



Бердянський державний педагогічний університет

# ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО III

Міжнародний збірник наукових праць

*За загальною редакцією*

*Тетяни Несторенко*

*Ренати Бернатової*

*Яни Бургерової*

Бердянськ – 2018

*Бердянський державний педагогічний університет*



# **ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО ІІІ**

**Міжнародний збірник наукових праць**

*За загальною редакцією*

*Тетяни Несторенко*

*Ренати Бернатової*

*Яни Бургерової*

*Бердянськ – 2018*

**ISBN 978-83-62683-26-0**

*Рекомендовано Вченою радою гуманітарно-економічного факультету  
Бердянського державного педагогічного університету  
(протокол № 8 від 03.05.2018 р.)*

**Освіта і суспільство III.** Міжнародний збірник наукових праць. – Бердянський державний педагогічний університет, 2018; ISBN 978-83-62683-26-0. Видавництво ВШУіА в Ополє, Польща; 416 с., іл., табл., бібл.

Рецензенти:

*д.і.н., проф. Ігор Лиман (Україна)  
doc. RNDr. Альона Прідавкова, PhD. (Словаччина)  
Славомір Шліва, PhD. (Польща)*

Редакційна колегія

*доц. RNDr. Рената Бернатова, Ph.D. (Словаччина)  
doc. Ing. Яна Бургерова, PhD. (Словаччина)  
Mgr. Тетяна Зубро, Ph.D. (Словаччина)  
к.п.н., проф. Василь Крижско (Україна)  
к.і.н., доц. Тамара Макаренко (Україна)  
к.е.н., доц. Олександр Несторенко (Україна)  
к.е.н., доц. Тетяна Несторенко (Україна)  
Александр Остенда, Ph.D. (Польща)  
Тадеуш Покуса, Ph.D. (Польща)  
к.ф.-м.н., доц. Яна Сичікова (Україна)  
к.е.н., доц. Олена Токаренко (Україна)*

Видавництво

*Вища школа управління і адміністрації в Ополє  
45-085 Польща, Ополє, вул. Неджялковського, 18*

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

© Т.Несторенко, Р.Бернатова, Я.Бургерова, 2018.

**ISBN 978-83-62683-26-0**

© Автори статей, 2018.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	6
<b>ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА</b>	7
<b>Božena Balcárová.</b> Pedagogická interpretácia hudobného diela v primárnej hudobnej výchove	7
<b>Renáta Bernátová.</b> Didaktické testy ako nástroj merania prírodovedných poznatkov vo vyučovacom predmete prírodoveda pre 3. a 4. ročník základnej školy	15
<b>Anna Derevjaníková.</b> Výchovné teórie a diskurzy vo svetle reformných procesov v predškolskej edukácii na slovensku	22
<b>Michaela Drábiková, Nikoleta Izdenczyová.</b> Aplikácia metódy sprostredkovaného učenia v prostredí materskej školy	33
<b>Martin Dzurilla.</b> Výhody a nevýhody uplatňovania digitálnych technológií v edukácii	47
<b>Vladimír Fedorko.</b> „Komenského“ hra ako dominantný prvok outdoorovej edukácie v materskej škole	53
<b>Martin Halčíšák.</b> Úlohy rodiny v prevencii problémov s návykovými látkami u žiakov primárnej školy	57
<b>Jana Hnatová.</b> Spätnoväzbové aktivity využívajúce základné nástroje interaktívnej tabule v primárnom matematickom vzdelávaní	61
<b>Rudolf Horváth, Peter Petrikán.</b> Diagnostika somatických ukazovateľov a motorickej výkonnosti rómskych chlapcov mladšieho školského veku a ich komparácia s normami	68
<b>Nikoleta Izdenczyová, Michaela Drábiková.</b> Metóda sprostredkovaného učenia v kontexte predprimárnej edukácie	78
<b>Ján Kancír.</b> Alternatívne prístupy k vzdelávaniu rómov	94
<b>Aleksandra Kruszewska.</b> Charakteristika psychofyzikálneho a emocionálne – spoločenského vývoje dieťaťa na začiatku školy (na základe literatúry subjektu)	101
<b>Jozef Liba.</b> Školská edukácia v primárnej prevencii problémov s návykovými látkami	114
<b>Martina Rímska.</b> Čítanie a písanie ako proces osvojovania si bázovej gramotnosti	119
<b>Martina Rímska, Janka Kurajová Stopková.</b> Funkčná gramotnosť v čítaní s porozumením	125
<b>Lucia Šepel'áková.</b> Outdoorová edukácia optikou komenského informatória školy materskej	135
<b>Edita Šimčíková.</b> Matematická príprava detí v materských školách na slovensku po roku 1993	141
<b>Anna Vašutová.</b> Školský systém vo Švédsku	147

<b>ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ</b>	152
<b>Ľudmila Belásová.</b> Zmeny v ponímaní elementárnej gramotnosti a ich odraz v príprave budúcich učiteľov	152
<b>Silvia Bratková.</b> Reflexia prozdravotnej edukácie z pohľadu študentov učiteľstva	162
<b>Jana Burgerová, Vladimír Piskura.</b> O podpore a motivácii pedagógov – tvorcov e-learningových kurzov	175
<b>Zuzana Fečíková.</b> Vzdelávanie v oblasti prvej pomoci pre učiteľov na primárnom stupni vzdelávania	183
<b>Renáta Iždinská, Iveta Scholtzová.</b> Príprava budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Nemecku (Bavorsku) a na Slovensku	189
<b>Erika Novotná.</b> Vysokoškolská príprava vychovávateľov v bakalárskom študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika v rovine teórie a praxe	197
<b>Alica Petrasová.</b> Rodinná gramotnosť na treťiu	206
<b>Катерина Щербініна.</b> Використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови	212
<b>СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА</b>	220
<b>Jana Kačmárová.</b> Princípy inkluzívneho vzdelávania v prostredí slovenských základných škôl	220
<b>Jana Kožárová, Simona Nazadová.</b> Agresívne správanie u žiakov s mentálnym postihnutím	228
<b>Lucia Mikurčíková, Lukáš Joneš.</b> Rozdiely vo vnímaní klímy triedy žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím z hľadiska ich školskej úspešnosti	240
<b>ЕКОНОМІКА І ОСВІТА</b>	247
<b>Bożena Gajdzik.</b> Metody prognostyczno-scenariuszowe w wyznaczaniu strategii produkcji hutniczej	247
<b>Stanisław Karleszko, Jadwiga Kozakiewicz.</b> Outsourcing jako metoda szukania oszczędności finansowych w przedsiębiorstwach i sektorze zdrowotnym	259
<b>Władysław Wornalkiewicz.</b> Estymowanie parametrów modelu ekonometrycznego programem Gretl	275
<b>Aneta Wszelaki.</b> Elementy kształtujące wynik finansowy przedsiębiorstwa w ujęciu polskiego prawa bilansowego	290
<b>Олег Караджов.</b> Формування стратегії конкурентоспроможності підприємства	298

<b>Анастасія Стояновська.</b> Результативність підприємницької діяльності підприємства харчової промисловості: аналіз використання оборотних фондів	304
<b>Аліна Тютюшова.</b> Основні аспекти аналізу прибутку та рентабельності підприємства санаторно-курортної сфери	312
<b>Олеся Щерба.</b> Роль емоцій у сприйнятті реклами	321
<b>УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ</b>	328
<b>Tetiana Khrystova.</b> Student youth health management	328
<b>Monika Miňová.</b> Manažment súčasnej materskej školy z pohľadu riaditeľa, učiteľa a rodiča	338
<b>Наталя Аксакова.</b> Система управління та фінансування закладів професійної освіти в УСРР у 1920-их роках	349
<b>КОМУНІКАЦІЯ І ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА</b>	359
<b>Radoslav Rusňák.</b> Motivická analýza a interpretácia autorskej rozprávky <i>Malý princ</i> (A. de Saint-Exupéry)	359
<b>МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ</b>	376
<b>Slavomír Capek.</b> Edukačné aspekty motívov ruskej architektúry v ilustráciách I. J. Bilibina k zbierke ruských ľudových rozprávok <i>Finist Jasný Sokol</i>	376
<b>Alena Sedláková.</b> Sublimácia a emócie v arteterapii	390
<b>Zuzana Sláviková.</b> Komplexnosť a integrita v oblasti umeleckej výchovy	397
<b>Tomáš Telepák.</b> Reflexia digitálnych médií a výtvarného umenia v kontexte štátneho vzdelávacieho programu na Slovensku	404
<b>Олена Смоляр, Дар'я Смоляр, Валерія Афанасьєва.</b> Застосування ритмічної гімнастики у розвитку координації рухів та ритмічності юних гімнасток	411

## ВСТУП

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

Сьогодні відбувається переосмислення ролі освіти в суспільному житті. Ринкові відносини, тенденції індустріальної і постіндустріальної економіки все більше зміцнювали позиції освіти, а в сучасну епоху перетворили її в основний фактор соціально-економічного розвитку. Тому дискусії в взаємозв'язку освіти, науки і суспільства стають все більш гострими.

Стрімкий розвиток науки і пов'язаних з нею виробничих технологій поставили на порядок денний питання про реформування як структури, так і змісту освіти.

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 суспільних умовах:

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

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

*З повагою,  
Тетяна Несторенко,  
Рената Бернатова,  
Яна Бургерова.*

# ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСБИТА

## PER-SCHOOL AND ELEMENTARY PEDAGOGY

### PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA HUDOBNÉHO DIELA V PRIMÁRNEJ HUDOBNEJ VÝCHOVE

### PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF THE MUSICAL WORK IN PRIMARY MUSICAL EDUCATION

*Božena Balcárová*

*Božena Balcarova*

#### **Abstrakt**

Príspevok sa v odbornom-teoretickej rovine zaoberá problematikou špecifik pedagogickej interpretácie hudobného diela v receptívnej hudobnej výchove primárnej školy. Opiera sa o pedagogicko-psychologické aspekty práce s hudobným dielom a poukazuje na jej determinanty. Vychádza z nevyhnutnosti vlastnej hudobnej expresie žiakov, ktorá je nevyhnutným predpokladom postupného prieniku do štruktúry hudobného diela, k jeho vnímaniu a prežívaniu a navodeniu estetického zážitku. Príspevok predstavuje aj metódu receptívnej interakcie ako možného spôsobu pedagogickej interpretácie hudobného diela v podmienkach primárnej hudobnej výchovy.

#### **Annotation**

The contribution in the vocational-theoretical level deals with the specifics of the pedagogical interpretation of the musical work in the receptive musical education of the primary school. It relies on the pedagogical-psychological aspects of working with the musical work and points to its determinants. It arises from the necessity of the pupils' own musical expression, which is a necessary prerequisite for a gradual penetration into the structure of the musical work – its perception and an aesthetic experience. The contribution is also a method of receptive interaction as a possible way of pedagogical interpretation of the musical work in the conditions of primary music education.

**Ключові слова:** *Hudobná výchova. Pedagogická interpretácia hudobného diela. Metóda receptívnej interakcie. Primárna škola.*

**Key words:** *Musical education. Pedagogical interpretation of the musical work. Receptive Interaction Method. Primary school.*

#### **1. Receptívna hudobná výchova v primárnej edukácii**

Receptívna hudobná výchova je jednou z hudobných činností, ktorá na prvý pohľad nevykazuje známky aktivity. Inovovaný *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – pre 1. stupeň základnej školy* (2015) uvádza túto činnosť ako *percepčné činnosti – aktívne*



*počúvanie*. Pokiaľ má táto hudobná činnosť viesť v výchove uvedomeného poslucháča hudby, pokiaľ má hudba tvoriť neoddeliteľnú súčasť jeho života, potom je namieste používať pojem *receptívna hudobná výchova*, v ktorom sa odráža celý proces, ako aj komplex determinantov, ktoré vstupujú do vnímania a prežívania hudby ako umeleckého fenoménu.

Receptívna hudobná výchova je činnosť aktívna, keďže komplexne aktivizuje kognitívne, ale aj imaginatívne procesy prijímateľa hudby. Úlohou hudobného pedagóga v tejto hudobnej činnosti je preto predovšetkým:

- viesť žiakov k uvedomenému vnímaniu a prežívaniu hudby ako nonverbálneho druhu umenia,
- utvárať a formovať ich estetické cítenie,
- umeleckou hodnotou hudobného diela podnecovať u žiakov aj utváranie hudobného vkusu,
- vytvoriť elementárne predpoklady k tomu, aby sa hudba stala neodmysliteľnou súčasťou ich života,
- zoznamovať ich s ľudovými piesňami, s piesňami a tvorbou našich a zahraničných hudobných skladateľov,
- zabezpečovať systémový prístup pri pedagogickej interpretácii hudobného diela.

V súčasnom chápaní cieľov a úloh hudobnej výchovy, je nevyhnutné zdôrazniť jej činnostný charakter v tom zmysle, aby sa žiak aktivizoval a tvorivo realizoval v celom spektre hudobných činností, aby muzicíroval, aby si hudbu „ohmatal“. Rozdielnosť postojov k tejto problematike je aj výsledkom hľadania odpovede na otázku, čo je potrebné v tomto procese považovať za najdôležitejšie. Častá terminologická nejasnosť, ale predovšetkým chápanie a interpretácia obsahu pojmov *percepcia*, *apercepcia*, *receptcia hudby*, ktoré špecifikujú vlastnú podstatu recepcie hudby, vedú k rozdielnej interpretácii vstupu a pôsobenia jej mechanizmov.

Receptcia hudby je zložitý proces, ktorý je podmienený existenciou fyziologického predpokladu, umožňujúceho hudbu percipovať, pri spolupôsobení mechanizmov vzájomne prepojených psychických funkcií (pozornosť, pamäť, predstava, fantázia myslenie), za účasti minulej skúsenosti a návykov, s následným prežívaním a chápaním hudobného diela (Balcárová 2001, s. 32). Aby bolo možné tento zložitý proces zabezpečovať aj na vyučovacích hodinách hudobnej výchovy, potom je nevyhnutné, aby hudobný pedagóg nevnímal jednotlivé hudobné činnosti izolovane, ale práve naopak, aby ich zmysluplne integroval. Jednotlivé hudobné činnosti nepredstavujú samostatné a izolované články hudobno-výchovného procesu, ale tvoria integrálny systém vzájomne prepojených hudobných aktivít. Sú prostriedkom rozvíjania hudobných schopností, zručností a návykov žiakov, podieľajú sa na utváraní hudobných záujmov, postojov k hudbe ako ku druhu umenia, umožňujú aj utváranie vkusu ako estetickej kategórie, ktorá sa stáva vlastnosťou osobnosti, teda majú nezastupiteľné miesto pri rozvoji hudobnosti, ale aj vlastnej osobnosti jedinca.

Hudobná výchova je všeobecne považovaná za esteticko-výchovný predmet, spolu s výtvarnou, dramatickou a literárnou výchovou. Zároveň sa aj v súčasnej v hudobnej pedagogike čoraz viac udomácňuje širší pojem – expresívny vzdelávací odbor, predmet (pojem známy už v 19. storočí – pozn. aut.), ktorý svojím obsahom explicitne charakterizuje svoj cieľ ako „príznačnou tvorivou vyjadrovacou alebo interpretačnou činnosťou spolu s pomerne vysokou mierou žiackej autonómie pri transformácii obsahu“ (Slavík, 2015, s. 361). V rozvoji hudobnosti žiaka tak zohráva dôležitú úlohu už spomínaná jeho vlastná hudobná expresia na základe vysokej miery hudobnej sebarealizácie v spektre hudobných činností. Receptívna hudobná výchova, ako jedna z hudobných činností, je činnosťou aktívnou. Výchova recipienta hudby nezačína v momente, keď si prvýkrát, zámerným pôsobením učiteľa na vyučovacej hodine hudobnej výchovy, „vypočuje“ skladbu hudobného skladateľa. Pieseň je ten druh hudby, s ktorým sa dieťa prirodzene stretáva omnoho skôr, než

príde do prvého ročníka základnej školy. Učiteľova interpretácia piesne, hra na hudobnom nástroji, demonštrácia hlasového modelu pri hlasovej rozcvičke, to nie je len zdroj akustického podnetu. Pre žiaka je to zároveň aj hudobný podnet, ktorý by mal byť na primeranej umeleckej úrovni. Metodické postupy, ktoré hudobný pedagóg aplikuje napr. pri nácviku piesne, alebo spev, ktorý kombinuje s inými hudobnými činnosťami, to je základ, ktorý vytvára podmienky na upevňovanie vzťahu žiaka k hudbe a na utváranie jeho percepčných a v konečnom dôsledku aj receptívnych návykov. Podstata problému receptívnej hudobnej výchovy však nespočíva len v jasne vymedzených pojmoch, so zreteľne stanoveným významom, ale zároveň predstavuje aj teoretické východisko. Pri hľadaní odpovede na kľúčovú otázku či „je počúvanie hudby len počúvaním?“ predpokladá pochopiť význam jednotlivých faktorov, ktoré do procesu recepcie hudby vstupujú a sú to predovšetkým:

- psychologicko-pedagogická podmienenosť fáz recepcie hudby;
- komponenty recepcie hudby
- základné funkcie recepcie hudby (Balcárová 2001);
- metódy pedagogickej interpretácie hudobného diela.

Poznanie mechanizmov vzájomnej prepojenosti týchto faktorov predstavuje pre hudobného pedagóga základ pre zmysluplné sprístupňovanie hudby žiakom. V tomto príspevku sa preto budeme podrobnejšie venovať pedagogickej interpretácii hudobného diela.

## 2. Pedagogická interpretácia hudobného diela

Hudba je nonverbálny druh umenia, hudba je „všade“ okolo nás. Ako taká vstupuje do istého prostredia, je prijímaná za konkrétnych okolností, v konkrétnom „nastavení“ jej prijímateľa – poslucháča, v konkrétnom vekovom období. Pre pedagogickú interpretáciu hudobného diela je preto nevyhnutné uvedomiť si vzájomné súvislosti, prieniky, do ktorých hudobný pedagóg vstupuje na vyučovacích hodinách hudobnej výchovy. Zároveň hudobná výchova nie je izolovaná, práve naopak. Vstupuje do iných vyučovacích predmetov a naopak, ony vstupujú aj do hudobnej výchovy. Do tohto procesu tak vstupujú integratívne aspekty, ktoré hudobnému pedagógovi umožňujú sprostredkovať hudobné dielo na základe istých súvislostí.

Integratívne aspekty:

- integrácia v hudobnej výchove → vzájomná integrácia hudobných činností,
- integrácia vzdelávacích oblastí a ich podoblastí → medzipredmetové vzťahy,
- prvky polyestetickéj výchovy → integrácia umeleckých prvkov (elementov) do hudobnej výchovy (Balcárová 2013, 2017),
- integrácia digitálnych technológií (Šašala 2015, 2017).

Problematika pedagogickej interpretácie hudobného diela v školskej praxi často naráža na nepochopenie jej podstaty, ako aj často na veľmi zúžený pohľad samotných pedagógov na receptívnu hudobnú výchovu. Tento pohľad pramení predovšetkým zo skutočnosti, že mnohí vnímajú percepčné činnosti – receptívnu hudobnú výchovu izolovane od komplexu ďalších hudobných činností. Navonok sa to prejavuje v nasledovných schematických postupoch:

- ✓ pedagóg sa sústreďí na prácu len s konkrétnou hudobnou skladbou,
- ✓ využíva kombináciu metód analýzy a syntézy v rôznom proporčnom zastúpení,
- ✓ s ďalšími skladbami pracuje identicky, bez ohľadu na ich charakter, funkciu a pod.

Voči zvolenému postupu by sme nemuseli vôbec namietat', avšak je tu jedno veľké „ale“.

Položme si preto otázku: Kedy, v akom momente a za akých podmienok už vstupujeme do percepčných činností – do receptívnej hudobnej výchovy? Odpoveď je veľmi jednoduchá. Bez ohľadu na to, ktorá hudobná činnosť bude tvoriť jadro vyučovacej hodiny, receptívna hudobná výchova je prítomná na každej jednej vyučovacej hodine hudobnej výchovy, aj keď

hudobná výchova v nej netvorí jej jadro. Prečo? Pretože percepciu zabezpečuje učiteľ permanentne už od prvej vyučovacej hodiny v 1. ročníku primárnej školy:

- ✓ každý jeho spevácky prejav je zdrojom percepcie (spev modelov hlasovej rozcvičky, vzorový prednes piesne, spoločný spev so žiakmi),
- ✓ každá jeho hra na hudobnom nástroji (hra modelov hlasovej rozcvičky, hra sprievodov ku spevu žiakov, demonštrácia hry na jednotlivých detských hudobných nástrojoch).

Zároveň sa zdrojom vnímania stávajú aj všetky, najmä integrované hudobné činnosti, realizované samotnými žiakmi:

- ✓ každý spev riekanky, piesne žiakmi,
- ✓ každý pohybový prejav žiakov na hudbu v spojení so spevom,
- ✓ každá hra inštrumentálneho sprievodu žiakmi na detských hudobných nástrojoch ku piesni.

Znamená to, že každá priama hudobná demonštrácia učiteľom je nielen hudobným podnetom, ale stáva sa aj zdrojom hudobných skúseností žiaka, rovnako, ako aj každá hudobná produkcia samotných žiakov. Preto by hudobné podnety zo strany učiteľa mali byť na vysokej profesionálnej úrovni, to znamená, že jeho špeciálne kompetencie, ku ktorým patria predovšetkým hudobné zručnosti, najmä vokálne, inštrumentálne, ale aj percepčné sa stávajú nielen vzorom pre žiaka, ale majú plniť aj funkciu priamej hudobnej motivácie. Súčasne je každý hudobný prejav hudobného pedagóga aj interpretáciou hudobného fragmentu alebo aj celého hudobného diela, ktorá spúšťa procesy percepcie a recepcie hudby. Z uvedených dôvodov nie je možné receptívnu hudobnú výchovu vnímať len ako izolovanú prácu s konkrétnym hudobným dielom. Receptívna hudobná výchova teda nezačína až od momentu exponovania hudobnej skladby napr. z CD-nosiča.

Každý kontakt dieťaťa s hudbou má byť procesom, v ktorom dominuje hudobný zážitok v takom rozsahu, aby sa prvotný emocionálny zážitok transformoval na zážitok estetický. To je už rovina, ktorá súvisí s výberom a aplikáciou vhodných, ale najmä efektívnych metód pedagogickej interpretácie hudobného textu. Špecifikácia vyučovacích metód má najmä význam praktický. Hudobnému pedagógovi umožňuje ujasniť si postupy, ktoré si zvolí pri dosahovaní vytýčeného výchovno-vzdelávacieho cieľa. Efektívnosť ich využitia však závisí od jeho schopnosti pedagogickej tvorivosti, od miery zastúpenia konkrétnych metód v konkrétnej hudobno-pedagogickej situácii.

Pedagogická interpretácia hudobného diela, teda jeho zmysluplné sprostredkovanie hudobným pedagógom žiakovi, predstavuje taký spôsob hľadania a aplikácie metód a prostriedkov, ktoré umožnia dekodovať obrazy hudby, ktoré jej prijímateľovi – percipientovi a recipientovi, umožnia porozumieť jej obsahu a štruktúre, paralelne s vyvolaním nielen emocionálneho, ale predovšetkým estetického zážitku.

## **2.1. Metódy pedagogickej interpretácie hudobného diela**

Synkretické vnímanie, ktoré je charakteristické pre obdobie predškolského veku sa v období mladšieho školského veku postupne mení. Zmeny súvisia s psychickým, ale aj fyziologickým vývinom dieťaťa. Synkretické vnímanie sa postupne transformuje na vnímanie analytické, rozvoj intelektových schopností umožňuje, že dieťa postupne dokáže zovšeobecňovať a abstrahovať. V procese receptívnej hudobnej výchovy to znamená rozvíjať aj percepčné zručnosti „orientovať sa vo výrazových a formotvorných prostriedkoch, vyčleňovať prvky z hudobného prúdu, porovnávať, slovne charakterizovať, rozpoznávať emocionálne typy hudby, získané percepčné zručnosti využívať vo vlastnej hudobnej tvorivosti“ (Sedlák-Váňová, 2013, s. 79). Z uvedených dôvodov pedagogická interpretácia hudobného diela preto nezávisí len od metód samotných, ale predovšetkým od ich aplikácie v

primeranej postupnosti, spôsobu ich aplikácie, pri využití rôznorodých foriem a prostriedkov celého komplexu hudobno-výchovnej práce učiteľa. K receptívnej hudobnej výchove pri pedagogickej interpretácii hudobného diela je preto potrebné pristupovať na základe princípu integrativity takým spôsobom, aby:

- ✓ bola výchova kultivovaného poslucháča hudby – recipienta procesom systémovým a zmysluplným,
- ✓ prostredníctvom kvalitných hudobných podnetov zo strany hudobného pedagóga,
- ✓ prostredníctvom hudobných diel, ktoré spĺňajú umelecké a estetické kritériá,
- ✓ prostredníctvom vlastných minulých aj bezprostredných hudobných skúseností žiakov,
- ✓ prostredníctvom vlastnej hudobnej exprese žiakov v komplexe ďalších hudobných činností – muzicírovaním.

Pri pedagogickej interpretácii hudobného diela je potrebné za kľúčové metódy považovať metódy analýzy a syntézy. V podmienkach primárnej školy sa uplatňuje predovšetkým *štrukturálna, sémantická a genetická analýza*, rozvojom myslenia žiakov, schopnosti abstrahovať a zovšeobecňovať sa tieto druhy analýzy na sekundárnom stupni vzdelávania rozširujú o ďalšie druhy – *esteticko-zážitkovú aaxiologicko-funkčnú*. Pri sledovaní cieľov a obsahu receptívnej hudobnej výchovy však zisťujeme, že sa už v primárnej edukácii kladú základy pre neskoršiu aplikáciu posledných dvoch spomínaných druhov analýzy hudobného diela. Metóda *syntézy* hudobného diela je predovšetkým metódou, aplikácia ktorej umožňuje nielen zameranie na celostné a syntetické vnímanie hudobnej skladby, ale je aj výsledkom kombinácie predtým aplikovaných metód analýzy. Uvedené členenie metód pedagogickej interpretácie hudobného diela je potrebné vnímať len v teoretickej rovine, pretože všetky metódy sa uplatňujú priebežne, v rôznom proporcionálnom zastúpení počas celej vyučovacej hodiny hudobnej výchovy, jadro ktorej predstavuje receptívna hudobná výchova.

### 2.1.1 Metóda receptívnej interakcie

Skúsenosti z pedagogickej praxe potvrdzujú, že drvivá väčšina učiteľov na 1. stupni základnej školy považuje „počúvanie hudby“ za veľmi náročnú prácu a zároveň preferuje slovné metódy ako dominantné pri sprostredkovaní hudobného diela žiakom. Metódy analýzy, syntézy, v spojení s demonštráciou hudobného diela a slovnými metódami sú známe. Vynárajú sa však otázky, ako ich aplikovať, aby boli efektívne, ale zároveň, aby v centre pozornosti žiaka stála hudba, aby prenikali do jej „tajomstiev“ vlastným úsilím, ale zároveň, aby sa stala aj zdrojom estetického zážitku? Aké postupy zvoliť, aby sa metóda nestala cieľom, aby interpretácia hudobného textu nebola mozaikou „metodických bravúrností“ zo strany učiteľa, ale naopak, aby bola efektívnym prostriedkom, smerujúcim k hudobnému dialógu medzi učiteľom a žiakom prostredníctvom hudby? Za jeden z možných prostriedkov môžeme považovať aplikáciu *metódy receptívnej interakcie*, ktorá korešponduje s jednotlivými fázami recepcie hudby, má vychádzať z povahy hudobného materiálu a zákonitostí psychického vývinu dieťaťa. Je podmienená faktormi objektívnej aj subjektívnej povahy:

- *Faktory objektívnej povahy:*
  - ✓ vyučovacia hodina hudobnej výchovy a štruktúra jej fáz;
  - ✓ povaha hudobného materiálu;
  - ✓ povaha hudobnej činnosti.
- *Faktory subjektívnej povahy:*
  - ✓ psychické naladenie žiaka – recipienta a úloha motivácie;
  - ✓ recipient - miera jeho hudobných a percepčných návykov a skúseností, úroveň jeho hudobných schopností;
  - ✓ stotožnenie sa recipienta s problémovou hudobnou úlohou.

Aplikácia metódy má smerovať **k receptívnej identifikácii žiaka** (k stotožneniu sa) s **hudobným dielom** tak, aby sa stalo zdrojom nielen emocionálneho, ale aj estetického zážitku, pri paralelnom pôsobení jeho komunikatívnej, kognitívnej a ďalších funkcií.

Pokiaľ jadro vyučovacej hodiny hudobnej výchovy tvorí receptívna hudobná výchova, nedá sa stanoviť stála, nemenná štruktúra vyučovacej hodiny. Vždy závisí od:

- ✓ stanovených cieľov;
- ✓ od aplikácie a miery zastúpenia integratívnych aspektov,
- ✓ od charakteru, ale aj dĺžky trvania skladby;
- ✓ od spôsobu analýzy hudobného diela.

Za primárnu je potrebné považovať *zmysluplnú integráciu hudobných činností* na vyučovacích hodinách pri rôznych jej témach. Prenikať postupne do štruktúry hudobnej skladby, chápať význam využitia výrazových prostriedkov hudby, základy toho všetkého sa kladú už v materskej škole a pokračujú aj v primárnej škole predovšetkým pri „práci“ s piesňou. Zmena pohybu pri jej rytmizácii, či zmena hudobného nástroja vo vzťahu k jej forme žiakom umožní formu vnímať, ale hlavne prežívať vlastným muzicírovaním, bez teoretického zdôvodnenia jej štruktúry. Intenzita pohybov hry na tele, či intenzita spevu, hry inštrumentálneho sprievodu k piesni umožňuje chápať význam dynamiky, výber vhodných hudobných nástrojov zas umožní chápať charakter skladby, prenikať do jej sémantiky a pod. Už tu sa formujú základy perцепčných návykov. Riekanky a piesne sú prvotným hudobným materiálom, ktorý predstavuje prirodzený most, vedúci k uvedomenému vnímaniu a prežívaniu skladieb inštrumentálnych, a to už u detí v predškolskom veku.

Princíp metódy receptívnej interakcie vychádza predovšetkým z hudobnej exprese žiakov, ktorá zároveň predstavuje tezaurus minulých aj bezprostredných hudobných skúseností, funkčnosť nadobudnutých perцепčných návykov, ktoré žiakom umožnia uvedomene vnímať a prežívať aj úplne nový, zatiaľ nepoznaný hudobný text. Na strane druhej je pri aplikácii tejto metódy slovo učiteľa obmedzované na minimum. Mieru a funkciu slova výstižne charakterizuje Bernstein, keď hovorí, že „ príbeh, podobenstvo alebo metafora môže objasniť a prístupniť hudbu, ale nielen preto, aby som poslucháča pobavil, alebo, čo je omnoho horšie, aby som odviezol jeho myslenie od hudby, ako sa to robí“ (1969, s. 11).

Perцепčné návyky, minulé hudobné skúsenosti žiakov sú vstupnou bránou do skúsenosti bezprostrednej, ktorú učiteľ zabezpečí spevom 2 -3 známych piesní žiakmi, ktoré sú buď podobné, alebo práve naopak úplne kontrastné ku skladbe, s ktorou sa budú oboznamovať. Žiaci piesne spievajú, rytmizujú, taktujú a pod. Slovné komparujú ich charakter, využitie výrazových prostriedkov, poukazujú na podobnosti alebo na kontrast. Táto bezprostredná hudobná skúsenosť sa stane zmysluplným zdrojom komparácie s novou hudobnou skladbou v procese jej analýzy. Podobnú funkciu, ako piesne môžu spĺňať aj úryvky žiakom známych inštrumentálnych skladieb. Metodický postup ich komparácie je identický, ako pri komparácii piesní. Tento proces z psychologického hľadiska, predstavuje *perцепčnú komparáciu*. Porovnávaním učiteľ nasmeruje pozornosť žiakov na základné znaky spievaných piesní alebo percipovaných hudobných ukážok. Dostavuje sa isté prispôsobovanie sa vedomia žiakov na hudobnú činnosť, ktorá ešte len bude nasledovať. Je to prispôsobovanie sa na novú hudobnú skúsenosť prostredníctvom nielen minulých skúseností, ale teraz už aj bezprostrednej hudobnej skúsenosti, nadobudnutej priamo na vyučovacej hodine. Túto fázu predstavuje *perцепčná adaptácia*. Je to príprava na prvú perцепciu novej skladby. Základným princípom je skutočnosť, že žiaci nie sú oboznamovaní s jej autorom, ani názvom. *Hudobné dielo* je tak najefektívnejšou *priamou hudobnou motiváciou*. Po prvej perцепcii sa formou rozhovoru žiaci vyjadrujú o prvých dojmoch (skladba bola pomalá – rýchla, smutná – veselá, raz smutná, potom veselšia, akoby sme boli na bále – žiaci sa vyjadrujú aj popisne). V tejto etape:

- ✓ je vnímanie ešte celostné, žiaci sa pokúšajú skúmať, ako ich skladba „zasiahla“;

- ✓ prvé „počutie“ skladby vyvolá predovšetkým *emocionálny zážitok* (môže vyvolať kladné pocity – „páči sa“, alebo aj pocity záporné – „nepáči sa“).

Riadeným rozhovorom získavame množinu mnohých zistení, ktoré sú nesmierne dôležité pri neskoršej analýze skladby. (Jednoslovné zistenia môžu deti zapisovať aj na tabuľu, kde sa potom budú „triediť“). Dôležité je, že *prvé dojmy, zážitky interpretujú žiaci*, pocity nemôže slovné popisovať učiteľ. Už po 1. percepcii je možné prvé pocity porovnávať – komparovať aj so spievanými piesňami, či percipovanými ukážkami skladieb na začiatku vyučovacej hodiny.

Začína sa *vlastná analýza skladby – začiatok pedagogickej interpretácie hudobného diela*.

Analýza skladby, jej druhy a poradie závisí:

- ✓ od stanoveného výchovno-vzdelávacieho cieľa;
- ✓ od charakteru skladby;
- ✓ od jej časovej dĺžky trvania;
- ✓ počet percepcií závisí od toho, čo budeme v procese analýzy sledovať.

Kľúčovou sa v jej procese stáva aj *problémová metóda*, založená na jasnej a zrozumiteľnej formulácii *hudobných problémových úloh*. Analýza je však len prostriedok pedagogickej interpretácie hudobného diela učiteľom. Dôležité však je, aby deťom prinášala radosť z odhaľovania tajomstiev skladby vlastným úsilím. Veľký význam v procese analýzy skladby nadobúda pochvala. Nie je možné určiť dopredu určiť *dalšie percepcie skladby*, ich počet, ani či bude zakaždým znieť celá skladba, alebo či zaznie len jej niektorá časť. Učiteľ zadáva problémové hudobné úlohy frontálne alebo v skupinách. Po každej úlohe dochádza k *verifikácii zistených skutočností*. Žiaci slovné popisujú, čo zistili pri riešení zadaného hudobného problému. Dôkazom správnosti ich tvrdenia je opätovná percepcia skladby, alebo len jej časti. Správnosť riešenia úlohy však už overuje celá trieda. Pre ľahšie uvedomenie si zistených skutočností, ich porovnáваме s piesňami, či úryvkami skladieb zo začiatku vyučovacej hodiny ako s bezprostrednou hudobnou skúsenosťou. Riešenie problémových úloh žiakmi spustí v ich vedomí „mechanizmus“ hudobnej pamäti, predstáv, myslenia, zapoja sa bezprostredná aj minulé hudobná skúsenosť – dochádza k zmene kvality percipovania (ak to porovnáме s prvou percepciou skladby). Problémové hudobné úlohy *aktivizujú vedomie žiakov*. Vo vedomí tak dochádza ku kvalitatívnej premene (transformácii) vnímania. Túto fázu už z psychologického hľadiska predstavuje *apercepčná transformácia*. V procese postupnej analýzy sa „odkrývajú“ všetky neznáme, ktoré skladba ukrýva. Žiaci ju stále viac spoznávajú *vlastným úsilím*, učiteľ skladbu naďalej pedagogicky interpretuje prostredníctvom problémových úloh, ale za žiadnych okolností *neprerozpráva vlastnú predstavu obsahu skladby*. Hudobné problémové úlohy sa uplatnia pri štruktúrálnej aj sémantickej analýze. Až nakoniec nasleduje genetická analýza, kde sa dozvedia meno autora, okolnosti vzniku skladby, prípadne nejakú zaujímavosť zo života hudobného skladateľa, ktorá je však primeraná ich veku.

Po analýze skladby vždy nasleduje *syntéza*, ako reštrukturalizácia (zhrnutie) poznatkov o skladbe. Prirodzeným spôsobom dochádza k prepojeniu syntetického vnímania a uvedomenia si vzťahov a významu využitia výrazových prostriedkov v skladbe. V tejto fáze je vhodnou metódou rozhovor, v ktorom sa zvyčajne uplatnia otázky typu:

- ✓ aká bola skladba, ktorú sme počúvali (zistíme charakter skladby);
- ✓ nasleduje *séria otázok*, ktoré súvisia s tým, čo sme o skladbe v procese analýzy zistili napr: aké nálady skladba vyjadruje a prečo; aký je rytmus, tempo...(otázky, ktoré súvisia so spôsobom využitých hudobných výrazových prostriedkov); aké hudobné nástroje skladbu hrajú; z koľkých častí sa skladá a pod.)
- ✓ ako sa volá skladba, ktorú sme počúvali;
- ✓ kto je jej autorom;

- ✓ aký to je (bol) hudobný skladateľ (v primárnej hudobnej výchove overujeme znalosť národnosti, nie príslušnosti autora k umeleckému smeru) a pod.

Záver vyučovacej hodiny predstavuje *záverečná percepcia skladby*. Pokiaľ pri jej prvej percepcii skladby dominoval emocionálny zážitok, po procesoch analýzy a syntézy, pri zabezpečení pedagogickej interpretácie hudobného diela prostredníctvom problémových hudobných úloh, by sa v tejto fáze mal dostaviť nielen emocionálny, ale aj estetický zážitok. Žiaci sa identifikujú (stotožňujú) so skladbou, dávajú to najavo rôznym spôsobom (zavierajú oči, líhajú si na lavice – pri lyrických skladbách, alebo naopak, sú čulé, napodobňujú hru na hudobných nástrojoch, pohybujú sa v rytme skladby, dramatizujú jej obsah pohybom v laviciach a pod.) Dochádza k fáze, ktorú nazývame *receptívna identifikácia*.

Prirodzený záujem dieťaťa, žiaka o hudbu sa stáva primárnym predpokladom jeho hudobného vývinu. Je preto v primárnej hudobnej výchove nevyhnutné umožniť mu kontakty s hudbou, viesť ho k jej vnímaniu, prežívaniu, podieľať sa aj na formovaní jeho hudobného vkusu. To je jednou z hlavných úloh hudobného pedagóga.

### Zoznam bibliografických odkazov

BALCÁROVÁ, B. 2017. *Hudobná rozprávka v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2017, 168 s. ISBN 978-80-555-1924-1.

Dostupné z:

<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balcarova1>

BALCÁROVÁ, B. 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. 2004. Prešov: *Súzvuk*, 336 s. ISBN 80-981188-00-1.

BALCÁROVÁ KALAFUTOVÁ, B. 2001. *Recepcia hudby*. Prešov: *Súzvuk*, 2001, 113 s. ISBN 80-968566-4-2.

BERNSTEIN, L. 1969. *Hudbou k radosti*. Praha – Bratislava: Supraphon. 1969.

SEDLÁK, F. a H. VÁŇOVÁ: 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe, KAROLINUM. 2013, 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.

ŠAŠALA, R. 2015. Priestor pre využitie moderných informačno-komunikačných prostriedkov v integratívnej hudobnej výchove v primárnom stupni edukácie. In: *Integratívny prístup v primárnom vzdelávaní*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2015, ISBN 978-80-7494-257-0, s. 229 –234.

ŠAŠALA, R. 2017. *Digitálne technológie v štruktúre integratívnej hudobnej výchovy*. [dizertačná práca, školiteľka B. Balcárová]. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy. s. 25.

SLAVÍK, J. 2015. 12.1 Úvod. In: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektívy*. Zv. 2 *Didaktiky expresívnych oborů: tvorba a její reflexe v výchově a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 2015, ISBN 978-80-210-7769-0, s.361.

*Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Hudobná výchova – primárne vzdelávanie*, 2015 [online], Bratislava: Štátny pedagogický ústav [citované 21.3.2018]. 2015. Dostupné z:

[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)

### Author Information:

*PaedDr. Božena Balcarova – PhD, Associate Professor, Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [bozena.balcarova@unipo.sk](mailto:bozena.balcarova@unipo.sk)*

**DIDAKTICKÉ TESTY AKO NÁSTROJ MERANIA PRÍRODOVEDNÝCH  
POZNATKOV VO VYUČOVACOM PREDMETE PRÍRODOVEDA  
PRE 3. A 4. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY**

**DIDACTIC TESTS AS A TOOL OF MEASUREMENT OF NATURE SCIENCE  
KNOWLEDGE IN THE SUBJECT NATURE SCIENCE EDUCATION  
IN THE 3<sup>RD</sup> A 4<sup>TH</sup> YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL**

*Renáta Bernátová*

*Renata Bernatova*

**Abstrakt**

V príspevku sa venujeme problematike didaktických testov a ich využitia v prírodovednom vzdelávaní žiakov mladšieho školského veku. Predstavujeme vyučovací predmet prírodoveda a jeho postavenie v školskom systéme od roku 1976, kedy sa stal samostatným vyučovacím predmetom na 1. stupni základnej školy. V druhej časti príspevku popisujeme základné kroky pri konštrukcii učiteľského didaktického testu a prezentujeme naše skúsenosti s využívaním didaktických testov v prírodovednom vzdelávaní žiakov 3. a 4. ročníka základnej školy.

**Annotation**

In the paper we discuss the issue of didactic tests and their usage in nature science education of pupils of younger school age. We present the subject nature science education and its position in the school system since 1976, when it became separate subject in the first grade of primary school. In the second part of the paper we describe the basic steps in the construction of a didactic test created by teachers themselves and we present our experience with the usage of didactic tests in the nature science education of pupils in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year of elementary school.

***KLúčové slová:*** *Vyučovací predmet prírodoveda. Žiak mladšieho školského veku. Konštrukcia učiteľského didaktického testu.*

***Key words:*** *Subject nature science education. A pupil of younger school age. Construction of a didactic test created by teachers themselves.*

**1. Vyučovací predmet prírodoveda**

Vyučovací predmet prírodoveda ako samostatný predmet sa vyučuje na 1. stupni základnej školy (1. stupeň základnej školy v slovenskom školstve tvoria prvé štyri ročníky) od roku 1976. Do roku 1976 bolo prírodovedné učivo zakomponované vo vyučovacom predmete vlastiveda. Prírodoveda sa od roku 1976 vyučovala v 3. a vo 4. ročníku základnej školy s časovou dotáciou 2 vyučovacie hodiny týždenne. Súbežne s ňou sa vyučovala aj vlastiveda, ktorá bola ako samostatný predmet zahrnutá len do 3. a 4. ročníka (predtým 3., 4., a 5. ročník) (Kancír – Madziková 2011, s. 18).

Žiaci 1. stupňa základnej školy si prírodovedné učivo osvojovali aj v nižších ročníkoch, a to v 1. a 2. ročníku vo vyučovacom predmete prvouka. Podľa Kopáčovej (2012, s. 26)



*“prvouka bola chápaná ako komplexný integrovaný predmet, ktorý tvoril propedeutický stupeň k vyučovaniu prírodných a spoločenských vied vo vyšších ročníkoch”.*

V roku 1995 vstúpili do platnosti nové učebné osnovy pre 1. stupeň základnej školy. Nové učebné osnovy pre vyučovací predmet prírodoveda koordinovala PaedDr. Monika Ugrocká, CSc. V roku 1998 bol vypracovaný Štátnym pedagogickým ústavom pod garanciou PaedDr. Moniky Ugrockej, CSc. obsahový a výkonový štandard z prírodovedy pre 1. stupeň základnej školy, ktorý jasne formuloval požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov (Ugrocká 1998).

V roku 2008 bol schválený Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy (bol schválený na gremiálnej porade ministra školstva dňa 19. júna 2008) s platnosťou od 1. septembra 2008. Vyučovacie predmety vyučované na 1. stupni základnej školy boli začlenené do siedmich vzdelávacích oblastí. Prírodoveda spolu s vlastivedou boli začlenené do vzdelávacej oblasti Príroda a spoločnosť. Predmet prírodoveda je komplexným a propedeutickým vyučovacím predmetom, ktorý zahŕňa v sebe vybrané poznatky z prírodných vied (z biológie, fyziky, chémie, pedológie). Oblasti sú integrované predovšetkým preto, lebo cieľom predmetu nie je rozvíjanie obsahu samostatných vedných disciplín, ale postupné oboznamovanie sa s prírodnými javmi a zákonitosťami tak, aby sa u dieťaťa zároveň s prírodovedným poznaním rozvíjala aj procesná stránka samotného poznávacieho procesu (Štátny vzdelávací program Prírodoveda – príloha ISCED 1 2011, s. 2).

Hlavným cieľom vyučovacieho predmetu prírodoveda je rozvíjať poznanie dieťaťa v oblasti spoznávania prírodného prostredia a javov s ním súvisiacich tak, aby bolo samostatne schopné orientovať sa v informáciách a vedieť ich spracovávať objektívne do takej miery, do akej mu to povoľuje jeho kognitívna úroveň procesu (Štátny vzdelávací program Prírodoveda – príloha ISCED 1 2011, s. 2).

Vyučovací predmet prírodoveda sa začal vyučovať od 1. ročníka (v 1. a 2. ročníku nahradil vyučovací predmet prvouka). Rámcovým učebným plánom bola určená aj povinná týždenná časová dotácia pre vyučovací predmet prírodoveda, a to pol vyučovacej hodiny pre 1. ročník, jedna vyučovacia hodina pre 2. ročník, jedna vyučovacia hodina pre 3. ročník a jedna pre 4. ročník. 1. septembra 2011 vstúpili do platnosti nové rámcové učebné plány, ktoré obsahovali povinnú časovú dotáciu hodín pre celý 1. stupeň (teda nie pre jednotlivé ročníky) a vymedzovali obsahový štandard pre celý 1. stupeň bez jeho rozdelenia do jednotlivých ročníkov. Po tejto zmene mal vyučovací predmet prírodoveda povinnú časovú dotáciu 3 hodiny týždenne pre celý 1. stupeň.

V roku 2015 vstúpil do platnosti Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň. Vzdelávacie oblasti ostali v platnosti, ale zmenilo sa začlenenie vyučovacieho predmetu prírodoveda. Prírodoveda bola spolu s prvoukou (ktorá sa opäť začala vyučovať v 1. a 2. ročníku základnej školy) zaradená do vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Cieľom vzdelávania prostredníctvom obsahu tejto oblasti je porozumieť prírodným aspektom vplývajúcim na život človeka a vedieť vysvetliť prírodné javy vo svojom okolí, zaujímať sa o prírodu a dianie v nej, získať informácie o prírode a jej zložkách nielen z rôznych zdrojov, ale najmä prostredníctvom vlastných pozorovaní a experimentov (Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015, s. 7).

Cieľom vyučovacieho predmetu prírodoveda je podľa Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu rozvoj prírodovednej gramotnosti žiakov. Prírodoveda rozvíja vo vzájomnej súčinnosti všetky tri zložky prírodovednej gramotnosti:

- žiacke aktuálne poznanie (prírodovedné pojmy, koncepty);
- poznávacie procesy žiaka potrebné pri úprave aktuálnych a tvorbe nových prírodovedných poznatkov (rozvíja induktívne poznávanie žiaka);

- špecifické prírodovedné postoje, ktoré vedú žiaka k uvedomenému využívaniu vedomostí (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Prírodoveda – primárne vzdelávanie 2015, s. 2).

Vzdelávací štandard (obsahový a výkonový) prírodovedného učiva je členený do niekoľkých tematických okruhov, a to Rastliny a huby (3. ročník), Človek (3. ročník), Živočíchy (3. ročník), Neživá príroda a skúmanie prírodných javov (3. ročník), Prírodné spoločenstvá (4. ročník), Človek (4. ročník), Neživá príroda a skúmanie prírodných javov (4. ročník) (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Prírodoveda – primárne vzdelávanie 2015, s. 4 – 15).

## 2. Didaktický test z učiva prírodovedy

Podľa Tureka (2008) pojmom kontrola vyučovacieho procesu rozumieme proces, ktorým sa zisťujú a posudzujú výsledky vyučovacieho procesu, t.j. stupeň dosiahnutia jeho cieľov. Kontrola vyučovacieho procesu sa skladá z dvoch vzájomne prepojených a závislých činností:

- a) zisťovania výsledkov vyučovacieho procesu – preverovanie, skúšanie žiakov
- b) posúdenia výsledkov vyučovacieho procesu – hodnotenie žiakov (Turek 2008).

Podľa Trnku (2004) didaktické testy (ďalej DT) predstavujú ucelený subsystém vonkajšie riadenej pedagogickej diagnostiky žiaka, opierajúcej sa o:

- heterogénnosť zdroja informácií – hodnotiacou osobou je pri ich používaní prevažne učiteľ,
- subjektometrickosť – v centre ich záujmu je žiak, ktorého posudzujú na základe objektivizovaných noriem, štandardov a kritérií,
- diskurzívnosť a faktografickosť – proces hodnotenia s ich využitím prebieha na základe poznávania edukačných faktov, umožňujúcich ich porovnanie so stanovenými kritériami a vyslovenie hodnotiaceho súdu o objekte hodnotenia.

Oproti tradičným spôsobom preverovania a hodnotenia žiakov didaktické testy umožňujú (Turek 1999):

- za rovnaký čas uložiť oveľa viac úloh a preveriť tak osvojenie si väčšieho množstva učiva alebo do väčšej hĺbky;
- objektívnejšie hodnotiť, pretože sa vylučuje vplyv osobnosti učiteľa, všetci žiaci majú rovnaké podmienky atď.;
- časovú úsporu, keď v krátkom čase možno preveriť všetkých žiakov triedy;
- relatívne vysokú spoľahlivosť získaných výsledkov (ak sa dodrží validita a reliabilita).

Podľa nášho názoru didaktické testy nemôžu nahradiť ústne preverovanie prírodovedných poznatkov na 1. stupni základnej školy. Didaktický test chápeme ako doplnok ústneho preverovania a možnosti jeho využitia vidíme po prebratí prírodovedného učiva tematického celku. Hlavný účel takto chápaného testu je spätná väzba pre učiteľa, ktorý testom zisťuje do akej miery si jeho žiaci osvojili prírodovedné učivo daného tematického celku.

Učitelia prírodovedy na 1. stupni základnej školy nemajú k dispozícii štandardizované didaktické testy. Preto sú nútení si tvoriť vlastné učiteľské didaktické testy. Konštrukcia učiteľského didaktického testu je náročná činnosť, ktorá si vyžaduje osvojenie si aspoň základných poznatkov o konštrukcii testov. Tvorba učiteľského didaktického testu pozostáva z troch za sebou idúcich krokov:

- plánovanie testu,
- konštrukcia testu,
- overenie testu.

## 2.1. Plánovanie učiteľského didaktického testu

Pod plánovaním didaktického testu rozumieme najmä určenie účelu testu, vymedzenie obsahu testovaného učiva, určenie počtu testových úloh, určenie času na riešenie testu, určenie úrovne testovaných vedomostí. V prírodovede na 1. stupni sa najčastejšie využívajú priebežné didaktické testy, účelom ktorých je zistiť informácie o kvalite osvojených prírodovedných poznatkov žiakmi z vybraného tematického celku. Prírodovedné učivo začlenené do predmetu prírodoveda pre 3. ročník sa člení na tematické celky: Rastliny a huby, Živočíchy, Človek, Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. Vo 4. ročníku je učivo členené do tematických celkov: Prírodné spoločenstvá, Človek, Neživá príroda a skúmanie prírodných javov. Učitelia využívajú didaktický test aj na testovanie polročného prírodovedného učiva. Priebežný didaktický test sa rieši väčšinou jednu vyučovaciu hodinu.

Počet testových úloh v konkrétnom didaktickom teste je závislý najmä od veku žiakov a od využitých foriem testových úloh. V 3. ročníku v prvom polroku môže priebežný test obsahovať napr. 8 – 10 testových úloh, v druhom polroku 11 – 13 úloh. Vo 4. ročníku môže priebežný didaktický test obsahovať v prvom polroku 14 – 16 úloh, v druhom polroku 20 úloh. Pri konštrukcii priebežného didaktického testu využívame Niemierkovu taxonómiu kognitívnych cieľov. V súlade s ňou navrhujeme testové úlohy na zapamätanie poznatkov, na porozumenie poznatkom a na aplikáciu poznatkov.

## 2.2. Konštrukcia didaktického testu

Pri konštrukcii testových úloh využívame otvorené i zatvorené formy. Z otvorených foriem sú to najmä úlohy so stručnou odpoveďou – doplňovacie a produkčné. Z otvorených úloh so širokou odpoveďou odporúčame využiť iba štrukturalizovanú testovú úlohu.

*Ukážka otvorenej testovej úlohy so širokou odpoveďou – štrukturalizovaná z učiva prírodovedy pre 3. ročník:*

Čo vieš o zmysloch:

- vymenuj zmysly a zmyslové orgány,
- vysvetli funkciu dvoch vybraných zmyslov,
- napíš, ktoré zmysly využívaš pri prechádzke lesom.

*Ukážka produkčnej testovej úlohy z učiva prírodovedy pre 3. ročník:*

Vysvetli funkciu bubienka v uchu:

*Ukážka doplňovacej formy testovej úlohy z učiva prírodovedy pre 3. ročník:*

Zmyslovým orgánom hmatu je .....

Zo zatvorených foriem sú to najmä polytomické úlohy s jednou správnou úlohou, polytomické s viacerými správnymi odpoveďami, dichotomické, prirad'ovacie a usporiadacie testové úlohy.

*Ukážka polytomickej formy testovej úlohy s jednou správnou odpoveďou z učiva prírodovedy pre 3. ročník:*

Šošovka je súčasťou:

- a/ ucha
- b/ nosa
- c/ oka

Pri polytomickej úlohe s jednou správnou odpoveďou ponúkame 3 možné odpovede, vo 4. ročníku 4 odpovede.

*Ukážka polytomickej formy testovej úlohy s viacerými správnymi odpoveďami z učiva prírodovedy pre 3. ročník:*

Podčiarkni, čo vnímame hmatom:

chlad, vôňu, hudbu, tlak, zápach, tvar, veľkosť

*Ukážka dichotomickej formy testovej úlohy z učiva prírodovedy pre 3. ročník:*

Orgánom hmatu je koža. správne – nesprávne

*Ukážka priradovacej testovej úlohy z učiva prírodovedy pre 3. ročník:*

Priradiť ku zmyslovému orgánu správny zmysel:

oko	sluch
koža	hmat
nos	chuť
jazyk	čuch
ucho	zrak
	mozog

Testové úlohy navrhujeme tak, aby testovali všetky tri úrovne (využívame modifikovanú Niemerkovu taxonómiu kognitívnych cieľov) osvojenia si prírodovedného učiva. Dichotomická a priradovacia testová úloha z ukážky testuje učivo osvojené na úrovni zapamätania. Produkčná testová úloha z ukážky testuje učivo osvojené na úrovni porozumenia. Polytomická testová úloha z ukážky s viacerými správnymi odpoveďami testuje učivo osvojené na úrovni aplikácie.

Súčasťou testových úloh pre žiakov mladšieho školského veku majú byť aj názorné obrázky, napr. obrázok oka a úlohou riešiteľa bude dopísať k obrázku základné časti oka: šošovku, zrenicu, rohovku a dúhovku.

Priebežný test z učiva prírodovedy tvoria rôzne formy testových úloh. Pri formulácii testových úloh pre žiakov mladšieho školského veku odporúčame vyhýbať sa záporným formuláciám v zadaní testovej úlohy, napr. K častiam oka nepatrí:

a/ šošovka

b/ bubienok

c/ dúhovka

Ak chceme použiť negatívnu formuláciu v zadaní, je potrebné ju v texte zvýrazniť napr. tučným písmom.

*Ukážka testovej úlohy s negatívnou formuláciou zadania:*

Označ živočíchov, ktoré **nepatria** k plazom:

vretenica, jašterica, salamandra, korytnačka, mlok, ropucha

Pri priradovacej testovej úlohe odporúčame v druhej množine ponúknuť o jeden pojem viac, aby pri priradovaní odpovede k poslednému pojmu z prvej množiny žiak rozmýšľal nad dvoma možnými pojmi z druhej množiny.

Priebežný test testuje iba dôležité prírodovedné učivo, ktoré je určené obsahovým a výkonovým štandardom. Do testu preto nepatria úlohy ako napr. Zoradiť podľa veľkosti živočíchov, začni najmenším – dážd'ovka, mucha, jašterica, vretenica, kuna, jeleň.

Testové úlohy sa neznámujú, ale skórujú. Pri priebežných testoch z učiva prírodovedy využívame zložené skórovanie. Učiteľ vopred určí maximálny počet bodov za každú testovú úlohu a určí aj kľúč na priradovanie počtu bodov za neúplné odpovede. Pri skórovaní dodržiavame zásadu, že testová úloha na vyššiu kognitívnu úroveň musí mať vyšší maximálny počet bodov ako úloha na nižšiu kognitívnu úroveň.

### 2.3. Overenie testu

Overenie testu je dôležitou súčasťou konštrukcie didaktických učiteľských testov. Učiteľom vytvorený test sa odporúča pilotovať na vybranej vzorke žiakov (napr. z inej triedy alebo inej školy) a následne didaktický test, resp. testové úlohy podrobiť analýze. Vypočítava sa percentuálna úspešnosť riešenia didaktického testu, ktorá by sa mohla pri učiteľských

testoch pohybovať medzi 60 % až 80 %. Následne je potrebné vypočítať percentuálnu úspešnosť riešenia každej testovej úlohy. Veľmi ľahké testové úlohy s úspešnosťou riešenia vyššou ako 80 % by sa mali z testu vylúčiť, resp. by sa mala zvýšiť náročnosť ich riešenia zmenou formy testovej úlohy. Testovú úlohu, ktorej úspešnosť riešenia v pilotáži sa blížila k 80 % sa odporúča zaradiť ako prvú testovú úlohu. Ďalej učiteľ by mal analyzovať nenormované odpovede v didaktickom teste. Chráska (1999) uvádza, že pedagóg – tvorca testu má venovať zvýšenú pozornosť najmä tým otvoreným formám testových úloh, v ktorých odpoveď vynechalo viac než 30 – 40 % žiakov. Pri zatvorenej forme testovej úlohy je treba venovať zvýšenú pozornosť úlohám, ktoré neriešilo viac ako 20 % žiakov. Vynechaná odpoveď v testovej úlohe môže byť spôsobená napr. tým, že žiaci nepochopili zadanie testovej úlohy alebo si neosvojili testované učivo na požadovanej úrovni. Ak sa testová úloha nachádza na konci didaktického testu, príčinou vyššieho počtu vynechaných odpovedí môže byť nedostatok času určeného na riešenie testu. Pri polytomických odpovediach s jednou správnou odpoveďou pedagóg – tvorca testu pri analýze zisťuje, či pri pilotáži boli ako správne odpovede označené aj distraktory. Ak zistí, že niektorý distraktor neoznačil ako správne riešenie ani jeden žiak, mal by ho nahradiť iným pre žiaka viac lákavým distraktorom.

Pri tvorbe didaktického testu z učiva prírodovedy pre žiakov mladšieho školského veku neodporúčame konštruovať dva obsahovo rozdielne varianty testov. Stačí, ak učiteľ v druhom variante testu zmení poradie testových úloh.

Každý žiak má mať vlastný didaktický test a odpovede wpisuje a označuje priamo v didaktickom teste. V úvode didaktického testu môže pedagóg zaradiť motivačný text, ktorý bude žiakov motivovať pri riešení testových úloh (odporúčame hlavne pri prvých didaktických testoch).

## Zoznam bibliografických odkazov

- CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. Brno: Paido. ISBN 80–85931–680.
- KANCÍR, J. – MADZIKOVÁ, A. 2011. *Didaktika vlastivedy*. 2. rozšir. vyd. – dotlač. Prešov: PU PF, 216 s. ISBN 978–80–8068–760–1.
- KOPÁČOVÁ, J. 2012. *Vývoj učebníc prírodovedy na Slovensku*. Ružomberok: VERBUM, 82 s. ISBN: 978–80–8084–880–4.
- Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*, 2015 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [citované 15.2.2018]. 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)
- Štátny vzdelávací program. Prírodoveda. Príloha ISCED 1*. 2011 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 6. 2. 2018]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie\\_oblasti/prirodoveda\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/prirodoveda_isced1.pdf)
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Prírodoveda – primárne vzdelávanie*, 2015 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 4. 2. 2018]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany\\_statny\\_vzdelavaci\\_program/zs/1\\_stupen/clovek\\_a\\_priroda/prirodoveda\\_pv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/clovek_a_priroda/prirodoveda_pv_2014.pdf)
- TRNKA, M. 2004. *Didaktický test – prostriedok rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prvouky*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta. ISBN 80–8033–004–5.
- TUREK, I. 1999. *Didaktické testy (kapitoly z didaktiky)*. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80–88796–99–7.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition spol. s r.o. ISBN 978–80–8078–198–9.

- UGROCKÁ, M. 1995. *Učebné osnovy prírodovedy pre 1. stupeň základnej školy*. Bratislava: ŠPÚ, 13 s.
- UGROCKÁ, M. 1998. *Obsahový a výkonový štandard z prírodovedy pre 1. stupeň základnej školy*. Bratislava: ŠPÚ, 12 s.

**Author Information:**

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

*E-mail: [renata.bernatova@unipo.sk](mailto:renata.bernatova@unipo.sk)*

# VÝCHOVNÉ TEÓRIE A DISKURZY VO SVETLE REFORMNÝCH PROCESOV V PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCII NA SLOVENSKU

## EDUCATIONAL THEORIES AND DISCOURSES IN THE LIGHT OF REFORM PROCESSES IN PRE-SCHOOL EDUCATION IN SLOVAKIA

*Anna Derevjaníková*

*Anna Derevjanikova*

### **Abstrakt**

Autorka sa v príspevku venuje problematike výchovných teórií a pedagogických diskurzov, ktoré zjavne alebo latentne našli uplatnenie pri tvorbe programových dokumentov a štátnych vzdelávacích programov, ktorými bola a je usmerňovaná pedagogická realita v predškolských zariadeniach a materských školách na Slovensku. Venuje sa výchovným teóriám podľa Opravilovej (2001) a pedagogickým diskurzom ako ich uvádzajú Kaščák – Pupala (2013). Hľadá prieniky s programami výchovnej práce a štátnymi vzdelávacími programami z hľadiska konceptuálnych východísk a prístupov k výchove a vzdelávaniu v materských školách na Slovensku. Sleduje aj problematiku uplatnenia hudobnej výchovy v uvedených kurikulárnych dokumentoch.

### **Annotation**

The author of the papers deals with the issue of educational theories and pedagogical discourses which apparently or latently found their use in the creation of program documents and state educational programs, by which was and is guided pedagogical reality in pre-school facilities and kindergartens in Slovakia. It deals with educational theories according to Opravilova (2001) and pedagogical discourse as described by Kaščák – Pupala (2013). It looks for intersections of educational programs and state educational programs in terms of conceptual recourse and approaches to education in kindergartens in Slovakia. It also monitors the issue of the application of musical education in the curriculum documents of the said.

**Kľúčové slová:** *Edukačné teórie. Pedagogické diskurzy. Predprimárna edukácia. Hudobná výchova.*

**Key words:** *Educational theories. Pedagogical discourses. Music Education. Pre-primary education.*

### **Úvod**

Škola je od svojho vzniku miestom inštitúciou, kde sa odovzdávajú základné a verejne akceptované kultúrne hodnoty, ktoré prezentujú kultúru a poznanie národa i ľudskej spoločnosti v danom čase a podmieňujú jej ďalšiu existenciu. Zvyknú byť uložené v obsahoch, predmetoch, vzdelávacích oblastiach, tézach, témach, v kurikule v závislosti od parametrov, aké im stanovuje či štruktúruje zákon. V tomto kontexte je potrebné si uvedomiť: čo je v obsahoch výchovy a vzdelávania stále a nemenné a čo podlieha zmenám, čo

ovplyvňuje tieto obsahy, kurikulá, témy či zámery. Škola bola vždy súčasťou spoločnosti, jej historickej podoby a nemala šancu ani možnosť z tejto koexistencie číspolubytia vystúpiť alebo spoločnosť ignorovať. Historické kontexty nie vždy priali škole a vzdelanosti ako takej, napätie, ktoré medzi nimi vznikalo bolo však hnacím motorom k zmenám prístupov školy a to nielen k obsahom, ale aj k pedagogickým postupom. To všetko následne podmieňovalo zmeny historických kontextov, vytváranie nových horizontov spoločenského napredovania, ale aj ignorovania či odmietania predchádzajúcich kultúrnych či pedagogických diskurzov.

Diskurz v našom ponímaní chápeme ako rozpravu či nazeranie na otázky výchovy, podmienené historickými súvislosťami i kultúrnymi tradíciami, ktoré ovplyvnili podobu dokumentov riadiacich výchovno-vzdelávacie pôsobenie či smerovanie v konkrétnej dobe na určitom konkrétnom území. Pokúsime sa uviesť, ktoré s diskurzov našli svoje uplatnenie v programových dokumentoch usmerňujúcich predškolskú výchovu a vzdelávanie na Slovensku v minulosti i v súčasnom Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

## 1. Výchovné diskurzy a predškolská edukácia

S rozvojom vedy, techniky, spoločenských vied v podobe vývinovej psychológie, poznanie zákonitostí vývoja a v tomto kontexte aj pedagogického myslenia priniesli nové poznatky o tom, do akej miery sú prvé roky života človeka dôležité v otázke rozvoja jeho osobnosti. Aj pohľady na výchovu, učenie, školu i na dieťa v dejinách ľudstva výrazne menili. Uskutočňovali sa reformy predovšetkým v systéme všeobecného vzdelávania, ale zdôrazňovala sa dôležitosť predškolskej výchovy, predškolské zariadenia ostávali stále na báze nepovinných a nezáväzných. Verejné výchovné inštitúcie sa stali prostredím, v ktorom sa jedinci – deti modelovali podľa určitého vzoru. Ciele výchovy či výchovného pôsobenia boli, a musíme priznať že dodnes sú, determinované politickými doktrínami, ekonomickými teóriami a filozofickými prúdmi. Na ich základe potreby spoločnosti prostredníctvom legislatívnych, ekonomických a politických nástrojov vytvárali vzdelávacie programy či systavy, do ktorých vstupovali deti, žiaci či poslucháči a menili sa na profesijne pripravených absolventov, pre všetky oblasti spoločenského či hospodárskeho života. Zjavnou „tendenciou modernej doby je pragmatizácia školy“ a upúšťanie od „antropocentrickej podstaty školy“ pre ktorú je príznačné holistické nazeranie na človeka (Porubský 2013, s. 12).

V jednotlivých diskurzoch sú otázky výchovy, jej východiská takmer totožné, niektoré sú v úplnom protiklade, či odlišujú sa v niektorých prístupoch, ale stále ide o výchovu, ktorá nemá a nemôže mať ani ustálenú a stále platnú definíciu v pedagogickej vede. Kaščák, Púpala takéto „jednoznačné“ definície nazývajú „významovo prázdne, myšlienkovy bezcenné a teoreticky neproduktívne“ pretože „vytrhávajú predstavy o výchove a vzdelávaní z ich rámcového kontextu“ a majú na mysli „kontext historický, teoretický, politický či ideologický“ (2009, s. 10). Nejde ani o terminologickú hru, zdôvodňujúc, že všetkým ide o výchovu a pod. pretože: „každý z relevantných pedagogických diskurzov smeruje k iným praktickým odporúčaniam, formuluje špecifické ciele a utvára osobitú technológiu výchovnej práce vrátane rôznorodých metodík či cvičení“ (Kaščák, Púpala 2009, s. 8).

Ciele výchovy formuluje spoločnosť. Opravilová (2001) uvádza, že môžu mať zameranie sociocentrické, pedocentrické alebo konvergentné a práve z jej vymedzenia budeme vychádzať. Pre **sociocentrické teórie** je príznačný výber jednotných a uznávaných noriem, premyslenosť a praktická užitočnosť. Výchova je usmerňovaná potrebami spoločnosti, detstvo je etapou v živote, ktorú sa nedá preskočiť, je prípravou na to, aby sa dieťa naučilo jednať a konať ako dospelý. Predškolská výchova je prípravou na školu a tá je usmerňovaná predpísanými vedomosťami, zručnosťami, návykmi, zachytenie miery individuálneho osobnostného rozvoja je nepodstatné. Tomu je podriadený aj spôsob komunikácie s dieťaťom,



je verbálne manipulatívny, poučujúci. Z hľadiska organizácie práce ide o dôraz na vonkajší poriadok, časové aj priestorové obmedzenia, frontálnu prácu v homogénnych skupinách (Opravilová 2001). Tento spôsob nazerania na otázky výchovy sa na Slovensku výrazne prejavil v období po revolučných zmenách v roku 1948, kedy sa materské školy stali prvým článkom jednotnej výchovno-vzdelávacej sústavy (aj keď išlo o nepovinnú školskú dochádzku) a vo veľkom počte sa začali budovať materské školy v bývalom Československu. Vo vtedajších výchovných programoch<sup>1</sup> usmerňujúcich výchovný proces v materských školách sa preferovali myšlienky socialistickej výchovy, výchovy v duchu kolektivismu, kolektívne a spoločne organizované aktivity boli východiskom, štruktúra – organizácia dňa takmer nemennás cieľom „zabezpečiť všestranný harmonický rozvoj detí“, ktorý „je daný potrebami a zámermi spoločnosti“ (PVP 1978, s. 5), „formovať žiaduce rysy ich charakteru, zvlášť kolektivismus, socialistický vzťah k práci“ (OVP 1960, s. 3). „Dôležitou súčasťou ich poslania je viesť deti k pozitívnemu vzťahu k spoločnosti, osobám a inštitúciám“ (PVP 1978, s. 6). Dlhé roku aj po politicko-spoločenských zmenách v roku 1989 sa preferoval kolektívny charakter výchovných aktivít, presná štruktúra a organizácia dňa. Dokonca usporiadanie dňa, popri hre, pracovnej činnosti a učení bolo považované za významný prostriedok výchovy. Vzdelávacie aktivity – tzv. zamestnania sa striedali s určitou pravidelnosťou, ako vyučovacie hodiny v základnej škole. Predmetové metodiky boli založené na presných postupoch a sledoch činností. V prípade hudobnej výchovy to bolo na presných ustálených postupoch, sledoch rozcvičiek, na takmer rovnakých hlasových modeloch, rovnakom hudobnom materiáli, bez zváženía potreby, významu či miestnych a regionálnych špecifik materskej školy.

**Pedocentrické zameranie výchovy** vychádza z teórií prirodzenej výchovy, spojenia výchovy s prirodzeným prostredím, výchovy vychádzajúcej z vnútorných podmienok dieťaťa. Kládie dôraz na spontaneitu a voľnosť vo voľbe obsahu a metód výchovnej práce. Dieťa je veľmi idealizované, treba ho spoznávať, načúvať mu a prispôbiť sa mu. Predstavitelia tohto zamerania výchovy tzv. popierali spoločenské požiadavky školy, škola má vytvoriť len podmienky pre samostatnú činnosť dieťaťa. Činnosťný prístup posilnený osobnou skúsenosťou je najvhodnejším pre dieťa, aktivizuje ho a má slobodu výberu. Významnými predstaviteľmi pedocentrických prístupov boli: Key, E., ktorá dokonca odmietala verejnú predškolskú výchovu, pretože tá podľa nej potláča individualitu dieťaťa, Montessori, M., rozvoj podľa individuálnych potrieb dieťaťa predškolského veku, Decroly Ovide, ktorý upustil od predmetového vyučovania, určil 20 základných okruhov, podľa záujmu detí, vychádzal z princípu globalizácie a záujmových centier. Ovide Decroly vo výchove dospieva k názoru, že nie je možné stanoviť výchovné ciele všeobecne, ale je potrebné určiť výchovný cieľ v súlade so záujmami a potrebami dieťaťa pre život. Je potrebné v škole vytvoriť také podmienky, aby dieťa mohlo experimentovať a aktívne získavať skúsenosti, preto učebné obsahy boli zoskupené do tematických celkov (Kasper – Kasperová 2008).

V ŠVP ISCED 0 (2008) sa objavil výrazne reformný prvok členenia obsahu výchovno-vzdelávacej práce ukotvením k štyrom tematickým okruhom: Ja som, Príroda, Ľudia a Kultúra. Do popredia sa dostala práca v malých skupinách a práca v tzv. záujmových centrách podľa výberu detí. Spomínaný ŠVP (2008) bol účinný v rokoch 2008-2016 a svojou koncepciou sa výrazne odlišoval od predchádzajúcich programových dokumentov. Edukačný

---

<sup>1</sup>Osnovy výchovné práce promateřské školy, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961 Schválené výnosem ministerství školství a kultúry 14. 6. 1969, č. 21 761/60-I/3 (v texte OVP 1960)

Program výchovnej práce v jasliach materských školách, Bratislava: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1978. V texte (PVP 1978).

Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. Bratislava: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1985. V texte PVP (1985).

Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Bratislava: MŠ SR, 1999. (v texte PVV 1999)

proces bol vnímaný ako komplexný, integratívny, s tematickými prienikmi, rešpektujúci „variabilnú časovú a obsahovú dimenziu“ (Podhájecká, 2009, s. 63). Štandardizácia predstavuje jeden z reformných, resp. inovatívnych prvkov tohto dokumentu. Štandard je požadovaná a do určitej miery záväzná charakteristika kvantitatívnych alebo kvalitatívnych vlastností javu, resp. vyhovujúci výkon. U detí sú rozvíjané kompetencie (schopnosti, zručnosti, návyky, kapacita, predpoklad) v oblasti kognitívnej, psychomotorickej a socio-afektívnej. Tematické členenie obsahu, zavedenie štandardizácie, kompetencie, nové pojmy, ale hlavne zmena v myslení, plánovaní i metodickom spracovaní obsahu, metód a foriem výchovno-vzdelávacej práce, s čím učiteľky materských škôl nemali žiadne skúsenosti. Ich dovtedajšia pedagogická skúsenosť, ale aj profesijná pedagogická príprava s takýmto prístupom a postupmi nepočítali. Súvislosť s pedocentrickým nazeraním na výchovný proces je zjavná v tematickom členení obsahu, štandardizácia a stanovenie cieľových požiadaviek - výkonov sú s ním už v hlbokom rozpore. Aj vo vzťahu učiteľ – dieťa sa zdôrazňuje pedocentrické nazeranie, ale humanistické ideály vytláča ekonomická užitočnosť v podobe zjavného výkonu.

**Osobnostná orientácia výchovy** – konvergentné sledovanie. Direktívne postupy vo výchove sú odmietané a zdôrazňuje sa dôvera a viera vo vnútornú aktivizáciu predpokladov samotným jedincom. Každé dieťa je vnímané ako jedinečná originálna osobnosť a zdôrazňuje sa individuálny prístup k nej. Z pohľadu obsahu predškolského vzdelávania je zaujímavé tvrdenie, že rozširovanie poznatkov, zručnosti a návykov nie je cieľom, ale stáva sa prostriedkom plnohodnotného rozvoja osobnosti. V zmysle prípravy na školu nie je orientovaná na získavanie konkrétnych poznatkov či návykov, ale na získavanie tých špecifických schopností, ktoré sú špecifické pre daný vek dieťaťa, na dôveru a vieru v sebasamého (Opravilová 2001). Práve osobnostne orientovaný diskurz sa stáva prostriedkom premeny školy v duchu humanistických a demokratických ideí. V Programe výchovy a vzdelávania v materskej škole z roku 1999 (ďalej PVV 1999) v úvode nachádzame „cieľová a hodnotová orientácia inštitucionálnej predškolskej výchovy vychádza z osobnostného rozvoja dieťaťa predškolského veku“ a následne sa v ňom zdôrazňuje, že ide hlavne o využívanie potencií, rezerv a možností dieťaťa v súlade s jeho vnútornými danosťami i vonkajšími determinantmi. „Učiteľka chápe dieťa ako individualitu i ako člena sociálnej skupiny“, „dôraz sa presúva na aktivitu dieťaťa, nepreberá hotové poznatky, ale umožňuje sa mu získavať ich samostatne vlastnou aktivitou“, učiteľka je v pozícii facilitátora (PVP 1999, s. 7 – 9.) V prípade hudobnej výchovy je potrebné „využiť všetky prednosti hudby, podchytiť záujem detí o hudobnú činnosť a vhodnými formami podnecovať rozvoj ich hudobnosti“, „vo všetkých hudobných činnostiach sa uplatňujú elementárne prejavy hudobného myslenia a detskej hudobnej tvorivosti“ (PVV 1999, s. 156-157).

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) obsahuje nový reformný prvok v podobe evaluačných otázok, ktorými sa pokúša hodnotiť a nazerať na dieťa v zmysle jeho vlastného pokroku. Evaluačné otázky nie sú nástrojom na podriadenie všetkých detí výkonovým normám, ale konkrétnym prostriedkom na zabezpečenie inklúzie vo vzdelávaní, stanoviť východiskovú situáciu vo vzdelávaní a plastickejšie zachytávať dynamiku detského napredovania, naplánovať dosahovanie štandardov poznaním výkonových špecifik detí, vyhodnocovať efektívnosť procesu učenia či spätnú reguláciu.

Kaščák, Pupala sumarizujú prístupy v pedagogickom myslení na: humanistické, funkcionálne, interakčné, rekonštrukcionistické, konsenzuálne a neoliberalne. Sami uvádzajú, že „nejde logicky o homogénnu klasifikáciu myšlienkových prúdov v pedagogike“, ale „každý z prístupov tematizuje pedagogické pole špecifickým a sebe vlastným spôsobom, má diferencované akcenty a pohybuje sa v osobitne nastavenom hodnotovom rámci“ (2009, s.

18). Jednotlivé smery sú porovnateľné, nastavujú si navzájom zrkadlo, čo im umožňuje vidieť svoje slabé miesta.

