikácia abstrakcie porovnaním činností v simulovanom a reálnom prostredí,
- komplexnejšia manipulácia s informáciami,
- rozvoj digitálnej gramotnosti,
- zlepšenie vnímavosti a miery zapamätávania,
- široká škála vyjadrovacích prostriedkov na prezentáciu myšlienok a názorov.

## Záver

Hudobný digitálny obsah nemožno v žiadnom prípade prezentovať ako dominantnú a zaručenú možnosť hudobného rozvoja žiakov. Práve naopak, digitálne spracované obsahy (v podobe podporného vyučovacieho prostriedku) vnímame ako jednu z možností, ktorou môže učiteľ hudobnej výchovy rozvíjať hudobnosť žiakov. Hudobný digitálny obsah má v primárnom hudobnom vzdelávaní nesporne rozsiahle uplatnenie. Jeho potenciál je najmä vo forme účinného didaktického prostriedku, ktorý síce prináša do tradičnej hudobnej edukácie nové možnosti a impulzy, no výrazne nemení učiteľovu stratégiu vzdelávania a ani samotné učenie sa žiakov (Dzurilla 2016). V konečnom dôsledku závisí podľa Dzurilla (2012) 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. V praxi primárnej hudobnej edukácie je dôležité posilňovať kladný vzťah žiakov k hudbe a rozvíjať ich hudobné zručnosti prostredníctvom konkrétnych hudobných aktivít a činností, a to bez ohľadu na to, či v nich budú digitálne technológie použité alebo nie. Úspešnosť včlenenia nových technológií do vyučovacieho procesu závisí podľa autoriek Bernátová – Kochová (2013, s. 33), aj od maximálneho a vhodného využívania ich charakteristík a od minimalizovania nevýhod, ktoré so sebou prinášajú. Od zavedenia digitálnych technológií do výchovno-vzdelávacieho procesu sa očakáva zvýšenie kvality, efektivity, produktivity a dostupnosti vzdelávania. Podľa autoriek Franková – Šepeláková (2014) je jediným efektívnym riešením ako eliminovať riziká pri implementácii digitálnych technológií do edukácie dobre informovaný pedagóg, ktorý vie zodpovedne a kriticky posúdiť ich primeranosť. Obsahovopodobné stanovisko, i keď iným spôsobom formulované prezentujú Belášová – Fedorko – Smatanová (2015). Digitálne technológie sú stále viac uznávané ako neoddeliteľný vzdelávací nástroj. Trendom dneška nie je otázka rizík digitálnych technológií v školách, ale je to skôr otázka, ako ich používať kritickým, lukratívnejším a prínosnejším spôsobom.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. BELÁSOVÁ, E. – FEDORKO, V. – SMATANOVÁ, R. 2015. *Elementárna gramotnosť v kontexte informačno-komunikačných technológií*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-555-1509-0. 156 s.
2. BERNÁTOVÁ, R. – KOCHOVÁ, H. 2013. *Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní*. Dostupné na: [www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova7](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova7). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0995-2.
3. BOBOT, V. – JAKUBEKOVÁ, M. – RURÁK, R. 2012. *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-389-3.
4. 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.
5. BURNARD, P. 2007. Creativity and technology: critical agents of change in the work and lives of music teachers. In J. Finney & P. Burnard (Eds.), *Music education with digital technology*. London: Continuum, 2007.



6. CIMERMANOVÁ, I. 2013. *Multimédiá v jazykovom vyučovaní* (2. rozšírené vydanie). Prešov: Vydavateľstvo PU. ISBN 978-80-555-0761-3. 126 s.
7. 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.
8. DZURILLA, M. 2016. *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2016. 1 vyd. ISBN 978-80-555-1555-7. 256 s.
9. DZURILLA, M. 2012. *Implementácia multimediálneho hudobno-edukačného programu v praxi primárnej edukácie*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2012. Dizertačná práca.
10. KOFRITOVÁ, E. – ŠEPEĽÁKOVÁ, L. Interaktívna tabuľa v predškolskej edukácii. In *Implementácia moderných technológií do výučby odborného cudzieho jazyka [elektronický zdroj]: Zborník príspevkov z vedecko-odbornej konferencie konanej 29.11.2013 v rámci riešenia projektu KEGA č. 049PU-4/2012*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2014. ISBN 978-80-555-1071-2.
11. JAVORSKÝ, S. 2012. *Štruktúra informačnej gramotnosti*. [online]. cec.truni.sk. Dostupné na [www:http://cec.truni.sk/javorsky/informacnagramotnost/truktra\\_informanej\\_gramotnosti.html](http://cec.truni.sk/javorsky/informacnagramotnost/truktra_informanej_gramotnosti.html)
12. 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.
13. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov. Projekt Milénium. (online)*. Dostupné na: [www.modernaskola.sk/directories/file-upload/unoviny/Reforma-skolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf](http://www.modernaskola.sk/directories/file-upload/unoviny/Reforma-skolstva/Koncepcie/MILENIUM.pdf).
14. MAYER, R. E. 2001. *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press, 2001.
15. SCHELLMANN, B. 2004. *Médiá – základní pojmy, návrhy, výroba*. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. ISBN 80-86706-06-0.

#### **Author's Information:**

*Mgr. Martin Dzurilla – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.*

# SKLADATEĽSKÝ RUKOPIS JURAJA HATRÍKA V ZBOROVEJ TVORBE PRE DETI A MLÁDEŽ

## JURAJ HATRÍK 'S COMPOSITIONAL MANUSCRIPT IN CHORAL WORKS FOR CHILDREN AND YOUTH

*Zuzana Kentošová*

*Zuzana Kentosova*

### **Abstrakt**

Autorka sa v príspevku venuje kompozičnému rukopisu Juraja Hatríka, významnej skladateľskej osobnosti v oblasti hudobného umenia na Slovensku. Na základe komplexnej analýzy zborovej skladby *Ad matrem* približuje ideové i kompozičné východiská skladateľovej tvorby, analyzuje jeho tvorivý rukopis a techniky uplatnené pri kompozícii zborových skladieb adresovaných mladým interpretom i poslucháčom.

### **Annotation**

The author of the publication concentrates on the compositional manuscript of Juraj Hatrík, an important composer in the field of music art in Slovakia. Based on a complex analysis of the choir composition *Ad matrem*, the author presents the ideological and compositional basis of the composer's works and also analysis his creative manuscript and techniques applied in the composition of choir compositions addressed to young performers and listeners.

**Kľúčové slová:** Juraj Hatrík, zborová skladba *Ad matrem*, skladateľský rukopis.

**Key words:** Juraj Hatrík, analysis of *Ad matrem*, choral composition, compositional manuscript.

### **Úvod**

Pre vznik intencionálnych umeleckých diel pre deti a mládež je príznačné najmä obdobie 19. a 20. st., keďže zmeny sociálnych pomerov (povinná školská dochádzka, prístupnosť ďalšieho vzdelávania, silnejúce média a iné faktory) pozitívne ovplyvnili dostupnosť umenia aj do nižších kruhov spoločnosti. Hudobné diela mali najmä didaktickú funkciu, prípadne sa vyskytovali iné praktické zámery pre tvorbu detským percipientom, či interpretom. Medzi najčastejšie hudobné žánre pre deti a mládež z inštrumentálnej tvorby zaradzujeme pochody, tanečné a spevné skladby, hudba v pohybových etudách, rôzne komorné a orchestrálne javiskové žánre, vo vokálnej tvorbe prevládajú ľudové a umelé piesne, kantáty a zbory (Herden 1992).

Významné postavenie, medzi skladateľmi v tvorbe pre deti a mládež v slovenskom hudobno-kultúrnom prostredí, od druhej polovice 60. rokov až do súčasnosti, prináleží Jurajovi Hatríkovi. Slovenský hudobný skladateľ, teoretik a pedagóg Juraj Hatrík, sa narodil 1. mája 1941 v Orkucanoch na východnom Slovensku. Jeho záujem o hudbu a umenie sa prejavil už v detstve – písaním básní, hraním na klavíri a tvorbou prvých vlastných kompozičných kúskov. Profil osobnosti Juraja Hatríka zahŕňa počiatkové formovanie smerujúce ku kompozičným zručnostiam, v rámci ktorého prechádzal mnohými etapami vývoja a hľadania cesty k vlastnej štylizácii.

Postupne sa kryštalizoval ako skladateľ a ťažiskom jeho kompozičnej práce sa stala tvorba pre deti a mládež. Skladby venované detskému a mladému interpretovi využíval aj pri vlastnej pedagogickej práci. Po úspešnom ukončení VŠMU v Bratislave, na hudobnej a tanečnej fakulte v roku 1963, dostal Hatrík možnosť pedagogicky pôsobiť na konzervatóriu v Košiciach, avšak len na krátku dobu – dva roky. Vyučoval tam základy kompozície a tiež hudobnú nauku. Následne sa v roku 1965 vrátil späť do Bratislavy, kde po boku profesora Alexandra Moyzesa vystupoval na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave v odbore kompozície, ako aspirant skladby a hudobnej teórie, pripravujúci sa na post vysokoškolského učiteľa. Okrem toho sa tiež zúčastňoval prednášok z hudobnej psychológie na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského u profesora Františka Rudaša, čo neskôr využil v rámci skladateľskej tvorby pre deti. Následne v rokoch 1971-1972 bol vplyvom vtedajších politických okolností (normalizácia po okupácii Československa a následná perzekúcia) prinútený ukončiť svoju pedagogickú činnosť i aspirantúru. Došlo tiež k jeho vylúčeniu zo Zväzu slovenských skladateľov. Stal sa odborným pracovníkom Slovenského hudobného fondu v Bratislave, kde pôsobil osem rokov, kým bola jeho pedagogická činnosť opäť obnovená. V nasledujúcich rokoch pôsobil ako pedagóg skladby a teórie hudby na VŠMU v Bratislave (do roku 2014). Okrem pedagogického pôsobenia v Bratislave tiež pedagogicky spolupracoval a pôsobil i na Katedre hudobnej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre; na Katedre hudobnej výchovy Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity (FHPV PU) v Prešove a tiež na Žilinskej univerzite (Čunderlíková 2013). Ako jeden z mála slovenských skladateľov prenikol vo svojej tvorbe takmer do všetkých druhov a žánrov vokálnej, vokálno-inštrumentálnej a inštrumentálnej hudby. V tvorbe pre deti kladol dôraz na úroveň ich psychofyziologického vývoja a jedinečnosť ich tvorivého ducha. Hatrík sám uvádza, že jeho tvorba z hľadiska príslušnosti je akýmsi cyklickým procesom, ktorý neustále prebieha: „*Neviem celkom presne opísať a definovať jav, ktorý moju tvorbu z hľadiska „príslušnosti“ charakterizuje tým viac, čím som starší; je to postupné vytváranie a stabilizovanie širokého kruhu autocitátov, kryštalizácia alúzií na vlastné diela do individuálnych symbolov, narábanie s vlastnými skladbami a úryvkami z nich ako s materiálom, ku ktorému sa potrebujem „prihlásiť“, redefinovať ho, znova ho preveriť*“ (Hatrík 2016, s. 41).

## 1. Detská tvorba ako východisko tvorby pre dospelých

Jedným zo základných princípov Juraja Hatríka ako skladateľa je držanie sa striktnej zásady v oblasti tvorby vzhľadom na ontogenetický vývoj poslucháča – t.j. pre deti, mládež či dospelých. Zásada súvisí s tým, že skladateľ používa tie isté vyjadrovacie a umelecké prostriedky v tvorbe pre deti a mládež ako aj v tvorbe pre dospelých, avšak na požadovanej úrovni náročnosti, súvisiacej so špecifikami psychologicko-vývinovej úrovne daného veku.

Rozvojom poznania v oblasti hudobnej pedagogiky a psychológie bol zistený zrejmy vplyv hudby na psychiku človeka, už v útlom detstve. Vnímaním hudby dochádza k rozvoju sluchovej pozornosti. Na základe toho je potrebné deťom sprostredkovať možnosť percepcie vysoko-umeleckého hudobného materiálu vo forme kvalitných hudobných diel s dôrazom na ich zrozumiteľnosť, vzhľadom na vekovú a mentálnu úroveň poslucháča resp. interpreta (Križanová 2005). Práve poznanie jednotlivých psychických procesov, javov prebiehajúcich a formujúcich sa počas života človeka, sa stalo východiskom v pedagogicko-skladateľskej činnosti Juraja Hatríka, a tým i hudobno-umeleckého vzdelávania na Slovensku. Prihliadajúc na tieto kontexty sa jeho početná tvorba stala súčasťou umeleckého života a výchovno-vzdelávacieho systému na Slovensku. Dovolili sme si porovnať kritéria kladené pri tvorbe pre deti a mládež a tvorbe pre dospelých. Kritériá sú takmer identické v rámci oboch vekových kategórií s prihliadnutím na vhodnosť ich použitia. Možno tak povedať, že Hatrík v celej svojej tvorbe uplatňuje princípy nielen kompozičné, ale aj pedagogicko-psychologické.

Veľká časť skladieb Juraja Hatríka je ponúknutá detskému interpretovi a zameraná na tvorbu pre deti a mládež. Skladateľ sám popisuje, že práve tvorba pre deti sa stala základom jeho

umeleckej výpovede smerujúcej k tvorbe pre dospelých, a tiež vedúcej k celostnej skladateľskej profilácii. Pirníková uvádza niekoľko aspektov špecifických pre Hatríkové diela:

- triedenie nápadov a výber tých jeho „najvlastnejších“;
- vyhýbanie sa intelektuálnemu povýšenectvu;
- spontánnosť v tvorbe;
- schopnosť udržať si svoj skladateľský vyjadrovací jazyk v rovnakej podobe v rámci tvorby pre deti a tvorby pre dospelých;
- princíp oscilácie medzi asymetrickým a symetrickým členením;
- zjednodušenie technologických princípov vedúce k lepšiemu pochopeniu a definovaniu podstaty problému následne jasnejšie nasmerovanie k zložitejšej výpovedi;
- pohľad na „vec“ očami dieťaťa smerujúci k lepšiemu – zásadnejšiemu a podstatnejšiemu riešeniu veci;
- z vyššie uvedeného vyplývajúci princíp súhlasnosti myšlienok vložených do svojich diel prostredníctvom použitia tých istých hudobných prostriedkov s prihliadnutím na ich spracovanie pre pochopenie a vnímanie na úrovni interpreta detského či dospelého (Pirníková 2005).

Tabuľka 1. Zoznam kritérií J. Hatríka pre tvorbu pre deti a mládež a tvorbu pre dospelých

	<b>Tvorba pre deti a mládež</b>	<b>Tvorba pre dospelých</b>
<b>Forma skladby</b>	dokonalá	dokonalá
<b>Použitie kompozičných postupov</b>	rovnaké kompozičné postupy v celej tvorbe, využitie motívov s príznačným významom pre dieťa	rovnaké kompozičné postupy v celej tvorbe, využitie motívov s príznačným významom pre dospelého
<b>Obsahový zámer</b>	dôležitosť prvotnej myšlienky a obsahu + možnosť použiť i didaktický zámer	dôležitosť myšlienky a obsahu diela
<b>Aspekt spevnosti skladby</b>	veľmi dôležitá spevnosť s prihliadnutím na rozsah slova a hudby	veľmi dôležitá spevnosť
<b>Vypracovanie detailnosti skladby</b>	použitie presného vypracovania detailov s dôrazom na ich preniknutie a účinok na poslucháča/interpreta s prihliadnutím na detský synkretizmus, konkretizmus, časopriestor, egocentrizmus, personifikáciu	použitie presného vypracovania detailov s dôrazom na ich preniknutie a účinok na poslucháča/interpreta
<b>Vzťah skladateľ-interpret</b>	snaha priviesť dieťa k predstave skladateľa vzhľadom na špecifiká detského vnímania	snaha priviesť dospelého k predstave skladateľa/prijatie dostatočne presvedčivého (iné) názoru skladateľom

(zdroj: vlastné spracovanie podľa Hatrík 2002; Čunderlíková 2013)

Hatrík sám uvádza: „Som toho názoru, že možnosť simplifikácie skladateľského systému bez straty jeho identity je akousi „skúškou správnosti“, ktorú by mal podstúpiť každý skladateľ“ (Hatrík 2002, s. 29). Konkrétnym príkladom toho, že tvorba pre deti a mládež sa stala vedúcou a smerujúcou k tvorbe i rozsiahlejších a náročnejších diel sú diela: *Krajinou Šťastného princa* a *Litánie okamihu*. Možnosť vrátiť sa k skladbe po získaní nových skúseností, skladateľských zručností na vyššej úrovni a iný pohľad na skladbu (ako výsledok skladateľského procesu), tak viedli k vzniku napríklad skladby *Litánie okamihu*. Cesta, ktorú Hatrík vo svojej tvorbe využíva, a ktorá je pre jeho tvorbu príznačná, umožňuje postupovať podľa metódy predbiehania a spätného návratu k svojim dielam s novou motiváciou a pohľadom (Langsteinová 2005).

### 1.1. Mimohudobný obsah a jeho význam vo vokálnych skladbách Juraja Hatríka

Inšpirácia k hudobnej tvorbe či zhudobnenie textov, s ktorými v rámci tvorby Hatrík pracuje je rozmanitá, no vytýčená najmä na výber takých textov, v ktorých autor kladie dôraz na hľadanie radosti, lásky, zmyslu života a iných morálnych a duchovných hodnôt naplňujúcich ľudský život. Sprostredkovanie názorov a myšlienok prebieha na základe použitia hudobných tvarov a štruktúr s určeným významom a účinkom na úrovni podriadenia sa mimohudobnému obsahu skladby, teda textovej myšlienke. Hudba tak má za úlohu naplniť tému a posolstvo skladateľa výberom

príznačného hudobného gesta (Hatrik 2016). Jedným z množstva „textárov“ s ktorými Hatrik spolupracoval je slovenský spisovateľ Milan Rúfus<sup>91</sup>. Skladateľ ocenil najmä jeho archaickú rustikálnosť a oddanosť slovenskému pôvodu, badateľnú v použití slovenských ľudových prvkov vo svojej tvorbe, smerujúcu k vytvoreniu štýlovej profilácie, zakorenenej na báze spojenia slovenskej ľudovosti a vlastnej tvorivej práce. K tomu sa vo veľkej miere prikláňa i Juraj Hatrik vo svojej tvorbe, keď hovorí: „...zato je tento vplyv slovenského, najmä teda rustikálneho etnika v mojom diele stále prítomný, od jednoduchých dotykov (zborníky, úpravy pre *Prix de musique folklorique*, klavírne skladby 4-ručne – až po cykly zborových piesní s klavírom *Vysoký otec – široká mať*, *Nie som človek, predsa žijem a derivát a metamorfózu týchto vplyvov a vízií*, *povedzme, v koncertantnej fantázii pre klavír a orchester Ecce quod Natura*“ (Hatrik 2016, s. 41). Jedným z viacerých príkladov takejto spolupráce s Milanom Rúfusom je zborová skladba *Zlatá muzika* pre miešaný zbor, sopránový nástroj, zvonce a bubon.

## 2. Špecifiká hudobnej reči Juraja Hatrika

Kompozično-technickú prácu, Juraj Hatrik úzko prepája s psychologickou cestou poznania človeka a tiež vlastnou existenciou. Na základe tohto ponímania tvorí a vyberá vhodné prvky použité vo svojich dielach. Hudobná reč je príznačná tým, že sa v nej len v malej miere nachádzajú prvky idylickosti či bezkonfliktnosti. Naopak cez kolízie, krízy a zápletky prichádza k poznaniu, vyústeniu a určitému uspokojeniu (Pirníková 2013). Prácu s hudobnými zložkami skladateľ vníma komplexne s vytýčeným cieľom; pričom za najdôležitejší prvok v jeho tvorbe, preň charakteristický, Čunderlíková (2013) uvádza gesto a motív ako komplex tvoriaci základ diela. Výslednú formu tak určuje spojenie motivických tvarov, ich kombinácia, ale tiež dôraz na spevnú melodiku, často zložitý rytmus, harmonickú výstavbu, akcenty, frázovanie a agogiku. Skladateľ hovorí: „*Dá sa povedať, že vokálno-zborové idiómy, pieseň, chorál a pod. sú jednou z konštantných línií a vrstiev môjho individuálneho skladateľského štýlu, môjho hudobného myslenia a cítenia*“ (Hatrik 2016, s. 186). Napriek dôležitosti spevnej melódie, často pracuje s pomerne náročnými modálnymi štruktúrami a využíva seriálnu techniku. Charakteristickým je tiež používanie rôznych symbolov a teda symbolizmu vôbec vo vlastnej tvorbe; pričom symbol má rovnakú hudobno-výrazovú platnosť vo viacerých dielach (Pirníková 2005). So symbolizmom sa spája aj významová principiálnosť, ktorá je dôležitým aspektom pri tvorbe jeho diel. Opakovaním obsahovej myšlienky podporenej hudbou a jej objavením sa v rámci skladby niekoľkokrát, upriamuje pozornosť poslucháča na jej, skladateľom vytýčenú, dôležitosť v rámci diela (Hatrik 2005). Ďalším prvkom je ovplyvnenie niektorých skladieb prvkami „slovanskej hudby“ – napr. melódia vokálnej skladby pre detský zbor – *Vysoký otec, široká mať* a tiež v skladbe *V domú Otca mojevo pre miešaný zbor*. Okrem príklonu k slovenskej etnicite a slovanstvu sa vo svojich dielach prikláňa aj k tematike osobnej skúsenosti vo forme zážitkov, a tiež oslovením rôznymi umeleckými textami ako sú citáty a parafrázy osobností.

Juraj Hatrik uvádza: „*Svoj sklon k piesňovosti, k elementárnej, archaizujúcej melodike, k predtonálnym či subtonálnym harmonickým postupom, k naratívosti, k rozprávke atď. si čoraz viac uvedomujem ako jeden z „kruhov“, v ktorých strede je „etnický“ definovaná moja existencia*“ (Hatrik 2016, s. 39). Práve to slúži na určité udržanie si originalnosti a štýlovej identity skladateľa a zároveň je to i neustále budovanie na základnom opornom pilieri, ktorý vystupuje ako báza pre všetky ostatné aspekty – individuálnu etnicitu, antropologickú etnicitu a iné, s ktorými ako skladateľ pracuje. Tiež v rámci svojej skladateľskej profilácie a autoštylizácie uvádza, že je mnoho aspektov ktoré sa prelínajú a formujú tak skladateľov (i jeho) rukopis. Medzi ne radí jednak etnicitu získanú svojim narodením, ale na vyššiu pozíciu kladie najmä štruktúru osobnosti, ktorá je zložitá

<sup>91</sup> Milan Rúfus bol slovenský básnik, literárny historik, prekladateľ a esejista. Jeho tvorbu výrazným spôsobom ovplyvnil symbolizmus. Vo svojich dielach sa inšpiroval slovenskou ľudovou slovesnosťou a dielami viacerých slovenských maliarov. Okrem tvorby pre dospelých písal i knihy pre deti a mládež. Predstavil sa ako básnik s autonómnym pohľadom na životné a morálne hodnoty ľudského konania, na lásku, pravdu, krásu, utrpenie a tragiku človeka i sveta druhej polovice 20. storočia. Veľmi vnímavý a citlivo hľadá zmysel a podstatu ľudského života.

a môže, ale nemusí sa prejavíť naplno i v tvorbe skladateľa. Jednotlivé znaky svojej tvorby často skladateľ spozoruje až neskôr. Rovnako tomu je aj v prípade Juraja Hatríka, keď uvádza: „*Sám vidím niektoré jej znaky a „okruhy“ až na staré kolená. O to som radšej, lebo som sa o ich zafixovanie v svojej hudbe nesnažil plánovane*“ (Hatrik 2016, s. 41).

### 3. Analýza zborovej skladby *Ad matrem*

Hudobný obraz pre miešaný zbor, flautu a klavír, *Ad matrem – Poledne*, vznikol v roku 2005. Skladba predstavuje dokonalé naplnenie až splynutie poetického textu s hudbou. Odkrýva vlastnú výpoveď skladateľa vychádzajúcu z povedomia, že v strede umeleckého záujmu stojí obyčajná ľudská bytosť prežívajúca nielen radosť a šťastie, ale i temné chvíle, životné skúšky, nezodpovedané otázky či melanchóliu z nepochopenia. Práve tým sa stáva podnetnou, vedúcou k sebareflexii človeka. Vnímavý poslucháč skrze túto skladateľovu výpoveď môže tiež splynúť a porozumieť posolstvu skladby na základe tohto odkazu, ktorý je stále aktuálnym a nadčasovým. Skladba je súčasťou CD-albumu – *Drobné splynutia*, ako aj profilového CD akademických speváckych zborov PU v Prešove Slovenská zborová tvorba (2011).

#### 3.1. Analýza textu

Samotný názov skladby *Ad matrem*, v preklade „*Matke*“ prezrádza prvé podnety obsahového naplnenia hudobného diela venovaného v tomto prípade vlastnej mame. Inšpiráciou pre tvorbu tejto zborovej skladby sa stala poézia romantického českého básnika Antona Heyduka – báseň *Poledne*:

*„Ves klidna za poledne, vše tiše odpočívá,  
jen na návsi ta lípa svou starou hlavou kývá...  
List každý něco šepce a ševelí a šumí;  
kdo ještě v štěstí věří, ten všemu porozumí...“*

Nie náhodou sa práve tento poetický text stal základom textovej zložky zborovej skladby *Ad Matrem*. Posolstvo mimohudobného obsahu v sebe ukrýva najskôr znaky smútku a akoby zastavenia času na istý okamih, zamyslenia sa nad otázkami na ktoré niet odpovedí a vysvetlenia, no následne v druhej polovici prináša posolstvo porozumenia, vyrovnania sa a nádeje opierajúce sa o vieru človeka. V básni možno nájsť niekoľko symbolov, napr. lípa ako strom Slovanov; srdcovitý tvar listov, ktoré „šepcú“ ako znak šeptajúceho srdca človeka. V spojení s hudbou, noty oživujú tento text a v melódii skladby cítiť závan slovanstva, ktorý je v tvorbe Hatríka veľmi príznačný. Príklon a inšpirácia k básni vznikla na základe toho, že práve matka Juraja Hatríka sa s týmito poetickými textami stotožňovala a A. Heyduk bol jedným z jej obľúbených poetov. Dva roky po jej smrti skladateľ tieto texty objavil v stredovekom kláštore Zlatá koruna v Českej republike a následne ich zhudobnil.

#### 3.2. Hudobná forma skladby

Hudobný obraz *Ad matrem* pre miešaný zbor, flautu a klavír zachováva štruktúru malej trojdielnej piesňovej formy s introdukciou a kódom (i a b a' k) a pozostáva celkom zo 61 taktov.

*Tabuľka 2. Formový priebeh skladby Ad matrem*

Diel	Taktové vymedzenie	Počet taktov	Obsadenie
<b>Introdukcia</b>	1.-27.	27	flauta + klavír
<i>a</i>	28.-36.	9	miešaný zbor, flauta, klavír
<i>b</i>	37.-41.	5	
<i>a'</i>	42.-50.	9	
<b>Kóda</b>	51.-61.	11	flauta + klavír

(zdroj: vlastné spracovanie)

Rozsah 1.-27. taktu tvorí pomerne rozsiahla **introdukcia**, v rámci ktorej zaznieva téma práve v podaní flautového sóla (1.-9. takt), pričom počnúc 10. taktom preberá tému flautového sóla klavírny sprievod. –Introdukcia končí v 27. takte. Následne začína **a diel** (28.-36. takt), ktorý má rozsah 9 taktov; pričom predvetie tvorí nepravidelná neperiodická veta 28.-31. taktu a závetie je vyčlenené 32.-36. taktom. Nasledujúci **b diel** (37.-41. takt) pozostáva z 5 taktov a tvorí ho opäť nepravidelná neperiodická veta. Počnúc 42. taktom začína **a' diel**, ktorý je tvorený opäť 9 taktmi podobne ako *a diel*, avšak melodická línia je tu rytmicky varíovaná, čo vyplýva zo zmeny textovej zložky. *Diel a'* siaha až po 50. takt skladby a je taktiež tvorený nepravidelnou neperiodickou vetou. **Kóda**, ktorá začína v 51. takte, končí v 61. takte, predstavuje záver skladby a je príznačná zaznievajúcim inštrumentálnym prevedením bez vokálneho partu, len prostredníctvom nástrojového obsadenia – flauta a klavír.

### 3.3. Harmónia a melódia skladby

Skladba je napísaná v tónine E dur. Introdukcia začína sólovým partom flauty, ktorá je zároveň prvým nositeľom hlavnej témy skladby. Samotná flauta v podobe „nezných tónov“ v prvých 9 taktoch prináša poslucháčovi prvý hudobný dotyk, bez slov ako podnet k ponoreniu sa do vlastných myšlienok, ktoré téma prináša. Melodická línia hlavnej témy v tomto flautovom sóle pozostáva z intervalových krokov aj väčších skokov (napr. čistá oktáva). Následne je introdukcia obohatená o klavírny part, ktorý je zároveň sprievodom k flautovému sólu v podobe trilkov v ľavej ruke (10.-13. takt). Trilky sú zakončené v 14. takte melodicko-rytmickým motívom objavujúcim sa i v 1. takte flautového sóla a zároveň i témy skladby. V 15. takte hlavnú tému preberá klavír v pravej ruke. Harmónia skladby, ktorej nositeľom sa stáva klavírny sprievod je tonálna a využíva doškálne akordy tóniny E dur na všetkých stupňoch.

V rámci *dielu a* rozlišujeme na tonike (E dur) harmonicky uzavretú, nepravidelnú, neperiodickú vetu. Spev unisona, ktorý sa vo všetkých štyroch hlasových skupinách v celej skladbe, počnúc *dielom a* vyskytuje, umožňuje viac vyniknúť textovej zložke skladby, a tak upriamiť pozornosť poslucháča práve na obsah a posolstvo diela, ktoré v melodickej línii vokálneho partu zaznieva. Spev unisona všetkých hlasových skupín možno vnímať tiež i ako výpoveď skladateľovej dôležitej myšlienky prezentovanej všetkými zborovými spevákmi „rovnako“. Toto unisono hlasových skupín je sprevádzané a dopĺňané klavírom a flautou. Ľavá ruka klavírneho partu tvorí akordický sprievod pre šestnástinové hodnoty pravej ruky, ktoré sú napísané v pomerne vysokej polohe zasahujúcej až do troj- a štvor- čiarkovanej oktávy. Práve vysoké polohy šestnástinových nôt hudobne vykresľujú atmosféru navádzajúcu pokojné a obyčajné popoludnie v dedine, keď čas akoby „stojí“ a nič zvláštne sa nedeje. V tomto pokoji je pozornosť upriamená na lipu ako strom života, predstavujúci dlhý ľudský život, ktorý krásne „rozvoniaval“, no teraz táto lipa „kýve“ hlavou, pretože sa jej vynára spleť rôznych myšlienok, ktorým nerozumie. V spojení s lipou ako symbolom Slovanov v skladbe možno cítiť tiež závan slovanstva. Motív, ktorý zaznieva v 28. takte vo vokálnom parte je následne v 29. takte imitovaný v podaní flauty a aj v basovej línii klavírneho sprievodu, kde je však v 3. a 4. takte intervalovo pozmenený. Podobne je tomu v 30.-34. takte zborového partu a následne v 31.-35. takte flautového partu, keď je motivicky spracovaná téma imitovaná ako ozvena speváckych hlasov prostredníctvom flauty a v 31.-32. takte je imitovaná aj v klavírnom sprievode. Túto prácu s motívmi možno vnímať práve ako zhuk myšlienok i v mysli človeka - ako hlasy ozveny sa ozývajú a vynárajú v človeku spomienky na už prežité chvíle a zároveň prinášajú i otázky na ktoré niet momentálne odpovedí.

Nasledujúci *diel b* začína na subdominante (A dur) v 37. takte, pričom unisono spevákov dopĺňa flauta, v ktorej zaznieva rovnaká melodicko-rytmická línia ako v speváckom parte, a to v rámci celého *dielu b*. Zaznievajúci trilok v klavírnom sprievode, hneď na 1. dobe 37. taktu začínajúceho *dielu b* vystupuje ako zvonivý element, ktorý prebúdzá bránu mysle človeka, aby bola schopná načúvať, a tak porozumieť šepkajúcim listom lipy srdcovitého tvaru, ktoré zobrazujú obraz šepkajúceho srdca človeka z ktorého môžu vychádzať myšlienky pochopenia a porozumenia, len

treba načúvať. *Diel b* je zakončený na dominante (H dur) – predstavuje tak harmonicky otvorenú nepravidelnú neperiodickú vetu, čo umocňuje emocionálny charakter skladby.

V rámci *dielu a'* rozlišujeme taktiež nepravidelnú, neperiodickú, harmonicky uzavretú vetu. Klavírny sprievod má rovnaký harmonický základ ako *diel a*, výraznou zmenou je však flautový part, ktorý predstavuje pomerne náročné vysoké polohy priečnej flauty. Práca s motívom a témou skladby v rámci flautového partu, vystupujúca ako akási znejúca ozvena, ktorá sa vyskytovala v rámci *dielu a*, už súčasťou tohto *dielu a'* nie je. Súboj myšlienok je tak ukončený a prichádza náznak porozumenia, ktorý je zakotvený práve vo viere v šťastie človeka. *Diel a'* je zakončený na tonike E dur trilkami klavírneho a flautového partu ako nečakaný a neutíchajúci sklon k pokračovaniu, ktorý vyúsťuje do dramatického záveru – kódy. Tá nakoniec vedie k postupnému pokoji v mysli, preniknutému až do duše človeka.

Kóda začína v 51. takte. V rámci nej skladateľ moduláciou prechádza rôznymi tóninami, predovšetkým však tóninou F dur a v 59. takte sa znova navracia do tóniny skladby, teda E dur, ktorá je základom posledných troch taktov skladby a predstavuje tak upevnenie tonálneho centra.

### 3.4. Tempo a dynamika skladby

V rámci tempového značenia skladateľ využíva hlavné a doplnkové tempové označenia, ktoré vedú tempový priebeh skladby k postupným zmenám dotvárajúcim požadovaný charakter daného úseku skladby. Úvod skladby – introdukcia začína v tempe *Moderato con spirito*, čím navodzuje atmosféru mierneho tempa so zapojením ducha interpreta, ako nevyhnutnej súčasti interpretácie diela. V 37. a 41. takte zaznamenávame doplnkové tempové označenie pre klavírneho interpreta v podobe *un poco rallentando*, čo znamená postupne spomaľovať. Význam možno hľadať práve v spojitosti s vyobrazením poetickej myšlienky („kývanie hlavy lipy“) ako zamysleného, rozmyšľajúceho no nechápajúceho človeka i prostredníctvom hudobného stvárnenia v čo najjasnejšom obraze. Uvedené spomalenie vedie k reflexii a zamysleniu sa nad myšlienkou a je tiež uzatvorením *dielu a* práve postupným spomalením šestnástinových hodnôt pravej ruky „dostratena“. Následne začínajúcim *dielom b* sa skladba vracia do pôvodného *a tempa*, ktoré prináša novú myšlienku. Podobne je tomu i v prípade 41. taktu, keď skladateľ opäť uvádza tempové označenie *un poco rallentando*, ktoré sa následne vracia do *a tempa*. Počnúc 51. taktom je hlavným označením tempa *Un poco piu vivo, rubato*, ktoré zasahuje po 54. takt a predstavuje pomerne dramatický záver v podaní flauty a klavíra. V rámci tejto kódy je uvedené pre flautový part v 52. takte označenie *poco a poco rallentando e smorzando*, čo značí opäť postupné spomaľovanie až „dostratena“ a následne v 54. takte príznačné *Sostenuto* – „zdržanlivo“ pre jasnejšie vyniknutie melodickéj linky flauty prostredníctvom melodického ostináta (pozri Obrázok 1).



Obrázok 13. Melodické ostinató (zdroj: vlastné spracovanie)

Posledných 7 taktov predstavuje návrat do pôvodného tempa ako na začiatku skladby – **Tempo I. Moderato**, v rámci ktorého je doplnený opäť flautový part v 57. takte o *Morendo al Fine* a v poslednom takte skladby (61.) o uvedené *rallentando di trillo ad libitum*, čo značí „posledné“ postupné spomaľovanie až „dostratena“ a pre flautového interpreta tiež možnosť ukončiť trilkovanie podľa vlastného uváženia a precítienia. Príznačné pre skladbu sú i časté zmeny metra, ktoré vyplývajú z podriadenia sa hudobno-melodickej zložky práve poeticko-textovej zložke. Vyskytuje sa tak v rámci skladby nepravidelne 3/4, 4/4, 5/4, 6/4, 9/4 a 12/4 metrické členenie.

Neoddeliteľnou súčasťou skladby je dynamika a možnosť uplatnenia agogických zmien vedúcich k jasnejšiemu obrazu precítienia hudobnej myšlienky. Uplatnením uvedených



dynamických zmien sa dotvára tiež komplexnejší obraz hudobného stvárnenia prostredníctvom interpreta. Na základe toho Hatrík vymedzil bohaté a pomerne podrobné dynamické značenie pre vokálne i inštrumentálne obsadenie. V introdukcii a uvedených troch dieloch skladby využíva najmä – piano (*p*), mezzopiano (*mp*) a mezzoforte (*mf*), v menšej miere forte (*f*) – a to len pri myšlienkovom vrchole skladby (21. takt). Príznačným je i uvedenie plynulých dynamických zmien prostredníctvom *crescenda* a *decrescenda* vo všetkých partoch skladby. Objavuje sa tiež sforzato (*sf*), ako náhla dynamická zmena (37. takt) pri kontrastnej myšlienke, ktorá poslucháčovu pozornosť upriami v tej chvíli na základe nečakaného dynamického gesta. Častými a navzájom kontrastnými dynamickými zmenami sa vyznačuje kóda, v rámci ktorej je bohaté dynamické rozpätie v pomerne malom rozsahu (10 taktov) uvedené prostredníctvom klavíra a flauty. V 51. takte skladateľ uvádza nečakané sforzando (*sffz*) v klavírnom parte v podobe držaného „dramatického“ akordu ako „podkladu“ pre flautový part vo fortissime (*ff*). Následne v 52. takte miernejším *sfz* a postupným *decrescendom* vyúsťuje do *mp*. Úplný záver skladby je charakteristický využitím najmä *p* a *pp* ako znak porozumenia, zmierenia a s ním postupne prichádzajúceho upokojenia búrlivých myšlienok. Objavujú sa však ešte i plynulé dynamické zmeny *crescenda* a *decrescenda* v flautovom parte, a to ako obohatenie dlhých držaných tónov ozdobených trilkami až do posledného taktu, zakončeného už v *mp* a *pp*.

### 3.5. Analýza z hľadiska intonácie a vokálnej techniky

Technika speváckeho unisona sa zdá na prvý pohľad jednoduchou záležitosťou, avšak z hľadiska intonácie a vokálnej techniky si vyžaduje podstatne zvýšenú pozornosť všetkých štyroch hlasových skupín. Iba tak dosiahneme melodickú líniu skladby intonačne i farebne zjednotenú. Témbrová kompaktnosť, ktorá umocňuje „silu“ unisona, si vyžaduje jednotu v spôsobe tvorenia tónu a dôkladnú neutralizáciu vokálov vo všetkých hlasoch. Potrebná technická vyrovnanosť unisona jednotlivých hlasových skupín môže byť náročná tiež vzhľadom na skutočnosť, že melodické línie skladby neraz prekračujú rozsahové možnosti tej ktorej hlasovej skupiny (u neprofesionálneho zborového speváka). Príkladom je 29. takt (pozri Obrázok 2), kde sopránová melodická línia končí tónom *cis*<sup>1</sup> a tenorová tónom *cis*. Tento okrajový tón sa v skladbe vyskytuje ešte niekoľko krát (v 34., 35., 38., 40., 43., 48. a 49. takte).

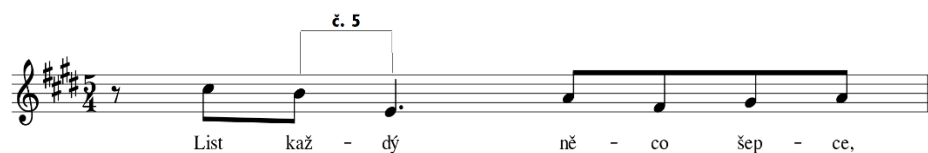
The image shows a musical score for two parts: Soprán/Alt and Tenor/Bas. The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The lyrics are "Ves klid - na za po - led - ne,". The Soprán/Alt part ends on a note marked with a downward arrow (cis<sup>1</sup>), and the Tenor/Bas part ends on a note marked with an upward arrow (cis). The notes are: Soprán/Alt: E4, F#4, G#4, A4, B4, C5; Tenor/Bas: E3, F#3, G#3, A3, B3, C4.

Obrázok 14. Melodická línia hlasových skupín zakončená okrajovým tónom *cis*<sup>1</sup> resp. *cis* (zdroj: vlastné spracovanie)

Preto pre správnu zborovú interpretáciu skladby je potrebné upriamiť pozornosť na niekoľko pasáží, v ktorých pozorujeme výskyt náročnejších intervalových skokov. V melodickej línii sa nachádza interval klesajúcej čistej kvinty to v 28.-29. takte (pozri Obrázok 3) ako aj v 37. takte (pozri Obrázok 4). Pri interpretácii tohto intervalu môže byť nápomocné to, že tento kvintový skok v 28.-29. takte je harmonicky podložený akordom na III. stupni a v 37. takte interval kvinty vyúsťuje do toniky, čo môže byť pozitívne ovplyvnené tonálnym cítením spevákov.

The image shows a musical score for the Soprán/Alt part. The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The lyrics are "Ves klid - na za po - led - ne,". A bracket labeled "č.5" spans two notes: G#4 and C5, indicating a descending pure quint interval.

Obrázok 15. Klesajúca čistá kvinta (zdroj: vlastné spracovanie)



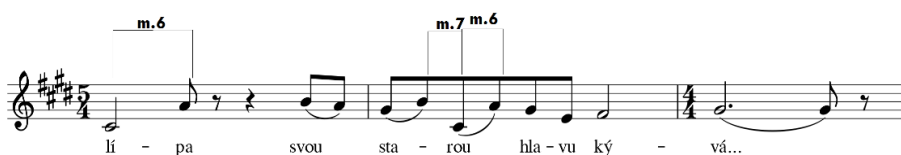
Obrázok 16. Klesajúca čistá kvinta (zdroj: vlastné spracovanie)

V rámci prechodu taktov 29.-30. nachádzame veľký intervalový skok v podobe stúpajúcej čistej oktávy (pozri Obrázok 5).



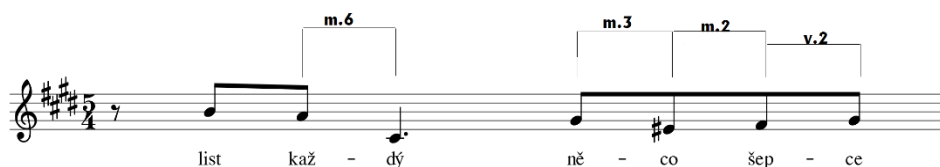
Obrázok 17. Stúpajúca čistá oktáva (zdroj: vlastné spracovanie)

Interval stúpajúcej malej sexty pozorujeme v 34. a tiež 35. takte (pozri Obrázok 6) ako aj intervalový skok klesajúcej malej septimy.



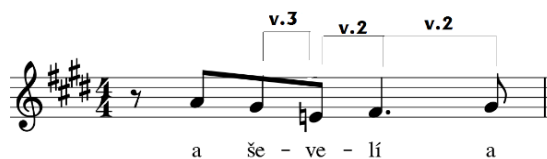
Obrázok 18. Stúpajúca malá sexta a klesajúca septíma (zdroj: vlastné spracovanie)

V rámci *dielu b* sa vyskytuje tiež náročnejší intervalový skok klesajúcej malej sexty (Obrázok 7).



Obrázok 19. Klesajúca malá sexta a sled intervalov melódie Ad matrem (zdroj: vlastné spracovanie)

Z hľadiska vokálnej interpretácie sa v tejto piesni už nenachádzajú iné náročnejšie intervalové postupy. Intonačne náročnejšiu pasáž však predstavuje ešte sled intervalov v 38. takte (pozri Obrázok 7) pozostávajúci z malej tercie, malej sekundy a následne veľkej sekundy a zároveň v nasledujúcom 39. takte v intervalovej zmene – na veľkú terciu a veľkú sekundu vyúsťujúc do ďalšej veľkej sekundy (pozri Obrázok 8).



Obrázok 20. Sled intervalov melódie skladby Ad matrem (zdroj: vlastné spracovanie)

### 3.6. Reflexia vlastnej interpretácie skladby Ad matrem

Autorka príspevku sa podieľala na interpretácii klavírneho sprievodu skladby *Ad matrem*, a na základe toho prinášame vlastnú reflexiu a podnety súvisiace s nácvikom i samotnou interpretáciou skladby. Klavírny sprievod skladby si vyžaduje zdatnejšieho klavírneho interpreta. Na prvý pohľad sa javil ako jednoduchá záležitosť, no hneď prvý nástup klavírneho partu bol skúškou vycibrenosti klavírnej techniky, a to v uvedených trilkoch najskôr len ľavej ruky, neskôr paralelne v oboch rukách. Okrem správnej techniky bolo potrebné zvládnuť toto „trilkovanie“ v súhre s flautou a zborovým spevom, čo nebolo vždy jednoduché. Skladba si tiež vyžadovala dostatok času na to, aby každý jeden interpret pochopil rovnako zmysel jednotlivých fráz a nedošlo tak k nejednote po výrazovej, dynamickej, tempovej a emocionálnej stránke. Toto hudobné dielo poskytuje priestor pre inštrumentalistov nielen ako sprievodných nástrojov zborového spevu, ale skladba otvára možnosť i pre vyniknutie inštrumentálnej zručnosti hráča, a to najmä prostredníctvom introdukcie a kódy. Klavír a flauta sa tak stávajú prvými aj poslednými nositeľmi hudobnej myšlienky a spoločným súznením otvárajú i uzatvárajú toto dielo. V rámci spoločného nácviku je potrebné upriamiť pozornosť na niekoľko dôležitých aspektov, a to: intonačnú, farebnú a dynamickú jednotu; zjednotenie pochopenia a interpretačného sprostredkovania jednotlivých nálad; zmeny tempa a agogiky v rámci uvedených častí skladby; jasnosť a presnosť nástupov interpretov vychádzajúc z jasného gesta dirigenta.

#### Záver

Počas vývoja a formovania, ako aj hľadania vlastnej cesty a prínosu Juraja Hatrika ako skladateľa a pedagóga sa vo veľkej miere uplatnila práve vokálna a vokálno-inštrumentálna tvorba. Potreba slova – textovej zložky, ktorá by bola skrze ľudský hlas práve ľuďom interpretovaná ako výpoveď skladateľovho posolstva vyjadreného hudbou, sa stala pre Juraja Hatrika nosnou a často až nevyhnutnou. Na základe toho vzniklo množstvo zborových skladieb určených detskému a mladému interpretovi, ktoré sa stali zároveň obohacujúcimi pre ďalšiu kompozičnú činnosť skladateľa. V kontexte skladateľsko-pedagogického pôsobenia Hatrika a na príklade komplexnej analýzy jeho zborovej skladby *Ad matrem* upriamujeme pozornosť na použitie jednotlivých prvkov skladateľskej práce a charakteristický „skladateľsko-zborový rukopis“. Poukázaním na mnohé špecifiká zborovej tvorby Juraja Hatrika, medzi ktoré patrí i spevnosť melódie a dôležitosť slova ako textovej zložky, sa snažíme upriamiť pozornosť na fakt, že skladateľova tvorba je obohatením slovenskej hudobnej kultúry a je dostupná nielen pre profesionálneho interpreta, ale i pre široké spektrum spevákov, ktorí v jeho tvorbe dokážu nájsť odkaz humánneho posolstva pre všetkých.

#### Zoznam bibliografických odkazov

1. BURLAS, L., 2006. *Formy a druhy hudobného umenia*. 4. vyd. Žilina: Žilinská univerzita. ISBN 80-8070-522-4.
2. ČUNDERLÍKOVÁ, E., 2013. *Klíčenie semienok*. 1. vyd. Bratislava: H plus. ISBN 978-80-88794-59-2.
3. HATRÍK, J., 2002. Tvorba pre deti – fikcia, či skladateľská výzva? In: *Hudobný život*. Roč. 34, č. 3, s. 29-32.
4. HATRÍK, J., 2005. Rozprávka, modlitba, tajomstvo... Referát na konferencii Hudba pre deti v tvorbe skladateľov 20. storočia v stredoeurópskom priestore. Banská Bystrica: FHV UMB. In: *Zborník príspevkov z konferencií*. ISBN 80-8083-155-6.
5. HATRÍK, J., 2016. Etnicita ako vnútorný princíp človeka II. In: *Tempo*. Bratislava: HTF VŠMU. Roč. 13, č. 3-4, s. 38-41.
6. HERDEN, J. (1992): *Hudba pro deti*. Praha: Karolinum.

7. KOSTKA, S., 1995. *Tonal Harmony*. 3. vyd. New York: McGraw-Hill, Inc. ISBN 0-07-035874-5.
8. KRÍŽANOVÁ, E., 2005. Diela Juraja Hatríka pre deti a mládež so zameraním na hudobno-výchovné projekty pre 1. stupeň ZŠ: diplomová práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 83 s.
9. LANGSTEINOVÁ, E., 2005. Prínos skladateľov banskobystrického regiónu pre hudobnú edukáciu. In: *Hudba pre deti v tvorbe skladateľov 20. storočia v stredoeurópskom priestore*. Zborník príspevkov z konferencií. Ed. Ľudmila Červená. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied UMB. ISBN 80-8083-155-6.
10. LIPTÁK, T., 1991. *Základy harmónie a polyfónie*. 2. vyd. Košice: Rektorát UPJŠ v Košiciach. ISBN 80-7097-102-9.
11. PIRNÍKOVÁ, T., 2005. *Sny, projekty, dozrievanie...* Hudobný workshop ako priestor pre integráciu. Prešov: Súzvuk. ISBN 80-89188-07-9.
12. PIRNÍKOVÁ, T., 2013. Cesty skladateľa v priestore medzi riekankou, rozprávkou, baladou a filozofujúcou úvahou. In: *Tvorivosť v škole – škola tvorivosti* [elektronický zdroj]: recenzovaný zborník príspevkov, online konferencia 6.11. – 7.11.2013. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0967-9.
13. ZENKL, L., 1990. *ABC hudebních forem*. 2. vyd. Praha: Supraphon. ISBN 80-7058-174-3.

**Author's Information:**

*Mgr. Zuzana Kentošová – University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.*

# VYUČOVACIE METÓDY VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

## TEACHING METHODS IN THE ART EDUCATION

*Alena Sedláková*

*Alena Sedlakova*

### **Abstrakt**

Príspevok Vyučovacie metódy vo výtvarnej výchove predkladá systém výtvarných a psychologicky pojednaných metód. Prináša ich delenie a používanie vo vyučovaní. Následne k tejto téme rozoberáme aj psychologické pozadie vyučovacích metód vo výtvarnej výchove a diagnostikovaní pomocou výtvarných testov. Príspevok uvádza druhy psychologických testov, ktoré môžeme využívať aj na hodinách výtvarnej výchovy ako formy arteterapie. Sú to testy, kde prevláda projektívna metóda, teda dokresľovanie a domaľovanie. Ako hlavný princíp uvádzame detský výtvarný prejav, ktorý je prirodzený a pochádza z voľnej tvorby.

### **Annotation**

The contribution of Teaching Methods in the Art Education presents a system of art and psychologically treated methods. It brings their division and use in teaching. Subsequently, we discuss the psychological background of teaching methods in art education and diagnosis using art tests. The paper presents the types of psychological tests that can be used also in art lessons as a form of art therapy. These are the tests where the projective method prevails, ie drawing and finishing. As a guiding principle we mention children's art expression, which is natural and comes from free creation.

**Kľúčové slová:** kresba, maľba, grafika, výtvarný prejav, projektívna technika.

**Key words:** drawing, painting, graphics, artistic expression, projective technique.

### **Úvod**

V súčasnosti v edukácii existujú klasické tradičné vyučovacie metódy a moderné alternatívne vyučovacie metódy. Tradičný model vyučovania zameraný na akumulovanie vedomostí, ako i tradičné vyučovacie metódy ustupujú do úzadia a na ich miesto nastupuje nový model edukácie a nové moderné vyučovacie metódy, ktoré predstavujú hlavný komponent modernizácie procesuálnej stránky edukačného procesu, nový postup dosahovania vzdelávacích cieľov. Zameriavajú sa na sústredenie pozornosti žiakov a na ich aktívne zapojenie do vyučovacieho procesu, umocňujú vnímanie, pozornosť, myslenie, organizujú praktické aktivity. Žiak sa aktívne zapája do vyučovacieho procesu, aktívne sa zoznamuje s novými poznatkami, rieši nastolené problémy, aplikuje získané vedomosti. Vyučovacie metódy vo výtvarnej výchove majú umožniť predovšetkým rozvoj estetického vnímania, prežívania estetického vzťahu ku skutočnosti. Výber a kombinácia metód závisí aj od tematického celku a konkrétnej úlohy, námetu a techniky.

## 1. Tradičné vyučovacie metódy vo výtvarnej výchove

Vo výtvarnej výchove sa najčastejšie využívajú metódy, ktoré vychádzajú z prirodzeného detského záujmu a aktivity dieťaťa:

- slovné metódy – rozhovor, výklad, rozprávanie, poučenie, upozornenie, beseda, prednáška,
- názorné metódy – porovnanie, demonštrácia postupu na tabuli alebo výtvarným materiálom, poučenie o technike, kompozícia, metódy a techniky kresby, maľby, modelovania, koláže, grafické techniky,
- praktické metódy – samostatná praktická výtvarná činnosť, poznávanie umenia (Jusko, 1999).

Vyučovací proces vo výtvarnej výchove prebieha ako neustály proces interakcie medzi učiteľom a žiakom.

Metóda vysvetľovania (výklad) výtvarného problému (výtvarnej úlohy, výtvarného projektu, umeleckého diela). Vysvetľovaním charakterizujeme výtvarný problém (výtvarný projekt, úlohu), jeho fázy, možnosti riešenia, stupeň obtiažnosti, význam a postup riešenia, výtvarné prostriedky a očakávané výsledky. Základným zdrojom poznania pre žiakov je učiteľovo slovo. Uplatňuje sa pri zoznamovaní sa s novými pojmami, úlohami, princípmi a zákonitosťami. Slovné metódy sa uplatňujú vo všetkých fázach vyučovacieho procesu, najmä pri pozorovaní, ktoré patrí medzi ďalšie metódy.

Metóda pozorovania je preferovaná predovšetkým na najnižšom stupni, pri ktorom hovorené slovo plní nezastupiteľnú úlohu. Pozorovanie umožňuje poznávať prírodu, veci, javy a procesy. Súčasne poskytuje znakový materiál pre výtvarnú činnosť, ale aj pre tvorbu estetických citov. V procese pozorovania sa zúčastňujú aj iné poznávacie funkcie, napr. pozornosť a pamäť.

Metóda demonštrácie sa uplatňuje predovšetkým s metódou audiovizuálneho princípu, ktorá je základnou metódou vo výtvarnej výchove (Jusko, 1999).

Ďalšia metóda v novej koncepcii je výtvarný experiment. Je to prirodzená metóda na získavanie nových poznatkov, javov, estetických kvalít, inovácie výtvarných foriem a technológií. Uplatňovanie vyučovacích metód sa uskutočňuje integrovane a jednotlivé metódy možno oddeliť iba teoreticky.

Demonštrácia sa nezaobíde bez slovných metód. Je základnou podmienkou názorného vyučovania. Demonštrovať môžeme skutočné objekty, ale aj javy, procesy, deje zaznamenané vo filme a na videozáznamoch.

Komparácia (porovnávanie) dvoch alebo viacerých artefaktov, znakov, kvalít, postupov. Pozorovanie sa nezaobíde bez analýzy, ale aj syntézy – dvoch logických metód.

Dynamickou formou demonštrácie je predvádzanie. Ide o predvádzanie výtvarného postupu, výtvarnej techniky.

Pri uplatňovaní doteraz uvádzaných metód sa učiteľ vo vyučovaní výtvarnej výchovy nezaobíde bez rozhovoru (dialógu, besedy), prispievajúcej aj k rozvíjaniu jazykového prejavu, nielen vo výtvarnej reči.

Výtvarné hry majú osobitné postavenie v praktických výtvarných cvičeniach. Vo výtvarných hrách ide o samovoľné poznávanie výtvarných prostriedkov (farieb, hliny, glazúr), ale aj výtvarného umenia. Môžu mať samovoľný a spontánny charakter, aj podobu hier s pravidlami. Vyhľadávajú zaujímavé javy a tvary, ktoré citlivo dotvárajú. Vo výtvarných hrách sa uplatňujú často netradičné postupy: fúkanie, striekanie, odtlačanie atď.

Ďalšie praktické metódy:

Nasledovne uvádzame praktické metódy, ktoré veľmi často vystupujú aj ako opis a pomenovanie pre praktické – výtvarné techniky a postupy;

- kresba – perom a tušom, drevkom, pastelom, uhl'om,
- maľba – krycími farbami (temperové, akrylové, práškové), polokrycími vodovými farbami (v mištičkách, kriedovým pastelom, akvarelom), gvašové,
- kombinované techniky – kolorovaná kresba (kresba perom, drevkom, uhl'om, kolorovaná vodovými farbami), kombinované techniky s rezervami (mastný pastel a vodové farby),

- technika tlače – tlačidlá, tlač z prírodného materiálu, frotáž, tlač z kartónu a papiera, linoleorez,
- materiálové techniky – mozaika (papier, textil, kamienky), papierová a textilná koláž, vystrihovacie, preklápanie, úprava textúry a textilná aplikácia, asambláž,
- modelovanie – modelovanie a keramika z hlíny (trojrozmerné a reliéfne), modelovanie z moduritu, plastelíny, odlievacie v sadre,
- plastika z papiera a fólií – plastika z papierovej masy a kaširovaná plastika (hlavy bábok, maska), plastika z listov papiera, plastika z dreva,
- práce z rozličného materiálu – prírodniny, drevo, textil, drôt, plechy, plasty (Ferčíková, 2002).

## 2. Alternatívne vyučovacie metódy vo výtvarnej výchove

V priebehu kultúrneho vývoja ľudskej spoločnosti, vplyvu politických, sociálnych a hospodárskych podmienok spoločnosti sa menili aj názory na výchovu a vzdelávanie. V dôsledku týchto zmien vznikali rôzne koncepcie vzdelávania, ako aj nový pohľad na výchovu v školách. Škola sa stala otvorenou inštitúciou, kde na prvom mieste je žiak a jeho potreby. Humanitné predmety sa spájajú so spoločenskými, a tým vytvárajú priestor pre nové a netradičné metódy práce. V rámci výtvarného projektovania hľadáme vhodné spôsoby a riešime výtvarné problémy a otázky výtvarnej témy.

Medzi moderné koncepcie vyučovacieho procesu patria:

- kooperatívne vyučovanie,
- problémové vyučovanie,
- projektové vyučovanie .

Jednou zo staronových možností plánovania činností sú výtvarné projekty. Projektový prístup k vyučovaniu smeruje k tomu, aby sa v škole namiesto starostlivosti uprednostňovali a uskutočňovali procesy učenia sa, teda procesy preferujúce a kultivujúce sa iba v škole orientovanej sa na učenie. V škole, ktorú vytvárajú učitelia sa žiaci, učitelia i riaditeľ. Tento prístup okrem plánovania, realizácie i hodnotenia vyučovania predpokladá aj inú paradigmatiku výchovy človeka (Sihelský, 2002). Začiatky siahajú do dvadsiateho storočia, keď predstavitelia americkej pedagogiky rozpracovali problémové a projektové vyučovanie ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy. Výhodiskom vyučovania bol projekt. Podľa teórie sa majú žiaci učiť prostredníctvom riešenia problémových situácií, konkrétnou činnosťou, vlastným hľadaním, bádáním a objavovaním riešení problémov (Turek, 2002).

*„Pojmom projekt môžeme vo všeobecnosti označiť plán, návrh na uskutočnenie konkrétneho zámeru, vrátane spôsobu jeho uskutočnenia, kritérií úspešnosti uskutočnenia a aj spôsobu hodnotenia miery dosiahnutia plánovaného zámeru“ (Sihelský, 2002, s. 4).*

Pod pojmom projekt uvádzame, že projekt predstavuje aj dielo, ktoré je realizované podľa plánu, v podstate od zrodu myšlienky, motívu, témy, námetu po konečnú realizáciu v niektorej z dimenzií (dvojrozmerné – plošne, trojrozmerné – priestorovo). Zvyčajne sa projekt realizuje aj v kombinácii oboch možností. V súčasnosti je táto projektová metóda veľmi aktuálna a preniká aj do vyučovania jednotlivých odborov. Na školách, nielen v teórii, ale aj praxi prežívajú svoju renesanciu. Sú jednou z možností vytvárania zmysluplného plánu činnosti, ktorý umožňuje rozvíjať celý komplex žiaducich dispozícií detí. Podstatou je vytváranie činností prepojených spoločnou myšlienkou, úlohou, riešením problému, ktorý je skúmaný z rôznych hľadísk (Belko, 2003).

Projektová metóda je zameraná na činnosť študenta a na proces jeho aktívneho učenia. Riešenie projektu je plánovitá, etapovitá práca, zameraná na riešenie určitého problému (Daniš, 2000).

Hlavným cieľom projektového vyučovania je výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti. Žiaci sa učia prostredníctvom, hľadania, bádania a objavovania riešení projektových úloh. Veľká pozornosť pri projektovom vyučovaní sa sústreďuje na žiaka, jeho osobnosť, skúsenosť, tvorivosť, potreby a záujmy (Petrašková, 2002).

Najčastejším argumentom kritikov projektového vyučovania je, že sa žiaci hrajú a neučia sa. Hra vytvára atmosféru, v ktorej sa majú cítiť slobodné a zaangažované. Súčasne je najprirodzenejším prostredím pre tvorivé rozvíjanie skúseností. Didaktické využívanie hry je psychologicky citlivejšie poňatie cesty k vzdelaniu, ktoré rozvíja moderná pedagogika.

### 3. Psychodiagnostické metódy

Diagnostická činnosť v psychológii je: „*Súhrn operácií, postupov a techník, ktorých cieľom je stanoviť diagnózu (psychický stav jedinca) a to podľa konkrétneho cieľa, ktorým môže byť:*

- určenie stupňa vývoja,
- zistenie príčin odchylného vývoja od vekovej normy,
- zistenie individuálnych zvláštností osobnosti,
- zistenie podstaty, podmienok a príčin individuálnych rozdielov,
- prognóza alebo predikcia“ (Svoboda, 1999, s. 11).

Psychodiagnostika, ako uvádza Svoboda (1999, s. 11) je „*aplikovaná psychologická disciplína, ktorej úlohou je zisťovanie a meranie duševných vlastností a stavov, prípadne ďalších charakteristík individua. Je tesne prepojená so psychológiou osobnosti a diferenciálnou psychológiou*“.

Na posúdenie a odhalenie určitej odchýlky od normy, diagnózy, problému, či poruchy sa v psychologickej práci, v rámci psychologického vyšetrenia používajú rôzne metódy, techniky a nástroje, ktoré označujeme ako psychodiagnostické metódy (Hlavenka, 1980, In Koščo, 1980).

Pri tvorbe psychodiagnostických metód sa musí dbať na to, aby bol nástroj presný, to znamená, aby spoľahlivo určoval nejakú charakteristiku. Pri hodnotení psychodiagnostických metód sa posudzuje ich – objektivita, validita a reliabilita (Ferjenčík, 2000).

Svoboda (1999, s. 22) uvádza klasifikáciu psychodiagnostických metód, ktoré sa využívajú v psychológii a diagnostickej činnosti:

1) Klinické metódy:

- pozorovanie,
- rozhovor,
- anamnéza.

2) Testové metódy:

a) Výkonové testy:

1) Testy inteligencie:

- jednodimenzionálne testy inteligencie,
- komplexné testy inteligencie.

2) Testy špeciálnych schopností a jednotlivých psychických funkcií:

- testy pamäti,
- skúšky kreativity,
- skúšky parciálnych a kombinovaných schopností,
- testy technických schopností,
- skúšky verbálnych a matematických schopností,
- testy umeleckých schopností.

3) Testy vedomostí.

b) Testy osobnosti:

1) Projektívne testy:

- verbálne,
- grafické (kresebné.)

2) Objektívne testy osobnosti

3) Dotazníky

4) Posudzovacie stupnice.



## 4. Projektívna metóda

Dejiny projektívnych metód začínajú F. Galtonom, ktorý ako prvý v histórii vedeckej psychológie použil v roku 1879 projektívnu skúšku – slovný a asociačný experiment. (Svoboda, 1999).

Pokračujú C. G. Jungom, ale hlavne H. Rorschachom, ktorý významnou mierou prispel k rozvoju projektívnych metód a jeho test farieb sa stal v rámci projektívnych techník najpopulárnejším. Projektívne metódy sú významným nástrojom psychodiagnostiky jednotlivca, avšak jednotlivé dimenzie osobnosti postihujú prostredníctvom rôznych testových premenných a na osobnosť nazerajú z rôznych pohľadov (Stančák, 1996).

V literatúre sa často stretáme s pojmami projektívne techniky, projektívne metódy a projektívny test, ktoré sa prakticky prelínajú.

Pojmy projektívna metóda a projektívna technika sa prakticky používajú súbežne. Pravdepodobne to súvisí s tým, že v anglickej literatúre sa používa označenie „projective technique“ príp. „projective instrument“, ktoré naši autori prekladajú ako projektívne techniky a iní ako projektívne metódy (Stančák, 1996).

Stančák (1996, s. 145) upresňuje, že „*pojmem projektívne metódy označuje celú skupinu projektívnych metód a projektívna technika skupinu testov, pri ktorej sa používa analogická technika administrácie a reakcie na podnety*“.

Autorstvo termínu projektívna metóda sa pripisuje americkému psychológovi L. K. Frankovi, a to aj napriek tomu, že termín projektívny test použili už skôr iní autori (napr. Murray v roku 1938). Frank oboznámil verejnosť s pojmom počas prednášky v New York Academy of Science v roku 1939, kde projektívnu metódu prirovnal k röntgenovým lúčom. Obe metódy nepriamo hodnotia vnútorný stav priechodom podnetu cez osobu. Výsledkom je obraz matne reflektujúci stav, ktorého interpretácia si žiada trénovaného profesionála (Šípek, 2000).

Samotný názov projektívnych metód je odvodený od latinského slova proico a znamená hádzem, premietam dopredu (Stančák, 1996).

## 5. Delenie projektívnych metód

Pri delení projektívnych metód sa uplatňovali rôzne kritéria (Svoboda, 2005). Ako uvádza Stančák (1982), tieto klasifikačné systémy vychádzajú z praktických a didaktických aspektov.