Humanistické prúdy sa sústreďujú na dieťa, jeho individualitu, prirodzený rozvoj, východiskom sú „sebarealizácia, sebaakceptácia, sebaaktualizácia, spojené so zdôrazňovaním autonómie, slobody, empatie“ (Pupala. 2001, s. 186). Učenie sa chápe ako proces podriadený individuálnej vôli jedinca. „Opiera sa o personalistické východiská – nie však individualistické, ale humanistické“, humanizmus „zdôrazňuje zameranie na ľudské hodnoty, humanitu ľudských vzťahov, ľudskú dôstojnosť a blaho človeka, ato prekaždú osobu, t.j. aj pre druhých“ (Kosová2013, s. 33).

Funkcionalistický diskurz sa venujú psychologickým otázkam učenia, vyučovaniu a jeho podmienkami. „Človek sa stáva človekom osvojením sociálnych noriem správania“ (2009, s. 21). Má pomerne silnú psychologickú tradíciu v podobe behaviorizmu. Pre behavioristov je základom dobre plánovaný pedagogický proces, čím do popredia kladú vonkajšie determinanty edukačného procesu. Na základe vonkajšieho podnetu dochádza k zjavnej zmene a tá môže byť demonštrovaná získanou zručnosťou či vedomosťou. Tento proces musí mať správne zafinovaný, špecificky vyjadrený, resp. operacionalizovaný cieľ v podobe zjavného výkonu, k čomu sa prikláňajú aj mnohé koncepčné prístupy na Slovensku. Pri ich formulácii sa vychádza z rôznych taxonómií a na ich základe sa môže merať a posudzovať kvalita výkonu (Kaščák, Pupala 2009).

Interakčný diskurz vychádza z presvedčenia, že formovanie jedinca je výslednicou „komplexných procesov subjektívnych a objektívnych interakcií“ (Kaščák, Pupala 2009, s. 67). V tomto diskurze je pedagogický proces dominantný a ozrejmovaný ako proces učenia a vyučovania. V našom kontexte je z hľadiska interakčného prístupu dôležité tvrdenie, že „interakcie človeka s prvkami ľudskej kultúry sú zdrojom jeho psychického vývinu“. Ľudskou kultúrou, nástrojom kultúry sa v tomto ponímaní chápe aj jazyk, počítanie, umelecké diela, mapy a pod. Kultúrne nástroje tým „že ich jedinca včleňuje do svojej činnosti, prenikajú dovnútra a stávajú sa nástrojmi na ovládanie vlastných mentálnych operácií“ (Petrová 2008, s. 16). Tento spôsob nazerania na výchovu a vzdelávanie sa značne odrazil v diskurzoch jednotlivých odborových didaktík, snahou o zdôraznenie významu odboru pri formovaní osobnosti jedinca.

Rekonštrukcionistické nazeranie je späté s sociologickým a politickým nazeraním na otázky výchovy a vzdelávania, k akým sociálnym zmenám dochádza. Akcent je kladený na ideologické motívy a politické ciele, škola ako inštitúcia je súčasťou sociálnej reality a snaží sa o pozdvihnutie či emancipáciu ekonomicky slabších či diskriminovaných - znevýhodňovaných vrstiev. Škola potrebuje zmenu v zmysle momentálnych i očakávaných sociálnych zmien, slobodný výber (povinná školská dochádzka je v rozpore), vzdelávať by mali vzdelávacie inštitúcie, vek, sociálne postavenie a pod. nie sú rozhodujúce. Ide skôr o novšie sociálne hnutia (ekologické, feministické a pod.) (Kaščák, Pupala 2009).

Konsenzuálny diskurz stavia na tradičných, overených, nemeniacich sa schémach, prvkoch života, na tradičných kultúrnych vzoroch i tradičnej kultúre. Vychádza z presvedčenia, že vzdelávacie obsahy nemôžu podliehať tlaku aktuálnej užitočnosti a sú prostriedkom kultúrnej stability a medzigeneračnej kontinuity v spoločnosti. Škola sa má podieľať na vytváraní silnej kultúrnej identity človeka. Má svoje tradičné členenie, triedno-hodinový systém, predmety. Aj predmety a ich obsahy prešli tradičným a overeným vývojom, a napriek neskoršej špecializácii je nevyhnutné, aby človek „disponoval nejakým spoločným kultúrnym poznaním“, aby bol vytvorený nejaký spoločný základ pre komunikáciu a vzájomnú existenciu (Kaščák, Pupala 2009, s. 105). Súčasná pedagogická realita v materských školách na Slovensku stavia na tradičných, overených a nemeniacich sa schémach, aj na tradičnej kultúre. Tradičné predmetové členenie kurikula (vzdelávacie oblasti), tradičné organizačné formy dňa, ale hlavne tradičné metodické postupy, založené viac na odovzdávaní informácií

ako na experimentovaní, objavovaní a spoznávaní sú príznačné pre prácu veľkého množstva učiteliek v materských školách.

Neoliberálne nazeranie je úzko späté s otázkami ekonomickými, politickými a sociálnymi. Ide štýl myslenia a nazerania na funkciu a pozíciu školy v spoločnosti, ktorá sa stáva súčasťou ekonomických vzťahov, trhu, ponuky a dopytu, konkurencie. V európskom kontexte sa výraznejšie objavujú tieto prístupy k vzdelávaniu v 70. rokoch 20. storočia, v slovenskom kontexte po spoločensko-politických zmenách koncom 20. storočia. Značnú pozornosť tejto otázke venujú Kaščák, Púpala a zdôrazňujú, že „neoliberalizmus sa stáva centrálnou formou nielen ekonomickej, ale aj sociálnej správy aj kontexte kontinentálne európskych, a teda aj postkomunistických krajín“. Vzdelávanie je celoživotné „učenie sa“, každý preberá zaň osobnú zodpovednosť, stáva sa súčasťou voľného trhu, ktorý sa sám dokáže regulovať (2011, s. 7). Aj neúspech sa tak stáva osobným zlyhaním, nezodpovednosťou, malou dravosťou. Na druhej strane úspech je potrebné zverejniť, zdokumentovať, tzv. „sebaprezentovať“ (Kaščák, Púpala 2011).

V súčasnosti zasahuje táto neoliberálna stratégia do všetkých oblastí aj stupňov vzdelávania, čo sa spája so slobodou voľby školy, školy sa správajú trhovo, je tu možnosť kontroly zo strany rodičov, trh zaplavuje množstvo učebných prostriedkov, alternatívnych učebníc, učebných pomôcok, učebných programov a technológií. Školy sa predbiehajú v sebaprezentácii na sociálnych sieťach, zverejňujú o škole kvantitatívne i kvalitatívne ukazovatele, ktoré však nie sú schopné zachytiť komplexne kvalitu poskytovaného vzdelávania, špecifikovať, v čom je zásluha školy a kde ide o výsledky podmienené pôsobením iných výchovno-vzdelávacích inštitúcií (ZUŠ) či rodičov.

## 2. Reformné procesy a Slovensko

Na Slovensku sa debaty o zmenách v školskej praxi po roku 1989 sa začínali veľkým príklonom k „humanizačným trendom“, t.j. snahou navrátiť škole ľudskú tvár, zrodili sa edukačné alternatívy, hnutia hľadajúce inovácie. Zmeny spoločensko-politické boli hektické a ako uvádza Kosová „Slovensko sa naplno otvorilo globalizačným vplyvom, ekonomizujúcim doktrínam a neoliberálnym tendenciám“ (2014, s. 22). Zahraničné tzv. inovačné impulzy boli rôznorodé, a „vychádzali z rôznych paradigiem (antropozófia, personalizmus, kognitivismus, konštruktivismus, pragmatizmus), nebolo v podstate možné v krátkej dobe všetkým hlboko porozumieť“ (Kosová 2014, s. 23).

V tomto kontexte stoja za zamyslenie slová Porubského, ktorý konštatuje, že v súčasnosti „filozofia prestala byť ideovým zdrojom politiky, škola a vzdelávanie prestali byť budované na pedagogických princípoch“. Rozhodujúcim determinantom sa stávajú, resp. „nahradili ich ekonomicke teórie, ktoré posúvajú školu do pozície servisného centra pre čo najaktuálnejšie potreby pracovného trhu“ (2013, s. 14). Škola nemôže existovať mimo historický a spoločenský kontext. Na jednej strane sa nemôže len konzervatívne až nostalgicky pridržovať vlastnej tradície, na druhej strane jej nebude osožné ani plytké sa prispôbovanie vznikajúcim spoločenským tlakom či trendom.

Na Slovensku v tom čase vzniklo viacero projektov (Duch školy, Konštantín, Milénium), ktorých snahou bolo prispieť jednak k zmene vzdelávania, ale hlavne mali ambíciu začať reformu školskej sústavy. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike projekt Milénium (2002) zdôrazňoval potrebu kurikulárnej reformy, čo nám potvrdzujú aj slová „uskutočniť transformáciu obsahu vzdelávania, zvýrazniť v ňom základné učivo“. Vytýčil aj hlavné ciele výchovy a vzdelávania, zdôrazňoval potrebu „zdokonaľovať predškolskú výchovu ako nultý stupeň vzdelávania, začleniť materské školy do systému škôl“. Na jednej strane zdôrazňuje potrebu humanizácie školy, paradoxne pri dodržiavaní princípu „kvality a efektívnosti vzdelávania“ (Milénium 2000), na čo upozorňuje aj Kosová

(2014). Zároveň dodáva že Školský zákon z roku 2008 je „vylepšeným pokračovaním týchto tendencií, doplneným o prvky silnej centralizácie“ a preferovaním výkonnej orientácie, „pridávaním nových obsahov“ čím sa posilňuje informatívny charakter školského vzdelávania (Kosová2014, s. 22-23).

Kurikulárna reforma z roku 2008 štruktúrou ŠVP pre predprimárne vzdelávanie reagovala, resp. kopírovala „normalizačné východiska kurikulárneho plánovania angloamerického kontextu“ (Kaščák, Pupala,2013, s. 3) založeného na adresnej zodpovednosti školy za kvalitu výsledkov vzdelávania. Do kurikulárnych dokumentov sa dostáva štandardizácia, s ktorou ani tvorcovia štátnych vzdelávacích programov ani učitelia jednotlivých stupňov škôl nemali skúsenosti. Pre školstvo ich odporúča Svetová banka, OECD, Európska komisia, čím „ekonomizujúceneoliberálne tendencie“ prenikajú aj do predškolskej edukácie (Kaščák, Pupala 2013). „Začínajú byť dôležité individualizované výkonné charakteristiky dieťaťa“, ktoré bude spôsobilé reagovať na zmeny a meniaci sa ekonomický svet a tak sa „závislé, nevinné a prirodzene sa rozvíjajúce dieťa stáva nezávislým kompetentným individuum“ (Kaščák, Pupala 2011, s. 14). Pojem výchova sa začína vytrácať a nahradila ho kategória výkonový štandard, ktorý „sa prezentuje ako akési všeobecné zdieľané spoločenské očakávanie“ (Porubský 2013, s. 14).

Kurikulárna reforma z roku 2008 sa venovala reforme obsahu výchovy a vzdelávania, presné stanovenie obsahu aj kompetencií je v jej ponímaní to najdôležitejšie. Dvojúrovňový model v podobe štátnych vzdelávacích programov a školských vzdelávacích programov tak rámcovo rieši nielen spomínaný obsah, ciele, metódy, formy, ale aj stratégie hodnotenia či riadenia škôl. Už menej sa reforma venovala tým, ktorí ju budú zabezpečovať, procesu ako to budú zabezpečovať a hlavne aký bude jej dosah na detí a žiakov, ktorých mala predovšetkým zasiahnuť. Aj keď boli v učiteľskému plénu predstavované koncepcie Konštantín, Milénium a pod. nikdy neprešli serióznou debatou, overovaním, hlavne neprešli serióznou diskusiou naprieč všetkými stupňami vzdelávania.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie(2008) sa tomu tiež nevyhol.Vymedzil ciele, úlohy, edukačné i tematické oblasti, definoval výkonné i obsahové štandardy, psychomotorické, osobnostné, sociálne, komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné kompetencie dieťaťa predškolského veku. Vymedzil nekompatibilné vzdelávacie oblasti a kompetencie s vyššími stupňami vzdelávania. Aj keď zdôrazňoval holistický prístup k rozvoju osobnosti dieťaťa, veľké možnosti individuálneho prístupu a slobody učiteliek pri výbere obsahu, metód i foriem, učiteľky na takýto spôsob práce a jej projektovania neboli skutočne pripravené.

ŠVP(2016) vyjadrujecieľové a obsahové požiadavky na vzdelávanie v materskej škole, naznačuje rámec procesuality a možnosti zmysluplnej evaluačnej práce.Výkonné štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú vyjadrené v jasne merateľných, resp. zjavných výkonoch, stanovovanie výkonov cez kompetencie ako tomu bolo ŠVP (2008) sa stáva zbytočným. Výkonový štandard predstavuje dosiahnuteľný výkon pre väčšinu detskej populácie, je indentifikovateľný a vyhodnotiteľný učiteľkou. Obsahový štandard je prezentovaný cez detskú skúsenosť, činnosť, ktorá vyplýva z plánovanej a naplnenej práce učiteľky. Evaluačné otázky majú prispieť k riadenému a funkčnému vyhodnocovaniu procesu učenia a napredovania detí. Vymedzenie obsahu vzdelávania v materskej škole v uvedených vzdelávacích oblastiach neznamená, že vzdelávacie aktivity v materskej škole sa nevyhnutne musia viazať výlučne na jednu z konkrétnych vzdelávacích oblastí, ale sú vzájomne prestupné a ciele jednej z nich možno dosahovať aj pri realizácii obsahu z iných vzdelávacích oblastí, čo sa uplatňuje aj na úrovni plánovania obsahu vzdelávania v konkrétnych materských školách, kde je možné vzájomné prelínanie vzdelávacích oblastí, či dokonca ich integrácia.

### 3. Hudobná výchova vo svetle ostatných reforiem

V ŠVP ISCED 0 sa uvádza že, školská reforma „*podporuje komplexný a integrovaný prístup ku vzdelávaniu prostredníctvom vyčlenených tematických okruhov a vzdelávacích oblastí*“ Vymedzené tematické okruhy nekonkretizovali obsah edukácie a neboli naznačené ani činnosti, prostredníctvom ktorých je možné obsah realizovať a už vôbec nezohľadňovali vzdelávacie oblasti. Kompetencie sa tak stali obsahom, prostriedkom aj cieľom a zároveň výstupom, pretože išlo o stav kompetencií, ktoré majú deti dosahovať pri ukončení predškolskej dochádzky. Aj keď autori uvádzali, že kompetencie sú „schopnosti, zručnosti, návyky, danosti, predpoklady, kapacita“ v uvedenom dokumente sú z množstva kompetencií asi dve, ktoré majú povahu hudobných kompetencií, teda prejavov hudobných schopností, zručností a pod., čo považujeme za veľký nedostatok. Pojmy hudba, hudobná výchova, hudobno-výchovné činnosti sa z ŠVP ISCED 0 vytratili, čím sa vytratila aj identita predmetu hudobná výchova. Výkonové štandardy boli vo svojej definícii obsažnejšie ako obsahové štandardy, niektoré výkony nebolo možné jednoznačne pomenovať či identifikovať (emocionálne prejavy pri hudobno-výchovnej činnosti, o aké emócie ide) hudba nie je prostriedkom kognitívneho rozvoja a pod. Hlavné plánovanie činnosti pre začínajúce učiteľky, ktoré neprešli metodickou prípravou podľa PVV 1999 či PVP 1985, bolo veľmi ťažké, až sa hudobno-výchovné činnosti začali z práce v materskej škole vytrácať, resp. redukovať na spev a hudobno-pohybové hry so spevom.

Hudobná výchova spolu s výtvarnou výchovou tvoria v ŠVP (2016) vzdelávaciu oblasť Umenie a kultúra. Hudobná výchova vychádza z koncepcie komplexnej múzickej výchovy, založenej na činnostnom a integratívnom prístupe k hudbe a k jednotlivým hudobno-výchovným činnostiam, ale aj z hľadiska humanistickej koncepcie vzdelávania, v ktorej je dieťa vnímané ako „prírodná, sociálna, kultúrna (príp. duchovná) bytosť so všetkými predpokladmi, kontextami a podmienkami, ktoré proces jeho vývinu sprevádzajú“ (Kosová, 2013, s. 36). Čo je dôležité, do interakčného procesu vstupuje nie ako pasívny prijímateľ podnetov, ale aktívny, činný účastník, ktorý má značný podiel na svojom sebauťatvaní. Napriek svojim špecifikám je hudobná výchova v tomto dokumente koncipovaná tak ako ostatné vzdelávacie oblasti do činností, ktoré mnohí v zmysle jednotnej dikcie nazývajú aj podoblasti, ide o činnosti: rytmické, vokálne, inštrumentálne, perцепčné, hudobno-pohybové a hudobno-dramatické. V každej z nich sú vyjadrené výkonové štandardy, ktoré definujú zjavný, v danom momente postrehnuteľný resp. merateľný výkon dieťaťa, ktorý sa prejavuje v stanovenom období v konkrétnej hudobnej činnosti. Nie je to však súťaž založená na najlepšom výkone, či zbieraní „reprezentatívnych výkonov“, „nie na porovnávaní s objektívnou normou v podobe predpísaných výkonových štandardov, ale s úrovňou jeho vlastných možností a schopností, so samým sebou v čase“ (Vančíková 2013, s. 77). Výchovné aspekty edukácie sa veľmi ťažko vtesnávajú do štandardov, o to zložitejšie je to v prístupe k hudobnej expresii detí. Aj preto je dôležité pochopenie tejto podstaty výkonu dieťaťa v hudobných činnostiach, ktoré sú často špecifické a nie vždy jednoznačne merateľné. Zjavné prejavy hudobnej expresie sú podmienené determinantmi vnútornej i vonkajšej podoby, aktívne muzicírovanie sa podieľa na zušľachtovaní duše dieťaťa, na jeho emocionálnom prežívaní, záujmoch, čo sa výkonovým štandardom v danom momente kvantifikovať nedá. Obsahový štandard pomenováva podoby detskej skúsenosti s hudbou, čo všetko môže učiteľka s deťmi robiť, aby optimalizovala výkon, resp. umožnila deťom stretnúť sa s hudbou a zážitkom z nej.

Novým prvkom v ŠVP (2016) sú evaluačné otázky majú prispieť k riadenému a funkčnému vyhodnocovaniu procesu učenia a napredovania detí. Zabezpečujú spätnú väzbu vo vzťahu k očakávaným výkonom a uzatvárajú tak cyklus organizácie edukačného procesu v podobe obsah – výkon – vyhodnotenie. Učiteľky sa snažia odpovedať na uvedené otázky

a tie im majú pomôcť presne stanoviť východiskovú situáciu vo vzdelávaní a plastickejšie zachytávať dynamiku detského napredovania vo vlastnej triede. V podmienkach Slovenska bol tradičnou metódou evaluačnej práce normatívny prístup v podobe diagnostiky. Učiteľky pracovali s vopred pripravenými „preddefinovanými výkonovými normami podľa ktorých posudzujú vývin alebo progres dieťaťa“ (Kaščák, Púpala 2016, s. 3). Tradičný a zabehnutý systém sumatívnej evaluačnej práce bol pre učiteľky náročný, pretože výkonové úrovne boli preddefinované a oni v krátkom čase vyjadrili, kde sa dieťa vývinovo nachádza. Problematika hudobných zručností a schopností dieťaťa však nebola súčasťou tejto sumatívnej evaluačnej práce.

Edukačné systémy v súčasnosti poznamenávajú kategórie: ekonomický rast, finančná výnosnosť, efektivita, návratnosť investícií a to zasiahlo aj smerovanie školskej politiky na Slovensku už od materských škôl. Najvýhodnejšie je k vyhodnoteniu tejto efektivity využiť štandardizáciu a štandardy ako úroveň či priemernú ustálenú mieru výkonu v podobe vloženého obsahu a získaného, prezentovaného, zjavného výkonu, čiže do edukačného systému sa vnášajú princípy trhu a výsledkom je ukazovateľ kvality. Rezignácia formatívnej funkcie školy na úkor informatívnej výrazne zasiahla aj oblasť vzdelávania Umenie a kultúra, súčasťou ktorej je aj hudobná výchova. Napomôcť tomu majú aj informačno-komunikačné technológie, ktoré by mali však poskytovať „nové možnosti pre učenie sa a nie odvádzať pozornosť od učenia sa“ (Porubský 2013, s. 16). V prípade hudobnej výchovy IKT začína nahrádzať priamy dotyk s hudbou, jej tvorbou a objavovaním, stáva sa sprostredkovateľom hudby, nie jej tvorcom. Svoju opodstatnenosť a účinnosť IKT v edukácii nadobudnú len v tom prípade, ak deťom umožníme aktívne zažívať hudbu prostredníctvom pestrých činností a aktivít. Z uvedeného je zjavné, že IKT je nevyhnutne závislé predovšetkým od „tvorivého a zanieteného učiteľa hudobnej výchovy, ktorý dokáže technológie v hudobnom vzdelávaní zmysluplne a účinne využiť“ (Dzurilla 2016, s. 207).

## Záver

Škola ako pedagogická, výchovno-vzdelávacia inštitúcia je a bola predmetom záujmu nielen mnohých vedných disciplín, ale hlavne filozofických, politických a ekonomických prúdov, ktoré modelujú jej tvár a charakter. Otázky výchovy, vzdelávania, výchovno-vzdelávacích inštitúcií, teórii praxe sú predmetom skúmania pedagogických vied. Škola je svojim spôsobom účelová spoločenská inštitúcia, ktorá je v súčasnosti vo verejnom či súkromnom vlastníctve, ktorej cieľom je vytvoriť také podmienky, aby si deti či dospelí osvojili sústavu všeobecne potrebných informácií a faktov, ale i všeobecných a špecifických charakterových vlastností, vedomostí, zručností, návykov.

Škola má teda zabezpečiť, aby mohli byť osvojené kľúčové kompetencie, potrebné pre život v spoločnosti. Pojem kľúčové kompetencie sa do pedagogických dokumentov dostáva v súvislosti s reformou školy a hlavne jej filozofických východísk začiatkom 21. storočia.

Výchova je procesom celoživotným, sú však také obdobia v živote človeka, keď je procesom riadeným, zámerným aj ostro sledovaným a hodnoteným. Už v predškolskom veku, sa u dieťaťa začínajú z hľadiska hudobnosti prejavovať elementárne hudobné prejavy a prostredníctvom hudobných činností sa rozvíjajú aj elementárne hudobné schopnosti a zručnosti, formuje sa vzťah k hudbe, umeleckej tvorbe, k hodnotám povahy materiálnej i duchovnej. Hudba je v tomto veku považovaná za najúčinnjší druh umenia, ktorý bezprostredne vplýva na rozvoj hudobnosti, ale aj na emocionálny a kognitívny rozvoj.

Hudobná výchova ako spoločensky organizovaný proces nie je zameraná len na rozvoj jedinca po stránke hudobnej. Aj keď vo vedomí verejnosti, ba aj pedagogickej komunity tomu v súčasnosti nie je tak, je neodškriepiteľné, že hudba a hudobná výchova boli a sú významným prostriedkom formovania komplexnej osobnosti, formovania generácie s „múdrú hlavou i ušľachtilou dušou a srdcom“.

Základom reforiem v súčasnosti je presadzovanie a zdôrazňovanie odbornosti, merateľnosti, užitočnosti, pragmatickej racionálnosti čo však produkuje „ľudí neschopných riešiť situácie viacdimenzionálne a viacsystémové“ (Pirníková, 2004, s. 16). Tlakom pragmatizmi a kognitivizácie podľahla aj hudobná výchova, najmä jej učitelia. Z pedagogického prístupu sa vytratila potreba emócie, zážitku, experimentovania, objavovania hudby v sebe i okolo seba. Meranie v podobe štandardov je jednou z výrazných zmien, ktoré sú súčasťou nového procesu vzdelávania a teda aj tvorby nových školských dokumentov. Všetko sa zameriava na výstup zo vzdelávania, ktorý má byť jednoznačne sformulovaný, zjavný, kontrolovateľný a v hudobnej expresii je to často nepostihnuteľný výkon.

### Zoznam bibliografických odkazov

- 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.
- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. 2008. *Dejiny pedagogiky*. Havlíčkov Brod: GradaPublishing, 2008. ISBN 978-80-247-6923-3.
- KAŠČÁK O. - PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokos, 2009. ISBN 978-80-89055-98-2
- KAŠČÁK O. PUPALA, B. 2016. *Evaluácia v materskej škole*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016. ISBN 978-80-8118-179-5.
- KAŠČÁK O. PUPALA, B. 2013. *Hlavné cesty a slepé uličky v reforme predškolského vzdelávania na Slovensku*. Bratislava: MPC, 2013.
- KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Informatorium školy materské*. Praha: Kalich, 1992. ISBN 80-7017-492-7
- KOSOVÁ, B. 2014. Humanizačné trendy v súčasnej edukačnej teórii a praxi – individualizmus alebo náprava vecí ľudských? In *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Zborník z medzinárodnej konferencie. (elektronický zdroj), Prešov. PF PU, 2014. 978-80-555-1237-2
- OPRAVILOVÁ, E. 2001. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLARIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- PETROVÁ, Z. 2008. *Vygotského škola v pedagogike*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2008. ISBN 978-80-8082-196-8
- PIRNÍKOVÁ, T. 2004. Skladateľské inšpirácie a impulzy pre hudobnú pedagogiku. Prešov: Súzvuk, 2004. ISBN 80-89188-02-8
- PODHAJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. 2012. *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešov: PF PU, 2012. ISBN 978-80-555-0592-3
- PORUBSKÝ, Š. – KOSOVÁ, B. – VANČÍKOVÁ, K. – BABIAKOVÁ, S. 2013. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0590-3
- PUPALA, B. 2001. Teória učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In: Kolláriková, Z. Pupala, B. *Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- Osnovy výchovné práce promaterské školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961
- Schválené výnosem ministerství školství a kultúry 14. 6. 1969, č. 21 761/60-I/
- Program výchovnej práce v jasliach materských školách*. Bratislava: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1978.



*Program výchovnej práce v jasliach a materských školách.* Bratislava: Štátne pedagogické nakladateľstvo, 1985.

*Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách.* Bratislava: MŠ SR, 1999.

*Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.* Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008. 182 s. ISBN 978-80-969407-5-2.

*Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava: ŠPÚ. Dostupné z: <http://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-skolsky-vzdelavaci-program/>

### **Author Information:**

*PaedDr. Anna Derevjanikova – PhD, Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [anna.derevjanikova@unipo.sk](mailto:anna.derevjanikova@unipo.sk)*

# APLIKÁCIA METÓDY SPROSTREDKOVANÉHO UČENIA V PROSTREDÍ MATERSKEJ ŠKOLY

## APPLICATION OF THE METHOD OF MEDIATED LEARNING IN THE ENVIRONMENT OF KINDERGARTEN

*Michaela Drábiková, Nikoleta Izdenczyová*

*Michaela Drabikova, Nikoleta Izdenczyova*

### Abstrakt

Tento príspevok opisuje konkrétny príklad aplikácie základného programu Feuersteinovho inštrumentálneho obohatenia (FIE Basic) v prostredí materskej školy. Prezentovaný je priebeh a výsledky práce s dieťaťom, ktorého kognitívne funkcie boli málo rozvinuté. Pri príprave lekcí bolo potrebné spojiť výkonový štandard zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie s požiadavkami programu FIE Basic.

### Annotation

This paper describes a concrete example of the application of The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program (FIE Basic) in the environment of kindergarten. The process and results of the work with a child whose cognitive functions have been poorly developed is presented. In preparing lessons, it was necessary to combine the performance standard of the State Educational Program for Pre-primary Education with the requirements of the FIE Basic Program.

**KLúčové slová:** *Sprostredkované učenie. Základný program Feuersteinovho inštrumentálneho obohatenia (FIE Basic).Materská škola.*

**Key words:** *Mediated learning. The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program (FIE Basic). Kindergarten.*

### 1. Úvodné poznámky k programu FIE Basic

*„Nechajte ma chvíľku... Ja si to rozmyslím!“  
Reuven Feuerstein*

Inštrumenty základného programu Feuersteinovho inštrumentálneho obohatenia (FIE Basic) sú zamerané na tri skupiny populácie:

1. Deti od 3 rokov;
2. Jedinci kognitívne limitovaní;
3. Seniori.

Pre predškolský vek sú podľa Feuersteina najdôležitejšími cieľmi akcelerácia, prevencia a náprava. Tieto ciele dosiahneme prácou s *inštrumentmi* a vlastným sprostredkovaním, ktoré je ich neodmysliteľnou súčasťou. Ak sa objaví riziko vo vývine, môžeme dostatočným sprostredkovaním vybudovať potrebné funkcie a naopak deti s normálnym vývinom môžeme stimulovať, čím podporíme ich vývin. Je potrebné, aby sme dnešným deťom rozšírili

a obohatili ich praktické a pojmové uvedomenie. Pomocou inštrumentov si dieťa začne uvedomovať, vyhľadávať a pýtať sa na spôsoby – to je výsledok sprostredkovania. Na druhej strane majú inštrumenty za úlohu sprostredkovať aj sociálne a emocionálne povedomie (Feuerstein a kol. 2014).

## 1.1 Predstavenie inštrumentov

Program FIE Basic má desať inštrumentov a Feuerstein, Feuerstein a Falik (2009) rozdeľujú prácu s nimi podľa všeobecných kognitívnych cieľov. Tie sú usporiadané podľa nasledujúcich kritérií:

- I. Inštrumenty, ktoré sa sústredia na perцепčný/motorický vývin sú zamerané na vytváranie konceptov:
  - a) Usporiadanie bodov;
  - b) Trojkanálové „pozornostné“ učenie (Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia);
- II. Inštrumenty, ktoré sa sústredia na priestorovú orientáciu, sú zamerané na slovný popis:
  - a) Orientácia v priestore;
- III. Inštrumenty, ktoré sa sústredia na sociálne/emočné povedomie a popis:
  - a) Rozpoznávanie emócií;
  - b) Od empatie k činnosti;
  - c) Premýšľajte, aby ste mohli zabrániť násiliu;
- IV. Inštrumenty, ktoré sa sústredia na abstraktné/integračné myslenie:
  - a) Od jednotky k skupine;
  - b) Porovnajte a objavte absurdity;
  - c) Porovnajte a objavte absurdity – úroveň II;
- V. Inštrumenty, ktoré sa sústredia na znalosť obsahu:
  - a) Poznajte a určite.

Učiteľka môže zvoliť poradie, aké chce, všeobecne však platí, že by mala začať inštrumentom Usporiadanie bodov. Feuerstein, Feuerstein a Falik (2009) pripúšťajú prácu s dvojicou inštrumentov, čím si žiak môže skúsiť prácu v rôznych modalitách, čo prispieva k schopnosti kognitívneho zovšeobecňovania. Je však dôležité zvážiť, ktorá dvojica to bude. Navrhuje napríklad tieto:

- Usporiadanie bodov – Rozpoznávanie emócií;
- Od jednotky k skupine – Od empatie k činnosti;
- Orientácia v priestore – Porovnajte a objavte absurdity.

Váňová (2017) si naopak myslí, že nie je vhodné inštrumenty kombinovať. Je presvedčená o tom, že dieťa má najprv zvládnuť jeden inštrument a potom prejsť na iný. Uvádza príklad: „Dieťa má k dispozícii stavebnicu lega a dve podložky. Kde bude stavať? Čo uprednostní? Môže stavať naraz na oboch a plne sa sústrediť? Na ktorej podložke bude pracovať? Raz bude stavať tu, raz tam, ktorej stavbe bude venovať viac pozornosti a dokáže sa vôbec plne sústrediť na stavbu, ktorú práve stavia, keď má vedľa inú rozostavanú? Atd.“. Váňová ďalej uvádza, že ak dieťa v jednom inštrumente pracuje dobre a zvláda ho bez problémov, môže učiteľka preskočiť niektoré stránky alebo zameniť ich poradie. Feuerstein (2016) túto možnosť tiež umožňuje. Inštrument Trojkanálové pozornostné učenie je možné vložiť na rôzne miesta iného inštrumentu, pretože modalita jeho aplikácie je úplne odlišná od ostatných inštrumentov (Feuerstein, Feuerstein, Falik 2009). S tým súhlasí aj Váňová (2017).

## 2. Realizácia programu FIE v triede materskej školy

Pre realizáciu programu FIE neexistuje žiaden predom daný scenár alebo predpísaný model. V našich podmienkach nie je zaradený do osnov a tak ho môžeme aplikovať iba ako

doplňok. Prácu s inštrumentom môžeme zaradiť napríklad do vzdelávacej aktivity, ale sprostredkovanie bez inštrumentu môžeme aplikovať počas všetkých foriem denných činností. Prácu s inštrumentom je ideálne zaradiť trikrát týždenne (Feuerstein a kol. 2014), pričom platí, že nie je nutné vypracovať jednu stránku na každom stretnutí. Mottom programu je: „*Nechajte ma chvíľku... Ja si to rozmyslím!*“ Preto nie je nutné, aby sa všetko na minútu presne dokončilo. Každé dieťa je individuálne a má svoj čas, ktorý potrebuje na splnenie úlohy.

## 2.1. Príprava lekcie

Ak pracujeme s väčšou skupinou detí, stoly v triede by mali byť v tvare U, aby sa uľahčil pohyb učiteľky a bol zabezpečený očný kontakt. Takéto usporiadanie prispieva k uvoľnenej atmosfére. Netreba zanedbať ani prípravu ceruziek, gúm a strúhadiel, prípadne rôznych pomôcok – tangram, kocky, farebné papiere, farbičky a pod. Skôr, než učiteľka predstúpi pred deti a začne s inštrumentom pracovať, mala by si poriadne naplánovať prácu so stránkou inštrumentu. Plánovanie by malo obsahovať analýzu stránky alebo stránok podľa kognitívnej mapy.

## 2.2. Priebeh lekcie

1. Úvodný rozhovor: na začiatku každého stretnutia je nutné deťom predstaviť, čo budeme robiť. Učiteľka sa snaží vzbudiť záujem a deti motivuje;
2. Nezávislá práca: v tejto fáze deti samostatne pracujú, učiteľka si všíma ako, sleduje ich procesy riešenia, skúma ťažkosti s ktorými sa stretávajú, zhovára sa individuálne s každým a podporuje ich k vyššej sebadôvere. Ak niektoré deti majú prácu hotovú skôr, môžu byť v úlohe poradcu iným deťom. Sú sprostredkovateľmi – vrstovníkmi, z čoho profitujú obe strany;
3. Rozhovor o vykonanej práci: ak má väčšina detí prácu hotovú, učiteľka začne rozhovor o riešeníach, ktoré deti použili. Analyzuje ťažkosti, ktoré si všimla, ako ich prekonali. Deti by mali mať možnosť sa pýtať a zdieľať svoj pohľad na úlohu;
4. Premostenie: premostenie je dôležitým záverom rozhovoru o riešeníach, pretože sa v tejto fáze diskutuje, kde všade sa dá nadobudnutá stratégia, postup, riešenie použiť v reálnej životnej situácii. Učiteľka musí byť dobre pripravená na premostovanie. Sama začne nejakým príkladom a potom nechá deti, aby hľadali vlastné premostenia. Táto fáza sa dá pripraviť zo všetkých najmenej, pretože deti prichádzajú s rôznymi nápadmi a učiteľka by mala vedieť reagovať. Je to náročné na jej kreativitu, a zároveň musí vedieť rozhovor vrátiť plynule k pôvodnému zámeru, ak sa premostovanie úplne vzdiali obsahu lekcie;
5. Zhrnutie lekcie: v prvých lekciách je táto úloha len na učiteľke. Postupne však deti samé môžu lekcii zhrnúť, hodnotiť, vyjadriť, čo sa naučili alebo si zopakovali.

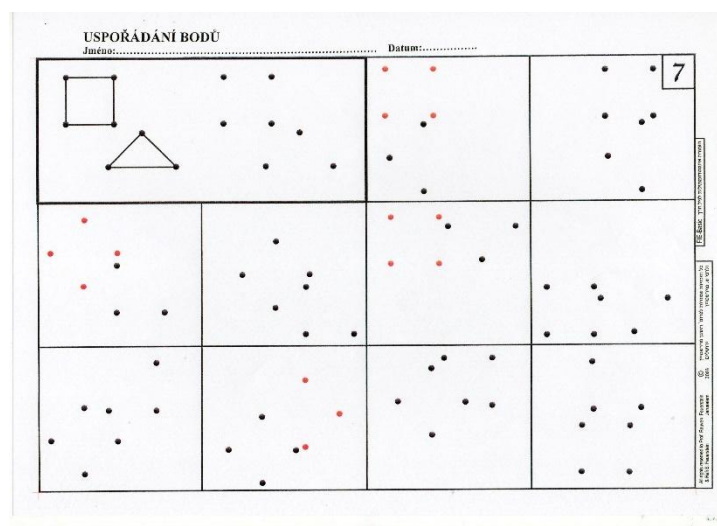
Učiteľka musí byť ochotná sa odchýliť od naplánovanej lekcie podľa potrieb detí a situácie v triede. Rýchlosť, akým sa stránky preberajú, záleží od počtu detí v skupine. V materskej škole nie je výnimkou, ak deti zo zdravotných dôvodov vynechávajú lekcii. Aj toto musí učiteľka vedieť dobre prispôbiť momentálnemu stavu a byť tak flexibilná v sprostredkovaní pojmov (Feuerstein a kol. 2014). Feuerstein kladne pristupuje k sprostredkovaniu vrstovníkmi a to už aj pri takých malých deťoch, ako sú deti v materskej škole (Váňová 2017).

### 3. Konkrétna ukážka sprostredkovaného učenia v materskej škole s dvojicou detí

Teoretická príprava a účasť na niekoľkých medzinárodných prednáškach a kurzoch k metóde sprostredkovaného učenia boli východiskom pre aplikáciu metódy sprostredkovaného učenia v Materskej škole v Turanoch. Začali sme vstupnou diagnostikou dňa 7.10.2016.

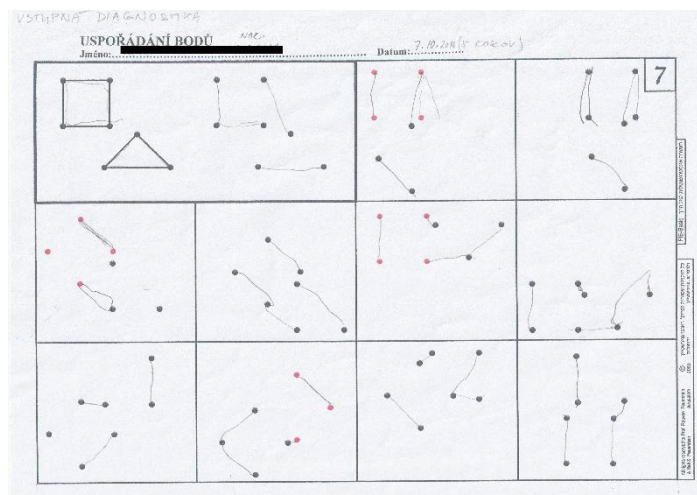
#### 3.1. Vstupná diagnostika

Pracovali sme s dvoma vybranými deťmi. *Dievča A* (nar. v auguste 2011) bolo na svoj vek stále veľmi hravé a v kognitívnej oblasti zaostávalo za svojimi rovesníkmi. *Dievča B* (nar. v januári 2012) primerane svojmu veku reagovalo, ale počas vzdelávacích aktivít bolo veľmi impulzívne, nedočkavé, skákalo druhým do reči. Dôvodom výberu práve tejto dvojice dievčat bola aj skutočnosť, že sú to kamarátky, jedna rada robí to, čo druhá. Rodičia oboch detí boli oboznámení s priebehom a súhlasili s aplikáciou programu FIE Basic. Deťom bola ukázaná stránka 7 z inštrumentu Usporiadanie bodov (obr. 1) a bolo im povedané, že budú robiť zaujímavý pokus.



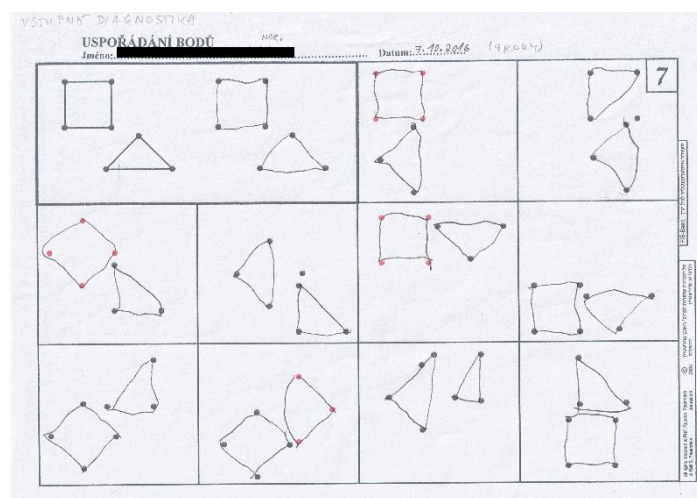
Obr. 1 Stránka z inštrumentu Usporiadanie bodov

Dievča A pozeralo dlhšie na papier a nevedelo, čo má robiť. Po zadaní inštrukcie si neboloisté a začalo obťahovať vzorový obrázok miesto spájania bodov do obrazcov podľa vzoru. Po rade, aby sa pozrelo na dievča B a skúsilo napodobniť, čo robí ono, začalo spájať body, ktoré sa však nezhodujú so vzorom. Spájalo čiary náhodne, vytváralo skôr páry, než štvorce a trojuholníky (obr. 2).



Obr. 2 Vstupná diagnostika – dievča A

Dievča B bez zadania inštrukcie ihneď pomenovalo a ukázalo štvorec a trojuholník. Po výzve, aby začalo spájať body tak, ako vidí na vzorovom obrázku, vzalo ceruzku a začalo spájať body do zadaných tvarov. Pracovalo rýchle, nie celkom presne, ale vzhľadom na svoj vek splnilo úlohu dobre (obr. 3).



Obr. 3 Vstupná diagnostika – dievča B

### 3.2. Práca s inštrumentom Usporiadanie bodov a sprostredkovanie obsahu preberaného v rámci vzdelávacích aktivít v súlade s ŠVP pre MŠ

S dievčatami sme sa stretávali od vstupnej diagnostiky jedenkrát týždenne, vždy cca 20 minút po odpočinku. Do naplánovanej kontrolnej diagnostiky sme sa stretli deväťkrát. Dievča B so zdravotných dôvodov nemohlo absolvovať všetky stretnutia a tak i kontrolná diagnostika zo dňa 21.12.2016 bola realizovaná len s dievčaťom A.

Primárnou úlohou v inštrumente Usporiadanie bodov – Basic je identifikácia požadovaného geometrického tvaru na základe vzoru pomocou vybraní a spojenia príslušných bodov, ktoré danému obrazcu patria. Tieto body vyberá dieťa z amorfného zhluku

bodov a musí sa vysporiadať s ťažkosťami, ktoré prináša rotácia obrazcov v priestore (Feuerstein, Feuerstein, Falik 2009). Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) pre MŠ (ŠPÚ 2016) vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami v podoblasti Geometria predpokladá, že dieťa v závere predškolského obdobia rozumie pojmom čiara, štvorec, trojuholník. K požadovanému výkonu dieťa dospeje po splnení menej náročných operacionalizovaných cieľov cez primerané edukačné činnosti (Šimčíková, Tomková 2015). Pomocou inštrumentu Usporiadanie bodov sa rozvíjajú kognitívne funkcie v obrazovej a motorickej modalite, ktoré posilňujú percepciu, usporiadanie priestoru a adekvátne reakcie. Ďalej sa rozvíja napríklad presnosť, podporuje sa porovnávanie či schopnosť vizuálneho prenosu. Vstupná diagnostika dievčaťa A ukázala, že mu schopnosť prenosu, ako i motorická modalita robia problém, preto sme sa venovali predovšetkým sprostredkovaniu dievčaťa A, ktorého štruktúru sme potrebovali modifikovať, aby dosiahlo úroveň požadovanú pre vstup do základnej školy.

### 1. Oboznámenie sa s inštrumentom – sprostredkovanie všeobecných pravidiel:

V prvom rade sme obidve dievčatá oboznámili s inštrumentom a s pojmi resp. *obsahom* pojmov, s ktorými sme v celom inštrumente pracovali. Nezhltli sme ich hneď na začiatku všetkými, učili sme sa ich postupne a zároveň sme tieto pojmy rozširovali. Percepciu sme podporovali otázkami:

- Čo vidíš?
- Čo počuješ?
- Čo cítiš?
- Ako by si to nazvala?
- Kde to slovo ešte používame?
- Kde to používame, kde si to videla, kde si to počula?

Dievčatá sme učili, že sa musí pracovať vždy podľa určitých pravidiel. V tomto inštrumente platí, že:

- a) každý bod môžeme použiť iba raz, tvorí vrchol jedného obrazca;
- b) nesmieme otáčať papier, orientácia papiera by mala ostať stabilná;
- c) každý tvar je rovnaký so vzorom, i keď má rôznu polohu. Pravidlo konštantnosti vysvetlíme napríklad takto:
  - (oslovenie dievčaťa A), jedna teta predavačka u nás v obchode je tvoja teta však? Takže je aj *predavačka*, aj tvoja *teta*, má dve deti, takže je aj *mama*, je *sestra* tvojej mamy. Určite má veľa kamarátok, je teda i *kamarátka*. Stále je to tá istá osoba.
  - V škôlke máme rôzne hračky. Keď sa chlapci hrajú s autíčkami alebo ty so svojou obľúbenou bábikou, prenášate ich sem a tam. Raz autíčko jazdí po kobercoch s cestami, raz je v garáži. Inokedy ho chlapci opravujú. Ty so svojou bábikou sa hráš, že spí, papá, raz je jej teplo, inokedy zima a podľa toho ju oblečieš. V obidvoch prípadoch ide stále o to isté autíčko alebo bábiku.

Pri práci spájame body podľa vzoru. To môžeme prirovnať k problematike zhodného zobrazenia. ŠVP tému zhodných zobrazení neuvádza (ŠPÚ 2016), ale dieťa sa s nimi stretáva bežne. Na upevnenie predstavy zhodnosti dvoch objektov využívame premiestňovanie, prekryvanie alebo prikladanie objektov (Šimčíková, Tomková 2015). O rovnakých útvaroch, ako sú trojuholníky či úsečky, sa hovorí až na prvom stupni ZŠ. My sa však v súlade s Feuersteinom domnievame, že dieťa je schopné to pochopiť už aj skôr na základe vyššie uvedených príkladov a činností. Rovnako Šimčíková a Tomková (2015) si myslia, že reláciu zhodnosti z matematicko-logickej vzdelávacej podoblasti nemožno vynechať, pretože funkcia *komparácie* má dôležitý význam v procese rozvoja kognitívnych funkcií detí predškolského veku.

## 2. Zavedenie pojmov bod, čiara, vodorovný, zvislý, rovnobežný:

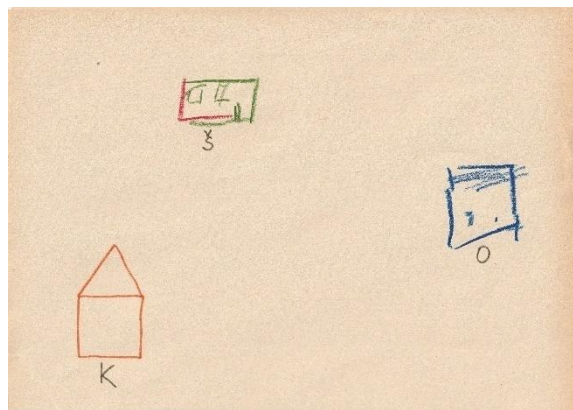
Šimčíková a Tomková (2015) *bod* charakterizujú ako bezrozmerný geometrický útvar, ale ako ďalej uvádzajú, pojem bod v MŠ nepoužívame. Namiesto tohto pojmu navrhujú konkrétne pomenovania osôb, zvierat alebo vecí. S tým súhlasíme a podobne dievčaťu A sprostredkujeme obsah pojmu, ako uvádzame nižšie. S pribúdajúcim vekom sa predstava bodu približuje matematickým požiadavkám. Ide o „body“ menších rozmerov v priestore i na papieri. 5-6-ročné dieťa rozlišuje body ako bodky, ktoré spája podľa stanovených pravidiel. Práca s bodmi je integrovaná s obsahovým štandardom Orientácia v priestore.

ŠVP (ŠPÚ 2016) vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami v podoblasti Geometria predpokladá, že dieťa na záver predškolského obdobia rozumie pojmu *čiara* a odporúča, aby učiteľka iniciovala činnosti, pri ktorých sa kreslia, obťahujú rovné, krivé a aj uzavreté čiary. Pojem čiara je pre deti v predškolskom veku primeraný a vhodný (Šimčíková, Tomková 2015).

Pojmy vodorovný, zvislý a rovnobežný v ŠVP (ŠPÚ 2016) nenájdeme, napriek tomu ich musíme dieťaťu vysvetliť, aby mohlo s inštrumentom pracovať. Špecificky zameraným sprostredkovaním na cvičných stranách je dieťa schopné obsah pojmov pochopiť, čo si overíme na príkladoch, ktoré nám dieťa poskytne *po* dostatočnom sprostredkovaní.

Zavedenie pojmu bod a čiara v praxi:

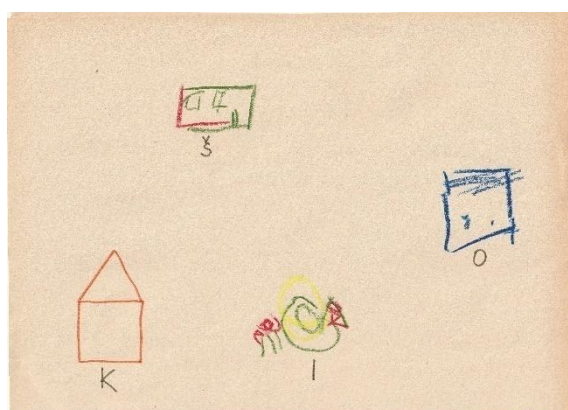
- Čo je to podľa teba bod?
  - dieťa necháme hovoriť svoje nápady. Prvé, čo povedala dievča A, bolo „krúžok“. Dievča B povedalo „bodka“;
  - vezmeme si papier (ideálne rozmer A2), ktorý nám bude pomáhať sa naučiť to, čo budeme robiť. Na tento papier nakreslíme domček. V tomto domčeku býva (povieme meno dievčaťu A). Našťastie nebýva ďaleko od škôlky, ktorá je tu. Nakreslíme ju spolu, dobre? A čo obchod? Kde je? Vieš ho nakresliť (obr. 4)?



Obr. 4 Spoločné kreslenie mapy–dievča A

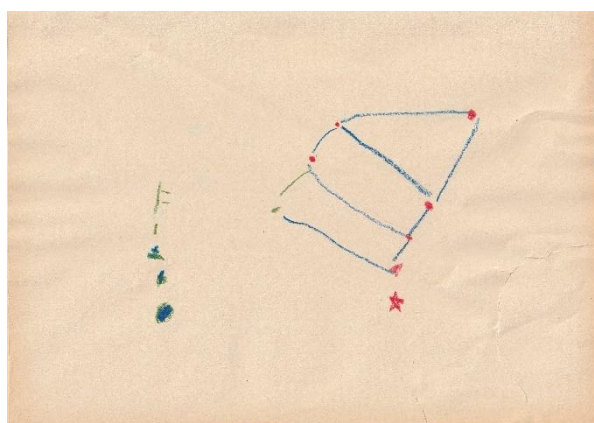
- teraz sme si nakreslili mapu a tri obrázky na nej budú pre nás body na tejto mape;
- tvoj dom by bol jeden bod, obchod druhý a škôlka tretí;
- vedela by si nakresliť alebo povedať, čo by tam mohlo ešte byť? Dievča A doplnilo ihrisko (obr. 5):





Obr. 5 Doplnenie mapy o ihrisko–dievča A

- Papier otočíme na druhú stranu. Nakreslíš mi teraz nejaký bod/bodku na papier (obr.6)? Keď dieťa nevie, ako to bolo v prípade dievčaťa A, nakreslíme niekoľko bodov (na obrázku červenou farbou). Následne zelenou a modrou farbou kreslilodievča A. Bod urobilo ako „krúžok“, ale i čiarku.



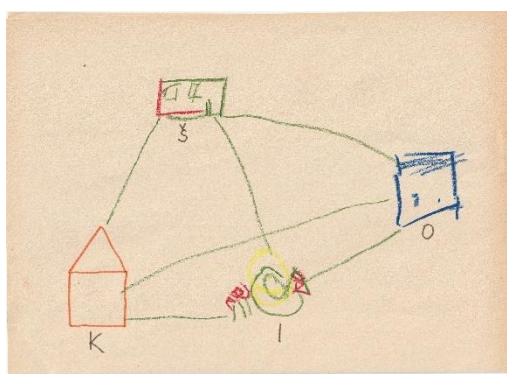
Obr. 6 Body–dievča A

- Môže to byť napríklad aj táto hviezdica? Ukážeme na hviezdu na obrázku (obr. 7). Ukáž mi, ešte iný bod/hviezdu!
- Na obrázku sú hviezdy spojené čiarami, ktoré nám pripomínajú nejaký predmet. Tebe čo pripomína? Dievča A neodpovedalo, pri tejto úlohe opakovalo po dievčati B a podľa vopred pripravených príkladov (čiapka, naberačka, vozík).



Obr. 7 Titulná strana inštrumentu Usporiadanie bodov

- Pojem *čiara* plynule nadväzuje na pojem bod. Pri zavádzaní pojmu čiara na tomto obrázku je možné *premostením* rozvíjať aj pojmy *dvojica* (vždy je lepšie byť s niekým ako sám, na prechádzke sa držíme za ruky vždy s niekým a tvoríme dvojicu, aby sme sa nestratili, aby sme šli pekne za sebou...), *smer* (kreslíme od jedného bodu k druhému, zľava doprava – rozvíjame orientáciu v priestore) a dokonca i *vzťah* (kamarátsky, mama a dieťa, mama a otec) či *spojenie* (čo môžeme spojiť?).
- Na iný papier si nakreslíme rôzne čiary a potom na našej mape dokreslíme cesty podľa pokynov. Dievča A najprv dokreslilo čiary medzi bodmi (obr. 6). Potom malo za úlohu dokresliť cestu, ako sa dostane z domu do škôlky (obr. 8):
  - ako sa dostaneš z domu do škôlky? (bolo potrebné naznačiť ešte raz, kde je škôlka a kde dom a zároveň prstom prejsť, kde čiara/cesta bude);
  - a ako sa dostaneš zo škôlky do obchodu? Nakreslíš čiaru?
  - z obchodu na ihrisko? Z ihriska domov? A keď ideš zo škôlky rovno na ihrisko? V sobotu ideš s mamou nakupovať. Ideš z domu, do obchodu, nakreslíš mi tú cestu?
- Čiara môže mať rôzny smer, ide odniekiaľ niekam, je to cesta, akú sme si nakreslili, môže to byť smer výťahu, auta, ale i keď hádzem loptu, musím vedieť, kam (čiara, ktorú naozaj nevidíme) ju hádzem a komu (bod).
- Dieťa môžeme pri osvojení pojmu bod, čiara a smer podporiť ukázkami, príkladmi, hrami s predmetmi v triede, ale i počítačovými programami ako je napr. digitálna hračka Bee-Bot.



Obr. 8 Čiary–dievča A

Zavedenie pojmov vodorovný (horizontálny) a zvislý (vertikálny):

- Feuerstein (2016) je presvedčený, že dieťa sa má oboznámiť s pojmami vodorovný a zvislý. V slovenskej terminológii to máme o to jednoduchšie, že používame práve tieto dva pojmy a nie horizontálny a vertikálny, ako je to v angličtine. Slovenské výrazy sa dajú veľmi jednoducho a efektívne naučiť už aj v predškolskom veku. Obidva pojmy dokážeme odvodiť odpoveďou na otázku: Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá? (Vužňáková 2012):

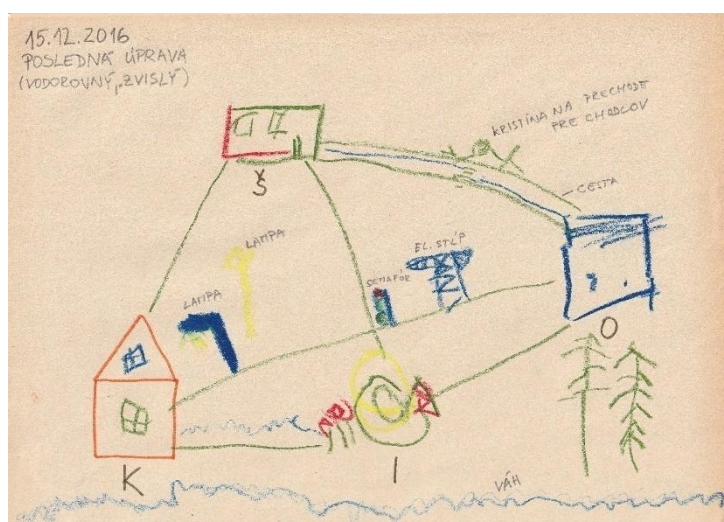
- vodorovný – rovný s vodou, rovnobežný s vodnou hladinou
- zvislý - taký, ktorý visí

Podobne môžeme zaviesť aj tieto pojmy:

- rovnobežný – taký, ktorý beží rovnako, ktorý prebieha v rovnakej vzdialenosti od istej čiary, plochy, paralelný;
- rôznobežný – taký, ktorý rôzne beží, ktorý prebieha v rozličných smeroch.
- Pomáhame si názornými ukážkami (napr. prikladáme ceruzky k sebe) a necháme dieťa i samé vymyslieť príklady, čo je vodorovné alebo zvislé, prípadne rovnobežné, rôznobežné.
- Obom dievčatám sme ukázali pohár s vodou a nechali sme ich s ním manipulovať. Pri každom naklonení pohára, vodná hladina ostala rovno. Nechali sme ich zopakovať to slovo viackrát. Dievča B to pochopilo veľmi rýchlo, dievča A s tým malo problém. Podobne aj s pojmom zvislý. Bolo nutné ukázať viac príkladov, viac reálnych vecí v triede a v neposlednom rade ukázať, *prečo* je dôležité tieto pojmy poznať.
  - (oslovenie dievčaťa A), keď sa pozrieš na tento stôl, je tiež vodorovný, ak by nebol, ceruzky by sa nám skotúľali dolu (ukážka). A ako by sa ti spalo v posteli, keby bola šikmo (naznačíme)? Rovnako ako knihy v poličke by mohli spadnúť, ak by bola inak ako vodorovne. Keď sa pozrieme na chodník, v ktorom sú diery a prší. Vidíme, že sa tvoria mláky. Vždy sa najprv vytvoria tam, kde je práve diera, tam chodník nie je rovný.
  - teraz sa pozrime hore na strop. Visí tam lampa. Ty máš krásne náušnice, tie tiež visia. Jablčka visia zo stromu... Skúsiš vymyslieť aj ty nejaký príklad?... atď.
- Je potrebné vždy poznať prostredie, v ktorom pracujeme a dieťa, s ktorým pracujeme. Tak nastáva premostenie z aktuálnej situácie.
- S pojmami vodorovný a zvislý úzko súvisí aj *téma pravého uhla*. Dieťa si ho nevedomuje, ale s ním neustále žije. Pre prácu v inštrumente je zásadné ošetriť aj

tento pojem, respektíve *obsah* tohto pojmu. Od dieťaťa nemusíme nutne chcieť, aby pojem vyslovilo, ale malo by ho pochopiť. Dieťaťu ho môžeme priblížiť napr. takto:

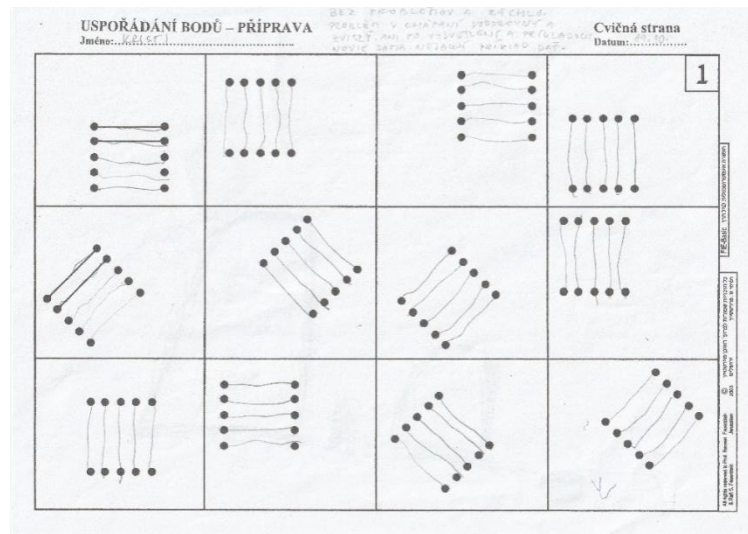
- pretože žijeme na Zemi, stojíme na zemi zvisle → zvislý (postavíme sa) a bez vody nemôžeme žiť → vodorovný (ukážme na zem a na pohár s vodou). Tam, kde sa tieto dva smery stretnú a oni sa naozaj vždy stretnú, vzniká priestor, ktorý nazývame pravý uhol (ukážeme). Nájďme ho všade.
  - stena a zem
  - dvere
  - necháme dieťa ukazovať. Dievča B ihneď vstalo a začalo po triede behať a ukazovať rôzne predmety. Dievča A po nej príklady opakovalo.
- s dieťaťom kreslíme rôzne čiary a ukazujeme ich strety, hľadáme pravé uhly;
- dokreslíme na našu mapu niekoľko vecí zvislých a vodorovných. Táto fáza môže nastať až po niekoľkých lekciách, ako to bolo i v prípade dievčaťa A. Dokreslilo stromy, rieku, lampy, cesty (obr. 9).



Obr. 9 Vodorovné a zvislé predmety–dievča A

### 3. Príklad práce so stránkou z inštrumentu Usporiadanie bodov – Basic:

Po sprostredkovaní základného obsahu, i keď nie je dokonale zvnútornený, začneme pracovať s inštrumentom. Zvnútornenie nastane častým opakovaním a premostovaním počas celej práce. Ako príklad uvádzame prácu s cvičnou stranou 1 (obr. 10). Pri príprave lekcie musíme v prvom rade vedieť, čo chceme na stránke robiť a vždy zvažovať kognitívnu funkciu. Pozeráme na prázdnu stránku, snažíme sa myslieť na dieťa, s ktorým budeme pracovať a vytvoríme si kognitívnu mapu.



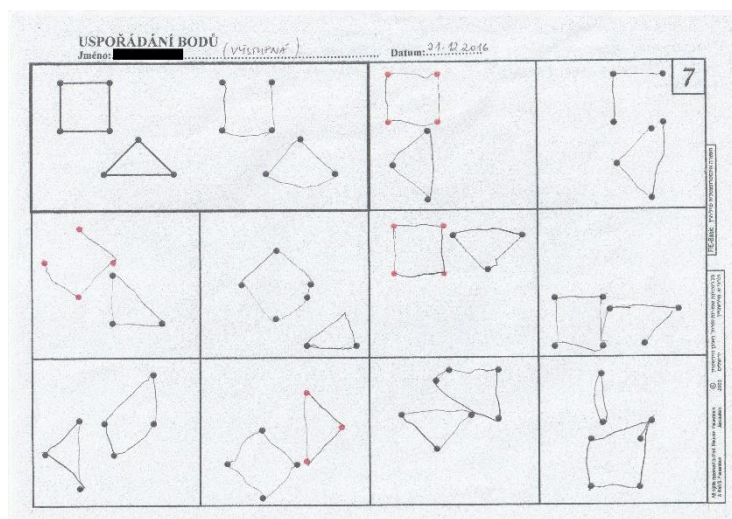
Obr. 10 Vypracovaná cvičná strana –dievča A

Cvičíme kreslenie čiary od jedného bodu k druhému. Začiatkové a koncové body vnímame ako motorický a perцепčný aspekt. Rôzne umiestnenia v rámečku a rôzne orientácie poskytujú variácie využitia priestoru. Upozorňujeme na to, že je potrebné sa vždy pozerieť na cieľ, nie na hrot ceruzky. Pozeráme sa na to, kam máme tú čiaru viesť. Spájame body, snažíme sa pracovať čo najviac presne. Dieťa si samé môže určiť začiatok a cieľ. Dôležité je nenatáčať stranu a dokázať nakresliť čiary v rôznych smeroch. Pomáhame len vtedy, ak si dieťa nevie rady. Žiadame dieťa, aby komentovalo, čo robí. Na začiatku sa môže stať, že dieťa to nevie vyjadriť, preto komentujeme miesto neho. Premosťujeme podľa pripravenej kognitívnej mapy a/alebo podľa toho, čo vyplynie zo situácie.

Dievča A na tejto stránke nemalo problém v spájaní dvoch bodov – grafická modalita je teda v poriadku. Nevedelo však verbálne vyjadriť, čo robí. Opakovalo komentovanie dievčat'a B alebo mlčala. Verbálnu a logicko-verbálnu modalitu je potrebné neustále precvičovať.

### 3.3. Kontrolná diagnostika

Ako bolo spomenuté vyššie, do naplánovanej kontrolnej diagnostiky sme sa stretli deväťkrát. Vzhľadom na komplikovanú prácu s dievčaťom A, ktorého štruktúru sme chceli modifikovať/zmeniť, sme museli pracovať pomalšie, ako bol pôvodný plán. Výsledok však prekvapil i samotné učiteľky v materskej škole. Kontrolnú diagnostiku sme urobili na tej istej strane ako pri vstupnej diagnostike, napriek tomu, že neboli prebrané úplne všetky predchádzajúce stránky (4 cvičné, 6 základných). Ako je vidieť na obrázku 11, dievča A sa výrazne zlepšilo. Obrazce pomenovalo, i keď si nebolo úplne istá. Vo štvorci vynechávalo jednu stranu. Dokreslilo ju až po výzve. Tešilo sa z kladnej spätnej väzby a z vlastného úspechu.



Obr. 11 Kontrolná diagnostika –dievča A

Pri porovnaní vstupnej a kontrolnej stránky je zrejmé, že dievča A urobilo krok vpred a to v relatívne krátkom čase. Je nutné si uvedomiť, že popri práci s inštrumentom a sprostredkovaní malo aj iné aktivity v rámci MŠ. Pri systematickej práci so zameraním na kognitívne funkcie, ktoré sa u neho vynárajú pomalšie, môžeme dosiahnuť ešte lepší výsledok. Sprostredkovateľkou mu bolo i dievča B, jehokamarátka, vrstovníčka, ktorej kognitívne funkcie sa rozvíjajú primerane. Jej pomoc v podobe detskej reči však bola neodmysliteľnou súčasťou sprostredkovania dievčaťu A. Sprostredkovanie obsahu, ktoré hrá v predškolskom veku veľkú úlohu nie je možné zanedbávať. V súlade s ŠVP je nutné dieťa pripraviť na vstup do základnej školy, v súlade s Feuersteinovým poňatím kognitívnych funkcií je nutné dieťa akcelerovať, ak jeho kognitívne funkcie nie sú dostatočne rozvinuté.

## Záver

Filozofiou každej materskej školy by malo byť rozvíjanie samostatného a zdravo sebavedomého dieťaťa cestou prirodzenej výchovy, dať všetkým deťom základy celoživotného vzdelávania podľa ich možností, záujmov a potrieb. Metóda R. Feuersteina, ktorá je mimoriadne účinná a súčasne láskavá, dokáže stimulovať poznávacie schopnosti detí. Dieťa, ktoré na základe vlastných zážitkov získa skúsenosti, schopnosti a zručnosti, je spokojné a komplexne pripravené na vstup do prvej triedy základnej školy.

Naším cieľom bolo navrhnúť spôsoby práce s metódou sprostredkovaného učenia v materskej škole. Podarilo sa nám pracovať s dieťaťom (dievča A), ktorého kognitívne funkcie boli málo rozvinuté a i pri samotnom sprostredkovaní vyžadovalo vyššiu mieru sprostredkovania. Kládlo to veľké nároky na prípravu lekcí. Bolo potrebné spojiť výkonový štandard zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie s požiadavkami programu FIE Basic, čo nebolo jednoduché. Konfrontácia názorov a kritika zo strany učiteliek a okolia, že požadované vedomosti dieťa nie je schopné dosiahnuť, boli veľké. Napriek tomu sa nám podarilo dieťaťu obsah sprostredkovať natolko, že sa zlepšilo nielen v úlohe, ktorá slúžila ako diagnostický nástroj, ale podľa samotných učiteliek v MŠ sa dieťa zlepšilo i v iných oblastiach. Dievča B, ktoré bolo príliš impulzívne, svoju impulzivitu zmiernilo a tešilo sa z významnej úlohy sprostredkovateľky kamarátky. S dievčatami pokračovala práca aj v roku 2017. Dievča A do školy v septembri podľa očakávaní nenastúpilo. Vzhľadom na to, že výrazne zaostávalo za svojimi vrstovníkmi a v mnohých prípadoch aj za mladšími deťmi, bolo toto riešenie ideálne. Školský rok 2017/2018 strávi ešte v materskej škole. Je to

dostatočný čas na to, aby dohnalo svojich kamarátov a nadobudlo kompetencie, ktoré bude potrebovať v škole.

Metódu sprostredkovaného učenia a Inštrumentálne obohacovanie R. Feuersteina je možné vykonávať len po absolvovaní certifikovaného kurzu, ktorý je finančne náročný. Sám Feuerstein však vždy tvrdil, že metóda tvorí len 20% úspechu. Zvyšok je na osobnosti sprostredkovateľa (Feuerstein 2016). Domnievame sa, že nie je nevyhnutné v rámci MŠ pracovať s inštrumentmi, ale sprostredkovať obsah ŠVP tak, aby dieťa vedelo, čo sa učí, prečo a kde to môže v živote použiť, čo pokladáme za zásadné. Je to v možnostiach každej učiteľky.

Komenský nemohol poznať Piageta, Vygotského alebo Feuersteina, ale už aj on vo svojom Informatóriu školy materskej obsiahol princípy modernej predškolskej pedagogiky. Pre Komenského ako aj Feuersteina je škola priateľským zriadením, v ktorom má dieťa zažívať *porozumenie a radosť* zo získania poznatkov. Obaja do popredia predškolskej edukácie stavajú predovšetkým ľudskosť a vnímanie zmyslami, čo zodpovedá aj moderným požiadavkám kladeným na predškolskú edukáciu.

**Poznámka:** Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu APVV-15-0273: Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprosievajúceho žiaka.

### Zoznam bibliografických odkazov

- FEUERSTEIN, R. R., 2016. *Structural cognitive modification*. Praha. (nepublikovaná prednáška).
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L a Y. RAND, 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S. a L. FALIK, 2009. *The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program*. Jerusalem: Feuerstein Institute, ISBN 96-573-8700-0.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [online]. Dostupné z: [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)
- ŠIMČÍKOVÁ, E., TOMKOVÁ, B., 2015. *Matematika v predškolskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1305-8
- VÁŇOVÁ, E., 2017. *Metoda rozvoje kognitivních funkcí Reuvena Feuersteina – Basic I*. Hradec Králové (akreditovaný kurz MŠMT ČR č. 10714/2016-1-224).
- VUŽŇÁKOVÁ, K., 2012. *Kompozitá v slovenčine*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0721-7.

### Authors Information:

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

E-mail: [nikoleta.izdenczyova@unipo.sk](mailto:nikoleta.izdenczyova@unipo.sk)

Michaela Drábiková – an external student of the 3<sup>rd</sup>-year of Bachelor's degree in the study program Pre-school and Elementary Pedagogy at the Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

E-mail: [michaela.drabikova@gmail.com](mailto:michaela.drabikova@gmail.com)

# VÝHODY A NEVÝHODY UPLATŇOVANIA DIGITÁLNYCH TECHNOLOGIÍ V EDUKÁCI

## ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DIGITAL TECHNOLOGY IN EDUCATION

*Martin Dzurilla*

*Martin Dzurilla*

### **Abstrakt**

Príspevok upriamuje pozornosť na uplatňovanie digitálnych technológií vo vzdelávacom procese. Poukazuje na výhody, ale aj relevantné nevýhody plynúce z implementácie digitálnych technológií do edukačnej reality.

### **Annotation**

The paper focuses on application of digital technologies in an educational process. It is pointing on advantages and disadvantages implementation of digital technologies into educational practice.

**KLúčové slová:** *Edukácia. Digitálne technológie. Výhody. Nevýhody.*

**Key words:** *Education. Digital technology. Advantages. Disadvantages.*

Pre dnešnú dobu je typický závažný rozvoj vedy, techniky a informačných systémov, ako aj aplikácia digitálnych technológií do každodenného života. Súčasná spoločnosť býva často označovaná prívlastkom „informačná“ a tento prívlastok chciac nechciac vo väčšej miere zasiahol aj oblasť vzdelávania. Dôležitým a nevyhnutným preto je, aby ani edukačná realita neostala v tomto ohľade pozadu, ale taktiež sa flexibilne prispôbovala neustále sa rozvíjajúcim potrebám spoločnosti. Škola ako spoločenská inštitúcia je nútená k participácii na takomto procese. Vo vzťahu k vzdelávaniu často uvažujeme nad spôsobmi, ako do vzdelávania alokovať digitálne technológie a ako priniesť do vlastnej pedagogickej praxe nové impulzy (konceptné, obsahové, metodické) so zámerom skvalitniť a intenzifikovať edukačné pôsobenie v intenciách vzťahujúcich sa napr. na vedomosti žiakov, ich školskú úspešnosť, ale aj osobnostný rozvoj, či atmosféru v triede.

Nevyhnutné, ako uvádza Drozdová (2001), zaoberať sa touto problematikou komplexne a pripravovať potrebné zmeny vzdelávacieho procesu, ktoré si vyžadujú riešiť predovšetkým tieto oblasti:

1. Digitálne technológie pre vzdelávanie.
2. Pedagogické postupy rešpektujúce použitie digitálnych technológií.
3. Sociálno-kultúrne podmienky vzdelávania.

Autorka ďalej uvažuje, že ak nová informačná spoločnosť vyžaduje iný prístup k vzdelávaniu, iný výsledok vzdelávania, potom je potrebné technické prostriedky združiť a využiť inak. „*Vzdelávanie prostredníctvom informačno-komunikačných technológií vyžaduje okrem riešenia informačno-komunikačnej infraštruktúry aj zásadnú zmenu doterajšieho vzdelávacieho procesu, novú metodiku a pedagogiku vzdelávania*“ (Drozdová



2001, s. 61). Takúto realizáciu nemožno obmedziť iba na dodanie multimediálne riešených obsahov edukácie, nakúpenia počítačov a ich pripojenie do internetu. Ich zmysluplné využitie musia zabezpečiť realizátori edukácie, ktorí sú kompetentní posúdiť aj adekvátnosť ich použitia.

Otázka vhodnosti použitia digitálnych technológií pritom závisí od viacerých faktorov, ktoré F. 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.

Sme toho názoru, že ak budú v praxi obsiahnuté všetky tri spomínané hľadiská, je reálny predpoklad, že použité multimediálne obsahy budú plniť stanovené ciele, úlohy a funkcie. Môžu sa tak stať v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu didaktickým prostriedkom, ktorý bude zefektívňovať a uľahčovať edukáciu, z čoho plynú isté pozitíva a výhody.

Positíva digitálnych technológií vidia Belášová – Fedorko – Smatanová (2015) v rozvoji schopností a postojov, ktoré súvisia s prienikom multimediálnej techniky do pracovných procesov, ale i do spoločenského a osobného života, čo sa konkrétne prejavuje v raste možností komunikácie, spolupráce, riešenia problémov, kritického myslenia, celoživotného učenia, tvorivosti a pod. Nové digitálne technológie podľa autorov nám umožňujú identifikovať dôležité problémy, rýchlo zhromažďovať informácie, kriticky ich hodnotiť, lokalizovať, syntetizovať a následne oznámiť riešenie ostatným.

Používanie technológií podľa Fridmana a kol. (2013, s. 140) prináša radosť a zábavu ako pre žiakov, tak aj pre učiteľa. Autor prezentuje svoje výsledky z realizovaného výskumu. Najvýraznejším pozitívom experimentálneho vyučovania s použitím digitálnych technológií bolo, *„že žiaci sa na vyučovanie tešili, vyučovanie ich bavilo, a to sa odzrkadlilo nielen v celkovej atmosfére vyučovania, v spokojnosť učiteľa z vyučovacích hodín, ale predovšetkým vo výsledkoch vedomostného testu.“* Atmosféru na vyučovaní mohla zrejme ovplyvniť zmena stereotypov na vyučovaní, ako aj dočasná zmena vyučujúcej. *„Vzhľadom na výsledky dotazníka, ktoré potvrdili, že postoje a názory žiakov na predmet hudobná výchova boli vplyvom experimentálneho vyučovania pozitívne zmenené, môžeme konštatovať, že použitie IKT malo výrazne pozitívny vplyv na vyučovanie hudobnej výchovy, ako aj na vzťah žiakov v predmete.“* Používaniu Powerpointovej prezentácie sme zefektívniť priebeh vyučovania, pretože multimediálne súbory boli na dobrej grafickej, technickej aj odbornej úrovni. Žiaci vďaka komplexne podávaným informáciám dosiahli výborné výsledky vedomostného testu.

Ďalšie výsledky výskumu nachádzame u Zouneka (2006), kde výskumný súbor tvorili riaditelia škôl. Na základe výsledných kvantitatívnych ukazovateľov dotazníka máme možnosť pozorovať poradie toho, čo digitálne technológie najviac ovplyvňujú vo vyučovaní. Poradie je zoradené od zostupne od najmarkantnejších hodnôt – motivácia žiakov, aktivita žiakov, metódy učenia, interakcie vo vyučovaní, tvorivosť učiteľov.

Riaditelia škôl vidia najväčší vplyv digitálnych technológií v rovine vonkajšej motivácie, ktorou môžu učitelia pôsobiť na učenie žiakov. Zároveň je možné chápať technológie ako nástroj vnútornej motivácie žiakov, čo pravdepodobne súvisí s ich prítlačivosťou pre žiakov. technológie môžu mať vplyv aj na činnosť žiakov pri vyučovaní a učení sa, pričom žiaci nemusia byť len pasívnymi príjemcami, ale technológie môžu podporovať, či napomáhať ich aktívnej činnosti vo vyučovaní.