Svoboda (2005) a Stančák (1996) navrhujú pre rozdelenie projektívnych metód tri skupiny, pričom Stančák (1996, s. 166) píše „*ako kritérium triedenia využívame formy prejavu*“. Delenie je nasledovné:

- verbálne metódy,
- manipulačné metódy (metódy voľby),
- grafické metódy.

Samotné verbálne techniky sa delia na zrakovopodnetové a slovnopodnetové (Stančák, 1982).

Manipulačné techniky umožňujú projekcie na základe manipulácie s testovým materiálom. Do tejto skupiny projektívnych testov patria napr. Lüscherov test a Farebný pyramídový test (Stančák 1982; Svoboda, 2005, In Sollár – Belovičová – Mikušková, 2008).

Grafické alebo kresebné techniky využívajú rôzne spôsoby kresby. Môže ísť o tematické kresby, ako je tomu v prípade Kresby postavy či stromu. Alebo ide o techniky dopĺňovania začatých kresieb, kedy má jednotlivec napr. v prípade Warteggovho testu dokresliť začatú kresbu. Jednotlivec môže kresliť i bez tematicky špecifikovanej inštrukcie (Stančák 1982; Svoboda, 2005, In Sollár – Belovičová – Mikušková, 2008).

## 6. Kresebné projektívne techniky

Už názov uvádza, že grafické projektívne techniky využívajú ako svoj hlavný nástroj grafické vyjadrenie, presnejšie kresbu. Spontánna kresba je charakteristická, samozrejme, pre deti.

Z dospelých kreslia väčšinou ľudia umelecky orientovaní a nadaní. V dospelosti sa už kresba nevyvíja, a preto je dôležité, aby psychológ pracujúci s kresebnými projektívnymi metódami ovládal vývojové štádiá detskej kresby.

Miškovičová (2011, s. 9) definuje kresbu „ako záznam kresliacim nástrojom, obyčajne ceruzkou, na dvojrozmerné médium, pri čom sa obyčajne používa papier, ale tiež textil, stena, či iný materiál“.

Kresebné testy patrili k najpoužívanejším metódam v psychologickej diagnostike. Ich výhodou je relatívne kladný vzťah osôb ku kresbe a časová nenáročnosť (Svoboda, 1987).

Do tejto kategórie zaraďujeme všetky techniky, pri ktorých sú vytvárané obrazy, pričom môže ísť o stvárnenie konkrétnej témy, či voľnú produkciu skúmaného (Miškovičová, 2011).

U populácii, kde môžeme efektívne využiť kresebné projektívne techniky, je to určite u detí, u ktorých hra a kresba odráža ich vnútorný svet, navyše rady a ochotne kreslia. Kresba môže kompenzovať tiež nedostatočnosť slovnej zásoby (Miškovičová, 2011).

Ku kresebným projektívnym technikám, u nás najrozšírenejším, patria:

pri práci s deťmi – kresba postavy; kresba rodiny; kresba začarovanej rodiny; test stromu; kresba troch stromov; dom, strom, človek; test hviezd a vln;

pri práci s dospelými – kresba postavy; kresba stromu (Miškovičová, 2011).

Ďalej sú to: Draw a Person Test, Kresba rodiny, Test stromu, Dom – strom – človek (H – T – P), Kresba troch stromov, Test hviezd a vln. Vyššie uvedené testy sú založené na kreslení a dokresľovaní určitého objektu. Medzi ďalšie grafické projektívne techniky patria techniky založené na dokresľovaní či dopĺňovaní šablóny. Východiská grafických projektívnych techník môžeme hľadať v koncepciách psychológie.

## **7. Warteggov kresebný test vo výtvarnej výchove pre mentálne postihnutých**

Umenie detí je veľké tajomstvo. Sú bytosti, ktoré túžia tvoriť a cez detskú tvorbu spoznávajú svet a život okolo seba. Kresba je reč, ktorou hovoria, je to hra, ktorou sa radi zabávajú a terapia, ktorá im pomáha uvoľniť svoj vnútorný svet.

Hlavnými vyjadrovacími prostriedkami sú kresba, maľba, modelovanie a iné výtvarné činnosti pri práci s mentálne postihnutými žiakmi, ktoré umožňujú deťom kreatívne sebaujavenie. Každý výtvarný prejav je viazaný na jeho momentálny psychický stav a výpoveď o jeho vnútornom svete o cítení a prežívaní, o jeho túžbach. Kreslí, zamestnáva a koordinuje ruky, zrak, sluch, hmat a vysielá signály, ktoré práve pociťuje. Autorom Warteggovho kresebného testu je rakúsko-nemecký psychológ Ehrig Wartegg. V odbornej literatúre sa tento test vyskytuje pod rôznymi názvami – Wartegгова kresebná technika, Warteggov test – WTG, Wartegg Drawing Completion Test – WDCT (Pužová, 2009).

Primárne má test slúžiť k hodnoteniu osobnostnej štruktúry a kreativity, predovšetkým divergentných tvorivých schopností (Svoboda, 2001).

V zahraničí je test používaný viac. Existujú manuály a popisy testu, ale na Slovensku a v Čechách sú nedostupné. Zo zahraničných autorov, ktorí sa Warteggovým testom zaoberali, boli napríklad Ursula Avé-Lallement, Maria Renner, Martti Takala (Pužová, 2009).

## **Záver**

V príspevku Vyučovacie metódy vo výtvarnej výchove sme predložili niekoľko metód, ktoré sa v súčasnosti využívajú ako vyučovacie metódy vo výtvarnej výchove. Uvedli sme aj psychodiagnostické metódy využívané na základných školách a v špeciálnych školách, či v klinickom prostredí. V závere sme uviedli niekoľko príkladov na psychodiagnostické testy a projektívne techniky, ktoré sa v rôznej miere využívajú na hodinách výtvarnej výchovy, či v klinickej psychológii. V rámci výtvarnej výchovy sa môžu používať grafické, maliarske a kresbové metódy ako súčasť arteterapeutických postupov. Testy nám slúžia na hodnotenie

osobnostnej štruktúry a tiež ich môžeme využívať ako relaxačné metódy na hodinách výtvarnej výchovy.

### Zoznam bibliografických údajov

1. BANÁŠ, J. a kol. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Vysokoškolská učebnica. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00013-9.
2. BELKO, J. 2003. Angažovanie žiaka ako jedna z kľúčových spôsobilosti učiteľa výtvarnej výchovy v intenzifikácii edukácie. In *Slovenský učiteľ*. ISSN 1335-003X, 2003, roč. 11, č. 5.
3. DANIŠ, M. 2000. Projektové vyučovanie – cesta k aktívnemu učeniu. In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2000, roč. 50, č. 1, s. 25 – 28. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr1-2000.pdf>>. ISSN 1335-0404.
4. DUBOVSKÁ, R., LAJČIN, D. 2009. *Didaktika odborných predmetov* [online]. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania. Dostupné na internete: <[www.siov.sk/ext\\_dok-dop/16351c](http://www.siov.sk/ext_dok-dop/16351c)>. ISBN 80-89018-36-X.
5. GREGUŠOVÁ, H. 2004. *Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku*. 2. vyd. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-968797-9-0.
6. FERČÍKOVÁ, K. 2002. *Základné požiadavky z výtvarnej výchovy pre 1. a 2. stupeň základných škôl* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na internete: <[http://www.atelier.malby.sk/odkazy\\_pd.htm](http://www.atelier.malby.sk/odkazy_pd.htm)>.
7. FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodológie psychologického výskumu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-36-76.
8. JUSKO, A. 1999. *Učebné osnovy rozšíreného vyučovania výtvarnej výchovy v 1. – 9. ročníku základnej školy* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. Dostupné na internete: <<http://www.infovek.sk/predmety/vytvarna/dokumenty/uo-rvvv-zs-1-9.pdf>>.
9. KOŠČO, J. a kol. 1980. *Teória a prax poradenskej psychológie*. Bratislava: SPN. 667-071-80.
10. MAĽUČKÁ, K. 2009. *Výtvarná výchova na prvom stupni základnej školy netradične*. Prešov: MPC, 2009. 56 s. Dostupné na internete: [http://www.statpedu.sk/files/documents/sutaze/pedagogicke/pedagogicke\\_citanie\\_malucka.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/sutaze/pedagogicke/pedagogicke_citanie_malucka.pdf).
11. MIŠKOVIČKOVÁ, M. 2011. *Kresba a jej využitie v diagnostike a pri poradenskej práci s klientom*. In *Bulletin* [online]. 2011, roč. 18, č. 1, s. 8-15. Dostupné na internete: <<http://www.psychologia.sk/empatia/em11-1/emp1.pdf>>. ISSN 1335-8624.
12. PETRAŠKOVÁ, E. 2002. Výsledky prieskumu zameraného na projektové vyučovanie. In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2002, roč. 52, č. 4, s. 19. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr4-2002.pdf>>. ISSN 1335-0404.
13. PUŽOVÁ, J. 2009. *Specifika kresby detí s poruchami chování podle Warteggova kresebného testu*: bakalárska práca. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné na internete: <[http://is.muni.cz/th/183810/pdf\\_b/Bakalarska\\_prace\\_1.pdf](http://is.muni.cz/th/183810/pdf_b/Bakalarska_prace_1.pdf)>.
14. SEDLÁKOVÁ, A. 2002. Projektové vyučovanie na výtvarnej výchove In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2002, roč. 52, č. 2, s. 16-18. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2002.pdf>>. ISSN 1335-0404.
15. SEDLÁKOVÁ, A. 2010. *Prostriedky výtvarného umenia vo voľnočasovom vzdelávaní a metodika vybraných postupov*. 1. vyd. Prešov: Grafotlač Prešov. ISBN 978-80-555-0238-0.
16. SIHELSKÝ, B. 2002. Ako projektovať vyučovanie. In *Pedagogické rozhľady* [online]. roč. 52, č. 3, s. 3-8. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr3-2002.pdf>>. ISSN 1335-0404.
17. SOLLÁR, T., BELOVIČOVÁ, Z., MIKUŠKOVÁ, E. 2008. *Teoretická komparácia projektívnych testov z hľadiska podnetov, projektívneho materiálu a vyhodnocovania* [online]. Nitra: Ústav aplikovanej psychológie, 2008. Dostupné na internete:

<[http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.phil.muni.cz%2F~hump%2FSPO%2F\\_SPaO\\_2007%2FPrispevky\\_sbornik%2FSollar\\_TEORETICK%25C1%2520KOMPAN%25C1CIA%2520PROJEKT%25CDVNYCH%2520TESTOV%2520Z%2520H%25BCADISKA.doc&ei=UzRZUdG0GojaswbYo4CgAg&usg=AFQjCNFWYnxmLCJAV7jdfjU5rj31SiydA&sig2=YmogAhHqdr4QBAPSimieSw&bvm=bv.44442042,d.Yms](http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.phil.muni.cz%2F~hump%2FSPO%2F_SPaO_2007%2FPrispevky_sbornik%2FSollar_TEORETICK%25C1%2520KOMPAN%25C1CIA%2520PROJEKT%25CDVNYCH%2520TESTOV%2520Z%2520H%25BCADISKA.doc&ei=UzRZUdG0GojaswbYo4CgAg&usg=AFQjCNFWYnxmLCJAV7jdfjU5rj31SiydA&sig2=YmogAhHqdr4QBAPSimieSw&bvm=bv.44442042,d.Yms)>.

18. STANČÁK, A. 1996. *Klinická psychodiagnostika dospelých*. Nové Zámky: PSYCHOPROF. ISBN 80-9671-48-56.
19. SVOBODA, M. 1999. *Psychologická diagnostika dospelých*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-050-X.
20. SVOBODA, M. 2005. *Psychologická diagnostika dospelých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-706-0.
21. ŠÍPEK, J. 2000. *Projektivní metody*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-53-6.
22. TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 3. vyd. Bratislava: MC. ISBN 80-8052-136-0.

### **Author's Information:**

*Mgr. Alena Sedláková – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music, Art and Physical Education, Presov, Slovak Republic.*

# HUDOBNÝ ZÁŽITOK AKO VÝCHODISKO PRE FORMOVANIE HUDOBNÉHO VKUSU A HODNOTOVEJ ORIENTÁCIE

## MUSICAL EXPERIENCE AS A BACKGROUND FOR FORMATION OF MUSICAL TASTE AND VALUE ORIENTATION

*Zuzana Sláviková*

*Zuzana Slavikova*

### **Abstrakt**

Estetické a sociologické analýzy percepcie obsahov masovej kultúry poukazujú na potrebu kultivácie a rozvíjania hudobného a poslucháčskeho vkusu. V príspevku chceme poukázať na špecifiká hudby obsahovosť vyjadriť a zachytiť len sprostredkovane, prostredníctvom umeleckého zážitku, v ktorom sa emocionálna zložka spája s kognitívnym poznaním. Emocionálne akcentované hudobné zážitky sú zároveň jedným z najvýznamnejších zdrojov, ktoré sa podieľajú na utváraní hudobného vkusu. Mohli by tak tvoriť východisko pri formovaní a kultivovaní hudobného vkusu a hodnotovej orientácie.

### **Annotation**

The aesthetic and sociological analyzes of the perception of the contents of mass culture point to the need for cultivation and development of musical and audience taste. In this paper, we want to point out the specifics of music to express and capture content in a mediated way, through an artistic experience in which the emotional component is combined with cognitive knowledge. Emotionally accentuated musical experiences are also one of the most important sources involved in shaping musical taste. They could thus form the basis for the formation and cultivation of musical taste and value orientation.

**Kľúčové slová:** umenie, kultivácia človeka, hudobný zážitok, emocionálny vplyv hudby, vkus.

**Key words:** art, cultivation of man, musical experience, the emotional influence of music, taste.

### **Úvod**

V dôsledku redukcie množstva dimenzií ľudského bytia v minulosti, dnes pretrváva stav relativizácie ľudských hodnôt, rozpadáva sa systém noriem. Presycujeme sa stále novými informáciami, zážitkami, dojmami, avšak vo vnútri zostávame prázdni a povrchní, chýba nám schopnosť cítiť, vnímať hlbšie a celistvo, myslieť systémovo a analógovo. Nie sme schopní otvoriť sa tajomstvám ľudského ducha, ale ani sami sebe. Chýba nám orientácia vo vlastných psychických stavoch a procesoch.

Preinformatizovaný vzdelávací systém nenastavuje smer k Pascalovej „intuícii srdca“, aj keď je dnes už dokázané, že práve toto je cesta poznávania najzákladnejších vecí a tajomstiev samého bytia. Miznú tým predpoklady pre prekonávanie prirodzeného egoizmu, pre približovanie sa ľudskej podstate, dozrievanie. Stále sa akcentuje tendencia „mať“ nad tendenciou „byť“, tendencia k istote, nad tendenciou k poznaniu, manipulácie nad dialógom. Výsledkom však nemôže byť

človek evolučný, ale dezindividualizovaný a depersonalizovaný. Ide o dôsledky starej paradigmy, ktoré v pohľade na svet, spoločnosť, človeka a umenie neustále pretrvávajú.

Na pozadí analytického, logického, pragmatického myslenia sa od ľudského bytia odtrháva fenomén zážitku, dojmu, údivu či úžasu, intuície, empatie, fascinácie, imaginácie, duchovného vedomia a transcendentna.

Otázky kultivácie a formovania vkusových preferencií a hodnotovej orientácie prostredníctvom umenia je preto ťažké určiť bez aspoň aproximatívneho vymedzenia zmyslu ľudskej existencie, otázok usmernenia a zamerania človeka na svet zmyslu a hodnôt, výchovy k vnútornej slobode, sebazoznaniu atď. Nové koncepcie výchovy preto preferujú návrat človeka k jeho bytostnému poslaniu. Do centra pozornosti sa dostáva požiadavka výchovy s psychagogickým rozmerom, v ktorom sa princíp celostnosti uplatňuje napĺňaním axiologicko-etickej dimenzie výchovy. Reinterpretácia výchovy ako „starostlivosti o dušu“ integruje otázky hodnôt a zmyslu a človeka chápe ako telesno-psychicko-sociálno-duchovnú integritu. Aj filozofia umeleckej výchovy reaguje a v súčasnosti sa orientuje na princípy komplexnosti v oblasti umeleckej intervencie a na požiadavku komplexnej psychickej stimulácie, oproti dlhodobému preferovaniu funkcií ľavej hemisféry. Vyzdvihovaný aspekt kreativity sa tu spája predovšetkým s tvorivým riešením životných situácií a problémov, k čomu je potrebná celostná percepcia, syntetické myslenie, intuícia a imaginácia.

Na pozadí tohto smerovania môže mať umenie funkciu modelu, pretože ho môžeme využívať k orientácii v nás, vo svete, nakoľko odkazuje k podstate veci.

## 1. Umenie ako špecifický prostriedok humanizácie a kultivácie človeka

V dôsledku atomizácie sveta a degradácie človeka na koliesko v stroji sa zo sféry vedomia stratili základné orientačné body, vychádzajúce z univerzálnych princípov a absolútnych hodnôt, obrazne vyjadrené R. Bergerom (1997) – zmizla „Polárka“, človek už „nevie, kde je sever“. Pretože podstata umeleckých procesov je v tom, že transcendujú rovinu všednosti, nevyhnutne je tak spätá s kategóriami ako je Bytie, Pravda, Kozmický princíp, ktoré sa spájajú s existenciálnymi aspektami.

Na margo túžby ľudí po poriadku, istote, zrozumiteľnosti v umení (redukcia na klasický schillerovský ideál) na jednej strane a nemožnosti racionálne uchopiť viaceré podstatné aspekty ľudskej existencie (čo ani umenie nemôže kompenzovať) na strane druhej, R. Berger poukazuje na **princíp rezonancie**, ako na nový orientačný bod ku kategórii Krásna.

Reflektované smerovanie podčiarkuje aj tzv. reflexívna estetika E. Mistríka (1996), ktorá preferuje osobnostné chápanie estetických hodnôt a umenie reflektuje z hľadiska individuálneho svetonáhľadu. Nie je zacielená von, na umenie a krásu, ale dovnútra, na vzťahy človeka k umeniu a kráse.

V súvislosti s problémom autentickosti tvorby a rešpektovaním komplexného systému ľudskej psychiky neustále si drží aktuálnosť aj Jungova (1997) teória archetypov, pretože tradíciou uchované symboly a obrazy, pravzory existenčných situácií zakódované v nevedomí, sú prítomné v dielach veľkých tvorcov a majú významné miesto aj v ľudskom živote. Len také diela fascinujú, poskytujú zážitok hĺbky a zmyslu.

Ukazuje sa, že nielen talent, alebo viazanosť na určitý štýl, ale celá osobnosť sa premieta do štruktúry a dekodovania diela – jej integrita, úroveň vedomia, duchovná zrelosť a preto len vnímavý, hlbavý a pripravený percipient je schopný rezonancie a následnej fascinácie umeleckým dielom.

## 2. Emócie v hudbe a emocionálny vplyv hudby na človeka

Vnímanie hudby a predovšetkým uvedomené počúvanie spúšťa u človeka určité psychosomatické procesy. Spracovávanie jednotlivých aspektov hudby – konsonancia, disonancia, melódia, harmónia, rytmus, intenzita atď. jednotlivými časťami mozgu, odкрýva celú bázu zákonitostí odozvy mozgu na hudbu, s prihliadnutím na príslušné emocionálne procesy. Tieto sú zodpovedné za kognitívne hodnotenie udalostí, vyvolanie telesných reakcií v spojení so

subjektívnymi skúsenosťami a zmenami vedomia, ako aj za expresívne správanie. Predmetom priebežných výskumov je odkrývanie súvislostí medzi rôznymi telesnými a mentálnymi prejavmi, s ich účelovým zameraním na emocionálne procesy. Je výskumne overené, že cielene zameraná hudba podnecuje všetky psychické funkcie, vedie k spontánnej revitalizácii psychiky a tela, čo vedie k zlepšeniu kvality života. Má obrovský podiel na rozvoji emocionálnej inteligencie, empatie, intuície, vhl'adu, ktoré vedú človeka k principiálnym a podstatným veciam života. Všetky uvedené zložky psychiky sú súčasťou bezprostrednej cesty k múdrosti. Ide o cestu, ktorá sa líši od poznávania prostredníctvom experimentov, empirických výskumov, či obdobných (matematických a štatistických) spracovávaní zistených dát a ktorá vedie k takému druhu poznania, ktorý následne riadi a ovplyvňuje celý ďalší priebeh života. M. Nákonečný (2000) rozlišuje základné emócie (strach, hnev, radosť, smútok, dôvera, znechutenie, očakávanie, prekvapenie) a vyššie emócie (intelektuálne, morálne, estetické).

Výskumy amerických hudobných psychológov, ktoré sa týkali emocionality v hudbe, boli založené predovšetkým na **verbálnej charakteristike emocionálneho pôsobenia** a na vytvorení inventára adjektív (tzv. kruh adjektív). Súčasná hudobná psychológia zdôrazňuje **jednotu emocionálneho a racionálneho** v hudobnom obraze. Emócie v hudbe sú na základe kognitívnych procesov identifikované a uvedomované. City a emócie vyvolávajú rozumovú činnosťou a rozum zase zušľachtľuje cit tým, že ho zbavuje čisto biologického základu. Idea v hudobnom diele je vyjadrená tzv. emocionálnym myslením, city a intuícia a poznávacie procesy sa preskupujú, a sú zakotvené priamo v hudobnej výstavbe a forme (Sedlák, Váňová 2013).

K tejto problematike sa zásadnejšie vyjadrila S. Langerová (1998), podľa ktorej má hudba **emocionálny obsah symbolicky**, pričom obsah citov z nej nie je odvodený a nie je pre ňu určený, ale je ich logickým výrazom (nie jazykom). Hudba teda podľa autorky nie je priamym výrazom citov, hudbou city nekomunikujeme, ale cez symbolické formy poznávame ako fungujú, môžeme nahliadnuť do ich podstaty, ale bez toho, aby sme sa na ne viazali. Význam v hudbe je implicitný, nie je konvenčne definovaný, možno ho pochopiť, precítiť, nie však definovať. Autorka konštatuje, že vzťah medzi umením a poznaním sa naplňa predovšetkým v reflexii, prostredníctvom fenomenálneho charakteru skúsenosti. Pridelovanie významu je preto výsostne premenlivé, pravdepodobne za prahom vedomia a jednoznačne za prahom diskurzívneho myslenia. Umenie je teda podľa S. Langerovej systémom „prezentačných“, nie diskurzívnych symbolov, ktoré objekt (zvyčajne emóciu) prezentujú našej pozornosti, ale neopisujú ju. Preto sa prezentovaná vec nedá oddeliť od spôsobu jej prezentácie, iba ak by sa opísala a preniesla do pojmového ekvivalentu. Aj N. Goodman (2007) chápe symbolizmus tak, že diela na niečo referujú, pričom vlastnosť, či atribút, na ktorý odkazuje, sa iba metaforicky vzťahuje na vec, ktorá naň odkazuje. Skladba smútok alebo radosť vyjadruje tým, že odkazuje na predikát smutný alebo radostný, ktorý metaforicky vlastní. R. Scruton (2009) na margo slovného vyjadrenia psychických procesov konštatuje, že hudbu môžeme interpretovať len v rámci nevyhnutného metaforického opisu. Bez metafory podľa autora nejde o hudobnú skúsenosť, ale o skúsenosť počúvania sledu zvukov. 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. Vychádza z toho, že 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 R. 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.

Kvalitu zážitku a postojov percipienta podľa J. Kulku (2008) podmieňujú aj vedomosti, návyky a zručnosti, názory na umenie a postoje k nemu, postavenie umenia v hodnotovej hierarchii osobnosti, estetická skúsenosť, kultúrna úroveň človeka a jeho životný štýl. Kultúrnu úroveň určuje dispozičná základňa vnímania s dôrazom na schopnosť spracovania informácií, ale predovšetkým na **bohatstvo asociácií v prežívaní**.

Je pravdepodobné, že u hudobne vyspelých poslucháčov im ich hudobná skúsenosť umožňuje sledovať výstavbový prúd a hudobný obsah, čo môže pri nečakaných zmenách vzbudzovať pocity prekvapenia a údivu.

### 3. Hudobný zážitok ako jednota emocionálneho a kognitívneho

Zážitková zložka sprevádza kontakt človeka s hudbou od najprimitívnejších pokusov o hudobný prejav, cez staré kultúry, v ktorých mýty hovoria o zvuku ako základnej substancii bytia. V literatúre, dráme, je možné postihovať obsah v pojmoch, logických súdoch. V hudbe je však to obsahové vyjadriteľné len sprostredkovane, cez zážitok. Tam, kde nie je text, program, ani nadpis, obsahovosť je zachytiteľná len prostredníctvom umeleckého zážitku, zacieleného do hudobného myslenia a tvárnych prostriedkov diela (Kresánek 1992).

Hoci sémantické možnosti hudby sú menšie ako možnosti iných umení, jej prednosťou je schopnosť modelovať psychické procesy a v tomto smere je oproti iným umeniam oveľa univerzálnejšia. V. V. Meduševskij (1982) zdôrazňuje, že umelecké emócie nie sú kópiou momentálnych zážitkov, ale výsledkom hodnotových predstáv, ktoré sú v hudbe len východiskovým materiálom. Špecifikum hudobnej komunikácie teda spočíva v samostatnej tvorbe analógií, vlastného modelu sveta u poslucháča, nie v zrkadlovom obraze tvorenia. Keďže každá z činností vedomia je súčasne funkciou myslenia, pri počúvaní hudby prebieha medzi prežívaním a myslením interakcia, ktorá je simultánna s interakciou vedomia subjektu s hudbou. Hudobný zážitok je teda aj produktom myslenia.

J. Kresánek (1980) tiež ukazuje na postavenie zážitku v samej podstate hudby, v ktorej sa odráža skutočnosť, na ktorej je zainteresovaná celá ľudská osobnosť, v ktorej sa spája emocionálna zložka s kognitívnym poznaním.

Zo starších autorov pripomíname ruského estetika S. Ch. Rappoportu (1979), ktorý v knihe „Umenie a emócie“ konštatuje, že umenie disponuje jedinečnou schopnosťou zložitej premeny citov, pričom emocionálny obsah sa nesmie redukovať na každodenné životné emócie. Autor tu tiež spája umelecké emócie s poznávacími procesmi. L. S. Vygotskij (1981) nazval takéto zložité premeny citov najdôležitejším zákonom estetickej reakcie. Umenie sa podľa autora inšpiruje zo života, no pridáva aj čosi špecifické, čo v podnetoch zo života ešte nie je obsiahnuté. Toto demonštruje známym prirovnaním vzťahu umenia k životu so vzťahom vína k hroznu.

L. Burlas (1984) v súvislosti s chápaním hudby poukazuje na dialektickú väzbu medzi aspektom rezonancie a racionálno-kognitívnym aktom. Dualizmus racionálneho a emocionálno-zmyslového postoja k umeleckému dielu sa podľa autora tiahne dejinami európskej kultúry. Estetická analýza tak vychádza z dvoch druhov poznania – racionálno-logického alebo zmyslového. Umenie a hudba je integrovaný prejav celej ľudskej psychiky, preto je dôležité zmyslové poznanie spájať s logicko-racionálnou aktivitou. Do popredia sa dostáva problematika čo najužšieho spojenia a objavovania súvisu medzi hudobnou štruktúrou a esteticko-emocionálnym významom v priestore interpretácie diela.

Toto konštatovanie podčiarkuje aj Goodmanovo chápanie estetického zážitku ako zážitku kognitívneho. V estetickom zážitku fungujú emócie kognitívne a dielo chápeme pocitmi a zmyslami. Ide tu skôr o emocionálne obohatenie poznania, nie o ochudobnenie zážitku o emócie. Emócie sa zúčastňujú poznávania, čo neznamená, že nie sú precítené. Kognitívne spracovanie diela si vyžaduje objavenie emócií, aby sme mohli dielo posúdiť a pochopiť, či včleniť do svojich skúseností a do svojho sveta. Vnímanie, chápanie a cítenie vzájomne spolupôsobia a ovplyvňujú sa navzájom, preto odolávajú analýze a triedeniu na emocionálne a neemocionálne zložky. Kognitívne teda nevyklučuje ani zmyslovosť ani emócie, pretože to, čo umením poznávame, pocítíme až do



morku kostí, rovnako ako v mysliach. Autor nepovažuje za cieľ estetiky objavenie meradla estetickej hodnoty, ale estetický zážitok chápe ako spôsob porozumenia, čím odoberá privilegovaný status estetickej hodnoty.

#### 4. Metafora ako výsledok živej intuície a kvalitatívny prvok umeleckého zážitku

Nevyhnutný prvok kvality umeleckého zážitku a odhaľovania predobrazov výrazovosti hudby podľa V. Zusku (1993) predstavuje metafora. Do hry tu vstupuje množstvo individuálnych skúseností, hodnotových aspektov, duchovných či náboženských kontextov, skúseností z iných druhov umenia atď. Metafora spúšťa a vyvoláva intersenzuálne procesy, polymodálne kombinácie, ťaží z hĺbkového napojenia na jadro človeka, na jeho implicitnú pamäť, emocionálnu inteligenciu atď. Vnútorne to pociťujeme ako naliehavosť, afinitu k myšlienkovému chápaniu, porozumeniu, či postihnutiu posolstva umeleckého diela. Metafora týmto premostuje dva protikladné prístupy k recepcii umeleckého diela – celostný a analytický a tiež stavia mosty medzi hemisférami, cvičí v prekonávaní paradoxu.

Celý proces metaforizácie súvisí s interakciou pravej a ľavej hemisféry, pretože sa neodohráva len na úrovni verbálneho jazyka, ale jej základ spočíva v akejsi „iskre“ medzi paleolozgom (predverbálna úroveň) a neocortexom (verbálna úroveň), vo sfére vzťahov, analógií, modelov bez verbálnej povahy. Je pravdepodobné, že zložkou metafory sa stávajú elementy nadindividuálnej a nadspoločenskej skúsenosti, ktoré sú zašifrované v paleomozgu. Na tomto princípe je podľa R. Bergera (1997) založené umenie, jeho sugestívnosť, celá umelecká komunikácia. Fascinovať môže to, čo je sugestívne, a bez fascinácie neexistuje umelecká komunikácia. Postulát zrozumiteľnosti, vychádzajúci z koncepcie, že hudba je jazyk, stojí v protismere, vytvára konflikt namiesto oslobodzujúceho zážitku. Diela živého umenia vyžarujú princíp života, zdroj tušenia, istoty a odvahy. Takéto diela sú sugestívne, fascinujúce, spôsobujú stavy meditácie, kontemplácie, ide v nich o tvorbu metafor, paradoxov, apórií, koánov. V nich nachádzame obraz dialektiky Bytia.

Metafora je prítomná v procese vnímania umeleckých diel, kde sú mnohoraké asociácie prvotným zmyslovým materiálom, základom, ktorý umožňuje vytušiť javy, ktoré umenie vyjadruje a zobrazuje. Umožňuje vyvolať údiv a umožňuje vhládavo preniknúť k množstvu vecí naraz, aktivizuje našu imagináciu a živú intuíciu, privádza nás k jednote.

Metafora ako „intuitívna racionalita hudobného myslenia“ (Burjanek 1970), môže naplňať v súčasnosti toľko postulovaných požiadavku komplexity na strane človeka a života.

Hudobný zážitok ako cesta k obsahovosti hudobného diela tvorí východisko analýzy, interpretácie i hodnotenia hudobných diel. Schopnosť prenikať k hudobnému významu a zmyslu, k dekódovaniu posolstva prostredníctvom metafor a symbolov, ako kódov pravých významov a skutočného zmyslu, ponúka možnosť zachytávania jednoty a celku skutočnosti. Metafora prostredníctvom kreatívnej syntetizácie asociatívnych predstáv, pomáha tiež orientovať sa v pluralite hudobného trhu tým, že robí človeka senzibilným na diferencie, vnímavým na hodnotu javov z aspektu estetického postoja, pôsobí ako barometer proti povrchnému eklekticismu.

#### 5. Tvorba vkusových preferencií a hodnotovej orientácie

R. Podpera (2006) chápe hudobný vkus v dvoch základných perspektívach: konštatuje, že hudobné preferencie môžu do značnej miery odrážať osobnosť percipienta, ktorý ku konkrétnym hudobným žánrom inklinuje podľa toho, akú má predstavu o sebe a o spoločnosti vo všeobecnosti; a tiež z hľadiska recepcie hudobnej diverzity a stratifikácie, pretože recipient sa spolupodieľa na tvorbe a formovaní premien, estetických, životných a iných postojov človeka a taktiež na komplexnom rozvoji osobnosti.

Podľa I. Poledňáka (2006) sú prvým zo zdrojov, ktoré sa podieľajú na utváraní hudobného vkusu **emocionálne akcentované hudobné zážitky**, predovšetkým z formatívneho obdobia vývinu. Druhým zdrojom je individuálna psychológia, vlastnosti osobnosti – vôľa, temperament, štruktúra schopností a pod., vývinové vrstvy osobnosti, potreba motivačných štruktúr (vrodené motivačné

dispozície, aktuálne potreby a ich uspokojovanie), ako integrujúci činiteľ aj inteligencia. Každé dieťa a dospelávajúci je jedinečnou a vysoko individuálnou osobnosťou a patrí k rôznym perцепčným typom, preto môže percipovať a prežívať diferencovane. Tretím zdrojom je kultúrna determinácia v najširšom slova zmysle, s kultúrou v oblasti výchovy a vzdelávania, aj ako historickej skúsenosti ľudstva.

Aj keď sú biologicko-psychologické vlastnosti človeka významným zjednocujúcim a zároveň individualizujúcim činiteľom, vo veľkej miere sú jeho psychika a život určené aj výchovou a kultúrnymi vzorcami, ktoré vstupujú a realizujú sa v jeho prežívaní a konaní. Mimoriadne veľký vplyv a význam na utváranie názorov a postojov a tak aj vkusu má rodina a rôzne skupiny s formatívnym dosahom.

Vkusom všeobecne označujeme našu schopnosť identifikovať a diagnostikovať mieru estetickú či umeleckú hodnotu javov. Zmyslová citlivosť a zmyslové kvality pritom predstavujú nižšiu rovinu estetických pocitov – kvalitu bazálneho materiálu, bez ktorého by krása nemohla existovať ani vo vysokom umení. Zmyslová rovina, jej štruktúrovanosť a vnútorné väzbové vzťahy vyjadrujú vyššie výrazové roviny. Bez prijatia nižších, zmyslových kvalít a senzuálnej hodnoty, by nemohli byť funkčné výrazové intencie vyššej umeleckej expresie. Podľa J. Albrechta (1999) senzuálne hodnoty spoluvytvárajú zobrazovací cieľ stojaci nad nimi, stávajú sa tak nositeľmi vyšších hodnotových významov, ktoré mohli vzniknúť len pomocou základných hodnôt senzuálnych elementov. Tieto elementárne estetické pocity úzko súvisia s láskou k životu a radosťou vo vyšších rovinách, v duchovnej sfére, kde je objektom estetického zážitku radosť z idey, z objavu, z poznania. Aj v tomto vysokom umení, ktoré nie je apriori zamerané na radosti z kvality zmyslových pocitov, je kľúčové obohacovanie a obnova života, zintenzívňovanie životného pocitu, ochrana a prinavrátenie života.

Schopnosť či spôsobilosť odhaliť krásu a jej mieru medzi javmi vo sfére ideí – vkus – závisí od mnohých faktorov, bez ktorých nie je možné správne rozhodovať o kritériách hodnoty. Dobrý vkus vládne určitými dispozíciami prevažne spontánne, inštinktívne, bez aktívneho uvedomovania si širších súvislostí. Miera hodnôt predpokladá komparáciu, aj keď často neuvedomenú, ktorá závisí od širšieho obzoru, zo skúseností osvojených produktov umenia ako takého. Aby sa duchovný svet krásy stal súčasťou životného pocitu a postoja človeka, aby ten bol schopný merať jednotlivé podnety, teda mal umelecký vkus, musel istý čas vnímať hodnoty, zžívať sa s nimi, identifikovať sa s nimi a uchovávať ich v povedomí. Každé dielo vzniká v kontexte historického vývoja, na základe analógie, nazývanej štýl. Aj prekonané štýlové pozície zostávajú platnými východiskami, lebo každé vývojové štádium predstavuje integritu, vyššiu súvislosť. Umelecký vkus predpokladá, že recipient je schopný vidieť dielo v jeho jedinečnosti, ale aj štýlovej determinovanosti. Vkus je viazaný na určitú mieru talentu, bežnú dispozíciu, ktorú vlastní takmer každý človek, ide o určitú citlivosť a vnímavosť pre umenie vôbec.

Nevyhnutným determinantom vkusu je určitý stupeň kreativity, miera, v ktorej je človek schopný asociovať navzájom vzdialenejšie predstavy a syntetizovať ich do novej súvislosti či skutočnosti. Bez kreativity nie je možné tvoriť, interpretovať a pochopiť umelecké dielo, ktorého idea je zobrazená na odlišných rovinách predstáv. Každá nová kreácia ho preto rozširuje. Predpokladom pochopenia diela je podľa J. Albrechta (1999) asociačno-syntetický postup medzi východiskovými predstavami a novou ideou.

Ukazuje sa, že veľmi dôležitou schopnosťou človeka je **kreatívna syntetizácia**, ktorá spája vo vedomí rozporné oblasti (jednotlivé roviny) do súvislostí, čo tvorí obsah a umeleckú intenciu diela.

## Záver

Estetické a sociologické analýzy percepcie obsahov masovej kultúry poukazujú na potrebu kultivácie a rozvíjania hudobného a poslucháckeho vkusu. Stanovenie základných črt človeka s nízkou kultúrou vkusových preferencií, ktorý inklinuje ku gýču poukazuje na viaceré dôležité skutočnosti a fakty, predovšetkým na chýbajúcu kreativitu a z nášho pohľadu neschopnosť analógového, paradoxného, či dialektického myslenia. Hodnotiace kritériá sa vulgarizujú,

banalizujú a šablonizujú, dochádza tu k radikálnemu posunu alebo prevratu hodnôt, kde škaredé sa prezentuje ako krásne, umelé ako prirodzené, kde lož je vyhlasovaná za jedínú pravdu. Recipient tohto typu disponuje intenzívnymi emóciami voči všetkému okázalému, plytkému, roztomilému a nevkusnému. Vo svojej podstate je to hlboko odcudzený človek, snaží sa vedome aj podvedome komunikovať s niečím, čo mu má zdanlivo zlepšiť život a odpútať ho od problémov každodennej reality. Reálne pre nich stráca skutočnú hodnotu, za reálne považujú to, čo je imaginárne. Nechce a nevie byť sám sebou, pôvodný, originálny, preto slepo nasleduje nejaký vzor. Týmto spôsobom hľadá náhradu za skutočný život, sivú každodennú realitu, ktorú veľmi rád vymieňa za ružovú ilúziu. Nepatrí sebe, chýbajú mu základné atribúty ľudskosti. Rád sa pohybuje v spoločnosti, v ktorej dominuje spredmetnenie vzťahov. Má privilegovaný vzťah k materiálnemu svetu, kde sa znehodnocuje všetko skutočne ľudské, humánne, kultúrne.

V psychologickom zmysle sa mentalita človeka s nekultivovaným vkusom, ktorý preferuje gýč vzťahuje na spôsob myslenia, preferencie hodnôt, vytváranie názorov, správanie, celé duševné vybavenie človeka. V tomto zmysle, píše N. Božilovič (2014), sa záľuba v gýči stáva imanentnou vlastnosťou ľudskej povahy. V psychologickom diskurze boli vyčlenené tieto základné vlastnosti takejto gýčovej mentality – falošná senzitivnosť, precitlivenosť, dojímavosť, sentimentálnosť, simulovaná citlivosť na všetky nepravdy tohto sveta. V psychologickú štruktúru gýčovej osoby je tiež výrazná póza falošnej skromnosti, autenticita je silno potlačená. Dôležitá vlastnosť jeho psychiky je aj túžba po istote, stabilite a odpor k zmenám, čo vedie k transformácii v konzervatívnu, spiatočnickú a dogmatickú bytosť, ktorá sa bráni akémukoľvek rozvoju a pokroku. Takáto osobnosť je potom prirodzene nekreatívna, obáva sa všetkého nového a odvážneho. Dôsledkom je túžba prežiť život v existujúcom, overenom a bezpečnom prostredí, je tu výlučná orientácia na už videné, dané, zažitú, minulé, ale predovšetkým na neprítomnosť akejkoľvek autentickej hodnoty a zmyslu. Veľmi často sa takáto osobnosť chráni kvázi ušľachtilými etickými princípmi. Vo svojej nekreativnosti nemôže byť tvorcom a je odsúdená na pasivitu a nekritické prijímanie obsahu kultúry.

Výskumné zistenia fenoménu múdrosti ukázali, že pre vyšší stupeň múdrosti sú príznačné predovšetkým nadhľad nad paradoxnou situáciou, čo si vyžaduje logiku, ktorá je založená na protikladoch a paradoxoch – dialektickú logiku (protikladné v sebe zahŕňa neistotu), otvorenosť novým skúsenostiam (ľudská otvorenosť popiera dualitu a umožňuje iný pohľad na objavovanie sa skutočnosti a sveta v celku), zlepšenie integrity osobnosti, vyššia miera kreativity. Východisko by mohla tvoriť výchova ku kreativite, ktorá vychádza zo života, umožňuje rozvoj psychiky ako celku, stimuluje intuíciu a vhlad, imagináciu, pomáha prebúdzat' vedomie, kultivovať mentálne procesy a schopnosť uvidieť analógie a súvislosti.

**Poznámka:** Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0095/18 *Umelecká hodnota, trivialita, brak a gýč v literárnej, výtvarnej a hudobnej tvorbe pre deti a mládež*.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. ALBRECHT, J., 1999. Človek a umenie. Bratislava: Národné hudobné centrum. ISBN 80-88884-13-6.
2. BERGER, R., 1997. *Hudba a pravda*. Bratislava: ORMAN. ISBN 80-967816-0-X.
3. BOŽILOVIČ, N., 2014. *Gýčová kultúra*. Bratislava: Malé centrum. ISBN 978-80-968737-4-6.
4. BURJANEK, J., 1970. *Hudební myšlení*. Brno-Praha: SPN.
5. BURLAS, L., 1984. Pedagogická interpretácia hudobného diela. In: *Musica viva*, Bratislava: Tatran.
6. GOODMAN, N., 2007. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1519-8.

7. JUNG. C. G., 1997. *Archetypy a nevědomí*. Výber z díla II. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka. ISBN 80-85880-16-4.
8. KRESÁNEK, J., 1992. Hudba a Človek. In *Slovenská hudba*. Roč. 18, 1992, č. 3, s. 342-396.
9. KULKA, T., 2000. *Umění a kýč*. Praha: Torst. ISBN 80-7215-128-2.
10. KULKA, J., 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2329-7.
11. LANGEROVÁ, S. K., 1998. *O významovosti v hudbe. Genéza umeleckého zmyslu*. Bratislava: Spoločnosť pre nekonvenčnú hudbu. ISBN 80-967445-6-9.
12. MEDUŠEVSKIJ, V. V., 1982. *O zákonitostiach a prostriedkoch umeleckého pôsobenia hudby*. Bratislava: Opus.
13. MISTRÍK, E., 1996. *Aesthetic and Civics*. Senica: Printed by RESS. ISBN 80-85518-40-6.
14. NÁKONEČNÝ, M., 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
15. PODPERA, R., 2006. *Quo vadis musica*. Premeny sociálnych funkcií hudby. Bratislava: VEDA. ISBN 80-224-0901-4.
16. POLEDŇÁK, I., 2006. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1215-1.
17. RAPPOPORT, CH., 1979. *Umenie a emócie*. Bratislava: Pravda. ISBN 75-046-79.
18. SCRUTON, R., 2005. *Estetické porozumění*. Eseje o filozofii, umění a kultuře. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-92-7.
19. SCRUTON, R., 2009. *Hudobná estetika*. Bratislava: Hudobné centrum. ISBN 978-80-89427-11-6.
20. SEDLÁK, F. – H. VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
21. VYGOTSKIJ, L. S., 1981. *Psychologie umění*. Praha: Odeon.
22. ZUSKA, V., 1993. *Temporalita metafory*. Praha: Gryf, ISBN 978-80-7439-115-6.

#### **Author's Information:**

*doc. PaedDr. Zuzana Sláviková – PhD., University of Presov, Faculty of education Centre of Research into Children Language and Culture, Presov, Slovak Republic.*

## РОЛЬ МУЗИЧНОГО СУПРОВОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З РИТМІКИ І ХОРЕОГРАФІЇ

### THE ROLE MUSICAL ACCOMPANIMENT DURING THE LESSONS OF RHYTHMIC AND CHOREOGRAPHY

*Лариса Гайдай, Світлана Челало*

*Larysa Haidai, Svetlana Chelalo*

#### **Анотація**

Стаття присвячена пошуку нових підходів до ролі музичного супроводу на уроках ритміки і хореографії в молодшій школі. Висвітлені засоби музичного супроводу, які розвивають у молодших школярів музичний слух, почуття ритму, координацію рухів, слухову й рухову пам'ять. В статті визначено вплив музичного супроводу на емоційний стан дитини. Особлива увага приділена формуванню знань, умінь і навичок проведення занять із музично-ритмічного та хореографічного виховання в процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

#### **Annotation**

The article is dedicated to the searching of new approaches to the role of the musical accompaniment during the rhythmic and choreography lessons at the primary school. The means of the musical accompaniment are highlighted in the article due to the importance of the development of hearing, sense of rhythm, the coordination of movements and the ability of the memory to remember sounds and moves. The article gives the definition of the influence of the musical accompaniment on the emotional state of a child. The great attention is paid to the forming of knowledge, skills and experiences in conducting lessons in musically rhythmic and choreography education in the process of training of the future teachers of physical education.

**Ключові слова:** музичний рух, ритміка, рухова реакція, музичний супровід, музикальність, сприйняття музики.

**Key words:** musical movements, rhythm, reaction on the move, musical accompaniment, musicality, perception of the music.

#### **Постановка проблеми**

Одним зі стратегічних завдань модернізації вітчизняної системи освіти є оновлення змісту професійної підготовки фахівців, відбір і структурування навчального й виховного матеріалу, забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб учнів та студентів. Державний підхід до проблеми фізичного виховання, фізичної культури і спорту відтворюють такі нормативні документи: «Державна національна програма», Закон України «Про фізичну культуру і спорт», «Фізичне виховання – здоров'я нації», Закон «Про освіту» Нової Української Школи та інші документи. Реформування сучасного суспільства неможливе без орієнтації на духовні цінності. Це потребує нових підходів до проведення уроків основ здоров'я і фізичної культури, ритміки і

хореографії в новій українській школі. Формування української національної системи фізичного виховання школярів вимагає перебудови процесу фізичного виховання.

Успішне розв'язання цієї проблеми можливе тільки за умови цілеспрямованого комплексного вирішення завдань з виховання фізичної культури кожної особистості, починаючи з раннього віку і впродовж усього життя.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій**

Музично-ритмічне виховання міцно увійшло до системи фізичного виховання. Починаючи з дитячого садка, далі в загальноосвітніх школах, середніх і вищих навчальних закладах фізичні вправи, як правило, проводяться під музичний супровід. Уміле й виразне виконання рухів під музику розвиває музичну пам'ять, відчуття ритму, пластичність й виразність рухів, приносить дитині радість і задоволення.

Курс «Ритміка і хореографія» є однією з важливих дисциплін у підготовці студентів до професійної діяльності вчителя фізичної культури, хореографа. Він спрямований на вдосконалення музичної і рухової культури студентів. Актуальну проблему поєднання музики з руховими діями в своїх трудах розглядали науковці Т. Лисицька, В. Сосіна, Л. Ярмолевич, Е. Вільчковський, О. Пророков, Т. Ротерс, О. Шевченко та ін.

**Мета статті** – дослідити роль музичного супроводу на заняттях з ритміки і хореографії для молодших школярів у процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

### **Виклад основного матеріалу**

Ритміка і хореографія є навчальною дисципліною художньо-естетичного циклу, яка спрямована на вироблення в студентів знань, умінь і навичок проведення занять із музично-ритмічного та хореографічного виховання в дитячих дошкільних закладах, загальноосвітніх та спортивних школах, гуртках і секціях. Метою дисципліни є формування базових професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, що забезпечують теоретичну і практичну підготовку вчителя фізичної культури, хореографа, організатора масових форм видовищних заходів. Заняття з ритміки й хореографії обов'язково відбуваються під музичний супровід. Важливу роль у цьому процесі відіграє співпраця вчителя й концертмейстера, який забезпечує цей музичний супровід.

Музичне виховання – це процес розвитку музикальності як здатності зрозуміти та глибоко пережити й відчути музику. Тільки тоді вона надовго залишиться в емоційній пам'яті дитини, позначиться на її світовідчутті й поведінці. За умови глибокого сприйняття музика розкриває свою художньо-етичну цінність, реалізує поставлені перед нею завдання. Така цілеспрямованість розвитку музичності дає змогу визначати музичне виховання як процес надзвичайно важливий і потрібний для дітей молодшого шкільного віку. Учням молодшої школи необхідно не тільки давати музичні знання та навички, а й формувати в них компетентності, передбачені програмою фізичної культури для молодшої школи, а саме: шляхом розвитку музикальності прививати естетичні смаки та формувати гармонійну особистість.

Рух під музику є одним з найефективніших методів розвитку музичності, оскільки базується на притаманній кожній дитині природній руховій реакції. Завдання музичного руху виховувати в дітей молодшого шкільного віку здатність слухати, сприймати, оцінювати музику, розвивати любов до неї та потребу в ній.

Музика викликає в будь-якої людини моторну реакцію. Нерідко вона залишається таємною, вираженою хіба що в змінах м'язового тону, тож потрібно створювати необхідні умови для природного виявлення цих моторних реакцій, що втілювалися б у рухах усього тіла. Усе це виховує в дітей уяву й творчу активність, яка проявляється по-різному: і через підсвідоме вираження свого емоційного стану рухами під час слухання музики; і в ході виконання вправ із заданими рухами, яке діти увиразнюють відповідно до власного

сприйняття музики. У процесі такої роботи дітей потрібно ознайомити з музикою, що містить різнохарактерні образи – від веселих, безтурботних, ліричних, ніжних до енергійних, вольових. Зіставлення конкретних музичних образів (енергійних, активних, вольових і спокійних, ліричних, споглядальних) допомагає дітям глибше пережити й чітко виразити їх, збагачуючи та організовуючи емоційне сприйняття світу дітьми [2, с. 45].

Слід завжди звертати увагу на вираз облич дітей, які рухаються під музику, бо саме в такий спосіб можна зрозуміти їх емоційне ставлення до цього процесу. Спочатку більшість учнів соромиться рухатися під музику, учитель в ігровій формі повинен поступово спонукати кожную таку дитину до відтворення рухами різних музичних характерів та темпоритму. Імпровізуючи, діти рухаються інтуїтивно, вільно, як їм підказує музика. Учитель слідкує, щоб діти весь час слухали музику, а їхні рухи передавали характер мелодії, передусім її емоційну забарвленість та динаміку.

Мелодія – це основа музично-рухового образу. У вправах, іграх, таночках вона допомагає слідувати за розгортанням змісту музики, відчувати логічне завершення музичної думки [3, с. 78]. Важливо, аби всі включилися в рух з початком музики та зупинилися в момент її закінчення. У дітей потрібно виховувати цілісне сприйняття кожного музичного твору. Природний шлях до цього – розвиток сприйняття мелодії як головного носія змісту музики. Тільки в комплексі з усіма іншими засобами музичної виразності, тобто засвоюючи музичний руховий матеріал, діти вчаться розуміти, запам'ятовувати та відтворювати мелодію.

Починати навчання треба з простого музичного матеріалу, побудованого на елементарних одночастинних музичних творах. Вони стають базою для формування в дітей природної звички завершувати рух одночасно із закінченням музичної думки (після ходьби та бігу, у вправах на місті) і, навпаки, продовжувати рух, доки не стихнуть останні звуки музичного супроводу. Поступове ускладнення музичного матеріалу розвиває здатність сприймати музику з більш розгорнутим змістом та складнішою формою.

Необхідно розвивати в дітей чутливість до елементів музичної виразності. Цього можна досягти, працюючи над музичним твором, у якому той чи той елемент (динаміка, ритм, темп, регістрове забарвлення та інше) є провідним та визначає характер і зміст музики. Розвиток почуття музичного ритму та ритмічності руху не відокремлюється від виховання цілісного сприйняття музики.

У процес виховання відчуття темпоритму рекомендовано додавати елементи музичної грамотності (поняття такту, розміру, сильних та слабких долей, тривалості нот тощо). Зазвичай діти відшуковують правильний темп і ритм рухів, а якщо виникають труднощі, учитель ритміки і хореографії та концертмейстер мають надати пояснення та продемонструвати рухи.

Музичний матеріал для занять з ритміки і хореографії повинен бути виразним та відповідати характеру вправ. Музичні твори з чітко вираженим малюнком і рівномірним повторенням окремих частин вважаються найбільш придатними для занять з ритміки та хореографії. Одним з найважливіших завдань формування професійної фахової підготовки вчителя ритміки і хореографії є наявність належного музично-естетичного досвіду та сформоване почуття музичного смаку. Тож уважаємо за необхідне, щоб учитель ритміки та хореографії дотримувався принципів музично-хореографічної єдності.

## **Висновки**

Музичний супровід є невід'ємною частиною занять з ритміки і хореографії. Маючи потужний потенціал емоційного впливу, він є суттєвим засобом естетичного виховання, який розвиває здатність виконувати рухи в певному ритмі з динамічними відтінками та в різному темпі. Засоби музичного супроводу на заняттях з ритміки і хореографії розвивають у молодших школярів музичний слух, почуття ритму, швидкість реакції, координацію рухів, слухову й рухову пам'ять.

Отже, необхідною складовою роботи вчителя ритміки і хореографії є наявність професійних умінь та навичок, які дадуть змогу творчо взаємодіяти з концертмейстером, а вдало дібраний музичний супровід визначає успішність проведення занять з ритміки та хореографії для молодших школярів.

## Література

1. Вільчковський Е. Інтеграція рухів і музики у фізичному розвитку дітей / Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Ю. Шевченко – Тернопіль: Мандрівець, 2011. – 128 с.
2. Лисицкая Т. Хореография в гимнастике / Т. Лисицкая. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 174 с.
3. Пророков О. Танцювальні елементи на уроках фізкультури та в позаурочній роботі. – Тернопіль: Підручники та посібники, 2009. – 94 с.
4. Сосина В. Хореография в гимнастике / В. Сосина. – К.: Олимпийская литература, 2009. – 134 с.
5. Ротерс Т. Музыкально-ритмическое воспитание и художественная гимнастика. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
6. Шевченко О. Ритміка і хореографія з основами гімнастики художньої: навч. посібник / О. Шевченко, А. Шевченко. – Кіровоград, 2012. – 251 с.
7. Закон України «Про освіту» від 5. 09. 2017 р.
8. Чеккетти Г. Полный учебник классического танца / Г. Чеккетти; пер. с итал. – М.: Астрель, 2007.
9. Яромлович Л. Принципы музыкального оформления урока классического танца / Л. Яромлович. – Л.: Музыка, 1968.
10. Kuzminska O. Tance w teorii i praktyce / O. Kuzminska. – Poznan: Wyd. AWF, 2002.

## Author's Information:

*Larysa Haidai – Senior Lecturer, Vocal-Chores Faculty, Volodymyr Vynnychenko Central-Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

*Svetlana Chelalo – Lecturer, Concertmaster, Department of Theory and Methods of Physical Education, Volodymyr Vynnychenko Central-Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*



# ПСИХОЛОГИЯ I ОСБИТА

## PRIESKUMNÉ ZISTENIA U UČITEĽOV 1. STUPŇA ZŠ NA VÝUČBU ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY

## SURVEY FINDINGS IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TEACHING ENVIRONMENTAL EDUCATION

*Daniela Greš Oľšavská*

*Daniela Gres Olsavska*

### Abstrakt

V príspevku sa venujeme skúmaniu názorov učiteľov na niektoré aspekty výučby environmentálnej výchovy na prvom stupni základnej školy v súvislosti s ich pedagogickou praxou. Uvádzame zistenia učiteliek vybraných základných škôl Prešovského a Košického kraja k otázkam zakomponovania environmentálnej výchovy do pedagogických dokumentov školy, organizačného začlenenia environmentálnej výchovy a podpory výučby environmentálnej výchovy prostredníctvom učebných zdrojov, didaktických prostriedkov, materiálneho vybavenia.

### Annotation

In the contribution we are devoting to the examination of teachers' opinions on some aspects of teaching environmental education at primary school in relation to their teaching practice. We are presenting the findings of the teachers of chosen elementary schools in the Prešov and Košice regions on the issues of incorporating environmental education into the school's educational documents, organizational integration of environmental education and support for environmental education through teaching resources, didactic resources and material equipment.

**Kľúčové slová:** environmentálna výchova, dĺžka pedagogickej praxe, dotazník.

**Key words:** environmental education, length of teaching practice, questionnaire.

### Úvod

Na úrovni primárneho vzdelávania zavádza Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) aj prierezovú tému environmentálna výchova. Prierezová téma environmentálna výchova (ďalej len ENV) podľa ŠVP pre prvý stupeň ZŠ (2015) „umožňuje žiakom získať vedomosti, zručnosti, postoje a návyky k ochrane a zlepšovaniu životného prostredia, ktoré sú dôležité pre trvalo udržateľný život na Zemi. Vedie ich na veku primeranej úrovni ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov človeka, organizmov a životného prostredia. Dôležité je, aby žiaci získali vedomosti, ale aj zručnosti, ktorými môžu pomáhať životnému prostrediu jednoduchými (primeranými a vhodnými) činnosťami – chrániť rastliny, mať kladný vzťah k domácim zvieratám a pod.“

Podľa Tereka a Vostála (2003) má environmentálna výchova charakter otvoreného systému, do ktorého sa neustále premieta spoločenská potreba a dosiahnutá úroveň poznania. Terek a Vostál

zároveň uvádzajú, že environmentálna výchova je „*dlhodobý proces, ktorý by sa mal prelínať všetkými stupňami výchovy a vzdelania, t. j. od materskej školy až po univerzitu*“ (Terek, Vostál, 2003, s. 202).

V Rezortnej koncepcii environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025, v časti 4 (strategická časť) sú identifikované cieľové skupiny pre environmentálne vzdelávanie (2015). Jednou z nich sú žiaci 1. stupňa základných škôl (t. j. žiaci od 6 do 10 rokov). Environmentálna výchova v zmysle vyššie uvedenej koncepcie je na 1. stupnidefinovaná ako prierezová téma, prelína sa všetkými predmetmi, ale najmä prírodovedou, vlastivedou, pracovným vyučovaním a etickou výchovou a realizujú ju pedagógovia. Cieľom ich pôsobenia v oblasti ENV je prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím vo svojom okolí, pričom zároveň chápe potrebu ochrany životného prostredia na celom svete.

Podľa Tereka a Vostála (1998) je školská ENV uceleným systémom výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, ktorý je formovaný základnými pedagogickými dokumentmi a realizovaný učiteľom. Pedagóg je ten, kto facilituje celý edukačný proces. Nie je možné zabúdať na to, že len kvalifikovaný a metodicky pripravený pedagóg, ktorý má k dispozícii vyhovujúce materiálno-didaktické prostriedky môže kvalitne realizovať výučbu a naplňovať ciele ENV.

## 1. Ciele, úlohy a metodika prieskumu

K dosiahnutiu najdôležitejšej úlohy environmentálnej výchovy, ktorou je podľa Tereka a Vostála (1998) „*zvýšenie uvedomenia a citlivosti na problémy prírody, životného prostredia a tiež celej Zeme*“ môže žiakov viesť pedagóg, ktorý pozná zakomponovanie ENV do obsahu vzdelávania ŠVP, jeho implementáciu do školského vzdelávacieho programu, organizačné začlenenie ENV z hľadiska naplňovania cieľov ENV. Snaženie učiteľa by malo byť podporované aj dostatočným množstvom učebných materiálov, materiálno-didaktických prostriedkov a pestrosťou metód i organizačných foriem práce. Z tohto dôvodu sme realizovali prieskum, v ktorom sme sa zamerali na zistenie názorov vychádzajúcich zo skúseností z výučby ENV u učiteľov na 1. stupni základnej školy vo vzťahu k dĺžke ich pedagogickej praxe. Zaujímali nás ich názory na to, či v pedagogických dokumentoch školy je venovaný dostatočný priestor na splnenie cieľov ENV. Ďalej sme sa zaujímali o organizačné začlenenie ENV a podporu výučby ENV prostredníctvom učebných zdrojov, didaktických prostriedkov, materiálneho vybavenia. Tiež sme zisťovali čo považujú pedagógovia za najväčší problém pri výučbe ENV na 1. stupni základnej školy.

*Na realizáciu prieskumu sme sa rozhodli použiť metódu dotazníka vlastnej proveniencie. Dotazník sme vybrali pre jeho nízku nákladovosť, nenáročnosť odpovedania i jednoduchosť spracovania výsledkov. Dotazník bol administrovaný osobne pedagógom 1. stupňa základných škôl v Prešovskom a Košickom kraji na základe náhodného výberu. Bol anonymný a prieskumnú vzorku tvorilo 91 pedagógov. Všetci respondenti boli kvalifikovaní učitelia pre prvý stupeň základnej školy. Dotazník pozostával z 8 položiek.*

*Položka č. 1 zisťovala počet rokov pedagogickej praxe respondenta na prvom stupni základnej školy. Kategorizáciu respondentov podľa rokov pedagogickej praxe v položke č. 1 sme zároveň použili pri porovnávaní odpovedí účastníkov prieskumu v ďalších položkách dotazníka. V položke č. 2 sme zisťovali názor pedagógov na to, či v pedagogických dokumentoch školy je venovaný dostatočný priestor na splnenie cieľov ENV. Položka č. 3 bola zameraná na organizačné začlenenie ENV do výučby na 1. stupni ZŠ. Na položku č. 4 odpovedali respondenti len v prípade, ak sa ENV v ich škole vyučuje ako prierezová téma. Pýtali sme sa, či považujú zakomponovanie ENV do jednotlivých predmetov na 1. stupni z hľadiska naplňovania cieľov za dostatočné. Svoje skúsenosti s využívanými učebnými zdrojmi i množstvom materiálno-didaktických prostriedkov mohli respondenti prezentovať v položkách č. 5, 6 a 7. V otvorenej otázke (č. 8) na záver dotazníka mohli učitelia uviesť čo je pre nich najväčším problémom pri výučbe ENV.*

*Pri položkách č. 1, 2, 3, 4, 5 a 6 mohli respondenti označiť len jednu z ponúkaných odpovedí a preto sme tieto vyjadrenia spracovali aj percentuálne.*

Ak respondenti v položke č. 3 označili možnosť b), následne bolo potrebné zakrúžkovať minimálne 3 z ponúkaných vyučovacích predmetov. Ak označili v položke č. 3 aj možnosť c), mali napísať iné spôsoby výučby ENV v škole. Ak učitelia využili pri položke číslo 4 možnosť b), mali zdôvodniť svoj názor. V položke číslo 7 mohli označiť možnosť a) aj b) a konkretizovať využívané zdroje.

## 2. Analýza, vyhodnotenie a interpretácia výsledkov prieskumu

Položka č. 1: Na 1. stupni ZŠ vyučujem: a) 0-5 rokov, b) 6-10 rokov, c) 11-20 rokov, d) 21-30 rokov, e) viac ako 31 rokov.

Prieskumu sa zúčastnilo 91 učiteliek (žien), ktorých počet rokov pedagogickej praxe na 1. stupni ZŠ uvádzame v Tabuľke 1.

Tabuľka 1. Respondenti podľa počtu rokov pedagogickej praxe na 1. stupni ZŠ

Možnosť	Počet rokov pedagogickej praxe	Počet respondentov	% podiel
a)	0-5 rokov	8	8,79
b)	6-10 rokov	13	14,29
c)	11-20 rokov	21	23,08
d)	21-30 rokov	34	37,36
e)	viac ako 31 rokov	15	16,48

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako je vidieť z Tabuľky 1, viac ako polovica respondentov (53,84%) má viac ako 20 rokov pedagogickej praxe. Pre náš prieskum to znamená, že odpovede väčšiny respondentiek sú podložené dlhoročnými skúsenosťami a majú pre náš prieskum dostatočnú výpovednú hodnotu.

Položka č. 2: V pedagogických dokumentoch našej školy je venovaný dostatočný priestor na splnenie cieľov ENV: a) určite áno, b) skôr áno, c) neviem, d) skôr nie, e) určite nie.

Na základe získaných výpovedí sme zistili, že 39 učiteliek (t. j. 42,86%) si vybralo možnosť a) určite áno, 38 (41,76%) si zvolilo odpoveď b) skôr áno. Možnosť c) neviem označilo 7 ľudí (čo je 7,69%). K voľbe d) skôr nie a e) určite nie sa priklonilo spolu 7 respondentov čo predstavuje 7,69% prieskumnej vzorky. Napriek tomu, že 84,62% (určite áno 42,86+ skôr áno 41,76%) učiteliek sa priklonilo k odpovedi „áno“ a myslia si, že v pedagogických dokumentoch školy je venovaný dostatočný priestor na splnenie cieľov ENV, bližší pohľad na ich vyjadrenie vo vzťahu k počtom rokov pedagogickej praxe je prinajmenšom zaujímavý. Za zaujímavé považujeme zistenie, že 21 respondentov majúcich pedagogickú prax v rozmedzí 0-10 rokov sa nachádza v kategórii, ktorá považuje priestor venovaný ENV v pedagogických dokumentoch školy za „určite dostatočný“ (označili možnosť a). Učiteľky s praxou viac ako 31 rokov vyznačili v položke č. 2 možnosť neviem (7 učiteliek), skôr nie (5 učiteliek) a určite nie (2 učiteľky). Na základe získaných údajov vyplýva, že väčšiu istotu o priestore poskytovanom ENV v pedagogických dokumentoch školy majú učiteľky s nižším počtom rokov pedagogickej praxe a tým aj menšími pedagogickými skúsenosťami. Naopak neistotu (odpoveď neviem) až popieranie (odpoveď skôr nie a určite nie) o dostatočnom zakomponovaní ENV v školských dokumentoch majú učiteľky s dlhšou pedagogickou praxou.

Položka č. 3: ENV sa na 1. stupni v našej škole vyučuje ako: a) samostatný predmet, b) prierezová téma v predmetoch SJL, ANJ, PDA, VLA, ETV, NBV, MAT, TSV, PVC, VYV, HUV, PVO, INF (zakrúžkujte minimálne 3 predmety), c) inak (napíšte ako).