Uplatňovanie digitálnych obsahov v súčasnom vzdelávaní charakterizujú:

- interaktivita, multimedialita, hypertextovosť a hypermedialita,

- globalita, ktorá znamená prácu s informáciami s celosvetovou pôsobnosťou, zotretie hraníc medzi štátmi, kontinentmi, možnosť výberu, porovnávania, konkurencie a tým zvýšenie kvality,
- virtualita, ktorá umožňuje navštevovať vzdialené svety buď za účelom riešenia vážnych problémov, zábavy a komunikácie, alebo poskytnutia človeku nový rozmer,
- mobilita, distribuovanosť, ktorá umožňuje nový dištančný spôsob vzdelávania bez závislosti na mieste – distance learning, telelearning, teleteaching, on-line learning, on-line education atď.

Keďže v mnohých pasážach publikácie sme naznačili potenciál a opodstatnenosť implementácie digitálnych edukačných obsahov do hudobnej edukácie a nechceme ju uvádzať duplicitne, doplníme už len tie skutočnosti, vnímané ako pozitíva, ktoré vidíme ako podstatné (Dzurilla 2012).

Výhody uplatňovania digitálnych technológií v edukácii, ktoré majú samozrejme svoje sociálne, ekonomické, didaktické, zdravotné a iné ohraničenia, prezentujeme ako zovšeobecnenia tvrdení nasledovných autorov uvedených v abecednom poradí – Bohony, Brozmanová, Dado, Derevjaníková, Driensky, Drozdová, Hambalík, Ferková, Guniš, Horváthová, Janeček, Kalaš, Kostelník, Lichvárová, Magdin, Orbánová, Panulínová, Podhradský, Révészová, Schellmann, Schreiber, Stoffa, Stoffová, Tanuška, Váňová, Velicsányi, 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,
- podpora schopnosti vo vlastné sily demonštrovaním určitých činností,
- 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.

V týchto výhodách nachádzame niekoľko prierezových oblastí, ktoré napĺňajú ciele a úlohy nielen v kontexte hudobnej výchovy (sebahodnotenie, sebareflexia, socializácia), ale majú svoje pevné miesto v celom výchovno-vzdelávacom procese, ktorý je v dnešnej dobe nesie znak humánosti.

Ďalšie výhody v uplatňovaní digitálnych technológií v edukácii nachádzame u autorov Halas, Turek, Šebej a Šestáková, Velšický, Vaňková – Bednaříková:

- tvorivosť, cieľavedomosť,

- radosť z objavovania nového,
- vynaliezavosť pri realizácii vlastných zámerov,
- vyhľadávanie a spracovávanie informácií,
- vzdelávanie prostredníctvom e-learningu,
- diagnostikovanie žiakov,
- vzdelávanie formou hry,
- rozvoj predstavivosti a logického myslenia,
- priestor na sebarealizáciu,
- učenie sa jeden od druhého – aj učiteľ od žiaka.

Ferková (2006) konštatuje vo vzťahu ku kvantite využívaných informácií, že objemy informácií z oblastí hudby, kde hudba nejakým spôsobom existuje, narastajú rovnako rýchlo ako v iných vedných, umeleckých či ostatných ľudských činnostiach. Ich počítačové spracovanie šetrí vynaloženú prácu, obetovaný čas a v internetovej komunikácii prekonáva akékoľvek vzdialenosti v relatívne krátkom čase.

Zaujímavý pohľad ponúka Soukup (1999, s. 45) vo vzťahu k rozvoju kreatívneho myslenia prostredníctvom technológií: „*Viacero možných smerov riešenia problémov podmieňuje v podstate reťazové nové nápady, pri analýze ktorých dochádza znova k uvedomovaniu si ďalších nových myšlienok, nápadov a súvislostí, ktoré síce môžu viesť aj k inému, než pôvodne chcenému výsledku, ale spätnoväzbovo rozvíjajú vlastné poznávanie i aplikáciu nových znalostí a skúseností*“. Takto sa riešenie pôvodného problému oživuje v spätnoväzobnej slučke a študent sa automaticky a spontánne, nie nútene, snaží hľadať nové uhly pohľadu na riešenie problematiku. Tento proces kreatívneho myslenia nastáva po prvotnej fáze používania technológií. Keď sa študent nabaží prvotných dojmov z toho, čo program predvedie, dochádza k druhej fáze zisťovania, čo ešte možno viac vypátrať. A práve tu začína spätná väzba. Študent je síce nasýtený možnosťami, ale súčasne začína byť motivovaný a provokovaný k ďalšiemu, pre neho novému kreatívnemu mysleniu a to svojim vlastným záujmom a nie učiteľovým výučbovým postupom. Tento moment žiakovej kreativity by mal byť pre učiteľa novým impulzom, aby neupadol do určitého stereotypu, pretože jeho aktuálny edukačný zámer je takto pozitívne narušovaný žiakovými myšlienkami a otázkami.

Okrem výhod plynúcich z uplatňovania digitálnych technológií v edukácii existujú samozrejme aj isté riziká. Machaj a kol. (2014) ich vidia najmä v upriamení pozornosti žiakov na vzdelávací obsah a v technických problémoch so zariadením, ktoré z dôvodu rýchleho vývoja technológií je potrebné pravidelne aktualizovať, čo môže byť finančne náročné. Autori Bobot – Jakubeková – Rurák (2012, s. 58) upozorňujú, aby sme nepreceňovali význam digitálnych technológií. Vždy je za nimi schovaný človek, ktorý ich navrhol, zdokonaľuje alebo ich využíva. Rizikové preto nie sú digitálne technológie, ale naivita, neznalosť, neschopnosť človeka, ktoré môžu viesť k:

1. Strata identity. Každý človek je individualita. Organizovaním do skupín sa jeho intelekt dostáva na úroveň priemeru skupiny. Technológie poskytujú nástroje na vstup do takýchto komunít (hoci aj virtuálnych). Tiež by smeto mohli nazvať stratou schopnosti mať vlastný názor.

2. Strata klasických zručností. Technológia sa stáva nástrojom na všetko. Píšeme vo worde, kreslíme v corel draw, modelujeme v 3D. Doba, keď študent nebude vedieť napísať písané a alebo miešať farby štetcom na palette, nie je ďaleko.

3. Strata slobody. Pod slobodou chápeme možnosť výberu. Paradoxne je internet považovaný za multirozmerný zdroj informácií. Je z neho možné odfiltrovať informácie, nekorešpondujúce s „oficiálnym“ názorom?

Teória hovorí nie, prax svedčí o opaku. Nechceme zatracovať digitálne technológie ani z nich nechceme vyrábať nástroj, ktorý spasí naše školstvo. Ako sa naučiť tieto problémy (a mnohé iné) eliminovať, je jednoduché: žiaci ich musia chápať, učitelia im ich musia vysvetliť.

Realita v školách je pomerne pestrá, napriek tomu v pozitívach i v negatívach je možné identifikovať rovnaké alebo podobné kategórie, čo svedčí o istej dynamike základných procesov vo vnútri školy súvisiacich s digitálnymi technológiami. V prioritách tak stojí vysoko vybavenosť školy a dostupnosť technológií, rozvoj učiteľov, výukové materiály v elektronickej podobe a vlastné zmeny vo vyučovaní a učení, pričom obsah jednotlivých kategórií vo výhodách a rezervách sa odlišujú (Zounek 2006).

Podľa autoriek Franková – Šepeľáková (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. Obsahovo podobné 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

- BELÁSOVÁ, Ľ. – 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
- BOBOT, V. – JAKUBEKOVÁ, M. – RURÁK, R. 2012. *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-389-3.
- DEREVJANÍKOVÁ, A. 2014. Elektronická učebnica Metodika hudobnej výchovy pre MŠ a ŠKD In *Hudobná edukácia v priestore nových komunikačných technológií* [elektronický zdroj] : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-557-0790-7.
- DROZDOVÁ, M. 2001. Niektoré aspekty multimédií vo vzdelávaní. In *Multimédiá v pedagogickom vzdelávaní*. 4. Medzinárodná vedecká konferencia KIPP. SCHOLA 2001. Trnava: Vydavateľstvo Slovenskej technickej univerzity, 2001. ISBN: 80-227-1610-3.
- DZURILLA, M. 2012. *Implementácia multimedialného hudobno-edukačného programu v praxi primárnej edukácie*. Prešov: Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove, 2012. Dizertačná práca.
- FERKOVÁ, E. 2006. *Úvod do práce s hudobnými softvérmi*. Bratislava: VŠMU, 2006. ISBN 80-85182-93-9.
- FRANKOVÁ, E. – ŠEPEĽÁKOVÁ, L. 2014. Interaktívna tabuľa v predškolskej edukácii. In *Implementácia moderných technológií do výučby odborného cudzieho jazyka*. Zborník príspevkov z vedeckoodbornej 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.
- FRIDMAN, L. a kol. 2013. *Hudobná edukácia v kontexte informačných a komunikačných technológií*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2013. ISBN 978-80-557-0500-2.

- JAVORSKÝ, S. 2012. *Štruktúra informačnej gramotnosti*. [online]. cec.truni.sk, [cit. 15-10-2015]. Dostupné na www: [http://cec.truni.sk/javorsky/informacna-gramotnost/truktra\\_informanej\\_gramotnosti.html](http://cec.truni.sk/javorsky/informacna-gramotnost/truktra_informanej_gramotnosti.html)
- MACHAJ, J. a kol. 2014. *Kniha trendov vo vzdelávaní 2013/2014*. Vzdelávanie v digitálnom svete. Ako držať krok s dobou? Bratislava: Edulab, n.o., 2014.
- SOUKUP, J. 1999. Rozvoj kreatívneho myšlení za prispění multimediálního počítače. In *Škola a učitel' v treťom tisícročí*. Zborník 1 z vedeckej konferencie. Nitra: SLOVDIDAC, 1999. ISBN 80-967746-2-X.
- ZOUNEK, J. 2006. *ICT v životé základních škol*. Praha: TRITON, 2006. 1.vyd. ISBN 80-7254-858-1.

**Author Information:**

*Mgr. Martin Dzurilla – PhD, Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Presov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [martin.dzurilla@unipo.sk](mailto:martin.dzurilla@unipo.sk)*

# „KOMENSKÉHO“ HRA AKO DOMINANTNÝ PRVOK OUTDOOROVEJ EDUKÁCIE V MATERSKEJ ŠKOLE

## „COMENIUS“ PLAY AS THE DOMINANT ELEMENT OF OUTDOOR EDUCATION IN KINDERGARTEN

Vladimír Fedorko

Vladimír Fedorko

### Abstrakt

Príspevok je venovaný analýze pohľadu na „Komenského“ fenomén hry ako na dominantný determinant outdoorovej edukácie v materskej škole.

### Annotation

The contribution is devoted to the analysis of the "Comenius" phenomenon of play as the dominant determinant of outdoor education in kindergarten.

**Kľúčové slová:** *Hra. Outdoorová edukácia. Materská škola. Komenský.*

**Keywords:** *Play. Outdoor education. Kindergarten. Comenius.*

Ako súvisí hra, outdoorová edukácia, náš pobyt vonku v materských školách s nazeraním na hru z pohľadu velikána pedagogiky Komenského? Ak sa do jeho diel začítame, uvidíme obsah, ktorý dnes v materských školách učitelia spoločne s rodičmi hľadajú, aby to dali svojim deťom. V predškolskom období videl Komenský základy celoživotného vzdelávania a výchovy. Hra je pre dieťa najprirodzenejšia aktivita a nikto ho to neučil. Vonkajšie prostredie je pre túto hru taktiež najprirodzenejšie. Preto sa naskytá otázka, prečo niekedy v materských školách nedáme dieťaťu, to čo je mu najbližšie.

Hra pre deti do šiestich rokov bola pre Komenského dôležitým nástrojom poznávania okolitého sveta a prípravou k vážnym veciam do budúcnosti. (Podhájecká 2011)

Podľa Kikušovej – Králikovej (2004) hra je činnosť prezentujúcu vnútornú (psychickú) a vonkajšiu (motorickú) aktivitu jedinca.

Podhájecká (2008, s.7) charakterizuje hru nasledovne: „*Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na cestu dnu a von.*“ „*Silné autentické zážitky, precítenie toho, čo chceme, aby si dieťa osvojilo, preskúmanie a ohmatanie všetkými zmyslami sa pokladá za najistejšiu cestu skutočného a efektívneho učenia sa*“ (Cejpeková 2001, s. 43) a to všetko môžeme dosiahnuť už v materskej škole aj outdoorovou edukáciou, našim pobytom vonku, pobytom v prirodzenom prostredí, bohatom na podnety.

Komenský predškolskú výchovu spájal s prípravou na život. Rodičov nabádal, nech sa starajú o rozvoj detí: 1. vo vedách, 2. v umení, 3. v jazykoch, 4. v mravnosti, 5. v zbožnosti. (Čapková 1968, s. 74, 235) Komenský zdôrazňoval, že „škola podľa svojho pravého účelu nemá byť ničím iným než dielňou ľudskosti a predohrou života, kde by sa preberalo všetko, čo robí človeka človekom. A to nástrojmi a používaním nástrojov tak prispôsobených, aby všetko, čo remeselníci prijímajú do dielne a podujmú sa to vyrobiť, z nej aj určite vyšlo vyrobené. Tak i duševné schopnosti žiakov, ktorých sme prijali do dielne školy, nech z nej určite vyjdú vybrúsené. Je teda nutné, aby tu, rovnako ako tam, všetko prekypovalo praktickými cvičeniami, pretože jedine prax plodí umelcov. A ak je škola predohrou života, znamená to, že nie je nutné, aby predcvičovania vážnych činností života boli tiež vážne; tie nepríslušia detskému veku. Majú byť predohrami, aby sa v nich dalo začať i pokračovať príjemne. V tej veci veľa získavame, ako svedčí skúsenosť, ak napodobňujeme chod prírody, ktorý napreduje od menších vecí k väčším, od nižších k vyšším a konečne od hravých k vážnym.“ (Komenský 1992, s. 256)

Komenský v Informatóriu školy materskej poukazuje na potrebu vyučovania a učenia, ktoré „je samo osebe isvojou povahou milé apríjemné, že je to ozajstná hra a potešenie ducha“. (Komenský 1991, s. 36) Komenský uvádza príklady kedy sa s deťmi máme začať hrať a to je už v prvom roku ich života (kolísanie, spev, hra s hrkálkou). V druhom, treťom, štvrtom roku i v neskoršom veku uvádza hlavne príklady hier pohybových (behanie, skákanie). Štvrtý, piaty a šiesty rok sú podľa neho rokmi tvorivej práce apohybu. Je to vek postupnej prípravy detí na školu, čo „bude potom pre učiteľa veľká pomoc“. Komenský úplne prirodzene uvádza príklady hier s rodičmi, pestúnkami a súrodencami, oceňuje ich zásluhnú prácu, no zároveň pridáva názor, že „deťom viac prospejú ich rovesníci, takisto deti, a to tak, že buď si medzi sebou niečo rozprávajú, alebo sa spolu hrajú.“ (Komenský 1991, s.82)

Na rovesníckej hre oceňuje skutočnosť, že deti sú na podobnej úrovni, „keď jeden druhého neprevyšuje hĺbkou vynaliezavosti“. Netúžia po nadvláde, nenúti sa k ničomu, nemajú strach. Vo vzájomnej komunikácii prevláda medzi nimi láska a úprimnosť. Otázky aj odpovede sú priame. To všetko je typické pre deti a nech by sa dospeli akokoľvek usilovali, nedosiahnu úroveň detí, naopak, dospelý vek je v tomto prípade skôr prekážkou. Komenský upozorňuje, že školské hra nie je prostriedkom zábavy, ale funguje ako výchovný a vzdelávací prostriedok. Deťom by sa mali vstěpovať iba veci, ktoré majú nejaký účel a sú k úžitku. Vstěpovanie by malo prebiehať iba metódami, ktorý sú dieťaťu príjemné a hra rozhodne toto kritérium úplne spĺňa. (Rabušicová 1991) Prirodzeným prostredím na hranie je rodina (v ponímaní Komenského materská škola). Komenský formuluje potrebu školy materskej v každom dome, ale aj záhrada či ulica (hry s rovesníkmi) sú nesmierne dôležité.

Podstatné je však zabezpečiť, aby miesto ktoré slúži na hranie bolo bezpečné a aby hry ktoré deťom ponúkame boli neškodné. Bezpečnosť pri hre by mala byť umocnená prítomnosťou rodičov, pestúnok alebo varovkýň. Tu môžeme badať istú tautológiu.

Podľa Forana (2010) je pobyt vonku zmyslovým zážitkom, kedy príroda, telo, emócie, zmysly a myseľ hrajú dôležitú úlohu, pretože umožňujú zvýšenie intenzity zážitku z výchovy a vzdelávania. Príroda je chápaná ako miesto, kde deti majú možnosť využiť poznatky získané počas edukácie a workshopov. Zisťujú, že prešli osobným rastom, vďaka ktorému sa im darí nadviazať pozitívne spoločenské vzťahy. V prírode môže byť realizovaných aj veľa iných zručností, napr. komunikácia, spolupráca, riešenie problémov, rozhodovanie, občianstvo a kritické myslenie. Prostredie je nesmierne dôležitým podnetom na efektívny rast dieťaťa a jeho potrieb. Vďaka outdoorovej edukácii môžu deti zapojiť svoje fyzické, duševné i emocionálne stránky.

Veľmi dobrý príklad toho, čím vlastne outdoorové vzdelávanie je, bol uvedený Priestom (1988) pod názvom "Rebrík environmentálneho vzdelávania, ("The ladder of environmental learning"). A ako sa majú s hračkami deti hrať „nech sa s nimi často hrajú a nech tak cvičia

*svoje telo, aby bolo zdravé, svoju myseľ, aby bola svieža a svoje údy, aby boli obratné*“ (Komenský 1991, s. 85) Varuje však pred takými hračkami (predmetmi), ktorými by si mohli deti ublížiť alebo poškodiť iné veci. „*Teda s čímkoľvek sa deti chcú hrať, ak to nie je škodlivé, treba ich v tom skôr podporovať, ako im v tom brániť. Nemajú totiž nič iné, čím by sa vážne zaoberali, a záhaľka škodí duchu aj telu*“ (Komenský 1991, s. 86) A prečo práve komparácia outdoorovej edukácie v materskej škole s Komenského horu. Odpoveď je jednoduchá, hra je najprirodzenejšou detskou aktivitou a hra by sa mala realizovať v najprirodzenejšom prostredí a to vonku. Outdoorová edukácia totiž môže vytvárať príležitosti pre vznik integrovaných vzdelávacích skúseností spájajúcich aspekty intelektuálneho, fyzického, emocionálneho, estetického a duchovného rozvoja. Naš životný štýl sa stáva čoraz viac sedavým, ale realizácia hier vonku to môže zmeniť už v rannom detstve. Jedno z odvetví outdoorového vzdelávania - Therapy by Adventure - dokonca znížilo stres u jedincov. Takéto experimenty majú pravdepodobne najväčšiu hodnotu, ak sú aplikované preventívne. (Higgins 1996)

To čo bolo zrejme už dávno sa niekedy opätovne vracia späť a my učiteľia musíme mať na zreteli, že v našom prípade ide o dobro spoločnosti, pre ktorú deti vychovávame a vzdelávame, tak im tú šancu na hru prirodzenom prostredí dajme späť. Je to síce niekedy ťažšie, ale pre deti a ich vývoj efektívnejšie a lepšie.

## Zoznam bibliografických odkazov

- CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Zvolen: Bratia Sabovci, 2001. 104 s. ISBN 80-8055-491-9.
- ČAPKOVÁ, D. 1968. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN. 280 s.
- REDMOND, K., FORAN, A., DWYER, S. 2010. *Quality Lesson Plans for Outdoor Education*. Humankinetics. ISBN: 0736071318.
- HIGGINS, P. 1996. *Outdoor Recreation, Outdoor Re-Creation and the Environment ...* [online]. [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: [http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/higgins\\_which\\_direction.pdf](http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/higgins_which_direction.pdf)
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: SOFA, 2004. ISBN 80-89033-42.
- KOMENSKÝ, J., A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01568-3.
- KOMENSKÝ, J., A. 1992. *Škola hrou*. In PŠENÁK, J. et al. Výber z potockých spisov a reči Jana Amosa Komenského. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 253-261. ISBN 80-223-0415-8.
- OUTDOOR EDUCATION. [online]. [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: [http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor\\_education](http://en.wikipedia.org/wiki/Outdoor_education)
- PODHÁJECKÁ, M. 2008. *Edukačnými hrami poznávame svet*. 3. rozšírené, prepracované, aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.
- PODHÁJECKÁ, M. 2011. *Hra dieťaťa: edukačná platforma pre vyspelú osobnosť*. In Hra v predprimárnej edukácii: zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN: 978-80-555-0467-4
- RABUŠICOVÁ, M. 1991. *Dramatická výchova u Komenského a dnes*. Aktuální problémy výchovy vesvětle odkazu J.A. Komenského. 1991.



**Author Information:**

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

*E-mail: [vladimir.fedorko@unipo.sk](mailto:vladimir.fedorko@unipo.sk)*

# ÚLOHY RODINY V PREVENCII PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI U ŽIAKOV PRIMÁRNEJ ŠKOLY

## FAMILY TASKS IN PREVENTION OF PROBLEMS WITH DRUGS IN PRIMARY SCHOOL JUNIORS

*Martin Halčíšák*

*Martin Halcisak*

### **Abstrakt**

Príspevok prezentuje rodinu ako jedného z určujúcich činiteľov výchovy v oblasti znižovania rizika výskytu sociálno-patologických javov vrátane problémov s návykovými látkami. Miera účasti rodiny na utváraní životného štýlu detí je určujúca, ale v súčasnosti ovplyvňovaná viacerými nepriaznivými okolnosťami a vplyvmi, ktoré limitujú účinnosť jej výchovného pôsobenia. Účinnosť výchovného pôsobenia rodiny je významne determinovaná jej spoluprácou s ďalšími na výchove participujúcimi zložkami spoločnosti, najmä so školou.

### **Annotation**

The contribution presents the family as one of the determinants of education in the field of reducing the risk of social-pathological phenomena, including problems with addictive substances. The extent of family involvement in shaping the lifestyle of children is determinant, but is currently influenced by a number of adverse circumstances and influences that limit the effectiveness of its educational activity. The effectiveness of the family's educational activity is significantly determined by its cooperation with other educated participants in society, especially with the school.

**KLúčové slová:** *Prevencia. Rodina. Zdravie. Zdravý životný štýl.*

**Key words:** *Prevention. Family. Health. Healthy Lifestyle.*

Riešenie problémov modernej spoločnosti, ktorých závažnou súčasťou sú všeobecne neuspokojivé zdravotné ukazovatele populácie a rozširovanie škály sociálno-patologických javov, osobitne drogových problémov, je možné len spoluprácou a spolupôsobením všetkých participujúcich zložiek akými sú legislatíva, zdravotníctvo, masmédiá, rodina, školstvo, občianske a záujmové združenia, náboženské organizácie, telovýchovné a športové zložky, mládežnícke organizácie, nadácie, poisťovacie zariadenia, inštitúcie tretieho sektora a ďalšie (Liba, 2010, 2016).

Mnohé rodiny nie sú schopné dostatočne saturovať sociálne, emocionálne a socializačné potreby dieťaťa, čo môže viesť k výchovným problémom. Ide o to, že podstatne náročnejšie spoločenské požiadavky, nezamestnanosť, neschopnosť uplatniť sa na trhu práce, nezvládanie rekvalifikačných ponúk, neistota, trvalý tlak na výkon a pod. môžu viesť k tvorbe nevhodného rebríčka hodnôt a priorít. Nepriaznivou realitou dysfunkčnej rodinnej výchovy je podceňovanie nebezpečenstva tzv. legálnych (spoločensky akceptovaných) drog (alkohol, tabak), ktoré sú v rodinách nezriedka dostupné, pri rôznych príležitostiach ponúkané, a teda vnímané ako normálna súčasť života.

Prejavom takeho pristupu je napr. skutočnosť, že jedinci, ktorí získali prvé skúsenosti s fajčením (aj jediná vyfajčená cigareta) vo veku 11 rokov, mali v neskoršom veku viac ako dvojnásobne vyššiu pravdepodobnosť vzniku pravidelného fajčiarskeho návyku v porovnaní s tými, čo prvýkrát fajčili vo veku 14 rokov (Fidler 2006). Ďalším nepriaznivým ukazovateľom je skorý kontakt s alkoholom, ktorý je podporovaný skutočnosťou, keď podľa relevantných odhadov pripadá na Slovensku na každého obyvateľa vo veku 15 a viac rokov spotreba alkoholu za jeden rok 13,01 l čistého etanolu (európsky priemer: 10,91 l) (Global status on alcohol and health 2014).

Preto obmedzovanie dostupnosti alkoholu deťom predstavuje jedno z kľúčových opatrení kontroly alkoholu (Global strategy to reduce the harmful use of alcohol 2010).

Z vlastného prieskumu, ktorý sme realizovali v 20 základných školách v okrese Sabinov v skupine respondentov – žiakov mladšieho školského veku ( 9 – 10 roční) pri hodnotení fajčenia v rodinnom prostredí konštatujeme, že rodičia ukazujú nesprávny príklad svojim deťom tým, že fajčia v rodinnom prostredí, často aj v prítomnosti svojich detí. Z našich výsledkov vyplýva, že 25,81% rodičov žiakov fajčí a 25,62% občas. 2,85% žiakov uviedlo, že fajčí mama, 26,38% žiakov uviedlo otca a 9,11% žiakov uvádza obidvoch rodičov. Raz za deň fajčí 10,06% rodičov, niekoľkokrát denne 16,51%, niekoľkokrát počas týždňa 5,88%, 2,47% žiakov uviedlo, že ich rodičia ponúkli cigaretou. V časti prieskumu týkajúceho sa alkoholu 16,32% žiakov uvádza, že ich rodičia pravidelne požívajú alkohol, 69,25% žiakov uvádza občasné požívanie alkoholu. 3,22% žiakov uvádza, že mama požíva alkohol, 20,49% žiakov uvádza otca a 31,30% žiakov tvrdí, že alkohol požívajú obidvaja rodičia. Na otázku frekvencie 9,10% žiakov uviedlo raz za deň, 4,74% niekoľkokrát denne, 6,45% niekoľkokrát počas týždňa a 68,5% požíva alkohol pri príležitosti osláv a návštev. Tieto výsledky dokumentujú prodrogové správanie sa časti rodičov, podceňovanie pitia alkoholických nápojov, ktoré sa všeobecne akceptuje. Významnou a nepriaznivou je skutočnosť, že 9,49% žiakov bolo ponúknutých alkoholickými nápojmi rodičmi. Platí, že životný štýl rodičov, ich správanie, konanie a hodnotenie skutočnosti sú určujúce pre životnú orientáciu, životný štýl detí. Práve rodina poskytuje žiakovi identifikačný vzor správania.

Matula (2001) vo vzťahu k rodinnej výchove uvádza: „Citovo zrelý človek sa totiž v živote oveľa ľahšie vyrovnáva so všetkými prekážkami a nástrahami, ktoré so sebou moderná civilizácia prináša, a má lepšie predpoklady aj väčšie šance, aby sa takýmto nebezpečenstvám vyhol a aby im dokázal odolávať“. Uvedený autor, predkladá viacero výchovných odporúčaní pre rodičov v zmysle prevencie možných problémov s návykovými látkami.

- počúvajte svoje dieťa;
- snažte sa spoznať hlavné dôvody toho, že vaše deti fajčia (užívajú drogy);
- naučte sa spoznávať príznaky toho, že vaše deti fajčia (užívajú drogy);
- naučte sa zvoliť správny čas na rozhovor s vaším dieťaťom;
- na rozhovor o drogách sa pripravte vopred;
- naučte sa čo máte deťom o fajčení (drogách) povedať;
- naučte sa vhodne reagovať na ich argumenty;
- správajte sa tak, aby vám vaše dieťa mohlo dôverovať;
- podporujte rozvoj záujmov vášho dieťaťa, aby sa vyhol núde;
- podporujte, aby sa vaše dieťa nepohybovalo v nevhodnej spoločnosti;
- posilňujte zdravé sebavedomie vášho dieťaťa;
- chváľte ho a pomáhajte mu stanovovať si realistické ciele;
- dávajte mu najavo, že ho máte radi.

Všeobecné zásady primárno-preventívneho pôsobenia rodiny je možné sformulovať nasledovne (Liba, 2016):

- realizovať prevenciu drogových závislostí v každej etape vývoja dieťaťa

(špecifickým spôsobom už pred vstupom do školy) - dlhodobá výchovná stratégia, vek dieťaťa tu nie je určujúci;

- získať dôveru dieťaťa, vedieť ho počúvať, rešpektovať názor, trpezlivosť, pokojný prístup, poradenstvo;
- vedieť o účinnosti a mechanizme pôsobenia návykových látok;
- vedieť o príčinách a situáciách podnecujúcich zneužívanie návykových látok;
- byť pozitívnym príkladom vo vzťahu k pravidlám zdravého životného štýlu - rodič ako nositeľ pozitívnych hodnôt;
- byť schopným aktívne hovoriť a počúvať svoje deti a otvorene a trpezlivo s nimi diskutovať, viesť deti k asertivitě;
- vymedziť jasné a jednoznačné rodinné pravidlá, pomáhať vytvárať a stabilizovať hodnoty, ktoré budú zárukou odolnosti pred prípadnou ponukou návykových látok;
- podporovať sebadôveru, sebavedomie dieťaťa, rozvíjať kritické a pozitívne myslenie, schopnosť rozhodovania a prekonávania prekážok viesť k seba realizácii a sebaakceptácii;
- predchádzať nude, vytvárať podmienky a stimulovať deti k zdravým a zmysluplným aktivitám vo voľnom čase,
- jasne vymedziť pozície rodiny k otázke návykových látok;
- zaujímať o prostredie, kamarátov, s ktorými sa dieťa stretáva v rámci voľného času, pomôcť dieťaťu chrániť sa pred nevhodnou spoločnosťou, zvládať negatívne tlaky zo strany vrstovníkov, učiť dieťa povedať nie;

Rodinná výchova opierajúca sa o zodpovednosť a vzájomnú pomoc má poskytovať súbor podnetov, ktoré dieťaťu dávajú pocit istoty, stability, spoľahlivosti, bezpečia vzájomného zväzku medzi ním a rodinou. Rodina má zabezpečovať bohaté individuálne výchovné pôsobenie, prejavovať výchovnú zodpovednosť a bezprostredne prežívať radosť a uspokojenie z úspechov dieťaťa (Surová – Čulíková – Matula, 2007).

## **Záver a odporúčania**

Cieľom nášho príspevku bolo poukázať na skutočnosť, že zdravotné a drogové problémy nachádzajú svoje prejavy v rodinnom prostredí. Vo všeobecnosti platí, že výchova, predovšetkým rodinná výchova cielená na všestranný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa je univerzálnou prozdravotnou výchovnou intervenciou. Pre zvýšenie účinnosti primárnej prevencie problémov s návykovými látkami v podmienkach rodinného prostredia odporúčame:

- spolupracovať so školou prostredníctvom vytvorenia a realizácie prozdravotných preventívnych programov reflektujúcich možné problémy s návykovými látkami;
- realizovať preventívne pôsobenie v spolupráci s ďalšími na zdravotnej prevencii participujúcimi zložkami spoločnosti;
- byť príkladom, vzorom vo vzťahu k životnému štýlu;
- vytvárať podmienky a motivovať deti ku školským a mimoškolským aktivitám podporujúcich zdravie;
- realizovať s deťmi voľnočasové aktivity, ktoré sú všeobecne dostupné a podporujúce zdravie;
- rozvíjať u detí zodpovednosť a úctu k zdraviu vlastnému i zdraviu druhých ľudí,
- zaujímať sa o prostredie, kamarátov, s ktorými sa dieťa stretáva vo voľnom čase, pomôcť dieťaťu zvládať negatívne tlaky zo strany vrstovníkov;
- naučiť sa zavčas rozpoznávať varovné znaky konzumácie návykových látok;

Uskutočňovanie prevencie problémov s návykovými látkami je zložité a náročné. Vyplýva to zo skutočnosti, že výsledkom preventívneho pôsobenia má byť mladý človek s dostatočne saturovanou potrebou úspešnosti, s primeraným stupňom sebadôvery, so zmysluplnými cieľmi a následne činnosťami kultivujúci seba i okolie prostredníctvom zdravého životného štýlu (In: Liba, 2014, 2016). Rodina má v tomto procese nezastupiteľnú úlohu

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- ELLICKSON PL., MCGUIGAN KA, KLEIN DJ., 2001. *Predictors of late - onset smoking and cessation over 10 years. J Adolesc Health, 2001, 29 (2). s. 101-108.*
- FIDLER JA, WARDLE J, BRODERSEN NH, JARVIS MJ, WEST R., 2006. *Vulnerability to smoking after trying a single cigarette can lie dormant for three years or more. Tob Control. 2006. 15(3). s. 205-209.*
- LIBA, J. 2010. *Výchova k zdraviu.* Prešov: PF. PU. ISBN 978-80-555-0070-6.
- LIBA, J. 2014. *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii.* Prešov: PF. PU. ISBN 978-80-555-1042-2.
- LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii.* Prešov: PF. PU. ISBN 978-80-555-1612-7.
- MATULA, Š. 2001. *Dobrodružná cesta výchovy.* Bratislava: Máj, 2001, 42 s. ISBN 80-9674-23-2-0.
- SUROVÁ – ČULÍKOVÁ, A. – MATULA, Š. 2007. *Cesta k tolerancii.* Bratislava: MPC, 2007. 88 s. ISBN 978-808052-309-1.
- The European health report 2005. Public health action for healthier children and populations. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2005.
- WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, 2013:Enforcing bans on tobacco
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global status report on alcohol and health 2014.* World Health Organization, 2014.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Global strategy to reduce the harmful use of alcohol.* World Health Organization, 2010.
- TUCKER JS, ELLICKSON PL, KLEIN DJ. 2003. *Predictors of the transition to regular smoking during adolescence and young adulthood. Journal of Adolescent Health.* 2003. 32(4). s. 314-324.

### **Author Information:**

*PaedDr. Martin Halčíšák – Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [martin.halcisak@unipo.sk](mailto:martin.halcisak@unipo.sk)*

# SPÄTNOVÄZBOVÉ AKTIVITY VYUŽÍVAJÚCE ZÁKLADNÉ NÁSTROJE INTERAKTÍVNEJ TABULE V PRIMÁRNOM MATEMATICKOM VZDELÁVANÍ

## FEEDBACK ACTIVITIES USING BASIC TOOLS OF THE INTERACTIVE WHITEBOARD IN PRIMARY MATHEMATICS EDUCATION

*Jana Hnatová*

*Jana Hnatova*

### Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami využitia spätnej väzby v edukácii. Spresňuje úroveň spätnej väzby vzhľadom na jej poskytovanie s využitím digitálnych technológií, konkrétne s využitím interaktívnej tabule a jej softvérového vybavenia. Prezentuje možnosti využitia troch základných nástrojov *Pero*, *Text* a *Tvary* v programe *ActivInspire* pri tvorbe aktivít s rôznymi úrovňami spätnej väzby a s konkretizáciou do obsahu matematickej edukácie v 1. ročníku primárneho vzdelávania.

### Annotation

The paper deals with the possibilities of using feedback in education. It specifies the levels of feedback with respect to its provision using digital technologies, specifically using an interactive whiteboard and its software. It presents the possibilities of using the three basic tools *Pen*, *Text* and *Shapes* in software *ActivInspire* to create activities with different levels of feedback and with concretizing the content of mathematical education in the 1st grade of primary education.

**Kľúčové slová:** *Spätná väzba. Interaktívna tabuľa. ActivInspire. Vyučovaci predmet matematika ISCED1. Žiak mladšieho školského veku.*

**Key words:** *Feedback. Interactive whiteboard. ActivInspire. Subject mathematics ISCED 1. A pupil of younger school age.*

### 1. Spätná väzba v edukácii

Chápanie významu a potreby spätnej väzby má priamy dosah na rozvoj každej spoločnosti, jednotlivca nevynímajúc. V edukačnom prostredí je spätná väzba základnou súčasťou vzdelávacích aktivít realizovaných v komunikačnej štruktúre IRF (*Iniciation – Replica – Feedback*), ktorá je primárne sústredená na činnosť učiteľa a je užitočná pre vážne situáciách viazaných na precvičovanie (Waring, 2009). Podľa Mareša (2016) sa môže vyskytovať v situáciách, keď:

- učiteľ zadáva žiakom pokyny k činnosti alebo ich k činnosti pobáda, žiaci spravidla vykonávajú to, čo im bolo zadané slovne sa neprejavujú. Učiteľ napriek tomu môže činnosť žiakov komentovať;
- učiteľ zisťuje pochopenie svojho výkladu a kontrolnými otázkami sa zaujíma o to, či môže vo výklade pokračovať,

- učiteľ modifikuje svoju iniciáciu v prípade, že žiaden žiak nereaguje. Vtedy napríklad naznačí konkrétnemu vybranému žiakovi všeobecne smer ďalšieho uvažovania a/alebo pomocnými otázkami navedie k správnej odpovedi, prípadne sloví úplne iného žiaka;
- učiteľ reaguje na chybnú odpoveď žiaka. Spravidla položí ďalšiu pomocnú otázku, ktorou ho navádza k správnej odpovedi alebo otázku ešte raz zopakuje. V prípade neúspechu vyvolá ďalšieho žiaka, ktorý spravidla odpovie správne, pričom učiteľ jeho odpoveď schváli. Ak sa chce učiteľ uistiť, že správnu odpoveď pozná viac žiakov, môže si najprv vypočúť viacero odpovedí a až následne ich vyhodnotí.

Spätnú väzbu možno v pedagogike chápať ako interakčný reťazec prenosu informácií medzi aktérmi komunikácie s cieľom dosiahnuť zmenu v budúcom správaní sa a/alebo konaní. V priamej spätnej väzbe sú zainteresovaní učiteľ i žiak. Učiteľ sprostredkúva žiakovi informácie v podobe učebných obsahov so snahou vyvolať u žiaka zmenu jeho doterajšieho stavu, napríklad v podobe zapamätania si informácie, zamyslenia sa nad problémom, zaujatí stanoviska, vysvetlenia postoja, atď. Žiak, na základe informácií získaných od učiteľa, jednak koriguje svoje výstupy, jednak sám stáva zdrojom informácií pre učiteľa. Informuje ho o zmenách spôsobených jeho činnosťou a spätne mu poskytuje informácie o priebehu a kvalite jeho vlastnej edukačnej činnosti.

Základné, kvalitatívne orientované, rozdelenie spätnej väzby pozostáva zdvoch bipolárnych kategórií: negatívna a pozitívna spätná väzba. V rámci pozitívnej spätnej väzby Gavora (2005) konkretizuje reakciu učiteľa na správnu odpoveď žiaka do štyroch úrovní:

- *akceptácia odpovede* nastáva v situácii, keď učiteľ potvrdí odpoveď žiaka, pričom jeho reakcia je stručná, jasná, vecná, vedená v neutrálnom tóne,
- *echo* je reakciou, pri ktorej učiteľ spája potvrdenie odpovede žiaka s jej zopakovaním, resp. parafrázovaním,
- *elaborácia odpovede* nastáva, ak učiteľ žiakovu odpoveď nielen zopakuje, ale aj doplní alebo prehĺbi,
- *pochvala* prichádza v zaangažovanom tóne učiteľa, ktorý ocení odpoveď žiaka.

Mareš a Křivohlavý (1995) konkretizujú reakciu učiteľa na nesprávnu odpoveď tiež do štyroch úrovní:

- *detekcia chyby* spočíva v registrácii chyby učiteľom, ktorý upozorní žiaka, že k nej došlo, miesto ani druh chyby však nekonkretizuje,
- *identifikácia chyby* učiteľom, pričom tento informuje žiaka konkrétnejšie, kde alebo v čom k chybe došlo,
- *interpretácia chyby* spočíva v snahe učiteľa odhaliť v reakcii na odpoveď žiaka aj príčinu vzniku chyby, ponúknuť žiakovi vysvetlenie chybného úkonu a navádzať ho k jej odstráneniu resp. oprave,
- *korekcia chyby* prichádza vtedy, ak po nesprávnej odpovedi žiaka mu učiteľ poskytne úplnú resp. správnu odpoveď.

V nepriamej spätnej väzbe sa interakcia medzi žiakom a učiteľom odohráva sprostredkované, napríklad s využitím edukačného softvéru a prácou s digitálnymi technológiami.

## 2. Spätná väzba a digitálne technológie

Digitálne technológie ponúkajú bezprecedentnú šancu uľahčiť žiakovi kontrolu nad vlastným vzdelávaním poskytovaním spätnej väzby vzhľadom na výskyt, frekvenciu alebo pretrvávanie chýb. Spôsoby poskytovania spätnej väzby s využitím digitálnych technológií možno rozlišovať podľa viacerých hľadísk. Ak asociujeme predchádzajúce úrovne reakcií učiteľa na odpoveď žiaka do digitálneho prostredia, môžeme hovoriť o poskytnutí štyroch úrovní spätnej väzby:

- detekčná spätná väzba, ktorá žiaka informuje o správnosti resp. nesprávnosti odpovede napríklad v podobe pochvaly alebo oznámením chyby a motivačnej výzvy k zopakovaniu odpovede,
- identifikačná spätná väzba, ktorá žiaka upozorní nielen na výskyt, ale aj na miesto alebo frekvenciu výskytu chýb, neposkytuje však okamžité zverejnenie správnej odpovede,
- interpretačná spätná väzba, ktorá poskytuje nielen identifikáciu chyby, ale tiež ozrejmuje príčinu jej vzniku a naznačuje postup alebo spôsob, ako chybu odstrániť,
- korekčná spätná väzba posúva žiakovi správne riešenie.

Brookhart (2008) pri tvorbe spätnej väzby odporúča jej jasnú, presnú formuláciu v primeranom množstve a v čase, keď o ňu žiaci javia záujem. Použitie interaktívnej tabule (IT) pri tvorbe spätoväzbových aktivít sa javí ako vhodným prostredím umožňujúcim využitie všetkých úrovní spätnej väzby. Limitujúcimi faktormi sú v tomto prípade:

- obsah matematického vzdelávania – jeho cielený výber s ohľadom na výkonový a obsahový štandard daný inovovaným štátnym vzdelávacím programom (2014),
- vekové osobitosti cieľovej skupiny žiakov 1. – 4. ročníka ZŠ,
- softvérové možnosti, ktorými softvérdodávateľ spolu s interaktívnou tabuľou disponuje.

V tomto príspevku budeme konkretizovať možnosti využitia základných nástrojov pri návrhu aktivít spracovaných v programe ActivInspire v. 2.11 vyvíjanom firmou Promethean.

### 3. Spätná väzba vo vybranom obsahu matematického vzdelávania 1. ročníka ZŠ

Vzdelávací štandard vyučovacieho predmetu matematika v primárnom vzdelávaní je koncipovaný tak, aby vytváral príležitosti prekognitívne činnosti žiakov spájané s pojmi, akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie. Tieto rozvíja vo vzdelávacích oblastiach *Vytváranie prirodzených čísel v danom číselnom obore, Operácie s prirodzenými číslami, Geometria a meranie, Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie* (ŠPÚ, 2014).

V 1. ročníku ZŠ je vytváranie predstáv o prirodzených číslach ohraničené číselným oborom od 1 do 20, pričom žiak by mal v tomto číselnom obore vedieť usporiadať čísla podľa veľkosti a vytvoriť vzostupný i zostupný číselný rad. K uvedeným činnostiam môžeme v znení úlohy pridať aj ďalšiu požiadavku z oblasti *Geometria a meranie* v podobe kreslenia krivej čiary alebo rýsovania rovnej, otvorenej či uzavretej lomenej čiary. Úlohy, ktorými môžeme naplniť uvedený štandard, sú označované ako *dot to dot drawing pictures*. Nájdeme ich použité v pracovných zošitoch rôznych autorov (Belic, 2012; Bero, 2016). Nevýhodou úloh tohto typu v tlačenej podobe je jednorazovosť ich použitia a častá predvídateľnosť správneho riešenia.

Pri zavádzaní operácií sčítania a odčítania na množine prirodzených čísel v obore do 20 má žiak 1. ročníka, podľa inovovaného štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ (ŠPÚ, 2014), zvládnuť sčítanie a odčítanie prirodzených čísel bez prechodu cez základ 10 a na úrovni manipulácie s prechodom cez základ 10. Úlohy fixačného charakteru sú v printových pracovných zošitoch obsiahnuté v dostatočnom zastúpení a rôznorodým grafickým spracovaním. Nevýhodou nosného média je problematickosť poskytnutia inej ako detekčnej spätnej väzby.

Vo vzdelávacej oblasti *Geometria a meranie* je jednou z požadovaných činností kladených na žiakov 1. ročníka aj požiadavka dokresliť (dorysovať) v štvorcovej sieti osovo súmerný obrázok. Najčastejšie je os súmernosti, v obrazovom materiáli situovanom vo štvorcovej sieti, umiestňovaná vo zvislom smere, menej často aj vo vodorovnom smere. Šikmé umiestnenie osi súmernosti v smere uhlopriečok štvorcov štvorcovej siete je zriedkavé, a to aj



v úlohách vo vyšších ročníkoch. V printovej podobe spracovania úloh typu *symmetrical pictures to draw* je poskytnutie detekčnej alebo identifikačnej priebežnej spätnej väzby žiakovi vysoko problematické. Ak však máme takúto aktivitu realizovať na interaktívnej tabuli, je potrebné disponovať vhodným, v dostatočnej kvalite pripraveným a veku primeraným obrazovým materiálom. Vychádzajúc z rozmerov interaktívnej tabule je cenným prínosom pri práci s takýmto materiálom možnosť pracovať s rozmerovo nastaviteľnou štvorcovou sieťou.

Pri riešení aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie žiakov v prvom ročníku môžeme využiť rôzne úlohy rekreačnej matematiky s podtextom rozvoja logického myslenia, napríklad riešenie jednoduchšieho variantu hry sudoku známeho ako shidoku.

V naznačených aktivitách je z pohľadu učiteľa potrebné zamyslieť sa nad:

- jasnou a vecnou formuláciou sprievodného textu úloh s použitím odbornej terminológie, ktorej žiaci vybranej vekovej skupiny rozumejú,
- použitím adekvátnych pokynov pre následné riešenie úlohy, ktoré by malo žiakovi slúžiť aj ako návod k výberu vhodných nástrojov riešenia,
- vhodným miestom, časom a rozsahom poskytnutia spätnej väzby v aktivite, v závislosti od jej spôsobu využitia v rámci hodín alebo voľnočasových aktivít.

### 3.1. Možnosti využitia základných nástrojov IT pri tvorbe aktivít so spätnou väzbou

Interaktívna tabuľa už vo svojom pomenovaní prezentuje ponuku vytvárať pomocou príslušného softvéru aktivity, vyžadujúce participáciu žiaka na ich úspešnom zvládnutí. V súčasnosti pôsobí na slovenskom trhu viacero predajcov rôznych značiek interaktívnych zostáv, ktoré využívajú pre dosiahnutie interaktivity vlastné technické a programové riešenia.

Takéto softvérové prostredia však nebývajú navzájom kompatibilné, čo spôsobuje rad nežiadúcich efektov. Jedným z nich je nerovnaká ponuka základných nástrojov a vlastností, s ktorými môže užívateľ pri tvorbe aktivít pracovať.

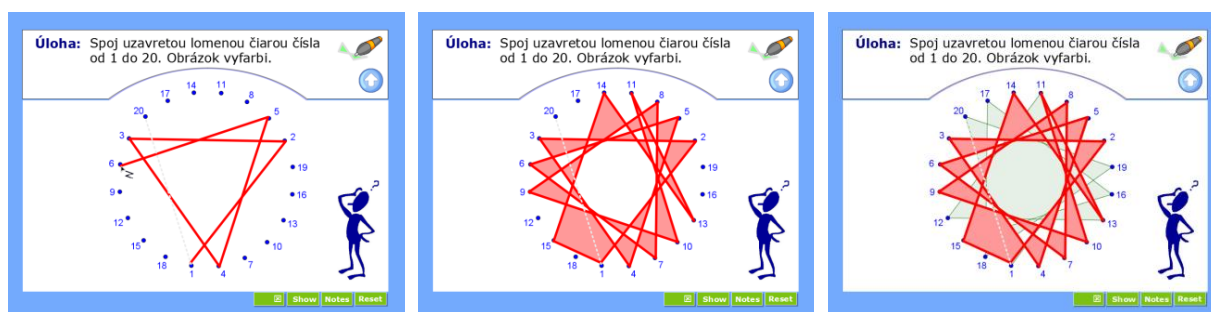
K základným nástrojom umiestneným v prostredí programu ActivInspire na samostatnom paneli nástrojov patrí defaultne nainštalovaných tisíc nástrojov. Z nich bližšie popíšeme možnosti využitia troch nástrojov: *Pero*, *Text*, *Tvary*, a to v náväznosti na tvorbu spätoväzbových aktivít z matematiky pre žiaka na 1. stupni ZŠ.

#### **Pero**

Nástroj umožňuje písať po pracovnej ploche tabule dvoma spôsobmi – ťahom voľnej ruky alebo s využitím preddefinovaných typov čiar. Jedným z nich je *i* (otvorená alebo uzavretá) lomená čiara, pomocou ktorej môžu žiaci vytvárať zaujímavé obrazce napríklad v tvare pravidelných nekonvexných mnohoúhelníkov. Ich výber pre túto aktivitu nebol náhodný.

Rozmiestnenie vrcholov pravidelného  $n$ -uholníka zabezpečuje existenciu  $n$  osí súmernosti prechádzajúcich stredom  $n$ -uholníka. Výsledný obrazec, vďaka svojej symetrii, môže poskytnúť žiakovi nielen detekčnú ale aj identifikačnú spätnú väzbu. Lomená čiara má totiž spájať zadané body vytvárajúce svojim označením vzostupný číselný rad podľa nasledujúcej úlohy (obr. 1).

Úloha 1: Spoj lomenou čiarou čísla od 1 do 20. Obrázok vyfarbi.



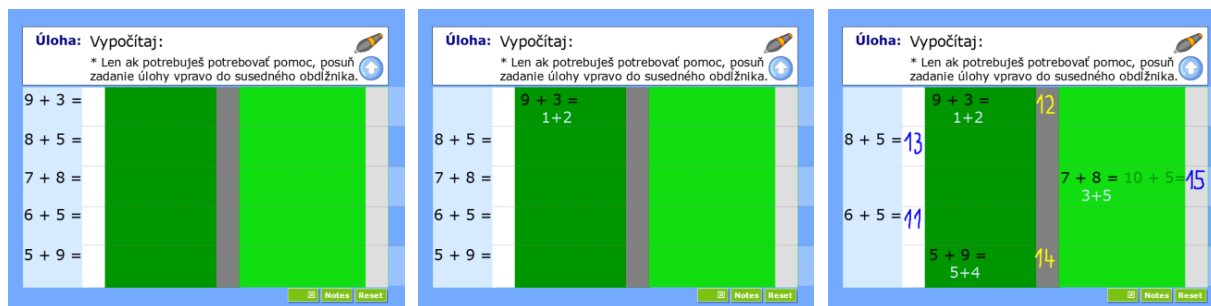
Obr. 1. Využitie nástroja Pero v úlohe 1 k identifikačnej spätnej väzbe.  
Zdroj: vlastné spracovanie.

Detekčná spätná väzba je v tomto prípade zabezpečená možnosťou porovnania výsledného tvaru lomenej čiary s preddefinovaným tvarom. V prípade zhody dôjde k ich prekrytiu. V prípade nezahyby sú jasne identifikovateľné body, v ktorých došlo pri kreslení lomenej čiary k pochybeniu (obr. 1). Náprava je možná jednoduchým zmazaním chybných a nadbytočných čiar, prípadne nakreslením novej čiary.

### Text

Práca s textom dovoľuje pripraviť a sprístupniť žiakovi spätnú väzbu až v situácii, keď on sám uzná za vhodné jej použitie a vykoná k tomu určený konkrétny úkon. Technicky sa pritom využíva jednoduchý princíp skrývania farebného textu na pozadí vyfarbenom rovnakou farbou. V závislosti od počtu použitých farieb je takto možné vytvoriť interpretačnú spätnú väzbu vysvetľujúcu postup vedúci k úspešnému vyriešeniu úlohy vo viacerých na seba naväzujúcich krokoch. Ukážkou môžu byť úlohy zaradené do fixačnej fázy vyučovacej hodiny s väzbou na precvičovanie konkrétnych matematických operácií (obr. 2).

Úloha 2: Vypočítaj nasledujúce úlohy. Len ak budeš potrebovať pomoc, posuň znenie úlohy vpravo do ďalšieho farebného obdĺžnika.



Obr. 2. Využitie nástroja Text v úlohe 1 k interpretačnej spätnej väzbe.  
Zdroj: vlastné spracovanie.

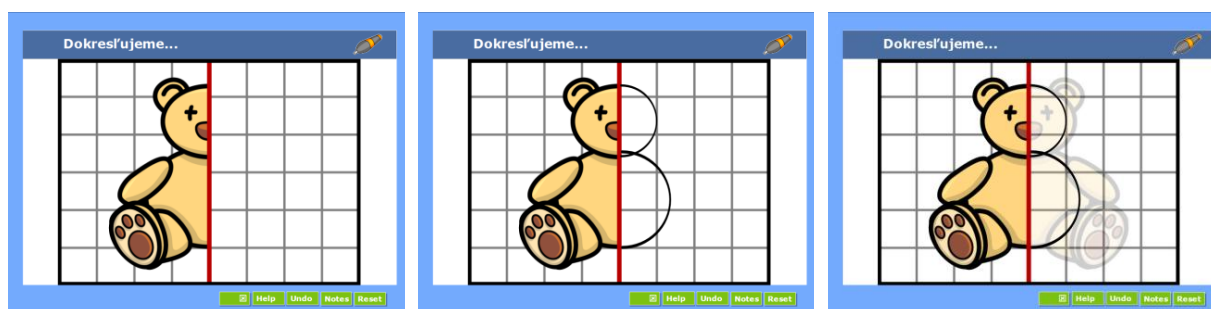
Presunutie znenia konkrétnej úlohy do ďalšej farebnej plochy sprístupňuje žiakovi návodný postup jej riešenia. Zároveň však signalizuje učiteľovi najčastejší výskyt problémov, ktoré je potrebné pre zautomatizovanie výpočtu odstrániť.

### Tvary

Nástroj Tvary umožňuje pri kreslení obrázkov využívať dopredu definované matematické útvary v  $\mathbb{R}^1$  ako sú priamka, parabola, lomená čiara, bezierova krivka a v  $\mathbb{R}^2$  rovinné útvary trojuholník, štvorec, obdĺžnik, kruh. Okrem nich však ponúka v rozšírenej ponuke

automatických tvarov aj rôzne preddefinované obrázky tvaruhviezdy, smajlíka, šípky alebo textovej bubliny. Ich výberom a vhodnou kombináciou dokáže žiak 1. ročníka ZŠ dokresľovať chýbajúce časti vhodne upravených obrazových materiálov v štvorcovej sieti. Možnosti spätnej väzby v interaktívnom cvičení presahujú možnosti printových materiálov predovšetkým technickými parametrami editácie už nakreslených útvarov ako aj nastavením vlastností obrazového materiálu napríklad v podobe jeho priesvitnosti. V prípade potreby priebežnej spätnej väzby je možné postupným stmavovaním predlohy zobrazit' správne riešenie a podľa neho korigovať svoje chyby v prekresľovaní chýbajúcej časti obrázku (obr.3).

*Úloha 3: Dokresli chýbajúcu časť obrázka.*



*Obr. 3. Využitie nástroja Tvary v úlohe 3 s priebežnou korekčnou spätnou väzbou.  
Zdroj: vlastné spracovanie*

## Záver

Starý a Laufková (2016) konštatujú, že otázkam hodnotenia a zabezpečenia spätnej väzby sa nevenuje dostatočná pozornosť a dodávajú, že aj v prípade prípravy budúcich učiteľov sú tieto otázky často zanedbávané. Na tomto mieste teda uvádzame sumarizáciu odporúčaní, ktorými by sme sa pri poskytovaní spätnej väzby, bez ohľadu na prostredie, mali riadiť.

Spätná väzba by mala byť:

- jasná, účelná, zmysluplná, vyvážená a objektívna,
- poskytnutá v čo najkratšom čase poukončení činnosti,
- skôr opisná než kritická, zameraná sa na alternatívy pozitívnej zmeny bez popisu osobnostných črt žiaka,
- kompatibilná s predchádzajúcimi vedomosťami žiaka, na ktoré poskytuje logické prepojenia, nakoľko efektívna spätná väzba zameraná na správnu úroveň môže žiakovi pomôcť pochopiť, zapájať sa a efektívne rozvíjať stratégie spracovania informácií, ktoré si má osvojiť.

## Zoznam bibliografických odkazov

- BELIC M., STRIEŽOVSKÁ J. 2016. *Matematika pre druhákov – učebnica*. Bratislava: AITEC, s.r.o. ISBN 978-80-8416-115-6.
- BERO, P., BEROVÁ, Z. 2012. *Matematika pre 3. ročník základných škôl, 1. diel*. Bratislava: OPI. ISBN 9778-80-8120-169-1.
- BROOKHART, M. S. 2008. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-0736-6.
- GAVORA, P. 2005. *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.

- MAREŠ, J. 2016. *Zkoumání procesů a struktury výukové komunikaci: historie a současnost*. Přehledová studie In *Pedagogika*, roč. 66, č. 3, s. 248–287. ISSN 2336-2189.
- MAREŠ, J. a J.KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portal. ISBN 978-80-262-1001-6.
- ŠPŮ. 2014. *Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ –Matematika 2014*. [online]. Dostupné z: [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).
- WARING, H. Z. 2009. *Moving out of IRF (initiation – response – feedback): A single case analysis* In *Language Learning*, 59 (4), s.796–824. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9922.2009.00526.x/epdf>.

### **Author Information:**

*RNDr. Jana Hnatová – PhD., Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [jana.hnatova@unipo.sk](mailto:jana.hnatova@unipo.sk)*

# DIAGNOSTIKA SOMATICKÝCH UKAZOVATEĽOV A MOTORICKEJ VÝKONNOSTI RÓMSKÝCH CHLAPCOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU A ICH KOMPARÁCIA S NORMAMI

## DIAGNOSTICS SOMATIC INDICATORS AND MOTOR PERFORMANCE ROMANY BOYS OF YOUNGER SCHOOL AGE AND THEIR COMPARISON WITH STANDARD VALUES

*Rudolf Horváth, Peter Petrikán*

### **Abstrakt**

Cieľom príspevku bolo zistiť a prezentovať stav somatických ukazovateľov a motorickej výkonnosti rómskych chlapcov mladšieho školského veku na vybraných základných školách východoslovenského regiónu. Do výskumu bolo zaradených 120 rómskych chlapcov vo veku 7-10 rokov. Pre zistenie stavu úrovne motorickej výkonnosti bola aplikovaná štandardizovaná batéria EUROFIT testu Moravec et al.(1996) a modifikovaná Belej(1996). Výsledky z testovania boli komparované s normami podľa Tureka (1999). Na základe vyhodnotenia, analýzy a komparácie získaných výsledkov bola potvrdená hypotéza o zaostávaní rómskych detí mladšieho školského veku v motorickej výkonnosti v niektorých testových položkách veľmi výrazne. V motorickej výkonnosti najhoršie výsledky sme evidovali vo faktore výbušnej sily dolných končatín a vo faktore bežeckej rýchlosti so zmenami smeru. Možnosť porovnania motorickej výkonnosti žiakov mladšieho školského veku s normami má širší význam a prínos pre školskú telovýchovnú prax.

### **Annotation**

The paper discusses somatic indicators and motor performance of Romany children attending selected primary schools in East Slovakia. The research covered 120 Romany boys, of the age of 7-10 years. Motor performances was tested by means of the EUROFIT test proposed by Moravec et al. (1996) and modified by Belej (1996). The test results were compared to the standards proposed by Turek (1999). An analysis and comparison of the results gave support to the hypothesis saying that Romany boys of primary school age fall behind in terms physical condition abilities, which is striking in some of the tested items. The physical condition abilities data shows poor results in terms of the dynamic power of lower limbs and the changed direction run speed. The possibility to compare motor performance of primary school children with the standard values is significant for physical education classes at schools.

**KLúčové slová:** Motorická výkonnosť, pohybové schopnosti, kondičné schopnosti, koordinačné schopnosti, normy kondičných schopností, normy koordinačných schopností

**Key words:** Motor performance, motion skills, physical condition abilities, coordination skills, physical condition abilities standards, coordination skill standards

## Úvod

V posledných desaťročiach sa zintenzívnil záujem o vedecké bádanie rómskeho etnika súvisiace so spoločensko-ekonomickými a politickými problémami Rómov na Slovensku. V súčasnosti na Slovensku žije cca 500000 Rómov z toho takmer polovica na východnom Slovensku. Len poznaním vnútorných a vonkajších činiteľov, ktoré pôsobia na telesný a duševný vývoj rómskych detí, na ich odlišnosti a špecifiká je možné sa zaoberať ich socializáciou a integráciou do majoritnej spoločnosti.

### 1. Problém

V rámci hľadania odlišnosti a osobitosti rómskeho etnika oproti majoritnej populácii sa mnohí autori začali zaoberať rómskou problematikou z rôznych hľadísk, z hľadiska zdravotného, sociologického, psychologického a hlavne edukačného. Testovaním a hodnotením somatických a motorických predpokladov rómskych žiakov sa doteraz zaoberali vo svojich výskumoch viacerí autori. Mačura&Šimková (1980), Mačurová (1998) vo svojich výskumoch uvádzajú, že existujú určité odlišnosti v motorike a v somatike medzi bežnou populáciou a rómskymi deťmi. Výsledky rozsiahleho výskumu Horváth (2001) opätovne potvrdili nielen rozdielnosti somatického a motorického vývoja rómskych detí oproti bežnej populácii, ale už aj o výraznom zaostávaní rómskych detí. Potvrdili to aj ďalšie výskumy Adamčák (2007) a Horváth et al. (2010). Ružbarská (2007, 2016, 2016), Ružbarský et al (2014, 2015, 2016), Petrikán (2017). Doterajšie spôsoby hodnotenia všeobecnej motorickej výkonnosti žiakov mladšieho školského veku, ale aj ostatných vekových skupín boli realizované aplikáciou EUROFIT testom. Turek (1999) na základe rozsiahleho výskumu navrhol a zostavil normy kondičných schopností detí mladšieho školského veku. Tento príspevok môže slúžiť ako príklad hodnotenia žiakov s využitím týchto noriem v pedagogickej praxi.

### Cieľ výskumu a hypotéza

Cieľom tohto výskumu bolo diagnostikovať somatické ukazovatele a motorickú výkonnosť rómskych chlapcov mladšieho školského veku a komparovať ich s normami (Turek 1999).

H1 Predpokladáme, že na základe výsledkov z výskumu, somatické ukazovatele a motorická výkonnosť rómskych chlapcov mladšieho školského veku bude zaostávať za hodnotami noriem podľa Tureka(1999).

## 2. Metódy

### 2.1. Metódy získavania vstupných údajov

Pre hodnotenie somatických ukazovateľov a motorickej výkonnosti sme vybrali sledovanú skupinu rómskych chlapcov mladšieho školského veku 7-10 ročných v celkovom počte 120 z vybraných základných škôl 1. stupňa základných škôl Východoslovenského regiónu. Pre získanie vstupných výskumných údajov sme použili metódu motorického testovania. Pre zistenie stavu úrovne motorickej výkonnosti sme aplikovali štandardizovanú batériu EUROFIT testu (Moravec at all, 1996), ktorá bola modifikovaná Belejom (1996). Pre testovanie somatických ukazovateľov a motorickej výkonnosti sme použili nasledujúce položky:

- TV - telesná výška
- TH - telesná hmotnosť
- BMI - telesný index hmotnosti
- TR - test rovnováhy – plameniák - faktor: *statická rovnováha*
- TAP - tanierový tapping-faktor: *frekvenčná rýchlosť ruky*
- PRKL - predklon s dosahovaním - faktor: *klbová pohyblivosť trupu*
- SKOK - skok do diaľky z miesta -faktor: *výbušná sila dolných končatín*
- LS - ľah – sed za 30 s - faktor: *dynamická a vytrvalostná sila brušného a bedrovo – stehenného svalstva*
- CBEH - člnkový beh 10x5 m - faktor: *bežecká rýchlosť so zmenami smeru*
- VBEH - vytrvalostný člnkový beh - faktor: *bežecká vytrvalostná schopnosť*

$$BMI = \frac{TH}{TV^2}$$

## 2.2. Metódy spracovania údajov

Štatistické spracovanie sme realizovali pomocou štatistického softvéru SYSTAT12 a tabuľky a grafy pomocou programu EXCEL z balíka OFFICE. Vypočítali sme základné štatistické charakteristiky súborov ako aritmetický priemer  $\bar{x}$  a smerodajnú odchýlku  $s$ . Normálne rozdelenie súborov sme testovali Shapiro-Wilkovým testom  $sw$ . Normalita súborov bola Shapiro-Wilkovým testom potvrdená. Namerané hodnoty jednotlivých testovacích položiek sme porovnali s normami pohybovej výkonnosti (Turek, 1999). Pre vytvorenie noriem sme aplikovali metodiku Kasa (2002).

**Tabuľka 1 – Princíp vytvorenia noriem**

Bodové ohodnotenie	Slovné vyjadrenie úrovne	Princíp normy
1	nedostatočná	$x-1,76s$ a menej
2	veľmi slabá	$x-1,26s$ až $x-1,75s$
3	slabá	$x-0,76s$ až $x-1,25s$
4	podpriemerná	$x-0,26s$ až $x-0,75s$
5	priemerná	$x \pm 0,25s$
6	nadpriemerná	$x+0,26s$ až $x+0,75s$
7	veľmi dobrá	$x+0,76s$ až $x+1,25s$
8	výborná	$x+1,26s$ až $x+1,75s$
9	vynikajúca	$x+1,76s$ a viac

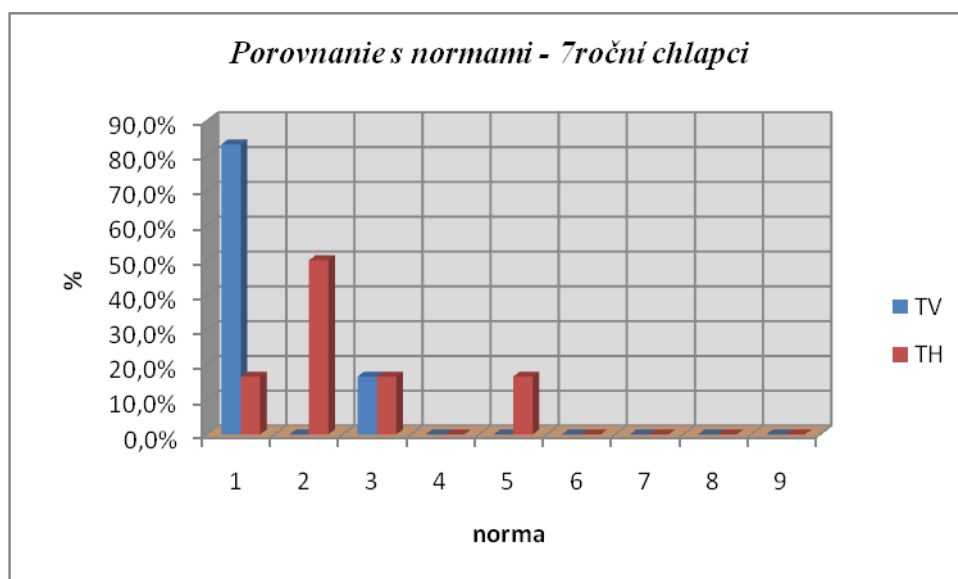
### 3. Výsledky a diskusia

**Tabuľka 2 – Percentuálne vyjadrenie plnenia noriem**

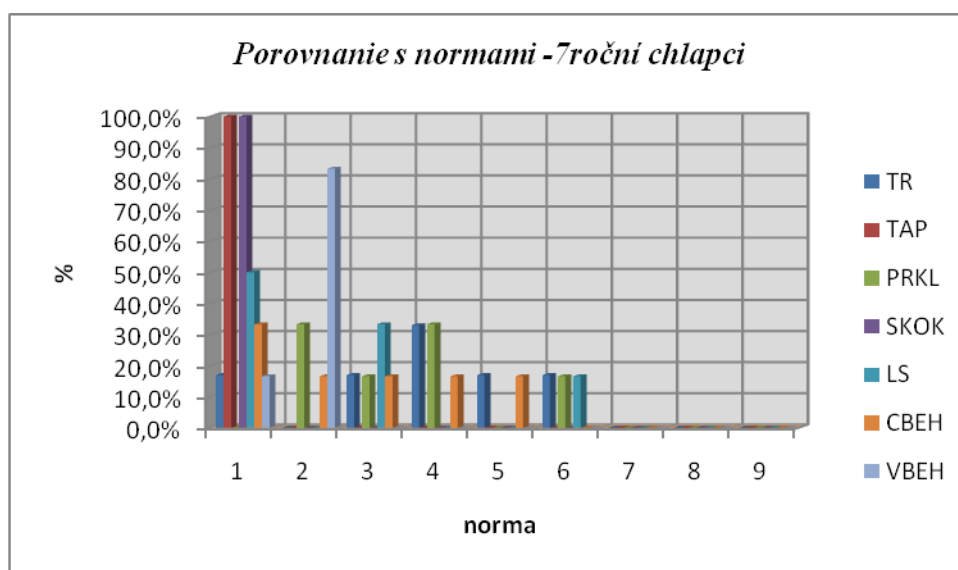
Rómski chlapci										
	vek	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>TV</b>	7	83,3%	0,0%	16,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	20,0%	40,0%	20,0%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	9	30,7%	7,7%	23,1%	0,0%	23,1%	0,0%	7,7%	0,0%	7,7%
	10	0,0%	7,7%	38,5%	7,7%	15,3%	23,1%	7,7%	0,0%	0,0%
<b>TH</b>	7	16,6%	50,0%	16,6%	0,0%	16,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	0,0%	0,0%	50,0%	30,0%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	9	0,0%	15,3%	30,7%	0,0%	7,7%	23,1%	0,0%	0,0%	23,1%
	10	0,0%	0,0%	23,1%	38,5%	7,7%	7,7%	7,7%	0,0%	15,3%
<b>TR</b>	7	17,0%	0,0%	17,0%	33,0%	17,0%	17,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	10,0%	10,0%	20,0%	50,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	9	0,0%	15,3%	7,7%	30,7%	23,1%	15,3%	7,7%	0,0%	0,0%
	10	0,0%	15,3%	7,7%	38,5%	15,3%	23,1%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>TAP</b>	7	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	20,0%	30,0%	40,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	9	23,1%	38,5%	30,7%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	10	92,3%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>PRKL</b>	7	0,0%	33,3%	16,7%	33,2%	0,0%	16,6%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	0,0%	10,0%	0,0%	30,0%	40,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	9	0,0%	0,0%	15,3%	38,5%	38,5%	0,0%	0,0%	0,0%	7,7%
	10	0,0%	0,0%	23,7%	46,1%	23,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>SKOK</b>	7	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	10,0%	30,0%	20,0%	20,0%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	9	23,1%	23,1%	15,3%	15,3%	23,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	10	23,1%	23,1%	30,8%	23,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>LS</b>	7	50,0%	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	16,6%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	0,0%	0,0%	30,0%	40,0%	10,0%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%
	9	7,7%	15,3%	30,7%	30,7%	7,7%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%
	10	7,7%	30,8%	7,7%	15,3%	30,8%	7,7%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>CBEH</b>	7	33,3%	16,4%	16,8%	16,2%	16,6%	16,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	0,0%	0,0%	10,0%	50,0%	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	9	0,0%	0,0%	15,3%	15,3%	23,0%	15,3%	23,1%	7,7%	0,0%
	10	7,7%	46,1%	0,0%	7,7%	23,1%	15,3%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>VBEH</b>	7	16,6%	83,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	8	0,0%	0,0%	40,0%	30,0%	20,0%	0,0%	10,0%	0,0%	0,0%
	9	0,0%	38,5%	15,3%	23,1%	23,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	10	30,8%	30,8%	15,3%	7,7%	15,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%



Pre väčšiu názornosť uvádzame hodnoty z tab. 2 v grafoch.

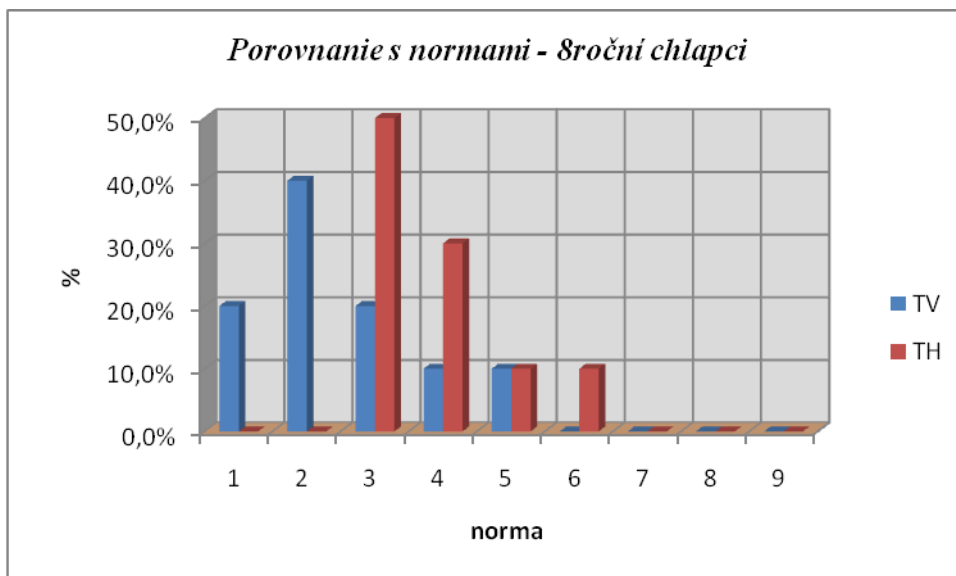


Obr. 1 Somatické ukazovatele – porovnanie s normami – 7 roční rómski chlapci

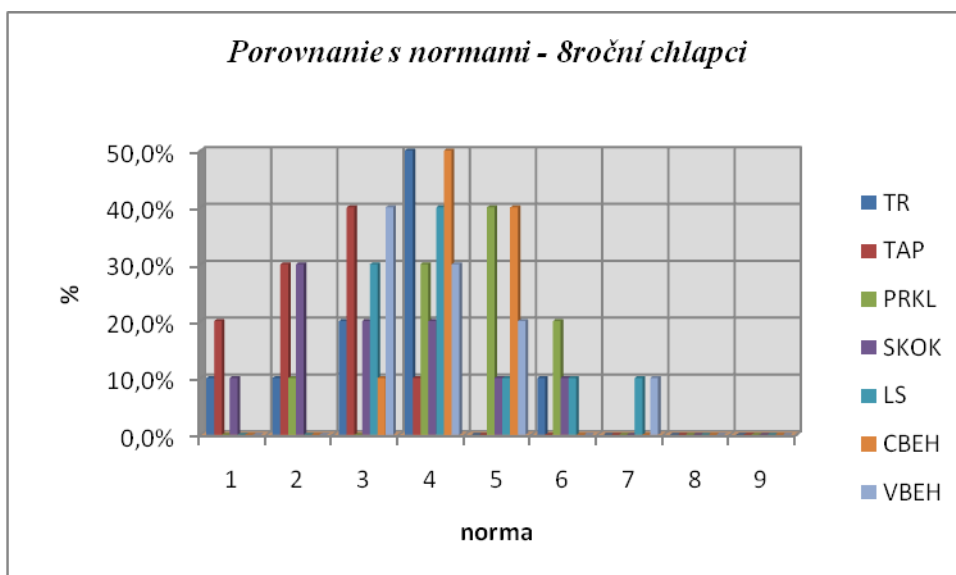


Obr.2 Motorická výkonnosť – porovnanie s normami – 7 roční rómski chlapci

Pri analýze grafov plnenia noriem vidíme, že väčšina hodnôt sa nachádza naľavo od priemeru, teda plnenie noriem podpriemerné a horšie. Za povšimnutie stoja testovacie položky TAP – tanierový tapping a SKOK – skok do diaľky z miesta kde až 98% rómskych detí splnilo resp. nespĺnilo normu v úrovni *1-nedostatočne* a tiež položka VBEH – vytrvalostný člnkový beh, kde 80% má úroveň *2-veľmi slabú*. V somatických ukazovateľoch až 82% rómskych chlapcov 7 ročných má TV – telesnú výšku v kategórii *1- nedostatočná* a aj hodnoty TH – telesná hmotnosť sú podpriemerné, len 17% 7 ročných rómskych chlapcov má priemernú hmotnosť.