Napriek tomu, že štátny vzdelávací program umožňuje výučbu environmentálnej výchovy ako samostatného predmetu, ani v jednej z nami oslovených škôl sa ENV na prvom stupni ako samostatný predmet nevyučuje (nikto nezvolil možnosť a). Všetkých 91 respondentiek uviedlo, že ENV sa vyučuje na 1. stupni ako prierezová téma (možnosť odpovede b). Možnosť odpovede c) využilo iba 6 respondentiek, ktoré doplnili, že ENV sa realizuje na ich škole aj projektovým vyučovaním, v rámci tematických dní v škole a v mimo vyučovacej činnosti. Účastníčky prieskumu mali podľa inštrukcie zakrúžkovať pri odpovedi b) minimálne 3 predmety, v rámci ktorých sa realizuje ENV. 15 učiteliek (16,48%) nezakrúžkovalo ani 1 vyučovací predmet. Môže to svedčiť

o ich nedôslednom prečítaní inštrukcie v dotazníku, alebo o ich nezáujme pracovať s danými možnosťami. Môžeme sa len domnievať, že respondentky považujú za samozrejmosť vyučovať ENV vo viacerých, alebo aj všetkých vyučovacích predmetoch a nepovažovali za potrebné vyznačiť konkrétne vyučovacie predmety. K tomuto konštatovaniu sme pristúpili po zistení, že spomínaných 15 respondentiek je zo skupiny, ktorá má nad 20 rokov pedagogickej praxe.

76 učiteliek (83,52%) za vyučovacie predmety (je potrebné poznamenať, že nie všetci respondenti označili 3 možnosti), na ktorých sa realizuje ENV označili (uvádzame podľa frekvencie výskytu): prírodovedu 49 krát, vlastivedu 35 krát, prvouku 25 krát, slovenský jazyk a literatúru 17 krát, pracovné vyučovanie a výtvarná výchovamali po 12 odpovedí. Získané informácie sú v súlade so ŠVP, v ktorom je uvedené, že ENV „...sa prelína všetkými predmetmi, ale najmä prvoukou, prírodovedou, vlastivedou, pracovným vyučovaním, etickou výchovou“ (ŠVP, 2015, str. 11). Napriek tomu konštatujeme, že sa nám nepodarilo exaktnejšie zistiť, aké je zastúpenie ďalších vyučovacích predmetov, resp. na ktorých vyučovacích predmetoch učelia poskytujú priestor ENV, aby sa nám aj odpoveďami respondentov podarilo potvrdiť prierezovosť ENV. 17 odpovedí označujúcich slovenský jazyk a literatúru a po 12 odpovedí pre pracovné vyučovanie a výtvarnú výchovu (zo 76 odpovedí) považujeme za príliš málo na to, aby sme mohli urobiť závery v prospech prierezovosti ENV aj na iných vyučovacích predmetoch. Skôr nás to vedie k úvahám o tom, že respondenti v súvislosti s obsahom a cieľmi výučby ENV uvažujú najmä o prírodovede, vlastivede a prvouke. Tieto naše úvahy potvrdzuje aj niektoré zo získaných vyjadrení na otázku č. 8.

Položka č. 4: Zakomponovanie ENV ako prierezovej témy do predmetov na 1. stupni ZŠ považujem z hľadiska napĺňania cieľov ENV za: a) dostatočné, b) nedostatočné, pretože (zdôvodnite)....., c) neviem posúdiť.

Tabuľka 2. Úroveň zakomponovania ENV ako prierezovej témy do predmetov na 1. stupni ZŠ v súvislosti s dĺžkou pedagogickej praxe

Možnosť	Počet respondentov	Podiel v %	Prax 0-5 r.	Prax 6-10r.	Prax 11-20 r.	Prax 21-30 r.	Prax viac ako 31 r.
dostatočne	82	90,11	7	12	21	31	11
nedostatočne	7	7,69	0	0	0	3	4
neviem posúdiť	2	2,20	1	1	0	0	0

Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti si mohli vybrať z troch možností a napísať, ako vnímajú úroveň zakomponovania ENV ako prierezovej témy do vyučovacích predmetov na 1. stupni ZŠ. Z Tabuľky 2 jednoznačne vyplýva, že považujú zakomponovanie ENV za dostatočné. 82 (90,11%) učiteliek konštatovalo, že zakomponovanie ENV ako prierezovej témy do predmetov na 1. stupni ZŠ považuje za dostatočné.

V súvislosti s odpoveďami na predchádzajúcu otázku (ktoré vyučovacie predmety) vyznieva toto zistenie prinajmenšom diskutabilne. Respondenti neoznačili vyučovacie predmety, ale považujú ENV za dostatočne zakomponovanú do jednotlivých predmetov na 1. stupni ZŠ. Môžeme len predpokladať, že aj počet rokov pedagogickej praxe ovplyvnil výber možnosti b). Iba 7 učiteliek sa priklonilo k výberu možnosti „nedostatočne“. Týchto 7,69% je (podľa rokov pedagogickej praxe) zo skupiny d) (21-30 rokov) a e) (viac ako 31 rokov). Našu úvahu odôvodňujeme aj získanými vyjadreniami týchto učiteliek, ktoré môžeme zhrnúť do podoby: „veľa učiva a málo času“, „prierezovosť ENV neumožňuje celostnejší pohľad na problematiku“, „chaotické zakomponovanie a usporiadanie učiva už od 1. ročníka“. Možnosť „neviem posúdiť“ označili 2 učiteľky s počtom rokov pedagogickej praxe 0-10 rokov.

Položka č. 5: Naša škola má dostatočné množstvo materiálno-didaktických prostriedkov na výučbu ENV: a) určite áno, b) skôr áno, c) neviem, d) skôr nie, e) určite nie.

Respondentky mohli v položke č. 5 voľbou jednej odpovede prezentovať svoj názor na zabezpečenie výučby ENV materiálno-didaktickými prostriedkami. 49 respondentov (53,84%) si zvolilo odpoveď a) a b), teda sa prikláňajú k výberu položky obsahujúcej áno. Myslia si teda, že vybavenosť školy množstvom materiálno-didaktických prostriedkov na výučbu ENV je dostatočná.

*Tabuľka 3. Zabezpečenie výučby ENV materiálno-didaktickými prostriedkami v škole, v ktorej respondentky vyučujú*

<i>Možnosť</i>	<i>Počet respondentov</i>	<i>% podiel</i>
<i>a)</i>	<i>17</i>	<i>18,68</i>
<i>b)</i>	<i>32</i>	<i>35,16</i>
<i>c)</i>	<i>11</i>	<i>12,09</i>
<i>d)</i>	<i>27</i>	<i>29,67</i>
<i>e)</i>	<i>4</i>	<i>4,40</i>

*Zdroj: vlastné spracovanie*

*11 učiteliek (12,09%) nevie posúdiť vybavenosť množstvom materiálno-didaktických prostriedkov na výučbu ENV v škole, v ktorej pôsobia. 31 účastníčok prieskumu (34,07%) vyjadrilo svoj názor na nedostatočné množstvo materiálno-didaktických prostriedkov na výučbu ENV. Pri tejto položke sa nepreukázala súvislosť medzi počtom rokov pedagogickej praxe a vyjadrením k materiálno-didaktickému vybaveniu. Účastníčky si vyberali od možnosti a) až po možnosť e) bez ohľadu na pedagogickú prax.*

*Položka č. 6: Pre výučbu ENV mám dostatočné množstvo učebných materiálov (pracovné listy, učebnice, pracovné zošity): a) určite áno, b) skôr áno, c) neviem, d) skôr nie, e) určite nie.*

*Tabuľka 4. Zabezpečenie výučby ENV učebnými materiálmi*

<i>Možnosť</i>	<i>Počet respondentov</i>	<i>% podiel</i>
<i>a)</i>	<i>10</i>	<i>10,99</i>
<i>b)</i>	<i>39</i>	<i>42,86</i>
<i>c)</i>	<i>9</i>	<i>9,89</i>
<i>d)</i>	<i>28</i>	<i>30,77</i>
<i>e)</i>	<i>5</i>	<i>5,49</i>

*Zdroj: vlastné spracovanie*

*Neskúmali sme bližšie aké učebnice (autori, vydavateľstvá), pracovné zošity, resp. pracovné listy učiteľky používajú. Zaujímali nás len ich dostatok. K odpovediam určite áno a skôr áno môžeme zaradiť 49 výpovedí učiteliek (53,85%), čo považujeme za pozitívne zistenie. 9 učiteliek (6 z kategórie od 0-5 rokov a 3 učiteľky zo skupiny 6-10 rokov pedagogickej praxe) nevedelo posúdiť dostatočnosť učebných materiálov. 33 respondentiek (36,26%) považuje zabezpečenie učebnými materiálmi za nedostatočné (odpovede d) a e). V skupine respondentiek, ktoré si vybrali odpovede a), b), d), e) sme nenašli súvislosť s dĺžkou pedagogickej praxe. Zrejme je tento faktor ovplyvnený aj podmienkami, ktoré vytvára škola pre výučbu ENV a individuálnymi nárokmi učiteľov kladenými na potrebu učebných materiálov.*

*Položka č. 7: Pri výučbe ENV najčastejšie používam: a) printové zdroje (napíšte aspoň 1 zdroj), b) elektronické zdroje (napíšte aké).....*

*Pri komentári k odpovediam na túto položku je potrebné uviesť, že 35 respondentiek (38,46%) sa vôbec nevyjadrilo. Možnosť a) printové zdroje označilo 29 respondentiek – 31,87% (z celkového počtu 91). Tieto učiteľky napísali, že najčastejšie používajú encyklopédie, vlastné pracovné listy, rôzne časopisy, časopis Slniečko a Zornička, publikáciu Adamko – hravo a zdravo, noviny, publikáciu Environmentálna výchova (Haas M., Ondrová E., Švajda J., 2008). Z hľadiska počtu rokov pedagogickej praxe sa v tejto skupine 29 respondentiek vyskytli učiteľky s pedagogickou praxou 11-20 a nad 20 rokov praxe. Učiteľky s počtom rokov pedagogickej praxe 0-10 rokov neuvádzali žiadne printové zdroje.*

*Elektronické zdroje používa pri výučbe ENV na prvom stupni len 27 učiteliek (t. j. 29,67%). Všetky tieto respondentky boli tiež zo skupiny s pedagogickou praxou 11-20 a nad 20 rokov. Vyučujúce s pedagogickou praxou 0-10 rokov sa v odpovediach na túto položku vôbec nevyskytli.*

*Z elektronických zdrojov používaných na výučbu ENV respondentky uviedli aj zdroje, ktoré nemôžeme považovať vôbec za zdroje alebo za zdroje špecifické len pre potreby ENV (napr. internet, počítač, interaktívna tabuľa, Google, videá, výučbové CD a DVD, virtuálna knižnica,*

www.stadpedu.sk, www.minedu.sk, www.zborovna.sk,.....) a na základe ich uvedenia je ťažké posúdiť, či tieto učiteľky naozaj využívajú vo výučbe ENV elektronické zdroje.

*Tie elektronické zdroje, ktoré sú naozaj špecifické a priamo spojené s možnosťou výučby ENV sú tieto: www.triedime.sk, www.ekostopa.sk, www.ekologika.sk, www.ekoalarm.sk, www.enviroportal.sk, www.pinterest.sk, www.sazp.sk, www.sopsr.sk. Tieto možnosti uviedlo spolu len 11 učiteľov.*

Položka č. 8: Čo považujete za najväčší problém pri výučbe ENV?

56 respondentiek – teda 61,54% (19 s pedagogickou praxou 11-20 rokov, 22 učiteliek s počtom rokov praxe 21-30, 15 s praxou nad 31 rokov) napísalo, že nemá žiaden problém pri výučbe ENV. S problémami sa viac stretávajú učiteľky s menším počtom rokov pedagogickej praxe. Odpovede zvyšných 35 učiteliek – 38,46% (všetkých 8 učiteliek s praxou 0-5 rokov a všetkých 13 učiteliek s pedagogickou praxou 6-10 rokov, 2 učiteľky s praxou 11-20 rokov a s praxou nad 20 rokov 12 učiteliek) uvádzame podľa frekvencie výskytu:

- nedostatok metodických materiálov, nedostatok pracovných listov a interaktívnych cvičení pre žiakov(35),
- celostnejší pohľad na problematiku ENV, jej prepojenie s reálnym životom (27),
- veľké množstvo tém, učiva a málo času (21),
- problém vsunúť učivo ENV na iné hodiny ako je len prírodoveda a vlastiveda(20),
- nedostatok materiálov na výučbu(19),
- chaotické zakomponovanie a usporiadanie učiva ENV ako prierezovej témy (17),
- nedostatok didaktických pomôcok (11),
- nezáujem žiakov (9),
- ignorácia problémov ENV spoločnosťou (7),
- slabé technické vybavenie učební (6),
- málo priestoru na vychádzky a exkurzie (4).

## Záver

*Z výsledkov nášho prieskumu je zrejmé, že respondenti sú presvedčení o dostatočnom priestore venovanom ENV v pedagogických dokumentoch školy. Vyjadrili sa takto všetky učiteľky s pedagogickou praxou od 0-10 rokov, neistota a pochybnosti sa viac prejavili u učiteliek s pedagogickou praxou nad 31 rokov. Na všetkých nami oslovených školách sa ENV vyučuje ako prierezová téma. Zakomponovanie ENV do jednotlivých vyučovacích predmetov považujú nami oslovené učiteľky za dostatočné. Možnosť „nedostatočné“ využili len učiteľky s pedagogickou praxou nad 31 rokov. Výpočet vyučovacích predmetov, na ktorých sa realizuje ENV sa v prevažnej miere obmedzil na prírodovedu, vlastivedu a prvouku. Nepodarilo sa exaktnejšie zistiť, aké je zastúpenie ďalších vyučovacích predmetov, resp. na ktorých vyučovacích predmetoch učitelia poskytujú priestor ENV v zmysle prierezovosti. Viac ako polovica respondentiek sa prikláňa k tomu, že vybavenosť školy množstvom materiálno-didaktických prostriedkov a učebných materiálov na výučbu ENV je dostatočná, no v druhej polovici respondentiek sme zaznamenali výpovede vyjadrujúce neistotu s dostatočným vybavením, resp. nespokojnosť s množstvom materiálno-didaktických prostriedkov i učebných materiálov na výučbu ENV. Vzťah s počtom rokov pedagogickej praxe sa nepreukázal. Len asi tretina učiteliek uviedla používanie printových zdrojov na výučbe ENV, pričom učiteľky s počtom rokov pedagogickej praxe 0-10 rokov neuvádzali používanie žiadnych printových zdrojov. Elektronické zdroje používa pri výučbe ENV na prvom stupni tiež asi len tretina učiteliek, všetky respondentky boli zo skupiny s pedagogickou praxou 11-20 a nad 20 rokov. Vyučujúce s pedagogickou praxou 0-10 rokov sa v odpovediach na túto položku vôbec nevyskytli.*

Za najväčší problém pri výučbe ENV respondentky uviedli nedostatok metodických materiálov, nedostatok pracovných listov a interaktívnych cvičení pre žiakov.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. *Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025*. [online]. In: Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. [citované 2020-01-10]. Dostupné z: <https://www.minzp.sk/strategicke-dokumenty/>.
2. *Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. Stupeň základnej školy. 2015*. [online]. In: Štátny pedagogický ústav. [citované 2020-01-12]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_pv\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf).
3. TEREK, Jozef a VOSTÁL, Zdenek. 1998. *Základy ekológie a vybrané kapitoly z environmentalistiky*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 1998. ISBN 80-88885-35-3.
4. TEREK, Jozef a VOSTÁL, Zdenek, 2003. *Základy ekológie a environmentalistiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied. GRAFOTLAČ s. r. o. ISBN 80-8068-205-4.

## Author's Information:

*Mgr. Daniela Greš Olšovská – University of Presov, Faculty of Education, Presov, Slovak republic.*

# VYBRANÉ PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

## SELECTED PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS IN STUDENTS OF ELEMENTARY EDUCATION

*Nikoleta Izdenczyová*

*Nikoleta Izdenczyova*

### Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je vytvorenie psychologického profilu študentov Učiteľstva pre primárne vzdelávanie na Prešovskej univerzite v Prešove. Štúdia je zameraná na tieto vybrané psychologické charakteristiky študentov: osobnostné črty (extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, negatívna emocionalita, otvorenosť voči skúsenosti), miera záujmu o štúdium, miera využívania copingových stratégií (zvládanie zamerané na riešenie problému, na sociálnu oporu a na vyhýbanie), hodnotová orientácia a subjektívna životná pohoda.

### Annotation

The aim of this paper is to create a psychological profile of students of the Teaching for Primary Education at the Presov University in Presov. The study focuses on the following selected psychological characteristics of students: personality traits (extraversion, agreeableness, conscientiousness, negative emotionality, openness to experience), interest in study, coping strategies (problem-solving, social support and avoidance), value orientation and subjective well-being.

**Kľúčové slová:** osobnosť budúceho učiteľa pre primárne vzdelávanie, záujem o štúdium, coping, hodnotová orientácia, subjektívna pohoda.

**Key words:** personality of the future teacher of elementary education, interest in study, coping, value orientation, subjective well-being.

### Úvod

Kvalite učiteľov a vzdelávania je zo strany vlády v mnohých krajinách priznávaná centrálna úloha pri rozvoji a dosahovaní vzdelanej a informovanej spoločnosti. Na osobnosť učiteľa sú kladené vysoké požiadavky. Učiteľ významnou mierou ovplyvňuje vývin osobnosti svojich žiakov, preto sa mnohé vedecké štúdie zameriavajú na skúmanie rôznych psychologických charakteristík študentov učiteľstva a učiteľov v praxi.

V rámci tejto štúdie nás zaujímalo, aký je v súčasnosti psychologický profil študentov študujúcich v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte v Prešove. Našu pozornosť sme upriamili na tieto psychologické charakteristiky: osobnostné dimenzie podľa modelu „Big five“ (extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, negatívna emocionalita, otvorenosť voči skúsenosti), miera záujmu o štúdium, miera využívania copingových stratégií (miera zameranosti na riešenie problému, sociálnu oporu a na vyhýbanie), hodnotová orientácia



(miera orientácie na 10 hodnotových typov podľa Schwartzovho modelu hodnôt) a subjektívna životná pohoda (jej kognitívna a emocionálna stránka).

## **1. Vymedzenie vybraných psychologických charakteristík**

### **1.1. Motivácia k štúdiu**

Motiváciu Boroš a kol. (1999) definujú ako pochody pripisované individuu alebo skupine, ktoré vysvetľujú alebo robia zrozumiteľným jeho správanie. Podobne Nakonečný (1997), chápe motiváciu ako vnútorný proces psychologického naštartovania príčin konania a správania. Motivácia tak energizuje správanie človeka a vedie ho k istému cieľu.

Motivácia je nepochybne pri výbere vysokoškolského štúdia učiteľstva veľmi dôležitá, okrem toho, že je jedným z prediktorov pre úspešné ukončenie vysokoškolského štúdia, je tiež prediktorom uplatnenia sa v pedagogickej praxi. Motivácia sa vo vzťahu k učiteľskému povolaniu stáva prostriedkom pre zvyšovanie učebnej činnosti žiakov, ale aj pre profesijný rast učiteľa.

Voľba konkrétneho študijného programu môže byť výsledkom súhry širokého spektra motivačných faktorov, zahŕňa pôsobenie osobnostných aj spoločenských činiteľov. Motivačnými faktormi výberu štúdia učiteľských smerov sa zaoberá množstvo domácich aj zahraničných vedeckých štúdií (pozri napr. Jursová Zacharová 2015; Rovňanová 2013; Wernerová 2013; Hellsten, Prytula 2011; Richardson, Watt 2006; Schutz, Crowder, White 2001).

Heinzová (2015) analyzovala výsledky 41 výskumných štúdií realizovaných v 23 krajinách, pričom skúmala najčastejšie sa vyskytujúce motívy študovať učiteľské smery. Rozlíšila tri faktory motivácie: altruistické motívy (napr. dôležitosť učiteľského povolania, záujem pomáhať deťom, výučba a výchova detí), intrinsické motívy (napr. pracovné uspokojenie, radosť z vyučovania, záujem o vyučovací predmet) a extrinsické motívy (viac voľného času, pracovná istota, sociálny status učiteľa atď.). Podľa Jursovej Zacharovej (2015) môže byť v prípade niektorých študentov voľba štúdia učiteľstva len obdobím psycho-sociálneho moratória. Počas neho môžu nerozhodnutí adolescenti hľadať vlastnú identitu a orientovať sa vo svojich cieľoch a hodnotách, kým nájdu svoje budúce pracovné uplatnenie. Takýto mix motivačných faktorov bol prítomný určite aj v minulosti, no dnes, keď je vysokoškolské štúdium prístupnejšie širšiemu okruhu uchádzačov, je počet študentov, ktorí si vyberajú štúdium učiteľských smerov ako sekundárnu alebo náhradnú voľbu, resp. nie sú o svojom výbere skalopevne rozhodnutí, pravdepodobne väčší.

V rámci tejto štúdie sme neskúmali motívy voľby štúdia učiteľstva pre primárne vzdelávanie, zamerali sme sa na mieru (intenzitu) záujmu o štúdium.

### **1.2. Osobnosť**

Okrem motivácie k štúdiu učiteľských smerov sa dnes značná pozornosť venuje aj osobnosti študentov učiteľstva (pozri napr. Jursová Zacharová 2015; Wiens, Ruday 2014; Sanderson, Kelley 2014).

Napriek tomu, že neexistuje jednotná definícia osobnosti, môžeme povedať, že psychológia termín osobnosť chápe ako súhrn psychologických, biologických a sociálnych znakov. Osobnosť sa vyznačuje svojou celistvosťou a jedinečnosťou. Napr. podľa Blatného (2010, s. 13) je osobnosť „viac či menej stabilná a trvalá organizácia charakteru, temperamentu, intelektu a tela osoby, ktorá determinuje jej jedinečné prispôsobenie sa prostrediu.“

V psychológii existuje množstvo prístupov k štúdiu osobnosti. Prevládajúcim modelom osobnosti je stále teória veľkej päťky (Big Five). Lewis Goldberg, ktorý je považovaný za jedného z najvýznamnejších výskumníkov v oblasti psychológie osobnosti, vo svojej prelomovej práci zhrnul 16 "základných faktorov" osobnosti Raymonda Cattella do piatich primárnych faktorov – extravertzia, prívetivosť, svedomitosť, neuroticizmus a otvorenosť voči skúsenostiam. Tento päťfaktorový model upútal pozornosť ďalších dvoch renomovaných výskumníkov, Paula Costa a Roberta McCraea, ktorí potvrdili platnosť tohto modelu. Tento model nazvaný "veľká päťka"

podnietil tisíce výskumov osobnosti naprieč rôznymi kontinentmi a kultúrami, na mnohých rôznych výskumných vzorkách. Model piatich faktorov osobnosti bol potvrdený tak štúdiami na vzorkách detí, ako aj výskumnými štúdiami na študentoch a starších ľuďoch; mužoch aj ženách, štúdiami ľudí z rôznych jazykových oblastí; testovaním realizovaným v rôznych krajinách po celom svete. Aj keď nie všetci odborníci súhlasia s 5-faktorovým modelom osobnosti, empirické dôkazy viacmenej svedčia v jeho prospech. Väčšina súčasných vedcov je presvedčená, že najjednoduchším spôsobom, ako charakterizovať individuálne rozdiely v osobnosti, je správne určiť pozíciu individua v rámci nasledujúcej škály črt:

- Neuroticizmus (Neuroticism) – ľudia s vysokým skóre v tejto osobnostnej dimenzii sú napätí, zraniteľní, nekludní, sebaľútostiví, úzkostní, majú sklon k negatívnym emóciám;
- Extraverzia (Extraversion) – ľudia s vysokým skóre v tejto osobnostnej dimenzii sú spoločenský, baviaci sa, priateľský, spontánny, túžia po stimulácii, aktivitách a sociálnej interakcii;
- Otvorenosť voči novej skúsenosti (Openness to experience) – ľudia s vysokým skóre v tejto osobnostnej dimenzii sú nápadití, majúci rôzne záujmy, prístupní novým myšlienkam, originálni, vnímaví voči novým skúsenostiam;
- Prívetivosť (Agreeableness) – ľudia s vysokým skóre v tejto osobnostnej dimenzii sú dobrosrdeční, zdvorilí, súcitní, nezištne starostliví;
- Svedomitosť (Conscientiousness) – ľudia s vysokým skóre v tejto osobnostnej dimenzii sú dobre organizovaní, spoľahliví, pracovití, ambiciózni, disciplinovaní (Hřebíčková a kol. 2016; Kassin 2007).

Povolanie učiteľa kladie zvýšené nároky na jeho osobnosť. Vyžaduje si zrelú a všestranne profesionálne zdatnú osobnosť. Učiteľ musí disponovať určitými predpokladmi, aby bol schopný efektívne obohacovať psychiku žiaka. Osobnosť budúceho učiteľa sa formuje aj v procese jeho prípravy na budúce povolanie. Popri pedagogických predmetoch tu veľmi dôležitú úlohu zohráva psychologická príprava študentov učiteľstva. Psychologické predmety kladú značný dôraz na kognitívne ciele, ale upriamujú pozornosť aj na rozvoj emočnej inteligencie a sociálnych zručností. Jednou z možností ako môžu študenti získať okrem teoretických konceptov psychologické vedy aj sociálne zručnosti a rozvíjať schopnosť sebareflexie, je sociálno-psychologický výcvik.

### 1.3. Hodnotová orientácia

Napriek nesúrodosti v psychologickom definovaní pojmu hodnota je možné v definíciách hodnôt rôznych autorov nájsť spoločné črty. Spoločnou črtou týchto 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).

Autori Schwartz a Bilsky (1990, s. 878) uvádzajú: „vytvorili sme konceptuálnu definíciu hodnôt, ktorá zahŕňa päť formálnych znakov, ktoré sa objavujú v relevantnej literatúre. Hodnoty (a) sú koncepty toho, v čo človek verí, (b) prináležia k žiaducim stavom alebo správaniu, (c) sú transsituačné, (d) usmerňujú selekciu alebo evaluáciu správania a udalostí, a (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.

Schwartz (1992) vytvoril kruhový model ľudských hodnôt, ktoré sú organizované do desiatich hodnotových typov, ktoré sú vo vzájomných vzťahoch 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, vesmír). 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).

Schwartz (1992) tvrdí, že hodnoty riadia správanie – ľudia sa zvyčajne správajú spôsobom, ktorý ľuďom umožňuje dosiahnutie alebo vyjadrenie ich hodnôt. Navyše, hodnoty vytvárajú akýsi hodnotiaci rámec pre každú z aktuálnych alebo anticipovaných udalostí a tým vplývajú aj na subjektívnu životnú pohodu. Napr. Oishi a kol. zistili, že vzťah medzi participáciou jedinca na aktivitách a jeho pocitom spokojnosti je moderovaný jedincovou hodnotovou orientáciou.

Vzhľadom na požiadavky kladené 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.

#### **1.4. Coping**

Coping, teda zvládanie (z angl. cope – zvládnuť) predstavuje proces, ktorým sa človek snaží vyrovnáť s náročnými životnými situáciami.

Práca a život v školskom prostredí majú svoje špecifické nároky a zdroje stresu (napr. vysoká miera zodpovednosti, problémové správanie detí/žiacov, časový stres, mnoho zmien v školstve, nízky sociálny status učiteľskej profesie atď.). K týmto zdrojom stresu sa môžu pridružiť ďalšie individuálne stresory na strane pedagóga (napr. perfekcionizmus, nezdravý životný štýl, konflikty v rodine a pod.). V prípade, že u pedagóga dochádza k subjektívnemu pocitu ohrozenia, stáva sa záťaž stresorom. Ak sú stratégie zvládania stresu neefektívne, stresová situácia pretrváva a následkom toho vzniká chronický stres, ktorého dlhodobé pôsobenie na organizmus môže ohroziť zdravie pedagóga. Chronický stres neovplyvňuje len fyzickú stránku, ale má tiež vplyv na psychiku v každodenných situáciách. Napr. vplýva na to, ako pedagóg komunikuje, reaguje, koná, a to nielen v prostredí školy, ale tiež mimo nej.

Aj v problematike spojenou s copingom, teda zvládaním náročných životných situácií, sa môžeme stretnúť s rôznymi teóriami a rôznym delením copingových stratégií. Vzhľadom na zvolený merný nástroj, ktorým sme zisťovali mieru využívania jednotlivých copingových stratégií, bližšie opíšeme prístup Amirkhana (1990). Tento autor navrhol tri základné postupy, využitím ktorých môže človek reagovať na náročné životné situácie: inštrumentálna stratégia, resp. stratégia zameraná na riešenie problému; stratégia hľadania sociálnej opory; stratégia vyhýbania.

Prvá stratégia je reprezentovaná aktivitami priamo zameranými na riešenie problému. Jej obsahom je analýza problému a plánovanie konkrétnych krokov jeho zvládnutia. V prípade druhej stratégie (sociálna opora) sa uplatňuje kontaktovanie iných ľudí, hľadanie rady, pomoci. Tretia stratégia je charakterizovaná únikovou snahou vo fyzickom, ale aj psychologickom zmysle.

Zvládanie zamerané na riešenie problému ako stratégia najpravdepodobnejšie zaberie, keď môžeme reálne ovplyvniť dianie. Napr. pri výskyte náhlych zdravotných ťažkostí, čo najskôr navštívime lekára. Pokiaľ ide o stratégiu úniku, jej efektívnosť pre riešenie problému je spornejšia. Podľa Čápa a Mareša (2001) je stratégia vyhýbania považovaná za menej užitočnú. Môže mať podobu odvádzania pozornosti od problému, dištancovania sa, úteku, popretia, stiahnutia sa do seba, snenia o vlastných prianiach namiesto uvažovania o reálnom stave vecí. Napriek tomu môže byť defenzívny postoj vhodnou cestou k znižovaniu anxiety v situáciách, ktorých riešenie je v plnej miere závislé na iných ľuďoch.

#### **1.5. Subjektívna životná pohoda**

Džuka (1997) zhrnul znaky definícií subjektívnej pohody takto: 1) väčšina definícií subjektívnej pohody predpokladá, že jej štruktúru tvorí emocionálny a kognitívny komponent. Výnimkou je Beckerov model, ktorý predpokladá aj fyzický komponent subjektívnej pohody;

2) emocionálnu stránku reprezentujú emócie a nálady, pričom v oboch prípadoch je uvažované o prevahe pozitívnych emócií a nálad nad negatívnymi. Kognitívny komponent je reprezentovaný subjektívnou spokojnosťou, subjektívnym úsudkom, že to, čo osoba dosiahla, ju uspokojilo, resp. že ak zohľadní vo svojom úsudku za určitý čas prežité emocionálne skúsenosti, ktoré boli v prevažnej miere pozitívne, potom jej výpoveď predstavuje habituálnu spokojnosť s vlastným stavom. Fyzický komponent, ktorý do štruktúry subjektívnej pohody zahrnul iba Becker, je výsledkom telesných pocitov.

V priebehu posledných 30-40 rokov nastal vo výskume subjektívnej pohody odklon od snahy identifikovať potreby, ktorých naplnenie bude mať za následok vznik pocitu šťastia. Namiesto toho sa výskumníci snažia o identifikáciu komparatívnych faktorov, ktoré vplyvajú na to, či zdroje budú alebo nebudú ovplyvňovať subjektívnu pohodu. Inými slovami, kým v minulosti sa výskumníci pokúšali identifikovať externé, situačné či bottom-up faktory, ktoré konzistentne vplyvajú na šťastie, neskorší výskum je zameraný viac na top-down procesy v jedincovej osobnosti. Bottom-up faktory, ku ktorým patrí napr. rod, vzdelanie, vek, zdravie, rodinný stav, zamestnanie, majú podľa viacerých štúdií relatívne malý vplyv na subjektívnu pohodu. Preto sa výskumníci preorientovali na skúmanie top-down oblastí, v snahe lepšie vysvetliť variabilitu subjektívnej pohody. Pozornosť je tak venovaná osobnostným črtám (najmä extravertzii a neuroticizmu), vnímaniu sociálnej diskrepancie (pri porovnávaní sa jedinca s viacerými štandardmi ako sú iní ľudia, aspirácie, hodnoty, potreby a ciele, minulé podmienky), adaptácii a copingu atď.

## **2. Výskumná časť**

### **2.1. Ciele výskumu**

Naším hlavným cieľom bolo charakterizovať študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie pomocou vybraných psychologických charakteristík.

Z hlavného cieľa výskumu vyplývajú tieto čiastkové ciele:

1. Charakterizovať študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie z našej výskumnej vzorky pomocou osobnostných premenných vyplývajúcich z modelu „Big Five“ (ide o premenné: extravergia; prívetivosť; svedomitosť; negatívna emocionalita; otvorenosť voči skúsenosti).

2. Zistiť u študentov z výskumnej vzorky mieru záujmu o zvolený študijný program Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

3. Zistiť u študentov z výskumnej vzorky mieru využívania jednotlivých copingových stratégií, pomocou ktorých zvládajú stresové a rôzne záťažové situácie v živote.

4. Zistiť mieru orientácie študentov na jednotlivé hodnotové typy podľa kruhového modelu Schwartz (10 hodnotových typov: sebariadenie, moc, univerzalizmus, úspech, bezpečie, stimulácia, konformita, tradícia, hedonizmus, benevolencia).

5. Zistiť kvalitu emocionálnej a kognitívnej subjektívnej pohody u študentov z výskumnej vzorky.

### **2.2. Výskumná vzorka a výskumné nástroje**

Výskumnú vzorku tvorilo 110 respondentov, študentov prvého a druhého ročníka magisterského stupňa v študijnom programe Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Išlo o študentov študujúcich v dennej forme štúdia. Zber dát prebiehal počas akademického roka 2019/2020.

Pre zber dát sme zvolili batériu dotazníkov zameraných na vybrané psychologické charakteristiky respondentov. Táto batéria dotazníkov obsahovala dotazník *The Big Five Inventory-2* (Soto – John 2015), slúžiaci na meranie osobnostných charakteristík vychádzajúc z päťfaktorového modelu osobnosti. Tento dotazník tvorí 60 položiek. Respondenti vyjadrujú mieru súhlasu s predloženými výroky, ktoré opisujú ich osobnosť (napr.: „Som niekto, kto je spoločenský, rád trávi čas s inými ľuďmi.“). Odpovede sa zaznačujú výberom čísla z 5-bodovej

škály, kde číslo 1 znamená „veľmi nesúhlasím“ a číslo 5 prislúcha odpovedi „veľmi súhlasím“. Tento dotazník sa zameriava na päť osobnostných dimenzií: extraverzia, prívetivosť, svedomitosť, otvorenosť voči skúsenosti a negatívna emocionalita (resp. neuroticizmus).

Dotazník BFI-2 sa v súčasnosti používa v tisícoch štúdií a preukázal značnú spoľahlivosť, platnosť a užitočnosť. V čase vývoja bol dotazník BFI-2 podstatne kratší ako väčšina dostupných širokopásmových osobnostných inventárov, ktoré zvyčajne zahŕňali stovky položiek. Autori sa pri vývoji BFI-2 pokúsili zachovať tri kľúčové silné stránky – zameranie, jasnosť a stručnosť. Chceli, aby BFI-2 zachytil prototypové vlastnosti každej domény Big Five, aby používal ľahko pochopiteľné frázy a aby bol dostatočne krátky na to, aby ho účastníci výskumu mohli dokončiť za 10 alebo menej minút (Soto – John 2015).

Ďalším dotazníkom v nami použitej dotazníkovej batérii bol *Dotazník záujmu o štúdium (DZS)*, ktorý slúžil na zistenie miery záujmu študentov o študijný program, ktorý si zvolili. Dotazník bol Uramovou (2004) preložený z nemeckého originálu Fragebogen zum Studieninteresen (FSI) (Schiefele, Krapp, Wild, Winteler 1992, In:Uramová 2004). Tento dotazník pozostáva z 18 výrokov. Každý výrok respondent posudzuje na 4-stupňovej škále (0-3). Jednotlivé výroky sa týkajú zvoleného štúdia, ktorý si študent vybral (napr.: „Už pred nástupom na štúdium mal odbor, ktorý študujem, pre mňa vysokú hodnotu“).

Ako tretí v poradí bol v dotazníkovej batérii zaradený dotazník na zisťovanie miery využívania jednotlivých copingových stratégií, *Coping Strategy Indicator (CSI)* od Amirkhana (1990). Tento dotazník sa zameriava na tri spôsoby zvládania náročných životných situácií – riešenie problému, hľadanie opory a vyhýbanie. Vychádza z autorovej klasifikácie copingových stratégií. Prvá stratégia „zameranie na riešenie problému“ spočíva v konkrétnych krokoch, ktoré si jedinec naplánuje, aby daný problém zvládol. Druhá stratégia „hľadanie sociálnej opory“ je zameraná na hľadanie a kontaktovanie iných ľudí, ktorí jedincovi môžu pomôcť a poradiť. Tretia stratégia „vyhýbanie“ predstavuje únik od problému či stresovej situácie, jeho odsunutie.

Štvrtým výskumným nástrojom bol dotazník hodnotových orientácií *Portraits Value Questionnaire 40 (PVQ 40)*. Jeho tvorcom je Schwartz (2000), do slovenského jazyka ho preložila Izdenczyová (2008). PVQ 40 pozostáva zo 40 položiek, ktoré majú podobu krátkych verbálnych opisov rôznych ľudí. Respondent pri každej položke vyjadruje mieru, v akej sa opísaná osoba na neho podobá (od „je úplne ako ja“ až po „vôbec nie je ako ja“). Výpovede o podobnosti sa prevádzajú na 6-bodovú číselnú škálu. Dotazníkom je možné zistiť mieru orientácie jedinca na 10 hodnotových typov obsiahnutých vo Schwartzovom kruhovom modeli hodnôt (pozri podkapitulu 1.3).

Poslednými dvoma výskumnými nástrojmi sme zisťovali subjektívnu pohodu študentov. Konkrétne sme použili *Škálu emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP)* od Džuku a Dalbertovej (2002), ktorou sa sleduje emocionálna zložka subjektívnej pohody respondentov. Na zisťovanie kognitívnej zložky subjektívnej pohody sme použili *Škálu celkovej životnej spokojnosti (CZS)* od Dalbertovej (1992). SEHP pozostáva z dvoch subškál, celkovo obsahuje 10 položiek, ktoré predstavujú pozitívne a negatívne emócie a telesné pocity. Subškálu na meranie pozitívneho prežívania tvoria 4 položky (pôžitok, telesná sviežosť, radosť, šťastie) a subškála na meranie negatívneho prežívania pozostáva zo 6 položiek (hnev, pocit viny, hanba, strach, bolesť, smútok). Frekvenciu výskytu jednotlivých emócií a telesných pocitov určujú respondenti na 6-stupňovej škále. CZS škála pre celkovú životnú spokojnosť obsahuje 7 položiek vo forme výrokov, kde respondent posudzuje, ako sa na neho daný výrok hodí (napr.: „Som spokojný so svojou životnou situáciou“).

### 2.3. Výsledky

V Tabuľke 1 sú uvedené výsledky týkajúce sa celej výskumnej vzorky.

Tabuľka 1. Vybrané psychologické charakteristiky študentov – výsledky týkajúce sa celej výskumnej vzorky

Dotazník	Premenná	Aritmetický priemer	Minimum	Maximum	Štandardná odchýlka	
BFI-2	Extraverzia	3,22	1,83	4,75	0,60	
	Prívetivosť	3,96	3,00	4,75	0,42	
	Svedomitosť	3,59	2,25	4,92	0,63	
	Negatívna emocionalita	2,95	1,67	4,42	0,63	
	Otvorenosť voči skúsenosti	3,49	2,42	5,00	0,56	
CSI	Riešenie problému	2,84	1,82	4,09	0,44	
	Sociálna opora	2,98	1,82	4,27	0,55	
	Vyhýbanie	2,57	1,64	4,45	0,63	
DZS	Záujem o štúdium	29,88	5,94	48,06	1,28	
PVQ40	Sebariadenie	4,34	1,50	6,00	0,80	
	Moc	2,65	1,00	4,33	0,81	
	Univerzalizmus	4,16	3,00	5,67	0,69	
	Úspech	3,62	1,25	5,50	0,99	
	Bezpečie	4,14	2,60	5,60	0,67	
	Stimulácia	3,99	1,00	6,00	1,14	
	Konformita	4,33	1,00	6,00	0,91	
	Tradícia	3,95	2,25	6,00	0,82	
	Hedonizmus	4,23	1,67	6,00	0,94	
	Benevolencia	4,57	2,75	6,00	0,68	
	SEHP	Pozitívne prežívanie	3,81	2,75	5,25	0,70
		Negatívne prežívanie	3,11	1,67	5,00	0,71
CZS	Celková životná spokojnosť	4,30	2,43	9,67	0,97	

V rámci skúmania vybraných psychologických charakteristík bolo našim prvým čiastkovým cieľom charakterizovať študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie pomocou osobnostných premenných obsiahnutých v modeli „Big Five“ (premenné: extravergia; prívetivosť; svedomitosť; negatívna emocionalita; otvorenosť voči skúsenosti). Respondenti mohli v každej premennej dosiahnuť skóre od 1 (minimálna miera danej osobnostnej črty) po 5 (maximálna miera danej osobnostnej črty), strednú mieru danej osobnostnej črty teda predstavuje hodnota 3. Z Tabuľky 1 vyplýva, že študenti z našej výskumnej vzorky dosiahli spomedzi všetkých premenných najvyššie priemerné skóre v premennej prívetivosť ( $x = 3,96$ ). Všeobecne je možné ľudí s vysokým skóre v premennej prívetivosť charakterizovať ako obetavých a nápomocných, ktorí sa správajú chápavo a kooperatívne. Majú schopnosť byť súcitní a spolupracovať s ostatnými, čo považujeme v povolani učiteľa za veľmi dôležité. Druhé najvyššie priemerné skóre dosiahli študenti z našej vzorky v premennej svedomitosť ( $x = 3,58$ ). Táto vlastnosť predstavuje pevnú vôľu, spoľahlivosť a sebadisciplínu. Svedomití ľudia dodržia svoj rozvrh, riadia svoje impulzy a majú radi poriadok, čo je v pedagogickej praxi tiež užitočná vlastnosť. V premennej otvorenosť malo dosiahnuté priemerné skóre hodnotu 3,49. Otvorenosť voči skúsenosti predstavuje schopnosť tvorivosti, fantázie. Táto vlastnosť vysvetľuje, prečo sú niektorí ľudia otvorení množstvu aktivít a nemajú radi rutinu. Za ňou nasleduje extravergia ( $x = 3,24$ ), ktorá zahŕňa aj vlastnosti ako prejavovanie citov, aktivitu, schopnosť presadiť sa, komunikovať s ľuďmi, asertivitu. V priemere sú teda študenti z našej vzorky mierni extraverti. Pre učiteľské povolanie je typická vysoká miera interakcie a komunikácie s inými ľuďmi, preto je optimálne, ak učiteľ nie je extrémnym introvertom, resp. pre študenta extraverta môže byť práve učiteľstvo jednou z ciest, ktorá mu naplní vyššiu potrebu sociálneho styku. Najnižšie skóre dosiahli študenti z našej vzorky v premennej negatívna emocionalita ( $x = 2,95$ ). Vo všeobecnosti sú ľudia s vysokým skóre v tejto doméne často v zlej nálade, sú menej emočne stabilní a sú neprispôsobiví. Emocionálna labilita (resp. neuroticizmus) sa prejavuje často v podobe

negatívnych pocitov ako strach, hnev, vina, smútok. Takíto ľudia sú impulzívni a horšie zvládajú stres. Prispôsobovanie sa nie je ich silná stránka.

Keďže stredná hodnota, ktorú mohli respondenti dosiahnuť v každej osobnostnej premennej, je 3,0, môžeme skonštatovať, že študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie z našej výskumnej vzorky sú podľa priemerného skóre pomerne prívetiví ( $x = 3,96$ ), mierne svedomití ( $x = 3,58$ ), skôr otvorení voči skúsenosti ( $x = 3,49$ ) a mierne extravertní ( $x = 3,22$ ). Pokiaľ ide o premennú negatívna emocionalita, študenti v priemere nevykazujú zvýšenú emočnú labilitu ( $x = 2,95$ ), aj keď v tejto premennej by bolo optimálne ešte nižšie skóre.

Naším *druhým cieľom* bolo zistiť na vzorke študentov mieru ich záujmu o zvolený študijný program Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

V dotazníku DZS mohol respondent dosiahnuť maximálne 54 bodov (čo predstavuje maximálny záujem o štúdium) a minimálne 0 bodov (minimálny, resp. žiaden záujem o štúdium). Na základe uvedeného priemerného výsledku 29,88 môžeme teda konštatovať, že študenti majú o ich odbor, ktorý študujú, v priemere len mierny záujem. V tejto premennej je však pomerne vysoká hodnota štandardnej odchýlky (1,28).

*Tretí cieľ* bol zameraný na zistenie miery využívania copingových stratégií, ktorými študenti zvládajú stresové a rôzne záťažové situácie v živote.

Respondenti mohli v rámci jednotlivých copingových stratégií dosiahnuť minimálne skóre 1 (čo je minimálna orientácia na používanie danej copingovej stratégie) až po maximálne priemerné skóre 4 (maximálna orientácia na využívanie danej copingovej stratégie). Podľa výsledkov v Tabuľke 1 sme dospeli k záveru, že študenti z našej prieskumnej vzorky pri zvládaní problémov a rôznych ťažkostí spomedzi jednotlivých stratégií v najväčšej miere využívajú stratégiu sociálna opora ( $x = 2,98$ ). Miera využívania ďalších stratégií je o niečo nižšia, ale rozdiely v priemernom skóre pri všetkých troch stratégiách nie sú veľké. Respondenti sú v podobnej miere ako na „sociálnu oporu“ orientovaní aj na využívanie stratégie „riešenie problému“ ( $x = 2,84$ ) a v najmenej miere na stratégiu „vyhýbanie“ ( $x = 2,56$ ). Zistenie, že študenti v najmenej miere využívajú stratégiu vyhýbania vnímame pozitívne, keďže podľa odborníkov je táto stratégia menej užitočná pri zvládaní stresových situácií. Napr. podľa Čápa a Mareša (2001) môže mať vyhýbanie podobu odvádzania pozornosti od problému, dištancovania sa, úteku, popretia, stiahnutia sa do seba, snenia o vlastných prianiach namiesto uvažovania o reálnom stave vecí a snahy riešiť problém.

Postupovali sme ďalej v súlade so *štvrtým cieľom*, na základe ktorého sme sa pokúsili zistiť mieru orientácie študentov na 10 hodnotových typov, zisťovaných pomocou dotazníka PVQ 40. Respondenti mohli pri každom hodnotovom type dosiahnuť skóre od 1 (minimálna orientácia na daný hodnotový typ) po 6 (maximálna orientácia na daný hodnotový typ). Strednú mieru orientácie na jednotlivé typy teda predstavuje hodnota 3,5. Len pri orientácii na hodnotový typ moc bolo priemerné skóre nižšie ( $x = 2,65$ ) ako táto stredná hodnota. Na základe výsledkov prezentovaných v Tabuľke 1 môžeme povedať, že študenti z našej vzorky sa najviac orientujú na hodnotový typ benevolencia ( $x = 4,57$ ), nasleduje sebariadenie ( $x = 4,34$ ), konformita ( $x = 4,33$ ), hedonizmus ( $x = 4,23$ ), univerzalizmus ( $x = 4,16$ ) a bezpečie ( $x = 4,14$ ). O niečo menej sa študenti orientujú na hodnotové typy stimulácia ( $x = 3,99$ ) a tradícia ( $x = 3,95$ ). Rozdiely v priemernom skóre pri spomenutých hodnotových typoch sú však nízke – priemerné hodnoty sa pohybujú v rozpätí od 3,95 po 4,57. Najmenej sa študenti orientujú na hodnotové typy úspech ( $x = 3,62$ ) a moc ( $x = 2,65$ ). Môžeme teda konštatovať, že najviac sa študenti z výskumnej vzorky orientujú na hodnotový typ benevolencia, ktorý predstavuje dôraz na blaho ostatných ľudí, nápomocnosť a starostlivosť o druhých. Hodnotový typ sebariadenie zahŕňa nezávislé myslenie a slobodu v konaní. Hodnotový typ konformita predstavuje ovládanie svojho konania a impulzov. Univerzalizmus ako hodnota predstavuje porozumenie, toleranciu a rovnosť pre všetkých. Ďalej sa študenti v pomerne vysokej miere orientovali na hodnotové typy bezpečie, čo zahŕňa harmóniu a stabilitu vo vzťahoch, bezpečie pre najbližších a tiež na hodnotový typ hedonizmus – potešenie samého seba, užívanie si života. Najmenej sa študenti orientovali na hodnotový typ „moc“, ktorý vyjadruje dominanciu nad ostatnými ľuďmi a kontrolu ostatných. Tento výsledok môže

naznačovať, že motiváciou študentov k výberu štúdia učiteľstva nebola vo väčšej miere snaha mať moc nad niekým, ako to bolo zistené u mnohých študentov učiteľstva vo výskume Waschulewskej (2002). Študenti z našej vzorky kladú dôraz skôr na prosociálne hodnoty ako starostlivosť o iných, nápomocnosť a pod. Hodnotíme to pozitívne, keďže hodnotová orientácia učiteľa má potenciál vplývať aj na to, ako bude učiteľ pristupovať v pedagogickej praxi k žiakom. Mocenský výchovný štýl zo strany učiteľa nepovažujeme za ideálny. Vhodnejším a užitočnejším štýlom je demokratický štýl výchovy, pri ktorom sa namiesto prísnych trestov a zákazov využíva pôsobenie vlastným príkladom, vysvetľovanie, partnerský dialóg, pripomenutie pravidla, prizvanie žiaka na spoluúčasť pri riešení problémov a pod.

*Piatym cieľom* výskumu bolo zistiť, aká je kvalita emocionálnej a kognitívnej subjektívnej pohody študentov z našej vzorky. V tabuľke 1 sú uvedené aj výsledky dotazníka SEHP (meria emocionálnu zložku subjektívnej pohody) a dotazníka CZS (meria kognitívnu zložku subjektívnej pohody).

V každej z týchto troch premenných mohli študenti dosiahnuť maximálne skóre 6 (zodpovedá maximálnej miere prežívania emócií, resp. spokojnosti) a minimálne skóre 1 (čo zodpovedá minimálnej miere prežívania emócií, resp. spokojnosti), stredná hodnota je teda 3,5. Výsledky ukazujú, že študenti Učiteľstva pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte prežívajú častejšie pozitívne emócie ( $x = 3,81$ ) ako tie negatívne ( $x = 3,11$ ). Pokiaľ ide o subjektívnu spokojnosť so životom (kognitívnu zložku subjektívnej pohody), priemerné skóre v celej vzorke bolo 4,30. Študenti sú teda v priemere so svojim životom pomerne spokojní.

Psychologický profil, ktorý sme získali na základe merania vybraných psychologických charakteristík vypovedá o tom, akí sú v súčasnosti študenti Učiteľstva pre primárne vzdelávanie študujúci v dennej forme štúdia. Získaný profil môžeme hodnotiť vcelku pozitívne, s výnimkou miery záujmu študentov o štúdium. Podľa výsledkov je záujem študentov o zvolený študijný program v priemere len mierny, 28% študentov má záujem nízky (dosiahli celkové skóre 20 a menej bodov z možných 54 bodov v dotazníku DZS). Ideálne by mal byť učiteľ pre svoje povolanie vysoko motivovaný. Jedným dychom treba dodať, že zároveň by mal anticipovať, s akými zdrojmi záťaže sa vo svojom povolaní môže stretnúť a mal by byť dostatočne vybavený zručnosťami, ktoré mu umožnia záťaž efektívne zvládať. Nižšiu mieru záujmu o zvolené štúdium si vysvetľujeme aj tým, že na predpoklady uchádzačov o štúdium sa dnes oproti minulosti kladie menší dôraz, často sa vôbec nerealizujú prijímacie skúšky, nezisťujú sa talentové predpoklady uchádzačov atď. Na štúdium učiteľstva sú dnes študenti prijímaní vo väčšom počte a niektorým študentom môže ísť v prvom rade o získanie vysokoškolského titulu. Predpokladáme tiež, že pre časť študentov bol výber učiteľského smeru sekundárnou voľbou, po tom, čo neuspeli v prijímacom konaní na iný typ vysokej školy. Zisťovali sme však len mieru záujmu o štúdium, nie motívy vedúce k jeho výberu.

V tomto príspevku uvádzame prvotné spracovanie získaných dát. V najbližšej budúcnosti sa plánujeme venovať aj ich podrobnejšej analýze a vzťahom medzi jednotlivými premennými. Konkrétne chceme zisťovať, ako sa osobnostné črty, miera záujmu o štúdium, hodnotová orientácia a miera využívania jednotlivých copingových stratégií podieľajú na subjektívnej životnej pohode študentov z našej výskumnej vzorky.

## **Záver**

Učitelia sú veľmi dôležitým socializačným činiteľom v živote žiakov. Svojimi osobnostnými charakteristikami, ktoré sa premietajú aj do celkového prístupu k žiakom, veľmi výrazne ovplyvňujú vývin osobnosti žiakov a aj ich celkový vzťah k učeniu sa. Na učiteľov sú v dnešnej dobe kladené veľmi vysoké nároky. Učiteľ by mal byť psychicky odolnou a zrelou osobnosťou, ktorá vytvára pozitívne medziľudské vzťahy a ktorá sa riadi princípmi humanizmu a demokracie.

Osobnosť študenta je počas vysokoškolskej prípravy ešte do značnej miery formovateľná. Kompetencie učiteľa v praxi sa tiež postupom času ďalej formujú. Veľmi dôležitú úlohu v tomto procese zohráva schopnosť sebareflexie. Počas pregraduálneho vzdelávania učiteľov má veľmi dôležitú úlohu ich psychologická príprava.



Psychologické vzdelávanie budúcich učiteľov by malo okrem teoretických konceptov psychologickéj vedy dávať dôraz na rozvoj psychologickéj gramotnosti, sociálno-psychologických kompetencií a psychologickéj teórie, ktorá sa prepája s praxou. Pojem psychologická gramotnosť predstavuje schopnosť vhl'adu a reflektovania vlastného správania, psychických procesov a správania a psychických procesov iných, ako aj schopnosť uplatňovať psychologické princípy v osobných, sociálnych a organizačných otázkach práce a vzťahov. Cieľom psychologickéj gramotnosti učiteľov nie je robiť z učiteľa psychológa, práve naopak, ide o to, aby sa budúci učiteľ naučil odborne aplikovať svoje vedomosti zo psychologických vied do svojej profesie. Kompetenčný model učiteľa/učiteľky sa stále viac rozširuje. Rôzni autori vymedzujú rôzne kategórie toho, čo učelia potrebujú vedieť a čoho majú byť schopní. Oblasť sociálno-psychologických kompetencií sa prelína s celým radom ostatných kompetencií, no práve tieto výrazne vplývajú na výchovno-vzdelávací proces a ovplyvňujú sociálnu klímu v triede.

Jednou z možností ako získať základné sociálne zručnosti, podporiť rozvoj sebareflexie, osvojiť si rôzne komunikačné techniky, ktoré pomôžu zvládnuť záťažové situácie, je sociálno-psychologický výcvik. Na Pedagogickej fakulte PU v Prešove je v súčasnosti tento predmet v ponuke povinne voliteľných predmetov. Aj keď je o tento predmet zo strany študentov veľký záujem, neabsolvuje ho každý študent. Určite by bolo na mieste uvažovať do budúcnosti o jeho zaradení medzi povinné predmety.

### Zoznam bibliografických odkazov

1. AMIRKHAN, J. H., 1990. A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Č. 5, s. 1066-1074.
2. BLATNÝ, M. et al., 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.
3. BOROŠ, J., ONDRIŠKOVÁ, ŽIVČICOVÁ, 1999. *Psychológia*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-87-5.
4. ČÁP, J., MAREŠ, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
5. DALBERT, C., 1992. Subjectives wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. Roč. 13, č. 4, s. 207-220.
6. DŽUKA, J., 1997. Model aktuálnej a habituálnej subjektívnej pohody. In: *Československá psychologie*. Roč. 41, č. 5, s. 385-398.
7. DŽUKA, J., DALBERT, C., 2002. Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). In: *Československá psychologie*. Roč. 46, č. 3, s. 234-250.
8. HEINZ, M., 2013. Why choose teaching in the republic of Ireland? – student Teachers' motivations and perceptions of teaching as a Career and their evaluations of irish second-level Education. In: *European Journal of Educational Studies*. Roč. 5, č. 1, s. 1-16.
9. HELSTEN, L. M., PRYTULA, M., 2011. Why teaching? Motivations Influencing Beginning Teachers' Choice of Profession and Teaching Practice. In: *Research in Higher Educational Journal*. č. 13, s. 1-19. ISSN 0361-0365.
10. HŘEBÍČKOVÁ, M., 2016. Big Five Inventory: Základní psychometrické charakteristiky české verze BFI-44 a BFI-10. In: *Československá psychologie*. Roč. 60, č. 6, s. 567-538. ISSN 0009-062X.
11. 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. <http://www.pulib.sk/elpub/PF/Izdenczyova1/index.html>.
12. JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., 2015. Akí sú študenti učiteľstva na začiatku svojej kariéry? Motivácia a osobnosť začínajúcich študentov voliacich si učiteľskú profesiu. In: *Ecoletra.com – Scientific eJournal*, Vol. 1, č. 1, s. 67-82. ISSN 2377-9848.

13. KASSIN, S., 2007. *Psychologie*. Brno: Computer Press. ISBN 80-2511-71-63.
14. NAKONEČNÝ, M., 1997. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. 80-20006-28-1.
15. RICHARDSON, P. W., WATT, H. M. G., 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. In: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Roč. 34, č. 1, s. 27-56.
16. ROVNANOVÁ, L., 2013. Motivácia výberu učiteľskej profesie. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus s.r.o., s. 76-84.
17. SANDERSON, S. L., KELLEY, H. M., 2014. Personalities of Pre-Service Teachers and Non-Teaching Majors. In: *Southeastern Journal of Psychology*. Roč. 5, č. 1, s. 1-8.
18. SCHUTZ, P. A., CROWDER, K. C., WHITE, V. E., 2001. The Development of a Goal to Become a Teacher. In: *Journal of Educational Psychology*. Roč. 93, č. 2, s. 299-308.
19. 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.
20. 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.
21. SOTO C. J., JOHN, O. P., 2015. *Conceptualization, development, and initial validation of the Big Five Inventory–2*. Paper presented at the biennial meeting of the Association for Research in Personality. St. Louis: MO. Dostupné z: <http://www.colby.edu/psych/personality-lab/>.
22. URAMOVÁ, P., 2004. Súlad dominantného záujmu so zvoleným vysokoškolským štúdiom a subjektívna pohoda študentov učiteľstva. In: J. Džuka (Ed.): *Psychologické dimenzie kvality života* (elektronický zborník). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 490-501. ISBN 80-8068-282-8. Dostupné z: <http://www.pulib.sk/elpub/FF/Dzuka3/index.htm>.
23. WASCHULEWSKI, Ute, 2002. Die Wertpsychologie Eduard Sprangers. Eine Untersuchung zur Aktualität der „Lebensformen“. In: U. Wagner (Hrsg.), *Texte zur Sozialpsychologie*, Bd. 8. Münster: Waxmann.
24. WERNEROVÁ, A., 2013. Postoje studentů v oblasti identifikace k učitelské profesi. In: *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov: FHPV PU v Prešove a Škola plus s.r.o., s. 85-92.
25. WIENS, P. D., RUDAY, S., 2014. Personality and Preservice Teachers Does It Change, Does It Matter? In: *Issues in Teacher Education*. Roč. 22, č. 2, s. 7-27.

#### **Author's Information:**

*PhDr. Nikoleta Izdenczyová – PhD., University of Preshov, Faculty of Education, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Preshov, Slovak Republic.*

# PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ VNÍMANÁ UČITEĽOM

## TEACHER SELF-EFFICACY

*Lucia Šepeláková*

*Lucia Sepelakova*

### Abstrakt

Príspevok popisuje dôležitosť vnútornej motivácie študentov pedagogických fakúlt k učiteľskému povolaniu. Tá do istej miery závisí od profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom, teda vnímaním jeho profesijnej potenciality. Autorka prináša pohľad na to, ako učiteľ hodnotí svoje profesijné vlastnosti a čo formuje túto autoreglačnú vlastnosť človeka.

### Annotation

The paper describes the importance of internal motivation of students of pedagogical faculties to teach profession. To some extent, this depends on the teacher self-efficacy therefore the perception of her professional potential. The author gives an insight into how a teacher evaluates her professional qualities and what forms this self-regulating property of a person.

**Kľúčové slová:** motivácia, učiteľská profesia, učiteľ, vnímaná zdatnosť.

**Key words:** motivation, teaching profession, teachers, self-efficacy.

*„Najlepšej metódy nieto –  
najlepšia metóda pre učiteľa je tá,  
v ktorej sa dobre vyzná.“*

L. N. Tolstoj

### Úvod

V povolání učiteľa je dnes kľúčová oblasť vnútornej motivácie jedinca vykonávať túto profesiu. Nízky spoločenský status, slabé finančné ohodnotenie i dynamické zmeny v rezorte školstva si vyžadujú osobnosť, ktorá bude po ukončení vysokoškolskej prípravy chcieť učiť a bude motivovaná pristupovať k vykonávaniu tohto povolania s maximálnym zánietením. Viac ako inokedy sa spomína kríza učiteľskej profesie a preto je potrebné sa zamýšľať nad podpornými stratégiami, ktoré môžu učiteľovi pomôcť stať sa (dobrým) učiteľom.

#### 1. Kríza učiteľskej profesie?

Povolanie učiteľa je náročné z hľadiska potrebných vedomostí, vlastností, schopností a zručností, ktoré by mali byť v súlade s charakteristikou a vnútorným nastavením pedagóga.

Okrem profesijných kompetencií je v pozícii pedagóga nesmierne dôležité vnímanie seba ako učiteľa, predstava o svojich silných stránkach a vnútorné pozitívne nastavenie pri vykonávaní budúcej profesie.

Motiváciu učiteľa ovplyvňuje vo veľkej miere zanietenosť pedagóga a snaha popasovať sa s rôznorodými problémami v školstve. Akým učiteľom človek bude, koľko energie a úsilia vyvinie je determinované silou jeho vnútorných motívov nevnímať túto profesiu ako obyčajné povolanie, ale ako poslanie, hľadať stratégie podpory a prekonávať neúspechy či riešiť problémy, ktoré v školskom prostredí vyvstanú.

Ako uvádza Orosová a kol. (2011), učiteľ by mal žiakov vychovávať s vnútorným presvedčením a mal by mať predpoklady na to, aby rozvíjal ich schopnosti, zručnosti, aby si získal ich lásku a úctu a zároveň ovplyvňoval povahu a kvalitu ich vzájomných vzťahov.

V súčasnosti sú požiadavky na učiteľov orientované okrem klasických výchovnovzdelávacích cieľov podľa Pavlova a kol. (2001) i v zmysle odovzdávania kultúrnych hodnôt a kultiváciu mladej generácie. Tiež sa zvyšuje pozícia učiteľa, kedy sa spolupodieľa na vytváraní stratégií, ktoré podporujú ekonomickú prosperitu a sociálnu spravodlivosť.

Problémom, ktorým čelí pedagogická profesia nie je v dnešnej dobe málo. Čopíková (2015) uvádza, že medzi najakútnejšie patrí:

- nejasný profesijný status a identita učiteľa,
- starnutie učiteľských zborov,
- feminizácia profesie,
- nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovaných učiteľov v jednotlivých regiónoch,
- neatraktivnosť učiteľskej profesie,
- nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu,
- nízka kvalita personálnej práce riaditeľov škôl,
- nedostatočná kvalita pregraduálneho a kontinuálneho vzdelávania a iné.

Práve tieto ale i mnohé ďalšie problémy spojené so spoločenskoekonomickou situáciou na Slovensku sú dôvodom, že veľa študentov si vyberá štúdium na pedagogických fakultách jednak z dôvodu vidiny ľahkého získania vysokoškolského vzdelania, poprípade ako „prechodnú stanicu.“

Napr. Schnitzerová (1994) vo svojich výskumoch zistila, že je vysoký podiel študentov učiteľstva, ktorí počas štúdia vyjadrovali vôľu učiť len v prípade, že nenájdu „lepšiu“ prácu, čo nie je veľmi vhodným dôvodom, prečo sa stať učiteľom.

Ako uvádza správa OECD (2014) a štatistika Ústavu informácií a prognóz školstva (2014) z celkového počtu absolventov a absolventiek učiteľských študijných programov do školskej praxe nastupuje len časť a niektorí ešte v ranej fáze kariéry učiteľskú profesiu opúšťajú. Podobné výsledky nájdeme tiež v prieskume, ktorý realizovala Čopíková (2015) v ktorom je uvedené, že iba 49% z tých, ktorí študujú učiteľské odbory, sa chcú po ukončení štúdia reálne venovať pedagogickej profesii. 14% respondentov je rozhodnutých, že po ukončení štúdia nechce učiť a 20% študentov ešte nie je rozhodnutých.

Posledné roky priniesli krízu učiteľského povolania, ktorá sa často popisuje znakmi:

- nízky spoločenský status,
- nezadefinovaný profesijný status,
- nízke finančné ohodnotenie,
- nezvládnuté dynamické zmeny vo výkone profesie,
- zhoršenie pracovných podmienok,
- spochybňovanie vzdelania ako tradičnej hodnoty,
- nízka konzistentnosť cieľov vzdelávania s požiadavkami trhu práce.

## 2. Profesionálna zdatnosť vnímaná učiteľom

I napriek viacerým problémom, s ktorými sa „borí“ väčšina učiteľov to viacerí z nich nevzdávajú a pracujú na tom, ako byť tým najlepším učiteľom. Okrem vnútorných motívov a altruistických predstáv formuje mobilizáciu učiteľa i tzv. *sebaučinnosť*, ktorú Bandura (1977, 2006) definuje ako vieru človeka vo vlastné schopnosti organizovať a vykonávať aktivity, ktoré sú potrebné k dosiahnutiu daných výsledkov.

Vo svojom diele *Social Foundations of Thought and Action* z roku 1986 predstavil sociálno-kognitívnu teóriu ako teóriu o fungovaní človeka, ktorá zdôrazňuje rolu presvedčenia o sebe samom. Pri výklade podstaty a fungovania ľudskej osobnosti uvedená teória kladie dôraz na kognitívne aspekty, najmä na uvedomenie si súvislostí, že správanie ľudskej osobnosti je ovplyvňované určitým predvídaním.

Každý človek má predstavu o svojej osobe, ako vníma, hodnotí a posudzuje seba, a práve tento aspekt vytvára presvedčenie človeka o vlastných možnostiach úspešne vykonávať určitú činnosť.