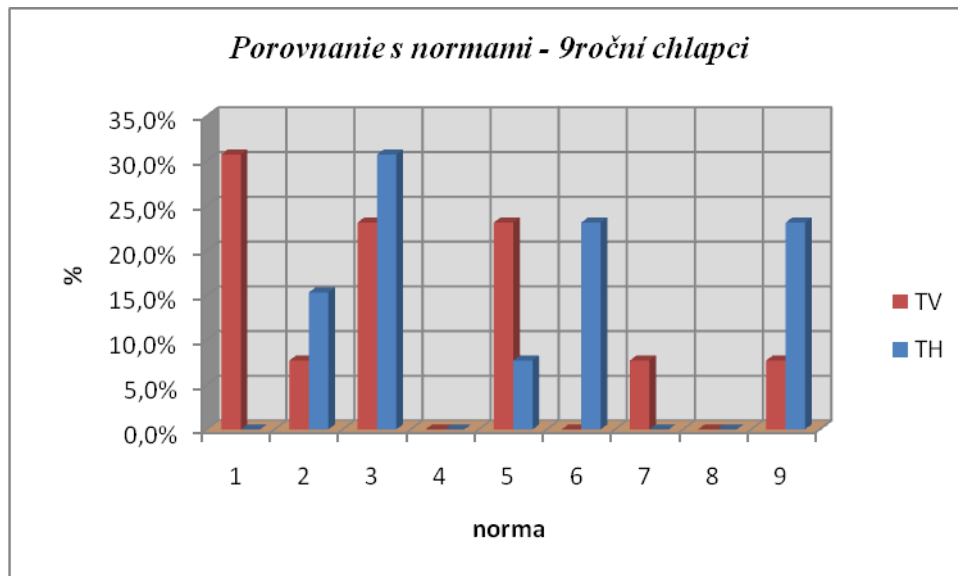


Obr. 3 Somatické ukazovatele – porovnanie s normami – 8 roční rómski chlapci

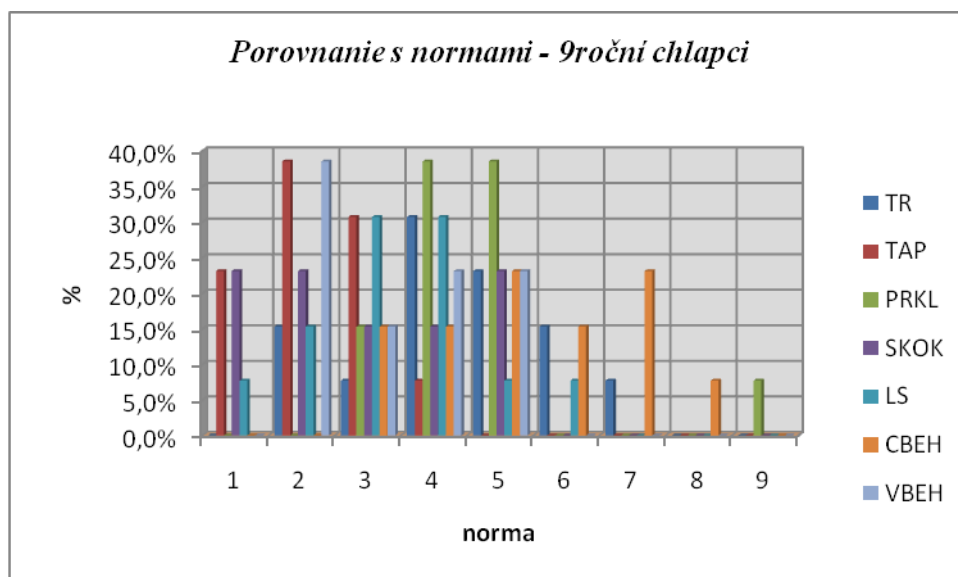


Obr. 4 Motorická výkonnosť – porovnanie s normami – 8 roční rómski chlapci

Pri 8 ročných rómskych chlapcoch plnenie noriem motorickej výkonnosti aj v somatických ukazovateľoch sa už grafy viac približujú k normálnemu rozdeleniu. Testovacie položky PRKL, CBEH splnilo priemerne až 40% rómskych chlapcov a položku PRKL až 20% rómskych chlapcov splnilo v hodnotení *nadpriemerne*, aj v somatických ukazovateľoch je plnenie noriem lepšie ako v kategórii 7 ročných rómskych chlapcov.

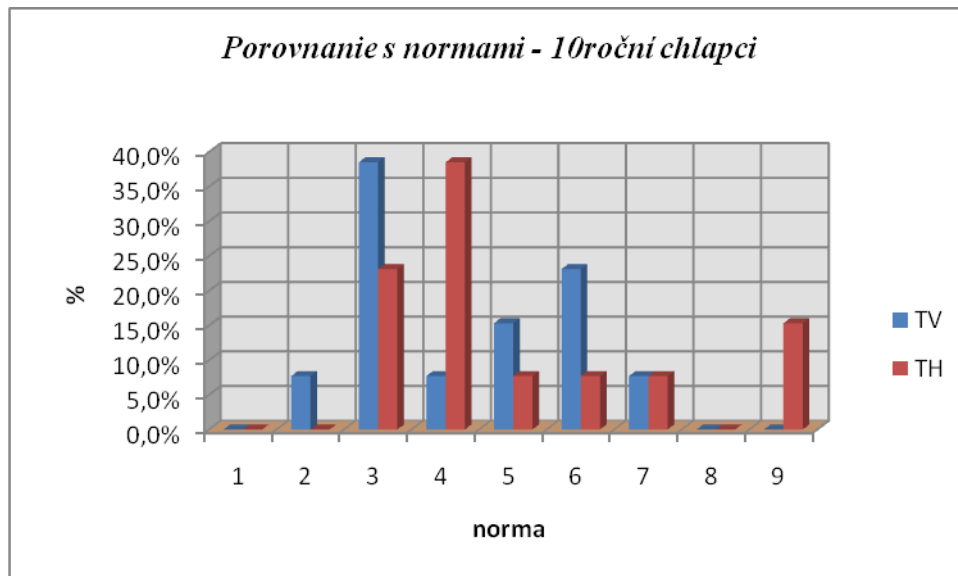


Obr. 5 Somatické ukazovatele – porovnanie s normami – 9 roční rómski chlapci

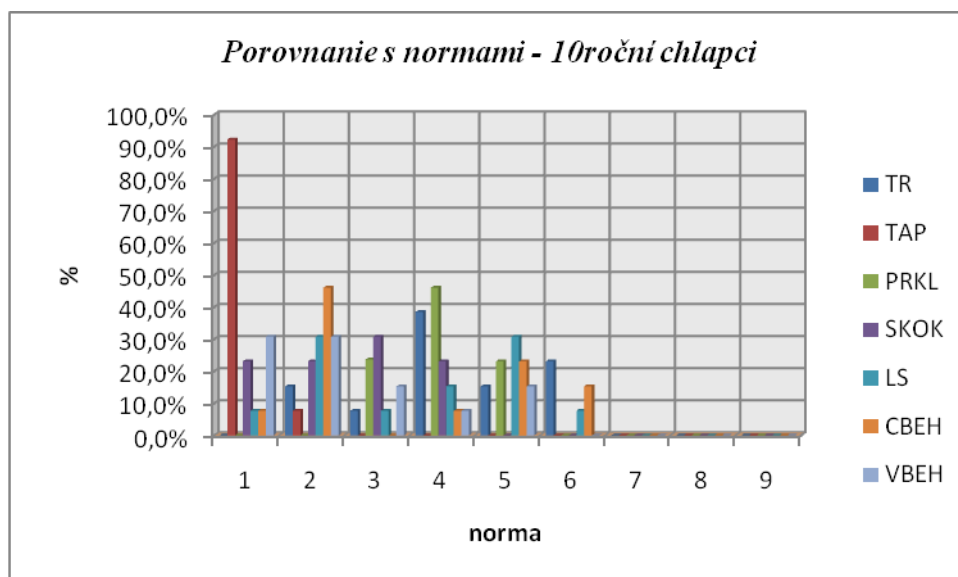


Obr. 6 Motorická výkonnosť – porovnanie s normami – 9 roční rómski chlapci

Pri analýze výsledkov v plnení noriem u 9 ročných rómskych chlapcov vidíme značne lepšie výsledky ako u mladších kategórií. Na úrovni 5-priemerne splnilo normy až 37% v položke PRKL a 27% v položkách TR, SKOK, CBEH a VBEH. V somatických ukazovateľoch je zaujímavé až 30% 9 ročných rómskych chlapcov, ktorí majú TV –telesnú výšku na úrovni 1 – *nedostatočná*.



Obr. 7 Somatické ukazovatele – porovnanie s normami – 10 roční rómski chlapci



Obr. 8 Motorická výkonnosť – porovnanie s normami – 10 roční rómski chlapci

U 10 ročných rómskych chlapcov sa potvrdzujú trendy, že viac položiek sú schopní realizovať v hodnotení 5 – *priemer*, dokonca až 22% malo v položke PRKL ,17% v položke CBEH a 8% v položke LS hodnotenie 6-*nadpriemerné*. Somatické ukazovatele sú stále vychýlené k hodnotám pod priemerom konkrétne až 37% má TV v hodnotení 3- *slabá* a 38% TH v hodnotení 4-*podpriemerná*. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že plnenie noriem rómskych chlapcov je pod úrovňou plnenia detí majoritnej spoločnosti, ale môžeme pozorovať, že s pribúdajúcim vekom sa výsledky rómskych chlapcov zlepšujú a začínajú kopírovať normy.

## Záver

V hypotéze sme predpokladali, že telesný vývin ako aj motorická výkonnosť rómskych detí budú zaostávať za normami podľa Tureka(1999). Táto hypotéza sa v plnom rozsahu potvrdila. Zdá sa, že ani po 18 rokoch od výskumu Tureka sa výsledky rómskych chlapcov nezlepšili skôr naopak. Dokazujú to aj naše grafy napríklad až 92% 10 ročných chlapcov splnilo normu v položke TAP nedostatočne a u 7 ročných chlapcov v položkách TAP a SKOK až 98% nedostatočne. V somatických ukazovateľoch sú výsledky alarmujúce. Priemerné hodnoty TV – telesnej výšky a TH – telesnej hmotnosti dosahuje mizivé percento rómskych chlapcov, čo svedčí o pretrvávajúcich a nezlepšujúcich sa životných a stravovacích podmienok rómskych detí.

## Zoznam bibliografických odkazov:

- ADAMČÁK, Š. et al. 2007. *Pohybová výkonnosť a športové záujmy rómskych žiakov na 1. stupni základnej školy*. Banská Bystrica: UMB, PF, 2007. ISBN 978-80-8083-385-5.
- BELEJ, M., 1996: *Telesný a pohybový profil 14 ročnej mládeže východoslovenského regiónu*. Pdf v Prešove, 1996. UPJŠ v Košiciach, 60 s.
- HORVÁTH, R., 2001. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť rómskych detí mladšieho školského veku*. Prešov: Ústav národnostných štúdií a cudzích jazykov Prešovskej univerzity v Prešove ISBN 80-89040-08-X.
- HORVÁTH, R., 2007 *Komparácia somatických a motorických predpokladov rómskych a nerómskych žiakov mladšieho školského veku*. In: Človek a spoločnosť roč. 10, č.3, 2007, <http://www.saske.sk/cas>, Spoločenskovedný ústav SAV Košice, ISSN 1335-3608.
- HORVÁTH, R., BERNASOVSKÁ, J., BORŽÍKOVÁ, I. SOVIČOVÁ, A. 2010. *Diagnostika motorickej výkonnosti a genetických predpokladov pre šport*. Prešov, Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 978-80-555-0270-0, s.227.
- KASA, J. 2003. *Diagnostika pohybových predpokladov v športe*. Trenčín: TU A. Dubčeka, ÚPHV, 209 s.
- MAČUROVÁ, I. 1998. *Somatic development younger school – age of Romany children in Stará Ľubovňa district*. Bull. slov. antropol. spoločnosti, 1:63-66 (1998) (In Slovakia)
- MAČURA, I., ŠIMKOVÁ, N., 1980. *Somatický vývoj a pohybová výkonnosť 6 až 15 ročnej cigánskej populácie na Slovensku*. (RŠ II - 2 - 3) . PF Nitra.
- MORAVEC, R. et al, 1990. *Telesný funkčný rozvoj a pohybová výkonnosť 7-18 ročnej mládeže v ČSFR*. Bratislava, MŠSR, 1990.
- PETRIKÁN, P. 2017. *Somatické ukazovatele a motorická výkonnosť rómskych detí mladšieho školského veku*. Rigorózna práca, Prešov, s.90
- RUŽBARSKÁ, I. - TUREK, M. 2007. *Kondičné a koordinačné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: PU, FŠ, 2007. ISBN 978-80-8068-670-3
- RUŽBARSKÁ, I., 2016. Physical fitness of primary school children in the reflection of different levels of gross motor coordination. In: *Acta Gymnica*. Vol. 46, no. 4, pp. 184-192. ISSN 2336-4912 (Print). ISSN 2336-4920 (On-line). Doi: 10.5507/ag.2016.018.
- RUŽBARSKÁ, I. 2016. Gross motor coordination and physical development in the context of primary education. In: *3rd International multidisciplinary scientific conference on social sciences & arts SGEM 2016. Conference proceedings*. Book 1 Psychology & Psychiatry, Sociology & Healthcare, Education. Volume III. Education and Educational research. 24 – 30 august, 2016. Albena, Bulgaria: STEF92 Technology Ltd. Sofia, pp. 441-447. ISBN 978-619-7105-72-8. ISSN 2367-5659. doi: 10.5593/sgemsocial2016B13.

- VADASOVÁ, B., CECH, P., SMERECKÁ, V., JUNGER, J. - ZVONAR, M. - RUZBARSKÝ, P. 2016. Overweight and obesity in Slovak high school students and body composition indicators: a non-randomized cross-sectional study. BMC - public health. 2016. 16:808. DOI: 10.1186/s12889-016-3508-9 (IF=2,201) <http://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-016-3508-9>
- TUREK, M., RUZBARSKÝ, P., KOKINDA, M., SMERECKÁ, V., JANCOSEK, M., KANDRAC, R. 2015. The state of physical fitness in high school students in third millennium. Polish Journal of Sport and Tourism. Vol. 24, 2015, No. 4, ISSN 1899-1998 (database: EBSCO, DOAJ, ULRICHSWEB)
- BERNASOVSKÁ, Jarmila – BOROŇOVÁ, Iveta – PORÁČOVÁ, Janka – MYDLÁROVÁ BLAŠČÁKOVÁ Marta – SZABADOSOVÁ, Viktória – RUŽBARSKÝ, Pavel – PETREJČÍKOVÁ, Eva – BERNASOVSKÝ, Ivan: Motoric performance and R577X polymorphism of ACTN3 gene in Roma children. *International Science Index*. Vol. 8, No. 11, part. XIII, 2014, s. 967-970. ISSN 1307-6892
- TUREK, M., 1999. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť detí mladšieho školského veku*. SVS TVaŠ — východoslovenská pobočka. PF PU v Prešove, 1999, 111 s. ISBN 80-88885-61-2.

#### **Authors Information:**

*Prof. PhDr. Rudolf Horváth – PhD., Department of Preschool and Elementary Education and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [rudolf.horvath@unipo.sk](mailto:rudolf.horvath@unipo.sk)*

*Mgr. Peter Petrikán – Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [peter.petrikan.p1p@gmail.com](mailto:peter.petrikan.p1p@gmail.com)*

# **METÓDA SPROSTREDKOVANÉHO UČENIA V KONTEXTE PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE**

## **METHOD OF MEDIATED LEARNING IN CONTEXT OF PRE-PRIMARY EDUCATION**

*Nikoleta Izdenczyová, Michaela Drábiková*

*Nikoleta Izdenczyova, Michaela Drabikova*

### **Abstrakt**

Cieľom tejto práce je podať základné informácie o Metóde sprostredkovaného učenia v kontexte predprimárnej edukácie. Práca sa zaoberá kognitívnymi funkciami, ktoré sú v predškolskom veku v štádiu rozvoja. Práca vyzdvihuje dôležitosť poznania deficitných kognitívnych funkcií a poskytuje všeobecný prehľad, ako sa dajú akcelerovať vďaka poznaniu dieťaťa. Práca ďalej poukazuje na význam plánovania lekcie prostredníctvom kognitívnej mapy. Sprostredkovaným učením v predprimárnej edukácii je možné priblížiť obsahové štandardy Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie deťom, ktorých kognitívne funkcie nie sú dostatočne vynorené.

### **Annotation**

The aim of this paper is to provide basic information on the Method of Mediated Learning in the context of pre-primary education. The paper deals with cognitive functions, which are during pre-school age in the development stage. This article emphasizes the importance of recognizing deficient cognitive functions and provides a general overview of how they can be accelerated by knowing the child. The article also points to the importance of planning a lesson through a cognitive map. Through mediated learning in pre-primary education, the content standards of the State Educational Program for Pre-primary Education for Children, whose cognitive functions are not sufficiently enforced, can be brought closer.

**KLúčové slová:** *Sprostredkované učenie. Kognitívne funkcie. Predprimárna edukácia.*

**Key words:** *Mediated learning. Cognitive functions. Pre-primary education.*

### **Úvod**

Od sedemdesiatych rokov minulého storočia bolo vytvorených viacero programov, ktoré podporujú a rozvíjajú kognitívne schopnosti detí. K týmto programom patrí aj program R. Feuersteina. Základnou myšlienkou, z ktorej tento program vychádza, je presvedčenie, že kvalita mentálnych procesov závisí od stupňa rozvoja kognitívnych funkcií, ktorý prebieha spontánne, je však ovplyvnený endogénnymi a exogénnymi vplyvmi. Feuerstein si začal všimnúť, že rozhodujúci moment v rozvoji poznávacích funkcií, myslenia a stratégií učenia detí predstavoval prístup učiteľa, formy diagnostiky a učenia, ktoré dokázal realizovať. Všimol si podoby a štruktúry príznačné pre interakciu matiek s ich malými deťmi, ktoré boli v škole i mimo nej úspešné. Postupne tak odhaľoval mechanizmy, ktoré ovplyvňujú rozvoj intelektu, myslenia a efektívne učenie dieťaťa a zdroje ich školského neúspechu. Definoval

prvky interakcie učiteľa (rodiča) s dieťaťom, ktoré zohrávajú kľúčovú úlohu. Tieto prvky označil ako kritériá sprostredkovaného učenia a začal sa zaoberať otázkami ich systematického používania v školskej praxi.

## 1. Teoretické východiská kognitívnych podporných programov

Materiál pre vlastnú definíciu sprostredkovaného učenia a jeho aplikáciu zbieral Feuerstein v priebehu viac ako 20 rokov. Systematicky pracoval na formulácii vlastnej teórie vývinu kognitívnych funkcií a nápravy kognitívnych deficitov (Málková 2009). Opieral sa o prácu z obdobia povojnového Izraela (deti, ktoré prežili holokaust), ale i z klinickej práce s deťmi imigrantov a deťmi školsky neúspešnými. Inštrumentálne obohacovanie – ako svoj program Feuerstein nazval – postupne prepracoval do výučbových materiálov (tzv. inštrumentov) rozvíjajúcich konkrétne kognitívne schopnosti.

Na začiatku 20. storočia bola dôležitosť kognície ako rozhodujúceho činiteľa správania zatienená tromi významnými hnutiami. Tie majú aj dnes silný vplyv na psychológiu, výchovu a vzdelávanie. Ide o psychodynamický, behaviorálny a psychometrický prístup. Vplyv týchto prístupov môžeme zhrnúť tak, že ani jeden (s malými výnimkami) nepovažuje kogníciu za niečo, čo môže byť štruktúrne modifikovateľné. Feuerstein si však položil niekoľko otázok: Prečo sú deti neúspešné? Aké sú príčiny ich neúspechu? Je možné zmeniť ich prístup k práci, zmeniť postoj? Ako je možné túto zmenu zachytiť a diagnostikovať? Z čoho musí intervenčný program vychádzať (Štindlová 2016)?

V priebehu dvadsiateho storočia sa začali objavovať rôzne prístupy k poňatiu inteligencie i jej meraniu (Krejčová 2013). Niektoré z týchto prístupov sa na inteligenciu nepozerajú ako na danú dispozíciu, ale zameriavajú sa na proces jej využitia. Feuerstein (2014, In: Feuerstein a kol. 2014) zamerlal svoje bádanie na inteligenciu ako na fenomén, ktorý je možné meniť a výsledky svojho bádania zhrnul do teórie štruktúrálnej kognitívnej modifikovateľnosti, ktorá predstavuje základné teoretické východisko inštrumentálneho obohacovania. Pojmy „štruktúrálny“ a „kognitívny“ odkazujú na fakt, že sa všetky aspekty Feuersteinovho diela vzťahujú k rozvoju aktuálnej štruktúry poznávacích funkcií človeka. Slovo modifikovateľnosť vyjadruje presvedčenie, že štruktúra týchto funkcií je modifikovateľná – meniteľná (Málková 2008).

Feuerstein si kládol tri základné otázky: Prečo je kognícia dôležitá? Ak je dôležitá, je modifikovateľná? Ak je dôležitá a modifikovateľná, tak akou optimálnou cestou? Feuerstein tvrdil, že s deťmi je potrebné neustále pracovať. Nemáme ich však učiť, ale dávať im informácie a tak ich akcelerovať. Rozvoj kognície súvisí s emóciami a to na strane dieťaťa i učiteľa (sprostredkovateľa). Iba tak sa podarí zmeniť štruktúru. Sprostredkovateľ v prvom rade musí veriť, že dieťa dokáže zmeniť a dostať ho „cez hranice“. Nesmie nastavovať limity. Aby sa zmena stala trvalejšou, musíme k tejto zmene dôjsť optimálnou cestou. Touto optimálnou cestou je Feuersteinov intervenčný program, ktorý sa koná v duchu sprostredkovaného učenia (Štindlová 2016; Feuerstein 2016).

## 2. Sprostredkované učenie R. Feuersteina

Základné piliere Štruktúrálnej kognitívnej modifikovateľnosti tvoria tri oblasti:

1. Znalosť kognitívnych funkcií,
2. Kognitívna mapa,
3. Skúsenosť sprostredkovaného učenia.



## 2.1. Znalosť kognitívnych funkcií

V českej a slovenskej odbornej literatúre nájdeme kognitívne funkcie predovšetkým v spojení s pojmami kognitívne procesy a kognitívne činnosti. Napr. Kovalčíková a kol. (2015, s. 40) definujú kognitívnu funkciu ako „mentálny nástroj, ktorý zabezpečuje vnímanie, spracovanie a komunikovanie informácií. Môže prebiehať na vedomej, ako aj nevedomej úrovni. Medzi základné kognitívne funkcie patrí pozornosť, vnímanie, pamäť, jazyk, myslenie a predstavivosť. Kognitívne funkcie nám umožňujú myslieť a spoznávať svet. Vďaka nim môžeme posudzovať, odôvodňovať, vyjadrovať sa, učiť sa, pamätať si a vyjadrovať sa pomocou jazyka.“ Kognitívny proces je poznávací proces, ktorý prijíma a spracováva informácie z vonkajšieho i vnútorného sveta. Pomocou kognitívnych procesov sú senzorické podnety spracovávané, redukované, elaborované, uložené a využité, čo sa následne prejavuje v správaní. Kognitívne procesy zahŕňajú vnímanie, pamäť, porozumenie, reč, rozhodovanie, riešenie problémov a pod. (Kovalčíková a kol. 2015).

Podľa Goldberga (2004) sú ľudské kognitívne funkcie proaktívne, smerujú do budúcnosti. Ženú ich ciele, plány, túžby, ctižiadosť a sny. Popredný belgický psychológ Lebeer (2006) tvrdí, že kognitívne funkcie sú potrebné vo všetkých oblastiach života. Lebeer ďalej uvádza, že učitelia by mali učiť deti, ako sa majú učiť a aktivovať svoje kognitívne funkcie. V dnešnej modernej dobe sa všetko neustále mení, a preto je nevyhnutné sa stále učiť a prispôsobovať sa meniacej sa situácii. K tomuto účelu potrebujeme vyššie myšlienkové procesy. Kognícia sa podieľa aj na vytváraní vzťahov. Na to, aby sme komunikovali, rozumeli si, či vnímali mimoslovné informácie, pochopili pocity iných, je potrebné, aby sme mali rozvinuté kognitívne funkcie. Podľa Ceciho (1986) sa kognitívne funkcie vyvíjajú jedine v dostatočne komplexnom prostredí. Lebeer (2013) dopĺňa, že kognícia je základom učenia v najširšom zmysle – zahŕňa sociálno-emocionálne učenie, kreativitu, muzikálnosť a iné inteligencie, ktoré nie sú bežne považované za súčasť kognície. Vývin týchto zložiek prebieha v rodine, spoločensťve a v škole. Lebeer vo svojej práci odkazuje na Feuersteina, ktorého programy zlepšujú vývin kognitívnych funkcií. Sám Feuerstein (Feuerstein a kol. 2014) definuje kognitívne funkcie ako mentálne *podmienky* nevyhnutné pre existenciu mentálnych operácií a akejkolvek funkcie správania. Môžeme ich rozvíjať pri použití akýchkoľvek všeobecných informácií, pričom je dôležité vyberať taký obsah, ktorý je deťom zrozumiteľný.

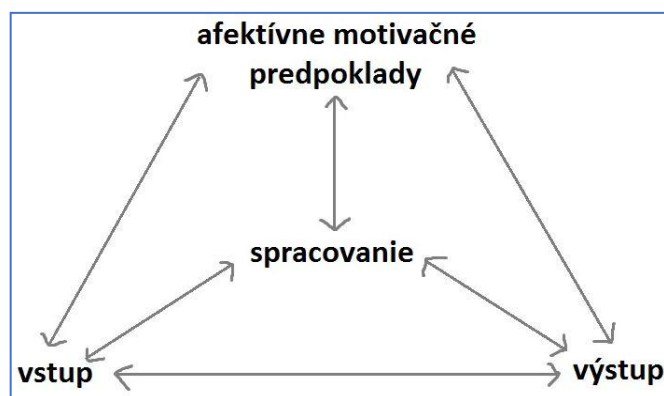
Najlepšie kognitívnym funkciám porozumieme, ak ich prirodzene rozdelíme do troch fáz mentálnej činnosti, ktorými sa Feuerstein inšpiroval u ruského neuropsychológa Luriju. Iba tak môže učiteľ (sprostredkovateľ) rozumieť procesu učenia (Feuerstein a kol. 2014).

Troma fázami mentálnej činnosti sú:

1. fáza vstupu (*input*),
2. fáza spracovania (*elaborácia*),
3. fáza výstupu (*output*).

Input je zodpovedný za získanie dát pre kognitívny systém, output je zodpovedný za výdaj a činnosť, ktorá je záverom získaným elaboráciou (Feuerstein a kol. 2014). Proces medzi týmito tromi fázami prebieha nepretržite. Jednotlivé fázy sú prepojené, vzájomne sa ovplyvňujú a nemusia vždy nasledovať v uvedenom poradí. Feuerstein vyjadruje komplikovanosť týchto väzieb nasledujúcou schémou:

Spracovanie má v schéme centrálnu pozíciu. Vo vzťahu k mentálnej činnosti a k uplatneniu kognitívnych procesov jedinca, je spracovanie v každodennej realite významnejšie ako vstup a výstup (Málková 2008). Afektívne motivačné predpoklady sú postoje k situáciám učenia.



Obr.1 Schéma vzťahu medzi fázami myšlienkového procesu  
(Zdroj: Málková, Gabriela. Uměnízprostředkovaného učení. 2008)

### 2.1.1. Deficitné kognitívne funkcie

Súčasťou sprostredkovaného učenia je umožniť kognitívnu modifikovateľnosť. Sprostredkovateľ musí rozumieť, ako pôsobia kognitívne funkcie, aby rozpoznal chyby spôsobené deficitnými kognitívnymi funkciami (Feuerstein a kol. 2014).

Deficit by sme mohli najjednoduchšie definovať ako nedostatok. Akademický slovník cudzích slov (Kolektív autorov 2005) deficit chápe ako nedostatok zdrojov voči potrebám a deficitný chápe ako chýbajúci či nie v dostatočnom množstve k dispozícii. „Kognitívny deficit je označenie pre patologické zmeny psychických (kognitívnych) funkcií, ktoré sú spôsobené poškodením mozgu rôznej etiológie (napr. intoxikácie, úrazy, nádorové ochorenia, degeneratívne zmeny). Vplyvom poškodenia CNS dochádza k individuálne rýchlo nastupujúcim zmenám kognitívnych funkcií, ale aj osobnosti, emocionality a správania. Deficitné funkcie by sme však nemali chápať ako nemenné. Ich výklad nám môže pomôcť vysvetliť príčiny nízkeho výkonu a osvetliť štruktúru inštrumentálneho obohacovania ako nástroja pre nápravu (Málková 2008). Každý sa môže naučiť vedome využívať svoje kognitívne funkcie a tým rozvíjať svoj potenciál.

Feuerstein vytvoril súbor kognitívnych funkcií, ktoré môžu byť v určitom veku celkom nerozvinuté alebo rozvinuté nedostatočne, poprípade bol ich vývin zastavený. Tieto deficity nastávajú vo všetkých troch fázach mentálnej činnosti:

Vo **fáze vstupu** dieťa vníma a rozlišuje podnety. Dôležité je informácie systematicky vyhľadať. Od kvality prvej fázy sa odvíjajú nasledujúce dve fázy. Pri nedostatočnom zachytení informácií dochádza k obmedzeniu ich spracovania i výstupu. Nedokonale prijímané informácie nemôžeme optimálne spracovať. Potom hovoríme o deficitnej funkcii. Deficity sú vyjadrené nezreteľným, nepresným a povrchným vnímaním (môže súvisieť i so schopnosťou udržať pozornosť), impulzívnym a nesystematicky zameraným správaním (je potrebné jasne definovať problém pred začatím jeho riešenia). Deficity sa prejavajú aj nedostatočnou schopnosťou slovne vyjadriť a popísať určité predmety a udalosti (pomáha lepšie porozumieť týmto predmetom a udalostiam), nedostatočnou orientáciou v priestore (deti si musia pomáhať pohybmi tela), ďalej pri vnímaní z dvoch a viacerých zdrojov (napr. farba a tvar) (Pokorná 2001).

**Spracovanie** považujú Feuerstein a kol. (2014) za najflexibilnejšie. Môže sa zdať, že je jednoduchšie učiť deti, ako informácie spracovať, než ako ich efektívne zhromažďovať. Rovina spracovania reprezentuje naše myslenie. Jedná sa o spracovanie signálov, podnetov a pochopenie vzťahov medzi nimi. Preto majú byť tieto podnety vysoko organizované

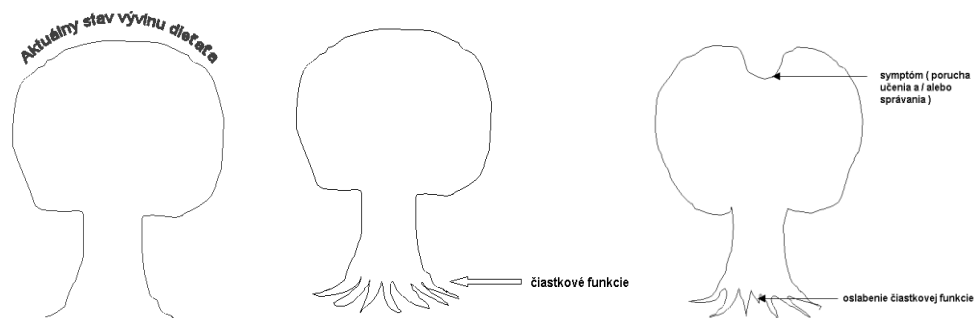
a spracované tvorivo a presne. Nesprávne odpovede môžu súvisieť s neprimeranými a nezodpovedajúcimi informáciami na úrovni vstupu, na ktorých bolo spracovanie závislé, alebo len na deficitoch na úrovni spracovania, pokiaľ vstupná fáza žiadne ťažkosti nevykazuje. Najčastejšie však odpovedajú na nedokonale rozvinuté funkcie v oboch oblastiach (Štindlová 2016). Pokorná (2001) uvádza, že deficitné funkcie v tejto fáze sa prejavujú tým, že dieťa nie je schopné vyberať podstatné znaky, ktoré sú dôležité pre riešenie problému. Deti nedokonale spontánne porovnávajú a nie sú schopné určitý poznatok aplikovať. Ťažko vytvárajú vzťah medzi predmetmi a javmi. Nie sú schopné plánovať svoju prácu a vytvárať vlastné stratégie pre splnenie úlohy. Zhoršenie vo fáze spracovania má vážnejšie dôsledky ako fáza vstupu alebo výstupu (Feuerstein a kol. 2014).

Vo **fáze výstupu** dieťa formuluje výsledky, ku ktorým od začiatočného zberu informácií a spracovaním došlo. Môže sa objaviť ako obsah komunikácie (Feuerstein a kol. 2014). Primerane vnímané informácie a ich vhodné spracovanie môže byť vyjadrené nepresne alebo môže dôjsť k náhodnému riešeniu, pokiaľ ťažkosti existujú v tejto fáze. Je dôležité, aby dieťa sledovalo, čo sa dialo v rovine vstupu. Inak neodpovie na danú otázku alebo úlohu (Štindlová 2016). Ťažkosti sa prejavujú i tým, že dieťa vidí problém len zo svojho hľadiska, nie je schopné odstupu a nevedomuje si, že druhý človek môže mať iný uhol pohľadu na určitý problém alebo jav. Dieťa ťažko vyjadruje myšlienkové vzťahy, uchyluje sa k odpovediam na základe pokusu a omylu, jedná impulzívne (Pokorná 2001).

Deficitné kognitívne funkcie na **úrovni afektívne-motivačných faktorov** sa týkajú negatívnych postojov k situáciám učenia, k neznámym situáciám a sebauvedomenia (Málková 2008).

Proces myslenia je rýchly a prebieha medzi tromi fázami nepretržite. Pre sprostredkovateľa má kontrola poradia fáz zásadný význam, pretože fáza vstupu, výstupu i spracovania majú svoje zdroje vo zvnútornených procesoch myslenia (Feuerstein a kol. 2014). Neprimerané alebo nedostatočné sprostredkovanie môže mať za následok školský neúspech a s ním spojený spoločenský hendikep.

Významná rakúska psychologička Sindelárová (2011) vidí dieťa ako strom. Všetko (schopnosti, spôsoby správania a pod.), čo sa týka dieťaťa môžeme pozorovať v korune tohto stromu. Ako sa táto koruna rozvíja, záleží na tom, ako sa rozvinuli korene. Ako vidíme na obrázku, funkcie na koreni nazýva Sindelárová ako čiastkové. U všetkých ľudí by sa mali rozvíjať rovnomerne (priemerne, podpriemerne i nadpriemerne). Vždy, keď sa čiastkové funkcie rozvíjajú rovnomerne, rovnomerne rastie i koruna. Ak hovoríme o dieťati s deficitom čiastkovej funkcie, potom nerovnováha sa prejaví v školskom veku ako porucha učenia a/alebo správania. Strom sa zmení tak, že jeden alebo viac koreňov je menší, väčší a zároveň koruna stromu je deformovaná tak, ako vidíme na obrázku 2. Deficitnými čiastkovými funkciami môžu byť napr. grafomotorika, reč a sociálne správanie.



Obr. 2 Čiasťkové funkcie podľa Brigitte Sindelarovej

(Zdroj: Sindelar, Brigitte. Partielle Entwicklungsdefizite in der Informationsverarbeitung: Teilleistungsschwächen als Ursache kindlicher Lern- und Verhaltensstörungen. 2011)

Správanie detí s deficitom čiastkových funkcií vzbudzuje stále viac pozornosti rodičov a učiteľov. Väčšinou sú častejšie napomínané. Ak dieťa zistí, že sa ním niekto zaoberá akonáhle sa objavia problémy, je vďačné i za negatívnu pozornosť. To môže predstavovať záťaž pre vzťahy v rodine, spoločnosti atď. Ako vinník sa najprv označí učiteľka (príliš prísna, málo prísna, stará, mladá, tmavovlasá, svetlovlasá a pod.), druhým na rane je otec (prísny, nedôsledný, neprítomný, zlý vzor apod.), do úvahy prichádza matka (prísna, benevolentná, ochranárska a pod.). Nakoniec je obvinené samotné dieťa. Je mu vyčítaná nesústredenosť, nepozornosť, prílišná hravosť. Nemá zmysel hovoriť dieťaťu, ktoré sa nevie sústrediť, že by sa malo viac koncentrovať. Veľmi často sa deťom vyčíta, že sa stále iba hrajú. Je to veľmi zaujímavé, pretože práve hra je v prvých rokoch života základom učenia. V predškolskom veku dieťa učíme, ako sa hrať a s nástupom do základnej školy toto spojenie násilne prerušíme. Ak nastáva problém, opäť objavujeme hru ako nástroj pre nápravu. Deti, ktoré nedosahujú školské úspechy kvôli deficitom čiastkových funkcií, cítia vinu i za sklamanie rodičov, blokujú myslenie. Zvyšuje sa tak porucha učenia i správania. Sindelárová (2011) dodáva, že deficity čiastkových funkcií spôsobujú najčastejšie somatické ťažkosti v priebehu tehotenstva, pôrodu a vývinu v ranom detstve.

Kognitívne funkcie stoja v centre pozornosti sprostredkovaného prístupu pri intervencii. Aplikácia u detí predškolského veku sa však líši od priameho využitia v populácii vyššieho veku. Rozvoj rôznych osobnostných, fyziologických a kognitívnych črt sa vyvíja s fyziologickým zrením. Preto nemôžeme v tomto veku hovoriť o deficitných kognitívnych funkciách, ale o takzvaných „**vynárajúcich sa**“ kognitívnych funkciách. Aby sme pochopili význam vynárajúcej sa kognitívnej funkcie, predstavme si, že myslenie dieťaťa má štruktúru dláždenej cesty. Dieťa sa chce/potrebuje po nej niekam dostať. Každá jedna dlažbová kocka predstavuje kognitívnu funkciu od fázy vstupu, cez spracovanie až po fázu výstupu a je nesmierne dôležitá. Cestu, ktorá nie je upravená alebo jej chýba nejaká dlažbová kocka (čiže ju v procese vynecháme), takú cestu k cieľu dieťa neprejde – štruktúra nebude kompletná. U malých detí sa kognitívna štruktúra *rodí – vynára* (Deutschová 2009; Váňová 2017).

Mearingová (1987, In: Feuersteina kol. 2014) vytvorila zoznam vynárajúcich sa kognitívnych funkcií a Deutschová (2009) zhrnula vynárajúce sa kognitívne funkcie nasledovne:

Vo fáze vstupu:

- rastúci rozsah pozornosti, zameraná perцепcia – súvisí so schopnosťou nedať sa vyrušiť nepodstatnými podnetmi vzhľadom k úlohe alebo vonkajšími vzruchmi,
- rozlišovanie medzi údajom a ostatným – odlíšenie zásadných podnetov od pozadia,
- správne vnímanie a pochopenie situácií,
- schopnosť prijať a pochopiť verbálnu správu mimo kontext,
- orientácia v priestore za pomoci priestorových konceptov,
- orientácia v čase využívajúca časové koncepty – rozumieť mu a odhadovať časové trvanie,
- zlepšenie zachovania konštánt,
- obohatená schopnosť zvažovať dva zdroje informácií – bystrejšie určiť zdroj a nielen prisúdiť povrchné asociácie;

Vo fáze spracovania:

- porozumenie poradia krokov pri riešení problémov – rozprávanie príbehov podľa logického hľadiska alebo priebehu času,
- obohatená schopnosť generalizácie a abstrakcie bez závislosti na konkrétnych podnetoch,
- schopnosť dekódovať a používať symboly – vrátane slov,

- integrácia verbálnych a zmyslových a motorických funkcií -schopnosť popísať myšlienky slovami,
- porovnávanie,
- kategorizácia,
- využitie konceptuálnych nástrojov pre obohatenie pamäte,
- obohatená schopnosť identifikovať vzťahy „príčina-následok“, hypotetické myslenie,
- správne určenie emocionálnych stavov;

Vo fáze výstupu:

- zlepšená kvalita komunikačnej reči,
- používanie vlastnej reči, ktorá zodpovedá úlohe,
- emočné odpovede zodpovedajúce danej situácii,
- objavujúce sa využitie symbolov ako modalita odpovede (kreslenie, spievanie).

O kognícii sa všeobecne uvažuje ako o niečom, čo pokrýva skôr logické a intelektové hľadisko, určitý stupeň emočných a afektívnych prvkov by však nemal byť zanedbávaný. Z hľadiska vynárajúcich sa kognitívnych funkcií v kontexte sprostredkovaného učenia Feuerstein (2014, In: Feuerstein a kol. 2014) navrhuje ku kognitívnym otázkam: *Čo mám urobiť? Kde to mám urobiť? Ako to mám urobiť?* atď. pridať aj otázky emocionálne: *Prečo to mám urobiť? Čo pre to mám urobiť?* atď. Tak sú kognitívne prvky pôvodcom mnohého správania vyvolané emocionálnymi potrebami dieťaťa. Aby deti rozpoznali a vedeli vysvetliť určité podmienky, ktoré sú im predkladané, potrebujú určité schopnosti. Uvedomenie si týchto schopností si vyžaduje rozvinúť u detí aj sociálne a afektívne poznanie. Preto ústredným cieľom sprostredkovaného učenia v kontexte predprimárnej edukácie sa stáva predovšetkým sprostredkovanie sociálneho a emocionálneho vedomia.

### 2.1.2. Zachytenie čiastkových vývinových deficitov v materskej škole

Človek sa učí od narodenia. Učí sa vnímať, pozeráť sa, pohybovať, počúvať... Dieťa rýchlo spozná, že to, čo vidí a čo počuje, spolu súvisí. Všetky zážitky a skúsenosti vytvárajú skúsenostnú zásobu dieťaťa. Nikdy sa nenaučíme v takej krátkej dobe tak veľa, ako vo veku od narodenia do 6 rokov. Toto *prvé učenie* je nesmierne dôležité pre náš ďalší život (Sindelárová, Sedlak 2008; Sindelárová 2013). V predškolskom veku nemôžeme hovoriť o deficitoch v zmysle, ako bolo spomenuté vyššie, ale včasnou diagnostikou, cielenou podporou a harmonizáciou vývinu dieťaťa môžeme pôsobiť preventívne a tým zachytiť čiastkové vývinové deficity, ktoré by sa objavili v neskoršom veku. „Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti“ (ŠPÚ 2016). Predškolské obdobie je vhodným časom pre posilnenie určitých oblastí vývinu, v ktorých má dieťa rezervy a mohli by v budúcnosti komplikovať vzdelávanie v škole. Zo zásoby skúseností sa vytvárajú základné schopnosti. Keď si to opäť predstavíme ako strom, tak kmeňom prechádzajú tieto schopnosti od koreňov a v korune sa prejavujú skutočné komplexné schopnosti. Konáre (jednotlivé schopnosti) sa postupne rozrastajú, koruna stromu košatí. To, ako strom vyzerá, či odoláva vetru, rastie nepravidelne, či stojí vzpriamene, závisí od toho, ako sa vytvárali jeho prvé korene a jeho kmeň. Rozhodujúcim faktorom, ktorý ovplyvňuje to, ako sa bude vyvíjať človek celý život, závisí od toho, aké predpoklady mal v prvých rokoch života. Ako sa bude rozrastať koruna stromu, ak sa oň nebudeme starať? Korene – čiastkové funkcie sú predpokladom čítania, písania, počítania a primeraného správania (Sindelárová 2013).

Dobrá učiteľka sleduje od začiatku, či sa dieťa rozvíja harmonicky. Zmyslom predprimárneho vzdelávania a výchovy musí byť zameranie na predpoklady, z ktorých vychádza školské učenie. Mnohotvárnosť funkčného systému umožňuje, aby sme si vedeli predstaviť rozličné príčiny, ktoré na rovine vstupu, spracovania a výstupu môžu nepriaznivo vplyvať na psychickú činnosť a tak i na vývin schopností (Sindelárová 2013). Feuersteinov intervenčný program sa snaží zlepšiť tie kognitívne funkcie, ktoré sú deficitné alebo oslabené. Zároveň podporuje vynárajúce sa kognitívne funkcie, čím predchádza poruchám učenia a umožňuje sprostredkovateľovi identifikovať potreby ďalšieho kognitívneho rozvoja. Pre učiteľku je preto rozhodujúce porozumieť deficitom kognitívnych funkcií.

## 2.2. Kognitívna mapa

Kognitívnu mapou rozumieme spôsob, ako sa pozerat' na vzťah *učivo – žiak*. Kovalčíková a kol. (2015) definujú kognitívnu mapu ako:

- prostriedok, na základe ktorého možno popísať komplexné dynamické systémy a je možné ho graficky znázorniť,
- mentálnu reprezentáciu, ktorá umožňuje jednotlivcovi získavať, uchovávať a dekódovať informácie a dovoľuje jedincovi predstaviť si obrazy priestoru, v ktorom sa fyzicky nachádzal alebo nachádza; zlepšuje učenie sa informáciám,
- model pre analýzu dimenzií učebnej úlohy a vyžadovaných mentálnych operácií na jej vyriešenie.

Jednoducho povedané, kognitívna alebo myšlienková mapa je ľahký spôsob, ako dostať informácie do mozgu a opäť ich z neho vyvolať. Je to najlepší spôsob, ako prichádzať na nové nápady. Skladá sa zo slov, farieb, čiar, obrázkov (Buzan 2013).

Kognitívna mapa z pohľadu sprostredkovateľa – v učebnom procese (viď obr. 3) sprostredkovateľ, aby čo najlepšie sprostredkoval určitý obsah, používa kognitívnu mapu ako *nástroj*, ktorým môže predpokladať a odhaľovať špecifické problémy, ktoré môžu nastať vo vzťahu úloha (obsah) – dieťa (vo väzbe na kognitívne funkcie).



Obr. 3 Učebný proces  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Každá úloha súvisí s určitým obsahom, vyjadrujeme ju určitým spôsobom (modalitou), vyžaduje aktiváciu fázy/fáz mentálnej činnosti. Aby bola riadne splnená, je potrebný určitý druh myšlienkovej operácie, stupeň abstrakcie, zložitosti a výkonnosti. Toto všetko môžeme analyzovať prostredníctvom kognitívnej mapy, ktorá tvorí *druhý pilier Štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti*. Kognitívna mapa pomáha kategorizovať a definovať prvky mentálnej činnosti a čerpá z rôznych mentálnych operácií jedinca v priebehu plnenia úlohy (Feuersteina kol. 2014). Sprostredkovateľ sa prostredníctvom kognitívnej mapy zameria na určitý prvok, ktorý si dieťa má osvojiť, aby splnilo požiadavky úlohy. Pretože pozná výkonnosť dieťaťa vo vzťahu k zadanej úlohe, vyvolá zmeny, ktoré dieťaťu pomôžu dosiahnuť jeho učebný potenciál. Pri vypracovaní kognitívnej mapy zvyšujeme modifikovateľnosť jedinca s väčšou mierou citlivosti k jeho potrebám. Skúsenosť

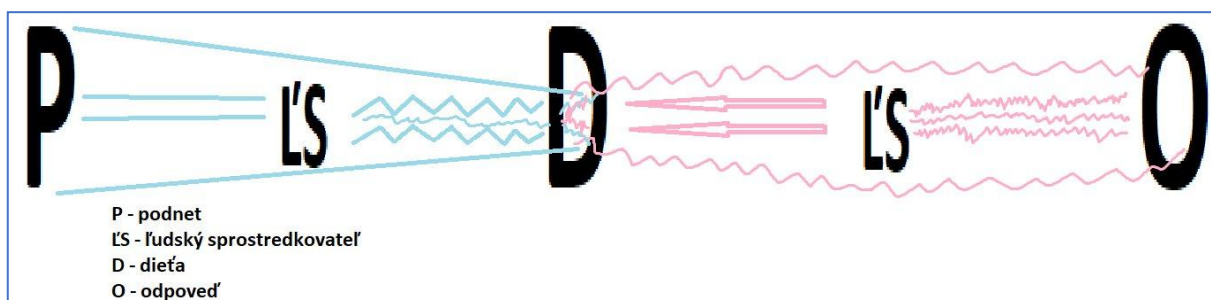
sprostredkovaného učenia je zameraná na zmenu kognitívnej štruktúry jedinca a práve využitím kognitívnej mapy je možné vybrať najlepší spôsob intervencie.

Učiteľka by mala na jednej strane poznať dieťa – čo vie, čo ho motivuje. Na strane druhej by mala vedieť, čo chce naučiť a akým spôsobom. Proces učenia zahŕňa znalosť kognitívnych funkcií, ktoré sú podmienkou pre mentálne operácie. Spracovanie obsahu podľa kognitívnej mapy jej pomôže byť dobrou sprostredkovateľkou.

### 2.3. Skúsenosť sprostredkovaného učenia (MLE)

Piaget sa domnieval, že deti sa učia novým poznatkom v interakcii s predmetmi, osobami a javmi okolitého sveta a vývin intelektu a proces učenia sú riadené biologickými procesmi zrenia. Sociálne väzby nemôžu tento vývin dieťaťa významne ovplyvniť. Predpokladal, že dieťa samo iniciuje interakcie – pozorovanie okolia, náhodné činnosti, sledovanie efektov vlastnej činnosti „pokusom a omylom“ atď. Úlohou pedagóga je vybrať také úlohy, podnety a situácie, ktoré zodpovedajú nárokom štádia, v ktorom sa vývin myšlienkových operácií dieťaťa nachádza. Jeho prístup môžeme označiť aj ako *priame učenie*. Podnet zasahuje dieťa a vytvára kognitívne štruktúry, ktoré spôsobujú zmeny v odpovediach dieťaťa. Ďalšou podmienkou priameho učenia je, aby dieťa bolo ochotné prijať podnet, s ktorým je v priamom kontakte (Feuersteina kol. 2014). Jednoduchšie povedané, dieťa reaguje bezprostredne na podnet. Cieľom takejto výchovy je, aby dieťa bolo schopné priamej reakcie na podnet.

Naproti tomu teória *sprostredkovaného učenia* pripisuje väčší význam druhým osobám – dospelému, ale i skúsenejšiemu vrstovníkovi (obr. 4). Feuerstein pokladá za nesmierne dôležité, aby do vzťahu podnet-dieťa-odpoveď vstupoval ľudský faktor – sprostredkovateľ. Má nezastupiteľnú funkciu, priame línie sa zaoberajú filtrovaním podnetov, vyberaním vhodných podnetov a učením, ako na nich reagovať. Sprostredkovateľ podnety vyberá, zoraduje, reguluje ich intenzitu, frekvenciu a sled. Sprostredkovateľ vytvára *s dieťaťom a pre dieťa* vzťahy, ktoré stavajú na minulej skúsenosti a predvídajú budúcu (Kovalčíková 2009). Každá situácia sa môže sprostredkovať. Dieťa, ktoré dostáva len fakty, nevidí súvislosti. Učí sa z trestu? Odmeny? Vie, čo je dobré a čo nie? Jedine odpoveďou na otázku *prečo si to urobil?* vytvárame štruktúru, sprostredkujeme (Feuerstein 2016).



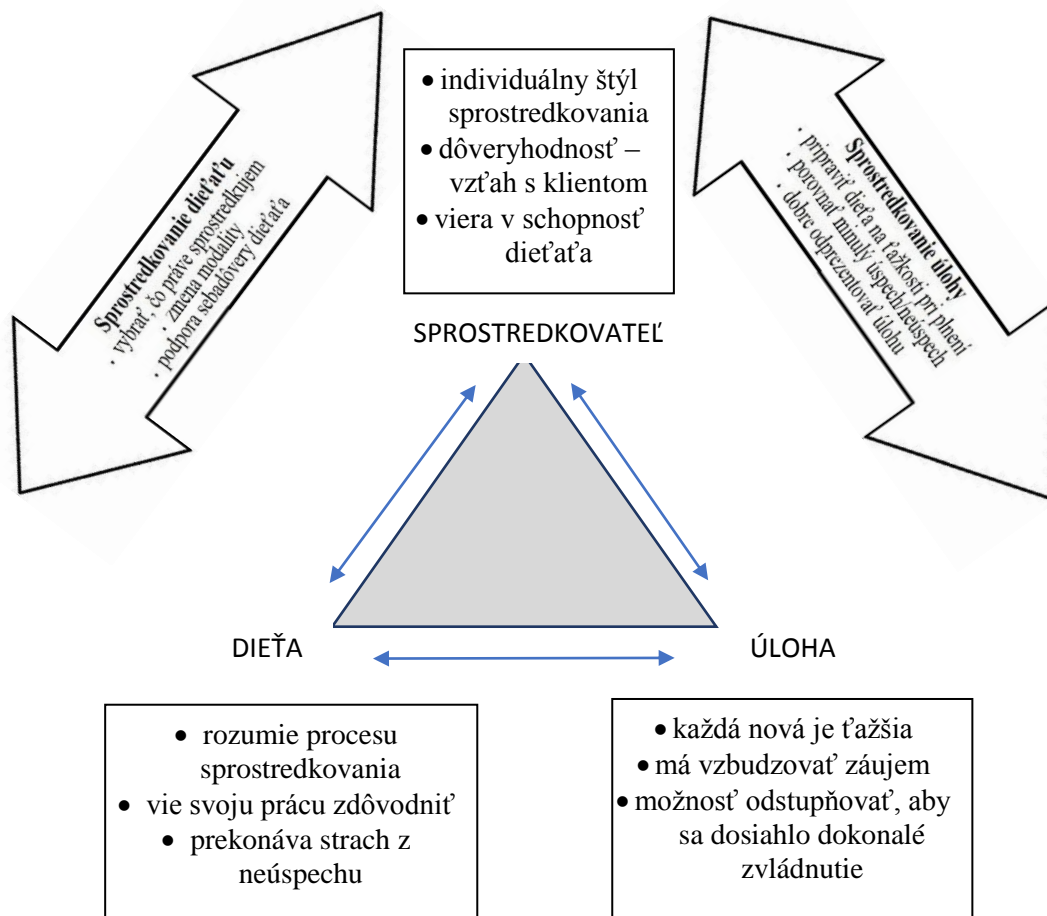
Obr. 4 Sprostredkované učenie  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podľa teórie Vygotského sa každá psychologická funkcia vo vývine objavuje dvakrát. Najprv vo forme interakcie dieťaťa s dospelým, potom v mysli dieťaťa ako zvnútornená forma tejto funkcie. Vygotský popisuje, ako sa aktivity, ktoré sú pôvodne súčasťou interakcie dieťaťa s dospelým, stávajú súčasťou jeho myslenia a usudzovania (Málková 2009). Prostredníctvom druhých osôb dieťa postupne porozumie zložitým vzťahom, symbolom i významu javov okolo seba (Krejčová 2013). Feuerstein na Vygotského dielo nadväzuje. Piagetovskú pedagogiku považuje za druhú formu učenia, ktorú môže človek efektívne používať. Domnieva sa, že poznatky a informácie získané priamym kontaktom s okolitým

prostredím dokáže človek využívať, len ak má príležitosť najprv zažívať v dostatočnej miere učenie sprostredkované. Feuerstein hovorí o *skúsenosti* sprostredkovaného učenia (Málková 2009).

Podľa Kozulina (1998, In: Kovalčíková 2009) je predškolský a mladší školský vek vhodným vekom pre sprostredkované učenie, pretože sa vytvárajú kognitívne funkcie, ktoré sú predpokladom aktívneho, produktívneho a reprezentatívneho myslenia i základom vyšších mentálnych procesov. Pretože pri sprostredkovaní je kladený dôraz na rozvíjanie reči (ako základný nástroj učenia), dieťa musí vyjadriť každý myšlienkový pochod, pomocou reči si určitú informáciu zvnútorňuje. Nejedná sa teda o monológ, ale dialóg, ktorý umožňuje, aby sa dieťa naučilo myslieť všeobecne. Spolupráca pomáha deťom naučiť sa iným načúvať. Pri sprostredkovaní je dôležité, aby učiteľka bola sama zaujatá informáciami, ktoré podáva (Pokorná 1997). Kognícia spojená s emóciou je dôležitá a dieťa je na to potrebné upozorniť. Sprostredkovateľ by mal do každej sprostredkovanej informácie, do každého sprostredkovaného podnetu vložiť autentické skúsenosti a modely správania sa.

Predstavme si učebný proces na ploche – všetky činitele sú na jednej úrovni a sú vzájomne prepojené:



Obr. 5 Vzájomná prepojenosť činiteľov v sprostredkovanom učebnom procese  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V učebnom procese, ktorý je sprostredkovaný, sa sprostredkovateľ snaží predať sám seba. Ak nezíska pozornosť dieťaťa pre to, čo mu chce sprostredkovať, sprostredkovaná interakcia sa nedostaví. Na termín „skúsenosť“ je tak potrebné dať dostatočný dôraz. Nestačí stanoviť hodnoty popisujúce schopnosti, dieťa s podnetmi musí mať skúsenosť, reálnym



spôsobom. Vyžaduje sa aktívna, organizovaná a strategicky naplánovaná skúsenosť (Feuerstein a kol. 2014). Každá situácia, v ktorej máme možnosť zažívať sprostredkované učenie, je časťou reťazca skúseností, ktoré utvárajú náš intelekt a stratégie učenia (Málková 2009).

Pre lepšiu názornosť uvádzame dva príklady na sprostredkovanie:

*Príklad 1: Sprostredkovanie v prirodzenom prostredí:*

*Dospelý alebo skúsenejší vrstovník vkladá sám seba medzi podnety z okolia a dieťa:*

- \* *vyberá: „**pozri** na ten semafor! Aká farba svieti?“*
- \* *mení: „na **akú** farbu **bymusel** svietiť, aby sme mohli prejsť?“*
- \* *zdôrazňuje: „**všimni si**, že autá zastavujú.“*
- \* *interpretuje: „autá, ktoré sa pohybovali, zastavili a my môžeme bezpečne prejsť na druhú stranu. Keď sa svetlá semaforu zmenia, autá, ktoré stáli sa začnú hýbať...“*

Dieťa v takejto situácii sprostredkovateľ povzbudzuje k odpovediam, ale i otázkam, k opakovaniu toho, čo vidí. Sprostredkovateľ používa nové termíny, priláka jeho pozornosť a tým ho „núti“, aby premýšľal (Feuersteina kol. 2014).

*Príklad 2: Sprostredkovanie v materskej škole v kontexte ŠVP:*

*Učiteľka MŠ na prechádzke v lese pri spoznávaní prírody a jej zmien počas roka (Žoldošová 2016):*

- \* *vyberá: „**pozrite** na tie stromy. Aké vidíte?“*
- \* *mení: „teraz máme jar, **aké budú** listy, ihličie v zime?“*
- \* *zdôrazňuje: „**všimnite si**, že na konárikoch sú malé púčiky. Čo to znamená?“*
- \* *interpretuje: „v zime sú dni krátke, slnko je na oblohe kratšie a preto je chladnejšie. Na jar je teplejšie, čo spôsobuje kličenie rastlín – rastliny môžu rásť. To sa deje aj s týmito stromami, ktoré si vytvárajú nové lístie...“*

Sprostredkovanie sa môže diať v rôznych časových horizontoch. V prvom prípade sa celá situácia odohráva počas prechádzania cez cestu. Trvá to možno 2-3 minúty. Čo si z toho dieťa odnesie závisí na spôsobe, akým mu bude celá situácia podaná. V druhom prípade má učiteľka viac času, čo ale neznamená, že si zo situácie dieťa zapamätá viac, ako v prvom prípade.

Sprostredkované učenie považuje Feuerstein za nutný predpoklad vývinu jednej z najdôležitejších charakteristík ľudského intelektu a teda schopnosti prispôbovať sa zmenám v životnom priestore, ktorý človeka obklopuje. Určité interakcie rodičov a ich detí ovplyvňujú významne predpoklady dieťaťa učiť sa z novej skúsenosti. Deti, ktoré majú možnosť zažívať dostatok situácií so sprostredkovaným učením, sú zvedavé, aktívne sa zaujímajú a vyhľadávajú informácie, vedia prepojiť nové poznatky s tými, ktoré sú im už známe, ľahko sa prispôbujú zmenám. Učia sa učiť sa (Málková 2009).

### 2.3.1. Parametre skúsenosti sprostredkovaného učenia

Učenie je sprostredkované len vtedy, ak sú dodržané určité kritériá. Bez týchto kritérií nemôžeme hovoriť o skúsenosti sprostredkovaného učenia, sú univerzálne a nezávislé na situácii. Sprostredkovanie môže byť náhodné, čo sa odohráva väčšinou v rodine a cielené, ktoré rozvíja myslenie (rovnako aj myslenie o myslení – metakogníciu) a to sa odohráva v škole (i materskej) (Váňová 2017).

Prvé tri parametre alebo kritériá – zámernosť a vzájomnosť, presah a sprostredkovanie významu sú považované za všeobecné vlastnosti. Tvoria jadro sprostredkovaného učenia, Ostatných 9 kritérií je určených situáciami, v ktorých sa dieťa nachádza. Výber je ovplyvnený momentálnymi potrebami dieťaťa (Feuersteina kol. 2014).

Nižšie jednotlivé kritériá skúsenosti sprostredkovaného učenia podrobnejšie charakterizujeme:

### 1. Sprostredkovanie zámernosti a vzájomnosti:

- Čo sa učíme?
- Učiteľka je napojená na dieťa a má k nemu vzťah, vtáhuje ho do diania:
  - „Chcem, aby si počúval, čo ti hovorím, preto hovorím nahlas a zreteľne.“
  - „Chcem, aby si vedel, ako sa v takom prípade postupuje, preto ti to viackrát zopakujem.“
  - „Kto sa nám to tu schováva?“ „Čo zaujímavé to tu máme?“
- V interakcii učiteľky a dieťaťa musí byť jasne zameraný cieľ z perspektívy dieťaťa.

### 2. Sprostredkovanie transcencie, presahu:

- Čo je podobné, kde a kedy to ešte funguje rovnako?
- Učiteľka vedie k vyvodzovaniu princípov, pravidiel:
  - „Spomeň si, ako sme sadili tieto semenka. Bolo to pred dvomi týždňami. Teraz sú z tých semienok malé rastlinky. Sú ešte malé a krehké, ale vyrastú z nich mrkvičky, ktoré máš tak rád.“
  - „Myslím, že keď pridáme ešte jednu kocku, veža nám spadne. Bude už príliš vysoká.“
  - „Otvoríme okno, aby sem mohlo prísť slniečko.“
- Presah môže učiteľka dosiahnuť i tak, že dá dieťaťu možnosť, aby samo porozprávalo o postupoch, ktoré použilo v danej situácii (úlohe).

### 3. Sprostredkovanie významu:

- Prečo?
- Učiteľka vedie k pomenovaniu, označovaniu:
  - „Zajtra pôjdeme do divadla, preto sa musíme slávnostne obliecť.“
  - „Túto tému mám veľmi rada, vždy mi pripomenie...“
  - „To, čo sa teraz učíme je trochu ťažšie, ale mám veľkú radosť, keď to deti potom zvládnu.“
- Dieťa by malo vedieť, prečo určitú činnosť vykonáva, prečo je také a také poradie dôležité.

Podľa Feuersteina musia uvedené tri kritériá nastať, kedykoľvek sa snažíme niečo sprostredkovať (Krejčová 2013). Ostatné považuje za doplnkové. Ich zoznam nie je vyčerpávajúci v tom zmysle, aby umožnil ukotvenie všetkých aspektov života súčasného človeka (Málková 2008). Posilňujú sprostredkované učenie.

#### 9 doplnkových kritérií sprostredkovaného učenia (Pokorná 2015):

##### 1. Sprostredkovanie pocitu kompetencie:

- Učiteľka pripraví učivo tak, aby ho dieťa malo šancu zvládnuť.

##### 2. Sprostredkovanie regulácie a kontroly správania:

- Učiteľka ponúka spôsoby, ako regulovať impulzivitu.

##### 3. Sprostredkovanie zdieľania:

- Učiteľka vedie deti k diskusii a k tolerancii iného názoru. Rozvíja kritické myslenie.

##### 4. Sprostredkovanie individuálnych rozdielov:

- Učiteľka oceňuje nezvyčajné odpovede, vedie ich k tolerancii odlišnosti, zabraňuje porovnávaniu detí medzi sebou.

5. Sprostredkovanie správania vedúceho k stanoveniu a dosahovaniu cieľa:
  - Učiteľka pomáha stanoviť hlavné a čiastkové ciele.
6. Sprostredkovanie výzvy:
  - Učiteľka stavia pred dieťa výzvy, ale je mu nablízku pri ich zvládaní. Nenechá ho zlyhať.
7. Sprostredkovanie vedomia toho, že človek sa mení, vyvíja:
  - Učiteľka upozorňuje na možnosť zmeny. Dáva mu šancu. Dieťa „neškatuľkuje“.
8. Sprostredkovanie snahy hľadať optimistické alternatívy:
  - Učiteľka ukazuje dieťaťu možnosti, neuspokojí sa s pocitom dieťaťa, že sa to nedá.
9. Sprostredkovanie pocitu spolupatričnosti:
  - Učiteľka je citlivá k vyčleňovaniu jednotlivca zo skupiny, pomáha deťom, aby sa navzájom vedeli prijímať.

Okrem dodržania vyššie popísaných parametrov Feuerstein hovorí aj o *miere a intenzite sprostredkovania*. Na škále od 0 do 9 si môžeme predstaviť, že sprostredkujeme na 0 ak pomenovávame kroky a riešime úlohu pričom nás dieťa pozoruje. Jeho aktivita je minimálna. Na stupni 9 dieťa sprostredkovateľa nepotrebuje, dokáže byť v prípade potreby sám sebe sprostredkovateľom (Pokorná 2017):

- 0– úlohu vykonáva sprostredkovateľ, dieťa pozoruje
- 1– sprostredkovateľ situáciu modeluje, dieťa opakuje
- 2– sprostredkovateľ vysvetľuje, navádza na spôsob práce
- 3– sprostredkovateľ zameriava pozornosť na kľúčové charakteristiky úlohy
- 4– sprostredkovateľ pripomína rôzne stratégie práce, dieťa začína voliť samo postupy pre danú úlohu
- 5– sprostredkujeme komplexné pravidlá
- 6– sprostredkovateľ skôr reflektuje samostatné stratégie dieťaťa
- 7– sprostredkovateľ neponúka stratégie, podporuje dieťa, aby samo identifikovalo problém
- 8– sprostredkovateľ podporuje hypotetické myslenie, rozširuje mentálne operácie, zameriava sa na metakogníciu
- 9 – sprostredkovateľ je pasívny, dieťa aktívne – dieťa samo ponúka stratégie

V súlade s teóriou skúsenosti sprostredkovaného učenia musí sprostredkovateľ pracovať na najvyššej *možnej* úrovni potenciálu dieťaťa (Feuerstein, Feuerstein, Falik 2009). V prostredí materskej školy sa pohybujeme na úrovni 0 – 4, ale systematickým a zameraným obohacovaním prirodzeného procesu dieťa môže dosiahnuť i na úrovne vyššie. Ľudská bytosť potrebuje nielen priame stretnutie s podnetmi, ale aby sa kognitívne funkcie rozvíjali, potrebuje aj skúsenosť sprostredkovaného učenia. Sprostredkované učenie poskytuje deťom nástroje, aby si organizovalo svet, ktorému je vystavené. Preto by sa mala skúsenosť sprostredkovaného učenia uplatňovať od najranejšieho veku. Sprostredkované učenie nie je určené len deťom, ktorým hrozí nejaké vývinové riziko, ale aj deťom, ktoré sa vyvíjajú „normálne“. Intervencia prostredníctvom tejto metódy je zmysluplná a potrebná.

## Záver

Je nutné povedať, že západný svet žije na diaľkové ovládanie. Rodičia nemajú čas. Umiestnia svoje dieťa pred televízor a odídu. Nechajú svoje dieťa zažívať skúsenosti pasívne,

bez dialógu. Spoločnosť sa od zavedenia televízie zmenila. Deti sú nesústredené, neschopné vyberať podstatné a nepodstatné podnety. Učiteľka materskej školy má o to väčšiu úlohu v živote dieťaťa. Musí stanoviť rôzne ciele a pripraviť úlohy pre rané detstvo, sprostredkovať určitý obsah, s ktorým deti nemohli mať skúsenosť alebo ju mali veľmi obmedzenú. V našich podmienkach musí mať učiteľka perfektne zvládnutý Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, aby bola schopná položiť základ pre kognitívne schopnosti. K tomu, aby tento cieľ dosiahla, môže pomôcť aj Feuersteinov program inštrumentálneho obohacovania určený pre deti od 3 rokov – FIE Basic. Inštrumenty, ako tieto unikátne pracovné listy nazýva Feuerstein, pomáhajú určiť pocity a ich prejavy v daných sociálnych situáciách. Postup pri ich sprostredkovaní prispieva k rozvoju učebného potenciálu. Kognitívne funkcie sú *spevnené* tam, kde vyžadujú rozvoj (akceleráciu) a *vytvorené* tam, kde hrozí dysfunkcia (prevencia) alebo *obnovené* tam, kde sa strácajú alebo neboli dostatočne osvojené (náprava) (Feuersteina kol. 2014).

Učiteľka má za úlohu triediť informácie, vyberať podnety, meniť situáciu, zjednodušovať a interpretovať – určiť mieru sprostredkovania. Každá učiteľka dokáže byť dobrou sprostredkovateľkou. Stačí, ak to, čo „učí“, učí rada, je sama zapálená pre vec a vie odpovedať na tri základné otázky:

1. Čo učí? (*zámer a vzájomnosť*)
2. Kde a kedy to ešte funguje rovnako/podobne? (*presah, premostovanie*)
3. Prečo? (*význam*)

Feuersteinova metóda má určite i svojich kritikov. Problémom môže byť naplnenie predpokladov sprostredkovaného učenia pri vyučovaní. Proces sprostredkovania vo Feuersteinovom poňatí kladie veľké nároky na učiteľku ale i všetkých, ktorí s programom pracujú. Predpokladá otvorený životný postoj.

Inštrumentálne obohacovanie Feuersteina ako aj s ním súvisiaca *Metóda sprostredkovaného učenia* v našom vzdelávacom prostredí nie je úplnou novinkou, je však stále málo známa. Naším cieľom bolo priblížiť túto metódu.

Na Feuersteinovej metóde je potrebné vyzdvihnúť to, že ide o individuálny, ľudský a láskavý prístup ku každému jednotlivcovi. Je podporená uznávanými odborníkmi ako napríklad prof. JoLebeerom, prof. AlexomKozulinom či zosnulou doc. Věrou Pokornou, ktorá metódu na územie ČR a SR priniesla.

**Poznámka:** Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu APVV-15-0273: Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka.

### Zoznam bibliografických odkazov:

- BUZAN, T., 2013. *Myšlenkové mapy pro děti*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0121-3
- CECI, S., 1986. A Day at the Races: A study of IQ Expertise, and Cognitive Complexity. Zdroj: *The relation between inclusive and cognitive education and new insights in brain – gene – environment interaction*. [online]. [cit. 2017-07-12]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/263733335\\_The\\_relation\\_between\\_inclusive\\_and\\_cognitive\\_education\\_and\\_new\\_insights\\_in\\_brain-gene-environment\\_interaction](https://www.researchgate.net/publication/263733335_The_relation_between_inclusive_and_cognitive_education_and_new_insights_in_brain-gene-environment_interaction)
- FEUERSTEIN, R., 2016. *Structural cognitive modification*. Praha. (nepublikovaná prednáška).
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S. a L. FALIK, 2009. *The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program*. Jerusalem: Feuerstein Institute, ISBN 96-573-8700-0.

- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., FALIK, L a Y. RAND, 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.
- GOLDBERG, E., 2004. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0713-1.
- KOLEKTÍV AUTOROV, 2005. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o. ISBN 80-10-00381-6.
- KOVALČÍKOVÁ, I., 2009. Analýza konceptu kognitívnej modifikovateľnosti dieťaťa – možno merať a hodnotiť mieru „skrytých“ predpokladov pre učenie sa? In: *Príprava učiteľov v procese školských reforiem: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou: Prešov 16.-17. september 2009*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, s. 279 – 289. ISBN 978-80-555-0024-9
- KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I. a M. SLAVKOVSKÁ, 2015. *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1352-2.
- KREJČOVÁ, L., 2013. *Žáci potřebuj í přemýšlet*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
- LEBEER, J., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
- LEBEER, J., 2013. *The relation between inclusive and cognitive education and new insights in brain – gene – environment interacion*. [online]. [cit. 2017-07-12]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/263733335\\_The\\_relation\\_between\\_inclusive\\_and\\_cognitive\\_education\\_and\\_new\\_insights\\_in\\_brain-gene-environment\\_interaction](https://www.researchgate.net/publication/263733335_The_relation_between_inclusive_and_cognitive_education_and_new_insights_in_brain-gene-environment_interaction)
- MÁLKOVÁ, G., 2008. *Umění z prostředkovaného učení*. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-87258-02-6.
- MÁLKOVÁ, G., 2009. *Zprostředkované učení*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.
- POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V., 2001. Co je Feuersteinova metoda? In: *Děti a my – časopis prorodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí, č. 1/2001, Avicenum, Praha, ČR* [online]. [cit. 2017-04-05] Dostupné z: [http://etp.sk/wp-content/uploads/2013/01/Co\\_je\\_Feuersteinova\\_metoda.pdf](http://etp.sk/wp-content/uploads/2013/01/Co_je_Feuersteinova_metoda.pdf)
- POKORNÁ, D., 2015. *Zkušenost z prostředkovaného učení. (Mediated Learning Experience – MLE)*. (autorkina osobná účasť na prednáškach)
- POKORNÁ, D., 2017. *MLE. Tři základní kritéria. Míra zprostředkování*. (autorkina osobná účasť na prednáškach)
- SINDELAR, B., 2011. *Partielle Etwicklungsdefizite in der Informationsverarbeitung: Teilleistungschwächen als Ursachekindlicher Lern-und Verhaltenstörungen*. Wien: Verlag Austria Press. ISBN 978-3853301258.
- SINDELAR, B., 2013. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1082-5.
- SINDELAR, B. a F. SEDLAK, 2008. *Hurra ich kann's: Den Schulanfang vorbereiten und begleiten*. Wien: G & G Verlag. ISBN 978-37074-058-1.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV, 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [online]. Dostupné z: [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)
- ŠTINDLOVÁ, K., 2016. *FeuersteinInstrumentalEnrichmentTraining*, Praha. (autorkina osobná účasť na prednáškach).
- VÁŇOVÁ, E., 2017. *Metoda rozvoje kognitivních funkcí Reuvena Feuersteina – Basic 1*. Hradec Králové (akreditovaný kurz MŠMT ČR č. 10714/2016-1-224).
- ŽOLDOŠOVÁ, K., 2016. *Človek a príroda. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*.

Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online].[cit. 2017-09-19] Dostupné z: [file:///D:/mimi/EPB/zrevidovane\\_clovek-priroda\\_na\\_zverejnenie.pdf](file:///D:/mimi/EPB/zrevidovane_clovek-priroda_na_zverejnenie.pdf)

**Authors Information:**

*PhDr. Nikoleta Izdenczyová, PhD. – Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.  
E-mail: [nikoleta.izdenczyova@unipo.sk](mailto:nikoleta.izdenczyova@unipo.sk)*

*Michaela Drábiková – an external student of the 3<sup>rd</sup>-year of Bachelor's degree in the study program Pre-school and Elementary Pedagogy at the Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.  
E-mail: [michaela.drabikova@gmail.com](mailto:michaela.drabikova@gmail.com)*

# ALTERNATÍVNE PRÍSTUPY K VZDELÁVANIU RÓMOV

## ALTERNATIVE APPROACHES TO ROMA EDUCATION

*Ján Kancír*

*JanKancir*

### **Abstrakt**

Oblasť výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov je v Európe považovaná za jednu z prioritných oblastí a javí sa ako kľúč k riešeniam rôznorodých problémov súvisiacich so životnou situáciou rómskej populácie. V príspevku venujeme pozornosť alternatívnym prístupom vo vzdelávaní Rómov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v ostatných dvoch deceniách. Vo viacerých sme boli osobne i inštitucionálne zainteresovaní. Úspešné riešenie problematiky vzdelávania Rómov prispeje k vyššej kvalite života rómskeho etnika a zároveň bude mať multidimenzionálny sociálny i ekonomický dopad na celú spoločnosť.

### **Annotation**

The area of education and training of Romani children and pupils is considered to be one of the priority in Europe and appears to be the key to addressing the diverse issues related to the living situation of the Roma population. In the contribution, we pay attention to alternative approaches in Roma education from the socially disadvantaged environment in the other two decenas. In many, we have been personally and institutionally involved. Successful solution to the issue of Roma education will contribute to a higher quality of life for Roma people and at the same time will have a multidimensional social and economic impact on society as a whole.

***Kľúčové slová:*** Vzdelávanie Rómov. Príčiny zaostávania. Alternatívne prístupy, Spoločenské dopady.

***Key words:*** Roma education. Causes of lag. Alternative approaches. Social impacts.

### **Úvod**

Problematika vzdelávania Rómov je jednou z veľmi závažných tém, ktoré spoločensky výrazne rezonujú hlavne v kontexte ďalšieho sociálneho rozvoja spoločnosti. Predmetný problémom je akútny nie len na Slovensku, má makroregionálny charakter a týka sa celoeurópskeho priestoru. Tematika vzdelávania Rómov je mnohodimenzionálna a je pomerne zložitá nájsť exaktné riešenia v oblasti školskej politiky i konkrétnych edukačných prístupov, ktoré by jednoznačne viedli k zvyšovaniu účinnosti a optimalizácii edukácie Rómov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Rómovia preferujú odlišný spôsob výchovy svojich detí, i odlišný a svojský pohľad na vzdelanie, hodnotu vzdelania. Málokto si spájajú kvalitné vzdelanie s možnosťou lepšie sa uplatniť v spoločnosti a na trhu práce. Rómski rodičia vo väčšine prípadov nie sú schopní zabezpečiť rodine lepšiu ekonomickú a sociálnu situáciu. Deti tak strárajú po ekonomickej, zdravotnej aj emocionálnej stránke.

Oblasť výchovy a vzdelávania rómskych detí a žiakov v kontexte celoživotného vzdelávania je v Európe považovaná za jednu z prioritných oblastí a javí sa ako kľúč k riešeniam rôznorodých problémov súvisiacich so životnou situáciou rómskej populácie. Táto skutočnosť sa prelína všetkými vnútroštátnymi a medzinárodnými správami alebo ďalšími materiálmi, dohovormi, smernicami a pod. zaoberajúcimi sa riešením postavenia života rómskej komunity v národných spoločnostiach.

## 1. Príčiny zložitosti riešenia problematiky

Rómske etnikum chápe školu ako nedôveryhodnú inštitúciu, vzdelanie je nedocenené, dokonca sa chápe ako prostriedok odcudzenia detí a rodičov. Dochádzka do školy je nepravidelná, domáca príprava nedostatočná, spolupráca školy, rodiny a komunity minimálna. Pri nástupe do školy býva častým handicapom nevyhovujúce bývanie, životospráva, zlý psychický a fyzický stav. Rómske deti nemajú dostatočne rozvinutú jemnú motoriku, taktiež komunikačné zručnosti, schopnosti riešiť úlohy a rozhodovať sa samostatne, schopnosť učiť sa naspamäť. Majú nadanie na hudbu a tanec, sú bezprostredné, spontánne, hlučné, hravé a prítulné (Průcha, 1997).

Absolvovaním základných škôl alebo špeciálnych škôl sa vzdelávanie rómskych detí končí. Malé percento žiakov, ktoré pokračuje v stredoškolskom štúdiu, vlastná rodina nepodporuje a nerómski spolužiaci ich ťažko prijímajú. Rómske deti a aj nerómske z menej podnetného prostredia sa podľa skúseností a poznania ich učiteľov psychicky a mentálne líšia.