Bandura túto súhrnnú vlastnosť nazval termínom *self-efficacy*. No často tento fenomén nájdeme pod termínmi akonapr.: *perceived efficacy*, *sense of efficacy*, *efficacy belief* alebo jednoducho *efficacy*. V slovenskej odbornej literatúre sa používa najčastejšie pojem *sebaúčinnosť* (Heretik 1997, Hall – Lindzey 1997), ale tiež *sebauplatnenie* (Výrost 2000), *sebaefektivita* či *dôvera v seba* (Ruisel 2008), *vnímanie vlastnej pôsobivosti* (Švec 2008), *osobne vnímaná zdatnosť* (Wiegerová 2012), resp. aj ako *vnímaná zdatnosť*. V pedagogike sa ustálil práve tento posledný variant prekladu, nakoľko je podľa Gavoru (2011, s. 89) „výraz *zdatnosť* je primeraný, pretože zahŕňa odbornú, psychickú i somatickú stránku osobnosti“.

Podľa Banduru (1997) tento aspekt vnútorného nastavenia pedagóga zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti, pričom pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka. Vnímaná zdatnosť predstavuje slovami Korthagena (2001) skrytú vrstvu učiteľovej osobnosti, je súčasťou učiteľovej identity a je jednou z najnovších charakteristík skúmania učiteľovho pedagogického myslenia, ako popisuje Průcha (2013).

Bandura (1997) z hľadiska sociokognitívnej teórie predpokladá štyri druhy faktorov, ktoré pôsobia v tejto oblasti:

- *úspešná vlastná profesijná skúsenosť* – vyučovanie s ktorým je spokojný a ktorý posilňuje jeho vieru, že bude úspešný aj v budúcnosti;
- *sprostredkovaná skúsenosť* – pozorovanie praxe iných učiteľov (ich vyučovania, správania, sebahodnotenia);
- *pozitívne oceňovanie kolegami* – pochvala alebo presvedčovanie, dokazovanie predností učiteľa a pod. – ako forma sociálnej opory;
- *zlepšovanie vlastnej fyzickej a emocionálnej kondície*.

Podľa Čermáka a Urbánka (1997) je sebaúčinnosť produktom komplexných procesov kognitívneho spracovania rôznych zdrojov informácií relevantných pre sebaúčinnosť a je sprostredkovaná priamym i zástupným pôsobením, sociálnou a fyziologickou spätnou väzbou.

V tejto súvislosti Grusec (1992) zdôrazňuje úlohu zdrojov pri utváraní úrovne sebaúčinnosti a popisuje, že rastie z individuálnej histórie úspechu jedinca v rámci jeho zamerania, z pozorovania toho, čo sú ostatní schopní dokončiť, z pokusov druhých formovať svoje pocity vlastnej účinnosti a z úvahy o vlastnom aktuálnom fyziologickom stave ako reflexie osobnej kapacity a limitov. Autori Hutchinson a kolektív (2006) poukazujú na motiváciu, ako na potenciálny zdroj sebaúčinnosti.

Presvedčenie o vlastných schopnostiach silne určuje aj profesijnú životnú cestu, ktorú si zvolíme (Bandura 2006), k čomu začína dochádzať práve v období mladej dospelosti, preto by sa pozornosť mala venovať sebaúčinnosti u vysokoškolských študentov – najmä vo vzťahu ich motivácií k vykonávaniu učiteľského povolania.

Ako popisuje Pajares (2007) vnímaná zdatnosť ovplyvňuje učiteľa v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude konať v triede. Je to teda významná autoregulačná vlastnosť človeka. Ak je jeho vnímaná zdatnosť veľmi dobrá, je pravdepodobné, že bude voliť náročnejšie postupy, bude vytrvalejší a odolnejší aj keď bude čeliť prekážkam.

V kontexte učiteľskej profesie sa stretávame s konceptom profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom ako s učiteľovým chápaním vlastných potencialít, hodnotením vlastných schopností, resp. ako vníma, hodnotí posudzuje učiteľ seba ako učiteľa (Gavora 2008). Vnímaná profesijná zdatnosť je motivačný potenciál učiteľa, ktorý je priamo úmerný energii, ktorú učiteľ uplatní pri svojej práci (i keď ide „len“ o presvedčenie učiteľa). Dôležitý fakt je, že tento koncept vzniká pomerne skoro – už počas vysokoškolských štúdií, je relatívne pevný a nie je daný a priori. Gavora (2009) ju jednoducho definuje ako subjektívne hodnotenie potencialít učiteľa vykonávať svoje povolanie.

Ide o vlastnosť, ktorá ako uvádza Gavora (2011) zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti a pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka. Výraz vnímaná znamená, že táto zdatnosť je pociťovaná, človek v ňu verí, takto ju hodnotí. Nie je to skutočná zdatnosť, tá môže byť silnejšia alebo slabšia, než ju konkrétny človek má. Zahrňuje odbornú, psychickú i somatickú stránku osobnosti.

Vnímaná zdatnosť je presvedčenie o vlastných schopnostiach organizovať a vykonávať činnosť, ktorá vedie k daným výsledkom (Bandura 1997). Jednak je to je to *vnímanie vlastných schopností* (efficacy expectation) teda hodnotenie vlastných schopností uskutočňovať istú činnosť. Druhou časťou je *očakávanie istého výsledku* (outcome expectancy), teda presvedčenie človeka, že jeho konanie povedie k zamýšľaným výsledkom. Dáva odpoveď na otázku: Čo spôsobí moje konanie (za predpokladu, že ho viem uskutočňovať)? Aký bude mať výsledok?

Učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. Ako popisuje Gavora (2011) je to vlastnosť implicitná, navonok sa prejavujúca len sprostredkovane – preto pozorovaním vyučovania konkrétneho učiteľa nemožno spoľahlivo určiť, ako vníma túto profesijnú vlastnosť. Je potrebné ju skúmať na základe jeho výpovedí.

## Záver

Profesijná zdatnosť učiteľa je reflektovaná do istej miery vnímaním úrovne kreatívneho myslenia, komunikatívnych a prezentačných zručností, schopnosti tímovej práce, zvládať konflikty, reflexie a sebareflexie – to je len zlomok toho, čo je v príprave budúcich pedagógov podceňované a je tomu venovaná v ich pregraduálnej príprave mizivá pozornosť. S týmito správnymi nástrojmi však môžu v praxi dokázať veľké veci, meniť školstvo zdola, aktivizovať iných a v neposlednom rade motivovať samých seba. Preto je potrebné venovať tejto oblasti zvýšenú pozornosť a pracovať na tomto koncepte počas pregraduálnej prípravy učiteľa.

Ide o hnací motor, ktorý v ťažkých chvíľach môže pomôcť učiteľovi nevzdať sa, riešiť problémy a kritické momenty, ale tiež byť „zapálený“ pre svoje povolanie. Na druhej strane však môže spôsobiť rýchlu rezignáciu, presvedčenie o nízkom vplyve na úspešnosť výchovnovzdelávacieho procesu či nízku vytrvalosť a húževnatosť pri riešení problémov či príprave a organizácii edukácie. Dôležité je však si uvedomiť, že ide o presvedčenie učiteľa, subjektívne vnímanie jeho profesijnej zdatnosti, nie reálny stav. No aj napriek tomu si vyžaduje patričnú pozornosť a prácu na formovaní vnímania profesijnej zdatnosti budúcich učiteľov.

## Zoznam bibliografických odkazov

1. BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Comp. ISBN 0-7167-2850-8.
2. BANDURA, A. 2006. Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In Urban, T., Pajares, F. (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 307-337. ISBN 1-59311-366-8.
3. ČOPIKOVÁ, N. 2015. Faktory ovplyvňujúce študentov UPJŠ v Košiciach k vykonávaniu pedagogickej profesie. In: *Súčasný aspekty pedagogickej profesie*. Recenzovaný zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. ISBN 978-80-555-1274-7. s. 77-84.
4. GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In: *Pedagogika*. Ročník 2, č. 2, s. 88-107, ISSN 338-0982.
5. GAVORA, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In: *Pedagogická revue*, 61, č. 1-2, s. 19-37. [online]. Dostupné na: [http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Profesijna\\_zdatnost\\_vnimana\\_ucitelom\\_Adaptacia\\_nastroja.pdf](http://www.fedu.uniba.sk/uploads/media/Profesijna_zdatnost_vnimana_ucitelom_Adaptacia_nastroja.pdf).

6. HALL, C. S. – LINDZEY, G. 1997. *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00994-2.
7. KORTHAGEN, F. A. J. 2001. *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA – Publishers Mahwah New Jersey. ISBN 0-8058-3981-X.
8. OROSOVÁ, R. a K. ŠMAJDOVÁ BÚŠOVÁ, 2011. Výchovné pôsobenie triedneho učiteľa In: *Vychovávateľ*, roč. LIX, č. 3-4, s. 33-37. ISSN 0139-6919.
9. PAJARES, F. 2007. *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Dostupné z: [www.des.emory.edu/mfp/effhtml](http://www.des.emory.edu/mfp/effhtml).
10. PAVLOV, I. a kol., 2001. Perspektívy ďalšieho vzdelávania pedagógov na metodických centrách v SR. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien: Zborník príspevkov z konferencie*. Prešov: FHPV PU – Metodické centrum. ISBN 80-8068-037-X.
11. PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
12. RUISEL, I. 2008. *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar. ISBN 978-80-551-1599-3.
13. SCHNITZEROVÁ, E., 1994. Postoje študentov učiteľských fákúlt k budúcemu povolaniu. In: *Pedagogická revue*, 46, č. 7-8, s. 337-349. ISSN 1335-1982.
14. VÝROST, J. 2000. Chápanie osobnosti z pohľadu teórie sociálneho učenia. In *Kapitoly z psychológie osobnosti*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0622-8, s. 200-217.

#### **Author's Information:**

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

## СУБСТАНЦІОНАЛЬНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЯК МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ

### SUBSTANCIAL PSYCHOLOGICAL FACTORS AS MOTIVATION TO LEARN

*Віталій Жадько, Петро Бідзіля*

*Vitaliy Zhadko, Petro Bidzilya*

#### **Анотація**

У статті розкривається проблема пошуку дієвої мотивації до навчання. Її слід виводити з того, що людина як біологічна істота здатна спрямувати закон боротьби за існування та його асоціальні складові в боротьбу за розвиток цих же складових, але в соціально прийнятному вимірі. Система освіти здатна стихію природної афективної волі спрямувати в річище розумно впорядкованої волі; заздрість до більш талановитих компенсувати розвитком власних оригінальних здібностей; байдужий душевний спокій замінити на зацікавлений динамічний спокій їх постійного розвитку.

#### **Annotation**

The article reveals the problem of finding effective motivation for learning. It should be deduced from the fact that man as a biological being is capable of directing the law of the struggle for existence and its asocial components in the struggle for the development of these same components, but in a socially acceptable dimension. The education system is capable of directing the element of natural affective will into a stream of reasonably ordered will; the envy those who are more talented is compensating by the development of their own original abilities; the replacement of the indifferent peace of mind with the interested dynamic calmness of their constant development.

**Ключові слова:** воля, розум, мислення, навчання, саморозвиток, освіта.

**Key words:** will, mind, thinking, learning, self-development, education.

#### **Вступ**

Стаючи на шлях пізнання, людина фактично реалізує вроджену їй допитливість, без розвитку якої вона не може протидіяти суто біологічним чинникам, головним із яких є боротьба за виживання в середовищі, біологічні представники якого набагато потужніші за її фізичні зусилля. Ось чому людська душа в усіх її складових, з одного боку, втілена в людський організм, з іншого, він затісний для неї. Виходячи, вириваючись, звільняючись від його меж, вона досягає адекватного її потенціалу безмежного й безкінечного простору й часу. Так формується найвища пізнавальна здатність, якою є здатність до абстрагування й, відповідно, абстрактно-понятійного способу мислення як головного інструменту пізнання. Не випадково, що класик понятійно оформленого діалектичного мислення Гегель стверджував, що природа в людині ніби «бажала» пізнати саму себе не в лише в суто матеріально-речовій чи польовій формі, але й у формі понять, що мають статус «душі



методу». До такого висновку його наштотувала прадавня максима, з якої якраз і започаткувався цілеспрямований пізнавальний етап в історії людства, найбільш повно й адекватно представлений філософією. А саме: **подібне творить подібне**, а тому **людина як мікрокосм тотожна макрокосму**. Душа людини, на відміну від рослинної та тваринної її форм, *потенційно* може стати органом пізнання в тому разі, якщо спрямує здатність до виходу за межі власного тіла не тільки в напрямку сприйняття зовнішніх об'єктів, але набуде статусу розумної волі, тобто *актуалізує* її для розвитку понятійного, а не лише образно-предметного способу мислення.

Наведені вище міркування відображають, так би мовити, історію проблеми. В наш час, коли людина, завдячуючи прогресу в сфері науки й технології, захищена від необхідності боротися за виживання як прояву суто біологічної домінанти мотиваційної свідомості, потрібно шукати способи, які б спонукали до пізнавальної діяльності не лише під примусом, наприклад, дії закону про загальнообов'язкову середню освіту. Проблема в тому, як знайти душевні стимули для саморозвитку, оскільки такому напрямку потужно протидіє сформована споживацька психологія поведінки. Так, мільярди людей користуються сучасними інформаційними технологіями, які роблять людей поінформованими, але не суб'єктивними в само-пізнавальному сенсі. Це, в свою чергу, породжує все зростаючий розрив між ціннісними та егоїстично-корисливими мотиваційними домінантами поведінки людей, які загрожують самому існуванню людства.

Дана стаття має на меті розгляд тих факторів, які, з одного боку, гальмують суб'єктивний розумно-вольовий саморозвиток людини, з другого, сприяють йому. При цьому я виходжу з того, що теорія людини суть психологічна теорія в єдності психофізіології та соціопсихології.

## **1. Фактори стримування розвитку самопізнавального способу життя**

Не можна вважати, що ці фактори невідомі педагогічній науці. Зважаючи на це, я спробую навести філософські, які мають статус субстанціональних, причини, що невідворотно діють на людину в силу певних природних і суспільних умов її життя.

### **1.1. Воля як прояв вродженого характеру**

Первинною об'єктивно визначеною домінантою людської душі є воля, оформлена як генетично вроджений характер. В такому разі вкрай важливо брати до уваги значення самого терміна. «Character 1) залізо для клеймування; 2) тавро, клеймо; 3) особливі властивості, відбиток, своєрідність» [5, с. 177].

Можливо, що класик філософії життя А. Шопенгауер, виходячи з такого розуміння характеру, стверджував, що, як і в І. Канта, «світ є моя уява». Це та аксіома, яка пробуджує в людині філософський рівень самосвідомості. Уява, з цієї точки зору, – єдина об'єктивна реальність, з якої можна відкрити предметно-речову реальність. «Ти з себе повинен зрозуміти природу, а не себе з природи. Це мій революційний принцип» [3, с. 17]. Засіб пізнання світу – **воля**: «Всю мою філософію можна сформулювати в одному виразі: *світ – це самопізнання волі*» [3, с. 15]. Воля, в свою чергу, є однією з визначальних структурних атрибутивних характеристик душі як органу пізнання. В той же час воля має всезагальний, всесвітній онтологічний статус, вона передує речам, про які не можна сказати ні те, що вони існують, ні те, що вони не існують. Тому світова воля, а не світовий розум, являє себе в людині як суб'єкт світобудови, який робить людину суб'єктом своєї власної долі. Пізнаючи людину, слід, отже, найперше виходити з наявності в ній вольового характеру та намагатись спрямувати його в річище розумно-вольової дії.

Але, будучи первиною за природою, воля підпорядковує собі розум, а не навпаки. І це справді так, адже воля природи – це її закони, які мають об'єктивний статус. Свобода волі в такому разі – це абсурд, оскільки поведінка людини не залежить від розумної мотивації, а

підпорядкована жорсткій і, як свідчить історія людства, часто жорстокій необхідності вродженого характеру. «Мотивація – це причинність, видима зсередини» [3, с. 37]. Тобто, у співвідношенні волі з розумом «воля є перше і першо-буттєве», субстанціональне, а не, як у Гегеля, вольове настільки, наскільки вона засобами системи освіти здатна подолати свавільну й довільну волю характеру заради його трансформації в розумно-вольову дію. Не мотиви визначають характер, а характер – мотиви, сила характеру і є сила волі. «*Volo ergo sum*» – «я хочу, отже, я існую». Оскільки світ є прояв волі, метод пізнання полягає в уподібненні світу людському тілу і пізнання на основі аналогії. Тобто, маємо психологічне тлумачення вихідного принципу світобудови та світопізнання про єдність мікрокосму та макрокосму.

Виходячи з первинності природно-біологічного перед суспільно-духовним, представники сучасної філософської антропології визначають людину в якості *homo sapiens est homo demens* [7, с. 106]. Що означає – **розумний безумець**. Сучасна система освіти має виходити саме з такого визначення, а не з властивого для епохи Просвітництва уявлення про людину як розумно-вольову істоту, здатну, згідно відомого вислову Гегеля, реалізувати принцип «все розумне дійсне, а все дійсне – розумне». Варто взяти до уваги застереження, висловлені ще в Старому Заповіті, на які звернув увагу І. С. Еріугена, стверджуючи: «Адже нас не відмовляють, а, навпаки, заохочують досліджувати себе самих; як сказав Соломон: «Якщо не пізнаєш самого себе, йди на шляхи тварин». Адже не далеко пішов від безсловесних тварин той, хто не знає ні себе самого, ні загальної природи роду людського. І Мойсей говорить: «Дослухайся себе самого і читай, немовби у книзі, історію діянь душі» [1, с. 789].

«Реальність» людини полягає в наявності в ній розумної волі. «Адже не тому людина є воля, що вона є саме воля, а тому, що вона є розумна воля. Насправді, **знищ розумну волю – і людини не буде** (виділено мною – авт.). Але не навпаки, так що коли ти знищиш людину, то не буде й розумної волі; вона виявляється не тільки в людині, але і в ангелі, і в самому Богові» [11, с. 93]. Тобто, воля, характер – суть прояви об'єктивної сутності буття, прояви його законів через них.

## 1.2. Боротьба за існування

Людина, будучи природно-біологічною істотою, підлягає дії закону боротьби за існування, фактично, якщо йдеться про окрему особу, за виживання. В суспільно-соціальному контексті це проявляється як переважно непримиренна конкуренція за право на достойне життя та заздрість до переможців у ній. Звичні заклики з боку релігійних діячів чи видатних філософів любити один одного не можуть радикально вплинути на поведінку індивідуальних людських одиниць.

Стаючи на шлях пізнання, до якого підштовхує кожна людину вроджена їй допитливість, відразу ж стає помітною, по-перше, складність знаходження об'єктивного причинно-наслідкового зв'язку між об'єктами зацікавленого інтересу; по-друге, різниця в результатах такого пізнавального пошуку; по-третє, відмінність в ефективній результативності практичного застосування обраного напрямку діяльності; по-четверте, нерівність за різними критеріями в соціально-духовній суспільній ієрархії та, як наслідок, по-п'яте, невдоволеність, з одного боку, якоюсь мірою власним духовно-практичним потенціалом, з другого, значно більшою мірою появою почуття неприємної заздрості до більш успішних людей.

Як не прикро, але заздрість є невід'ємною субстанціональною характеристикою людської свідомості. Вона проявляється в усіх сферах суспільного життя, включно, звичайно, з системою освіти. Про це свідчить той факт, що в Книзі Мудрості, якою є Біблія, її перші автори констатували цю ознаку. Йдеться про те, що Бог в якості синоніму світового розуму, не радив першим, так би мовити, представникам людського роду, а кожна людина колись робить перший крок чи то до першого уроку життя, чи до першого класу школи, зривати плоди з дерева пізнання добра і зла, бо це передбачає формування

навичок діалектичного мислення, якому заважають плоди з дерева життя, без споживання яких люди не можуть обійтись. Збиральницький, а не трудовий, спосіб життя є первинним не лише в сиву давнину, коли чисельність людського роду була незначною, але й в період трудового етапу розвитку суспільства, адже кожна новонароджена людина в дитячому віці має засоби до життя, якими її забезпечують батьки. Звідси базисною душевною установкою є споживацька психологія, яку подолати не так легко й у дорослому віці.

Щодо тієї незначної частини людей, які здатні до об'єктивного методу пізнавального мислення, то вони також втрачають душевний спокій, адже не знаходять спільної мови та порозуміння не тільки з тими, хто також має вроджену допитливість, але задовольняється суто суб'єктивними поясненнями причинно-наслідкових зв'язків, або ж вірою у надані зовні, наприклад, системою освіти, відповіді на поставлені питання без їх власної перевірки. Ба, більше, не знаходять порозуміння і поміж собою, на користь чого свідчить історичний досвід далеко не завжди приязних відносин поміж вченими, філософами, митцями. Адже у кожного їх представника, особливо ж у середовищі митців, є зовсім не об'єктивно-наукові мотивації для дискусій, спрямованих на досягнення об'єктивних істин. Ніщо загальнолюдське їм також властиве, в тому числі й заздрість до більш успішних, більш визнаних, більш авторитетних. Тут можна навести класичне: «Платон мені друг, але істина дорожче» – так нібито стверджував учень Платона Аристотель.

Так, мудрий Екклезіаст, навчаючи народ знанням, все ж таки не знайшов у цьому душевного спокою і відради, адже «узнав, що і це – ловлення вітру; тому що у великій мудрості багато печалі; і хто примножує пізнання, примножує скорботу» [2; Книга Екклесіаста або Проповідника, 1:17-18]. Звідси його порада: «Слова мудрих – як голки і як вбиті цвяхи, і укладачі їх – від єдиного пастиря. А що зверх всього цього, син мій, того стережись: укладати багато книг – кінця не буде, і багато читати – втома для тіла. Вислухаємо сутність всього: бійся Бога і заповіді Його виконуй, тому що все в цьому для людини» [2; Книга Екклесіаста або Проповідника, 12:11-13]. Ясна річ, що йдеться не про якогось персоніфікованого Бога, а про світовий Закон, світовий Розум, перед яким всі рівні і всіх очікує суд Розуму=Закону, якщо його порушувати, і, навпаки, всіх чекає благодать, якщо йти туди, куди він велить. Оскільки повелівають людьми інші люди, воля у масовій свідомості асоціюється не зі змістом об'єктивного Закону=Розуму, а змістом розуму суб'єктивного, що переважно має статус свавільної, а не розумної, волі.

Для пострадянської свідомості буде корисно знати думку К. Маркса про консервативну роль заздрості як чи не найпотужнішої домінанти поведінки людини. Характеризуючи грубо-зрівняльний комунізм, він стверджував, що на першій своїй стадії «він виступає як *всезагальна* приватна власність... Як такий він має подвійну форму: по-перше, панування *речової* власності над ним таке велике, що він прагне знищити *все* те, чим, на початках *приватної* власності, не можуть володіти всі; він хоче *примусова* абстрагуватись від таланту і т. д. Безпосереднє фізичне *володіння* уявляється йому єдиною метою; категорія *робітника* не відмінюється, а розповсюджується на всіх людей; ...Цей комунізм, що повсюдно заперечує *особистість* людини, є лише послідовне вираження приватної власності, що є цим запереченням. *Всезагальна* і конституційована як влада *заздрість* являє собою ту приховану форму, яку приймає *користоловство* і в якому воно себе лише *іншим* способом задовольняє. ...Грубий комунізм є лише завершення цієї заздрості і цього нівелювання, заснованого на *уявленні* про певний мінімум. У нього – *певна обмежена* міра. Що таке скасування приватної власності аж ніяк не є справжнім її засвоєнням, видно якраз із абстрактного заперечення всього світу культури і цивілізації, із повернення до *неприродної* простоти *бідної*, грубої, що не має потреб, людини, яка не тільки не піднялась над рівнем приватної власності, але навіть ще не доросла до неї.

Для такого роду комунізму спільність є лише спільність *праці* і рівність *заробітної плати*, яка виплачується *общинним капіталом, общиною* як *всезагальним капіталістом*» [6; с. 114, 115].

Трохи задовге посилення, але воно вкрай важливе для пострадянської свідомості, адже очевидно, що побудова соціалізму в СРСР, який перестав існувати як спільна держава різних народів, але продовжує жити в совковій психології нащадків, тому що діє за загальним і об'єктивним принципом «мертвий хапає живих». Це вкрай важливо розуміти професорсько-викладацькому складу, аби він продукував нову психологію, засновану на «білій» заздрості, тобто на творчому мімізисі.

### 1.3. Прагнення до душевного спокою

Людина, будучи продуктом природної еволюції, підлягає дії закону про те, що нормальним станом будь-якої системи є стан рівноваги, стан відносного спокою. Можна припустити, що, беручи це до уваги, біблійні мудреці, зібрані в образі Бога, застерегли людей від того, щоб вони ставали на пізнавально-дослідницький шлях розвитку. Адже це шлях, що загрожує втраті рівноважного стану, який і без цього не так легко через постійну боротьбу з природними стихіями та представниками тваринного світу, наділеними «натурою хижака», втримати як хоча б короткочасну норму. Що вже говорити про тих, хто став на шлях пізнання, змістом якого є постійний вихід за межі «норми», оскільки це процес, що відбувається в боротьбі протилежностей спокою та його втрати, душевної радості та такого ж душевного розпаду. Можливо, що саме це є чи не головною причиною схильності масової людини до збереження душевної рівноваги на засадах визнання правильності своєї думки-гадки та заперечення такого права на неї за всіма іншими, у кого вони інші, хоча б відрізнялись зовсім незначним чином. Звідси світоглядна позиція суб'єктивного ідеалізму, що тяжіє до соліпсизму, до сприйняття консервативного мімізису та несприйняття, небажання, протидії систематичному навчанню. Чи не така позиція зробила філософію життя А. Шопенгауера та Ф. Ніцше такою популярною? Попри те, що самі вони були високоосвіченими людьми.

На користь цього пропозиція масовій людині максим Ф. Ніцше, зміст яких, з одного боку, спрямований на збереження душевного спокою всупереч рекомендаціям розумно-вольової свідомості; з другого, піднімає людське Я і над самим собою слабким, немичним, вбогим, і над іншими людьми. Ось ці максими: «Треба спокійно жити на вершині духу і нейтрально спостерігати життя внизу; слід бути байдужим, мужнім у світі забороненого, вміти жити в умовах лабіринту; мати семикратний досвід самотності; нові вуха для нової музики; нові очі, щоб бачити найвіддаленіше; нову совість, щоб почути раніше німі істини; бути готовим до монументальних справ; поважати себе самого, любити себе самого, бути безумовно вільним по відношенню до себе самого» [8, с. 17-18].

Ми не будемо давати оціночні судження відносно наведених максим. Адже мислення як діалектичний процес може дати також і протилежні оцінки. Наведене показує, на наш погляд, на той факт, що природно-біологічна домінанта поведінки людини є більш потужною, аніж соціально-духовна. Її не можна ігнорувати, приписуючи прояви егоцентризму проявам приватно-власницької буржуазної психології, як це робилось в освітньому процесі в країнах соціалістичного табору, які з часом замінили на країни соціалістичної співдружності народів. Це не виправдало себе, як і, за звичним проявом консервативно-традиційного мімізису, не виправдало сподівання на мертвонароджене новоутворення у вигляді СНД – співдружності незалежних держав. Із цієї основи слід виходити, досліджуючи якісь прояви вольової дії характеру на розвиток альтруїстичних змістів свідомості, які у тваринному світі, хоча й не у всіх його представників, мають місце як умова продовження роду.

## 2. Фактори розвитку самопізнавального способу життя

Зважаючи на діалектичний характер пізнання, який адекватно відображає єдність протилежностей, властиву об'єктивному буттю, ці фактори органічно випливають із вище нами наведених.

### 2.1. Формування розумно впорядкованої волі

Якщо від об'єктивного буття природи продукується воля людини, жорстко прив'язана до вродженого характеру, то це не означає, що людина не здатна подолати його дію. Тим більше, що воля як прояв об'єктивних законів буття в самому Бутті діє як його внутрішній Закон, як його Розум. Людині складно діяти розумно-вольовим чином з тієї, на наш погляд, основної причини, що гармонія й порядок природи суттєво переважають хаос. Проте це не стільки хаос самої природи, самого Буття, скільки прояв оціночного судження людиною якихось природних катаклізмів. Всі вони необхідні, бо сама необхідність є атрибутивною ознакою закону. Природа безкінечна в просторі своїх універсальних зв'язків між її об'єктами і вічна у своєму існуванні. Натомість людина як мікрокосм обмежена межами власного тіла й тимчасовістю свого буття. Тому ті універсальні потенції, які містить її тіло, її живий організм, проявляються в ній одночасно. Накладаючись одна на іншу, вони формують хаос не як умову забезпечення гармонії й порядку, а як підставу для того, щоб визначати її як розумного безумця. Для природи будь-який руйнівний катаклізм є необхідним елементом її вічної й безкінечної еволюції в об'єктивному напрямку до гармонії всіх її складових. В той же час для людини такі прояви руйнівні, бо загрожують як суспільним осудом за такий хаотичний і невпорядкований спосіб життя, так і є руйнівними для здоров'я її власного організму. Спостерігаючи за природними катаклізмами, вона схильна сприймати й природні процеси як нібито руйнівні в своїй основі. Насправді ж, захищаючись від них, вона, з одного боку, зберігає себе, з другого, руйнує природне середовище, не завжди усвідомлюючи те, що це руйнування не стільки природи, скільки самих умов свого буття в ній. Середовище відновиться в перспективі тисячоліть, що для природи мить, а людство навряд чи, якщо не буде в своїй свідомості виходити із того, що потрібно за період свого тимчасового перебування в ньому намагатись не нав'язувати йому своїх оціночних суджень. Вони хибні не так для природи, як для нього самого.

Проте людство – це загальне поняття. Його складають окремі люди, здатні сприйняти природу як об'єкт, в підвалинах буття якого Закон як прояв Розумної Волі. Вони, усвідомлюючи це, потенційно здатні діяти адекватно їй, тобто розумно-вольовим чином. Але для цього слід також свідомо обрати для себе шлях пізнання, шлях освіти, яка має бути спрямована на те, що людинознавство є природознавством, а природознавство ніщо інше, як людинознавство. Євангельська щоденна молитва саме про це, якщо зміст Євангелій розглядати як освячену філософію. Йдеться про заклик до людини шукати «найперше Царства Божого і правди Його, і все це додасться вам» [2; Матв., 6:33]. Царина Божа – це ніщо інше, як царина Розуму, царина Закону. Якщо «повторення – мати навчання», то щоденне долучення до світла знань, які дає як система освіти, так і щоденне індивідуальне системно-цілісне прагнення до пізнання не може не просвітити «безумство хоробрих» розумно впорядкованою волею. Адже насправді основне питання філософії не стільки в тому, що первинне, а що похідне, скільки в заклику до формування розумної волі.

Звернемось до філософії Гегеля, яка в нього набула статусу науки логіки. І саме логіку він пропонував вивчати молодим людям, студентам, аби вони формували розумно-вольову свідомість як правову, а не як свавільну. Для нього «система права є царина здійсненої свободи, світ духа, породжений ним самим як якась друга природа» [4, с. 67]. Система освіти та її суб'єкти, які багато в чому зобов'язані саме цьому видатному мислителю, мають виходити з того, «що дух є найближчим чином *інтелігенція* і що визначення, засобом яких він у своєму розвитку рухається вперед – від *почуттів* через *уявлення* до *мислення*, – це шлях

породження себе як *волі*, яка в якості практичного духа взагалі є найближча істина інтелекту» [4, с. 68]. Головне полягає в тому, щоб, взявши на себе «муки мислення», усвідомити, що «різниця між мисленням і волею – лише різниця між теоретичним і практичним відношенням, але вони не являють собою двох здібностей – воля є особливий спосіб мислення: мислення як здатність перемістити себе в наявне буття, як потяг надати собі наявне буття» [4, с. 68-69].

Суттєвим недоліком системи освіти, особливо в пострадянських країнах, було й, на жаль, залишається і в пострадянський період, є звичка ставити їй цілі без того, щоб рівень їх реалізації був оцінений об'єктивно, без бажання видати бажане за дійсне. На наш погляд, суттєвим досягненням буде вже те, що вона сформує хоча б невелику частину носіїв розумно-вольової дії, оскільки розвиток суспільства забезпечує якраз «добірна меншина», боротьба творчих еліт не за владу, а за вплив на народну більшість. Держава, в свою чергу, має не просто сприяти формуванню таких еліт у різних сферах суспільного буття, насамперед у сфері науково-освітній та науково-дослідницькій, а всіляко популяризувати не лише результати і здобутки, але в першу чергу вчених, дослідників. Ми часто запитуємо у *користувачів* новітніх технологічних пристроїв про те, чи знають вони тих, хто їх створив. Негативні відповіді майже стовідсоткові.

## 2.2. Розвиток толерантної свободи волі

Яким чином можна сформувати наукову еліту як суб'єкта розумно-вольової дії? Очевидно, тим, що дану від природи боротьбу за виживання, проявами якої в суспільному вимірі є конкурентність і заздрість, спрямувати в річище виявлення й розвитку у явних претендентів на такий статус тих здібностей, які характеризують їх як такий прояв волі, яка має перспективи реалізуватись у практичну здатність, у свідомо обраний спосіб життєдіяльності. Тобто, слід наявними й доступними засобами, відомими соціальній психології, дати простір для свободи волі, яка, якщо вона відповідає внутрішній інтенції людини, не є свавільною.

Знову пошлемось на авторитет Гегеля. «Свобода полягає в тому, щоб хотіти визначене, але у цій визначеності бути в себе і знову повертатись у всезагальне» [4, с. 75]. Для розуміння наведеного змісту вкрай важливо співвідносити закон як прояв об'єктивно необхідного загального із суспільством як загалом. Лише глибоке проникнення в зміст понять, в їх внутрішню сутність здатне піднести індивідуальну волю до такого рівня, за якого розуміння поняття «загальне (всезагальне)» об'єктивно спрямує її на користь всього загалу, всього соціуму без того, щоб таке «служіння» йому не було зумовлене якимись абстрактними закличками на кшталт: «Раньше думай о Родине, а потом о себе».