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde dominujú *rómski žiaci*, predstavujú špecifický a pritom vážny spoločenský problém, sformovaný odlišnosťami životného štýlu, ale aj kultúrnymi, sociálnymi a ekonomickými faktormi. Prejavmi tohto problému sú napr.: *verbálny a následne kognitívny deficit; obmedzená informovanosť determinovaná mnohokrát izolovanými lokalitami pre bývanie; iné tradície; odlišné vnímanie rodinnej výchovy – tolerovanie užívania návykových látok, nedostatočná úroveň zdravotného uvedomenia, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvorodičiek, a s tým súvisiaca mnohodetnosť; znečistené prostredie; nepravidelná a nekvalitná výživa; zvýšená chorobnosť; častejšie zdravotné a psychické postihnutia, častá invalidita v rodine; nedoceňovanie významu vzdelávania; neidentifikovanie sa so všeobecne akceptovanými normami; zameranie na prítomnosť bez ambície plánovať; vysoká nezamestnanosť; socio-kultúrna rezistencia; absencia vlastnej stratégie sociálnej zmeny.*

Riešenie uvedeného komplexu problémov predpokladá nadnárodný, multirezortný, multiinštitucionálny a interdisciplinárny prístup. Napriek zložitosti prezentovaného fenoménu je zmena spoločenskej pozície a vyriešenie problémov vo vzťahu k majoritnej spoločnosti podmienená vzdelávaním a vzdelanosťou Rómov. Aktuálna úroveň vzdelanosti rómskej populácie je veľmi neuspokojivá. Väčšina Rómov má len základné, aj to mnohokrát neukončené vzdelanie. Pritom vzdelanie je určujúcim determinantom riešenia problémov Rómov. Tolerantné postoje rómskej rodiny k spoločensky nežiaducim formám správania, ich nekorigovanie, odlišná hodnotová orientácia sa premietajú v školskej neúspešnosti detí, v nechuti niečo meniť. Výsledkom prezentovaných zistení ukazovateľov jezlyhávania širšej socializácie príslušníkov rómskeho etnika. Historický a aktuálny kontext prezentovaných ukazovateľov vedie k ďalším komplikáciám v akceptovaní odlišností rómskeho etnika majoritnou populáciou a v ich aktívnom začleňovaní do spoločnosti (Kancír, 2013).

## 2. Alternatívne prístupy

Rómske deti vyrastajú v prostredí, kde je väčšina rómskych rodín na finančnej podpore, sociálnej starostlivosti a iných negatívnych javov. V praxi sa to prejavilo takmer



úplným úbytkom rómskych detí v materských školách. Preto niektoré nadácie spolu s ministerstvom školstva reagovali požiadavkami na vytvorenie programu, ktorý by pomohol v adekvátnej príprave rómskych detí v ich úspešnom školnom štarte. Na základe týchto požiadaviek (požiadaviek rómskej iniciatívy) vznikli v roku 1993 dva základné koncepty, prípravy sociálne a kultúrne handicapovaných detí, čo rómske deti vo väčšine sú.

Jedným z konceptov je projekt zameraný na zavedenie prípravných tried do vzdelávacieho systému nášho školstva. Ministerstvo školstva SR schválilo v roku 1992 návrh na experimentálne zavedenie „nultých ročníkov“ ZŠ ako alternatívu na riešenie nepripravenosti rómskych detí na školu odkladom školskej dochádzky, zaradovaním detí do vyrovnávacích tried a osobitných škôl. V pokusnom overovaní Ministerstvo školstva SR schválilo Rómsky šlabikár v rómskom a slovenskom jazyku a Čítanku tiež v takejto kombinácii jazykov... V roku 1996 bolo vydané Metodické usmernenie na otvorenie nultých ročníkov ZŠ pre deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia. Autori definujú prípravné ročníky v ZŠ ako „alternatívnu formu edukácie 6 – ročných detí zo sociálne a výchovne nedostatočne podnetného prostredia, celkovo deprivovaných, neovládajúcich alebo len čiastočne ovládajúcich vyučovacích jazyk, nepripravených na úspešný vstup do školy“. Podstata tejto formy výchovnovzdelávacieho procesu spočíva v tom, že žiaci plnia učebné osnovy 1. ročníka ZŠ počas dvoch rokov školskej dochádzky v kombinácii s celodenným výchovným pôsobením a akceleračnými programami a cvičeniami na rozvoj kognitívnych aj nonkognitívnych funkcií.

Druhým konceptom je projekt „Začať spolu“. Medzinárodný projekt, ktorý prebiehal v rokoch 1994 – 1997. Školy s prevahou rómskych žiakov sa ho rozhodli realizovať pre jeho rešpektovanie národnostnej špecifiky detí a filozofiu rovnoprávnej komunikácie a rešpektovania ľudí okolo seba.

Základné princípy programu resp. projektu sú:

- Metodické vedenie detí v triede v tzv. centrách aktivity.
- Individuálny prístup ku každému dieťaťu, rešpektovanie a rozvíjanie jeho etnickej identity, umožňuje integráciu detí s postihnutím a zvyšuje školskú úspešnosť predovšetkým rómskych detí.
- Integrované učenie hrou, rozvíja všestranne osobnosť, tvorivosť a aj všetky typy inteligencie detí.
- Aktívna účasť rodiny a vzájomná spolupráca školy a kolektívu rodičov.

I pre rómske deti je aktuálne utváranie a podpora nasledujúcich schopností:

- samostatné uvažovanie, schopnosť správnej voľby a ochota za túto voľbu zodpovedať
- Rešpektovanie ľudí okolo seba a vzájomná ohľaduplnosť
- Prijímanie zmien a schopnosť sa s nimi optimálne vyrovnávať
- Rozpoznávanie problémov a zodpovedne ich účelne riešiť
- Tvorivosť

Tento program vychádza z filozofie otvorenej spoločnosti. Program vedie k demokratickému mysleniu a konaniu detí, rodičov i učiteľov. Rozvíja toleranciu k odlišnosti individuálnej, kultúrnej i etnickej. Je veľmi užitočný pre všetky deti a predovšetkým pre vzdelávanie rómskych detí. Hľadanie nových metód, ktoré by prispeli k prekonaniu autoritatívneho a asimilačného systému vzdelávania rómskych žiakov sa venuje množstvo hnutí, no najmä Hnutie R, ktoré spolupracuje s inými školami. Hnutie R si dáva za cieľ naplniť alternatívne metódy práce učiteľov rómskych detí po praktickej i teoretickej stránke. Rómske deti sa vzdelávajú a vychovávajú pomalšie. Dôvody sú v pretrvávajúcej asimilačných tendenciách, rečovej, jazykovej a kultúrnej bariére. Okrem toho v školách sa prejavujú a zotrúvajú konflikty súvisiace s rasizmom a xenofóbiou. Aj týmto problémom, no najmä ich odstráneniu sa venuje Hnutie R.

S cieľom zlepšiť postavenie života Rómov v spoločnosti bola vyhlásená Dekáda začleňovania rómskej populácie 2005 – 2015 (ďalej len „Dekáda“). Dekádu prijalo deväť krajín Strednej a Juhovýchodnej Európy a je podporovaná medzinárodným spoločenstvom. Predstavuje prvé spoločné úsilie zamerané na zmenu života Rómov v Európe. Dekáda predstavuje akčný rámec pre vlády a monitoruje pokrok v zrýchľovaní sociálnej integrácie a zlepšovania sociálneho postavenia Rómov v regióne.

Komplementárnou aktivitou k Dekáde bolo zriadenie Rómskeho vzdelávacieho fondu, ktorého hlavným zámerom je poskytovať finančnú pomoc účastníckym krajinám Dekády na realizáciu cieľov národného akčného plánu Dekády v oblasti vzdelávania. Zlepšením vzdelávacích výsledkov na dosiahnutie životnej úrovne porovnateľnej s vyspelými európskymi krajinami sa zaoberala aj správa Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (ďalej len OECD) v špeciálnej štruktúrálnej kapitole o vzdelávaní.

V správe sa uvádza: „Na zvýšenie celkovej vzdelanostnej úrovne, ktorá je pod priemerom OECD a zmiernenie silného vplyvu sociálno-ekonomického zázemia na vzdelávacie výsledky, by mala vláda zvýšiť účasť detí na predškolskej výchove, znížiť stratifikáciu systému a zvýšiť kvalitu vzdelávania. Plánovanou reformou, ktorou by sa mali zaviesť bezplatné materské školy pre päťročné deti, rozšírením podpory zvýšenej účasti detí zo slabšieho sociálno-ekonomického prostredia už od veku 4 rokov. Zabezpečením, aby obce, ktoré neponúkajú primeranú ponuku materských škôl, túto ponuku zlepšili. Takáto reforma má zásadný význam pre zlepšenie vzdelávacích výsledkov rómskeho obyvateľstva.“ (Návrh koncepcie..., 2005).

### **3. Projekt celodenného vzdelávacieho systému**

V rokoch 2012 až 2015 sme sa podieľali na riešení národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. Projekt pozostával z troch hlavných aktivít – Vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov, Podpora celodenného výchovného systému a Technická podpora aktivít projektu. Zámerom aktivity 1.2 Podpora celodenného výchovného systému na základných školách bolo vypracovať pedagogický model školy s CVS a experimentálne ho implementovať do 200 základných škôl zapojených v národnom projekte. Počas projektu sa realizovali programy umožňujúce intenzívnu vzdelávaciu prácu so žiakmi pochádzajúcimi z marginalizovaných rómskych komunít a aj intenzívnu mimovyučovaciu a voľnočasovú starostlivosť o týchto žiakov.

Sociálne znevýhodňujúce prostredie (znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou) definujeme ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektu edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Špeciálne edukačné potreby dieťaťa sú požiadavky na špeciálne usporiadanie podmienok, organizácie a realizácie výchovnovzdelávacieho procesu tak, aby zodpovedali osobitostiam žiaka, ktorého telesný, psychický alebo sociálny vývin sa výrazne líši od štandardného vývinu.

Sociálne znevýhodňujúce prostredie (ďalej aj SZP) je pre žiaka rodina:

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,

- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.) (Kancír, 2013).

Inkluzívna pedagogika je praktické uplatňovanie princípov inkluzívnej pedagogiky je v našich podmienkach ešte len v začiatkoch: inkluzívne vzdelávanie predstavuje dlhodobý trend, ktorého cieľom má byť úplné prijatie každého dieťaťa, t. j. aj dieťaťa s postihnutím (narušením, ohrozením) ako apriorisamozrejmeho člena školskej komunity. Má ísť o naplnenie filozofie „škola pre všetkých“. Dôležité je, že táto filozofia so svojím princípom bezvýhradného prijatia každého člena ľudskej (školskej) komunity má nielen pedagogický, psychologický, ale aj duchovný, a dokonca politický rozmer: symbolizuje dlhodobé smerovanie v rámci celej EÚ (Lechta 2010)

Model školy s celodenným výchovným systémom má ambíciu zdôrazniť význam celodenného výchovného systému pri zefektívňovaní mimoriadne náročnej práce so žiakmi, ktorí do edukačného procesu prichádzajú zo sociálne a kultúrne znevýhodňujúceho prostredia.

V záverečnej hodnotiacej správe školy zúčastnené na projekte uviedli, že im personálna a materiálna pomoc veľmi pomohla. Ocenili nové učebné zdroje a učebné osnovy voliteľných predmetov. Žiaci pracovali v hudobných, športových, prírodovedných, jazykových, dramatických či kreatívnych krúžkoch. V rámci nich sa pripravovali aj na vyučovanie, čo nahradilo často problematickú domácu prípravu rómskych žiakov. Správa zároveň poukázala na potrebu ďalšieho vzdelávania učiteľov, udržania pozície asistentov na školách, ako aj ďalšej osvetovej práce s rodičmi.

#### 4. Predpokladané opatrenia

Vo všetkých organizačných formách vzdelávania je potrebné vytvárať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia špecifické podmienky pre ich úspešné vzdelávanie a uspokojovanie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, najmä:

- znížiť počet žiakov v bežnej triede, čím sa zvýši efektívnosť práce, umožní sa vyššia miera individuálneho prístupu k žiakovi,
- realizovať celodenný výchovný systém, ktorý predlžuje čas dieťaťa v motivujúcom školskom prostredí a umožňuje mu zmysluplne stráviť voľný čas a pripravovať sa na vyučovanie,
- vytvoriť atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí,
- pri vytváraní školských vzdelávacích programov zohľadňovať atraktívne edukačné prostredie rešpektujúce sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká detí zo sociálne znevýhodneného prostredia národnostných menšín,
- realizovať programy orientované na zlepšenie spolupráce rodičov rómskych detí so základnou školou,
- zabezpečiť systém doučovacích aktivít pre zaostávajúce rómske deti (v spolupráci s MVO, komunitnými centrami), napr. kurzy po vyučovaní,
- vytvoriť alternatívne učebné osnovy, ktoré bude môcť škola použiť pri prispôbovaní obsahu výučby rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (redukcia obsahu, praktickejšia orientácia, učenie zážitkovou metódou, alternatívne formy vzdelávania – animácia); zároveň treba prijať opatrenia, ktoré zabránia zneužitiu takýchto osnov na vytváranie segregovaných tried,
- implementovať ako súčasť školského vzdelávacieho programu vzdelávacie programy multikultúrnej výchovy a výchovy proti predsudkom (Kancír, 2013).

V edukačnej realite sa musí škola začať približovať k žiakovi a nie, ako tomu bolo až doteraz, že sa žiak musel neustále prispôbovať škole. K tomuto posunu dôjde až vtedy, ak nastane:

- zmena pohľadu učiteľa na *proces učenia* sa jeho žiakov (epistemologický prístup k tomuto procesu),
- zmena pohľadu učiteľa na *druhy inteligencie* svojich žiakov (v súvislosti s rekogníciou ich učebných a kognitívnych štýlov),
- zmena pohľadu učiteľa na *činitele* ovplyvňujúce učebné potenciality jeho žiakov, čím v konečnom dôsledku sa navodí takto zvonku aj zmena celkového pôsobenia danej školy. Výsledkom je potom nezriedka výučba, ktorá sa stane alternatívou ku tradičnému vyučovaniu.

Ostatným komplexným dokumentom, ktorý zahŕňa aj problematiku vzdelávania Rómov na Slovensku je „Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020“.

Tento dokument vznikol na podnet:

- 3 089. zasadnutie Rady Európskej únie pre zamestnanosť, sociálnu politiku, zdravie a spotrebiteľské záležitosti,
- na základe plánu práce vlády SR na rok 2011.

Materiál bol schválený uznesením vlády SR č. 1/2012 dňa 11. januára 2012.

Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020 predstavuje záväzok Slovenskej republiky v smerovaní verejných politík v oblasti sociálneho začleňovania. Zameraná je na viaceré cieľové skupiny, a to na Rómov ako národnostnú menšinu, rómske komunity (ďalej aj „RK“) a marginalizované rómske komunity (ďalej aj „MRK“). Väčšina opatrení a sociálnych intervencií je zameraná na MRK. Stratégia predstavuje súbor východísk, cieľov a opatrení, ktoré smerujú k zastaveniu segregácie rómskych komunít, výraznému pozitívnemu obratu v sociálnom začleňovaní rómskych komunít, nediskriminácii a zmene postojov a zlepšeniu spolužitia (Stratégia..., 2012).

## Záver

Je potrebné si uvedomiť, že vzdelanostná úroveň sa premieta do všetkých oblastí života, pričom okrem školskej neúspešnosti a záškoláctva dochádza ku zvyšovaniu kriminality, drogovej závislosti, iných sociálno-patologických javov a vo vyššom veku sa to odzrkadľuje v úrovni kultúrneho vývoja, bývania, zdravotného stavu a pod. (Rigová -Maczejková, 2002).

Šanca rómskeho etnika na začlenenie sa na trh práce je teda limitovaná v dôsledku nízkeho vzdelania a kvalifikácie, zlým zdravotným stavom, sociálnou neprispôbivosťou, nespoľahlivosťou, slabou motiváciou k pracovnému výkonu, nízkou úrovňou pracovnej morálky, častou absenciou v práci. Z čoho vyplýva, že zlepšenie kvality života Rómov je determinované i zvýšením ich vzdelanostnej úrovne. Zvyšovanie možnosti zamestnanosti prostredníctvom zvyšovania kvalifikácie, poskytovania profesijného poradenstva, využívania psychologickéj diagnostiky a poradenstva sociálne znevýhodneným skupinám obyvateľstva môže viesť k zlepšeniu ekonomickej situácie občanov, ich nižšej sociálnej odkázanosti, vo všeobecnosti k zvýšeniu ich kvality života, čo má vplyv na ekonomické ukazovatele krajiny a jej celkový obraz.

## Zoznam bibliografických odkazov:

- DOLIHAL, P. 2011: *Pedagogický model školy s celodenným výchovným systémom*. Prešov: MPC, 78 s. Dostupné z <http://web.eduk.sk/stahovanie/CVS0309.pdf>.
- KANCÍR, J. 2013. Celodenný výchovný systém (CVS) ako prostriedok inklúzie marginalizovaných rómskych komunít (Miestna krajina – prirodzené a podnetné prostredie pre CVS). In. *Geografia Cassoviensis VII*, 2/2013. Košice: PrF UPJŠ, s. 31-40.
- LECHTA, V. a kol. 2010. *Základy inkluzívni pedagogiky*. Praha: Portál, 440 s. ISBN 97-880-736-7679-7.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 495 s., ISBN 80-7178-170-3  
RIGOVÁ, S.– MACZEJKOVÁ, M. 2002. Vzdelávací systém a Rómovia. In Vašečka, M. *Čačipenpal o roma*. Súhrnná správa oRómoch na Slovensku. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, s. 695 –724. ISBN 80-88935-41-5.  
*Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*. Úrad vlády SR. Úrad splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity. Bratislava, 2012.  
Dostupné z: <https://www.minv.sk/?strategia-pre-integraciu-romov-do-roku-2020>

**Author Information:**

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

*E-mail: [jan.kancir@unipo.sk](mailto:jan.kancir@unipo.sk)*

**CHARAKTERISTIKA PSYCHOFYZIKÁLNÍHO A EMOCIONÁLNĚ –  
SPOLEČENSKÉHO VÝVOJE DÍTĚTE NA PRAHU ŠKOLY**  
(na základě literatury subjektu)

**CHARACTERISTICS OF THE PSYCHOPHYSICAL AND EMOTIONAL – SOCIAL  
DEVELOPMENT OF THE CHILD ON THE SCHOOL THRESHOLD**  
(based on the literature of the subject)

*Aleksandra Kruszevska*

**Abstrakt**

Není možné formulovat psychologickou definici vývoje jednoznačně, protože závisí na předpokladech, které přijmeme jako výchozí bod. Obecně se vývoj týká "celého dlouhodobého procesu změny orientovaného ve směru, ve kterém lze rozlišit postupné fáze transformace (vývojové fáze) daného objektu (systémů). Může být analyzován termín "vývoj" podle kritérií, co je a není rozvojem, například v literatuře prožíváme vývoj označovaný jako kvantitativní růst, dosažení norem nebo organizační kvalitativní změny. Existuje mnoho konceptů lidského vývoje, nicméně zdůrazňují kvantitativní a kvalitativního vývoje. Progrese je patrná zde, po každé nižší etapě je vyšší. Změny v kognitivní, emocionální, behaviorální a sociální sféře jsou charakteristické. V tomto ohledu všichni autori koncepce lidského vývoje souhlasí. Úspěch dítěte, emoční a společenský vývoj má zvláštní význam. Vysoká kompetence v této oblasti, která se skládá z emoční a sociální inteligence, špatně dovede dítěte překonat první potíže spojené se změnou životního prostředí - od předškolního do školy. Článek představuje koncepce uznávaných polských a zahraničních psychologů.

**Annotation**

It is not possible to formulate a psychological definition of development unambiguously, because it depends on the assumptions we accept as the starting point. Generally, development refers to "all, long-term process of change, oriented in a direction in which the successive stages of the transformation (development phase) of a given object (systems) can be distinguished. The term "development" can be analyzed according to criteria, what is and is not development. For example, in literature, we are experiencing the development referred to as quantitative growth, achieving standards, or organizational qualitative change. There are many concepts of human development. All, however, emphasize quantitative and qualitative development. Progression is noticeable here, after each lower stage it is higher. Changes in the cognitive, emotional, behavioral and social spheres are characteristic. In this regard, all authors of the concept of human development agree. From the point of view of the child's success, emotional and social development is of particular importance. High competence in this area, consisting of the emotional and social intelligence, will allow the child to overcome the first difficulties associated with changing the environment - from pre-school to school. The article presents the concepts of recognized Polish and foreign psychologists.

***Klíčová slova:** Koncepce vývoje člověka. Teorie, fáze vývoje. Emoční a sociální vývoj. Předškolní děti. Vztahy mezi lidmi a životním prostředím.*

***Key words:** Concepts of human development. Theories, stages of development. Emotional and social development. Pre-school children. Relationships between people and the environment.*

## 1. Vybrané koncepce vývoje člověka

Termíny růst a vývoj jsou často vnímány jako synonyma. Přesto se jejich význam liší, ačkoliv jsou spolu významově spojeny. Růst by se měl týkat fyzických změn (kvantitativních), a vývoj naopak kvalitativních. Vývoj lze chápat „jako progresivní sérii uspořádaných a soudržných změn [...], které směřují spíše dopředu než dozadu. Takto vzniká určitá závislost mezi aktuálně probíhajícími změnami a těmi, ke kterým došlo již dříve, nebo které vzniknou později“ (Hurlock, 1985, s.57).

Podle A. Brzezińskiej není možné jednoznačně formulovat psychologickou definici vývoje, protože záleží na předpokladech, které přijímáme jako výchozí. Obvykle se jako vývoj označuje „veškerý, dlouhodobý proces změn, zaměřený určitým směrem, ve kterém lze rozlišit po sobě následující etapy proměn (vývojové fáze) daného objektu (soustavy), které znamenají objektivně prokazatelné diferencování se tohoto objektu (soustavy) v určitém ohledu“. Dle jiné definice je to: „Série změn, které jsou na sobě závislé a vyskytující se se stejnou měrou v určitých místech časového kontinua běhu života jedince.“ Jiná definice uvádí, že „Vývoj je sekvence změn, která je uspořádána dle určitého vzoru, na rozdíl od náhodných změn, které jsou nepředvídatelné, vývoj postupuje pravidelně určitým směrem. Dřívější chování nebo jejich sekvence tvoří součást následných sekvencí. Mluvíme-li o tom, že zaujímáme vývojový postoj, znamená to, že hledáme pravidelnost v sekvencích chování“ (Brzezińska, 2000, s. 43).

Pojem „vývoj“ může být také analyzován podle kritérií, co je a co není vývoj. Například v literatuře se setkáváme s vývojem označovaným jako kvantitativní růst, jako dosažení standardů nebo jako uspořádané kvalitativní změny.

Naopak H. Bee se zamýšlí nad tím, zda jsou vývojové změny kvalitativní nebo kvantitativní. S tím je spjata otázka výskytu vývojových fází, případně jejich absence. „Pokud vývoj spočívá pouze v přidávání (kvantitativní změna), pak je zbytečný pojem vývojových fází. Avšak pokud je podstatou vývoje reorganizace dřívějších schopností a vznik nových strategií a dovedností (kvalitativní změna), potom začíná mít pojem fáze smysl“ (Bee, 2004, s.19).

Vývoj postupuje podle přesně daných etap. Změny, které probíhají ve vývoji člověka, mají evoluční a atrofickou povahu, některé stále rostou, jiné mizí nebo se proměňují. V prvních letech života je však patrná převaha evolučních změn.

V odborné psychologické literatuře nacházíme čtyři hlavní paradigmaty, která můžeme uznat za výjimečně důležité pro výzkum vývoje člověka. Mezi ně řadíme psychoanalytické, humanistické, kognitivně-vývojové teorie a teorie učení (behaviorální). Ve všech jmenovaných teoriích nalézáme určité podobnosti, ale také zásadní rozdíly.

Psychoanalytická teorie, jejímiž hlavními teoretiky byli Sigmund Freud a Erik Erikson, vysvětlovaly lidské chování pomocí procesů, které probíhají v lidské psychice. Teorie vývoje člověka ve fázovém modelu předpokládá, že vývoj je dlouhotrvajícím procesem cílených změn ve struktuře a jejích funkcích, které směřují k určitým konečným stavům nebo cílům, které jsou obvykle pozitivně hodnoceny (Strelau, 2000, s. 259). Tomuto modelu odpovídají psychoanalytické a kognitivně-vývojové teorie.

S. Freud, tvůrce teorie psychosexuálního vývoje, se domníval, že lidský život je ovládán pudem, zejména sexuálním pudem, který již od narození představuje motivační sílu veškerého lidského chování. Upozornil na roli potřeb, které řídí lidskou psychiku, ale také na význam období raného dětství.

E. Erikson (1997, 2004), narozdíl od Freuda, byl přesvědčen, že vývoj zásadně ovlivňují nejen individuální instinkty (biologické faktory), ale také interakce mezi nimi a vnějšími, kulturními a sociálními požadavky, které mají zásadní vliv na vývoj. Proto byla jeho teorie označena jako teorie stádií psychosociálního vývoje. Autor rozděluje celý životní cyklus

člověka do osmi vývojových období. Každé období vývoje má svůj určitý typ vnitřního konfliktu a krizi, která je spojena se zásadními aspekty sociálních relací jedince. Překonání konfliktu nebo emoční krize, příznačné pro dané období, vede k dosažení nové, „vitální síly,“ která jedinci umožní vzít na sebe nové úkoly a požadavky.

Humanistické teorie, mezi nimiž byl hlavní osobností Abraham Maslow, kladly důraz na motivaci a potřeby, které jsou hybnou silou vývoje a dosahování maximálních možností. Slavná Maslowova pyramida potřeb vyznačovala hierarchii jejich uspokojování – od těch nejnižších směrem nahoru, od potřeb fyziologických, přes potřeby bezpečí, lásky a sounáležitosti až k potřebám uznání a seberealizace (sebeaktualizace) (Maslow, 2009).

Zásadní význam pro vývojovou psychologii měly kognitivně-vývojové teorie, jejichž koncepce byly precizně formulovány. V rámci této skupiny teorií jsou za nejdůležitější považovány teorie Jeana Piageta a Lva Vygotského.

Jean Piaget se zabýval především vývojem myšlení u dětí, přesněji řečeno jak v myšlení dochází k přechodu od senzomotorických schémat k internalizovaným, složitějším formálním operacím. Duševní vývoj jedince, který probíhá po celý život, představuje klíč k porozumění samotného psychického vývoje. Kognitivní reprezentace světa je mechanismus, který vysvětluje vztahy mezi člověkem a jeho okolím.

Tuto reprezentaci determinuje:

- 1) obsah poznání (např. objekty, osoby, události)
- 2) kanál přijímající informace (zrakový, sluchový, hmatový)
- 3) druh reprezentace (např. procedurální, ikonická, znaková či symbolická).

Domníval se, že získávání nových dovedností je možné díky třem procesům: asimilaci, akomodaci a ekvilibraci (vyvažování) (Wadsworth, 1998).

V návaznosti na teoretické paradigma, jehož autorem byl L. Vygotskij, vývojový cyklus člověka tvoří období relativní stabilizace a následující po nich výrazně progresivní etapy, pro které jsou příznačné kvalitativní změny v poznávací, emoční, behaviorální a sociální sféře. Každý kvalitativní skok provází takzvaná krize, jejíž úspěšné ukončení znamená pozitivní přechod přes jednu vývojovou etapu a možnost vstupu do další etapy. Důsledkem neúspěšného řešení této krize je absence schopností příznačných pro danou vývojovou etapu, a následně také fixace této vývojové etapy. Takto chápaná koncepce by naznačovala, že možnost získání dalších, složitějších schopností je podmíněna nutností úspěšného přechodu přes dřívější etapy. Vývojovou kontinuitu dítěte tvoří 13 kvalitativních skoků. Každý přechod provází právě zmiňovaná krize. Aby dítě mohlo překonat krizi, a tedy dosáhnout vyšší etapy, je nezbytné, aby získalo schopnosti příznačné pro toto období. Vygotskij zastával názor, že nové znalosti a složitější formy myšlení získáváme v průběhu sociálních interakcí, v takzvané „zóně nejbližšího vývoje,“ která se, spolu se získáváním nových schopností, postupně rozšiřuje (Wygotski, 2002).

Základní myšlenkou teorie učení (behaviorální teorie) mohou být slova Alberta Bandury: „Pro lidskou povahu je příznačný obrovský potenciál, který lze ve vymezených biologických hranicích přetvářet, pod vlivem bezprostředních i nepřímo vnímaných zkušeností, do rozmanitých forem“ (Bee, 2004, s. 51).

V této skupině (behaviorálních teorií) rozlišujeme dva směry, založené na procesech klasického a instrumentálního podmiňování.

První směr získal popularitu díky I. P. Pavlovovi a jeho teorii nepodmíněných reflexů, na základě jeho pokusů se psy (týkaly se vyvolávání existujících reakcí novými signály, čili spojování starých reakcí s novými podněty). Ve výzkumu lidského vývoje klasické podmiňování odehrálo výjimečnou roli zejména při zkoumání vývoje emočních reakcí.

Druhý hlavní typ učení, pomocí instrumentálního podmiňování, jehož autorem je B.F. Skinner, předpokládá spojování starých podnětů s novými reakcemi při použití vhodných posilovacích pravidel. Rozlišil dva typy posilování. Pozitivní, které přináší nějaký efekt a



negativní, které se objevuje tehdy, když člověk něco přestává dělat nebo se něčemu vyhýbá. Něčemu, co považuje za nepříjemné (Bee, 2004).

H. Bee se domnívá, že mezi současnými psychology nejpopulárnější verzí teorie učení je teorie sociálního učení A. Bandury, který stavěl na tradičních pojmech procesu učení a zjistil, že tento proces ne vždy vyžaduje bezprostřední posilování. Stačí pozorování něčí činnosti – tehdy nastává tzv. učení formou pozorování neboli modelování.

Existují desítky teorií vývoje člověka, které odlišují pouze jemné rozdíly. Lze je řadit podle různých kritérií. Zda je dále dělíme na etapy, nebo ne, zda přinášejí cílené změny, nebo jen prosté změny bez konkrétního cíle či zaměření. Většina psychologů se přiklání pravděpodobně k eklektickému přístupu, kompilacím různých teorií a syntéze různých modelů pro své vlastní potřeby. Proto existuje řada podobných teorií, s rozmanitými přístupy k vývoji člověka.

Lidský život začíná ve chvíli početí a podléhá neustálému fyzickému a psychickému vývoji. S postupujícím věkem se rozvíjejí formy aktivity a chování jedince. Existuje řada variant klasifikace vývojových období, stádií a fází. Pokud vezmeme v úvahu změny probíhající ve vědomí dítěte, změny v jeho jednání a chování, odlišnost forem a způsobů výchovného působení na dítě, můžeme rozlišit (v závislosti na teorii, kromě Freudovy klasifikace psychosexuálních fází vývoje), např.:

→ podle E. Eriksona – 8 stádií (uvedená věková hranice je pouze přibližná) s ohledem na vývoj vlastností „ega“:

- 0-1 rok – základní důvěra vs. základní nedůvěra;
- 2-3 roky – autonomie vs. stud a pochybnost
- 4-5 let – iniciativa vs. vina;
- 6-12 let – příčinnivost vs. inferiota
- 13-18 let – identita vs. konfuze rolí;
- 19-25 let – intimita vs. izolace;
- 26-65 let – generativita vs. stagnace;
- 65 let a více – integrita „ega“ vs. zoufalství;

→ podle J. Piageta – 4 období vývoje (uvedená věková hranice je pouze přibližná):

- senzomotorické stádium – od narození do 2 let;
- předoperační stádium – od 2 do 6 let;
- stádium konkrétních operací – od 6 do 12 let;
- stádium formálních operací – od 12 let a více;

→ podle M. Žebrowské – 6 stádií vývoje:

- kojenecké období – od narození do 12 měsíců;
- batolecí období – 2 – 3 roky;
- předškolní věk – od 3 do 7 let;
- mladší školní věk – od 7 do 11, 12 let;
- věk dospívání – od 12,13 do 17, 18 let;
- období adolescence – od 17, 18 let do 24 let.

Pokud počítáme s komplikovanými podmínkami jevů, jejich proměnlivostí a vzájemnou dialektickou závislostí, musíme nepochybně uznat, že podstatou stanovení vývojových etap nemohou být jednotlivé psychické nebo fyzické vlastnosti, ale určitý jejich soubor, který rozhoduje o skutečně odlišné charakteristice dítěte v daném věku.

### **1.1. Emocionální vývoj**

Emoce hrají významnou roli v životě každého člověka. Vývoj emocí, ale zejména jejich vliv na adaptaci, správné fungování a soužití s lidmi, je nedocenitelný. Psychologové se

domnívají, že proces formování naší psychiky se odehrává již v novorozeneckém a kojeneckém období (Gerstmann, 1986).

Emocionální vývoj každého člověka není jednoduchý, ani jednofázový proces, i když je v jistém smyslu předvídatelný. Jeho rozvoj záleží na mnoha faktorech a okolnostech v jakých probíhá. Nicméně jeho zásadním determinantem je věk.<sup>1</sup>

Dosažení úplné emocionální zralosti jedince je dlouhodobý proces. Někteří této zralosti nikdy nedosáhnou. Pokud má emocionální vývoj v raném stádiu ontogeneze zdárný průběh, lze očekávat, že v průběhu dalšího života se city budou správně utvářet. Ačkoliv emocionální vývoj probíhá podobně u všech dětí, podle určitých zákonitostí, přesto zde dochází k individuálním změnám. Výsledkem těchto individuálních procesů může být, že různé podněty, které vyvolávají podobné emoce, se u různých jedinců mohou setkat se zcela odlišnou reakcí.

Na začátku si dítě ani neuvědomuje, že „vlastní“ různé emoce, které ho ovlivňují. Často se i dospělý ztrácí v množství vlastních emocí. Proces emocionálního vývoje probíhá v etapách, variabilně a závisí na konkrétní situaci jedince.

První etapu emocionálního vývoje člověka nazýváme presystémovou. Charakterizuje ji absence celkových standardů, což vede k impulzivnosti a popisování emocí v kategoriích egocentrických standardů. Další etapu můžeme charakterizovat jako vnitřní systémové stádium (žádoucí u dětí zahajujících školní výuku), ve kterém dochází k automatickému ovládnutí emocí s odvoláním na pojem ideálního abstraktního stavu. Jazyk emocí je ovládnut duševní kontrolou nebo její absencí. Emoce a jednání jsou zdůvodňovány příslušnými sociálními normami. Pro třetí etapu, intersystémovou, je příznačné zapojení citů do rozsahu kontroly explorační, myšlenek a impulsů, zvýšení flexibility a schopnosti subjektivně rozumět světu. Čtvrté stádium je integrovanou etapou, ve které je emocionální stav akceptován a vnímán jako příležitost k vlastnímu rozvoji a rozvoji druhých (Gasiul, 2008).

První projevy emočních reakcí jsou pozorovatelné již u novorozence, i když s projevováním vlastních citů nemají ještě mnoho společného. Novorozenec projevuje rozrušení způsobené svou vlastní vysokou aktivitou, která se postupně mění v jednoduché reakce. Na začátku je to spokojenost nebo nespokojenost, způsobená příjemnými, nebo nepříjemnými podněty. Malé děti projevují svou nespokojenost pouze křikem a pláčem. Později se k těmto reakcím připojuje odpor, házení předmětů, ztuhnutí těla, útěk, schovávání se aslovní projevy nespokojenosti. S věkem zaznamenáváme zvýšení počtu verbálních reakcí a pokles počtu pohybových reakcí (Hurlock, 1985).

Zdrojem zážitků dítěte jsou jeho vztahy s dospělými. Emoce hrají významnou roli v jejich utváření. Podstatou vzájemného vztahu je schopnost vyjadřovat zážitky a rozlišovat vnější formy emočních projevů u partnera interakce. Dítě vyjadřuje emocionální stavy mimicky (např. radost, úsměv) již v prvním měsíci, a reakce dětí, které dokazují, že rozpoznávají mimické výrazy emocí u dospělých, se objevují již kolem šestého měsíce) (Kielar-Turska, Bialecka-Pikul, 2003).

Emocionalita malého dítěte je nestabilní a nevyrovnaná. V druhém a třetím roce života dítěte city vznikají v těsném spojení s činnostmi, čili snahami a zájmy. Vliv okolí se stává stále významnější a dítě začíná být schopné prožívat takové city, jako je láska, žárlivost, nechut', soucit, či dokonce nenávisť nebo vztek.

Postupem času se emoce projevují stále častěji a zřetelněji, jsou méně prudké a přibližují se sociálním normám. City jsou živé a proměnlivé. Mohou se rychle proměnit v opačné. Děti považované za emočněinteligentní, reagují na větší rozsah podnětů než děti považované zaměně emočně inteligentní. Kromě toho diferenciací typů emočního chování záleží na míře,

---

<sup>1</sup> Šest životních fází emocionálního vývoje podle R. Mayera. První tři se odehrávají v dětství a v období mládí, další tři v dospělosti. První fáze (do cca 18. měsíce života) zvaná matricí (postojem) původní plnosti, II. fáze (do 3-4 let) zvaná citovou matricí, III. fáze (předškolní věk – celé období školní docházky) zvaná matricí socializace.

s jakou děti uspokojují své potřeby a dosahují tím žádoucích cílů. V mozku procesy vzruchu dominují nad procesy útlumu (Gerstamnn, 1986).

V dětství se projevují specifické emoční reakce příznačné pro pohlaví, což svědčí o sociálním zrání a předběžné identifikaci s vlastním pohlavím. Kupříkladu chlapci projevují častěji a intenzivněji ty emoce, které jsou pro jejich pohlaví charakteristické, např. hněv, v případě dívek se jedná např. o strach nebo obavy.

Emocionální vývoj je těsně spjat s kognitivním a intelektuálním vývojem. Je determinován řadou faktorů. Mezi nedůležitější se řadí zrání a učení se. Emoční reakce v období dospívání jsou ve velké míře závislé na duševním vývoji, který ovlivňuje schopnost všimnout si významů dosud nepovšimnutých, schopnost soustředit svou pozornost delší dobu akoncentrovat city na jeden objekt. Nezanedbatelný je také vývoj představitosti, chápání a schopnost pamatovat si a předvídat.

Jakékoliv zrání je přirozeným procesem. Naproti tomu, učení(i když zpravidla mimovolně) je kontrolovaný proces a má větší význam pro vývoj emocí, protože ho můžeme ovládat. Kromě učení se metodou pokusů a omylů, napodobování, identifikace čiasociace, existuje mnoho způsobů, jak ovlivňovat průběh emocionálního vývoje. Do každého ze zmíněných druhů učení lze zasahovat např. „v průběhu formálního vyučování, nebo instruování, pozorování prostředí, chceme-li zjistit, zda se v něm vyskytují vhodné emoční vzory, a také odbornou pomocí za účelem eliminace nežádoucích vzorů reakcí, nechceme-li, aby se později přetvářely do silně upevněných zvyků“ (Hurlock, 1986, s. 378).

V předškolním věku (do 6. roku života) zcela dominuje zásadní aktivita dítěte, čili hra a spontánní poznávání reality. Ve srovnání s dřívějšími vývojovými obdobími je pro toto období příznačná pestrost a velká diferenciacie citového života.

Zatímco v batolecím období projevy hněvu, radosti či studu byly často nejasné a nejednoznačné, v předškolním věku mají tyto emoce výraznější rysy.

Zdrojem dětských emocí jsou fyziologické, poznávací a sociální potřeby. S věkem neustále roste role, jakou odehrávají vnitřní zdroje zážitků, dítě jedná pod vlivem emocí. K nejzásadnějším zdrojům emočních zážitků u dětí v předškolním věku patří změna požadavků, které jsou kladeny na dítě vlivem prostředí a nutnost přizpůsobení se zvyklostem, sociálním a mravním normám, zintenzivnění kontaktů s vrstevníky a dětmi v různém věku.

Dítě v předškolním věku neumí maskovat a potlačovat své emoční zážitky. Prudké emoce se odrážejí v jeho jednání okamžitě a rychle se projevují v jeho fyzickém chování, mimikou, pohyby, gesty, a také verbálními reakcemi – výkřiky nebo slovy.

Mnoho činností dítěte má expresivní povahu – slouží k vyjadřování emocí, základem jsou opět určité potřeby. Emoce podporují aktivizaci potřeb, a jejich vnější projevy informují okolí dítěte o tom, že byla potřeba aktivizována, čímž se urychluje její uspokojení.

Pro emoce předškolních dětí je charakteristická impulzivita a nestálost, tzv. citová labilita. Emoce se snadno a rychle objevují, vznikají, ale také velmi rychle odeznívají. City a nálady jsou proměnlivé a nemají trvalý charakter. Emoce jsou přechodného rázu. Dítě se rychle dostává od smíchu k slzám, od zlosti k úsměvu, což se připisuje třem faktorům:

- 1) očištění zablokovaných citů díky jejich vyjádření;
- 2) nedostatečnému porozumění situaci kvůli intelektuální nezralosti a malým zkušenostem;
- 3) krátkodobé pozornosti, což způsobuje, že se dítě snadno rozptýlí (Turecki, Wernick, 2001).

Dětské emoce jsou velmi intenzivní. Děti velmi silně reagují na triviální události, ale i na vážné situace.

Postupně se postřeh dítěte zpřesňuje, zlepšuje se jeho znalost světa, a díky tomu se jeho emoční reakce zesložitují. Objevuje se schopnost adekvátně rozumět duševním a emocionálním stavům jiných lidí a na základě těchto informací předvídat jejich chování. Děti

umějí lépe ovládat své vlastní emoce a impulsy díky získávání schopnosti předvídat následky svého jednání. Postupující intelektuální rozvoj umožňuje dítěti adekvátně se orientovat v prostředí, porozumět pravidlům jednání v typicky se opakujících okolnostech a přizpůsobit se požadavkům, které na něho kladou dospělí. Děti se učí skrývat své city, když jim to zajistí odměnu či uznání, nebo dovolí vyhnout se nepřijemnostem (Wadsworth, 1986).

Šestileté děti však často procházejí citovou krizí. Ačkoli se bouří „proti celému světu“, jsou nezvladatelné nebo prudké, dokážou se ale také, když chtějí, chovat slušně a vychovaně. Chvilé rovnováhy trvají obvykle krátce. To se zásadně mění teprve u sedmiletých dětí, které vstupují do období „rozumu“, dovedou lépe ovládat své afekty a impulsy. Jejich citová vzrušivost se snižuje.

Citové formy u dětí jsou věrným odrazem jejich emocí. Postupem času se děti učí ovládat své vlastní emoce (Vasta, Haith, Miller, 2005).

Stav emocionální lability, příznačný pro děti do 6. roku života, se ke konci předškolního období mění. Dítě začíná zaujímat citové stanovisko vůči okolí, dění a představám. Postupně přechází od stavu neuvědomělých a krátkodobých emocí ke stabilnějšímu a hlubšímu citovému zaměření (Wolańczyk, Komender, 2005).

Začíná proces učení se ovládat podněty, které vzbuzují emoce i učení se reakcím, které je obvykle doprovázejí.

Získáváním zkušeností se v dětské mysli tvoří určitá poznávací schémata (obsahují jeho postoj a očekávání vůči událostem, lidem a požadovanému sociálnímu chování), která mu pomáhají orientovat se ve světě a zaujmout postoj k realitě. Pozitivní city dítě prožívá tehdy, když reálné události potvrzují jeho předpoklad, strach se objevuje tehdy, když ho skutečnost překvapí či vzbuzuje strach (Matczak, 2003). V důsledku interiorizace zdrojů emocí se upevňují emoční reakce a stabilizují se city. Což dovoluje dětem osvobodit se od dočasného, rušivého vlivu emocí na jejich vlastní činnost, která způsobuje, že jsou u dětí pozorovatelné dominující typy emocí (děti klidné, veselé, smutné). To má vliv na to, jak dítě vnímá sebe sama a své sociální okolí. Emoce se stávají základem hodnocení sebe sama a dovolují zaujmout postoj k okolnímu světu a ostatním.

Ke konci předškolního období dítě dovede rozeznávat emocionální stavy druhých a přizpůsobit jim své chování. Lépe chápe vlastní emoce a emoce ostatních, získává schopnost zvládat své vlastní emoce. Je schopné citově souznít, soucítit s lidmi, kteří jemně vyjadřují své city, a s postavami, se kterými se nikdy nesetkalo, např. s pohádkovými bytostmi. Zvyšující se schopnost empatie se projevuje v tendenci chovat se způsobem, který odpovídá prožitkům jiných lidí. Schopnosti a tendence mluvit a přemýšlet o emocích jsou lépe pozorovatelné. Předškolní děti dokáží hodnotit příčiny základních emočních reakcí, obracejí však pozornost k vnějším faktorům, které vyvolávají emoce, a ne k vnitřním (s věkem se toto pravidlo obrátí) (Kielar-Turska, 2003, s. 112).

Změny, které probíhají v mladším školním věku, se týkají mnoha sfér života dítěte. Především dosavadní spontánní, hrou zdominovaná, aktivita se mění v sérii jednání řízených danými povinnostmi a úkoly. Vstup do nového prostředí, jakým je škola, vyžaduje podřízení se sociálním normám. Prožívané sociální city se stávají faktorem, který aktivizuje činnost dítěte, přináší dynamiku do jeho života. Motivují dítě k určité činnosti, nebo je dítěti přinejmenším zjednodušují. Stálý vývoj integrujících se poznávacích funkcí, dovoluje dítěti přizpůsobit se novým situacím, podmínkám a požadavkům. V okamžiku nástupu do školy se stává plnoprávným školákem.

V mladším školním věku podléhá emoční sféra dítěte velkým proměnám, což je spojeno s vývojem celé jeho osobnosti. Emoce stále více podléhají intelektualizaci. V chování lze pozorovat méně patrných, přímých emočních reakcí. Dítě je schopno trvalejších emocionálních stavů a nálad. V mladším školním věku se obvykle vyskytuje rovnováha mezi pozitivními a negativními emocemi. Děti prožívají kladné i negativní city. Jejich zkušenost

závisí na rodinné situaci, ale ve stále větší míře na školním prostředí. Citová atmosféra ve třídě má obrovský význam nejen pro efektivní učení, ale také pro obecný vývoj dětské psychiky. Většina emocionálních traumat vzniká ve škole. Školní úzkosti patří k nejčastějším úzkostem, které se vyskytují v tomto životním období (Obuchowska, 2001).

Vstup do školního kolektivu je nutné zařadit mezi náročné situace. Role žáka nařizuje dítěti ovládat své reakce vůči vrstevníkům a jiným osobám. Objevuje se tendence ukryvat své city a zvyšuje se nechuť k jejich projevování. Dítě v tomto věku stále častěji předstírá emoce v obavě před trestem, kritikou, výsměchem nebo odmítnutím. Takové chování může vést ke školní fobii a fobii z veškerých sociálních kontaktů. Nejlépe se dítě cítí, když jsou uspokojeny jeho čtyři potřeby - potřeba aktivity, bezpečí, sociální uznání a afiliace. Poznání a porozumění určitým způsobům jednání vsituacích typických pro školní prostředí a jejich vhodné využití v praxi tvoří dobré podmínky pro optimální emocionální vývoj.

Emocionalita dětí je často zkoumaným aspektem jejich vývoje. Současná psychologie připouští názor, že druhy emočních reakcí podléhají genetickému faktoru. Rozdíly v emocionalitě jsou v jistém stupni dědičné, ale zároveň vědci upozorňují na významný vliv faktorů prostředí, hlavně sociálního, který je za tyto rozdíly zodpovědný. Poukazuje se na to, že emoční reakce jsou velmi pravděpodobně podmíněny výchovnými, vzdělávacími a socializačními procesy.

Kvalita a frekvence emocí, které děti prožívají, ovlivňuje vývoj jejich emocionality. Tato oblast bývá ve vzdělávacích procesech zanedbávána.

## 1.2. Sociální vývoj

Člověk je tvor společenský a jeho život je založen na kontaktech s jinými lidmi. Díky těmto kontaktům si uvědomuje vlastní potřeby, ale zároveň pozoruje vlastní závislost a podřízenost ve vztahu k prostředí, které ho obklopuje.

V každém životním období se nacházíme pod vlivem určité sociální skupiny, zůstáváme s ní v trvalém vztahu a chceme se s ní identifikovat. Schopnost soužití s ostatními je příznačnou součástí emoční inteligence. Dovoluje nám adekvátně se pohybovat ve společnosti, rozlišovat, interpretovat a efektivně reagovat na různé sociální situace, a zároveň sladit vlastní potřeby s očekáváními a potřebami ostatních. Sociální schopnosti a kompetence mají zásadní význam, podobně jako emocionální schopnosti a kompetence, s nimiž jsou propojeny.

V dnešní době poměrně málo lidí dosahuje plnohodnotného sociálního vývoje, přizpůsobuje se požadavkům reality, navazuje trvalé, uspokojivé vztahy a přátelství.

Sociální vývoj lze chápat jako získávání zralosti pro soužití a koexistenci ve společnosti. Je to proces stálého, prakticky nepřetržitého přizpůsobování se vzorům a normám sociálních skupin, zvykům a tradicím, systému komunikace a spolupráce (Brzezińska, 2000).

H.R. Schaffer (2006) vnímá sociální vývoj v kategoriích vzorců chování, citů, postojů a pojmů, které děti projevují v relacích s jinými lidmi a v kategoriích způsobu, jak se tyto vzorce v průběhu věku mění. Dosažení stavu sociální zralosti probíhá cestou vývojových změn a má charakter procesu, jehož zakončení není jasně vymezeno.

Sociální vývoj znamená osvojovat si schopnost chovat se v souladu se sociálními očekáváními. Proces socializace se skládá ze třech procesů:

1. Učení se sociálně akceptovatelného chování. Aby děti byly socializovány, musí nejen vědět, jaké chování je správné, ale musí také umět své chování přizpůsobit požadovaným způsobům jednání.
2. Plnění sociálně aprobovaných rolí. Každá sociální skupina má své vlastní, přijaté vzorce chování, které jsou pečlivě vymezeny, které by měly členové skupiny dodržovat.

3. Vývoj sociálních postojů. Aby mohly být děti socializovány, musí mít kladný vztah k lidem, musí mít rády sociální aktivity. Tehdy bude jejich sociální adaptace dobrá, budou akceptovány skupinou a budou se s ní identifikovat.

Díky těmto, na sebe navazujícím procesům, se zvyšuje úroveň socializace. Dítě se přizpůsobuje vrstevnické skupině v rámci, které se pohybuje, a sociální aktivity v ní ovlivňují úroveň akceptace.

Způsoby chování v relacích s okolím, vzorce chování, postoje, tedy široce chápaný rozsah sociálních kompetencí, to vše se dítě učí od chvíle narození. Sociální kompetence automaticky generuje první sociální prostředí, čili rodina.

Počátky sociálního chování lze pozorovat již u novorozenců, které začínají ve svém okolí rozlišovat lidi a předměty. Z měsíce na měsíc jsou pozorovatelné rychle se intenzifikující projevy socializace. Děti otáčejí hlavu, když uslyší hlas. Usmívají se v reakci na úsměv. Tzv. sociální úsměv, čili úsměv v reakci na druhé, je považován za počátek sociálního vývoje. Děti již rozlišují barvu hlasu, hlas přátelský od rozzlobeného, napodobují zvuky řeči. Postupně rozeznávají své nejbližší a projevují strach a nespěšnost vůči cizím lidem. Ke komunikaci s okolím malé děti využívají neverbální chování a používají následující prostředky: pláč, pohledy, pohyby těla, gesta, mimika, vokalizace (Harwas-Napierała, Trempała, 2003). Hledají blízkost. Zvyšuje se jejich zájem o dospělé a silná touha být s nimi a být akceptován. Čím větší péče ze strany nejbližších, tím větší závislost a oddanost dítěte. Postupem času, díky vřelým vztahům, zvláště citové vazbě k matce, nastávají pokusy o navázání přátelských vztahů s druhými. Dítě instinktivně touží uspokojovat své potřeby.

Kolem věku dvou let začínají děti spolupracovat s dospělými při jednoduchých činnostech, při koupání nebo oblékání. Začínají iniciovat společenské kontakty. Jejich komunikační možnosti podporují rozšiřování a obohacování těchto kontaktů.

Během her se rozšiřuje repertoár sociálního chování. Děti spolupracují, modifikují své chování za účelem přizpůsobení se činností druhých. V tomto období se začínají upevňovat základy sociálního chování. Projevuje se to v napodobování, počínaje mimikou obličeje a celkovým chováním konče.

Postupem času děti méně láká kontakt s dospělými a pozorujeme u nich zvýšený zájem o společnost dětí v podobném věku. Ačkoliv pořád touží udržovat srdečné a přátelské vztahy s dospělými, zejména s rodinou, patrně je zvýšení samostatnosti. Děti bývají vzpurné vůči autoritě dospělých. Patrná je rostoucí radost z přebývání s vrstevníky a z kontaktu s nimi. Velmi výrazně se mění vztah k jiným dětem. Do druhého roku života měla hra spíše osamělý charakter. Ke spolupráci s jinými dětmi docházelo jen v malé míře a téměř každý kontakt s jinými dětmi skončil tahanicí nebo snahou brát si navzájem hračky.

Starší děti (3-4roky) si raději hrají spolu, ve skupinách. Navazují kontakty. Povídají si. Stává se, že si vybírají někoho ze skupiny, s kým raději tráví čas a navzájem se pozorují. Tímto způsobem se učí spolupracovat, akceptovat druhé, přijímat jiné úhly pohledu a aprobované vzorce chování. Četné kontakty s vrstevníky, aktivní plnění rozmanitých rolí a napodobování je podstatou socializace. Podporuje samostatné rozhodování a učení se metodou pokusů a omylů (Bee, 2004).

V předškolním období vývoj dítěte probíhá zejména ve dvou prostředích – v rodině a mateřské škole. Hlavní socializující institucí je však rodina. Děti se učí od jejích členů sociálním postojům a normám jednání. Jeho vlastní osobnost se tak utváří. Ale také mateřská škola se stává dobrou školou socializace, zejména díky hrám. Rodina pečuje o uspokojení základních potřeb dítěte. V mateřské škole se kromě učitelky objevuje vrstevnická skupina, která je prostředníkem v získávání zkušeností a sociálních dovedností. V průběhu her dítě získává sociální návyky, zkušenosti, veškeré kvalitativně nové sociální a emoční vjemy.

Sociální vývoj v předškolním věku lze zkoumat ze dvou úhlů pohledu: „(1) jako integraci dětí se sociální skupinou, často označovanou jako socializace, (2) jako formování jedince ve

skupině, čili proces hledání unikátních vzorů prožívání, myšlení a jednání v různých situacích“ (Kielar-Turska, 2003).

Specifické vlastnosti mateřské školy jako výchovné instituce jsou podobné instituci rodiny. Socializace dítěte v mateřské škole je pokračováním působení rodinného prostředí, uspokojováním základních funkcí (pečovatelské, didaktické a výchovné), integrálně spjatých a podmiňujících se navzájem. V mateřské škole se u dítěte formuje soubor vlastností a žádoucích postojů, který ho připravuje na roli aktivního účastníka života ve společnosti. Tady, podobně jako doma, dítě shromažďuje zkušenosti, ovládá schopnost orientovat se v tom, co dospělí považují za správné a dobré, a co za nevhodné a špatné.

V mateřské škole se značně rozšiřuje okruh osob, se kterými dítě přichází do styku. Největší změna v sociálních schopnostech se týká zvyšujícího se významu vrstevnické skupiny, se kterou dítě navazuje kontakty při hře, a zejména při skupinových hrách. V tomto období vzory mezilidských vztahů mohou mít mnohem větší význam a vliv na vývoj a další život dítěte než současně probíhající poznávací procesy. Účast v kolektivním životě je regulována objektivním řádem, kterému se dítě musí přizpůsobit, a pravidly, kterým se musí podřizovat a které musí dodržet. Společné trávení času a aktivity nutí dítě vypracovat si určité návyky. Zvyšuje se také sociální facilitace a konformismus (Grzelak, Nowak, 2000).

V předškolním věku, v oblasti kognitivního vývoje, v souladu s názory J. Piageta, nastává přechod od stádia předoperačního myšlení ke stádiu konkrétních operací. Znalosti jsou obohacovány a ty dřívější jsou uspořádávány. V tomto období děti získávají mnoho různých schopností, které jsou spojeny s obohacováním a přetvářením informací o světě a o sobě samém. Na této etapě vývoje (kolem pátého roku života) je dítě schopno myslet pomocí reprezentací a určit vztah k existujícím ve světě objektům, dovede používat (v myšlenkách nebo ve fyzické realitě) slova, obrazy a symboly. Tento proces pokračuje, dítě (kolem šestého roku života) vchází do období operačního myšlení a už není tolik omezováno fyzickými činnostmi nebo jednoduchými formami symbolické reprezentace (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001). Toto období představuje tedy nesmírně intenzivní etapu, pokud se jedná o shromažďování znalostí o okolním světě, zejména o společnosti.

Důležitý význam v tomto věku mají hry, především hry s rolmi, během kterých děti objevují pravidla spojená s určitou rolí. Děti poznávají při hrách různé sociální role – rodinné a profesní. Přijímají takovou roli v závislosti na pohlaví, protože pohlaví je biologickým atributem sociální role.

V posledním období předškolního věku děti vstupují do složitějších sociálních interakcí, díky kterým se lépe pohybují v rámci stále složitějších psychických vztahů, které silně zasahují do jejich vývoje. Lze konstatovat, že vývoj dítěte v tomto období je velmi dynamický, neboť nejen uvádí děti do světa sociálních rolí, ale zároveň připravuje děti pro vstup do další etapy, kterou je škola.

Sociální vývoj v mladším školním věku představuje pokračování intenzivního formování osobnosti a intelektuálních schopností. V tomto období děti obohacují znalosti o sobě, zejména pokud jde o obraz sebe samých, o svých přednostech, a také znalost širšího rozsahu sociálních norem. Komunikace v rámci vrstevnické skupiny dosahuje vyšší úrovně, ve škole i mimo ni. Děti stále výrazněji pozorují rozdíly mezi spoluprací a soupeřením. Navazují přátelství, která pro ně začínají být významná. Jsou velmi citlivé na názory ostatních, které se stávají determinanty příslušnosti nebo nepříslušnosti k dané skupině. V chování dětí můžeme pozorovat fakt, že berou zřetel na stále více aspektů sociálního života, aby mohly splňovat očekávání a stále vyšší požadavky v nových situacích a podmínkách.

Ve vzájemných sociálních kontaktech, ke kterým dochází mezi dětmi v mladším školním věku lze pozorovat zřejmé rozdíly, které vyplývají z rozdílu pohlaví. Děti ve věku 6-12 let se vyhýbají kontaktům s opačným pohlavím, vytvářejí si jeho negativní stereotypy, dávají přednost společnosti vrstevníků stejného pohlaví. Toto rozdělení je evidentní v případě

navazování prvních přátelství. Sexuální segregace je v těchto typech vztahů téměř sto procentní. V přátelstvích jsou děti otevřenější a nabízejí blízkým kamarádům více podpory než v kontaktech s jinými dětmi, více spolu hovoří, spolupracují a pomáhají si navzájem. Jsou kritičtější ke svým přátelům a často se s nimi hádají. Naproti tomu k jiným dětem se chovají slušněji. Současně, pokud vzniká konflikt mezi přáteli, je mnohem pravděpodobnější, že bude rychleji vyřešen, než když vznikne konflikt mezi dětmi, které spolu nejsou spřáteleny. Přátelství chlapců se kvalitativně liší od přátelství dívek. Skupiny chlapců jsou větší a otevřenější na nové členy než skupiny dívek. Chlapci preferují hry venku. Dívky si častěji hrají ve dvou nebo v menších, vybraných skupinách, doma, poblíž domu nebo v okolí školy. Na rozdíl od vazeb, které spojují dívky, přátelství chlapců se zakládá především na soutěživosti a dominanci. Pozorovatelný je také vyšší stupeň rivality mezi blízkými kamarády než mezi dětmi, které nepojí žádná užší vazba. U dívek lze ale zpozorovat více souladu, poslušnosti a svěřování než v případě chlapců. Avšak navzdory výrazným rozdílům je pro komunikaci mezi chlapci i mezi dívkami příznačná vzájemná pomoc a spolupráce (Bee, 2004).

Škola se stává místem, kde se významně rozšiřuje okruh známých, kamarádů a kamarádek. Dochází k tomu, neboť semění charakter dětských her – z individuálních na skupinové, týmové zábavy a hry, pro které je nezbytný větší počet účastníků. Vzhledem ke změně her roste potřeba trávit čas s jinými dětmi také mimo školu a domov, a zároveň roste touha akceptovat a být akceptován. Děti ve chvíli, kdy se stávají členy sociálních skupin, pociťují potřebu socializace a jejich sociální vědomí se velmi rychle rozvíjí. Jako členové vrstevnických skupin, které se postupně stávají stále četnější a jejichž prostředí se rozšiřuje, děti rozvíjejí své aktivity díky zapojení se do těchto skupin, což ovlivňuje formování dětských postojů a chování.

Pro sociální vývoj dítěte je zásadní sociální prostředí a jeho podmínky. Přízpusobení forem chování podmínkám prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, představuje základní vývojový úspěch předškolního věku. Dosavadní sociální kontakty, které dítě navazovalo, se odehrávaly domov rodině. Na prvním místě byl otec a matka, sourozenci, často pak prarodiče, se kterými je spojovala silná emocionální vazba. Rodina, dalo by se říct vztažný bod pro dítě, představuje vzor, ke kterému se bude vracet v budoucnosti. Proto je důležité snažit se udržet dobrou atmosféru v rodinném prostředí, vzájemné kontakty a interakce, tak aby zajišťovaly dítěti, kromě pocitu bezpečí, také zdroj znalostí o sociálních vztazích.

Postoje, které prezentují rodiče, a životní styl rodiny považuje M. Ziemská za zásadní pro správný sociální rozvoj dítěte. Příliš autokratická či příliš liberální výchova může způsobit různé poruchy a potíže při adaptaci. Děti, kterým rodiče věnují nadměrnou péči, nebo jsou vychovávány příliš tolerantně, neumějí navázat pozitivní kontakty s vrstevníky, a jejich egocentrický postoj může způsobit, že je sociální skupina nepřijme. Přehánění jak v negativním, tak pozitivním směru se v každém případě nedoporučuje, může totiž vést k rozmanitým vývojovým dysfunkcím (Ziemská, 1069).

S nástupem do školy se výuka a plnění úkolů stává prakticky jedinou povinností a prací dítěte. Od této chvíle se škola stává oním sociálním prostředím, ve kterém se dítě bude rozvíjet především intelektuálně prostřednictvím nabývání teoretických a praktických poznatků. Ve škole se aktualizuje vývoj dítěte zahájený v rodině, avšak školní docházka se soustředí hlavně na proces učení a intelektuální vývoj. Socializace probíhá živelně, nekontrolovatelně, nebo téměř nekontrolovatelně.

Školní výuka vyžaduje od dítěte spolupráci a aktivní účast. Dítě se učí veškerým pravidlům jednání v souladu se sociálními normami příznačnými pro školu (ale též pro život ve společnosti obecně), to však nestačí pro plnohodnotný rozvoj ani k celkovému upevnění sociálních vlastností.

Na začátku první třídy se všechno stává pro dítě nové a obtížné. V mateřské škole dělalo většinu činností různého druhu formou dobrovolnosti, ve škole příkazy plnit musí. Proto musí



být samostatné a poradit si v základních každodenních situacích, musí být svědomité, systematické, vytrvalé v plnění uložených mu úkolů a v tom, co dělá. Musí předvídat následky a důsledky svého jednání, umět soustředit svou pozornost po delší dobu, kontrolovat své chování a vykonávanou práci, mít dostatek sebedůvěry a nenechat se odradit přechodnými neúspěchy, mít zvýšenou empatickou reaktivitu na cizí zkušenosti (Davis, 1999), musí být citlivé na potřeby ostatních a mít chuť pomáhat jiným, být ukázněné a podřídít se normám soužití ve skupině.

Mnohým těmto chováním a činnostem, které jsou potřebné ve škole, se dítě naučilo už v mateřské škole při hrách, ve kterých se učilo plánovaně realizovat své záměry, plnit určené role, navazovat kontakty a spolupracovat s jinými dětmi. Ve škole se po něm požaduje vyšší úroveň těchto dovedností. Plná synchronizace chování není ještě v této etapě možná. Dítě se teprve učí, jak sociální interakce vypadají a jak by měly vypadat. Začíná pozorovat určitá pravidla a normy. Je to doba získávání a formování základních sociálních kompetencí, období, ve kterém jsou znalosti a sociální zkušenosti dětí zatím malé a úroveň příčinně-následkového vývoje nepostačující natolik, aby se dítě bezchybně pohybovalo v labyrintu sociálního chování, zejména, aby adekvátně reagovalo.

Podstatou sociální zralosti je otázka formování jedince ve skupině. Je zásadní, aby dítě dovedlo žít ve skupině a se skupinou, a přitom neztrácelo svou autonomii a rozdílnost způsobu myšlení a jednání v životních situacích. Je to natolik důležitý aspekt sociálního vývoje, že se později odráží v celém životě a nedostatky v této oblasti mohou mít katastrofální následky pro pocit samostatnosti a odvalu samostatného myšlení. Ačkoli všechny hlavní perspektivy sociální psychologie spojuje jeden společný předpoklad, že lidé spolu vstupují do interakcí, aby dosáhli určitého cíle a uspokojili určité vnitřní motivace (a bezpochyby jsou to aspekty lidské existence, které hrají velmi důležitou roli v průběhu lidského života), přesto nelze v tomto ohledu překročit vlastní hranice a dávat přednost účelům sociální povahy před určitým stupněm autonomie vlastní osoby (Kernick, Neuberg, Cialdini, 2002).

Pro správný průběh procesu sociálního vývoje, musí mít člověk úplný soubor zmíněných kompetencí, které mu pomáhají stát se plnohodnotným dospělým sociálním jedincem. Získávání těchto kompetencí by tedy mělo představovat zásadní cíl z pohledu výchovy malého člověka – dítěte. Obecně lze říci, že zmíněné kompetence tvoří řada různorodých schopností, které umožňují jedinci žít ve společnosti. Avšak z pohledu vědy je to příliš povrchní náhled na toto téma a neodráží smysl a podstatu problému.

Na zralosti dítěte bude záležet kvalita školního startu, tedy to, zda zahájení výuky bude pro ně jen přechodnou obtížnou situací anebo obtížnou krizovou událostí, která významně ovlivní jeho vývoj. Nástup do školy znamená pro dítě vstup do nové, komplikované situace. Postupné zvyšování požadavků jej nutí stále modifikovat své chování. Tyto změny mohou sloužit jeho dalšímu poznávacímu a sociálnímu vývoji, avšak požadavky musí odpovídat možnostem dítěte a zohledňovat specifický charakter celého jeho vývoje.

### **Seznam bibliografických odkazů:**

- BEE, H. 2004, Psychologia rozwoju człowieka. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo. ISBN 83-7298-432-8.
- BRZEZIŃSKA, A. 2000, Społeczna psychologia rozwoju. Tom 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. ISBN 83-88495-22-4.
- DAVIS, M. (1999), Empatia – o umiejętności współodczuwania. Gdańsk: GWP. ISBN 83-85416-96-X.
- ERIKSON, E.H. 1997, Dzieciństwo i społeczeństwo. Poznań: Wydawnictwo Rebis. ISBN 83-7120-189-3.

- ERIKSON, E.H.2004, Tożsamość a cykl życia. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka. ISBN 83-7150-813-1.
- GARDNER, H., KORNHABER, M.L., WAKE, W.K. 2001, Inteligencja. Wielorakie perspektywy. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-08094-2.
- GASIUL, H.2008, Właściwości rozwoju emocjonalnego a dojrzałość szkolna. [in:] Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej, J.K. Zabłocki, W.Brejnak (ed.), Warszawa:Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. ISBN 978-83-7072-511-2.
- GERTSMANN, S. 1986, Rozwój uczuć. Warszawa: WSiP. ISBN: 83-02-02700-6
- GRZELAK, J.Ł., NOWAK, A. 2000, Wpływ społeczny, [in:] Psychologia. Podręcznik akademicki, J. Strelau (ed.), Gdańsk: GWP. ISBN 83-87957-05-4.
- HURLOCK, E.B. 1985, Rozwój dziecka. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-06139-1.
- KENRICK, D.T., NEUBERG, S.L., CIALDINI, R.B. (2002), Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]. Gdańsk: GWP. ISBN 83-87957-62-3.
- KIELAR-TURSKA, M., BIAŁECKA-PIKUL, M. 2003,Wczesne dzieciństwo. [in:] Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, B.Harwas-Napierała, J.Trempała (ed.), Warszawa: PWN, T. I-III - ISBN 83-01-13233-7, T. II - ISBN 83-01-13349-X.
- KIELAR-TURSKA, M. 2003, Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. [in:] Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (ed.), Warszawa: PWN, T. I-III - ISBN 83-01-13233-7, T. II - ISBN 83-01-13349-X.
- MASLOW, A. 2009, Motywacja i osobowość. Warszawa: PWN. ISBN 978-83-01148-09-6.
- MATCZAK, A. 2003, Zarys psychologii rozwoju. Warszawa: Wydawnictwo PWN. ISBN 83-88149-91-1.
- OBUCHOWSKA, I. (red.) 2001, Jak sobie radzić z niechcianymi emocjami. Poznań: Media Rodzina. ISBN 83-7278-018-8.
- SCHAFFER, H.R. 2006, Rozwój społeczny – dzieciństwo i młodość. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-2332-191-4.
- STRELAU, J. (red.), 2000, Psychologia. Podręcznik akademicki. Gdańska: GWP. ISBN 83-87957-05-4.
- TURECKI, S., WERNICK, S. 2001, Jak zrozumieć problemy emocjonalne dziecka. Warszawa: Wydawnictwo Amber. ISBN 83-716-9489-X.
- WADSWORTH, B.J. 1998, Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka. Warszawa: WSiP. ISBN83-02-06940-X.
- WOLAŃCZYK, T., KOMENDER, J. (red.) 2005, Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci. Warszawa: PZWL. ISBN 83-200-3136-2.
- WYGOTSKI, L.S. 2002, Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie. Poznań: Zysk i S-ka. ISBN 83-7150-853-0.
- VASTA, R., HAITH, M.M., MILLER, S.A. 2005, Psychologia dziecka. Warszawa: WSiP. ISBN 83-02-05892-0.
- ZIEMSKA, M. 1969, Postawy rodzicielskie. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo "Wiedza Powszechna". ISBN- brak.

### **Author Information:**

*dr Aleksandra Kruszewska – Kierownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie / Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Częstochowa, Polska.*

*E-mail: [a.kruszewska@gmail.com](mailto:a.kruszewska@gmail.com), [a.kruszewska@ajd.czest.pl](mailto:a.kruszewska@ajd.czest.pl).*

# ŠKOLSKÁ EDUKÁCIA V PRIMÁRNEJ PREVENCII PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI

## SCHOOL EDUCATION IN PRIMARY PREVENTION OF DRUG PROBLEMS

*Jozef Liba*

*Jozef Liba*

### **Abstrakt**

Štúdia formuluje prozdravotný potenciál školskej edukácie ako výchovného garanta generovania, stabilizácie a interiorizácie očakávaných hodnôt a pravidiel. Konkretizuje uvedenú pozíciu školy v procese primárnej prevencie problémov s návykovými látkami. Zvýrazňuje učiteľskú profesiu ako kontaktnú, sociointerakčnú a kompetenčne náročnú. Uvádza charakteristiky edukačného procesu a efektívneho učiteľa v procese účinnej prevencie problémov s návykovými látkami. Zdôrazňuje, že školská edukácia môže systematickou preferenciou prozdravotných intervencií generovať systém vedomostí, zručností, návykov, tiež záujmov a postojov žiakov tak, aby sa pre nich zásady zdravého životného štýlu stali trvalou a univerzálnou hodnotou.

### **Annotation**

The paper discusses the pro-health education at schools that should guarantee the generation, stabilization and interiorization of desired values and rules. It specifies the role of school in the process of primary prevention of drug problems. The focus is on the teacher's profession as a contact-based socio-interactive profession that makes heavy demands on the teacher's competence. The features of an education process and of an effective teacher in the process of efficient prevention of drug problems are proposed. The author points out that school education can generate a system of knowledge, skills, habits, interests and attitudes of pupils through systematic application of pro-health interventions, with the aim of making the healthy life-style principles an inherent and universal value.

**KLúčové slová:** Škola. Školská edukácia. Učiteľ. Primárna prevencia. Návykové látky.

**Key words:** School. School Education. Teacher. Primary prevention. Drugs.

### **Úvod**

Edukačné pôsobenie školy je permanentným procesom stimulovania pozitívnych a funkčných možností žiaka (študenta) v smere komplexného a harmonického rozvoja autentickej a integrovanej osobnosti. Škola ako vzdelávacia a výchovná inštitúcia disponuje trvalým a nezastupiteľným potenciálom pre všestranné a vyvážené formovanie kognitívnej, socio-afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti žiaka. Integrovanou súčasťou komplexného edukačného pôsobenia je výchova k zdraviu ako premyslená zdravotno-preventívna intervencia implikujúca aj prevencia problémov s návykovými látkami. V uvedenom procese škola signifikantne dopĺňa a pozitívne modifikuje rodinnú výchovu.

Preventívna stratégia školy musí reflektovať vývoj a aktuálny stav v uvedenom vzťahovom rámci, má byť formulovaná ako intencionálna, cieľavedomá a komplexná aktivita, ako kombinácia otvorených stratégií, prístupov, foriem, metód, pričom účinnosť vyžaduje aktívnu komunikáciu a súčinnosť rodičov. Podmienkou a predpokladom edukačného úspechu v oblasti prozdravotného preventívneho pôsobenia je osobnosť učiteľa, úroveň jeho profesionálnych a osobnostných kompetencií. Ide o to, že škola - učiteľ má v tomto priestore nezastupiteľnú pozíciu z hľadiska kvality a kvantity pôsobenia. V komparácii s ďalšími na výchove participujúcimi zložkami spoločnosti školské podmienky umožňujú objektívnejšie identifikovať potreby a očakávania žiakov, vytvárajú a realizujú profesionálny prístup objektívny spôsob prežívania, umožňujú spolupracovať s ďalšími odborníkmi. Škola integruje edukačný komplex zahrňujúci zodpovedajúci informačný základ spojený s rozvíjaním spôsobilostí, zručností a ich praktickej aplikácie v modelových situáciách i v každodennom živote; tiež formovanie postojov a vzorcov správania smerujúcich ku zdraviu. Uvedené atribúty nachádzajú svoje spredmetnenie aj v oblasti primárnej prevencie problémov s návykovými látkami.

### **1. Možnosti školskej edukácie v prevencii problémov s návykovými látkami**

Účinná školská prevencia predpokladá získanie dôvery žiakov, čo od školy vyžaduje prekročenie jej informačnej funkcie a primerané uplatnenie funkcie formatívnej. Maňák (2006) pre splnenie týchto cieľov odporúča:

- spolupracovať s príslušnou komunitou a hlavne s rodičmi;
- prekonať ľahostajnosť k negatívnym javom a bojovať s vplyvmi, ktoré edukačný proces komplikujú a narušujú; je teda žiaduce väčšie nasadenie a iniciatíva pri odstraňovaní edukačných problémov;
- vyvíjať stále nové metódy a postupy, nové prostriedky na riešenie problémov v edukačnej praxi;
- vypracovať súbor diagnostických metód, ktorými by bolo možné odhaliť príznaky negatívnych javov a predchádzať neskorším komplikáciám.

Ak má byť školská primárna prevencia efektívne integrovaná do systému prozdravotného pôsobenia, musí byť komplexná, koordinovaná, kontinuálna, zámerná, plánovitá, primeraná, adresná, systematická, ale aj otvorená a dynamická. Čech (2008) vo vzťahu k požiadavke efektívnej a zmysluplnej primárnej prevencie uvádza požiadavku dlhodobosti, ucelenosti, systematickosti, odbornosti, koordinovanosti, prirodzenosti, nenásilnosti a spolupráce s rodičmi. Konštatuje potrebu jej smerovania minimálne do mladšieho školského veku, optimálne do predškolského veku.

Konkretizáciou formulovaných téz vo vzťahu preventívnemu pôsobeniu školy je potreba (Liba, 2013, 2016):

- realizovať cieľavedomú a erudovanú pregraduálnu a postgraduálnu prípravu učiteľov v oblasti výchovy k zdraviu vrátane drogovej prevencie;
- dosiahnuť vyváženosť kognitívneho a nonkognitívneho aspektu edukačnej podpory zdravia;
- cieľavedome a systematicky identifikovať negatívne činitele reflektujúce kontakty s návykovými látkami - poznať, analyzovať a hodnotiť etiológiu existujúcich problémov s návykovými látkami;
- realizovať prozdravotné preventívne aktivity tak, aby vychádzali priamo z potrieb a možností školy, regiónu, komunity;
- organizovať školskú prozdravotnú edukáciu tak, aby bola zameraná nielen na kognitívne výkony, ale aj na pozitívne citové poznávanie a prežívanie;

- vypracovať, realizovať a podľa potreby modifikovať školské programy prevencie sociálno patologických javov, vrátane drogových problémov;
- pripraviť a uplatňovať pravidlá týkajúce sa návykových látok v škole a na akciách, ktoré škola uskutočňuje;
- vychovávať žiakov k osobnej zodpovednosti za svoje konanie a rozhodnutia, podporovať pozitívnu socializáciu;
- poskytovať žiakom príležitosť k rôznorodým interakciám tak, aby mali možnosť získať skúsenosti s odlišnými vzorcami (pravidlami) správania, aktivizovať ich záujem o hľadanie a chápanie príčin a uvedomovanie si dôsledkov sporného správania;
- podporovať zodpovednú komunikáciu žiakov a vyjadrovanie vlastných citov;
- venovať osobitnú pozornosť žiakom z prostredia ohrozeného sociálnou patológiou, u ktorých možno predpokladať zvýšené riziko vývinu sociálno-patologických javov vrátane drogových problémov (predovšetkým rómski žiaci);
- prispôsobiť obsah a metódy zdravotne preventívneho pôsobenia odlišnostiam, návykom, skúsenostiam, schémam myslenia a tempu žiakov, osobitne rómskych žiakov –príčinou je zvyšujúca sa frekvencia zastúpenia rómskych žiakov v školách - lokálne a regionálne podmienky;
- evalvovať priebeh a výsledky prebiehajúcej prozdravotnej edukácie a na základe zistení redefinovať a modifikovať edukačné prístupy v oblasti prevencie - proces reflexie ako predpoklad odbornej a osobnostnej sebareflexie;
- usmerňovať štruktúru a obsah učiteľskej osobnej a profesionálnej identity, akcentovať osobný príklad vo vzťahu k rešpektovaniu zásad zdravého životného štýlu (učiteľ ako vzor, motivátor, facilitátor, realizátor preventívnych intervencií);
- reflektovať a rešpektovať zmeny v štruktúre a obsahu záujmov žiakov a na základe toho štrukturovať aktivity, ktoré podporujú zdravie a sú využiteľné vo voľnom čase;
- podporiť expertnú zdravotno-preventívnu edukáciu atraktívnou vizualizáciou – napr. implementovanie IKT v predmetnej oblasti pôsobenia;
- koordinovať všetky preventívne aktivity ako integrálnu súčasť školskej edukácie a v rámci aktivít školy poskytovať preventívno-výchovné konzultácie žiakom;
- informovať rodičov o opatreniach školy pri realizácii drogovej prevencie, premyslene intervenovať do hodnotovej orientácie rodičov;
- dosiahnuť prepojenie a efektívnu koordináciu preventívnych programov na horizontálnej a vertikálnej úrovni od národných až po miestne aktivity ako predpoklad skutočnej transformácie proklamatívnych očakávaní na reálne výsledky,
- vyhľadávať, selektovať a uplatňovať aktuálne informácie súvisiace so zdravotne preventívnymi aktivitami;
- pripraviť a realizovať permanentný informačný systém o prevencii, pravidelný screening zameraný na včasné zachytenie sociálno-patologických problémov vrátane drogových problémov u žiakov;
- podporovať a konkretizovať spoluprácu školy s ďalšími inštitúciami participujúcimi v procesoch prevencie zdravotných a drogových problémov;
- rešpektovať a uplatniť požiadavku permanentného vzdelávania sa, reflektovať dynamiku vývoja v oblasti výskumu i praxe.

Formulované návrhy, požiadavky a odporúčania môžu zohrať významne suportívnu úlohu v rámci pozitívnej zmeny a následného úspechu pri napĺňaní edukačných cieľov vo vymedzenej oblasti pôsobenia. Ide o intencionálne a cieľavedomé projektovanie vedomostí, spôsobilostí a hodnotového systému žiakov tak, aby sa starostlivosť o zdravie a zdravý životný štýl stala akceptovanou hodnotou a životnou potrebou.

## **2. Potenciál informačných a komunikačných technológií v prevencii problémov s návykovými látkami**

Pri realizácii prevencie s návykovými látkami je zaujímavým a perspektívnym prístupom cieľavedomé využívanie informačných a komunikačných technológií (IKT) v edukácii. Vhodné využitie potenciálu IKT je podmienené vhodnou didaktickou situáciou vyučovacieho procesu (Bernátová – Kochová, 2013). Skúsenosti učiteľov dokumentujú bezprostredný a spontánny záujem žiakov o prácu s počítačom a ďalšími prostriedkami IKT. Uvedený edukačný prístup pozitívne podporuje proces aktívneho poznávania, má motivačný a inovatívny potenciál spredmetnený v atraktívnych grafických, zvukových a interaktívnych prvkoch. Výhodou je štruktúrovanie obsahu preventívnej edukácie do podoby interaktívne spracovaného obsahu učiva s cieľom ovplyvňovať aj vnútornú motiváciu v smere poznávacom, citovom, výkonovom a psychosociálnom. E-learning poskytuje priestor pre individualizáciu, pre rozvíjanie vôle, pre sebakontrolu a sebareflexiu so významným výstupom práve v oblasti prevencie možných drogových problémov. Ide tu o významný participatívny a kooperatívny potenciál uplatniteľný v interakcii učiteľa, ale najmä žiaka.

Dosiahnutie relevantných výsledkov v prevencii problémov s návykovými látkami s využitím IKT predpokladá vnímavosť, premyslenosť a kompetentnosť pri integrovaní netradičného edukačného prístupu do edukácie. E-learning ako moderná metóda podpory edukácie dynamizuje procesúalnu stránku edukácie, umožňuje aktualizáciu a spätno-väzbový prístup. Konštatujeme významné možnosti e-learningového prostredia pri intelektovej a citovej stimulácii žiakov.

Dosiahnutie pozitívneho posunu v oblasti zdravotno-preventívnej intervencie prostredníctvom prepojenia osvedčených edukačných stratégií a metodických postupov s inovatívnymi (napr. školské preventívne programy, elektronicky podporovaná prozdravná edukácia), považujeme za účinný stimul procesu zdravotne preventívneho pôsobenia školy. Ide o pôsobenie školy v širokom zmysle slova, ktoré predstavuje intencionálny, cieľavedomý a erudovaný proces edukácie žiakov jednak v smere získavania zodpovedajúcich vedomostí, jednak pri generovaní postojov, záujmov a hodnotových orientácií premietnutých do správania, ktorého obsahom je podpora zdravia. Platí, že škola - učiteľ môže systematickou preferenciou prozdravných intervencií kreovať systém záujmov, postojov a hodnôt, v ktorom sú zásady zdravého životného štýlu na poprednom mieste. Vychádzajúc z prezentovaného vzťahového rámca je žiaduce premyslieť štruktúru a obsah programov pregraduálnej a postgraduálnej prípravy učiteľov, aby v sebe satureovali generovanie spôsobilosti účinne uplatniť zdravotno-preventívny potenciál školskej edukácie. Myslíme tým potrebu inovovať zdravotne preventívny prístup nezriedka poznačený linearitou, stereotypom, formalizmom, rigoróznosťou, následne redefinovať a revitalizovať overené schémy, flexibilne kreovať nové stratégie, ktoré by reflektovali spoločenský vývoj. Je na učiteľovi akú edukačnú stratégiu zvolí, ako sa táto spredmetní v obsahu, formách, metódach a prostriedkoch pôsobenia.

### **Záver**

Plnenie edukačných cieľov a edukačných úloh, riešenie edukačných problémov, profesionálne zvládanie pedagogických situácií, tvorba primeranej pracovnej klímy, systematická teoretická a praktická reflexia priebehu a výsledkov práce, preferencia pozitívnych prístupov a spôsobilosť flexibilne reagovať na potreby procesu edukácie, to sú prejavy prozdravného edukačného potenciálu školy – učiteľa. Efektívna, erudovaná, premyslená a cieľavedomá zdravotno-preventívna edukácia je nepochybne investíciou, ktorá

sa pozitívne premietne v procese formovania, stabilizácie a interiorizácie zásad zdravého životného štýlu nielen u žiakov, ale tiež u rodičov a širšej verejnosti.

V intenciách všetkých prezentovaných poznatkov, téz, odporúčaní, návrhov chceme zvýrazniť tú skutočnosť, že základným predpokladom účinného preventívneho pôsobenia je cieľavedomá a systematická podpora potencialít každého jednotlivca, vytváranie optimálnych podmienok pre rozvoj jeho bio-psychických a socio-kultúrnych predpokladov, ale aj interakčných a prosociálnych spôsobilostí. Myslíme tým formovanie a stabilizáciu takého spôsobu života, pre ktorý je typická pozitívna životná orientácia, pozitívna životná stratégia prejavovaná zodpovednosťou za vlastné zdravie.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- BERNÁTOVÁ, R. a H. KOCHOVÁ. 2013. *Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 145 s. ISBN 978-80-555-0995-2
- ČECH, T. 2008. Hodnocení efektivity prevence na základních školách a požadavky na změny a nové přístupy. In: *Prevence závislosti ve škole „Škola a zdraví pro 21. století“*. Brno: MSD, 2008, s.7 – 12. ISBN 978-80-7392-077-7
- LIBA, J. 2014. *Výchova k zdraví v primárnej edukácii*. Prešov: PF, PU, 285 s. ISBN 978-80-555-1042-2
- LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraví v školskej edukácii*. Prešov:PF, PU, 245 s. ISBN 978-80-555-1612-7
- MAŇÁK, J. 2006. Viryevýchově. In: *Škola a zdraví 21*. Brno: MU, 2006, s. 20- 22. ISBN 80-210-4071-8

### **Author Information:**

*PaedDr. Jozef Liba – PhD, Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [jozef.liba@unipo.sk](mailto:jozef.liba@unipo.sk)*

# ČÍTANIE A PÍSANIE AKO PROCES OSVOJOVANIA SI BÁZOVEJ GRAMOTNOSTI

## READING AND WRITING AS A PROCESS OF LEARNING ELEMENTARY LITERACY

*Martina Rímska*

*Martina Rimska*

### **Abstrakt**

V našom príspevku opisujeme procesy osvojovania si bázovej gramotnosti – elementárneho čítania a písania žiakmi 1. ročníka základnej školy. Uvádzame niektoré faktory spojené s úspechmi čítania a písania. Opisujeme determinanty ovplyvňujúce nácvik elementárneho čítania a písania.

### **Annotation**

We describe process of acquiring elementary literacy – elementary reading and writing by pupils of the 1st class at Primary Schools in our report. We present some factors associated with the success of reading and writing. We describe determinants influencing the instruction of elementary reading and writing.

***KLúčové slová:** Bázová gramotnosť. Čítanie. Písanie.*

***Key words:** Elementary literacy. Reading. Writing.*

### **Úvod**

„Zvykol som si vziať otcovu knihu, sadnúť si a listovať v knihe pomaly, tváriac sa, že čítam. Len som pozeral obrázky. Rád som to robil, vyvolávalo to vo mne pocit veľkosti a dôležitosti.“  
Nigel Hall

Osvojovanie si čítania a písania je skutočným zážitkom, ktorý prežívajú žiaci len v prvom ročníku. Významnú úlohu v tomto procese zohráva učiteľ. Málokto si už uvedomí, že prvým učiteľom žiaka je jeho rodič, ktorý ako prvý otvára pomyselnú bránu gramotnej spoločnosti dneška. Gramotné prostredie dieťaťa výrazne ovplyvňuje jeho ďalšie roky v tak významnej práci, ako je celoživotné vzdelávanie.

### **Čítanie**

Spôsobilosť čítať a písať otvára človeku nové možnosti komunikácie s ľuďmi, neobmedzený prístup k informáciám uloženým v písomnej podobe, nahromadeným od počiatku kultúrnych dejín ľudstva. Podstatou čítania je rozumieť, pochopiť to, čo je napísané, t. j. dešifrovať optické znaky písanej reči do hovorovej podoby a dať im konkrétny význam (Klindová – Virgovičová, 1991, s. 11). Predstavuje jednu zo základných kompetencií úspešného učenia. Je dôležitým prostriedkom písomného dorozumievania (Linhart – Turková 1984, s. 33).



Podľa V. Kurincovej a P. Seidlera (1993, s. 80) je čítanie analyticko-syntetický proces. Čítanie ako proces môžeme charakterizovať z hľadiska ontogenetického a gnozeologického. Čítanie z ontogenetického hľadiska prebieha v dvoch obdobiach:

1. obdobie začínajúceho čitateľa (1. a 2. ročník ZŠ),
2. obdobie rozvoja čitateľskej úrovne (3. a 4. ročník ZŠ).

Z gnozeologického hľadiska je čítanie analyticko-syntetický proces. Čitateľ začiatovník vykoná najskôr kinesteticko-akustickú analýzu (rozklad slova na slabiky, slabiky na hlásky) a syntézu (spájanie hlások do slabík a slabík do slov). Nasleduje optická analýza (členenie slov na slabiky, slabík na písmená) a syntéza (sledovanie slova zrakom v riadku zľava doprava a spájanie analýzou spoznaných prvkov v správnom poradí). Následne spája oba druhy analýzy a syntézy.

O. Zápotočná (2002, s. 284) vymedzuje pojem čítanie ako „pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces“.

Z pohľadu kognitívno-psychologických teórií môžeme čítanie vnímať ako:

- čítanie na bazálnej úrovni, tzv. čítanie zdola nahor (bottom-up),
- čítanie na najvyššej úrovni, tzv. čítanie zhora nadol (top-down).

V prvom prípade čítania zdola nahor je čitateľ vo vzťahu k významu pasívnym recipientom. Jeho úlohou je ho správne dešifrovať. Meradlom porozumenia je jeho vlastná reprodukcia.

Druhý model čítania zhora nadol pripisuje čitateľovi aktívnejšiu úlohu. Čitateľ si do čítania prináša svoje vlastné vedomosti, skúsenosti. Pomocou nich nové poznatky transformuje. Stáva sa tak aktívnym spolutvorcom textu. Význam čítania je aktívne konštruovaný na základe textu, v interakcii s autorom. Výsledkom čítania s porozumením je vlastná kritická reflexia (Zápotočná 2001, In: Kolláriková – Pupala 2001, s. 292).

Táto charakteristika čítania je veľmi blízka ponímaniu čítania niektorých zahraničných autorov, z ktorých uvádzame myšlienky A. Robinsonovej (Hall – Robinson 1995).

Čítanie vyžaduje istú komunikáciu medzi autorom a čitateľom. Význam konštruovaný čitateľom je závislý značnou rozsiahlosťou od vzťahu medzi autorovým účelom písania textu a čitateľovým účelom čítania. Uvedomovaním si významových rozdielov v čítaní, čitateľ môže konštruovať zreteľné informácie tak prezentované autorom poézie, encyklopédie, vedy, výskumu, či skutočného príbehu.

Odborníkmi je zreteľne formulovaná „kríza čítania“, ktorá sa prejavuje hlavne u detí a mladej generácie. Jej dôsledkom je zameranie sa na učebné texty, prípadne lacné bestsellery, či komiksy. Čítanie sa obmedzuje na jednoduché texty bežnej interpersonálnej komunikácie – e-mail, sms správy, chaty. Nie sú to však len nové médiá a informačné technológie, ktoré vplyvajú na zmeny vzťahu ku knihe a k čítaniu. Jednou z príčin, prečo deti tak málo čítajú, je absencia príkladu „čítajúceho“ rodiča, ktorý je vzorom pre dieťa, a ktorý si tento fakt ani neuvedomuje. Motivácie čítania rozvíjajú u detí čitateľské potreby a vytvárajú predpoklady k čitateľským návykom, ktoré dopĺňajú ďalšie vedomosti. Nedostatočný dôraz na motiváciu, na formovanie návyku k čítaniu patrí medzi výrazné dôvody nezaujmu mladej generácie o knihy.

Čítanie dnešnej detskej populácie charakterizujú tieto prvky:

- pokles intenzity čítania,
- zmena motivácie čítania – čítanie nie pre zábavu, ale z povinnosti,
- zmena charakteru a štruktúry čítania – pragmatický, informačný a aj povrchný charakter,
- detskí čitatelia nehľadajú v literatúre etické vzory a modely správania sa, či riešenia životných situácií,
- motivácia i charakter čítania sú v podstatnej miere ovplyvnené elektronizáciou vzdelávania (Zápotočná 2002).

## Písanie

Hlavnou funkciou písania je vyjadrovanie vlastných myšlienok. Písanie podobne ako čítanie, možno charakterizovať z pohľadu kognitívno-psychologických teórií ako:

- písanie na bazálnej úrovni, tzv. písanie zdola nahor (bottom-up),
- písanie na najvyššej úrovni, tzv. písanie zhora nadol (top-down).

Podľa O. Zápotočnej (2001 s. 297) sa písanie zdola nahor začína bazálnymi úrovňami – od mechanicky prípravných grafomotorických cvičení, cez nácvik jednotlivých grafém. Proces písania sa zdokonaľuje pomocou mechanického odpisovania, formou diktátov a pod. Pozornosť sa sústreďuje na technické parametre: tvar, veľkosť, sklon, rovnomernosť, jednoznačnosť, prípojnosť, hustotu a rytmizáciu písma na úkor vlastnej tvorby.

Písanie zhora nadol sa vníma a vymedzuje vždy v zmysluplnom kontexte. Je to súčasť komplexu jazykových kompetencií. Od začiatku je zmysluplným, plnovýznamovým a tvorivým procesom formulovania a vyjadrovania významov, či už pre vlastnú potrebu alebo na ich komunikáciu za účelom dosahovania vlastných autentických cieľov.

Primárnymi atribútmi písania sú:

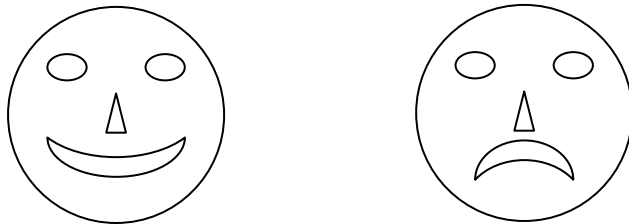
- význam, myšlienka, obsah,
- ich expresia a komunikácia,
- funkcia, cieľ, účel.

Tieto atribúty si osvojujú aj niektorí autori súčasných koncepcií elementárneho čítania a písania. Žiaci majú možnosť používať tlačенú abecedu na vyjadrenie vlastných myšlienok už v prípravnom období.

### Faktory spojené s úspechmi čítania

Nie je ľahké dať odpoveď na otázku: „Ako sa uistíme, že sa z detí stanú čitatelia a spisovatelia?“ Nemôžeme vedieť, čo sa v detskej mysli odohráva, ale to najlepšie, čo môžeme urobiť, je skúsiť pochopiť niektoré podmienky, v ktorých sa z detí čitatelia a spisovatelia stávajú (Hall – Robinson 1995, s. 5).

Podľa autorky V. Douglas (1998) dieťa nie je pripravené na čítanie, ak napríklad nedokáže voľným okom rozpoznať rozdiely medzi dvoma podobnými obrázkami tváří.



Ďalšie faktory, ktoré pozitívne vplyvajú na nácvik čítania podľa V. Douglas sú nasledovné:

### Túžba čítať

Dieťa sa učí najlepšie vtedy, ak je pozitívne naladené a povzbudzované zo strany dospelého, ktorý mu dáva enormné stimuly v celom procese. Dieťa, ktoré chce čítať, bude čítať.

### Postoj dospelého

Dieťa potrebuje podporu zo strany rodičov a učiteľov, preto by sme mu mali prejavovať náš záujem a oceniť jeho úsilie. Prejavovaním nášho presvedčenia v jeho schopnosti budeme určite zvyšovať jeho sebadôveru a zdokonaľovať jeho výkon.

### Vrodené faktory

Hrajú dôležitú rolu úspešného čítania. Napríklad dobrý zrak a sluch sú vrodené fyzické kvality. Ak sú tieto kvality vyvinuté menej, mali by byť prijaté opatrenia na ich zlepšenie.

## **Inteligencia**

Všeobecná inteligencia má vplyv na čítanie práve tak, ako na ďalšie činnosti. Vysoko inteligentné dieťa bude vytvárať vzťah medzi znamienkami a slovami, ktoré rozprávajú príbeh rýchlejšie ako jeho menej nadaný spolužiak. Neznamená to, že menej inteligentné deti sa nenaučia čítať alebo že vysoko inteligentné deti sa budú učiť čítať ľahšie. Ostatné faktory, napr. emocionálne postoje majú výrazný vplyv.

## **Zdravie**

Mnohé štúdie ukázali, že zdravie, dobrá starostlivosť o dieťa pôsobí priaznivejšie na jeho výkony než menej priaznivé prostredie.

## **Zrelosť**

Za zrelé pokladáme dieťa, ktoré počas aktivity počúva 15 a viac minút, sústreďí sa najmenej na 15 minút. Správne prerozpráva príbeh, rozprávku. Hrá sa konštruktívne aj sám. Dokáže odôvodnene spolupracovať a byť značne odkázané na seba.

## **Reč rozprávok**

Ak deti čítajú na základnej úrovni a majú kontakt s detskou literatúrou a rozprávkami, objavujú poznanie jazyka kníh i rozdielnu slovnú zásobu. Objavujú schopnosť porozumieť kresleniu, vytvárať imaginárne obrazy, nachádzať významy a predvídať záver. Hlavným cieľom čítania je extrahovať význam, dekodovať a rekonštruovať správu od spisovateľa.

## **Celkový rozvoj jazyka**

Dôležitosť vlastného detského rozvoja jazyka je zdôraznená vzrušujúcimi zážitkami, skúsenosťami, konverzáciou s dospelými a zodpovedanými otázkami v širokej slovnej zásobe, v schopnosti použiť slová vo vyjadrovaní myšlienok, emócií, odzrkadľovať minulosť, a predvídať budúcnosť. Tak ako sú deti predurčené čítať, tak je ich intuitívne a rozsiahle použitie jazyka hlavným faktorom úspešnosti čítania.

Základnou úlohou vychovávateľov je podnecovať v deťoch chuť a radosť zo slova, najmä napísaného, spolu so schopnosťou správne ho používať. V tejto úlohe sú rodičia nenahraditeľní (Ferrero – Pacucciová 2003).

## **Determinanty ovplyvňujúce nácvik čítania a písania**

V nasledujúcich riadkoch uvedieme determinanty ovplyvňujúce nácvik čítania a písania vo vzťahu dieťa–rodič–učiteľ–prostredie.

### **Dieťa**

- Vrodené predispozície
- IQ potenciál
- Zdravotný stav
- Rečové vady
- Percepčno-sluchový vývin
- Slovná zásoba
- Gramatická stavba jazyka
- Školská pripravenosť
- Aktivity a záľuby dieťaťa
- Práca s knihou
- Kreslenie
- Počúvanie rozprávok

L. Končeková (2007 s. 165) uvádza, že dieťa v mladšom školskom veku disponuje slovnou zásobou v rozsahu 8000 – 10000 slov. Šesťročné dieťa ovláda gramatickú stavbu jazyka (skloňuje, časuje, stupňuje, skladá slová do viet). Do šiestich rokov vníma dieťa jazyk iba akusticky, auditívne, čiže počúva hovorovú reč. Dieťa si osvojuje aj písanú reč. Začína vnímať jazyk aj opticky, vizuálne. Spoznáva písmená, naučí sa čítať. Uskutočňuje transfer zo

zrakovej oblasti do sluchovo-slovnej oblasti. Najprv číta bez chápania významu slov, postupne číta a chápe. V tomto období si osvojí dieťa aj písanie.

### **Rodič**

- Životný štýl rodiny
- Záujmy
- Osobnosť rodiča
- Štýl rodinnej výchovy

Čas strávený s rodičmi čítaním rozprávok pred spaním, navštevovaním knižnice, maľovaním obrázkov, sú kľúčom k ich budúcemu úspechu (Harris 2006).

### **Učiteľ**

- Osobnosť učiteľa
- Dĺžka učiteľskej praxe
- Štýl učenia
- Vyučovacie metódy
- Prostriedky

Čo vidia deti, keď pozrú na učiteľa? Vidia naozaj adekvátny model gramotnej osobnosti? Môžeme tu vidieť výborné spojenie medzi tým, čo učiteľ o gramotnosti hlása a tým, čo naozaj robí. Nie je nezvyčajné nájsť učiteľov, ktorí chcú, aby ich študenti a žiaci boli dobrými čitateľmi, ale učiteľov, ktorí im nikdy nečítali pre potešenie alebo im nevraveli, čo majú čítať. Sú tak často zaneprázdnení učením čítať, že nemajú čas čítať (Hall – Robinson 1995).

### **Prostredie**

- Domáce prostredie podnecujúce gramotnosť
- Školské prostredie
- Materiálno technické vybavenie

Britské štúdie ukázali, že ostatní členovia rodiny, špeciálne súrodenci, môžu byť veľmi dôležitým prostriedkom vzoru gramotnosti (Hall 1995). Domáce učebné prostredie bolo odhalené ako silný faktor, ktorý má najsilnejší vplyv na poznávací a sociálny vývoj dieťaťa od 3 rokov vyššie.

### **Záver**

Deti potrebujú motív; **Čo čítať?** Potrebujú ruku učiteľa; **Ako čítať?** Potrebujú dôvod; **Prečo čítať?** A potrebujú publikum; **pre Koho čítať?** (Gavora 2008). Ak im z čítania urobíme zážitkové hodiny, na ktorých im dáme vhodným spôsobom odpovede na vyššie položené otázky, budú sa na čítanie tešiť, budú čítanie vyhľadávať, budú sa medzi sebou vzájomne motivovať.

Na záver môžeme povedať, že písanie predpokladá čítanie a obe tieto schopnosti kráčajú ruka v ruke kultúrnymi dejinami ľudstva. Vedieť čítať znamená disponovať schopnosťou transponovať zrakom vnímaný rad grafém do zvukovej podoby, pochopiť jeho obsah a schopnosť zaujať k nemu postoj.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- DOUGLAS, V. 1998. *A Straightforward Guide to Teaching Your Child to Read and Write. Straightforward Publishing.* 198 s. ISBN 0952115387.
- FERRERO, B. – PACUCCIOVÁ, M. 2003. *Šťastná rodina.* Bratislava: Don Bosco. 117 s. ISBN 80-88933-94-3.

- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma. 193 s. ISBN 978-80-89132-57-7.
- HALL, N. – ROBINSON, A. 1995. *Looking At The Literacy*. Using Images of Literacy to Explore the World of Reading and Writing. London : David Fulton, 64 s. ISBN 1-85346-378-7.
- HARRIS, S. 2006. *Why half of our primary pupils can't talk properly*. In: Daily Mail. October 3, p. 6.
- KLINDOVÁ, Ľ. – VIRGOVIČOVÁ, L. 1991. *Metodická príručka k šlabikáru pre 1. ročník ZŠ*. Bratislava: SPN. 95 s. ISBN 80-08-01587-X.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. 165 s. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 1993. *Vybrané kapitoly z didaktiky začiatocného čítania a písania*. Nitra: PF Nitra. 163 s. ISBN 80-85- 183-53-6.
- LINHART, J. – TURKOVÁ, M. 1974. *Procesy učení v počátečném čtení a psaní*. Praha: SPN. 144 s.
- PUPALA, B. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. 1. vydanie. Praha: Portál. 455 s. ISBN 80-7178-587-7.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2002. *Vývin vedeckých reflexií čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní*. In: Pedagogická revue. Roč. 54, č. 2, s. 141. ISSN 1335-1982.

#### **Author Information:**

*Mgr. Martina Rimska – PhD, External Teacher, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [martinaholovkova@gmail.com](mailto:martinaholovkova@gmail.com)*

# FUNKČNÁ GRAMOTNOSŤ V ČÍTANÍ S POROZUMENÍM

## LITERACY IN READING COMPREHENSION

*Martina Rímska, Janka Kurajová Stopková*

*Martina Rimska, Janka Kurajova Stopkova*

### Abstrakt

V príspevku prezentujeme základné východiská funkčnej gramotnosti. Pozornosť venujeme národnému testovaniu T5 žiakov 5. ročníka základných škôl zo slovenského jazyka a literatúry. Analyzujeme vybrané testové úlohy zamerané na čítanie s porozumením a ich psychometrické parametre.

### Annotation

We present the basic view of literacy in our report. We mention our attention to testing of Slovak language and literature of 5th class at Primary Schools. We analyze selected test tasks focused on reading comprehension and their psychometric parameters.

**KLúčové slová:** *Gramotnosť. Čítanie s porozumením. Testovanie. Testová položka. Medzinárodná štúdia PIRLS. Štatistika.*

**Key words:** *Literacy. Reading comprehension. Testing. Test Item. International Study PIRLS. Statistics.*

### Úvod

Pojem gramotný sa v ostatnej dekáde rozvinul do širších intencií tradičného významu. Čoraz viac sa ním označujú mnohé ďalšie spôsobilosti, ktoré rámec úzko špecifických zručností, viazaných na zvládnutie procesu čítania a písania ďaleko presahujú. Čoraz menší dôraz sa kladie na dekódovanie významu textu, na reproduktívny a automatizovaný charakter činnosti. Pozornosť sa sústreďuje na orientáciu v texte, prácu s textovými informáciami. Medzi textové operácie patrí vyvodenie záverov z textu, extrahovanie nielen explicitných, ale aj implicitných informácií („čítanie medzi riadkami“), hodnotenie uplatniteľnosti, užitočnosti, novosti, spoľahlivosti, pravdivosti informácií a kritická reflexia. Pri takomto čítaní čitateľ už nie je pasívnym „konzumentom“ textu, ale jeho aktívnym spracovateľom, medzi ním a textom prebieha interakcia napriek tomu, že autor nie je fyzicky prítomný (Gavora 2002, s. 2). Aby žiak mohol vykonať potrebné informácie, musí pochopiť obsah textu.

Úroveň gramotnosti, ktorá umožňuje jedincovi orientovať sa v texte, používať písomný dokument na získavanie a spracovanie informácií, na dosahovanie cieľov, uspokojovanie vlastných potrieb sa nazýva **funkčná gramotnosť**.

Podľa Kirscha (1986), jedného zo svetových vedcov zaoberajúcich sa gramotnosťou, je to aj nástroj na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu osobnosti (In: Gavora 1998/99, s. 143). U žiakov sa funkčná gramotnosť prejavuje vedomosťami o tom, kde nájsť potrebné

informácie, a zručnosťami, ako je efektívne využívanie slovníka, obsahu knihy alebo vecného registra, porozumenie tabuľkám, grafom a pod. (Gavora – Morávková 2001/2002, s. 84-89). Kirsch (1986, s. 74) uvádza nasledujúce podskupiny funkčnej gramotnosti (In: Gavora 2002, s. 3):

#### **a) literárna gramotnosť**

Zahrňa vedomosti a zručnosti potrebné na porozumenie a využívanie informácií v súvislých textoch ako sú úvodníky novín, správy, komentáre a iné súvislé textové materiály.

#### **b) dokumentová gramotnosť**

Vyžaduje vedomosti a zručnosti potrebné na vyhľadávanie a používanie informácií v krátkych, často nesúvislých textoch. Sú to napríklad formuláre, nálepky na výrobkoch, pokyny, oznámenia, reklamné texty, diagramy, grafy a pod.

#### **c) numerická gramotnosť**

Škála textov, ktoré človek používa je rozsiahla. Niektoré z nich obsahujú čísla alebo vyžadujú operácie s číslami. Sú to napr. dotazník, cestovný poriadok, návody priložené k výrobkom, schémy, tabuľky, účty, faktúry, bankové formuláre, objednávky tovaru z katalógu a pod.

Nás bude zaujímať čitateľská gramotnosť, ktorá je pre školskú prax významným medzníkom úspešnosti žiaka v jeho študijnej činnosti.

**Čitateľská gramotnosť** v zmysle špecifického chápania spôsobilosti čítať, je v súčasnosti hodnotená ako základná kompetencia, bez ktorej nemožno dosiahnuť všetky ďalšie kompetencie. Stala sa základom pre dosiahnutie funkčnej gramotnosti (Hrdinákova – Sakálová 2006, s. 97).

### **1. Čitateľská gramotnosť v štúdiu PIRLS**

- je definovaná ako schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca,
- umožňuje mladým čitateľom konštruovať význam z rozmanitých textov, čítať za účelom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie (Ladányiová 2007, s. 7).

Úroveň čitateľskej gramotnosti je skúmaná práve vo 4. ročníku ZŠ, pretože vtedy sa žiaci posúvajú **zo štádia učenia sa čítať do štádia učenia sa čítaním**.

Odrážajúc výsledky PIRLS 2016, Michael O. Martin podčiarkol dlhodobé účinky skorého štartu v čítaní. „PIRLS ukazuje, že deti, ktorých rodičia sa od skorého veku zapájali do gramotných aktivít (čítanie kníh, hranie slovných hier atď.), sú v prvom ročníku základnej školy lepšie vybavené základnými čitateľskými zručnosťami a dosahujú vyššie výsledky v čítaní štvrtej triedy,“ povedal Martin. Tieto zručnosti v oblasti gramotnosti poskytujú pevný základ čoraz zložitejším predmetom.

### **2. Celoslovenské testovanie T5**

Popri medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl monitoruje vedomostnú úroveň žiakov na výstupe z prvého stupňa základných škôl národné meranie – Testovanie T5. Celoslovenské testovanie T5 sa uskutočňuje od roku 2016 v 5. ročníku ZŠ. Naposledy boli piatáci testovaní 22. novembra 2017.

Cieľom testovania piatakov je monitorovanie úrovne vedomostí a zručností žiakov a získanie objektívnych informácií o ich výkone pri vstupe na 2. stupeň ZŠ ako aj poskytnutie spätnej väzby školám o pripravenosti žiakov na prechod z 1. na 2. vzdelávací stupeň ZŠ. Zároveň budú tieto celoštátne výsledky predstavovať vstupné údaje pri výpočte pridanej hodnoty vo vzdelávaní na základných školách na Slovensku. (*Testovanie 5-2017 Výsledky celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka ZŠ, Tlačová správa, NÚCEM 2018*).

V našom príspevku venujeme pozornosť testovaniu žiakov zo slovenského jazyka a literatúry. Záväzným dokumentom pre tvorbu testových úloh je Štátny vzdelávací program. Testované sú všetky oblasti jazyka – jazyková, literárna a čítanie s porozumením. Konkrétne analyzujeme vybrané úlohy zamerané na čítanie s porozumením v prepojení na jazykovú oblasť. Výhodiskom riešenia úloh je textová ukážka. Tvorcovia testových úloh – položiek využívajú vecné aj umelecké texty. Z lineárneho hľadiska sú to texty súvislé, nesúvislé a kombinované. Autori využívajú nielen knižné, ale aj overené internetové zdroje. Textová ukážka je limitovaná na počet slov od 130 do 180, čo predstavuje výrazný rozdiel v rozsahu slov textovej ukážky medzinárodnej štúdie PIRLS, v ktorej rozsah slov v umeleckom texte predstavuje cca 800 slov a v informačnom texte cca 600 až 900 slov. Úlohy sú diferencované kognitívnou úrovňou podľa revidovanej dvojdimenzionálnej Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov.

**Tabuľka 1 – Revidovaná dvojdimenzionálna Bloomova taxonómia**

ZNALOSTNÁ DIMENZIA	DIMENZIA KOGNITÍVNEHO PROCESU					
	1. Zapamätať si	2. Porozumieť	3. Aplikovať	4. Analyzovať	5. Hodnotiť	6. Tvoriť
A. faktické poznatky	vymenovať, uviesť	stručne vyjadriť, zhrnúť	roztriediť, klasifikovať	usporiadať	zatriediť, vybrať	kombinovať
B. konceptuálne poznatky	opísať	interpretovať, rozoznať	experimentovať	vysvetliť, porovnať	odhadnúť, určiť	plánovať, načrtnúť
C. procedurálne poznatky	usporiadať	Predpokladať	vypočítať, riešiť	rozlišovať, znázorniť	vyvodiť, usúdiť	vytvoriť, poskladať, navrhnuť
D. metakognitívne poznatky	použiť	Spracovať	skonstruovať	vytvoriť	vykonať, vyjadriť	aktualizovať, zdokonaľiť

Zdroj: Valent 2007

V dimenzii kognitívnych procesov absentujú položky najvyššej kognitívnej úrovne tvoríť. Zo znalostnej dimenzie využívame faktické a konceptuálne poznatky. Položky pre žiakov sú nielen uzavreté s výberom jednej správnej odpovede zo štyroch možností, ale aj otvorené, vyžadujúce samostatnú odpoveď žiaka. Odpovede sú zvyčajne jedno alebo dvojslovné.

### 3. Analýza testových položiek

V nasledujúcich riadkoch prezentujeme dve textové ukážky a k nim vybrané položky zamerané na čítanie s porozumením v prepojení na jazykovú oblasť. Analyzujeme výsledky štatistického spracovania vlastností testových položiek. Test zo slovenského jazyka a literatúry písalo celkovo 42 230 žiakov z 1 356 základných škôl v Slovenskej republike. Z toho bolo 21 475 dievčat (50,9 %) a 20 755 chlapcov (Ficek, – Podhorányi – Kurajová – Stopková 2018). V nasledujúcej časti prezentujeme výsledky z analýzy testovej formy A – kód testu 2662, ktorú písalo 22 983 žiakov (54,4 %).

Nasledujúci obrázok č. 1 prezentuje vecný text o vzniku a pôvode slova Tatry.



**Ukážka 1****Tatry**

Je veľa výkladov, ako vznikli Tatry. Povest' vraví, že matka Zem mala krásnu dcéru Tatru, ktorú nesmierne ľúbila. Preto jej stvorila krásne hory a podľa nej ich pomenovala Tatry.

Čo hovoria vedci? Profesor Václav Chaloupecký vraví, že Tatry pomenovali obyvatelia, ktorí v týchto krajoch sídlili ešte pred príchodom Slovanov. Iný vedec tvrdí, že Tatry sú odvodené od ázijského slova tamra – temný, tmavý. Taká je farba do neba čnejúcich tatranských štítov. Ján Melich Tatry odvodzuje z praslovanského slova tritri, čo znamenalo bralá. Aj táto verzia je pravdepodobná. Iní tvrdia, že Tatry súvisia so zvukomalebným slovom trtr – je to zvuk, ktorý vydávajú skaly, keď do seba narážajú.

Prastaré slovo Tatry sa teda nedá jednoznačne vyložiť, no ich názov bol vždy približne rovnaký: Tritri, Triti, Turtur, Tortol, Tarchal a pod. Po prvý raz sa názov Tatry vyskytuje v latinskej listine pražského biskupstva z roku 1086. V listine kráľovského vojvodu Boleslava z roku 1255 je tiež názov Tatry.

Obrázok 1 Textová ukážka Tatry

Na ukážku 1 sa vzťahujú úlohy 01 a 02.

Položka **01** zisťuje úroveň orientácie žiaka v texte z hľadiska porozumenia hlavnej myšlienky.

**Cieľ:** Určiť hlavnú myšlienku ukážky.

**Obsahové zameranie:** čítanie s porozumením

**Kognitívna úroveň:** Faktické poznatky/Porozumieť

**Typ úlohy:** uzavretá

**Správna odpoveď:** C

Obrázok 2 prezentuje štyri možnosti odpovede na otázku číslo 01.

**01.** Aká je hlavná myšlienka ukážky?

- A** Tatry sa spomínajú v historických listinách.
- B** Tatry pomenovali predchodcovia Slovanov.
- C** Je mnoho vysvetlení, ako vznikol názov Tatry.
- D** Prastaré slovo Tatry sa dá jednoznačne vysvetliť.

Obrázok 2 Položka č. 01

Správnu odpoveď C vybralo 66,5 % žiakov. Položka bola pre žiakov ľahká.

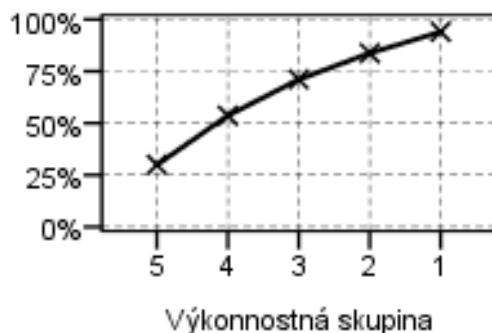
V nasledujúcom obrázku 3 uvádzame analýzu výberu nesprávnych možností – distraktorov a správnej odpovede – kľúča.

		A01	B01	C01	D01	X01
1	P. Bis.	-,24	-,27	,44	-,12	-,06
2	P	,14	,15	,67	,04	,00
3	N	3 141	3 496	15 285	973	63

Obrázok 3 Analýza výberu možností odpovede – položka č. 01

Možnosť **A** si žiaci vybrali z posledných dvoch viet posledného odseku (14 % žiakov). Z druhého odseku si žiaci vybrali možnosť **B** (15 % žiakov). Správna odpoveď – možnosť odpovede C, bola uvedená v úvode ukážky. Možnosť **D** je opozitum uvedenej informácie v poslednom odseku, túto odpoveď si vybrali 4 % žiakov.

V obrázku 4 analyzujeme percentuálnu úspešnosť jednotlivých výkonových skupín.



Obrázok 4 Distribúcia úspešnosti podľa výkonnostných skupín – položka č. 01

Položka číslo 01 výborne rozlišovala jednotlivé výkonové skupiny žiakov. Najúspešnejší žiaci (výkonnostná skupina č. 1) v teste riešili túto položku s priemerne 94,0 % úspešnosťou a najmenej úspešní žiaci (výkonnostná skupina č. 5) dosiahli v priemere 30,0 % úspešnosť. Korelácia položky s ostatnými položkami v teste dosiahla hodnotu 0,44.

Položka **02** zisťuje úroveň orientácie žiaka v texte z hľadiska porozumenia textu na explicitnej úrovni a doplnenia chýbajúcej informácie v tabuľke (obr. č. 5).

**02.** V ukážke vyhľadaj chýbajúci údaj v tabuľke a doplň ho.

Slovo	Pôvod slova
tamra	
tritri	praslovanské slovo

Obrázok 5 Položka č. 02

**Cieľ:** Orientovať sa v texte z hľadiska vyhľadania explicitne uvedenej informácie a jej zápis do tabuľky.

**Obsahové zameranie:** čítanie s porozumením

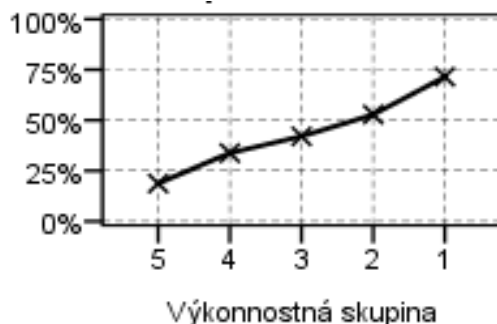
**Kognitívna úroveň:** Konceptuálne poznatky/Hodnotiť

**Typ úlohy:** otvorená

**Správna odpoveď:** ázijské slovo

Správne riešenie položky si vyžadovalo zhodnotenie explicitne vyjadrenej informácie v texte a následné prepojenie so zápisom do tabuľky. Správnu odpoveď vybralo 43,8 % žiakov. Položka bola pre žiakov stredne ťažná.

V obrázku 6 analyzujeme percentuálnu úspešnosť jednotlivých výkonových skupín.



Obrázok 6 Distribúcia úspešnosti podľa výkonnostných skupín – položka č. 02

Položka číslo 02 dobre rozlišovala jednotlivé výkonové skupiny žiakov. Najúspešnejší žiaci v teste riešili túto položku s priemerne 71,5 % úspešnosťou a najmenej úspešní žiaci

dosiahli v priemere 18,7 % úspešnosť. Korelácia položky s ostatnými položkami v teste dosiahla hodnotu 0,31.

Nasledujúca ukážka 2 bola vecná. Informovala o atmosfére Zeme.

**Ukážka 2**

**Dážď a pekné počasie**

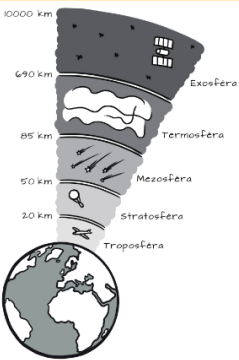
Kozmonauti boli prví ľudia, čo videli Zem z výšky. Farebné filmy a fotografie, ktoré priviezli, nám ju ukazujú ako modrú planétu, zahalenú stále sa pohybujúcimi oblakmi.

Zem je obklopená vrstvou vzduchu, vodnej pary a plynu: atmosférou. Bez atmosféry by nebol život na Zemi. Chráni nás pred niektorými nebezpečnými slnečnými lúčmi, udržiava vlhkosť nevyhnutnú pre rastliny, zvieratá a ľudí.

Vzduch, ktorý obklopuje Zem a ktorý dýchame, neustále prúdi. Stúpa a klesá, ohrieva sa alebo ochladzuje, znižuje svoju vlhkosť alebo sa mení na vodnú paru – podľa oblasti, ktorou prechádza. Všetky tieto premeny a premiestňovanie vzduchu prinášajú dážď alebo pekné počasie.

Veda, ktorá neprestajne študuje pohyby atmosféry, jej zloženie, zmeny teploty a tlaku, sa nazýva meteorológia. S pomocou veľmi dokonalých meracích prístrojov sa meteorológovia snažia predpovedať, aké bude počasie.

Meteorologické predpovede sú veľmi prospešné pre poľnohospodárstvo, bezpečnosť lodnej a leteckej dopravy i pre ostatné činnosti. A dlhodobé predpovede počasia využívame aj my pri plánovaní prázdninových pobytov či víkendov.



Obrázok 7 Textová ukážka Dážď a pekné počasie

Na ukážku 2 sa vzťahujú položky 10, 11, 14.

Položka 10 zisťuje úroveň orientácie žiaka v texte z hľadiska analýzy na menšie časti na odseky. Žiaci mali priradiť kľúčovú informáciu k správnejmu odseku. Od žiakov sa vyžadovalo aplikovať teoretické poznatky o odseku v praktickej úlohe.

**10.** V ukážke o užitočnosti predpovede počasia informuje

- A** prvý odsek.
- B** druhý odsek.
- C** štvrtý odsek.
- D** piaty odsek.

Obrázok 8 Položka č. 10

**Cieľ:** Orientovať sa v texte. Analyzovať text z hľadiska štruktúry na odseky.

**Obsahové zameranie:** jazyková oblasť sloh

**Kognitívna úroveň:** Konceptuálne poznatky/Aplikovať,

**Typ úlohy:** uzavretá

**Správna odpoveď:** D

Správnu odpoveď D uviedlo 43,7 % žiakov. Položka bola pre žiakov stredne obtiažná.

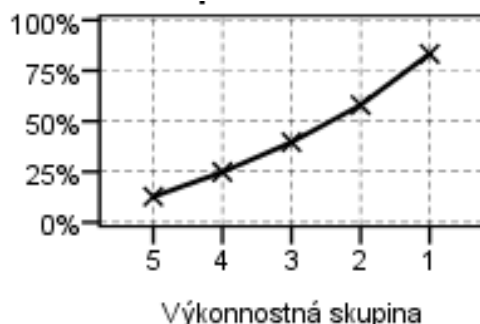
V nasledujúcom obrázku 9 uvádzame analýzu výberu jednotlivých možností odpovede.

		A10	B10	C10	D10	X10
1	P. Bis.	-0,31	-0,27	-0,06	0,44	-0,08
2	p	0,06	0,21	0,28	0,44	0,01
3	N	1 373	4 903	6 497	10 041	116

Obrázok 9 Analýza výberu možností odpovede – položka č. 10

Pre žiakov bol najmenej atraktívny distraktor A, ktorý si vybralo len 6 % žiakov. Najatraktívnejším distraktorom bol pre žiakov štvrtý odsek uvedený v možnosti odpovede C, ktorý si vybralo 28 % žiakov. Žiaci nesprávne dekodovali implicitne uvedenú informáciu uvedenú na konci tohto odseku: „snažia predpovedať, aké bude počasie“.

V obrázku 10 analyzujeme percentuálnu úspešnosť jednotlivých výkonnových skupín.



Obrázok 10 Distribúcia úspešnosti podľa výkonnostných skupín – položka č. 10

Položka číslo 10 výborne rozlišuje jednotlivé výkonné skupiny žiakov. Najúspešnejší žiaci v teste riešili túto položku s priemerne 83,3 % úspešnosťou a najmenej úspešní žiaci dosiahli v priemere 12,7 % úspešnosť. Korelácia položky s ostatnými položkami v teste dosiahla hodnotu 0,44.

Nasledujúca položka č. 11 patrí z hľadiska náročnosti medzi najvyššie kognitívne úrovne. Aby žiak riešil úlohu úspešne, je potrebné vykonať istú krokovú postupnosť. Aplikovať teoretické poznatky o odseku a kľúčových slovách. Analyzovať text z hľadiska štruktúry na menšie časti – odseky. Porozumieť významu odsekov. Určiť správne kľúčové slová pre jednotlivé odseky. Vybrať kľúčové slová len pre druhý odsek.

**11.** Kľúčové slová v druhom odseku ukážky sú

- A** slnečné lúče.
- B** atmosféra Zeme.
- C** prúdenie vzduchu.
- D** planéta Zem.

Obrázok 11 Položka č. 11

**Cieľ:** Analyzovať text z hľadiska štruktúry. Určiť kľúčové slovo pre druhý odsek.

**Obsahové zameranie:** jazyková oblasť sloh

**Kognitívna úroveň:** Konceptuálne poznatky/Analyzovať

**Typ úlohy:** uzavretá

**Správna odpoveď:** B

Správnu odpoveď B uviedlo 59,6 % žiakov. Úloha bola pre žiakov stredne obťažná.

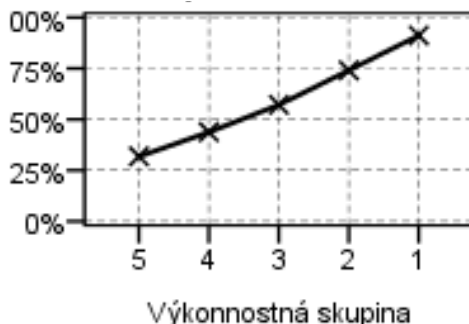
V nasledujúcom obrázku č. 12 uvádzame analýzu výberu distraktorov.

		A11	B11	C11	D11	X11
1	P. Bis.	-0,21	0,37	-0,12	-0,19	-0,07
2	p	0,19	0,59	0,11	0,09	0,01
3	N	4 292	13 697	2 614	2 177	126

Obrázok 12 Analýza výberu možností odpovede – položka č. 11

Možnosť **A** vychádza z 2. odseku, ale nie je to kľúčová informácia, vybralo ju 19 % žiakov. Správne kľúčové slová z 2. odseku boli uvedené v možnosti odpovede **B**. Možnosť **C** vychádza z 3. odseku, vybralo ju 11 % žiakov. Možnosť **D** vychádza z 1. odseku, zvolilo ju 9% žiakov. Položku vynechalo 1 % žiakov.

V obrázku č. 13 analyzujeme percentuálnu úspešnosť jednotlivých výkonových skupín.



Obrázok 13 Distribúcia úspešnosti podľa výkonnostných skupín – položka č. 11

Položka číslo 11 dobre rozlišovala jednotlivé výkonové skupiny žiakov. Najúspešnejší žiaci v teste riešili túto položku s priemerne 91,2 % úspešnosťou a najmenej úspešní žiaci dosiahli v priemere 31,8 % úspešnosť. Korelácia položky s ostatnými položkami v teste dosiahla hodnotu 0,37.

Nasledujúca položka č. 14 zisťuje porozumenie prečítaného textu. Úlohou žiakov bolo analyzovať text z hľadiska obsahu. Porozumieť informáciám uvedeným v texte. Vyhľadať v texte implicitne uvedenú informáciu.

**14.** Z ukážky vypíš presný názov vedy študujúcej vrstvu vzduchu okolo Zeme.

---

Obrázok 14 Položka č. 14

**Cieľ:** Analyzovať text z hľadiska informácií. Vyhľadať v texte implicitne uvedenú informáciu.

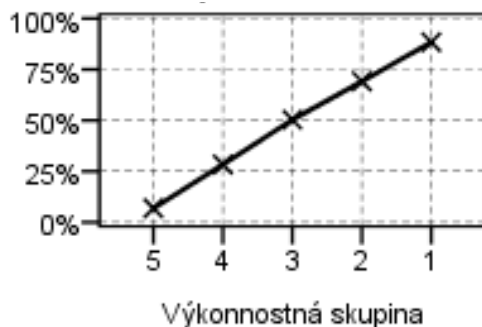
**Obsahové zameranie:** čítanie s porozumením

**Kognitívna úroveň:** Konceptuálne poznatky/Porozumieť

**Typ úlohy:** otvorená

**Správna odpoveď:** meteorológia

Správnu odpoveď uviedlo 48,6 % . Položka bola pre žiakov stredne obtiažná.



Obrázok 15 Distribúcia úspešnosti podľa výkonnostných skupín – položka č. 14

Položka číslo 14 výborne rozlišovala jednotlivé výkonové skupiny žiakov. Najúspešnejší žiaci v teste riešili túto položku s priemerne 88,4 % úspešnosťou a najmenej úspešní žiaci dosiahli v priemere 6,9 % úspešnosť. Korelácia položky s ostatnými položkami v teste dosiahla hodnotu 0,53.

Celková úspešnosť žiakov v úlohách zameraných na porozumenie prečítaného textu v teste bola 65,5 %. Položky boli pre žiakov vo všeobecnosti ľahké.

V závere môžeme konštatovať, že naši žiaci zvládli na veľmi dobrej úrovni položky, v ktorých bolo potrebné vyhľadať explicitne uvedené informácie. Stredne obťažné boli položky vyžadujúce od žiakov orientáciu v texte a vyhľadávanie implicitne uvedených informácií, tzv. čítanie medzi riadkami.

## Odporúčania

Odporúčame učiteľom venovať zvýšenú pozornosť práci s textom. Náročnosť otázok diferencovať pomocou Bloomovej taxonómie kognitívnych vzdelávacích cieľov, ktoré podnecujú žiakov k vyšším myšlienkovým operáciám, ako je abstrahovanie, vyvodzovanie záverov, čítanie medzi riadkami, prepájanie vedomostí a zručností z medzipredmetových vzťahov. Žiakom predkladať bohatú paletu vecných aj umeleckých textov slovenských autorov písucich pre deti a mládež. Učiť žiakov čítať nielen súvislé, ale aj nesúvislé texty doplnené o tabuľky, grafy, diagramy a podobne. Otázky zamerané na porozumenie prečítaného textu aplikovať už v 1. ročníku ZŠ. Umocňovať u žiaka pocit, že sa učím pre život (úspech vyvoláva u žiaka radosť).

Čítanie s porozumením je transdisciplinárnou kompetenciou, ktorá si vyžaduje pozornosť nielen na hodinách slovenského jazyka a literatúry, ale aj vo všetkých zložkách vyučovacieho procesu. Pomáha realizovať sa v gramotnej spoločnosti dneška, v danom kultúrnom kontexte a ovplyvňuje ďalšie vzdelávanie žiaka.

## Zoznam bibliografických odkazov:

- FICEK, T. – PODHORÁNYI, J. – KURAJOVÁ STOPKOVÁ, J. 2018. *Testovanie 5-2017 Správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry, kód testu 2662*. Bratislava: NÚCEM.
- GAVORA, P. 2002. *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*. In: *Pedagogická revue*. Roč. 54, č. 5, s. 171-181. ISSN 1335-1982.
- GAVORA, P. 1998/99. *Školská gramotnosť verzus funkčná gramotnosť*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. Roč. 45, č. 5-6, s. 143 - 147. ISSN 1335-20400231-6870.
- GAVORA, P. - MORÁVKOVÁ, Z. 2001/2002. *Funkčná gramotnosť žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ v modelových situáciách*. In: *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. Roč. 48, č. 3 - 4, s. 84 - 90. ISSN 1335-20400231-6870.
- HRDINÁKOVÁ, Ľ. – SAKÁLOVÁ, E. 2006. *Problémy čitateľskej a informačnej gramotnosti detí: východiská, problémy a hypotézy výskumu*. In: *Využívanie informácií v informačnej spoločnosti: zborník z medzinárodnej konferencie*. Bratislava, Slovenská republika, 10. – 11. októbra 2006. Bratislava: Centrum VTI, s. 97-108.
- LADÁNYIOVÁ, E. 2007. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ*. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 44 s. ISBN 978-80-89225-38-5.
- LAMBLINOVÁ, S. 1989. *Moja prvá encyklopédia*. Martin: Fortuna Print, spol. s. r. o., s. 66 – 67. ISBN 80-85224-69-0.

- MARTIN, M. O.. 2016. [online]. [cit. 20. 03. 2018]. Dostupné z: [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/2017/pdf/P16\\_Press\\_Release.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/2017/pdf/P16_Press_Release.pdf)).
- Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. *Test zo slovenského jazyka a literatúry, testová forma A – kód testu 2662*. [online]. [cit. 23. 03. 2018]. Dostupné z: [http://www.nucem.sk/documents//46/testovanie\\_5\\_2017/testy/T5\\_2017\\_Test\\_zo\\_slovenskeho\\_jazyka\\_a\\_literatury.pdf](http://www.nucem.sk/documents//46/testovanie_5_2017/testy/T5_2017_Test_zo_slovenskeho_jazyka_a_literatury.pdf)
- Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. *Testovanie 5-2017 Výsledky celoslovenského testovania žiakov 5. Ročníka ZŠ, Tlačová správa* [online]. [cit. 23. 03. 2018]. Dostupné z: [http://www.nucem.sk/documents//46/testovanie\\_5\\_2017/tlacova\\_sprava/Tla%C4%8Dov%C3%A1\\_spr%C3%A1va\\_-\\_V%C3%BDsledky\\_Testovania\\_5-2017.pdf](http://www.nucem.sk/documents//46/testovanie_5_2017/tlacova_sprava/Tla%C4%8Dov%C3%A1_spr%C3%A1va_-_V%C3%BDsledky_Testovania_5-2017.pdf)
- PAVLOVIČ, J. 2004. *Tatry*. In: Podivuhodné príbehy našich slov. Martin: NEOGRAFIA, s. 159 – 160. ISBN 80-70-90-751-7.
- VALENT, M. 2007. *Taxonómia vzdelávacích cieľov v novom šate*. IN: Pedagogické rozhľady. Roč. 16, č. 5, s. 14 – 16. ISSN 1335-20400231-6870.

### **Authors Information:**

*Mgr. Martina Rimska – PhD, External Teacher, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [martinaholovkova@googlemail.com](mailto:martinaholovkova@googlemail.com)*

*PaedDr. Janka Kurajova Stopkova – PhD, Research and development employee for statistical analysis and evaluation of measurement results, Department of Measurement Evaluation, National Institute for Certified Educational Measurements, Bratislava, Slovak Republic.*

*E-mail: [janka.kurajova@nucem.sk](mailto:janka.kurajova@nucem.sk)*

# OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA OPTIKOU KOMENSKÉHO INFORMATÓRIA ŠKOLY MATERSKEJ

## OUTDOOR EDUCATION FROM THE VIEWPOINT OF THE SCHOOL OF INFANCY BY COMENIUS

*Lucia Šepeláková*

*Lucia Šepeláková*

### Abstrakt

Príspevok prináša pohľad na outdoorovú edukáciu a benefity, ktoré prináša v kontexte rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku. Zameriava sa na primárne aspekty outdoorových aktivít a paralely, ktoré môžeme nájsť v kľúčovom diele predškolskej pedagogiky Informatóriu školy materskej, ktorého autorom je Ján Amos Komenský.

### Annotation

The paper provides an insight into outdoor education and the benefits it brings within the development of a pre-school aged child's personality. It focuses on the primary aspects of outdoor activities and parallels that can be found in the masterpiece of pre-school pedagogy, the School of Infancy by Comenius.

**Kľúčové slová:** *Outdoor. Outdoorová edukácia. J. A. Komenský. Informatórium školy materskej.*

**Key words:** *Outdoor. Outdoor education. J. A. Comenius. The School of Infancy.*

### 1 Úvod

*„Přírodanení místo,  
které bychom měl navštívit,  
je to domov.“  
Gary Snyder*

Súčasný pohľad na spoločnosť, výchovu a vzdelávanie detí by sa dal charakterizovať úbytkom času stráveným vonku. Je viac ako zrejmé, že dnešné deti trávajú v exteriéri omnohomenej času ako kedysi, nechodia von samé a nie sú im dovolené určité druhy činností.

Jedným z dôvodov je, i keď si to neuvedomujeme, rozmach informovačno – komunikačných technológií, ktorý okrem onoho častého prezentovania dokonale „nastajlovaného“ dieťaťa prezentuje i možné hrozby a riziká, ktoré na dieťa číhajú „vonku.“

Šírenie strachu z rozmanitých foriem nebezpečia je cítiť na každom kroku, najmä v médiách, nakoľko práve tieto témy často pútajú pozornosť ľudí a samozrejme sa tým zvyšuje ich sledovanosť.

Práve protipóly bezpečie verzus nebezpečie sú dnes pre rodičov, ale i učiteľky častorozhodujúcim faktorom či pustia deti hrať sa von. Dnes je úplne bežné, že stretáme deti



z materskej školy na prechádzke, ktoré majú na sebereflexné vesty, vysielajú okoliu signál „pozor, ideme po ulici, sme vonku a to je pre nás nebezpečné.“

Deti sú v mnohých smeroch ochudobňované o možnosť „posilňovať“ ducha“ v zmysle prekonávania rozmanitých prekážok, vyrovnávať sa s neúspechom, zažiť pocit pravdepodobného nebezpečia a reflektovať na riziká.

Možné nebezpečie je na pomyselných váhach v dnešnej dobe viac ako zbieranie vlastnej sily a odhodlania, objavovanie výziev, ktoré môže dieťa zdolať, skúmanie toho, čo všetko dokáže, ak je mu daná istá miera slobody a dôvery v jeho schopnosti a zručnosti.

Samotný Komenského (1978, s. 19) výrok: „*Čím viac dieťa niečo robí a hrá sa, tým, lepšie spí, trávi, rýchlejšie rastie a tým viac silnie na tele i duchu*“ poukazuje na význam aktivity v živote dieťaťa, na potrebný energetický výdaj, ktorý je v ideálnom prípade, realizovaný na čerstvom vzduchu – vo vonkajšom, prirodzenom prostredí.

## 2. Učenie sa dieťaťa

Pre dieťa je prirodzené a dôležité autentické učenie, nenásilný anenalinajkovaný kontakt s realitou a prírodným prostredím, v ktorom môže zažívať rôzne druhy skúseností, v rôznej miere skúšať a zisťovať kde má hranice.

Základom je poskytnutie zážitku, ktorý Hartl - Hartlová (2000, s. 701) vysvetľujú ako, „*každý duševný stav, ktorý jedinec prežíva, vždy vnútorný, subjektívny, citovo previazaný zdroj osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a skladá jedinečné duševné bohatstvo každého človeka.*“

Kľúčovým je zážitkové učenie, ktoré prechádza podľa Kolba (1984) štyrmi fázami:

- a) *konkrétna skúsenosť*, pri ktorej prežijeme niečo aktívne;
- b) *reflexívne pozorovanie* – premýšľanie o tom, čo sa stalo a aké sme pri tom mali pocity;
- c) *abstraktné zovšeobecnenie* – vytvorenie teórie vysvetľujúcej prečo sa to stalo a aký to má vzťah k podobným skúsenostiam;
- d) *aktívne experimentovanie*, teda skúšanie našej teórie v praktických podmienkach a následné plánovanie ďalších krokov.

Práve prvá fáza, ktorej gro je aktívna skúsenosť nie je možná bez poskytnutia priestoru, v ktorom sa dieťa môže realizovať, v ktorom sa môže naplniť podstata detstva.

Detstvo je podľa slov Mišíkovej – Uhrovej (2001) *socio – kultúrnym fenoménom*, utvára ho spoločnosť podľa toho ako chápe „dieťa“, je v tomto vnímaní *sociálnym výtvorom*, resp. *sociálnym konštruktom*.

Kedysi sa na dieťa nazeralo ako na „malé“ „rastúce“ „vyvíjajúce sa“ s obsahovým vymedzením zatiaľ „ne-dospelého“ „ne-zrelého“ „nehotového“ jedinca, ktoré je potrebné chrániť a vytvárať mu bezpečné prostredie.

I keď je pre dnešnú dobu charakteristická bezbariérovosť, žiaľ v kontexte odstraňovania prekážok deťom, sa často vytvára priestor, v ktorom nemajú možnosť prekonávať zábrany a rozmanité úskalia, nakoľko sú eliminované príležitosti, ktoré by im to poskytli.

V snahe uľahčiť dieťaťu zrenie a pripraviť mu optimálny priestor bez vysokých bráň, na ktoré sa dieťa môže a musí „štverat“, ho nútíme neriskovať a učíme „byť pohodlným.“

Ak sa však odstránia z cesty dieťaťa všetky prekážky, ako z neho môže v dospelosti vyrásť sebavedomý jedinec, ktorý sa ich naučí prekonávať a najmä ich bude chcieť prekonávať?

Detstvo je dnes už v mnohých smeroch hodnotené ako rovnocenná etapa života človeka, rovnako dôležitá, plnohodnotná ako nasledujúca a dieťa má právo prežívať autentické detstvo.

„*Dieťa je plnohodnotným členom komunity a má svoje práva a slobody, stáva sa partnerom. Akceptujú sa detské názory, myšlienky, predstavy o svete, rešpektujú sa snahy*

*dieťaťa. Dospelý s dieťaťom spolupracuje, podnecuje proces rozhodovania dieťaťa, regulácie, osobnej zodpovednosti a sebakontroly“ (Kikušová 2001, s. 100).*

### 3. Outdoorová edukácia

Na poli pedagogiky, reflektujúc na súčasné požiadavky spoločnosti a najmä rodičov, ktorí vnímajú potrebu zvyšovania aktivity, skúsenosti, zážitku v živote detí čoraz častejšie rezonuje pojem „*outdoorová edukácia*.“

V ponímaní Higginsa a Loynesa (1997) vznikol pojem „*outdooreducation*“ prienikom troch pojmov „*outdooractivities*“ (outdoorové aktivity), „*environmentaleducation*“ (environmentálne vzdelávanie) a „*personal&socialdevelopment*“ (osobnostný a sociálny rozvoj). Outdoorová edukácia je vnímaná z ich pohľadu ako „*výchova v prírode*“, „*výchova v mimoškolskom prostredí*“, Tal – Morag (2013) ho definujú ako vzdelávanie o vonkajšom prostredí, vo vonkajšom prostredí a mimo dverí, teda vonku. Prebieha v prvom rade, ale nie výlučne, vystavením sa prírodnému prostrediu, pričom dôraz je podľa Priestu (1999) kladený na predmet učenia, vzťahy medzi ľuďmi a prírodné zdroje. Ide o dynamický priestor, v ktorom vlastnosti krajiny a rôznorodosť povrchov poskytujú, slovami Fjortofta (2001), nekonečné možnosti objavovania a kombináciu pohybov.

#### 3.1. Outdoorová edukácia optikou Komenského

Už J. A. Komenský (1978) vo svojom prelomovom diele „*Informatórium školy materskej*“ popisuje význam outdoorovej edukácie pre dieťa predškolského veku (i keď v ňom nenájdeme presnú terminológiu či vymedzenie tohto problému). V mnohých smeroch sú jeho názory prelomové a pohľad, akým nazerá na dieťa predškolského veku nadčasový. Ako prvý sa systematicky zaoberal predškolskou výchovou a popisuje obsah predprimárnej edukácie, teda čomu by sa dieťa mohlo učiť. Zaujímavým faktom je to, že daný obsah je obsiahnutý a aplikovateľný v intenciách outdoorovej edukácie, samozrejme ak dokáže čitateľ čítať medzi riadkami a analyzovať jeho dielo v celej hĺbke a šírke.

V kontexte obsahu predprimárnej edukácie Komenský popisuje, čo má dieťaťo predškolského veku vedieť:

- v oblasti prírodných vied – *vo fyzike* – má dieťa poznať mená živlov: ohňa, vzduchu, vody a zeme, má sa naučiť pomenovať dážď, sneh, ľad, olovo, železo a pod. Okrem toho má poznať najmä stromy a niektoré najznámejšie rastliny. Tiež má poznať rozdiel medzi zvieratami, vonkajšie časti svojho tela, ako sa volajú a na čo sa používajú;
- z *optiky* majú deti vedieť čo je svetlo, tma, aké sú rozdiely medzi farbami a poznať ich názvy;
- z *astronómie* je potrebné mať začiatkové znalosti o rozlišovaní slnka, mesiaca a hviezd;
- z *zemepisu* má dieťa poznať miesto, kde sa narodilo a kde žije, či je to dedina, mesto, mestečko, má poznať čo je to pole, vrch, les, lúka, rieka;
- z *chronológie* má vedieť čo je hodina, deň, týždeň, mesiac, rok, čo je jar, leto a pod.;
- z *geometrie* má poznať čo je malé a veľké, krátke a dlhé, úzke a široké, tenké a hrubé;
- z *oblasti remeselnej práce* má dieťa vedieť krájať, rezať, strúhať, zostrojiť, rozložiť, zviazať a rozviazať a pod.

V šiestej kapitole s názvom „*Ako sa majú deti cvičiť v chápavosti*“ Komenský popisuje, že je dôležité, aby deti vedeli čo je kameň, piesok, blato, čo sa volá strom, konár, list a kvet. V dnešnej dobe, kedy sa skoro v každej materskej škole stretáme s interaktívnou tabuľou alebo tabletmi, sa zvyšuje riziko, že jednotlivé súčasti prírody a prírodnín budú deti spoznávať prostredníctvom moderných informačno – komunikačných technológií, ale nebudú mať s nimi skutočný kontakt. Dieťa sa naučí podľa obrázku pomenovať kameň alebo list, no takáto forma

učenia sa, podľa nášho názoru, nikdy nenahradí dotyk s realitou, možnosť chytiť, ovoňať, skúmať, experimentovať, mať zážitok s tým, čo je vonku, čo je živé, neživé a je súčasťou sveta okolo nás.

Tento nadčasový obsah edukácie detí predškolského veku z roku 1632 môžeme nájsť i v súčasnom platnom kurikulárnom dokumente v *Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016), a i keď sa realizuje prioritne v organizačnej forme denného poriadku vo „vzdelávacích aktivitách“ nie je striktné dané (a samozrejme ani nemôže byť) že nemôže prebiehať vonku, prostredníctvom outdoorovej edukácie.

Práve naopak, Komenský vo svojom diele prizvukuje, aby dieťa pozorovalo krásy prírody, oblohy, stromov, kvetov, aby mu bolo umožnené ísť do záhrady, na pole, alebo k rieke, aby pozorovalo zvieratá, stromy, rastliny, kvety či prúdenie vody.

Metóda pozorovania je v materskej škole značne podceňovaná, najmä z hľadiska stereotypného a pretrvávajúceho názoru, že dieťa nie je na pozorovanie „pripravené“, že ide o metódu, ktorá nie je primeraná jeho vekovým osobitostiam a je preň značne náročná.

No keď si zoberieme deti, ktoré dokážu na dlhý čas upriamiť svoju pozornosť napr. na mravenisko, pri stavaní hradu alebo prezeraní preň zaujímavej knihy, nevidíme dôvod na to, prečo by nedokázali pozorovať reálny život vonku.

Príroda mala v živote, ale i v pedagogických názoroch J. A. Komenského svoje nezastupiteľné miesto. Využívanie tzv. „*synkritickej metódy*“ je príznačné pre väčšinu jeho diel. Išlo o metódu prirodzenosti, presnejšie odvodzovanie zámerov, princípov, metód a prostriedkov z analogických javov v prírode, ergo pedagogické javy a činnosti Komenský prirovnával k veciam a javom, ktoré sa vyskytujú v prírode. Táto metóda mu slúžila k hlbšiemu porozumeniu pre vzťahy s celkami a časťami rôznych konkrétnych vecí a javov sveta, mala značný gnozeologický a vychovávateľský význam.

Komenský súdil, že ak sa makrokozmos vyvíja od nižšej prírodnej vrstvy k vyššej ľudskej vrstve a najvyššej duchovnej vrstve, potom prirodzene aj v mikrokozme sa musí analogicky postupovať od pestovania telesných a zmyslových schopností k zdokonaľovaniu prejavov, ktorými sa človek odlišuje od ostatných živočíchov – k rozvoju reči, ruky, vôle, citu. V diele *Informatórium školy materskej* nájdeme na viacerých miestach paralely medzi prírodou a edukáciou detí, ako deklarujú Komenského myšlienky na viacerých miestach:

*„akosa môže malý stromček oveľa ľahšie ohnúť, aby rástol tým alebo oným smerom, tak oveľa rýchlejšie možno vycvičiť mládež v prvých rokoch jej veku ku všetkému dobrému než neskoršie...“*

*„...nenájde sa nijaký podobný príklad v prírode ani medzi divými zvermi...vlčica, levica, medvedica a ostatné divé zvieratá toho druhu živia svoje mláďatá vlastnými prsami. Či teda rodičky ľudského pokolenia budú krutejšie ako všetky tieto zvieratá?“*

Alebo ako uvádza Komenský (1978, s. 23) v siedmej kapitole: *„Nech sú ako mravce, ktoré sú vždy zamestnané lezením, vláčením, znášaním a prenášaním...Štvrtý, piaty a šiesty rok musí byť plný práce a pohybov. Nie je totiž dobrým znamením, ak dieťa sedí a chodí príliš ticho. Neprerastajne behať a vždy niečo robiť je istým dôkazom zdravého tela a čerstvej mysle.“*

Sila detskej zvedavosti a aktivity je často poháňaná sociálnou skupinou, v ktorej sa dieťa nachádza. Preto Komenský (1978, s. 22) vo svojom diele pripisuje veľký význam rovesníkom, keď hovorí, že *„hoci pestúnky a rodičia môžu byť deťom nemálo na osoh, predsa viacej im prospejú ich rovesníci, keď sa spolu rozprávajú alebo sa spolu hrajú.“*

Sociálna interakcia v predškolskom veku je bezpochyby dôležitá, no významné je najmä prostredie, v ktorom prebieha. Oklieštenosť interiéru v materskej škole je častým faktorom zvýšenej tenzie a negatívnych prejavov, nakoľko dieťa predškolského veku potrebuje svoj životný priestor, v ktorom sa často prejavuje jeho egocentrické nastavenie. Práve neohraničenosť exteriéru je faktor, ktorý v mnohých smeroch dokáže podľa nášho názoru

regulovať nevhodné prejavy dieťaťa, nakoľko sa dieťa nemusí cítiť limitované stenami triedy, nie je v uzavretom a stiesnenom priestore a možnosti, ktoré ponúka nielen príroda, ale celkovo vonkajšie prostredie sú nekonečné.

Netreba zabúdať, že „je potrebné predchádzať mládeži dobrým a stálym príkladom, pretože Boh dal deťom takmer opičiu povahu...“ (Komenský 1978, s. 29). Preto je veľmi dôležité, aby samotný pedagóg v materskej škole išiel dieťaťu príkladom, nielen čo sa týka nadšenia z času stráveného vonku, samotným oblečením, ktoré by malo byť vhodné na hry a pobyt vonku, ale najmä vnímaním možností a benefitov, ktoré outdoorová edukácia ponúka.

Ide najmä o:

- *Zdravotné benefity*

v dôsledku vonkajšieho vzdelávania dochádza k zvyšovaniu výkonnosti, skvalitňovaniu motoriky, zlepšeniu výživy, telesnej aktivity či znižovaniu prejavov rôznych porúch. Zlepšujú sa osobnostné i sociálne zručnosti vrátane tvorivosti, nadšenia, sebahodnotenia, sebapoznávania, nezávislosti, spolupráce, efektívnej komunikácie, rozhodovania, sociálnych kompetencií atď.;

- *Kognitívne benefity*

učenie vonku zvyšuje schopnosť detí tvorivo premýšľať, zlepšuje zručnosti pri riešení problémov, vedomosti, schopnosti, povedomie o prírode a životnom prostredí, zručnosti v exteriéri a objasnenie hodnôt a postojov;

- *Benefity pre životný štýl*

Zmysluplné zapojenie sa dieťaťa do života v prírode a rozvíjanie postojov v oblasti životného prostredia, problémov environmentálneho a ekologického charakteru má priamu súvislosť so zapojením sa do tejto oblasti v budúcnosti (Holmes – Robyn 2012, Rickinson – Dillon 2004, Allen-Craig - Miller 2007).

#### 4. Záver

Štúdium Informatória školy materskej nie je len úctou k mysliteľovi, zakladateľovi predškolskej pedagogiky (ako sa v mnohých smeroch Komenský označuje), či pokusom o zoznámenie sa s týmto, pre predškolskú pedagogiku, kľúčovým dielom. Rovnako ako štúdium a analýza jeho ďalších pedagogických diel nám pomáha nazrieť do hlbokých a zložitých otázok výchovy a súčasne nám ukazuje cestu návratu aznovobjavovania myšlienok, ktoré už dávno rezonovali v dielach významných osobností predškolskej pedagogiky.

Ako uvádza Cejpeková (2001, s. 43): „*Silné autentické zážitky, precítenie toho, čo chceme, aby si dieťa osvojilo, preskúmanie a ohmatanie všetkými zmyslami sa pokladá za najistejšiu cestu skutočného a efektívneho učenia sa.*“ A práve outdoorová edukácia ponúka nespútané možnosti zážitkov a skúseností.

**Poznámka:** Príspevok vznikol v rámci projektu: TAKE ME OUT (Erasmus+) KA2 Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices Strategic Partnerships for school education

#### Zoznam bibliografických odkazov:

ALLEN-CRAIG, S., & MILLER, J. 2007. *An evaluation of a cross section of Australian schools outdoor education program outcomes.* Paper presented at the 15th National Outdoor Education Conference, Ballarat.

- CEJPEKOVÁ, J. 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Zvolen : Bratia Sabovci. ISBN 80-8055-491-9.
- FJORTOFT, I. 2001. *The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary schoolchildren*. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2): 111–117.
- HARTL, P. - HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HIGGINS, P - LOYNES, C. 1997. *Towards Consensus on the Nature of Outdoor Education*. *JAEOL*, 13 (4), 2-3.
- HOLMES, P. – ROBYN, M. 2012. The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School: Longitudinal and Intrapersonal. In *American Journal of Play*; Rochester 4.3, 327-351,390.
- KIKUŠOVÁ, S.: 2001 Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In Kolláriková, Z., Pupala (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. s. 95 – 120. ISBN 80-7178-585-7.
- KOLB, D. A. 1984. *Experiential Learning*. New Jersey : Prentice-Hall, 1984. 256 s. ISBN 0132952610
- KOMENSKÝ, J. A. 1978. *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN.
- PRIEST, S. 1999. *The adventure experience paradigm* (2nd ed.). In J.C. Miles, & S. Priest (Eds.), *Adventure Recreation*. (pp.159-162). State College PA: Venture Publishing.
- RICKINSON, M., DILLON, J., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M. Y., SANDERS, D. and BENEFIELD, P. 2004. A review of research on outdoor learning. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Dostupné na:  
<http://www.statpedu.sk/aktuality/statny-vzdelavaci-program-pre-predprimarne-vzdelavanie-v-materskych-skolach/>
- TAL, T. – MORAG, O. 2013. *A Longitudinal Study of Environmental and Outdoor Education: A Cultural Change*. In *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*. VOL., NO. 9, PP. 1019–1046.