Цілі мають ставитись не зовні, а впливати із внутрішньої потреби людини в самореалізації засобами самозаглиблення в сутнісні виміри Буття, які присутні в кожній людині, але далеко не кожна людина, по-перше, свідома цього, по-друге, має непереборне бажання, як відзначав М. Гайдеггер, адекватно відповідати на «поклик Буття суцього». «Ціль, оскільки вона ще тільки наша, є для нас недолік, адже свобода і воля для нас – єдність суб'єктивного і об'єктивного. Отже, ціль має бути покладена об'єктивно, і цим вона набуває не нове однобічне визначення, а лише свою реалізацію» [4, с. 75].

Відоме визначення людини як ціле-покладальної істоти має об'єктивний зміст лише в тому випадку, коли ціль є проявом внутрішнього інтересу людини як дії в ній об'єктивного покликання її природи. Якщо ж ціль йде від інших людей, від суспільства чи якихось його структур, слід брати до уваги те, що для тих, кому вона адресована, вона є суб'єктивною, не власною, тому малопродуктивною. Її можна реалізувати тільки під примусом.

Звичайно, вона може стати продуктивною, якщо перетворити її в об'єкт зацікавленого пізнання її важливості. Саме тому вже згаданий М. Гайдеггер стверджував: «Відповідність Буттю суцього залишається нашим постійним місцеперебуванням. Проте спеціальною і втілюваною нами домінантою поведінки вона постає досить рідко. Тільки коли це

відбувається, ми вперше, власне, відповідаємо тому, з чим має справу філософія, яка крокує шляхом до Буття суцього. Відповідність Буттю суцього і є філософія, однак тільки тоді й тільки тоді, коли ця відповідність здійснюється, і саме тому розкривається й розширює своє розкриття» [10, с. 120]. А така відповідність найбільшою мірою розкривається для всіх, хто усвідомлює, що «має йти таким шляхом і в такому напрямку, щоб те, про що говорить філософія, відносилось до нас самих, зачіпало нас, причому саме в нашій суті» [10, с. 113].

Яким саме чином «зацепити» кожного, хто починає навчально-освітній процес в закладах середньої та вищої школи, і є їх цільове завдання. Боротьба за виживання як біологічний феномен може бути органічно трансформована в боротьбу за розвиток здібностей в тому разі, коли система освіти стане тим центром тяжіння, який, з одного боку, буде в центрі уваги держави з точки зору надання їй пріоритетного статусу; з другого, саме суспільство буде свідоме того, що це єдино правильний і об'єктивний напрямок його розвитку, оскільки зняття біологічних домінант поведінки в кожній людині починається з того, що вона просвітлює свій егоцентризм знанням первинності для миру і злагоді в ньому тільки долученням до законів, що мають загально-необхідний, отже, соціо-центричний статус. Рівень толерантності у взаємозв'язках поміж людьми може бути критерієм цивілізованості суспільства в цілому як цілому. А розвивати її потрібно в усіх навчально-освітніх установах, де має домінувати толерантність як повага до кожної вільно висловленої думки, подяка за неї, а не арифметична оцінка, яка принижує, а не підносить.

### 2.3. Пізнавально-діалектичний рівень душевного спокою

Навчально-освітній процес, будучи діалектичним, має здійснюватися в напрямку суб'єкт-суб'єктної взаємодії між тими, хто прагне до навчання, до володіння невичерпним арсеналом знань, і тими, хто вже має уміння й практичні навички того, яким чином їх отримати й володіти ними, постійно розвивати їх. Оскільки йдеться про процес, потрібно розуміти, що він розгортається як процес пошуку мисленням об'єктивного результату дослідження та його отримання. В психологічному плані це супроводжується безперервною зміною стану рівноважного душевного спокою і такого ж стану його втрати. Не йдучи таким шляхом, навряд чи можна зацікавити всіх бажаючих стати на шлях пізнання. Саме через це, як ми думаємо, масова людина сприймає не діалектику процесу у взаємодії зазначених необхідних його протилежностей, а одну із них. А саме: стан спокою як стан абсолютний, а не відносний.

Ідея надлюдини продуктивна, проте в тому випадку, коли людина свідомо того, що потрібно стати над собою слабким і немічним, а не вважати інших людей такими та зневажати їх за це. Ф. Ніцше рекомендував жити спокійно «на вершині духу», але сам не жив на ній спокійно, інакше б нащадки не сприймали його як видатного й небайдужого до суспільних проблем мислителя. Навпаки, він стверджував: «Спрямований на велике розум, якщо він не зневажає засобами, не може не стати скептичним. Незалежність від будь-яких переконань *неминуча* для сильного, для того, хто вміє вільно озирати все навкруг... Велика пристрасть потребує переконань і поїдає їх; вона не підвладна їм – вона суверенна... Навпаки, потреба у вірі, в безумовних Так і Ні.. – це потреба *слабкого*» [8, с. 78].

Віра, звичайно ж, потрібна, вона об'єктивна, оскільки відображає певний душевний стан людини. Але віра у силу свого власного духу як духу воління розуму до великого, значного, піднесеного над буденністю й повсякденністю. Абстрактний бог як нібито суб'єкт творчості справді не існує для людини, яка в собі самій бачить свободу власної волі як той закон, діючи згідно вимог якого, вона стає вище самої себе буденної та нікчемної.

Освіта, долучаючи до текстів видатних вчених, мислителів, письменників, богословів і т. п., може надихнути на велике тільки в тому випадку, коли буде готувати не тих, хто володіє знаннями на основі хорошої пам'яті, а тих, хто здатен мислити діалектично. Хто, як попереджав М. Монтень, здатен «уміти розуміти». Суб'єкт-суб'єктний спосіб навчання якраз і є таким, який розвиває розум. Ще Геракліт, судження якого про основи буття глибоко

діалектичні, відзначав: «Багатознайство розуму не навчає, інакше воно б навчило Гесіода й Піфагора, а також Ксенофана й Гекатея. Що у них за ум, що за розум? Вони вірять народним співцям і вважають своїм вчителем натовп, не знаючи, що більшість погано, а меншість добре. ...Один для мене дорівнює десяти тисячам, якщо він найкращий. І волі одного підлягати – закон. Народ має боротись за закон, немовби за свої стіни» [1; с. 279, 280].

Воля одного – це не воля монарха, не воля викладача, а воля розуму як закону. Розвиває розум і розуміння не монарх-вчитель чи монарх-викладач вишу. Його розвиває процес, рівноправними суб'єктами якого є дві протилежні сторони єдиного навчально-освітнього процесу як водночас виховного. Досить переконливо про такий суб'єкт-суб'єктний і водночас гуманістичний спосіб навчання написав Л. Фейєрбах. Будучи студентом, він двічі прослухав курс Гегеля «Наука логіки». Дякуючи генію за науку, він зауважив, що головним недоліком є те, що той мислить за аудиторію, не передбачаючи в ній наявності розуму. Звичайно, що Гегель пояснював такий однобічний вплив на свідомість тим, що лектору невідомий рівень знань і розумінь кожного студента, тому починати потрібно з аксіоми, що у всіх нібито нульове знання. Такі пояснення мають об'єктивні підстави для того, щоб розгорнути логічну й цілісну систему.

Між тим, на переконання Л. Фейєрбаха: «Мислення є *безпосередня* діяльність, оскільки воно – *самодіяльність*. Ніхто не може за мене мислити; в істинності мислі я переконуюсь тільки *через самого себе*. ...Не у владі філософії наділяти розумом, вона його *передбачає*; вона тільки *визначає* мій розум. ...Філософ тільки доводить у мені до свідомості те, що я можу знати, він приєднується до моєї духовної *здатності*. Тому філософія, виходячи з вуст чи з під пера, безпосередньо повертається до свого власного *джерела*; вона говорить не для того, щоб говорити., але – щоб *не* говорити, щоб *мислити*» [9, с. 63]. Звідси його парадоксально-афористичний метод викладу матеріалу, адже для усвідомленого розуміння змісту умовиводів, якими і є афоризми, які сприймаються як форми мудрості, потрібно докладати самодіяльні зусилля мислення, аби дійти такого ж висновку. Тобто, справа не в тому, щоб довіряти вченому, а в тому, щоб, поважаючи його, могли відтворити в собі самому здатність мислити як він.

У наведеному фрагменті йдеться про філософа. Але кожний вчений, науковець, письменник і є філософ в тому сенсі, що володіє методами мислення. Об'єкти дослідження різні, але методологія мислення спільна. Заслуга філософії в тому, що вона чи не найбільшою мірою розвиває вроджену людині допитливість до рівня знаходження в усіх них спільної, єдиної, загальної основи. Так твориться диво власного саморозвитку потенційно наявної *здібності* до мислення до актуально достовірної *здатності* бути мислячою істотою. А здивування, за Арістотелем, і є початок філософії, початок пізнавального шляху людини до себе самої і до інших як споріднених за талантом.

Суб'єкт-суб'єктний спосіб навчання в системі освіти має бути головним з тієї причини, що об'єкти пізнання є для себе самих суб'єктами розгортання власного буття. Людина як мікрокосм в собі самій має цю об'єктивну суб'єктність, яку вона називає волею, яку досліджує психологія, розум та його методологічний інструмент, який досліджує філософія і яким потім користується, постійно вдосконалюючи методологію пізнання наука в усіх своїх розгалужених напрямках.

## **Заключення**

Проблеми, зумовлені біо-соціальною сутністю людини, супроводжують всю історію людства з того часу, коли в нього виникла потреба в пізнавальному способі життєдіяльності. Не можна говорити, що вони не мають вирішення. Але історія людства не тотожна історії окремих людей. Вони народжується як природні індивіди з властивими їм мотиваційними домінантами поведінки, які не є такими, що їх задовольняють. Перебуваючи в обмеженому географічному й геополітичному просторі, вони не мають змоги подолати цю обмеженість, а тому продовжують діяти егоцентрично, врешті, агресивно до тих, хто родом із інших меж.



Система освіти дозволяє вийти за ці межі в тому разі, якщо вся сукупність навчальних предметів буде нічим іншим, як просвітленням індивідуальної свідомості тим, що в усьому індивідуальному міститься вічне й безкінечне. Знання законів природи має стати знанням про те, що вони також і в природному тілі кожної людини і що все розвивається через **єдність** протилежностей.

У статті ми якраз і намагались розкрити **єдність** природно-біологічного та суспільно-пізнавального. Якщо людина свідомо своєї **єдності** зі Всесвітом, це для неї стане найбільшою похвалою, якою її нагородила школа. Це не романтичне судження, як може показатись. Вихідною аксіомою для філософії є, як про це говорили античні мудреці і на що ми вказали у вступній частині, прадавній (вже для них!) принцип – **подібне творить подібне**, а тому людина як мікрокосм подібна макрокосму. Але майже п'ятидесятилітній досвід викладацької роботи у вишах свідчить про те, що мало хто знає про цей принцип, а, почувши, чомусь не дивується такій мірі людської сутності. А це важливо, адже дитина, формуючись на міфологічному типові світогляду, вже переносить себе у простір вічності й безкінечності тим, що вірить у наповненість Всесвіту, Космосу людськими образами, робить його людиноподібним. Система освіти не повинна позбавляти цієї віри, а трансформувати **форми** / образи сприйняття у **формули законів**, у їх визначення, які б мали для її вихованців світоглядне значення. Діючи таким чином, освіта творить еліту, за якою піде народна більшість, бо її виховують приклади належної поведінки, а не заклики до неї.

Наостанок. Слід суттєво підсилювати рівень світоглядної свідомості тих, кому суспільство довіряє бути вчителями, викладачами, вихователями. Цей рівень найбільшою мірою піднімає тільки філософія, тільки діалог з видатними мислителями. Нині, коли всі науковці в Україні будуть мати статус докторів філософії, вкрай важливо, щоб рівень філософських знань був таким, щоб вони могли вільно викладати філософські дисципліни. Ще більш правильно: щоб спеціальні навчальні дисципліни викладались і сприймалися студентами, учнями шкіл як дисципліни філософські.

## Література

1. Антология мировой философии. В 4-х т. Т. 1, ч. 1 и 2. М., «Мысль», 1969. – (АН СССР. Ин-т философии. Философ. наследие). – Т. 1. Философия древности и средневековья. Ред. коллегия: В. В. Соколов (ред.-составитель первого тома и авт. вступит. статьи) и др. – 936 с.
2. Біблія. – К.: Українське біблійне товариство, 1994. – 1255 с.
3. Быховский Б. Э. Шопенгауэр / Б. Э. Быховский. – М., «Мысль», 1975. – 206 с.
4. Гегель Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
5. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М., «Русский язык», 1976. – 1096 с.
6. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50-ти т. – М.: Политиздат. – 1974. – Т. 42. – С. 41-174.
7. Морен Э. Утраченная парадигма: природа человека / Э. Морен. – К.: КАРМЭ-СИНТО. – 1995. – 240 с.
8. Ницше Ф. Антихристианин / Ф. Ницше. – В кн.: Сумерки Богов. – М.: Политиздат, 1989. – С.17-93.
5. Фейербах Л. К критике философии Гегеля // Л. Фейербах // Избранные философские произведения. В II-х т. – М., Госполитиздат, 1955. – Т. I. – С. 53-96.
10. Хайдеггер М. Что это такое – философия? / М. Хайдеггер. – «Вопросы философии». – 1993. – № 8. – С. 119-131.
11. Хрестоматия по философии: Учебное пособие для высших учебных заведений. Ростов-на-Дону, «Феникс», 1997. – 544 с.

**Author's Information:**

*Vitaliy Zhadko – Doctor in Philosophy, Professor, Department of Public Disciplines, Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.*

*Petro Bidzilya – PhD of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Public Disciplines, Zaporizhzhia State Medical University, Zaporizhzhia, Ukraine.*

# УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СПОРТСМЕНІВ ДО ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

## IMPROVEMENT OF PSYCHOLOGICAL READING OF THE ATHLETES TO COMPETITIVE ACTIVITIES

*Ольга Шевченко, Світлана Куценко, Віктор Саласенко*

*Olga Shevchenko, Svetlana Kutsenko, Viktor Salasenko*

### **Анотація**

В статті обґрунтовується зміст психологічної підготовки спортсменів до змагань. Доведено, що результати в заняттях спортом обумовлені впровадженням у підготовку спортсменів науково обґрунтованих засобів керування навчально-тренувальним процесом і відновленням їх організму. З'ясовано, що недостатній розвиток психічних функцій спортсмена негативно позначається на досягненні стану готовності та викликає у спортсмена відчуття невпевненості або психічної нестійкості. Основними чинниками психологічної підготовки до конкретного змагання є психологічна самопідготовка, дії тренера та дії середовища.

### **Annotation**

The article substantiates the content of psychological preparation of athletes for competitions. It is proved that the results in sports are conditioned by the introduction of scientifically grounded means of controlling the training process and the restoration of their body in the training of athletes. It is found that the underdevelopment of the athlete's mental functions has a negative effect on the state of readiness and causes the athlete a feeling of insecurity or mental instability. The main factors in psychological preparation for a particular competition are psychological self-preparation, trainer actions and environmental actions.

**Ключові слова:** спортсмен, психологічна підготовка, змагання, тренер.

**Key words:** athlete, psychological training, competitions, coach.

### **Вступ**

В наш час однією з важливіших ланок у практиці підготовки спортсменів різної кваліфікації постає проблема відновлення їхньої працездатності. Рівень сучасної підготовки спортсменів пропонує подальший ріст фізичних і психологічних навантажень, що у свою чергу буде збільшувати й ступінь стомлення. Здатність переборювати стомлення, що виникає в процесі змагальної діяльності, у значній мірі впливає на досягнення високих результатів. Значні навантаження, які переносять спортсмени, вимагають інтенсивного пошуку засобів відновлення їхньої працездатності в умовах оптимізації тренувального процесу, а також при підготовці до змагань і в період їхнього проведення [2].

Тому знання закономірностей розвитку стомлення й відновлення організму спортсмена має важливе теоретичне й практичне значення. Поліпшення результатів у спорті обумовлено впровадженням у підготовку спортсменів науково обґрунтованих засобів керування навчально-тренувальним процесом і відновленням організму спортсменів.

У першому випадку, мова йде про застосування навантажень зі значними обсягами й інтенсивністю, збільшенні участі в підготовчих і основних змаганнях протягом року. У другому – про широке впровадження в систему підготовки комплексу відновлювальних засобів, у значній мірі поліпшуючи спортивну працездатність за рахунок підвищення можливостей провідних систем організму переносити інтенсивні змагальні й тренувальні навантаження, а також за рахунок зниження травматизму і захворювань спортсменів.

Стає очевидним, що бажаний ефект може дати тільки комплексний підхід до використання різних засобів відновлення. У спортивній практиці в останні роки велике поширення одержали психологічні методи і засоби відновлення.

Результати участі провідних спортсменів в змаганнях свідчать про виключно тонке сприйняття ними всіх ситуацій змагальної діяльності, точний розрахунок часу і дистанції, вміння знаходити потрібний момент для певних тактичних дій, оптимальному розподілі м'язових зусиль, швидкого і точного тактичного мислення. Що говорить не тільки про розвиток спеціальних фізичних якостей, але і психологічної підготовки спортсменів [4].

Психологія спорту проводить загальний аналіз спортивної діяльності, вивчає окремі види спорту, загальні та спеціальні якості особистості спортсмена, показує психологічні основи його навчання, тренування, виховання. Велика увага приділяється психологічній підготовці спортсменів.

Питання готовності спортсменів до змагань знайшли широке відображення в дослідженнях видатних психологів спорту: Ф. Генова, А. Пуни, П. Рудика та інших.

**Мета роботи** полягає у визначенні й аналізі проблем психологічної підготовки спортсменів до змагальної діяльності. Для вирішення поставленої мети нами були означені наступні завдання:

- розкрити особливості психологічної підготовки спортсменів;
- виявити зміст психічної готовності спортсменів до змагань;
- визначити роль психорегуляції в процесі цілорічного тренування.

Психологічні особливості підготовки спортсмена, обумовлені специфікою виду спорту.

## **Аналіз наукових досліджень**

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив з'ясувати, що психологічна підготовленість спортсмена визначається: по-перше, ступенем розвитку спеціалізованого сприйняття, вміння передбачати дії суперника, тактичного мислення й уваги; по-друге, психологічним станом спортсмена [1, 3].

При оптимальній психологічній підготовленості у спортсмена спостерігається щонайвищий рівень розвитку перерахованих якостей і стану так званої психологічної готовності. Його характеризують впевненість в собі, прагнення боротися до кінця і перемоги, здатність мобілізувати всі сили для досягнення поставленої мети, значна психічна стійкість.

Рівень розвитку специфічних психічних процесів виявляється в діях спортсмена під час змагань, багато в чому визначається успішністю розвитку природних завдатків спортсмена, які удосконалюються в процесі спеціальних вправ.

Недостатній розвиток специфічних психічних функцій спортсмена або погана компенсація їх іншими якостями негативно позначається на досягненні стану готовності та викликає у спортсмена відчуття невпевненості або психічної нестійкості. Психічна стійкість – це здатність спортсмена зберігати в скрутних умовах тренування і змагань позитивний емоційний стан, працездатність і психічні якості, необхідні в бою, не дивлячись на вплив чинників, що викликають негативні емоції і психічну напруженість.

А. Ц. Пуни вважав, що в структуру стану психологічної стійкості входять високо розвинуті пізнавальні, емоційні і вольові функції. Готовність спортсмена до змагання складається з упевненості в своїх силах, прагненні виявити себе і досягти перемоги, оптимального емоційного збудження, здібності довільно управляти своєю поведінкою.

Дещо по іншому підходить до розуміння стану готовності спортсмена Р. М. Гагаєва. Вона вважає, що цей стан є тільки емоційно-вольовим і характеризується оптимальним рівнем аферентних систем організму.

Під психологічною готовністю спортсмена до змагання розуміється можливість успішно виступати на змаганнях. В психічній готовності відводиться велика роль упевненості, волі, які не піддаються вимірюванню і формалізації і тому можуть лише доповнювати отримані об'єктивні дані досліджень.

Багато психологів спорту вбачають єство психологічної готовності спортсмена в різній дії на нього екстремальних умов змагань і можливості своєчасно прийняти оптимальне розв'язання в конкретній ситуації, в єдності діяльності і стану, в безперервному контролі і регуляції поведінки.

## **Виклад основного матеріалу дослідження**

Під час підготовки до змагання на загально-підготовчому етапі акцент робиться переважно на загальну психологічну підготовку, а на спеціально-підготовчому етапі – на спеціальну психологічну підготовку до даного змагання.

Основна задача тренера це розвиток у спортсменів цілеспрямованості, що є невід'ємною частиною їх психологічної підготовки. Її можна виховувати за умови, що спортсмен виявляє глибоку цікавість до виду спорту, і особисту зацікавленість в спортивних досягненнях. Тренер зобов'язаний розібратися зі спортсменом всі його позитивні і негативні сторони підготовки.

Спорт зазвичай диктує негативні передстартові стани: передстартову лихоманку і апатію, які характеризуються тим, що спортсмени знаходяться в цьому стані не впевнені в своїх силах, їх переслідують нав'язливі думки про хід майбутніх змагань, турбують сумніви з приводу своєї готовності та успіху у виступах.

Наукове дослідження дозволило визначити зміст «психологічних бар'єрів», до яких ми віднесли:

- страх перед програшем (він може бути викликаний загостреною самолюбністю і гордістю, страхом підвести команду або колектив, думкою про негативну оцінку поганого виступу товаришами по команді або тренером);
- страх перед супротивником, викликаний або знанням його сильних сторін або неправильною інформацією про його успіхи, недооцінка власних можливостей;
- боязнь програсти зважаючи на явну перевагу супротивника;
- боязнь отримати нову травму або повторну;
- боязнь неадекватного суддівства, їхнього суб'єктивного ставлення до супротивників.

Під впливом цих і інших подібних їм гадок і емоцій спортсмен стає надмірно збудженим, запальним або млявим, апатичним.

Знаходячись в стані стартової лихоманки, спортсмен сильно хвилюючись, не може, як правило об'єктивно представити собі картину майбутнього змагання і зосередитися на плані свого виступу. Бажання виграти змінюється у нього усілякими побоюваннями про хід зустрічі, про її результати. В результаті дослідження було встановлено, що до негативних показників стартової лихоманки і стартової апатії відносяться: частота пульсу і дихання, висота артеріального тиску, які в перебігу 5-ти хвилинного відпочинку після розминки падають до рівня отриманих даних і лише в окремих випадках підвищуються; оптимальний прихований період рухової реакції для даного стану виявляється в коливанні при великих частках секунди, чим при оптимальних зсувах. При виході спортсмена на майданчик показники частоти пульсу, дихання і висоти артеріального тиску, які відносно даних після 5-ти хвилинного відпочинку різко змінюються у бік їхнього збільшення або пониження.

Щоб успішно подолати всі ці труднощі необхідно розвивати морально-вольові якості. Формування психічної готовності до конкретного змагання досягається цілою системою

психолого-педагогічних заходів, які дають належний ефект лише при направленому і комплексному їхньому застосуванні.

Так, тренер, з'ясовує, що в процесі змагань спортсмен не показує результати досягнуті на тренуваннях, так як не упевнений в своїх силах. Ця слабкість вияву вольових якостей може мати різні причини. Щоб вибрати метод усунення недоліку, необхідно точно знати причину його виникнення. Потім виробляються заходи усунення указанного недоліку. Спортсмен повинен бути відмінно підготовлений у фізичних, технічних і тактичних відносинах. А потім можна добирати методи усунення даного конкретного недоліку – невпевненості.

Цілком необхідно щоб спортсмен був повністю інформований про своїх майбутніх суперників, він повинен добре знати як їхні слабкі так і сильні сторони. На останніх змаганнях, спортсмену необхідно виконувати спеціальні вправи, які додають упевненості в собі.

Тренер повинен знати темперамент кожного спортсмена – значить в процесі спортивної діяльності темперамент грає значну роль. Хоча потрібно врахувати, що один і той же спортсмен в процесі спортивної діяльності може виявляти психічні якості абсолютно іншого характеру ніж в повсякденному житті.

Основними чинниками психологічної підготовки до конкретного змагання є :

#### 1. Психологічна самопідготовка.

Під цим розуміється та психологічна установка – думки, переживання, вольові явища які відбуваються у спортсмена у зв'язку з конкретними змаганнями. Спортсмен перед змаганнями обов'язково повинен жити майбутніми діями. Проте це повинні бути такі переживання, які мобілізують його сили, по бойовому набудовують і кінець кінцем значною мірою допомагають досягненню перемоги.

#### 2. Дії тренера.

Тренер, впізнає свого вихованця вже по зовнішніх ознаках поведінки та може визначити зсуви в його емоційній сфері. Якщо завжди жвавий спортсмен у присутності тренерів стає замкнутим, то це свідчить про те, що він знаходиться в стані важких психічних переживань, пов'язаних з виступом на майбутніх змаганнях. Тренеру потрібно непомітно вивести свого підопічного з цього стану, переключити його увагу на інше.

Однією із задач тренера в психологічній підготовці є попередження психічного перенавантаження напередодні майбутнього змагання. В деяких випадках питання пов'язані з майбутніми змаганнями треба розібрати з колективом в особистій бесіді. Тренер повинен допомогти спортсмену оцінити свої власні сили і сили супротивника, одночасно тренер повинен дещо змінити режим тренувань.

#### 3. Дії середовища.

Під поняттям «середовище» треба розуміти передусім той спортивний колектив у складі якого спортсмен повинен виступати на майбутніх змаганнях. Психологічний стан членів колективу взаємно впливають на них. Тому дуже важлива установка всього колективу відносно майбутнього змагання. Коли колектив настроєний по-бойовому, упевнений в своїх силах, в перемозі, цей є важливим чинником в психологічній підготовці до змагань.

В психологічній підготовці велике значення має також відношення сім'ї, друзів, знайомих. Тут не потрібно забувати що середовище спортсмена може відігравати як позитивну, так і негативну роль. Зокрема, йдеться про такі випадки коли дії середовища доводять спортсмена до певного перенапруженого стану, виводять його з рівноваги (коли «натхнення» переходить нормальні межі).

Процес психологічної підготовки спортсмена ми поділяємо на ряд етапів. Так, етап після змагального співвідчуття передбачає, дії за умов яких виходячи з перемоги або поразки, спортсмен приймає ту або іншу установку відносно подальшого тренування і майбутнього змагання. Наступне змагання може бути через місяці. Проте психологічна підготовка до нього починається після закінчення попередніх змагань. У разі перемоги треба поставити перед спортсменом більш високі цілі, а у разі поразки треба викликати прагнення до

реваншу, і у всіх випадках серйозно розібрати технічні, тактичні і психологічні недоліки, ось що важливо зробити тренеру на цьому етапі психологічної підготовки до змагання.

Етап тренування, що передує змаганням, самий тривалий зі всіх. Основна задача: розв'язання питань загальної психологічної підготовки, тобто вивчення особливостей психічних якостей спортсмена і їхній вияв під час змагань, та підбір заходів необхідних для розвитку цих якостей. Необхідно, щоб психологічна підготовка була важливою складовою частиною всього процесу підготовки до майбутнього змагання.

Етап безпосередньої підготовки до змагань визначається певними зсувами, які відбуваються в емоційній сфері спортсмена. Зсуви бувають переважно настільки значними, що накладають певний відбиток на настрої спортсмена. В цей час треба розсіяти тривожні думки, усунути неспокій і намагатися створити у спортсмена стан бойової готовності.

В процесі змагання, особливо коли змагання продовжуються дні, а то і тижні, важливо психологічно настроїти спортсмена. Психологічно настроїти спортсмена до змагання дуже складний процес, який створюється систематично, по наперед розробленому плану і має важливе, іноді навіть вирішальне значення для досягнення успіху в змаганнях.

В цьому процесі важлива роль належить спортсмену, тренеру і колективу, сумісними зусиллями яких можна досягти правильної і необхідної психологічної підготовки і забезпечити успіх в майбутніх стартах.

## **Висновок**

Отже, результати дослідження дозволяють обґрунтовувати програми тренінгу мотивації спортивних досягнень для юнаків і дівчат, як компонента психологічного забезпечення їхньої підготовки. У бесідах з юними спортсменами варто акцентувати їхню увагу на позитивному впливі спорту на розвиток сили, витривалості, спритності тощо. Для формування стійкого інтересу у підлеглих до тренувань, для їхньої спортивної орієнтації доцільно організувати спеціально для них зустрічі із провідними спортсменами, тренерами. На цій основі в них може бути сформоване дійсно професійне відношення до занять спортом. Перспектива подальших досліджень стосується визначення й моделювання ефективних засобів психологічної підготовки, що займаються певними видами спорту в умовах загальної діяльності.

## **Література**

1. Вейнберг Р. С., Гоулд Д. Психологія спорту. К.: «Олімпійська література», 2001. 335 с.
2. Гогунів Е. І., Март'янов Б. І. Психологія фізического виховання и спорту: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 288 с.
3. Психологія спорту. Навчальний посібник / В. Й. Бочелюк, О. А. Черепехіна та ін. К.: Центр учбової літератури, 2007. 224 с.
4. Сергієнко Л. П. Практикум з психології спорту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. Харків: «ОВС», 2008. 256 с.

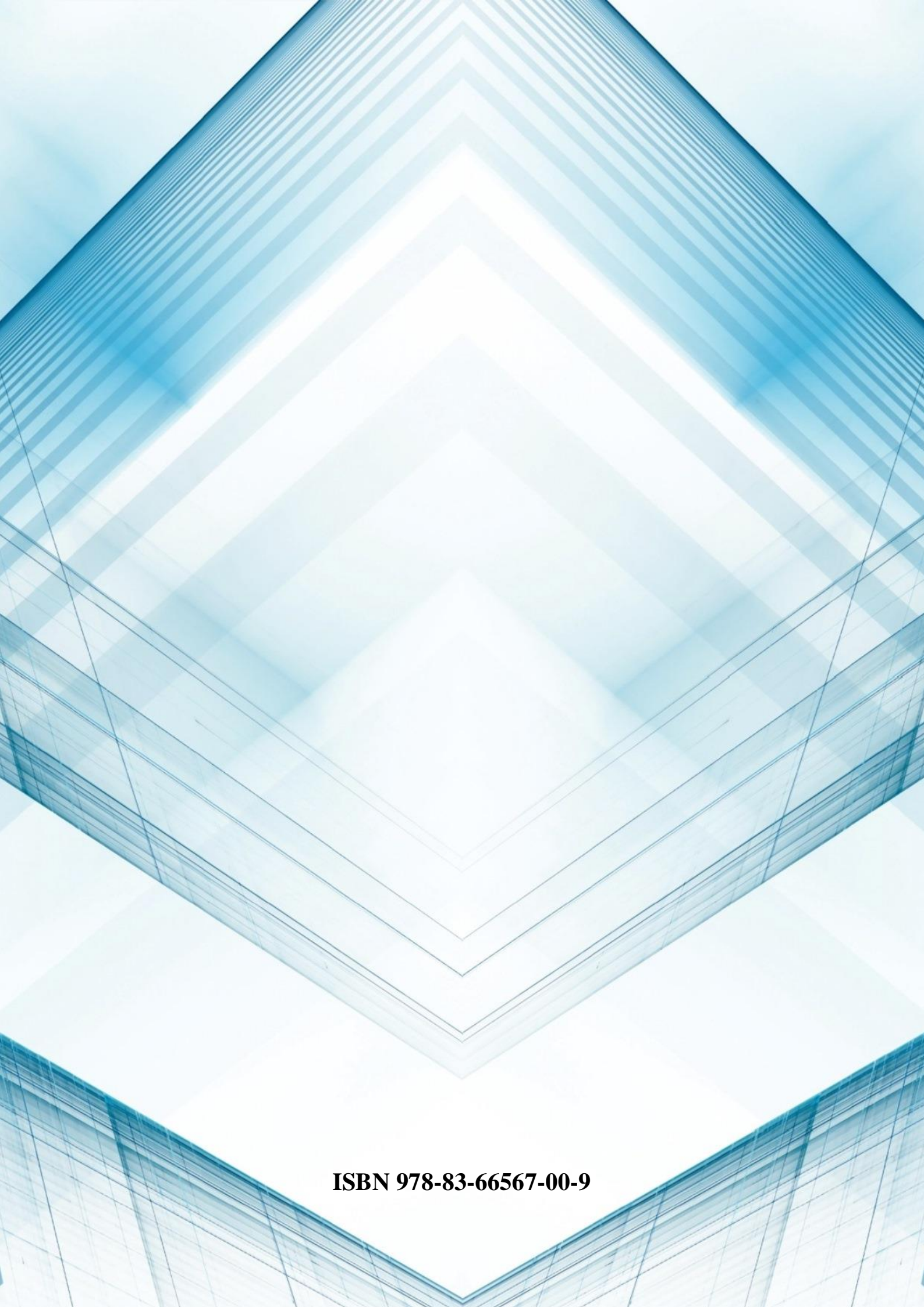
## **Author's Information:**

*Olga Shevchenko – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Physical Education, Volodymyr Vynnychenko Central-Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

*Svetlana Kutsenko – Honored Coach of Ukraine, Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Physical Education, Volodymyr Vynnychenko Central-Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*

*Viktor Salasenko – Lecturer, Department of Theory and Methods of Physical Education, Volodymyr Vynnychenko Central-Ukrainian State Pedagogical University, Kropyvnytskyi, Ukraine.*





**ISBN 978-83-66567-00-9**