#### **Author Information:**

*PaedDr. Lucia Šepeláková – PhD., Department of Preschool and Elementary Education and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [lucia.sepelakova@unipo.sk](mailto:lucia.sepelakova@unipo.sk)*

# MATEMATICKÁ PRÍPRAVA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU PO ROKU 1993

## MATHEMATICAL PREPARATION OF CHILDREN IN KINDERGARTENS IN SLOVAKIA AFTER 1993

*Edita Šimčíková*

*Edita Simcikova*

### **Abstrakt**

V príspevku sa venujeme analýze obsahu matematickej edukácie detí v materských školách po vzniku samostatnej Slovenskej republiky. Komparáciou legislatívnych materiálov a kurikulárnych dokumentov určených pre predškolskú edukáciu zisťujeme zmeny v cieľoch výchovy a vzdelávania, ale prioritnú pozornosť venujeme zmenám a modifikáciám v konkrétnom obsahu matematickej prípravy detí v predprimárnom vzdelávaní. Príspevok je východiskom pre ďalšiu komparatívnu charakteristiku a analýzu matematického vzdelávania detí v materských školách na Slovensku v historickom kontexte.

### **Annotation**

The paper provides an analysis of the content of mathematical education in kindergartens after the establishment of independent Slovak Republic. By comparing legislation and curricular documents for pre-school education, the author identifies certain shift in education aims, but she mainly focuses on changes and modifications in some specific contents of mathematical preparation of children in pre-primary education. The paper serves as a foundation for further comparative studies and analyses of mathematical education of children in kindergartens in Slovakia in the historical perspective.

***Kľúčové slová:*** *Obsahový štandard. Výkonový štandard. Matematická príprava. Absolvent materskej školy.*

***Key words:*** *Pre-primary Education. Content Standard. Performance Standard. Mathematical Preparation. Child in Kindergarten.*

Vznik samostatnej Slovenskej republiky v roku 1993 priniesol mnohé zmeny aj v politickej a legislatívnej oblasti. Na túto situáciu reagovalo Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky vydaním Zákona č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach, ktorý zaradil materské školy medzi výchovno-vzdelávacie zariadenia ako predškolské zariadenia. Nadväzne na nový zákon bola vypracovaná Vyhláška č. 353/1994 Z. z. o predškolských zariadeniach, ktorá sa týkala činnosti a organizácie materských škôl. Jej platnosť trvala až do roku 2008. Obsah výchovy a vzdelávania v materských školách však neprešiel korekciou súčasne s legislatívnou zmenou. Učiteľky pracovali podľa Programu výchovnej práce v jasliach a materských školách z roku 1984 až do vydania Programu výchovy a vzdelávania v materských školách v roku 1999. Ďalšie zmeny v kurikulárnych dokumentoch boli realizované v roku 2008 (Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní zaradil materské školy do školskej sústavy) a v roku 2016.

**Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999)** v teoretických východiskách jeho tvorby považoval materskú školu za dôležitú z hľadiska sociálneho učenia detí. Ako poslanie predškolského zariadenia bolo zdôrazňované doplnenie rodinnej výchovy o výchovnovzdelávaciu činnosť smerujúcu k všestrannému rozvoju osobnosti dieťaťa a v súlade s jeho individuálnymi schopnosťami. Považovalo sa to za hlavný cieľ predškolskej výchovy.

Tvorcovia programu sa venovali pedagogicko – psychologickým aspektom organizácie celého diania v materskej škole, rozvojovým možnostiam detí podľa veku (od 2 do 6 rokov), plánovaniu výchovnovzdelávacieho procesu v materskej škole, ale aj spolupráci rodiny a materskej školy. Dominantnou metódou edukácie detí mala byť hra, nové poznatky malo dieťa získavať vlastnou aktivitou, skúmaním prostredníctvom zážitkového učenia.

Obsah výchovy a vzdelávania detí bol štruktúrovaný na základe výchovných zložiek na:

*rozumovú výchovu (rozvíjanie poznania, jazyková výchova, matematické predstavy),  
estetickú výchovu (literárna výchova, hudobná výchova, výtvarná výchova),  
telesnú výchovu, pracovnú výchovu, prosociálnu výchovu.*

Výchovné zložky sa členili na tematické celky. Obsah mal rámcový charakter a dominantným aktérom pri jeho implementácii bola učiteľka. Matematická príprava detí bola v tomto dokumente súčasťou rozumovej výchovy detí pod názvom Matematické predstavy.

Cieľom utvárania základných matematických predstáv detí predškolského veku bolo:

- *získavať skúsenosti a objavovať vzťahy medzi objektami okolitého sveta,*
- *rozvíjať fantáziu so zameraním na samostatnú činnosť,*
- *rozvíjať tvorivé myslenie,*
- *rozvíjať komunikačné schopnosti,*
- *podnecovať a rozvíjať začiatky logického myslenia,*
- *rozvíjať samostatné riešenie konkrétnych problémov,*
- *formovať základné matematické operácie,*
- *rozvíjať špecifické matematické schopnosti,*
- *rozvíjať priestorovú predstavivosť,*
- *rozvíjať psychomotoriku.*

Autori vymedzili pre matematickú prípravu detí pojmy, ktoré by mali dominovať v pedagogickom procese a ktoré by mali počuť aj deti v komunikácii s pedagógom a adekvátne na ne reagovať. Ide o pojmy: *priradovanie, rátanie, výpočet, meranie, porovnávanie, usporadúvanie, klasifikácia, priestorová predstavivosť.* Na základe vymenovaných pojmov nemohla byť podľa nášho názoru stanovená požiadavka na oboznámenie sa s danými pojmi deťmi v praxi dodržaná z hľadiska primeranosti formulácií. Realizovali sa činnosti na základe pokynov učiteľiek v rámci vymenovaných tém.

Požiadavky na obsah matematickej prípravy v materských školách boli zatriedené do troch kategórií:

1. *Porovnávanie, triedenie a orientácia v priestore.*
2. *Porovnávanie a triedenie tvarov.*
3. *Porovnávanie a triedenie v súboroch podľa veľkosti, objemu, množstva a počtu.*

Úlohy z kategórií sa plnili súbežne, ale boli kategorizované pre dve vekové skupiny detí: 3-5 rokov, 5-6 rokov, ktoré neboli striktné dané. Plnenie úloh sa malo realizovať v rôznych organizačných formách cez aktívne učenie a s využitím rôznych didaktických prostriedkov. Prístup učiteľiek mal byť diferencovaný.

**Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008)** vymedzoval ciele a požiadavky na obsah výchovy a vzdelávania detí a uvádzal kľúčové kompetencie dieťaťa predškolského veku – absolventa materskej školy. Za hlavný cieľ predprimárneho vzdelávania sa považovalo dosiahnutie optimálnej úrovne v perceptuálno-motorickej,

kognitívnej a sociálno-emocionálnej oblasti dieťaťa ako základu pre školské vzdelávanie a život v spoločnosti. Pri naplňovaní cieľov sa kládol dôraz na rozvoj tvorivosti, emocionálne prežívanie dieťaťa pred pamäťovým učením. Preto sme pri analýze cieľov výchovy a vzdelávania v tomto dokumente zistili, že žiaden z uvedených cieľov nesmeruje konkrétne k matematickej oblasti prípravy detí. Táto potreba je však zakomponovaná v ciele „*uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (materskej i základnej školy)*“.

Autori dokumentu v úvode materiálu charakterizujú vzdelanostný model absolventa predprimárneho vzdelávania prostredníctvom rozvíjaných kompetencií dieťaťa, ktoré rešpektujú Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie (2006). Predložené kompetencie mali usmerňovať predovšetkým učiteľov v ich priamej pedagogickej činnosti. Potreba matematickej prípravy detí v materskej škole je ukotvená:

v súbore kognitívnych kompetencií ako (ŠVP ISCED 0, 2008, s. 9):

a) *Základy riešenia problémov – rieši jednoduché problémové úlohy, uplatňuje v hre a rôznych situáciách matematické myslenie.*

b) *Základy tvorivého myslenia – uplatňuje vlastné predstavy pri riešení problémov, nachádza neobvyklé riešenia, objavuje algoritmus riešenia úloh pokusom a omylom, podľa zadávaných inštrukcií, odstraňuje prípadnú chybu.*

a v súbore učebných kompetencií (ŠVP ISCED 0, 2008, s. 10):

a) *Využíva primerané pojmy, znaky a symboly.*

b) *Aplikuje v hre a v rôznych aktivitách a situáciách získané poznatky a skúsenosti.*

c) *Objavuje a hľadá súvislosti medzi vlastnými skúsenosťami a poznatkami.*

Rozvoj kompetencií dieťaťa sa mal realizovať v materských školách postupne cez plnenie stanovených vzdelávacích štandardov v kurikulárnom dokumente. Štátny vzdelávací program ISCED 0 (2008) (jeho pracovný názov bol aj Dieťa a svet) sa člení na štyri tematické okruhy: *Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra*. V rámci každého z okruhov boli vymedzené tri vzdelávacie oblasti: *perceptuálno-motorická, kognitívna a sociálno-emocionálna*. Tematické okruhy a vzdelávacie oblasti sa mali „interaktívne prepájať“, prelínať a dopĺňať. Vzdelávacie oblasti v sebe zahŕňali na rôznom stupni podoblasti – medzi nimi matematicko-logickú podoblasť – a prierezové témy. Poslednou úrovňou členenia dokumentu sú obsahové štandardy predstavujúce základný rozsah učiva a výkonové štandardy ako cieľové požiadavky na dieťa na konci predprimárneho vzdelávania. Zaujíma nás, v ktorých tematických okruhoch a vzdelávacích oblastiach ŠVP ISCED 0 (2008) možno identifikovať obsahové a výkonové štandardy z matematicko-logickej podoblasti.

Tematický okruh *Ja som* v *perceptuálno-motorickej* oblasti zahŕňa obsahový štandard *Orientácia v priestore* a výkonové štandardy *orientovať sa v priestore vo vzťahu k vlastnej osobe, zaujať rôzne postavenia podľa pokynov*. Druhý obsahový štandard *Základné grafické tvary* požaduje, aby dieťa vedelo *znázorniť graficky motivovaný pohyb (linie vertikálne aj horizontálne, lomená línia)*. V kognitívnej oblasti sme identifikovali obsahový štandard *Orientácia v bezprostrednom okolí domova a materskej školy*, výkonový štandard *orientovať sa v tesnej blízkosti domova a materskej školy*.

Tematický okruh *Ľudia* možno považovať z hľadiska naplnenia požiadaviek z matematickej oblasti za ťažiskový. V kognitívnej oblasti sú sústredené obsahové štandardy:

*Priradovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií.*

*Číselný rad.*

*Základné početové úkony v číselnom rade od 1 do 10.*

*Rovinné (kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik) a priestorové geometrické tvary (guľa, kocka, kváder, valec).*

*Plošná a priestorová tvorivosť.*



Každý z obsahových štandardov má vymedzené výkonové štandardy tak, aby precizovali výkony detí v rámci stanovených tém, napríklad:

*Určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine.*

*Počítať minimálne od 1 do 10.*

*Poznať, priradiť, rozlíšiť, triediť a určiť niektoré rovinné geometrické tvary.*

*Zostaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, paličiek alebo geometrických tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií.*

Tretím tematickým okruhom, ktorý evidentne obsahuje tému z oblasti matematickej prípravy je okruh *Kultúra*. V kognitívnej oblasti je pre obsahový štandard *Časové vzťahy* formulovaný špecifický cieľ *Orientovať sa v časových vzťahoch jedného dňa, týždňa a roka...; rozlíšiť časové vzťahy – čo je teraz, dnes, čo bolo, včera, čo bude, zajtra*. Obsahový štandard *Knihy, písmená, číslice v sociálno-emocionálnej oblasti* požaduje od dieťaťa, aby sa vedelo orientovať v knihách a prejavilo záujem o číslice.

Vo vzdelávacích štandardoch tohto ŠVP však po podrobnom preskúmaní obsahu vzdelávania a špecifických cieľov možno identifikovať ďalšie matematické témy implementované do iných vzdelávacích oblastí. Zodpovedá to koncepčným zámerom kurikula prepájať tematické okruhy a oblasti vzdelávania. Napríklad triedenie prvkov v skupine je požadované realizovať v téme *Dopravné prostriedky* cieľom *triediť dopravné prostriedky podľa miesta pohybu*; vytváranie množín prvkov s požadovanou vlastnosťou v téme *Zdravé potraviny* s cieľom *vybrať si zdravé potraviny*, v obsahovom štandarde *Hračky a predmety* je cieľom *vnímať, že hračky sú z rôzneho materiálu, rôzneho tvaru, farby a pod.*

**Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)** je v súčasnosti platný kurikulárny dokument pre edukáciu v materských školách.

Predstavuje vymedzenie cieľov a obsahu predprimárneho vzdelávania v súlade s aktuálnymi požiadavkami spoločnosti. Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole podľa tohto dokumentu je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti. Z hlavného cieľa vyplývajú v tomto programe všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sa dotýkajú rozvoja poznávacích schopností dieťaťa, ale aj rozvoja jeho osobnosti v afektívnej a sociálnej rovine za spoluúčasti rodiny dieťaťa. Vybrané všeobecné ciele považujeme za ciele viažuce sa aj na matematickú prípravu detí v materskej škole:

- *podporovať vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu,*
- *podporovať rozvoj individuálnych spôsobilostí dieťaťa,*
- *umožňovať dieťaťu naplňovať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania.*

Po absolvovaní materskej školy by malo mať dieťa elementárne základy v oblasti:

1. *komunikačných kompetencií,*
2. *matematických kompetencií a kompetencií v oblasti vedy a techniky,*
3. *digitálnych kompetencií,*
4. *kompetencií učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť,*
5. *sociálnych a personálnych kompetencií,*
6. *občianskych kompetencií,*
7. *pracovných kompetencií.*

Nadobúdanie požadovaných kompetencií sa v materských školách realizuje prostredníctvom obsahu vzdelávania. Autori kurikulárneho dokumentu obsah štruktúrovali do jednotlivých vzdelávacích oblastí, ktoré sa v pedagogickej praxi prelínajú a integrujú. Prejaví sa to v plánovacej činnosti konkrétneho učiteľa a konkrétnej materskej školy v závislosti od vývinových špecifik detí. Za špecifikum ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských

školách možno považovať netradičnú štruktúru vzdelávacích štandardov v rámci každej vzdelávacej oblasti v poradí: *výkonový štandard, obsahový štandard, evaluačné otázky*.

Matematická príprava detí v materských školách je podľa ŠVP pre predprimárne vzdelávanie (2016) zakotvená do vzdelávacej oblasti *Matematika a práca s informáciami*. Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti je poskytnúť základy matematických a informatických poznatkov a zručností, pomocou ktorých sa ďalej rozvíja matematické myslenie a matematické kompetencie nevyhnutné pre vzdelávanie na vyšších stupňoch vzdelávania. Prostredníctvom jej obsahu sa začína rozvíjať logické myslenie dieťaťa, chápanie čísel a jednoduchých operácií s nimi, ako aj algoritmicke myslenie. V rámci rozvoja geometrických predstáv sa požiadavky na výkon detí sústreďujú na orientáciu v priestore, poznávanie geometrických útvarov a na zoznamovanie sa s problematikou merania dĺžky (ŠVP 2016, s. 12).

Kurikulárny dokument vytvára podmienky vo vzdelávacej oblasti na to:

- aby deti získavali nové vedomosti z tejto oblasti pomocou riešenia úloh podľa možnosti z bežného života,
- aby sa deti stretávali aj s úlohami, ktoré nemajú riešenie, alebo majú viac riešení,
- aby sa pri riešení úloh uplatňovali riadené rozhovory, ktorých súčasťou je aj kladenie otázok a pokynov, aby sa deti navzájom počúvali, kladli otázky a odpovedali,
- aby mali deti dostatok príležitostí sledovať a spoznávať postup pri riešení a výsledky,
- aby sa vytváral priestor deťom na vysvetľovanie vlastných postupov a výsledkov riešení.

Vzdelávacie štandardy sú koncipované v štyroch podoblastiach: *Čísla a vzťahy, Geometria a meranie, Logika, Práca s informáciami*. V podoblasti *Čísla a vzťahy* sú výkonové štandardy formulované z oblasti prirodzených čísel, číselných operácií sčítanie, odčítanie, delenie, vytvárania skupín s daným počtom, porovnávanie skupín podľa počtu. Podoblasť *Geometria a meranie* je z hľadiska rozsahu požiadaviek na dieťa najbohatšia. Výkonové štandardy sú zamerané na orientáciu v priestore, rovinné geometrické útvary, priestorové geometrické útvary, meranie dĺžky predmetov a vzdialenosti, porovnávanie a usporiadanie objektov na základe merania, čiary a ich využitie v matematike. Treťou podoblasťou je *Logika*, v ktorej možno identifikovať štandardy z výrokovej logiky, množín, triedenia prvkov, priradovania prvkov a postupností. Podoblasť *Práca s informáciami* je cielene zameraná na informatickú výchovu detí. Podoblasti vzdelávacej oblasti nie sú usporiadané v poradí, ako majú byť implementované do edukácie, ale aj tu sa požaduje ich vzájomné prelínanie. Podrobnejšie a precíznejšie požiadavky na výkony detí na rôznom stupni vývoja možno nájsť v adaptáciách výkonových štandardov do troch rozvojových úrovní.

Z hľadiska prehľadnosti matematickej prípravy detí, konkretizácie obsahu vzdelávania a požiadaviek na dieťa, možno považovať uvedené kurikulum za presné a logické. Poskytuje možnosť aj učiteľom primárneho vzdelávania jednoducho sa zoznámiť s jeho obsahom a overiť si nadväznosť na obsah vzdelávania z matematiky v prvom ročníku základnej školy.

V závere príspevku chceme zdôrazniť, že obsah matematickej prípravy detí v materských školách podľa analyzovaných kurikulárnych dokumentov je v ťažiskových témach takmer totožný (počítanie do 10, propedeutika sčítania a odčítania, rozlišovanie geometrických útvarov kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik, guľa, kocka, valec, porovnávanie predmetov a ich usporiadanie, triedenie prvkov, priradovanie, orientácia v priestore). V špecifických témach (výroky, množiny, postupnosti, meranie dĺžky, objemu, hmotnosti) sa však dokumenty líšia, v ŠVP (2008) chýbajú v plnej miere, najrozsiahlejšie zastúpenie majú v PVV (1999).

**Poznámka:** Príspevok bol vypracovaný v rámci grantového projektu VEGA1/0844/17 *Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte* riešeného na PF PU v Prešove.

#### **Zoznam bibliografických odkazov:**

GUZIOVÁ, K. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR. ISBN 80- 967721-1-2

*Štátny vzdelávací program ISCED 0 - predprimárne vzdelávanie*. 2008. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [citované 15. 3. 2018]. Dostupné na: [https://zsmsliestany.eu/\\_files/200001380-e4c85e6bc6/isced\\_0.pdf](https://zsmsliestany.eu/_files/200001380-e4c85e6bc6/isced_0.pdf)

*Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [citované 5. 3. 2018].

Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10A0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10A0_6jul2016.pdf)

#### **Author Information:**

*PaedDr. Edita Simcikova – PhD, Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [edita.simcikova@unipo.sk](mailto:edita.simcikova@unipo.sk)*

# ŠKOLSKÝ SYSTÉM VO ŠVÉDSKU

## THE SCHOOL SYSTEM IN SWEDEN

*Anna Vašutová*

*Anna Vasutova*

### Abstrakt

V súvislosti s prebiehajúcou kurikulárnou transformáciou školského systému na Slovensku je v súčasnosti vhodné zamerať pozornosť na ich štruktúru a fungovanie v okolitých krajinách. Dôvodom sú aj výsledky medzinárodných štúdií, akými sú napríklad OECD PISA či IEA TIMSS, ktoré sa zameriavajú na testovanie pätnásťročných a desaťročných žiakov v rôznych oblastiach. Jednou z nich je aj oblasť matematickej gramotnosti a spôsobilostí žiakov uplatniť poznatky získané v škole v kontextoch reálneho života. V prezentovanom príspevku je pozornosť venovaná najmä štruktúre školského systému vo Švédsku s akcentom na predškolské vzdelávanie a jeho komparácii so systémom na Slovensku.

### Annotation

In connection with the ongoing curricular transformation of the school system in Slovakia, it is currently appropriate to focus on their structure and functioning in the surrounding countries. This is also the result of international studies such as OECD PISA and IEA TIMSS, which focus on testing 15-year and 10-year-old pupils in different areas. One of them is the area of mathematical literacy and the ability of pupils to apply the knowledge acquired at school in real-life contexts. In the presented paper, the focus is on the structure of the Swedish education system with an emphasis on pre-school education and its comparison with the system in Slovakia.

*Kľúčové slová: Komparácia. Predprimárne vzdelávanie. Školský systém.*

*Key words: Comparison. Pre-primary education. School system.*

### Úvod

Ako už bolo prezentované, výsledky medzinárodných testovaní a prebiehajúca kurikulárna transformácia školského systému na Slovensku sa stali východiskom a stimulom pre hľadanie akejkoľvek inšpirácie pri riešení kľúčových problémov súvisiacich s jeho efektívnym fungovaním. Ako už mnoho výskumov zameraných na vzdelávanie a jeho výsledky ukázalo, v rámci Európy sú veľmi úspešnými krajinami, najmä krajiny severnej Európy. Uvedené sa tak stalo základnou platformou pri výbere krajín, ktoré by z pohľadu efektivity fungovania školského systému, mohli byť pre Slovensko zaujímavé.

V rámci riešenia vedeckého projektu VEGA sa výskumný tím pozostávajúci najmä z členov Katedry matematickej edukácie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove už v minulosti zameriaval na komparáciu vzdelávacích systémov vo vybraných krajinách a na Slovensku s akcentom na úroveň primárneho matematického vzdelávania (Scholtzová, I. ed. 2014). V súčasnosti uvedený tím pokračuje vo výskume, ktorý je tentoraz zameraný na oblasť predškolského vzdelávania. V nasledujúcej časti príspevku je pozornosť sústredená na školský systém vo Švédsku.

## 1. Švédsky školský systém

### 1.1. Inštitúcie zodpovedné za školstvo

Zodpovednosť za školstvo je vo Švédsku prerozdelená medzi parlament, vládu, obce a úrady pôsobiace v oblasti vzdelávania a nakoniec na jednotlivé školy. Ide o Ministerstvo pre vzdelávanie a výskum (*Utbildningsdepartementet*), ktoré zodpovedá za oblasť vzdelávacej politiky a politiky výskumu. Švédska národná agentúra pre vzdelávanie (*Skolverket*) má na starosti stanovovanie cieľov na národnej úrovni, zodpovedá za dodržiavanie kľúčových princípov vzdelávacej politiky a to prostredníctvom prieskumov a štúdií na národnej úrovni. Okrem toho aktualizuje plány vyučovania, kritéria hodnotenia, ďalej zodpovedá za monitorovanie, evalváciu a kontrolu vo všetkých stupňoch škôl, počnúc materskou školou až po vzdelávanie dospelých. V porovnaní so Slovenskom sújej kompetencie čiastočne porovnateľné s kompetenciami Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) ale i Štátnym pedagogickým ústavom (ŠPÚ).

Okrem uvedených inštitúcií, pôsobí vo Švédsku aj Národný úrad pre zlepšovanie kvality škôl (*Myndigheten för skolutveckling*), ktorý zodpovedá za zaistenie štandardov v celej krajine a tiež podporuje skvalitňovanie edukačného prostredia či podporuje rozvoj profesijných kompetencií učiteľov. Ďalej v krajine pôsobí Národný školský inšpektorát (*Skolinspektionen*), ktorý kontroluje kvalitu materských, základných a stredných škôl. Na zabezpečenie rovnosti možností prístupu a kvality vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je zriadený Národný úrad pre vzdelávanie osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a špeciálne školy (*Specialpedagogiskaskolmyndigheten*) (Ježková, V. okol. 2011).

### 1.2. Kľúčové princípy a ciele vzdelávacej politiky vo Švédsku

Švédsky vzdelávací systém je založený na cieľoch. Národné ciele vzdelávania stanovuje vláda a obce. Školy, učitelia a žiaci ich musia plniť v daných podmienkach a zároveň plánovať ďalšie vlastné ciele, aby ich naplnili.

Hlavný princíp vzdelávania je postavený na rovnosti šancí. Podľa výsledkov porovnávacích medzinárodných štúdií PISA sa Švédsko doposiaľ javilo ako jedna z krajín s najspravodlivejším vzdelávacím systémom a to nielen z pohľadu výsledkov vzdelávania, ale aj procesov vzdelávania. Zároveň vykazovalo vysokú úroveň spravodlivosti medzi rôznymi sociálnymi vrstvami a taktiež medzi dievčatami a chlapcami. Z posledných meraní bolo možné zaznamenať u švédskych žiakov, či už podľa štúdie PISA alebo TIMSS, jedno z najvýraznejších zhoršení výsledkov ale aj zväčšenie rozptylu medzi jednotlivými školami. Až posledné zverejnené výsledky štúdie PISA z roku 2015 poukazujú na pozvoľné zlepšenie vo všetkých testovaných oblastiach (Národná správa PISA 215).

Ďalším z princípov je princíp demokracie, ktorý sa uplatňuje jednak ako rozvoj demokratickej úrovne vedomostí žiakov a udržiavanie základných výchovných hodnôt a jednak ako potreba vychovať zo žiakov demokratických občanov. S uvedeným priamo súvisí zameranie vládnej politiky na deti a ich práva. Deti sú vnímané ako schopní jedinci, ktorí musia byť rešpektovaní a majú právo spolurozhodovať o veciach, ktoré sa ich týkajú.

Zásadným princípom švédskej školy je integrácia žiakov. Ide najmä o podporu detí prístupných alebo detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Ježková, V. a kol. 2011).

### 1.3. Charakteristika systému vzdelávania vo Švédsku

Školský systém vo Švédsku je dvojstupňový. Základná škola trvá deväť rokov a vyššia stredná škola je v trvaní troch rokov. Zámerom vzdelávacej politiky je priviesť čo najviac študentov k možnosti získať vysokoškolské vzdelanie. Charakteristickým prvkom je dobre vybudovaný a štátom dotovaný systém ďalšieho vzdelávania, rekvalifikácie, vzdelávania dospelých a študentských zväzov. A to aj zo strany súkromného sektora.

Dôraz je kladený na rovnosť príležitostí v kontexte získania vzdelania, ktoré je bezplatné na všetkých úrovniach. Vláda stanovuje štandardy, ale za kvalitu vzdelávania zodpovedajú menšie správne jednotky – obce (municipality).

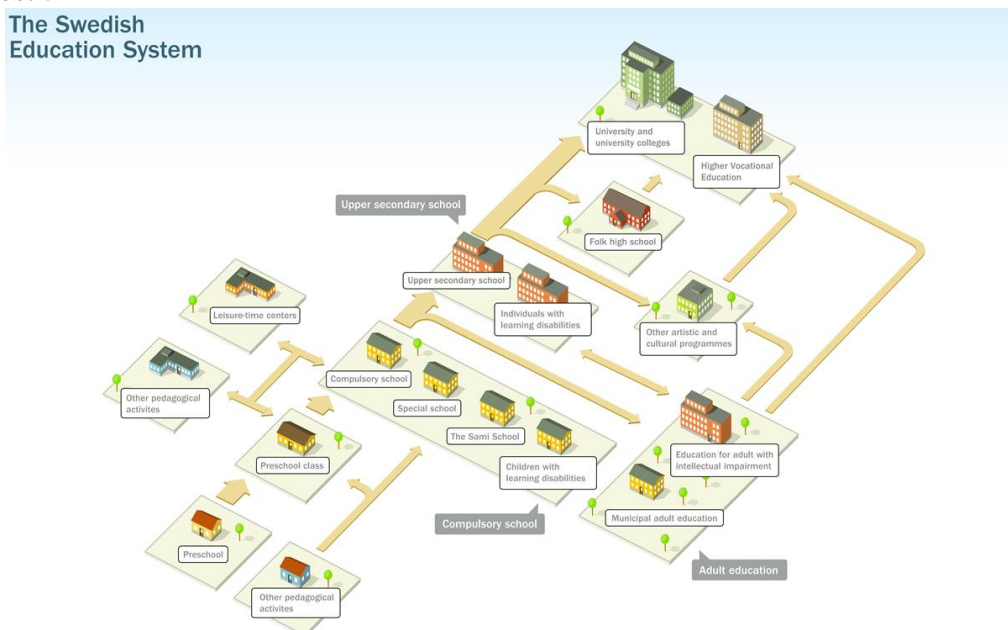
Povinná školská dochádzka trvá deväť rokov, začína v siedmom roku veku dieťaťa. Pre väčšinu detí a mladých ľudí je prakticky omnoho dlhšia, pretože je možné nastúpiť do školy aj o rok skôr a využiť dobrovoľnú predškolskú triedu ako prípravu na vyučovanie na základnej škole. Túto možnosť využívajú takmer všetky deti. A tiež väčšina mladých ľudí navštevuje trojročnú vyššiu sekundárnu školu, po ktorej veľká časť z nich pokračuje v terciálnom vzdelávaní.

Školský rok tvorí minimálne 178 dní. Začína v polovici augusta a končí v polovici júna. Je rozdelený na jesenný a jarný polrok. Riadny školský týždeň trvá päť dní, a to od pondelka do piatku.

Školy majú vo svojom pôsobení značnú autonómiu. Môžu určovať počet vyučovacích hodín týždenne a dĺžku školského dňa, ktorý nesmie prekročiť v prvých dvoch rokoch šesť hodín denne a v ďalších rokoch, osem hodín denne. Čo je pre švédske vzdelávanie typické, je aj možnosť žiakov ovplyvňovať štruktúru svojho vlastného vzdelania. Rozsah a spôsob ich vplyvu závisí od veku a zrelosti detí.

Švédsko má dlhú tradíciu jednotnej školy, čo znamená, že nerozlišuje primárny a nižší sekundárny stupeň, ktoré sú ale v jednotnej škole zahrnuté. Jednotná škola plní zároveň požiadavku povinnej školskej dochádzky. Nepovinné sú: predškolská trieda a vyššia stredná škola (Ježková, V. a kol. 2011).

V nasledujúcej tabuľke je prezentovaný komplexný systém vzdelávania vo Švédsku, ale charakterizovať budeme najmä úroveň predprimárneho vzdelávania, ktorá je v centre našej pozornosti.



Obrázok 1 Vzdelávací systém vo Švédsku

(zdroj: <https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak/in-english/the-swedish-education-system>)

## 1.4. Predprimárne vzdelávanie

Organizačné formy predškolského vzdelávania sú tvorené materskými školami, zariadeniami dennej rodinnej starostlivosti, otvorenými materskými školami a predškolskými triedami. Za kvalitu predškolských aktivít z pohľadu kompetentného personálu, veľkosti a zloženia skupiny, ďalej priestorov pre tieto aktivity zodpovedá obec. Každé výchovno-vzdelávacie zariadenie má povinnosť dbať na rozvoj jazykových kompetencií detí, a to ako vo švédčine, tak aj v materinskom jazyku dieťaťa, s cieľom zjednodušiť mu prechod na základnú školu.

Materská škola je určená pre deti vo veku od jedného do piatich rokov. Obce sú povinné zabezpečovať aktivity v rámci predškolskej výchovy pre deti v danom veku, ktorých rodičia pracujú alebo študujú. Deti, ktorých rodičia sú nezamestnaní alebo sú na materskej alebo otcovskej dovolenke s mladším súrodencom, majú nárok navštevovať materskú školu minimálne 15 hodín týždenne. Jej hlavným cieľom je vytvárať základ pre celoživotné učenie a zabezpečiť plynulý prechod a nadväznosť na základnú školu.

Inými formami predprimárneho vzdelávania sú aj tzv. otvorené materské školy, kde rodičia, opatrovatelky alebo iné osoby oprávnené k výchove menších detí spolu s personálom vzdelaným pre oblasť predškolskej výchovy vychovávajú deti v rodinách. Existuje aj tzv. zariadenie dennej rodinnej starostlivosti, kde rodič prijíma vo vlastnej rodine iné deti.

Zvláštne postavenie má predškolská trieda. Tá je rovnako postavená na báze dobrovoľnosti a je určená pre deti mladšie ako šesť rokov a preberá funkciu materskej školy. Každá obec je povinná zriadiť pre šesťročné deti jednu predškolskú triedu. Na rozdiel od materských škôl sa tu vyučuje. Deti sa formou hry pripravujú na budúce učenie sa matematiky a čítania. Platí tu rovnaké kurikulum ako pre základné školy, ale nemajú učebné osnovy a rozvrh hodín. Deti, ktorí navštevujú predškolskú triedu majú nárok na pedagogicky organizovanú starostlivosť v rámci trávenia voľného času.

## Záver

V závere uvedieme niekoľko faktov súvisiacich s rozdielmi v školskom systéme vo Švédsku a na Slovensku.

- Z pohľadu inštitucionálneho zabezpečenia, má švédske školstvo výhodu v počte inštitúcií cielene zameraných na konkrétne skupiny detí/žiakov, je bohatšie štruktúrované.

- Jedným z najzásadnejších rozdielov v princípoch a cieľoch vzdelávania vo Švédsku na Slovenskuje, podľa nášho názoru, uplatňovanie princípu integrácie. To znamená, že všetky deti, bez ohľadu na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby navštevujú bežnú školu a začleňujú sa tak do spoločnosti hneď a veľmi prirodzene. Na Slovensku je možné vnímať podobné snahy, ale stále máme tendencie selektovať deti, ktoré majú odlišné potreby od detí intaktných.

- Ďalším rozdielom je nerozdeľovanie základnej školy na primárny a nižší sekundárny stupeň, ale jej celistvé vnímanie ako jednotnej školy pre všetky deti, ktoré absolvujú povinnú školskú dochádzku. Rozdiel je samozrejme aj v dĺžke povinnej školskej dochádzky, ktorá vo Švédsku trvá 9 rokov a na Slovensku 10.

- Veľmi významným rozdielom je aj možnosť detí ovplyvňovať svoje vzdelávanie. Na Slovensku takéto tendencie v rámci vyučovania nezaznamenávame.

- Čo sa týka predprimárneho vzdelávania, Švédsko ponúka viacero možností pre deti v danom veku a ich rodičov. Rozdielny je aj vek detí, ktoré môžu túto ponuku využiť. Materské školy sú k dispozícii pre deti od jedného roka veku, na Slovensku je to od troch rokov veku dieťaťa. Zvláštnosťou je aj predškolská trieda, ktorú nie je možné porovnať

s ničím, čo ponúka naše školstvo (s výnimkou prípravného ročníka), ktorý má v našich podmienkach iné postavenie a ciele.

Školský systém je vo Švédsku dlhoročne politickou prioritou, čo sa samozrejme odzrkadľuje aj na jeho úrovni. Postupnou analýzou jednotlivých stupňov vzdelávania vrátane preštudovanie spôsobu prípravy budúcich učiteľov a ich postavenia v spoločnosti bude možné pomenovať viaceré kľúčové determinanty podporujúce kvalitu školského systému vo Švédsku. Následná komparácia pomôže pomenovať slabšie či silnejšie miesta nášho systému vzdelávania.

**Poznámka:** Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0844/17 Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

JEŽKOVÁ, V., D. DVOŘÁK, D. GREGER, H. DAUN. 2011. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Praha: Carolinum. ISBN 978-80-246-2021-3.

SCHOLTZOVÁ, I. ed. 2014. *Komparatívna analýza primárneho matematického vzdelávania na Slovensku a v zahraničí*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-1204-4.

*Vzdelávací systém vo Švédsku*. [online]. [cit. 25-03-2018]. Dostupné na internete: <<https://www.skolverket.se/om-skolverket/andra-sprak/in-english/the-swedish-education-system>>

### **Author Information:**

*Mgr. Anna Vasutova – PhD., Department of Mathematical Educations, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [anna.vasutova@unipo.sk](mailto:anna.vasutova@unipo.sk)*



# ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

## PEDAGOGY OF TERTIARY EDUCATION

### ZMENY V PONÍMANÍ ELEMENTÁRNEJ GRAMOTNOSTI A ICH ODRAZ V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

### CHANGES IN THE PERCEPTION OF ELEMENTARY LITERACY AND THEIR REFLECTION IN THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

*Ludmila Belásová*

*LudmilaBelasova*

#### **Abstrakt**

V príspevku poukážeme na aktuálne zmeny v ponímaní elementárnej gramotnosti, ktorá bola donedávna pokladaná (takmer výlučne) za individuálnu schopnosť čítania a písania. V súčasnosti je zdôrazňovaná predovšetkým funkčnosť nadobudnutých schopností čítania a písania. Na základe konštatovaných zmien zdôrazníme nutnosť ich akceptovania v príprave budúcich učiteľov primárneho vzdelávania.

#### **Annotation**

In the paper we will point to the current changes in the perception of elementary literacy, which until recently was (almost exclusively) considered an individual reading and writing ability. At present, the functionality of acquired reading and writing skills is emphasized. Based on the changes noted, we emphasize the necessity of their acceptance in the preparation of future primary school teachers.

***Kľúčové slová:*** *Elementárna gramotnosť. Funkčná gramotnosť. Príprava učiteľov primárneho vzdelávania.*

***Key words:*** *Elementary literacy. Functional literacy. Preparation of primary school teacher.*

#### **Úvod**

Pojem gramotnosť prechádza v ostatných desaťročiach výraznými obsahovými zmenami. V tradičnom ponímaní ním rozumieme znalosť čítania a písania (zvyčajne aj počítania). Individuálnu schopnosť čítania a písania si žiaci osvojujú v prvom roku školskej dochádzky pod profesionálnym vedením učiteľa.

Od polovice 20. storočia evidujeme v teoretickej rovine zvýšený záujem odborníkov o problematiku gramotnosti, ktorí poukazujú na jej širší kultúrno-spoločenský kontext. Novým javom sa stáva funkčnosť nadobudnutých schopností čítania a písania. Objavuje sa snaha po novej definícii gramotnosti. Jednotná definícia, zachytávajúca všetky súčasné rozmery uvedeného pojmu prakticky už nie je možná.

V snahe zjednodušiť súčasný pohľad na gramotnosť a jej rôznorodé definície došlo k ich spracovaniu a usporiadaniu do okruhov podľa náročnosti (najkomplexnejšie sú spracované v slovníku gramotnosti autorov Harris – Hodges z roku 1995, ktorí ich usporiadali v poradí od gramotnosti ako individuálnej schopnosti čítania a písania až po stav gramotnosti populácie a jej zvyšovanie ako prostriedok rozvoja občianskej spoločnosti). V rámci jednotlivých okruhov sú v teoreticky zameraných štúdiách ďalej vymedzované modely, úrovne a koncepcie gramotnosti. Tradičná téma a jej niekdajšie jednoznačné ponímanie je v súčasnosti predmetom skúmania pedagógov, psychológov, lingvistov a ďalších odborníkov. Napriek uvedenému neklesá význam gramotnosti v jej pôvodnom ponímaní. Vždy bude mať svoje pevné miesto na začiatku školskej dochádzky. V čase, kedy je žiakom odhaľované tajomstvo písmen, na ktoré sa väčšina z nich pred vstupom do školy veľmi teší.

## **1. Zmeny v ponímaní gramotnosti**

V tradičnom ponímaní je gramotnosť spájaná s individuálnou schopnosťou čítania a písania, ku ktorej dochádza v prvom roku školskej dochádzky pod profesionálnym vedením učiteľa elementaristu. Podstata takto vymedzeného chápania gramotnosti sa nemení ani dnes. Prvý ročník naďalej zostáva „oficiálnym“ začiatkom osvojovania elementárneho čítania a písania.

### **1.1 Raná gramotnosť**

Oveľa viac ako doteraz začíname doceňovať význam ranej gramotnosti, ku ktorej dochádza v predškolskom veku. Raná gramotnosť je charakteristická detskou spontánnosťou, zvedavosťou a vlastnou aktivitou. Záujem dieťaťa o písanú reč ho môže motivovať k tomu, aby procesy čítania a písania zvládlo samostatne, bez zámerného pôsobenia učiteľa či rodiča. V prostredí, v ktorom žije existuje množstvo podnetov, ktoré môžu „naštartovať“ jeho záujem o písanú reč. Nápis, reklamy, logá, názvy kníh, časopisov, nápisy v dennej tlači, názvy rôznych produktov podnecujú u dieťaťa globálne čítanie, ktoré následne vyvoláva záujem o jednotlivé písmená v napísanom slove. Paralelne s čítaním sa objavuje aj snaha o napodobnenie písmen.

Opačným príkladom je priame poznávanie jednotlivých písmen bez obrázkov či nápisov, ktoré v dnešnej dobe reprezentuje najmä klávesnica počítača a písmená (a číslice) v mobilnom telefóne. Po oboznámení sa s jednotlivými písmenami a ich hláskami (s pomocou dospelšej osoby, resp. osoby, ktorá vie čítať) dokážu deti rozlíšiť a v tlačenej podobe aj napísať prvé písmeno svojho mena, ale neraz aj celé meno, priezvisko alebo iné slovo. Prvé pokusy o napodobnenie písania sa objavia vtedy, keď deti odhalia súvislosť medzi hovorenou a písanou rečou. Písmená píšu tak, ako ich čítajú, uprednostňujú teda logicky tlačenú abecedu pred písanou. Písmená spočiatku verne napodobňujú (uvedené príklady nápisov, písanie svojho mena a priezviska a podobne), neskôr, keď pochopia vzťah medzi fonémou a grafémou tvoria vlastné texty s využitím tlačenej abecedy. V prípade nepoznania niektorého písmena ho nahradia obrázkom alebo nejakým symbolom, prípadne napíšu iba prvé písmeno slova, ktoré ho „zastupuje“.

Aktuálny Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) prostredníctvom vzdelávacích oblastí pokrýva všetky oblasti kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na vyšších stupňoch vzdelávania. Vo výchovno-vzdelávacej činnosti materskej školy dochádza k ich vzájomnej integrácii. Pri plánovaní a realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti je potrebné dbať jednak na proporčnú vyváženosť vzdelávacích oblastí a tiež na voľbu ich vhodných kombinácií pre jednotlivé vzdelávacie

d'alsie denné aktivity. Kombinácia a integrácia vzdelávacích oblastí je závislá aj od vývinových špecifik detí a od dosiahnutej úrovne spôsobilostí.

Vzdelávacia oblasť *Jazyk a komunikácia* rozvíja komunikačné kompetencie dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách. Dôraz je kladený na tie stránky jazyka, ktoré sú dôležitým predpokladom úspešného budúceho rozvíjania gramotnosti žiakov tak v primárnom, ako aj v celom ďalšom vzdelávaní.

## 1.2. Elementárna gramotnosť – čítanie

Po vstupe do 1. ročníka základnej školy sa jednou z jej prioritných úloh stáva cielená, systematická výučba čítania a písania. V odbornej literatúre je gramotnosť v uvedenom slova zmysle označovaná viacerými synonymickými pojmami – elementárna, školská, základná, bazová a podobne. V podmienkach slovenských základných škôl je doteraz realizovaná viac-menej tradičným spôsobom, v ktorom dochádza k prelínaniu techniky čítania s porozumením čítaného textu. V priebehu 1. ročníka žiaci nadobudnú schopnosť plynulého čítania po riadkoch s uvedomovaním si obsahu čítaného textu. Väčšina v súčasnosti využívaných šlabikárových koncepcií využíva osvedčenú analyticko-syntetickú metódu. Osvojovanie si čítania a písania prostredníctvom analýzy a syntézy zohľadňuje špecifiká slovenského jazyka (približne jednej fonéme zodpovedá jedna graféma). Ďalšou metódou, ktorá je úspešne realizovaná v ostatných rokoch v edukačnej praxi slovenských základných škôl je slabično-syntetická metóda, ktorá obsahuje prvky globálneho modelu výučby čítania a písania (od obsahu k forme).

Výkony žiakov sú v priebehu nadobúdania elementárnej gramotnosti najčastejšie posudzované z hľadiska kvalitatívnych a kvantitatívnych znakov čítania a písania.

Ku kvalitatívnym znakom čítania patrí správnosť, plynulosť, uvedomelosť a výraznosť. Správnosť čítania je základným znakom čitateľského výkonu. Rozumieme ním zhodu čítaného textu s jeho tlačenou predlohou. Predpokladom správneho čítania je dôsledná zrkovú a sluchová diferenciacia ako predpoklad bezpečného rozlíšenia jednotlivých písmen a hlások. Správna artikulácia, postupná automatizácia a porozumenie obsahu uľahčujú technicky správne čítanie. Pod plynulosťou rozumieme súvislé čítanie textov bez hláskovania a slabikovania slov, opakovania začiatkových slabík, alebo aj celých slov, bez zbytočných páuz a nefunkčných zmien tempa čítania. Plynulosť je závislá od správnosti čítania a porozumenia prečítaného textu. Oplyvňuje ju aj rozsah zorného poľa čitateľa. Uvedomelosť čítania je čítaním s porozumením, ktoré zdôrazňujeme od začiatku osvojovania si tohto procesu. Žiaci by mali byť vedení k vnímaniu toho, čo čítajú. Ďalším kvalitatívnym znakom čítania je porozumenie čítaného textu, ktoré závisí od úrovne osvojenej techniky čítania, ale aj od úrovne slovnej zásoby čitateľa a od jeho celkovej intelektovej, jazykovej a kultúrnej vyspelosti. Výrazné čítanie závisí od všetkých doteraz uvedených kvalitatívnych znakov – správnosti, plynulosti aj uvedomelosti. Jeho charakteristickými znakmi sú správna intonácia, slovný a vetný prízvuk, čítanie so správnou melódiou, vhodné používanie páuz, primerané tempo, výška, sila a farba hlasu, správna artikulácia, spisovná výslovnosť, ale aj ekonomické dýchanie pri čítaní.

Kvantitatívnym znakom čítania je rýchlosť. Aj keď na ňu v priebehu nácviku čítania nemôžeme klásť dôraz, je súčasťou charakteristiky čitateľského výkonu žiaka. Početné výskumy (Matějček 1987, Zelinková 2001) poukazujú na existujúcu súvislosť medzi rýchlosťou čítania a porozumením čítaného textu. Veľmi pomalé čítanie nemôže slúžiť ako prostriedok získavania nových informácií (nezvládnutá technika čítania môže spôsobovať problémy pri riešení slovných úloh z matematiky či pri čítaní náučného textu). Rýchlosť čítania je závislá od stupňa osvojenej techniky. Najrýchlejšie je plynulé, globálne čítanie celých slov a viet so správnou intonáciou.

### 1.3. Elementárna gramotnosť – písanie

Kvalitatívnymi znakmi písania sú tvary písmen, veľkosť písma, sklon písma, hustota písania, rovnomernosť písma, jednoznačnosť písania písmen, ich pripojnosť, ale aj celkový vzhľad a úprava písomných prejavov.

Napriek názorom spochybňujúcim potrebu jednotných tvarov písanej latinky je v súčasnosti normované písmo súčasťou nácviku písania v 1. ročníku základnej školy. Jednotné tvary písmen sa však rozhodujúcou mierou podieľajú na čitateľnosti písaného prejavu. Uľahčuje to aj samotný nácvik písania a postupnú automatizáciu písacieho pohybu. Dnešné tvary písanej latinky sú na rozdiel od tých, ktoré sa využívali v minulosti (do roku 1932) zjednodušené, no aj napriek tomu v nich nájdeme nefunkčné ťahy a ozdobné prvky.

Súčasná koncepcia elementárneho (čítania a) písania v snahe nadviazať na pregramotné skúsenosti detí zaradzuje už do prípravného obdobia písanie tlačených tvarov písmen. Z pohľadu uvedenej nadväznosti je to vhodné a logické.

Ďalšiu z inovácií elementárneho písania predstavuje písmo ComeniaScript. Ide o relatívne nový typ písma, zostavený českou autorkou Lencovou, ktorá bola pri jeho tvorbe inšpirovaná predovšetkým renesančnými humanistickými písmami, ktoré sa úplne nespájali a boli dobre čitateľné aj pri rýchlejšom písaní. Uvedené písmo pozostáva z jednoduchej veľkej abecedy, ktorá je blízka deťom predškolského veku. Žiaci prvých ročníkov môžu teda plynulo nadviazať na skúsenosti, získané pred vstupom do školy.

### 1.4. Funkčná gramotnosť

Relatívne novým pojmom, súvisiacim s premenou ponímania gramotnosti nad rámec tradičných prístupov je funkčná gramotnosť. Primárne vychádza z práce s textom. Jej súčasťou a zároveň predpokladom úspešného zvládnutia je **čitateľská gramotnosť** ako schopnosť vyhľadávať informácie, rozumieť ich obsahu, vedieť ich adekvátne spracovať (analyzovať, hodnotiť, interpretovať, integrovať, vyvodiť závery, zaujať vlastný postoj). Funkčnosť gramotnosti spočíva vo využití schopnosti čítania a písania v každodennom živote, či už na dosahovanie osobných alebo spoločenských potrieb. Zvýšený záujem o problematiku funkčnej gramotnosti v našich podmienkach evidujeme hlavne po zapojení Slovenska do medzinárodných meraní PISA a PIRLS.

Ako uvádza Gavora (2003), škála textov, ktoré človek používa, je veľmi široká. Nemusia to byť iba súvislé texty, akými sú napríklad novinové články, odborné texty, literárne žánre či iné texty usporiadané do viet a odsekov s prehľadnou štruktúrou. Existujú aj nesúvislé texty, ktoré okrem verbálnej zložky obsahujú čísla. Kirsch (podľa Gavora 2003) v rámci funkčnej gramotnosti ďalej rozlišuje:

- literárnu gramotnosť,
- dokumentovú gramotnosť,
- numerickú gramotnosť,
- celkovú funkčnú gramotnosť.

Pojmom *literárna gramotnosť* sú označované vedomosti a zručnosti potrebné na porozumenie a prácu s informáciami získanými zo súvislých textov. Príkladom sú novinové články, správy, komentáre, ale aj poézia a próza.

*Dokumentová gramotnosť* znamená vyhľadávanie a používanie informácií v krátkych, často nesúvislých textoch, akými sú napríklad reklamné texty, oznámenia, pokyny, formuláre alebo grafy.

*Numerická gramotnosť* predpokladá u jedinca zručnosti súvisiace s číselnými operáciami. Môžeme tu zaradiť účty, faktúry, objednávky, formuláre či cestovné príkazy.

*Celková funkčná gramotnosť* je súhrnom všetkých troch uvedených podskupín.

Zvýšený záujem o problematiku funkčnej gramotnosti v našich podmienkach evidujeme hlavne po zverejnení výsledkov medzinárodných meraní PISA (Programme for International Student Assessments) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Organizujú ich dve medzinárodné organizácie, a to OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) a IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

OECD PISA zisťuje výsledky vzdelávania z pohľadu požiadaviek trhu práce, teda funkčnú gramotnosť žiakov z hľadiska teórie celoživotného vzdelávania. Merania sú realizované od roku 2000 v trojročných cykloch u žiakov končiacich povinnú školskú dochádzku. Striedavo je zisťovaná ako hlavná čitateľská, matematická a od roku 2006 aj prírodovedná gramotnosť. Ostatné dve testovacie oblasti sú v danom roku doplnkové. Slovenskí žiaci boli prvýkrát testovaní v roku 2003. Cieľom štúdie je sledovanie výsledkov vzdelávacích systémov zúčastnených krajín a následne tvorba námetov na zlepšenie ich vzdelávacej politiky.

IEA PIRLS monitoruje úroveň čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl, teda v čase, kedy sa žiaci posúvajú zo štádia učenia sa čítať do štádia učenia sa čítaním. Čitateľská gramotnosť je tu definovaná ako „schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú za účelom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a v každodennom živote a pre potešenie“ (Mullis a kol., 2006, s. 3). Merania sa uskutočňujú v päťročných cykloch a slovenskí žiaci sú do nich zapájaní od roku 2001. Štúdia PIRLS sleduje tri aspekty čitateľskej gramotnosti, a to ciele čítania, procesy porozumenia a čitateľské návyky a postoje

### **1.5. Ostatné úrovne gramotnosti**

Medzi úrovne gramotnosti by sme zaradili aj sociálno – kultúrnu gramotnosť, ktorá sa prednostne vzťahuje na prostredie, do ktorého sa človek rodí, v ktorom vyrastá a žije. Primárnym sociálnym prostredím spoločnosti je rodina. Jej najdôležitejšou úlohou je pripraviť dieťa na život v spoločnosti, pozitívne formovať jeho osobnosť, utvárať žiaduci systém hodnôt, naučiť ho normám spoločenského správania, odovzdať mu základné kultúrne bohatstvo spoločnosti. Nie menej významnou inštitúciou je škola, ktorá priamo sprostredkúva osvojovanie a rozvíjanie gramotnosti na úrovni bazálnej a funkčnej. Zároveň poskytuje priestor na utváranie kultúrnych a spoločenských hodnôt.

Najmladšou súčasťou gramotnosti je tzv. E-gramotnosť, ktorou rozumieme schopnosť človeka používať elektronické médiá, predovšetkým počítač a mobil s ich „vybavením“. V zhode s Gavorom (2003) konštatujeme, že elektronika prináša úplne novú gramotnostnú kultúru, nový systém hodnôt a potrebu nových zručností. Okrem pokroku, ktorý nesporne táto úroveň gramotnosti prináša, je potrebné uvedomovať si aj jej riziká a ohrozenia, a to tak pre fyzické, ako aj pre psychické zdravie žiakov.

## **2. Zmeny v pregraduálnej príprave učiteľa primárneho stupňa**

Učiteľská profesia je jednou z najstarších profesií v kultúrnych dejinách ľudstva. V súčasnej legislatíve je pojem učiteľ kľúčovou kategóriou pedagogických zamestnancov. Označuje osobu, ktorá vykonáva priamu vzdelávaciu činnosť v školskom prostredí. Je jedným zo základných činiteľov edukačného procesu. V súvislosti s učiteľskou profesiou sa v pedagogickej teórii stretávame s početnými charakteristikami učiteľa, zahrňujúcimi požiadavky na jednotlivé oblasti jeho pôsobenia, popis profesionálnej dráhy učiteľa - od voľby učiteľského povolania až po dosiahnutie pozície experta, či výpočet a charakteristiku

kompetencií učiteľa ako súboru „profesijných spôsobilostí a dispozícií, ktorými by mal byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie“ (Průcha – Walterová – Mareš 1998, s. 110). V súčasnosti existujú početné pokusy viacerých autorov o vymedzenie kompetencií učiteľa, ktoré sa usilujú priblížiť ich obsahu prípravy budúcich učiteľov (Z. Helus, Ch. Kyriacou, J. Mareš, J. Slavík, V. Spilková, V. Švec a ďalší).

Od učiteľa v podstatnej miere závisí príprava, riadenie, organizácia a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Osobitne to platí o učiteľovi v 1. ročníku základnej školy, ktorý má rozhodujúcu úlohu v procese utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti žiakov.

## 2.1. Všeobecné ciele primárneho vzdelávania

V aktuálnych legislatívnych dokumentoch sú všeobecné ciele primárneho vzdelávania sformulované nasledovne:

- vytvárať u žiakov základy gramotností 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.

Z profilu absolventa primárneho vzdelávania vyplýva, že má osvojené základy čitateľskej, pisateľskej, matematickej, prírodovednej, kultúrnej a mediálnej gramotnosti, ktoré sa budú postupne rozvíjať v rámci nižšieho stredného stupňa vzdelávania (Štátny vzdelávací program 2017).

## 2.2. Príprava učiteľa na profesiu

Učitelia primárneho vzdelávania sa od učiteľov na vyšších stupňoch škôl odlišujú svojím špecifickým postavením. Průcha (2002, s. 23) ich zaradzuje do skupiny „univerzalistov, t.j. vyučujúcich všetky predmety daného stupňa školy“. Učiteľ elementarista zabezpečuje svojím profesionálnym pôsobením naplnenie cieľov primárneho vzdelávania, ktoré je pokladané za východisko pre postupné rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov.

Osobitne by sme chceli zdôrazniť význam učiteľa primárneho vzdelávania a jeho podiel na procese utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti žiakov v 1. ročníku základnej školy. Príprava budúcich učiteľov na uvedenú oblasť ich profesionálneho pôsobenia je realizovaná v rámci 2. stupňa univerzitného štúdia jednak v predmetoch teoretického zamerania a v konkrétnejšej podobe v didaktike predmetu, ktorá je prednostne orientovaná na podstatné teoretické a metodicko-didaktické vedomosti a spôsobilosti. Náročnosť prípravy na oblasť utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti v súčasnosti vidíme predovšetkým v rešpektovaní:

- nových teoretických východísk, súvisiacich s ponímaním pojmu gramotnosť

- aktuálnych legislatívnych dokumentov
- súčasných koncepcií elementárneho čítania a písania
- nových prístupov k elementárnemu písaniu
- a využívaniu adekvátnych metód, foriem a stratégií vo výučbe
- a uvedomovaní si potreby celoživotného vzdelávania.

### 2.2.1. Nové teoretické východiská, súvisiace s ponímaním pojmu gramotnosť

Okrem vyššie spomenutých zmien v súčasnom ponímaní gramotnosti (uvádzame ich v 1. kapitole tejto štúdie) môžeme v súčasnosti v teoretickej rovine rozlíšiť dva modely gramotnosti, ktorých znalosť je nevyhnutnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov, a to najmä z dôvodu, že sú teoretickým východiskom dvoch nosných metód elementárneho čítania a písania. Globálny model predpokladá pregramotné skúsenosti detí, čo umožňuje orientovať počítačnú výučbu čítania na porozumenie textu bez (neraz zdĺhavého) nácviku zvukovej analýzy a spätnej syntézy. Pri písaní uvedený model podporuje tvorivé písanie bez zdôrazňovania kvalitatívnych znakov písma. Z hľadiska nadväznosti na predškolský vek je logickým uprednostňovanie tlačenej abecedy pred písanou. Analyticko-syntetický model zdôrazňuje nácvik techniky čítania. Ide o dôslednú analýzu a spätnú syntézu, a to tak v rovine auditívnej, ako aj vo vizuálnej a grafomotorickej. Porozumenie textu má obyčajne podobu analýzy a reprodukcie prečítaného textu. Nácvik písma začína osvojovaním si prvkov písmen, tvarov písmen malej a veľkej abecedy, ich spájaním do slabík, slov a viet. Veľká pozornosť je venovaná kvalitatívnym znakom písma. Vlastná produkcia písaných prejavov je v plnom rozsahu možná až po vyvedení všetkých hlások a písmen abecedy.

### 2.2.2. Aktuálne legislatívne dokumenty

Od učiteľa primárneho vzdelávania sa očakáva výborná orientácia v aktuálnych legislatívnych dokumentoch. Máme na mysli hlavne vyššie spomenuté štátne vzdelávacie programy, a to jednak pre predprimárne vzdelávanie (2016), ako aj pre primárne vzdelávanie (2017). Uvedené dokumenty sú záväzným rámcom pre materské a základné školy. Z hľadiska prípravy na profesiu je nevyhnutná znalosť diagnostikovania prediktorov gramotnosti u detí predškolského veku, ako aj výborná orientácia vo vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia*. Podobne v prvom ročníku základnej školy si učiteľ musí byť vedomý potreby systematického rozvíjania všetkých jazykových zručností žiakov – počúvania, čítania, rozprávania a písania.

**Počúvanie** je neoddeliteľnou súčasťou vzájomnej komunikácie. Žiaci počúvajú svojho komunikačného partnera a získané informácie využívajú v následnej komunikácii. Postupne sa zdokonaľujú v spôsobilosti počúvať. Nadobúdajú skúsenosti pri počúvaní učiteľa, spolužiakov, vedia reprodukovať prijaté informácie. Rozumejú inštrukciám učiteľa pri riešení úloh. V prostredí školy očakávame od žiakov aktívne počúvanie.

Podstata **čítania** spočíva v transformácii optických znakov registrovaných zrakom do zvukovej a významovej podoby. Zároveň je potrebné uvedomovanie si zmyslu čítaného textu. Spôsobilosť čítania žiaci nadobúdajú postupne. V prvom ročníku základnej školy je základnou požiadavkou dosiahnutie požadovanej kvality techniky čítania so základným porozumením na úrovni obsahovej analýzy textu a identifikácií podstatných informácií uvedených v texte.

**Rozprávanie** je v školskom prostredí realizované v materinskom (resp. vyučovacom) jazyku. Žiaci postupne zdokonaľujú svoj verbálny prejav, rozširujú si aktívnu slovnú zásobu, primerane používajú komunikačné konvencie. Okrem obsahovej stránky ústnych prejavov vyžadujeme od nich aj správnu výslovnosť.

**Písanie** je základným nástrojom gramotnosti a zároveň slúži aj ako prostriedok dorozumievací a komunikačný. Základnou požiadavkou získania primeranej zručnosti písania žiakov je zapamätať si tvary tlačených aj písaných písmen, odpísať a prepísať text. Postupne zvyšujeme požiadavky na písanie a preferujeme vlastnú produkciu písaných prejavov žiakov.

### **2.2.3. Súčasné koncepcie elementárneho čítania a písania**

Od školského roku 1991/92 sa na Slovensku vyučuje čítanie a písanie podľa viacerých koncepcií. V uvedenom roku boli dve a znamenali veľkú zmenu po vyše 40-ročnom používaní jednotnej koncepcie Brťku (Belásová 2013). Dnes existuje v štandardných základných školách možnosť výberu z piatich existujúcich koncepcií. Väčšina z nich využíva osvedčenú a pre slovenský jazyk vhodnú analyticko-syntetickú metódu. Spoločným znakom menovaných koncepcií je vysoká odborná a umelecká úroveň. Každá z nich má učivo členené do troch po sebe nasledujúcich období, a to prípravného, nácvičného a čítankového. Šlabikáre sú doplnené zošitmi a množstvom kvalitných učebných pomôcok, ktoré ich vhodným spôsobom dotvárajú a zároveň umocňujú špecifiká každej z nich. Každá z existujúcich koncepcií čítania a písania predstavuje modernú, atraktívnu učebnicu s množstvom podnetov pre utváranie a rozvíjanie elementárnej gramotnosti. Úlohou učiteľa primárneho stupňa je dôkladné poznanie všetkých aktuálnych možností výučby čítania a písania tak, aby výber tej najvhodnejšej bol založený na profesionálnom prístupe.

### **2.2.4. Nové prístupy k elementárnemu písaniu**

Aktuálne koncepcie elementárneho čítania a písania priniesli viaceré zmeny aj v oblasti písma žiakov. Z dôvodu jednotného nácviku elementárneho písania je naďalej preferovaná zjednodušená písaná latinka, ktorú si žiaci osvojujú začínajúc prvkami písmen, cez tvary písaných písmen a ich spoje do slabík a slov. Zároveň si v súčasnosti osvojujú tvary veľkej a malej tlačenej abecedy, čo je logické z hľadiska nadväznosti na predškolský vek.

Ďalšou možnosťou v ostatných rokoch je písmo ComeniaScript, ktoré vzniklo v roku 2009 v Českej republike, dva roky bolo testované ministerstvom školstva a následne odporúčané ako plnohodnotná alternatíva ku klasickému spojitému písmu. Písmo má iba dva druhy tvarov (malé a veľké), z čoho vyplýva značné zjednodušenie pre žiakov 1. ročníka. Písmo ComeniaScript si nachádza svojich zástancov aj na Slovensku. Jeho používanie nie je v rozpore s aktuálnym Štátnym vzdelávacím programom (za predpokladu, že za písané písmo pokladáme každé písmo napísané rukou). Jeho ďalšou prednosťou je 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.

### **2.2.5. Metódy elementárneho čítania a písania**

Podobne ako v prípade koncepcií, aj v prípade metód čítania a písania v 1. ročníkoch dochádza v ostatných rokoch k progresívnym zmenám. Po celú dobu využívania šlabikárov autora Brťku bola jedinou možnosťou získavania elementárnej gramotnosti v 1. ročníkoch základných škôl na Slovensku hlásková analyticko-syntetická metóda. V súčasnosti je takisto používaná, ale na kvalitatívne oveľa vyššej úrovni. Hlavným dôvodom jej používania v edukačnej praxi 1. ročníkov základných škôl je skutočnosť, že táto metóda predstavuje pomerne jednoduchý spôsob získavania elementárnej gramotnosti. Žiaci si pri čítaní uvedomujú hláskovú štruktúru slov (takzvané fonematické uvedomovanie). Vďaka vysokej miere zhody medzi fonémou a grafémou, respektíve medzi hovorenou a písanou rečou je



možné osvojiť si v pomerne krátkom čase za pomoci hláskovej analýzy a syntézy všetky podoby hlások a písmen a ich spojov do slabík, slov a viet. Druhou hlavnou metódou je v súčasnosti metóda slabično-syntetická, prednostne využívaná v jednej z piatich koncepcií čítania a písania v 1. ročníku základnej školy.

### 2.2.6. Stratégie rozvíjania elementárnej gramotnosti

Okrem spomenutých „oficiálnych“ postupov je žiaduce proces utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti obohacovať a zefektívňovať inými vhodnými stratégiami a metódami, ktoré môžu prispieť k aktivizácii žiakov, k podpore ich tvorivých aktivít, zážitkového vyučovania, ale aj v súčasnosti aktuálnych digitálnych kompetencií. K efektívnym stratégiám, s ktorými je potrebné budúcich učiteľov primárneho vzdelávania oboznámiť patrí napríklad metodický systém tvorivej dramatiky, literárne záujmové činnosti, či rámec EUR, ktorý je možné v primeranej forme využívať od 1. ročníka základnej školy, a to tak v práci s umeleckým, ako aj náučným textom.

Preferovanie zážitkového učenia rozvíja emocionálne i estetické cítenie žiakov. Od začiatku si uvedomujú význam prečítaného, zaujímajú vlastný postoj k čítanému textu a taktiež pozitívny vzťah k literatúre a iným druhom umenia. Žiaci by mali rovnako dostávať veľa podnetov na tvorivé písanie. Osobitný význam pripisujeme v súčasnosti informačno-komunikačným technológiám, ktoré sa stali nevyhnutnou súčasťou nášho života. V súvislosti s procesom utvárania a rozvíjania elementárnej gramotnosti sa nám javí veľmi vhodným doplnením tradičnej výučby napríklad práca s interaktívnou tabuľou. Upozorňujeme však na mieru práce s týmto technickým prostriedkom, ktorý by mal tradičnú výučbu obohatiť, ale nie nahradiť.

### Záver

Prvý ročník základnej školy predstavuje kľúčovú etapu v živote každého jednotlivca. Žiaci pod vedením kvalifikovaného učiteľa nadobúdajú elementárnu gramotnosť, spočívajúcu v individuálnej schopnosti čítania primerane náročných textov s uvedomovaním si ich významu a v individuálnej schopnosti písania na úrovni odpisovania, prepisovania, diktátu a vlastnej produkcie. V uvedenej oblasti sme v ostatných rokoch svedkami podstatných zmien, ktoré sa nevyhnutne musia odraziť v príprave učiteľov primárneho stupňa na ich profesionálnu dráhu a ktoré si zároveň vyžadujú uvedomenie si potreby celoživotného vzdelávania.

### Zoznam bibliografických odkazov:

- BELÁSOVÁ, L. 2013. *Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0799-6.
- GAVORA, P. 2003. *Modely a úrovne gramotnosti*. In: Gavora, P., Zápotočná, O. a kol.: Gramotnosť vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1869-8.
- HARRIS, T. L. – HODGES, R. E. 1995. *The Literacy Dictionary*. Newark: International Reading Association. ISBN 0-87207-138-3.
- Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ. 2017* [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [citované 18.2.2018]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/clanky/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-pre-1studen-zs/>

- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds). 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- MATĚJČEK, Z. 1995. *Dyslexie*. Praha: SPN. ISBN 80-85787-27
- MULLIS, I. V. S. – MARTIN, M. O. – FOY, P. – DRUCKER, K. T. 2012. *PIRLS 2011 International results in reading*. Boston: Boston College.
- Obsahový vzdelávací štandard pre 1. stupeň základnej školy. Slovenský jazyk a literatúra*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [citované 19. 2. 2018]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1/Vzdelavacie-standardy.alej>
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. Bratislava: ŠPÚ. [citované 4. 3. 2018]. Dostupné 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)
- UCN. 2017.[online]. [citované 1. 3. 2018]. Dostupné na: <https://www.ucn.sk/vzdelavanie/spojite-pisane-pismo-alebo-comenia-script>
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. *Rozvoj počítačovej literárnej gramotnosti*. In: Kolláriková, Z. – PUPALA, B. (eds). *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

#### **Author Information:**

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

*E-mail: [ludmila.belasova@unipo.sk](mailto:ludmila.belasova@unipo.sk)*

# REFLEXIA PROZDRAVOTNEJ EDUKÁCIE Z POHLADU ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

## REFLECTION OF THE HEALTH EDUCATION FROM THE VIEW OF STUDENTS OF TEACHING

*Silvia Bratková*

*Silvia Bratkova*

### Abstrakt

Príspevok reflektuje hodnotiace stanoviská študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky k seminárom z Biológie dieťaťa, školskej hygieny a drogovej prevencie. Pozornosť venujeme možnostiam pregraduálnej prípravy v otázkach podpory zdravia. Príspevok opisuje miesto výchovy k zdraviu v profesionálnej príprave budúcich učiteľov a vychovávateľov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Prostredníctvom dotazníkového prieskumu prezentujeme názory študentov na priebeh seminárov a ich podnety s cieľom zefektívniť edukačnú činnosť.

### Annotation

The paper reflects the evaluation opinions of students of teaching of pre-primary and primary education to seminars from the Child Biology, School Hygiene and Drug Prevention. Attention is paid to the possibilities of undergraduate training on health promotion issues. The paper describes the place of health education in the professional preparation of future teachers and educators at the Faculty of Education University of Prešov. Through a questionnaire research, we present the views of students on the process of the seminars and their suggestions in order to make the educational activity more effective.

**Kľúčové slová:** *Reflexia. Výchova k zdraviu. Pregraduálna príprava. Študenti Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. E-learning.*

**Key words:** *Reflection. Health education. Pregraduate preparation. Students of Faculty of Education University of Prešov. E-learning.*

### Úvod

Súčasná spoločnosť reaguje na civilizačné vplyvy viacerými nepriaznivými ukazovateľmi životného štýlu, medzi ktoré patrí nedostatok pohybu, nadváha, obezita, nárast alergických ochorení, zvyšujúca sa tendencia problémov s návykovými látkami a ďalšími sociálno-patologickými javmi. Zhoršujúci zdravotný stav populácie je možné pozorovať už u detí.

Havel, Janíková, Mužík a Mužíková (2016) konštatujú, že detstvo predstavuje v živote človeka kľúčové obdobie pre osvojovanie zdravého životného štýlu. Zlepšovanie pohybovej aktivity a výživového správania populácie súvisí s úrovňou vzdelania v tejto oblasti. Významné postavenie pre utváranie pohybového a výživového režimu detí má mať škola – učiteľ. Preto v prípravnom aj ďalšom vzdelávaní učiteľov predstavuje výchova k zdraviu významnú integrovanú súčasť výchovného pôsobenia.

## 1. Výchova k zdraviu v pregraduálnej príprave študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky

Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov musí reagovať na spoločenské, či ekonomické zmeny ovplyvňujúce proces edukácie a reflektovať dynamiku spoločenského vývoja, čím sa zdôrazňuje výchovná univerzálnosť učiteľa rešpektujúc otvorenosť kompetenčného profilu. Liba (2016) v intenciách uvedeného zdôrazňuje potrebu kompetencie učiteľa ako realizátora prevencie zdravotných a sociálnopatologických problémov, teda zdravotno-preventívnej kompetencie, ktorá v sebe implikuje úlohu preventistu i edukátora v rámci realizácie výchovy k zdraviu. Ako ďalej uvádza: „Vychádzame z predpokladu, že pripravený a motivovaný učiteľ môže systematickou informatívnou a formatívnou preferenciou prozdravotných intervencií generovať systém vedomostí, zručností, návykov, ale rovnako záujmov, postojov a hodnôt, v ktorom sú zásady zdravého životného štýlu trvalou a univerzálnou hodnotou“ (Liba 2016, s. 172). S uvedenou paradigmou koreluje obsah vyučovacieho predmetu Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia, ako súčasť prípravy učiteľov a vychovávateľov na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

„Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta sa už 20 rokov výhradne špecializuje na vysokoškolskú prípravu učiteľov pre materské školy, 1. stupeň základných škôl a špeciálne školy. V akademickom roku 2017/2018 študuje v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove 532 študentov v dennej a 198 študentov v externej forme štúdia (Bernátová 2017, s. 14)“. Všetci uvedení študenti absolvovali predmet Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia alebo Biológia dieťaťa a etiopatogenéza postihnutia, nakoľko podľa aktuálne platnej akreditácie je radený do ponuky povinných predmetov v prvom ročníku štúdia v zimnom alebo v letnom semestri príslušného akademického roka. Predmet Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia je určený študentom v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika, ako aj predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených s časovou dotáciou jeden seminár a dve prednášky týždenne a Biológia dieťaťa a etiopatogenéza postihnutia pre študentov v študijnom programe špeciálna pedagogika, kde sa tento predmet vyučuje vo forme jednej prednášky a jedného seminára týždenne.

„Projekt prípravy budúcich učiteľov v kontexte zdravotnej intervencie musí korelovať s potrebou (nevyhnutnosťou) osvojenia zodpovedajúceho informačného základu spojeného s rozvíjaním potrebných zručností a spôsobilosťou ich praktickej aplikácie v modelových situáciách i každodennom živote“ (Liba 2016, s. 173). Uvedené požiadavky sú implikované do obsahu predmetu, čo potvrdzuje aj informačný list predmetu, na základe ktorého absolvent predmetu dokáže:

- prezentovať zodpovedajúce penzum informácií, vedomostí, poznatkov a zručností v kontexte vnímania človeka ako bio-psycho-sociálnej štruktúry;
- vysvetliť anatomicke a fyziologické charakteristiky telesných sústav s dôrazom na riadiace sústavy, na vekové osobitosti a adaptačné reakcie organizmu;
- analyzovať determinanty zdravia a zdravého životného štýlu pri rešpektovaní osobitosti mladšieho školského veku; vytvoriť program podpory zdravia s dôrazom na zásady racionálnej výživy a potrebu pohybových aktivít; vysvetliť a aplikačne uplatniť zásady hygieny školského prostredia a školských činností vo vzťahu k účinnosti edukačného procesu;
- vyhľadávať informácie a zdôvodniť aktuálnosť drogovej prevencie; poskytnúť predlekársku prvú pomoc.

Zatiaľ čo prednášky prezentujú etapy ontogenetického vývinu človeka s dôrazom na predškolský a mladší školský vek, osobitosti dedičnosti človeka alebo anatomicke-

fyziologické charakteristiky jednotlivých sústav ľudského tela, obsah seminárov koreluje s výchovou k zdraviu a sú zastúpené témy ako napríklad hygienické princípy a požiadavky edukačného procesu, hygiena domácej prípravy, výchova k zdraviu detí a mládeže, stratégie, formy, metódy a prostriedky primárnej prevencie drogových problémov v podmienkach škôl, predlekárska prvá pomoc, zásady poskytovania prvej pomoci, ovplyvňovanie pohybového a výživového režimu žiakov, prevencia obezity, environmentálne aspekty výchovy k zdraviu a mýtus krásy.

„Zdôrazňujeme, že príprava učiteľov, vybavených zodpovedajúcimi kompetenciami vrátane kompetencie zdravotno-preventívnej, je základným predpokladom a zárukou efektívnej výchovy k zdraviu. Učiteľ má v tomto priestore excelentnú pozíciu z hľadiska kvality a kvantity edukačného pôsobenia. Erudovaná, premyslená, cieľavedomá a systematická zdravotno-preventívna edukačná intervencia učiteľa je nepochybne investíciou, ktorá sa pozitívne premietne v procese formovania, stabilizácie a interiorizácie zásad zdravého životného štýlu nielen u žiakov, ale tiež u rodičov a širšej verejnosti“ (Liba 2016, s. 175).

## **2. Prieskum**

### **2.1. Cieľ prieskumu**

Cieľom prieskumu bolo poznať a analyzovať hodnotenie seminárov študentmibakalárskeho stupňa štúdia vo vzťahu k štruktúre a obsahu prozdravotnej edukácie realizovanej v rámci predmetu Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia a Biológia dieťaťa a etiopatogenéza postihnutia.

### **2.2. Prieskumná metóda**

Na získanie potrebných údajov sme sa rozhodli zvoliť ako hlavnú metódu dotazník zameraný na hodnotenie seminárov realizovaných v zimnom semestri v školskom roku 2017/2018. Ako uvádza Gávora (2010), dotazník sa používa „v spoločenských vedách na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, preferencií, hodnôt, motívov, potrieb, záujmov“. Aby sme dosiahli pravdivejšie a úprimnejšie odpovede, dotazník bol anonymný.

Položka 1 mala formu škály, pričom obsahovala 10 výrokov, položky 2 až 13 mali formu otvorenej otázky s možnosťou voľnej odpovede. Dotazník sme administrovali na konci zimného semestra, aby mohli študenti komplexne ohodnotiť všetky absolvované semináre z predmetu Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia a Biológia dieťaťa a etiopatogenéza postihnutia.

### **2.3. Prieskumná vzorka**

Prieskumná vzorka pozostávala zo 164 študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia dennej formy v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika (v počte 99 študentov), ďalej predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených (v počte 26 študentov) a v študijnom programe špeciálna pedagogika (v počte 39 študentov). Prieskumnú vzorku netvoril žiaden študent, ktorý by predmet absolvoval opakovane.

## 2.4. Interpretácia výsledkov prieskumu

Otázky v dotazníku boli rozčlenené do troch okruhov týkajúcich sa predmetu hodnotenia. Otázky 1, 2, 3, 4, 5, 6 a 13 boli zamerané na analýzu a hodnotenie obsahu a priebehu seminárov zameraných na prozdrazovnú edukáciu, v položkách 7 až 10 mali študenti pristúpiť k sebareflexii a v položke 11 a 12 hodnotili, ako vnímajú prácu a participáciu spolužiakov v rámci výučby. Uvádzame položky, ktorých výsledky považujeme za najvýznamnejšie vzhľadom k stanovenému cieľu. Keďže išlo prevažne o otvorené položky, jednotlivé odpovede respondentov sme kategorizovali a výsledky prinášame v tabuľke a v grafoch. V položkách 2, 3, 4, 8, 9 a 13 študenti uvádzali viacero možností, preto pri týchto položkách nebudeme udávať percentuálne hodnoty, nakoľko by súčet percentuálnych údajov presiahol 100%.

Otázka č. 1 Ako hodnotíte semináre? Na škále od 1 do 7 určte pravdivosť tvrdení, pričom 1 znamená úplne nesúhlasím a 7 znamená úplne súhlasím. Svoju odpoveď označte zvýraznením číslice.

**Tabuľka 1 – Hodnotenie seminárov pomocou intervalových škál**

Položky	Priemer	Poradie
a.Semináre vykazovali odbornosť v problematike.	5,575	9.
b.Štruktúra seminárov vyhovovala potrebám študenta.	5,6	8.
c.Použitie metódy a materiály boli zrozumiteľné a vhodné.	6,05	4.
d.Výber tém seminárov korešpondoval so školskou edukáciou.	5,93125	6.
e.Výchova k zdraviu je významná pre prácu učiteľa.	6,38125	2.
f.Použitie digitálnych technológií napomáhala k efektívnosti výučby.	5,95625	5.
g.Grafická úprava a štruktúra prezentácii bola na dobrej úrovni.	6,30625	3.
h.Na seminároch bol priestor pre samostatnosť a tvorivosť študenta.	5,88125	7.
i.Semináre nevyžadovali vysokú aktivitu študenta.	4,18125	10.
j.Prezentované námety a hry boli inšpiratívne pre budúcu učiteľskú prax.	6,3875	1.

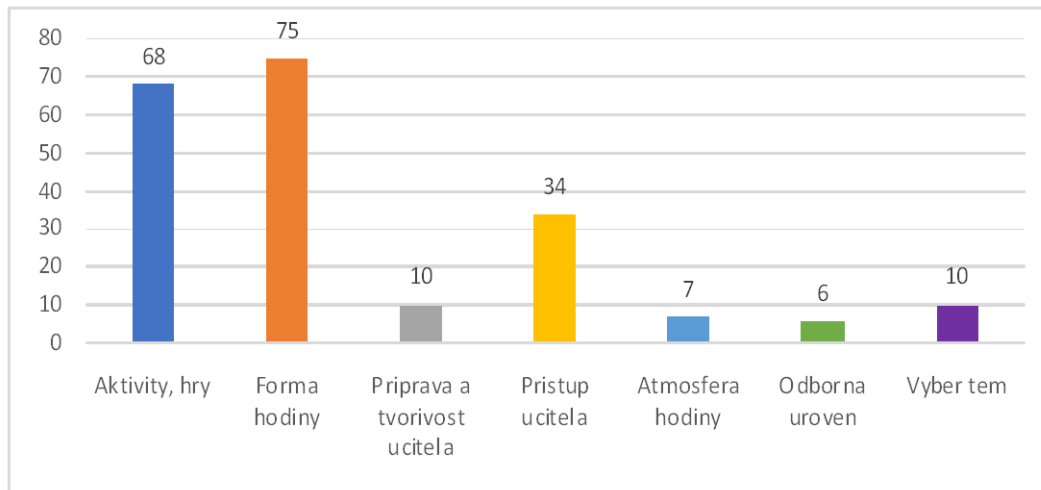
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na hodnotenie jednotlivých položiek sme použili intervalovú škálu s nepárnou stupnicou od 1 do 7. Aby sme zvýšili validitu škály, zaradili sme kontrolný výrok s negatívnou formuláciou (výrok i.) Použili sme vyhodnotenie pomocou priemeru. Aritmetický priemer v rozmedzí 5-7, označený zelenou farbou, považujeme za pozitívne stanovisko. Výsledky v rozmedzí 3-4,99 predstavujú indiferentné stanovisko a sú označené žltou farbou. Položky vyznačené červenou farbou v rozpätí 1-2,99 posudzujeme ako negatívne stanovisko, avšak položky s týmto priemerom v našom prípade nevidujeme.

Konštatujeme pozitívne hodnotenie seminárov z predmetu Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia a Biológia dieťaťa a etiopatogenéza postihnutia. Študenti najviac súhlasili s výrokom, ktorý označuje prezentované námety a hry ako inšpiráciu pre budúce učiteľské povolanie, čo korešponduje s výsledkami v ďalších častiach práce (viď. otázka č. 2 a 4). Pozitívne stanovisko respondenti zaujali k postaveniu výchovy k zdraviu vo vzťahu k práci učiteľa, vizuálnej a obsahovej stránke prezentácii, voľbe použitých metód, implementovaniu digitálnych technológií do procesu edukácie, k výberu tém, možnosti participácie študenta na priebehu hodiny, ďalej k štruktúre seminárov a ich odbornom vedení, čo sa potvrdilo pri ďalších položkách v dotazníku. Indiferentné stanovisko vyjadrili účastníci prieskumuk seminárom z pohľadu potreby vysokej angažovanosti študentov do edukačnej činnosti. Nakoľko sa jedná o kontrolný výrok, nevyklúčujeme možnosť nesprávneho označenia

odpovede na stupnici, nakoľko sme v niekoľkých prípadoch pri vyhodnocovaní položiek túto situáciu zaznamenali.

Otázka č. 2 Čo najviac oceňujete na seminároch?



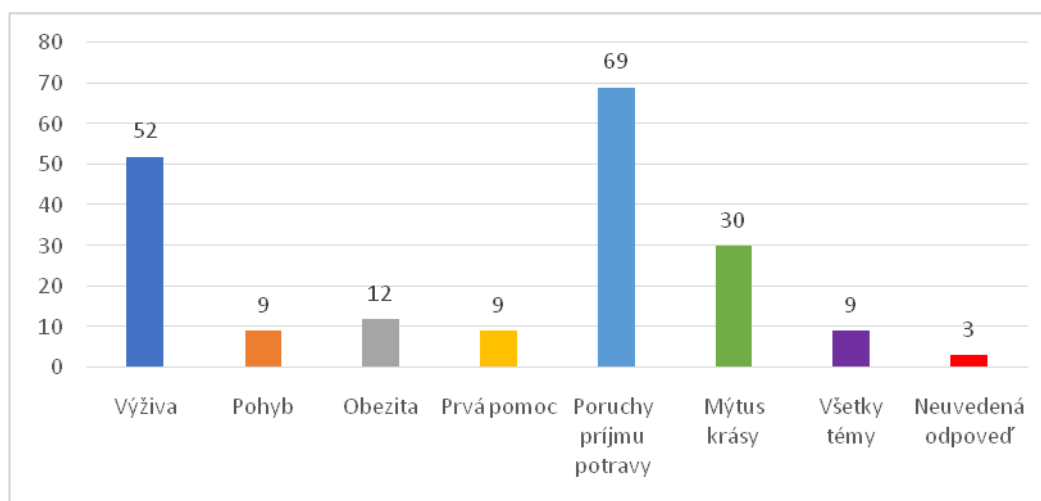
Graf 1 Hodnotenie seminárov – čo najviac oceňujú študenti na seminároch  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Študenti prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia najviac oceňujú na seminároch zameraných na prozdravotnú edukáciu ich formu, konkrétne 75 respondentov vyzdvihujú okrem iného spôsob sprostredkovania informácií, podporuzdravotno-preventívnej edukácie atraktívnou vizualizáciou -implementovaním IKT do výučby (videá, PowerPoint, Prezi), prepájanie teórie s praktickými ukážkami a námetmi na činnosť, striedanie rôznych foriem činností (individuálne, hromadné, skupinové), aktívne zapájanie študentov do vyučovacieho procesu, možnosť slobodného vyjadrovania vlastného názoru, priestor na diskusiu a tvorivosť študenta, aktuálnosť problematiky, ako aj prepojenosť obsahu seminárov s reálnym životom. Ako uvádza jeden zo študentov, „...tieto hodiny boli inšpiratívne a motivujúce pre môj život“. To, že študentom forma výučby vyhovuje pre nás predstavuje základ, ktorý bude smerodajný v snahe zlepšiť model edukácie.

V poradí druhé najviac respondentmi (68) oceňované sú názorné ukážky aktivít, hier a námetov na činnosti, ktoré sa viažu k téme a k cieľom jednotlivých seminárov, čo potvrdzuje náš predpoklad. Ide o to, že pri koncipovaní obsahu jednotlivých seminárov sme vychádzali z toho, že študenti, ktorí nemajú absolvovanú pedagogickú prax (teda nie sú absolventi stredných pedagogických škôl), zvyčajne nemajú vytvorenú databázu hier, aktivít alebo činností vhodné pre rôzne vekové kategórie. Keďže sú ešte len na začiatku svojho odborného vzdelávania, považujeme za potrebné ponúknuť im možnosti pre vytvorenie profesijného portfólia v oblasti výchovy k zdraviu, aby dokázali akceptovať, kreovať a aplikačne realizovať programy podpory zdravia v školskej edukácii.

Prístup učiteľa si cení 34 študentov. Prípravu a tvorivosť učiteľa a výber tém seminárov označil zhodný počet študentov (10). Atmosféru hodiny ocenilo 7 študentov a odbornosť 6 opýtaných. Tieto výsledky môžeme pripisovať vlastnej preferencii študentov, ktoré atribúty na hodnotenie kvality edukačného procesu považujú za určujúce. Zároveň výsledky poukazujú na potrebu prihliadať na všetky vyššie spomínané kvality, aby každý študent mohol prežiť spokojnosť s priebehom seminárov.

### Otázka č. 3 Aká téma Vás na seminári najviac zaujala? Prečo?



Graf 1 Hodnotenie seminárov – najzaujímavejšia téma v rámci seminárov  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Najväčšiu časť respondentov (69) zaujal seminár venovaný stále viac aktuálnej problematike o poruchách príjmu potravy, teda anorexii a bulímii, ktorá sa dotýka už nižších vekových skupín. Tento seminár po pozitívnych ohlasoch z predchádzajúceho semestra viedla študentka druhého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, ktorá rozprávala mladším spolužiakom skúsenosť svojej kamarátky, ktorá boj s touto chorobou prehrala. Zároveň ich varovala pred začínajúcimi príznakmi anorexie a bulimie a upozornila na potrebu všímať si ľudí vo svojom okolí s cieľom včas im pomôcť. Študenti ocenili predovšetkým autenticnosť témy a netradičnú formu výučby. Vzhľadom k pozitívnym ohlasom by bolo dobré pokračovať v tradícii uvedenej hodiny aj naďalej.

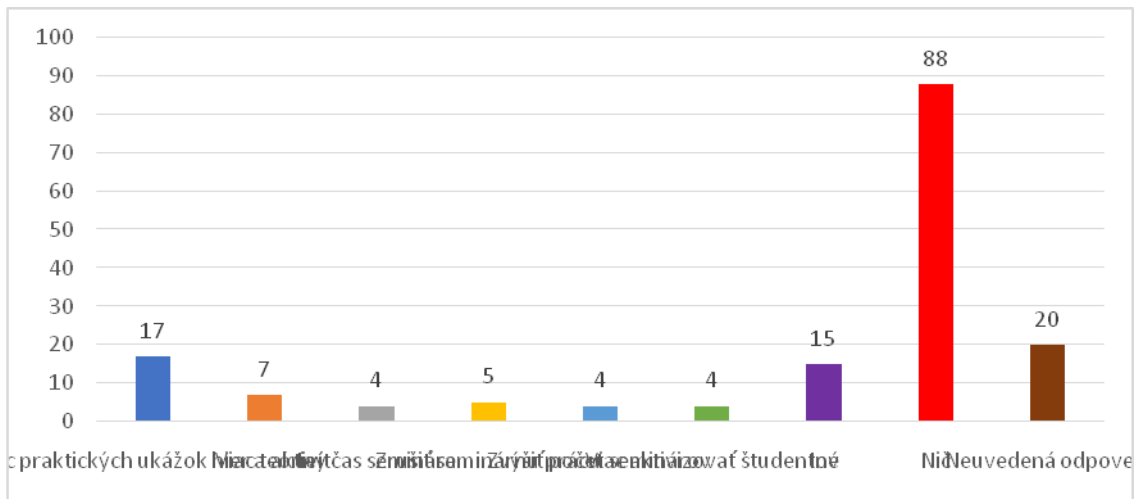
Ďalšiu skupinu respondentov v počte 52 upútala téma o zdravej výžive kvôli jej aktuálnosti a nevyhnutnosti pre kvalitný život človeka. Okrem základných teoretických východísk mali účastníci seminárov možnosť poznať ako prijateľným spôsobom sprostredkovať túto problematiku deťom predškolského a mladšieho školského veku. Študenti potvrdili nedostatok vedomostí o zdravej výžive a častokrát dezorientáciu v množstve informácií o výživových hodnotách potravín, ich zdravotných benefitoch alebo negatívnych účinkoch na zdravie človeka. Zdravú výživu hodnotíme ako veľmi obsírnú a vnímame potrebu navýšiť počet vyučovacích hodín venovaných tejto problematike.

U 30 odpovedajúcich vzbudila záujem téma mýtus krásy, kde sa hovorilo o rôznych chápaniach krásy v minulosti v porovnaní so súčasnou konzumnou spoločnosťou a o dopadoch týchto pohľadov na zdravie človeka. V oblúbe študentov boli aj semináre venované obezite (12), pohybu (9), prvej pomoci (9), prípadne ich zaujali všetky témy počas semestra (9). Svoju odpoveď neuviedli 3 respondenti.

Môžeme konštatovať, že výber tém a ich zaradenie do edukačného procesu bol správny, nakoľko každá téma oslovila istú skupinu prijímateľov, aj keď v rôznej miere. Ďalšie témy, zaradené do osnovy vyučovacieho predmetu zameraného na prozdravotnú edukáciu, neboli študentmi uvedené z dôvodu nerealizovania hodiny venovanej tejto problematike pre jej nečakané zrušenie.

### Otázka č. 4 Čo by ste zmenili? Prečo ?

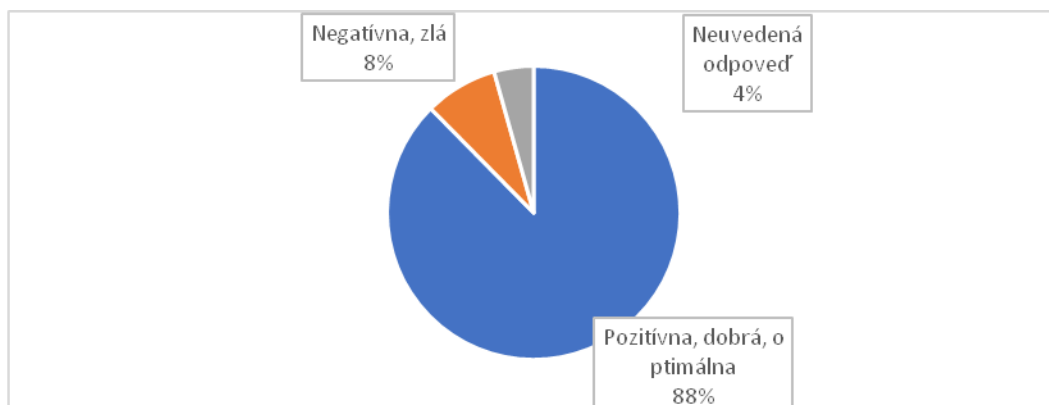




Graf 3 Hodnotenie seminárov – podnety na zmenu  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

U 88 respondentov prevláda názor, že na priebehu seminárov nie je potrebné niečo meniť, čo považujeme za veľmi pozitívny výsledok a utvrdzuje nás v tom, že nami zvolené stratégie a obsah vyučovacích hodín korelujú spotrebami a predstavami študentov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Rovnako priaznivý výsledok je zistenie, že 17 študentov by prijalo zaradenie väčšieho množstva praktických ukážok námetov, hier a aktivít v rámci realizovaných seminárov. Niektorí respondenti (7) požadujú hlbšie prebratie jednotlivých tém. Piaty odpovedajúci by zrušili seminárnu prácu, o niečo menšia časť odpovedajúcich v zhodnom počte (4) by chceli zmeniť nevyhovujúci čas seminára v rozvrhu, podporiť výučbu väčšou aktivizáciou študentov alebo navýšiť časovú dotáciu pre semináre. 15 respondentov označilo inú odpoveď, ako príklady uvádzame tieto vybrané: zmeniť miestnosť, ktorých sa realizuje seminár (4), väčšie množstvo skupinových aktivít (2), písanie poznámok (2), zaradenie ukážok činností pre deti so špeciálnymi potrebami (1), viac diskusií (1), zaradzovanie priebežných písomiiek (1), práca s knihou (1). Svoju odpoveď neuviedlo 20 študentov. Z nášho pohľadu sú uvedené podnety veľmi cenné, prínosné a budú slúžiť ako zdroj pre ďalšie skvalitňovanie modelu edukácie.

Otázka č. 6 Ako by ste hodnotili klímu na seminároch?

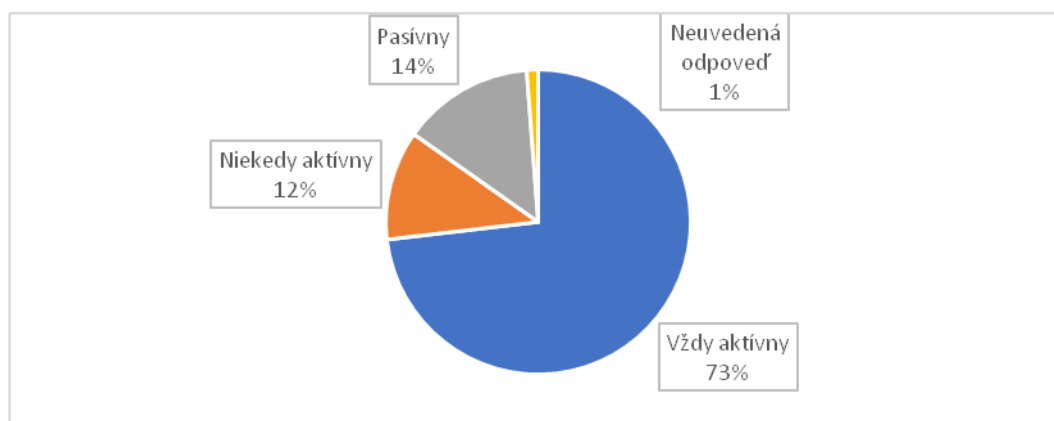


Graf 4 Hodnotenie klímy na seminároch  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Klímutriedy môžeme charakterizovať ako dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené interakcie a postoje i citové odpovede študentov na javy v triede (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1998). Z celkového počtu respondentov 120 študentov (88%) tvrdí, že na seminároch panovala pozitívna klíma, na spoločných hodinách sa cítili príjemne a bez stresu. Tento stav konštatujeme ako priaznivý ukazovateľ spokojnosti študentov, čo však neplatí u 11 odpovedajúcich (8%), ktorí klímu hodnotia negatívne napríklad z dôvodu vyrušovania spolužiakov alebo téma hodiny ich nezaujala. K tejto položke sa nevyjadriло 6 respondentov (4%).

Prikláňame sa k názoru, že škola je miesto, ktoré podnecuje nie len kognitívnu, ale aj emocionálnu stránku. Podľa Petláka (2006, s. 65) na vytváranie dobrej klímy triedy pôsobí rad činiteľov, medzi ktoré môžeme zaradiť aj premyslenú prácu učiteľa. Študenti si spájajú pozitívnu klímu s vyučovaním, v ktorom „sa nevyskytujú stresové situácie; majú možnosť vlastnej sebarealizácie; majú pocit, že učiteľom záleží na ich rozvoji; cítia, že sú akceptovaní a že učiteľ má tendenciu pristupovať k nim individuálne; prežívajú úspech a radosť zo svojej činnosti; je učiteľ ku všetkým spravodlivý“ a v neposlednom rade študent vždy vie, čo sa od neho žiada. Reagujúc na výsledky prieskumu poukazujeme potrebu poskytovať súbor pozitívnych podnetov pre vytváranie priaznivej edukačnej klímy a pozitívnej interakcie so študentmi v zmysle komplexného rozvoja osobnosti jedinca.

Otázka č. 7 Ako hodnotíte vlastnú činnosť v rámci seminárov?

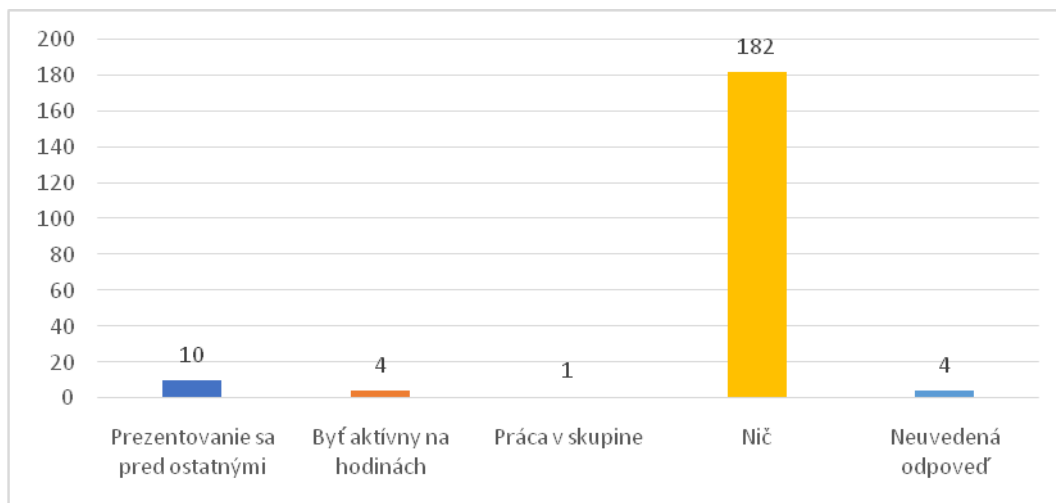


Graf 5 Hodnotenie vlastnej činnosti  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Zo získaných údajov môžeme vyčítať, že najviac študentov hodnotí svoju činnosť v rámci seminárov ako vždy aktívnu, konkrétne túto odpoveď uviedlo 120 študentov (73%) našej fakulty. Omnoho menej študentov, teda 23 (14%) vníma svoju osobu pasívne počas seminárov. Dôvod ich nečinnosti neuvádzajú. Tento výsledok je v zhode s vnímaním činnosti študentov z pohľadu ich vyučujúceho. Aktívna participácia študentov na seminároch podnecuje tvorivú atmosféru, zvyšuje efektivitu práce a prispieva k lepšiemu upevneniu poznatkov vlastnou činnosťou.

19 opýtaných respondentov (12%) sa cítia byť aktívni len niekedy a niektorí dodávajú, že pocit hanby im bráni sa prejaviť pred spolužiakmi a vyučujúcim. Podľa nášho názoru je tento stav prijateľný. Seminára boli realizované v prvom semestri štúdia a je prirodzené, že v tomto období vzájomného spoznávania sa niektorí študenti naplno neprejavujú. Dvaja študenti (1%) neuviedli žiadnu odpoveď na otázku.

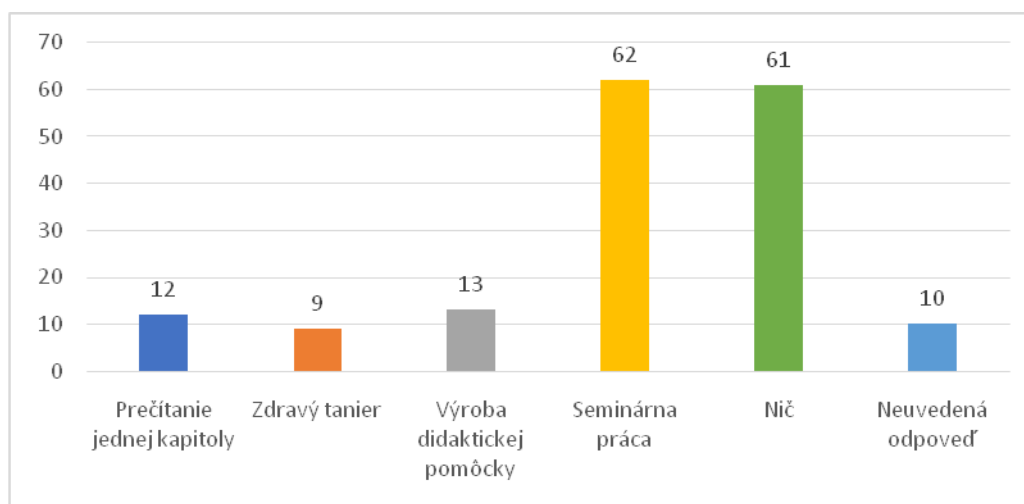
Otázka č. 8 Aké úlohy považujete za náročné na seminári? Prečo?



Graf 6 Hodnotenie náročnosti úloh na seminároch  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

183 respondentov v dotazníku uviedlo, že na seminári z Biológie dieťaťa, školskej hygieny a drogovej prevencie sa nevyskytlo nič náročné, všetky zadávané úlohy boli adekvátne ich schopnostiam a možnostiam. 10 študentov ako náročné vníma prezentovanie sa pred ostatnými spolužiakmi a pre 4 študentov učiteľstva vyžadovalo veľa námahy byť aktívny na hodinách. Príprava učiteľov v oblasti zdravotno-preventívnej kompetencie má smerovať k nadobudnutiu istých spôsobilostí, pričom aktívna participácia študentov na hodine je základnou podmienkou ich osvojeniu. Jeden študent považuje za ťažké pracovať v skupine. Zostávajúci 4 študenti neuviedli žiadnu odpoveď. Na základe výsledkov prieskumu môžeme konštatovať, že požiadavky kladené na študentov odboru učiteľstva sú z hľadiska náročnosti primerané a zvládnuteľné.

Otázka č. 9 Aké úlohy na doma považujete za náročné? Prečo?



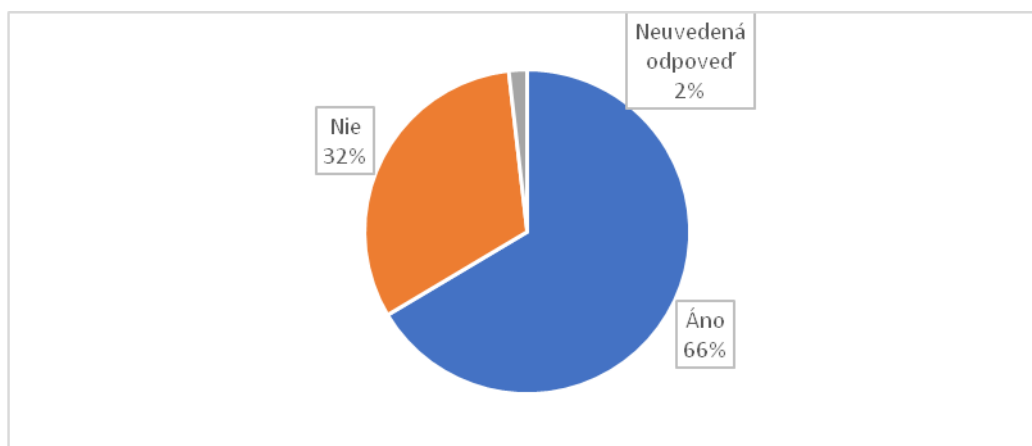
Graf 7 Hodnotenie náročnosti úloh na doma  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Z grafu vyplýva, že 62 študentov považuje seminárnu prácu za náročnú preto, lebo bola ich prvá písomná práca v rámci ich vysokoškolského štúdia. Uvedená informácia nás nabáda k tomu, aby sme kladli väčší dôraz na podávanie inštrukcií k seminárnej práci.

Ďalších 61 odpovedajúcich úlohy na doma neposudzujú ako ťažké. Zvyšných 13 študentov za neľahké považujú výrobu didaktickej pomôcky, nakoľko túto činnosť nikdy predtým nevykonávali alebo z dôvodu časovej náročnosti. Ďalší názor (12) bol, že prečítanie jednej kapitoly z odporúčanej literatúry vyžadovalo veľa námahy a úsilia. Tento výsledok je pre nás prekvapivý, nakoľko štúdium odbornej literatúry predstavuje neoddeliteľnú súčasť vysokoškolského štúdia.

Časť odpovedajúcich (9) za náročné považuje úlohu s názvom zdravý tanier, kde išlo o zaznamenávanie si všetkých jedál do pripravenej schémy s cieľom rozlišovať zloženie stravy a uvedomiť si jej účinok na zdravie. Za náročnú ju respondenti označili kvôli nutnosti systematicky si dopĺňať údaje hneď po požití stravy. 10 študentov neuviedlo k tejto položke žiadnu odpoveď.

Otázka č. 10 Zmenili - upravili ste na základe seminárov svoj prístup k zdraviu? Ak áno, ako?

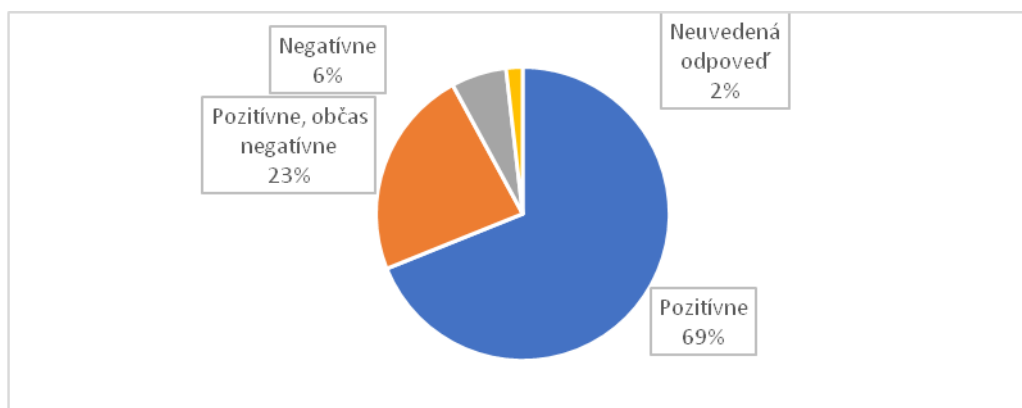


Graf 8 Hodnotenie zmien v prístupe k vlastnému zdraviu  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako veľmi priaznivé vnímame, že na základe absolvovania seminárov zameraných na prozdravnú edukáciu uvádza zmeny vo svojom prístupe k zdraviu 109 respondentov (66%), z toho 90 opýtaných uviedlo zmeny v stravovaní (konkrétne 31 respondentov zvýšilo príjem ovocia, 32 študentov pridalo do svojho jedálnička viac zeleniny, ďalších 13 znížilo prísun sacharidov, 6 študentov pedagogickej fakulty obmedzilo príjem tukov a 9 respondentov dáva prednosť celozrnnému pečivu, prípadne ho úplne vylúčili zo svojej stravy), 20 účastníkov prieskumu upravilo svoj pohybový režim, a to zaradením pravidelného cvičenia, uprednostňovaním chôdze pred cestovaním mestskou hromadnou dopravou alebo autom, či znížením celkového času stráveného v sedavej polohe. Kladne hodnotíme aj počet študentov, ktorí upravili svoj pitný režim, konkrétne sa jedná o 33 študentov a 9 respondentov uvádza celkovú zmenu životosprávy. Nakoľko obdobie predškolského a mladšieho školského veku je senzitívnym obdobím pre formovanie vzťahu k celoživotným hodnotám, má príprava učiteľov v oblasti výchovy k zdraviu smerovať k vedomému usmerňovaniu štruktúry a obsahu svojej osobnej a profesionálnej identity, akcentovať osobný príklad vo vzťahu k rešpektovaniu zásad zdravého životného štýlu. Učiteľ v rámci prozdravných edukácií vystupuje ako vzor, motivátor a facilitátor (Liba 2016).

Na druhej strane 52 študentov (32%) nezmenilo nič vo svojom stanovisku k zdraviu. Väčšina z nich ako vysvetlenie uvádza, že už pred absolvovaním seminárov bol ich prístup k zdraviu na dobrej úrovni, zdravo sa stravovali a mali dostatok pohybu. Iní snahu zlepšiť svoj prístup k zdraviu neuvádzajú z dôvodu lenivosti a pohodlnosti. Od 3 respondentov (2%) sme sa odpoveď na túto otázku nedozvedeli.

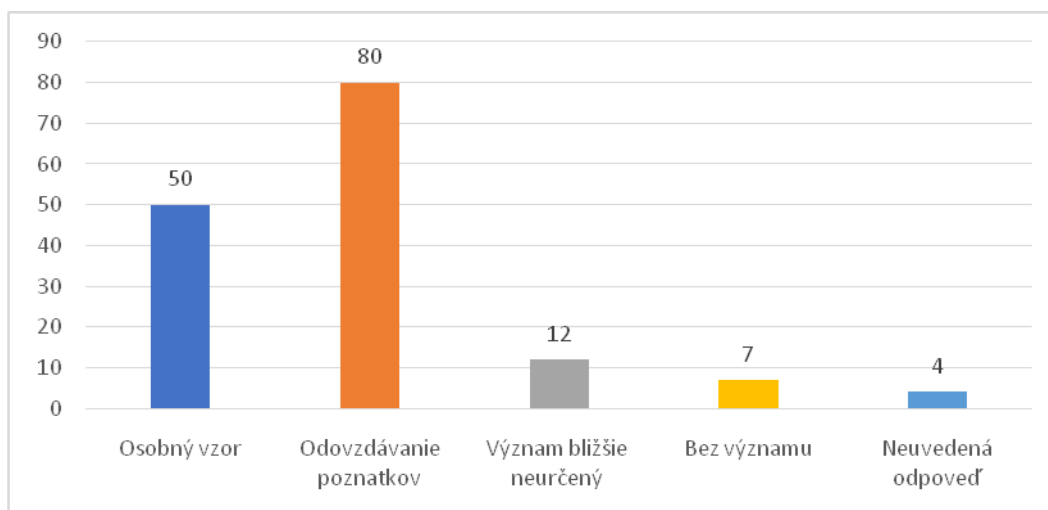
Otázka č. 11 Ako hodnotíte činnosť, aktivitu, kooperáciu svojich spolužiakov v rámci seminárov?



Graf 9 Hodnotenie činnosti spolužiakov na seminároch  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako uvádza graf 9, 113 študentov (69%) vníma činnosť svojich spolužiakov na seminároch pozitívne. Ďalších 38 (23%) odpovedajúcich vidí nedostatky v aktivite spolužiakov a budúcich kolegov, avšak 10 respondentov (6%) charakterizuje prácu na hodine negatívne, predovšetkým kvôli ich pasivite, prípadnému vyrušovaniu. Predpokladáme súvislosť medzi negatívnym hodnotením spolužiakov a klímou skupiny na seminároch, ako sme už uviedli pri otázke č.7. Na položku neodpovedali respondenti v počte 3 (2%).

Otázka č. 13 V čom vidíte význam výchovy k zdraviu ako súčasť prípravy učiteľa?



Graf 10 Význam výchovy k zdraviu ako súčasť prípravy učiteľa  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

80 respondentov uvádza, že výchova k zdraviu má v pregraduálnej príprave učiteľov svoje opodstatnené miesto, nakoľko učiteľ by mal vykazovať erudovanosť v problematike zdravej životosprávy, aby vedel poznatky a informácie prijateľným spôsobom sprístupniť deťom rôznych vekových kategórií.

O niečo menšia skupina respondentov, v počte 50, prisudzuje význam výchovy k zdraviu v rámci pregraduálnej prípravy pri ovplyvňovaní osobnosti a postojov učiteľa. Osoba učiteľa má podľa študentov učiteľstva a vychovávateľstva kľúčovú rolu, nakoľko svojim osobným

príkladom ovplyvňuje životy detí, čím prekračuje kognitívny rámec modelu profesijnej prípravy.

Spätná väzba od 12 účastníkov prieskumu hovorí o významnom a dôležitom postavení výchovy k zdraviu, o potrebe venovať dostatočnú pozornosť tejto problematike v rámci vzdelávania, ale bližšie tento pohľad nebol špecifikovaný.

## Záver

Reflexia študentov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia poslúži na ďalšie skvalitnenie prozdravotnej edukácie. Ide o to, že výchova k zdraviu je integrálnou súčasťou vzdelávacieho obsahu na predprimárnom a primárnom stupni v podmienkach školstva Slovenskej republiky, čomu musí zodpovedať komplex výchovného pôsobenia v rámci pregraduálnej prípravy implikujúceho zdravotno-preventívnu edukáciu s cieľom rozvíjať zdravotno-preventívnu kompetenciu ako súčasť učiteľských kompetencií. Avšak už teraz vieme povedať, že nie všetky podnety študentov bude možné zakomponovať do edukačného modelu seminárov z predmetu Biológia dieťaťa, školská hygiena a drogová prevencia a Biológia dieťaťa a etiopatogenéza postihnutia. Navýšenie časovej dotácie na semináre pre hlbší diskurz do problematiky nie je momentálne možné, preto je nutné hľadať iné riešenia, ktoré by zodpovedali potrebám a požiadavkám študentov.

Jednu z možností na skvalitnenie edukačného procesu predstavuje e-learning ako moderná forma vzdelávania, ktorá podporuje edukačné úsilie učiteľa. Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove implementovala do systému výučby LMS Moodle (Learning management system – systém riadeného vzdelávania). Ako uvádza Piskura, Burgerová a Adamkovičová (2017, s. 117), „v posledných rokoch smesvedkami elektronizácie takmer všetkých sfér našej spoločnosti. E-learning mala má ambície byť dobrým nástrojom aj v oblasti vysokoškolského vzdelávania vzhľadom na znižujúci sa počet prezenčných hodín, silnejúcu individualizáciu vzdelávania, charakterové črty súčasnej generácie a premeny súčasného webu. V kontexte kvality poskytovaného vzdelávania je dôležité ponúkať študentom inovatívne formy a metódy vzdelávania, ku ktorým bezpochyby radíme aj e-learning“. Ďalej dodávajú, že medzi výhody LMS Moodle patrí jednoduchosť vytvorenia kurzu, jeho následná správa a ako komplexný systém zahŕňa nástroje na správu kurzov, testov, výučbových materiálov, komunikáciu medzi používateľmi, kooperáciu, zisťovanie názorov, spätnú väzbu, ako aj odovzdávanie zadaní a administráciu. Reflektujúci hodnotiace stanovisko študentov vo vzťahu k možnostiam zvýšenia účinnosti seminárov z prozdravotnej edukácie považujeme za efektívne uplatnenie LMS Moodle ako súčasť modelu edukácie.

Stotožňujeme sa s Kasáčovou (2007), ktorá chápe profesijný rozvoj učiteľa ako permanentný a neustály proces zlepšovania, špecializovania alebo utvrdzovania sa v kontexte teoretickom a praxologickom, pričom jeho základom je osobnostná, odborná a etická sebareflexia vychádzajúca z procesu reflexie. Zároveň predpokladáme, že absolvovaním prednášok a seminárov v intenciách formulovanej prozdravotnej edukácie sa profesionálna príprava presúva do roviny kontinuálneho vzdelávania.

## Zoznam bibliografických odkazov:

BERNÁTOVÁ, R. 2017. Učiteľská profesia a študenti 1. roka bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky. In: *Pedagog w kontekstach współczesności*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s.13-18. ISBN 978-83-65575-16-6.

- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského [cit. 23. 3.2018]. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- HAVEL, J., JANÍKOVÁ, M., MUŽÍK, L., MUŽÍKOVÁ, L. 2016. *Analýza a perspektivy utvárení pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8463-6.
- KASÁČOVÁ, B. 2007. Teoretické východiská „reflexie“ v úvahách od učiteľoch a ich profesijnom rozvoji. In: *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie „Ako sa učitelia učia?“*. Prešov: FHPV, PU, MPC, 2007, s. 135-139 ISBN 978-80-8045-493-7
- LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1612-7.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.
- PISKURA, V., BURGEROVÁ, J., ADAMKOVIČOVÁ, M. 2017. *E-learning ako podpora vzdelávania a možnosti jeho využitia na pedagogických fakultách*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1873-2.

### **Author Information:**

*Mgr. Silvia Bratková – PhD Student, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [silvia.bratkova@smail.unipo.sk](mailto:silvia.bratkova@smail.unipo.sk)*

## O PODPORE A MOTIVÁCII PEDAGÓGOV – TVORCOV E-LEARNINGOVÝCH KURZOV

### ABOUT SUPPORT AND MOTIVATION OF PEDAGOGUES – E-LEARNING COURSES CREATORS

*Jana Burgerová, Vladimír Piskura*

#### **Abstrakt**

Na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (PF PU) má e-learning dlhoročnú tradíciu. Roky sa snažíme o akceptáciu moderných metód a postupov vzdelávania, ktoré by zohľadňovali existenciu a vplyv technológií na vzdelávanie. Generácia súčasných študentov, budúcich učiteľov má vysoký potenciál osvojiť si inovatívne postupy, preto je povinnosťou pedagogických fakúlt ich v predmetnom smere graduovať. Kto iní ako tvoriví pracovníci na fakultách? Na nich sú kladené mimoriadne nároky jednak pochopiť vývoj spoločnosti v kontexte vývoja technológií, vnímať, akceptovať, rozumieť mu a implementovať nové poznatky do inovácií vo vzdelávaní.

#### **Anotation**

E-learning has a long tradition at the Faculty of Education of the University in Prešov (PF PU). For years, we have been trying to accept modern education methods and practices that take into account the existence and impact of technology on education. The generation of current students, future teachers, has high potential to acquire innovative practices, thus the responsibility of the faculties of education for their graduation. Who else as creative faculty employees? They are particularly demanding to understand the development of society in the context of technology development, to perceive, accept, understand and implement new knowledge into innovation in education.

**Kľúčové slová:** *Inovácie vo vzdelávaní. Technológie vo vzdelávaní. E-learning. LMS. E-learningový kurz.*

**Key words:** *Education innovations. Technology in education. E-learning. LMS, E-learning course.*

#### **Úvod**

Naša spoločnosť je v dejinách v často rozdelená na „nezmieriteľné“ tábory, snáď to celkom neplatí na súčasnú spoločnosť a jedincov žijúcich v nej ovplyvnenú/ných technológiami. Iste, doba, v ktorej žijeme je výnimočná najmä s ohľadom na technológie, ktoré náš život ovplyvňujú. Či pozitívne alebo negatívne, to už je otázka komplexného pohľadu, ktorý by sme mali voliť. M. Spitzer (2014) už názvom svojej publikácie „Digitálni demence – jak pripravujeme sami sebe a naše děti o rozum“ predstavuje jeden z krajných názorov, ako je už zrejme z názvu publikácie. Iste, v mnohom sa dá súhlasiť – áno „*Digitální média — počítače, smartphony, herní konzoly a v neposlední řadě i televize — nám mění život. V USA dnes mladiství věnují digitálním médiím více času — alespoň sedm a půl hodiny denně — než spánku. To vyplývá z reprezentativní studie, provedené na vzorku více než*



*dvoutisícúdetí a mladistvých veku od osmi do osmnácti let*“. Otázne sú už jeho kategorické tvrdenia napr.: „*Základy našicivilizacejsouohroženy. Vyklikáváme si mozek z hlavy. Digitální média nás zbavují nutnosti vykonávat duševní práci*“ - a podobné, ktoré sú síce založené na výskumoch tohto neurovedca, nepochybne uznávaného odborníka v oblasti výskumu mozgu a duševnej činnosti, no strane druhej existuje mnoho príkladov, ktoré nemožno takto paušalizovať. Aj ohlasy na túto publikáciu z radov rodičov a pedagógov sú dôkazom, že Spitzer „*nám hovorí z duše*“, no negativizácia existencie a vplyvu technológií na vývoj ľudstva je rovnako nebezpečná ako jej glorifikovanie. Je viac ako potrebné tento fenomén vnímať, analyzovať a venovať sa mu aj vo vzdelávacích inštitúciách, vrátane fakúlt pripravujúcich budúcich učiteľov.

## 1. Technológie vo vzdelávaní

V našich publikáciách uvádzame, že kvalita vzdelávania jednoznačne závisí od nástrojov použitých v celom jeho kontexte. Kvalitu ako takú vnímame ako systém, kde jedným z prvkov je podpora používateľov. Je to logické – ak má byť poskytovaná služba kvalitná, spokojnosť zúčastnených strán je dôležitým ukazovateľom. V našom prípade sa zameriavame na technológie vo vzdelávaní, na ich reálnu aplikáciu a alternatívne, podľa nášho názoru perspektívne online prostredia, ktoré simulujú tradičnú výučbu odohrávajúcu sa v e-learningových aplikáciách.

Je zrejme, že inovatívne nástroje môžu byť prínosom s efektom zvýšenia kvality, preto je dôležité, aby vzdelávacia inštitúcia, univerzita si zachovala svoje hlavné poslanie:

- vzdelávanie vyššieho stupňa ako stredoškolské,
- odbornosť, zručnosť, vedomosti,
- rozvíjať etické princípy, morálku, etiku, kritické myslenie,
- rovnosť šancí v prístupe k vzdelávaniu,
- plniť úlohy vo vede a výskume (zákon č. 131/202 o vysokých školách, Zákon č. 132/2002 o vede a technike).

Hnacím motorom je snaha vzdelávanie inovovať, modernizovať, čo v súčasnosti s vysokou frekvenciou prebieha práve so zapojením IKT. Na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove sa vzdelávaniu s podporou IKT venujeme dlhodobo, od základnej implementácie dvoch e-learningových systémov LMS Moodle a LMS EKP, cez implementáciu a výskum nástrojov komunikácie a kooperácie, cez využitie a výskum wiki, Google Apps až k podpore pedagógov a študentov, ktorí spomínané systémy používajú. Z dotazníkových prieskumov, napr. z prieskumu, ktorý sa konal na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v roku 2006 je nespochybniteľné, že študenti e-learning vítajú. Tvrdíme, že aj pre menej počítačovo gramotných (najmä staršie ročníky externých študentov) nie je prekážkou, naopak motiváciou. V čom teda kontinuálne vidíme najväčšie prekážky frekventovanejšej a úspešnejšej implementácie? Jednou z nich je absencia snahy pedagógov inovovať, modernizovať a meniť zabehané, odskúšané postupy, spojená so zvýšeným úsilím naučiť sa ovládať nové softvérové prostredie, vytvárať elektronické materiály (často bez technického supportu), venovať aj osobné voľno vzhľadom na časové špecifiká štúdiá, vytvárať hodnotiace nástroje a budovať dôveru v takto realizované vzdelávanie. Rovnaké problémy sprevádzali prechod na používanie počítačov, elektronickej pošty (mnohí si dodnes nezvykli a nemajú tieto postupy zaužívané), je to prirodzené a s týmto faktom sa musí rátať. Dôležitá je podpora a motivácia týchto používateľov.

Motiváciou môže byť napr. vytvorenie databázy študijných materiálov v celom rozsahu, ktorá poskytuje vyučovanie na vyššej úrovni so zachovaním požiadavok na vzdelávanie. Najmä tam, kde počty študentov sú vysoké, kde hodnotenie prebieha časovo náročným

spôsobom, môže pomôcť testovanie priamo v e-learningovom systéme. Aj keď sme si vedomí, že tieto činnosti sú závislé na:

- na prístupnosti k sieti a funkčnosti IKT,
- fakte, že dochádza k strate priameho kontaktu s tútorom a kolektívom študujúcich,
- neschopnosti samostatne študovať a spracovávať veľký prísun informácií,
- problémy spojené s používaním počítača.
- neochota meniť zaužívané postupy,
- nedostatok pozitívnej spätnej väzby zo strany vedenia fakulty, ale aj zo strany študentov (neochota, nezujem riešiť problém, nezujem komunikovať, nezujem kooperovať...).

Učiteľ, študent, prostredie, forma, metóda, prostriedky sú v e-learningu iné, alevýsledok vzdelávania by mal byť totožný s klasickou metódou. Ako tento systém nastaviť tak, aby fungoval každý jeho prvok a zároveň bol funkčný ako celok? Nároky na študujúceho sú podstatne odlišné než pri prezenčnom štúdiu. Študent si musí dobre plánovať čas, rozvrhnúť štúdium a ostatné aktivity tak, aby dodržal termíny skúšok, odovzdávanie zadaní, termíny testov. V e-learningu nie je nič, čo by ho nútilo učiť sa. Jedine silná motivácia ho môže „nútiť“ štúdium dokončiť. V prezenčnom štúdiu sú motivujúcimi faktormi napr. spolužiaci. Pri e-learningu musí byť študent celkovo viac aktívny a zodpovedný. Nevyhnutnosťou je schopnosť samostatného štúdia, zodpovednosť, schopnosť organizácie a rozplánovania vlastného času, počítačová gramotnosť na určitom stupni a dostupnosť technológií. Študent v e-learningu nesmie byť na problémy sám - on-line kurzy umožňujú interakciu nielen medzi tútorom a študujúcimi, ale i medzi študentmi navzájom. Izolovanosť sa dá prekonať technickými on-line prostriedkami, prenosom zvuku, videa, chatu. Je potrebné dať študujúcemu možnosť prispievať svojimi inováciami, nápadmi, názormi k predmetu, ktorý študuje. Študent si musí uvedomiť, že v e-learningu tútor nie je jediným zdrojom informácií, študent sa môže mnoho naučiť od svojich kolegov. Dôležitá je aj možnosť porovnania úrovne získaných znalostí s ostatnými študujúcimi. Rola učiteľa sa mení vo všeobecnosti, nielen v e-learningu, aj keď v ňom zvlášť. Učiteľ je konzultant, školiteľ, poradca a pomocník študujúceho, moderátor diskusií, overovateľ vedomostí, hodnotiteľ. Učiteľ, úspešný v prezenčnej výučbe, nemusí mať schopnosti úspešného tútora on-line výučby.

## 2. Zvyšovanie kvality vzdelávania na PF PU v Prešove

V rámci projektu ŠF EU – OPV-2009/1.2/02-SORO 26110230048 - Zvyšovanie kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove sme aplikovali na e-learning Kirkpatrickov model kvality a v rámci neho skúmali podporu používateľov – študentov aj pedagógov. Podpora predstavovala:

- technickú stránku,
- administratívnu podporu,
- obsahovú stránku,
- sociálnu podporu.

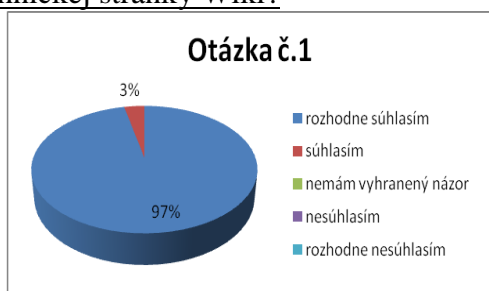
V tomto príspevku uvádzame len výsledky prieskumu u pedagógov, keďže ich považujeme za kľúčový prvok v snahe inovovať vzdelávanie. Dotazník pre pedagógov, ktorí učia ako tútori v e-learningových kurzoch bol zameraný v súlade s vyššie uvedeným vymedzením podpory na používateľskú podporu a obsahoval nasledujúce otázky (1,2 – technická podpora, 3,4 – administratívna podpora, 5,6 – obsahová podpora, 7,8 – sociálna podpora). Dotazník online bol umiestnený na fakultnom webe v roku 2013-2014. Odpovedalo 46 pedagógov PF PU.

### Otázky dotazníka

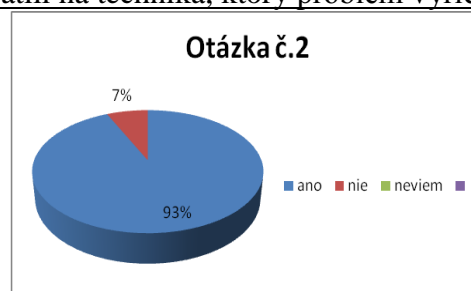
1. Absolvovali ste školenie týkajúce sa technickej stránky LMS - Wiki?
2. V prípade technických problémov ste sa obrátili na technika, ktorý problém vyriešil?
3. Absolvovali ste školenie ako riešiť študijnú agendu v e-learningu?
4. Zástupca vedenia fakulty je zorientovaný v danej oblasti a vie poradiť?
5. Absolvovali ste školenie na tvorbu kurzov?
6. Mali ste k dispozícii metodiku na tvorbu kurzov?
7. Vaša motivácia tvoriť e-learningové kurzy je podporená aj prídavným ocenením zo strany vedenia fakulty?
8. Komunikácia a kooperácia v e-learningu je odlišná od prezenčnej výučby?

### Vyhodnotenie dotazníka II.

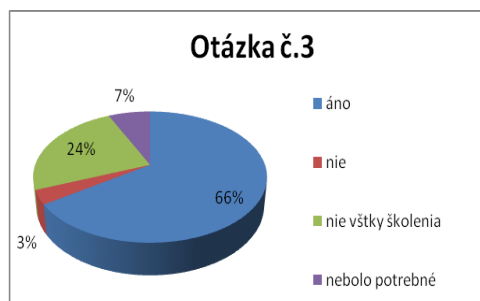
Absolvovali ste školenie týkajúce sa technickej stránky Wiki?



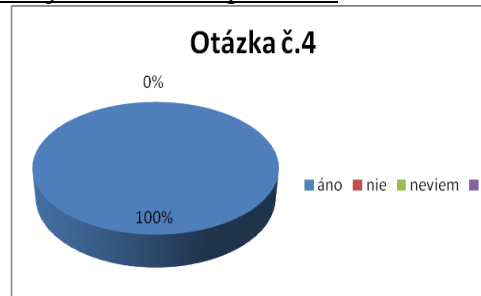
V prípade technických problémov ste sa obrátili na technika, ktorý problém vyriešil?



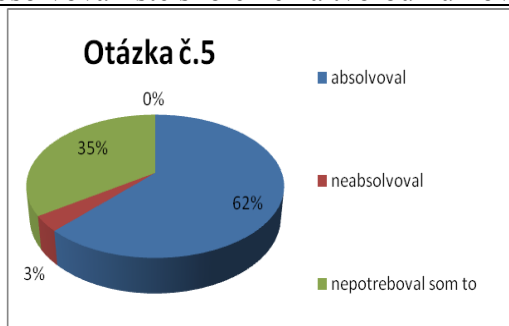
Absolvovali ste školenie ako riešiť študijnú agendu v e-learningu?



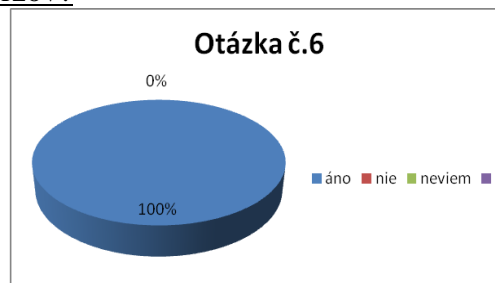
Zástupca vedenia fakulty je zorientovaný v danej oblasti a vie poradiť?



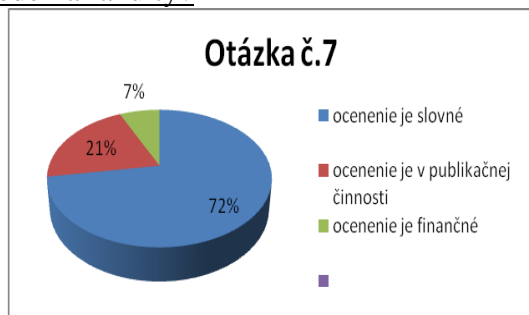
Absolvovali ste školenie na tvorbu kurzov?



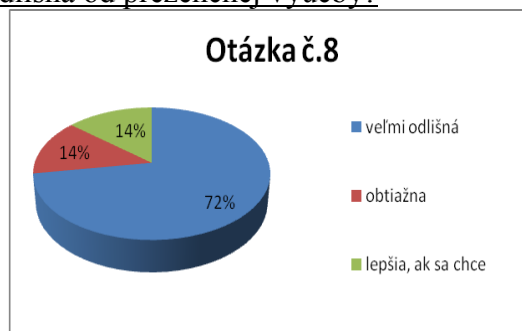
Mali ste k dispozícii metodiku na tvorbu kurzov?



Vaša motivácia tvoriť e-learningové kurzy je podporená aj prídavným ocenením zo strany vedenia fakulty?



Komunikácia a kooperácia v e-learningu je odlišná od prezenčnej výučby?



### 3. Zhrnutie dotazníkového zistenia

Pri používaní technológií v rámci on-line vzdelávania je mimoriadne dôležitá podpora študenta, učiaceho sa z hľadiska technického fungovania systémov, z hľadiska obsahovej platformy, jej aktuálnosti, komplexnosti, systematickosti. Nemenej je dôležitá podpora pedagógov, ktorí vytvárajú kurzy, učia v nich a potrebujú support v tejto náročnej činnosti, ktorá je v rámci nášho systému vzdelávania paralelnou k tradičnej výučbe. V oblasti podpory pedagógov je možné systematizovať odporúčania na základe dotazníkových prieskumov:

*Technická podpora.*<sup>1</sup> Je viacero atribútov, ktoré podmieňujú efektívnosť, kvalitu učenia a učenia sa. V zmysle uvedeného je potrebné:

- Vypracovať pravidlá pre správu LMS ako interný materiál s cieľom definovať zodpovednosť a zodpovedných najmä z hľadiska adresnosti problému a možnosti pre pedagóga odkomunikovať vzniknutý problém.
- Pre pedagógov (ale samozrejme rovnako aj pre študentov) vytvoriť bezproblémové podmienky prevádzky LMS (pripojenie WiFi).
- Zaviesť systém pravidelných školení pedagógov o technických možnostiach, o možnostiach súvisiacich s tvorbou a využitím metodických materiálov.
- V študijnom poriadku definovať status o podpore prezenčnej formy výučby e-learningom na základe akreditáciou získaných práv pre kombinovanú formu štúdia.
- Interným opatrením vyjadriť rozdielnosť v prístupe k študijným materiálom, ku komunikácii s tútormi, k elektronickému testovaniu a pod..
- Prostredníctvom manuálu a vstupného kurzu inštruovať používateľov e-learningu o: špecifikách e-learningovej metódy, registrácii, štandardných situáciách a ich riešení, princípoch komunikácie, prepojení s komunikačnými nástrojmi vo vzdelávacej inštitúcii.

*Obsahová podpora.* Existujúce pravidlá pre absolvovanie e-learningu v oblasti komunikácie a kooperácie študentov a pedagógov je potrebné prehodnotiť z hľadiska vypracovania

<sup>1</sup>**Poznámka:** V rámci hodnotenia sme analyzovali aj prostredie LMS z hľadiska podpory používateľov. Pravidlá technickej podpory nie sú zverejnené, len stručný odkaz na kontakt administrátora. Vzhľadom na kompaktnosť Pedagogickej fakulty a na fakt, že administrátori sú zároveň učitelia na fakulte, je komunikácia s administrátorom pružná a nezaznamenala problémy ani cez víkendy, resp. večerné hodiny (vyplývalo z rozhovorov). Študentom boli generované prístupy ručne, pretože na PU neexistoval systém IDM. V súčasnosti je už možné používať LDAP a získavať prepojenie s informačným systémom MAIS. Manuály na tvorbu kurzov ai. sú súčasťou systému a sú funkčné.

pravidiel (interný materiál) pre správu LMS s cieľom definovať a zovšeobecniť ich v rámci odporúčaní iným pracoviskám, začínajúcim s realizáciou e-learningu:

- efektívneho kontaktu, komunikácie s tútorom, resp. tvorcom kurzu,
- dostupnosti a zrozumiteľnosti pre úspešné absolvovanie predmetu,
- optimalizácie systému spätnej väzby realizovanej tútorom,
- vytvorenia prvého kontaktu, t.j. osoby zodpovednej za vzdelávanie e-learningom v prípade nefunkčnosti, vzájomnej kooperácie študent – tútor.

*Sociálna podpora.* Manažment inštitúcie, resp. vedenie fakulty by malo zabezpečiť podporu učiteľov pri zvládnutí e-learningu z hľadiska organizovania a riadenia a to:

- Efektívnou komunikáciou zainteresovaných.
- Vytvorením podmienok pre jednoduchú dostupnosť, prepojenosť s existujúcimi komunikačnými nástrojmi na vzdelávacej inštitúcii.

V oblasti kvalifikácie a skúsenosti pedagógov formulujeme nasledovné odporúčania:

*Informovanie pedagógov o e-learningu.*

S aplikáciou e-learningu súvisí dôvera v efektívnosť tejto technológie. Vytvorenie pozitívneho vzťahu podporí:

1. Informovanosť pedagógov o význame e-learningu pre zefektívňovanie vzdelávania (prostredníctvom odborného seminára).
2. Realizácia permanentného vzdelávania v oblasti tvorby e-learningových kurzov a realizácie e-learningu s cieľom zvýšiť úroveň kompetencií pre e-learning.
3. V elektronickej forme vytvorený súbor študijných opôr pre pedagógov a ich zverejnenie na internom vzdelávacom portáli inštitúcie.
4. Priebežné vzdelávanie formou tréningov tých zamestnancov (pedagogických i nepedagogických), ktorí sú zapojení do e-learningu.

*Realizácia školení.* Pravidelnými školeniami je potrebné zabezpečiť rozvoj kompetencií pre e-learning v oblastiach ako:

1. Spracovanie vlastných zvukových a obrazových nahrávok (v tejto súvislosti sprístupniť tvorbu vlastných zvukových a obrazových nahrávok a vybudovať kompetencie na ich tvorbu, resp. support personálu).
2. Spracovanie e-learningových materiálov – odlišnosti, zásady, tutoriály.
3. Iniciačné vzdelávanie (kurzy) pedagógov nezapojených do e-learningovej výučby. Ide o strategický zámer – rozšíriť ponuku kurzov e-learningovej výučby (nezapojení pedagógovia sa zorientujú a zároveň získajú základné zručnosti potrebné pre zapojenie sa do e-learningovej výučby).

Nemenej dôležitá je komunikácia, kooperácia a interaktivita

*Synchrónne komunikačné nástroje.*

Potrebné je zvýšiť úroveň komunikácie, k čomu je možné využiť synchrónne nástroje, čo si zároveň vyžaduje zjednotiť komunikačnú platformu. Zjednotenie previesť zavedením jednotného synchrónneho nástroja – „chatu“ pre jednotlivé kurzy. Vytvorený nástroj pre synchrónnu komunikáciu implementovať s tým, že sa určí časový horizont na overenie jeho účinnosti.

*Asynchrónne komunikačné nástroje.* Zvýšenie úrovne komunikácie je potrebné aj prostredníctvom online prednášok (ďalší informačný zdroj). V tejto súvislosti je potrebné motivovať učiteľov k aktívnej účasti na tvorbe online prednášok.

*Interaktivita.* Pre túto oblasť zvyšovania kvality platí požiadavka vytvoriť virtuálne prostredie s atribútmi subjektívnej pohody, komunikácie a kooperácie. Jedine tak dosiahneme lepšie výsledky s trvalejším efektom a o to nám vlastne ide.

## **Záver**

Ak hľadáme vo vzdelávaní jedinú správnu cestu – nie je. Neexistuje. Výstižne to popísal Feřtek, T. (2015): „Zmena vzdelávania prebieha, je neodvratná, a je teda potrebné nájsť správnu cestu ako vytvoriť školu, ktorá vyhovie požiadavkám permanentne sa meniaceho sveta. Tak jednoduché to však nie je a nebude. Ak sa pozrieme na súčasný svet vzdelávania, vidíme desiatky a stovky protichodných tendencií, názorov, vzdelávacích modelov. Ktorý je ten správny? Ak aj nie je jeden správny, vieme aspoň, ktorý je lepší a horší? Aký je parameter, podľa ktorého máme posudzovať?“ Ukazuje sa, že ani cieľ nie je vždy jasný, rovnako ako cesta k nemu. Avšak je skutočnosťou, že technológie sú súčasťou nášho života, ich využívanie má svoje pozitíva a negatíva a vzdelávanie je jednou z tých oblastí, kde ich miesto má rokmi overené opodstatnenie. Venujme sa ich zmysluplnej implementácii s cieľom zvýšiť účinnosť vzdelávania s akceptovaním tvrdenia – škole treba vrátiť rozum, srdce a ruky...

## **Zoznam bibliografických odkazov:**

- BARKAND, J. and J. KUSH, 2009. GEARS a 3D Virtual Learning Environment and Virtual Social and Educational World Used in Online Secondary School pp. In: *Electronic Journal of e-Learning*, 7(3), 215–224.
- BEISETZER, P., J. BURGEROVÁ, V. MANĚNA, M. MANĚNOVÁ a K. MYŠKA, 2013. *Začínáme s e-learningom*. Prešov: FHPV PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0898-6.
- BENDER, Tisha, 2012. *Discussion-Based Online Teaching To Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment*. 2nd ed. Virginia: Stylus Publishing. ISBN 978-1579227470.
- DILLENBOURG, P., 2007. *Virtual Learning Environments* [online] [cit. 11-4-2013]. Retrieved from: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.5.18.pdf>
- FEŘTEK, T. 2015. Co je nového ve vzdelávání. 1. vydanie. Nová beseda. Praha 2015. 97. s. ISBN 978-80-906089-2-4
- SPITZER, M. 2012. *Digitale Demenz. Wiewirunsundunsere Kinder um den Verstand bringen*. 2012 Droemersch Verlagsgesellschaft Th. Knaur Nachf. GmbH & Co. KG, München Czech edition © Host — vydavatelství, s. r. o., 2014 ISBN 978-80-7294-872-7 (váz.)
- ŠIMONOVÁ, I., - BÍLEK, M., 2012. On Individually Adapted ICT Applications in Computer supported University Instruction. In: *DIVAI 2012, 9th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatic pp*. Nitra: UKF.
- TURČÁNI, M., and M. MAGDIN, no date. Modelling the Student's Transition Through the E-course „Discrete Math“ Using Petri Net pp. In: *DIVAI 2012, 9th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatic pp*. Nitra: UKF.
- VELŠIC M., 2015. *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2015* [online]. Research report.

Kompletná metodika merania kvality VŠ vzdelávania podľa modelu Kirkpatrick v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity [elektronický zdroj] / Zodpovedný riešiteľ Jana Burgerová; Odborní riešitelia Lenka Červenická, Ivana Havadejová, Ján Petras ... [et al.] ; Recenzenti Martin Bílek, Martina Maněnová. - 1. vyd. - Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2016. - CD-ROM, 74 s. + Prílohy [27] s. - Projekt: Zvýšenie kvality vzdelávania na Prešovskej univerzite v Prešove. - ISBN 978-80-555-1607-3.

**Authors Information:**

*doc. Ing. Jana Burgerová – PhD., Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.*

*E-mail: [jana.burgerova@unipo.sk](mailto:jana.burgerova@unipo.sk)*

*Mgr. Vladimír Piskura – PhD., Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.*

*E-mail: [vladimir.piskura@unipo.sk](mailto:vladimir.piskura@unipo.sk)*

# VZDELÁVANIE V OBLASTI PRVEJ POMOCI PRE UČITEĽOV NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

## EDUCATION OF FIRST AID FOR TEACHERS AT PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

*Zuzana Fečíková*

*Zuzana Fecikova*

### Abstrakt

Zdravotne preventívna kompetencia učiteľov primárneho stupňa vzdelávania v sebe implikuje oblasť prvej pomoci, ktorú považujeme za jej neoddeliteľnú súčasť. Zároveň pokladáme zdravotne preventívnu kompetenciu za jednu z určujúcich v profesiograme učiteľa, ktorú je potrebné systematicky rozvíjať. Vzdelávanie v oblasti prvej pomoci má svoje opodstatnené miesto v pregraduálnej príprave budúcich pedagógov na primárnom stupni vzdelávania. V príspevku prezentujeme niektoré zdravotne a život ohrozujúce situácie, na ktoré by mal byť učiteľ adekvátne pripravený.

### Annotation

The health and preventive competence at primary level education of teacher implies an area of first aid that we consider to be an integral part of it. At the same, we consider health preventive competence as one of the determine competence in the profession of teacher, which needs to be systematically developed. Education of first aid has a well-established place in pre-graduate preparation at primary level education of teachers. In the paper we present some health and life threatening situations for which the teachers should be adequately prepare.

**KLúčové slová:** *Učiteľ. Zdravotne preventívna kompetencia. Výchova k zdraviu. Prvá pomoc.*

**Key words:** *Teacher. Health and preventive competence. Health education. First aid.*

### Úvod

Učiteľ v rámci komplexu učiteľských kompetencií musí získať a uplatňovať zdravotne preventívnu kompetenciu ako predpoklad ochrany a podpory zdravia žiakov. Súčasťou zdravotných oblastí v rámci uvedenej kompetencie je spôsobilosť zabezpečiť správnu a včasnú prvú pomoc v prípade situácií, ktoré si to vyžadujú.

Vo vzťahu k danej problematike považujeme za potrebné pojem **kompetencia** definovať. Hupková, Petlák (2004, s. 99) ju charakterizujú ako „právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť.“ Kasačová, Kosová (2006) dopĺňajú, že kompetencie učiteľa tvoria jadro jeho profesionálneho statusu. Turek (2008) definuje kompetencie ako komplex určitých činností alebo ako súbor istých prvkov, ktoré sa pri dosahovaní výborných výsledkov v konkrétnych oblastiach vyskytujú vo vyššej miere. Súčasťou kompetencií by mali byť zvnútornené vedomosti, zručnosti, skúsenosti, hodnoty a v neposlednom rade postoje (Spilková 2009). Učiteľ by mal byť nositeľom širšieho spektra kompetencií: odborovo –



predmetové, pedagogicko – didaktické, psychologické, komunikačné, pedagogicko – manažérske, poradenské, konzultatívne, plánovacie a iné (Helus In: Kasačová, Kosová 2006). Okrem spomínaných kompetencií by mal byť komplex kompetencií doplnený **zdravotne preventívnou kompetenciou**, ktorú Liba (2016, s.172) definuje ako „kompetenciu učiteľa, ktorá v sebe implikuje úlohu edukátora a preventistu pri realizácii tej časti edukácie, ktorá implikuje výchovu k zdraviu.“

Uvedená kompetencia sa stáva predpokladom a požiadavkou efektívnej **výchovy k zdraviu**. Liba (2016, s. 18) zdravotne preventívnu kompetenciu vníma ako proces „osvojenia zodpovedajúceho penza informácií, poznatkov, vedomostí, zručností, návykov, spôsobilostí, princípov a kreovania názorov, postojov, záujmov a hodnotových noriem zameraných na identifikovanie sa s hodnotami zdravia a na interiorizáciu zásad zdravého životného štýlu. Výsledkom má byť vyvážené formovanie kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti prostredníctvom aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie. Výchova k zdraviu je cieľavedomou zdravotnou a výchovnou intervenciou, ktorá reflektuje bio-psychickú a socio-kultúrnu determinovanosť osobnosti, umožňuje primeranú reguláciu a autoreguláciu, vedie k životnej spokojnosti, k osobnej a spoločenskej zodpovednosti, k sebapoznaniu a následne sebaakceptácii.“ Výchova k zdraviu je edukačná a zároveň aj výchovná činnosť s cieľom vytvárať a posilňovať zodpovedné a uvedomené správanie sa jedinca v spoločnosti (Závodná 2005). Za jej neoddeliteľnú súčasť považujeme prvú pomoc.

V súvislosti s jej podporou sa opierame o jednotlivé ciele niektorých programov **Zdravie pre všetkých v 21. storočí, Zdraví 21 a Zdravie 2020**, ktoré reflektujú potrebu vzdelávania sa v danej oblasti.

Jeden z hlavných cieľov Svetovej zdravotníckej organizácie v programe **Zdravie pre všetkých v 21. storočí** je zameranie sa na „ochranu a starostlivosť o zdravie počas celého ľudského života, snahu o zníženie výskytu úrazov, chorôb“ (Liba 2016, s. 157). Program **Zdraví 21** v Českej republike si stanovil úlohu „vybudovať systém výchovy detí, mládeže a dospelých k poskytovaniu prvej pomoci“ (Mužiková 2010, s. 28). Autorka považuje za vhodnú formu odborného - metodického školenia, seminára či kurzy so zameraním na prvú pomoc, predovšetkým pre učiteľov. Celoživotnú kontinuálnu edukáciu prvej pomoci vníma ako najlepšiu alternatívu. Schopnosť jedinca účelne pomôcť je zároveň aj cieľom programu **Zdravie 2020**.

Na základe uvedeného platí, že prvá pomoc by mala mať nezastupiteľné a zároveň opodstatnené miesto v procese vzdelávania učiteľov. Pištejová, Kraus (2017, s. 5) definujú prvú pomoc ako „súbor jednoduchých a účelných opatrení, ktoré slúžia na bezprostrednú pomoc pri náhlom ohrození života alebo postihnutí zdravia alebo úraze a ktoré môžu byť poskytnuté kdekoľvek a kedykoľvek aj bez potreby špeciálneho vybavenia.“ Prvá pomoc v krízových, zdravotných či život ohrozujúcich situáciách, ktorá sa očakáva od bežných občanov vrátane učiteľov, môžeme označiť aj pojmom laická prvá pomoc. Poznanie jej zásad a princípov považuje Dobiáš (2007) za významný a v niektorých situáciách aj rozhodujúci predpoklad úspešnosti následného lekárskeho ošetrovania. Úkony prvej pomoci nenahradia lekárske ošetrovanie, ale v mnohých situáciách dokážu zvrátiť negatívne dôsledky na zdraví či živote jedinca. Prioritné ciele prvej pomoci podľa Pištejovej, Krausa (2017) sú: záchrana života, snaha o zabránenie, aby sa stav poškodeného zhoršoval, eliminovanie možných komplikácií a urýchlenie rekonvalescencie jedinca.

Dobiáš (2007, s. 20) dopĺňa základný mechanizmus záchranného reťazca, ktorý spočíva v jednotlivých krokoch: „zhodnotiť situáciu bez ohrozenia vlastného zdravia a života, zistiť príznaky úrazu alebo ochorenia, poskytnúť neodkladnú prvú pomoc a privolať špecializovanú pomoc.“

Pravidlá záchraného reťazca, jednotlivé zásady a kroky prvej pomoci by mali učitelia ovládať, keďže školské prostredie je dynamické a úrazy v ňom sú pomerne časté. Potvrďuje to aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ktoré vykazuje štatistické údaje úrazovosti detí, žiakov a študentov za každý školský rok na základných regionálnych školách (štátne, súkromné, cirkevné) v Slovenskej republike. Na porovnanie ponúkame štatistické údaje úrazovosti od školského roku 2014/2015 v ktorom je evidovaných 8 160 úrazov. V nasledujúcom školskom roku 2015/2016 sa zaznamenalo 8 852 úrazov a v predchádzajúcom školskom roku 2016/2017 bolo evidovaných 8 903 úrazov.

Medzi najčastejšie registrované úrazy v školskom prostredí podľa Friškovej a kol. (2006) sú: zlomeniny, vyklbenia, povrchové zranenia, poranenia hlavy a zmyslových orgánov, krvácanie (z nosa, vyrazený zub), vdýchnutie či prehltnutie cudzieho telesa, nečakaná alergická reakcia, bodnutie hmyzom, uštipnutia, úpal, úžeh, popáleniny a iné.

Niektoré z uvedených úrazov môžu byť pomerne bežné, no aj napriek tomu učiteľ nikdy nemôže vylúčiť aj situácie ohrozujúce život dieťaťa. Za jednu z najzávažnejších považujeme situáciu v ktorej je potrebné žiaka resuscitovať. Ide o „súbor na seba naviazujúcich liečebných postupov, ktoré slúžia na obnovenie obehu okysličenej krvi u osoby postihnutej náhlým zastavením krvného obehu (NZO), s cieľom uchrániť organizmus pred nezvratným poškodením najmä mozgu a myokardu“ (Masár 2012, s.11). Resuscitácia detí sa v istých princípoch odlišuje od resuscitácie dospelých.

Na základe uvedených argumentov, učiteľ musí ovládať prvú pomoc nie len v teoretickej rovine, ale najmä v praktickej. Osobitne to platí pri situáciách, ktoré sa môžu v priebehu školskej edukácie vyskytnúť. Uvedieme niektoré.

**Krvácanie** môžeme zaradiť k jednému z najčastejších javov. Podľa Pištejovej, Krausa (2017) je pri krvácaní potrebné rozlíšiť či sa jedná o tepnové, žilové, vlásoknicové, zmiešané, malé, veľké, vonkajšie, vnútorné krvácanie alebo krvácanie z telesných otvorov. Prvá pomoc sa riadi pravidlami 5 Z: „zistiť krvácanie, zatlačiť v rane, zdvihnúť nad úroveň srdca, zabrániť šoku, zaistiť transport“ (Pištejová, Kraus 2017, s. 62 - 63). Bežným javom je **krvácanie z nosa**. IBID odporúča dať zraneného do predklonu a následne stlačiť tú časť nosa, ktorá je mäkká. Stláčame pokiaľ sa krvácanie nezastaví. Ak postihnutý krváca dlhšie ako 30 minút, je potrebné lekárske ošetrovanie. Ak sa nám podarí krvácanie zastaviť, následne by postihnutý nemal 2 hodiny piť horúce nápoje, fúkať nos a ani sa fyzicky namáhať. Pri úrazoch hlavy môže nastať **krvácanie z ucha**. V tom prípade do ucha nič nekladáme, hlavu nakloníme do tej strany tak, aby krv mohla vytekať (používame savý materiál) a zabezpečíme transport rýchlou zdravotnou službou.

Za rovnako podstatné považujeme schopnosť podať adekvátnu prvú pomoc pri vzniku **rán**, pri ktorých je potrebné hodnotiť či sa jedná o malé, povrchové rany alebo o veľké poranenia s masívnym krvácaním. Môžeme sa stretnúť s pomliaždením, odreninou, reznou ranou, tržnou ranou, menej často aj so sečnou ranou či bodnou ranou.

Prvá pomoc pri malých a povrchových ranách:

- umyť vlažnou vodou,
- osušiť čistou, sterilnou tkaninou,
- aplikovať na ranu dezinfekčný prostriedok,
- prekryť ranu a dbať na sterilitu (Pištejová, Kraus 2017).

Prvá pomoc pri veľkých poraneniach, ktoré sprevádza masívne krvácanie:

- odstrániť prípadné nečistoty,
- ranu nevyplachovať,
- umyť okraje rany,
- na ranu nedávame zásypy či masti, ani na ňu nič neleujeme a nestriekame,
- prekryť čistým, sterilným krytím,
- obviazať ranu,

- vykonať protišokové opatrenia,
- transport na lekárske ošetrovanie (Pištejová, Kraus 2017).

Osobitnou kategóriou v rámci prvej pomoci je podľa IBID cudzie teleso v rane. Miesto zranenia tiež zohráva dôležitú úlohu pri podaní prvej pomoci. Tak ako pri ranách, aj pri **zlomeninách** musí záchranca dodržiavať isté pravidlá so zreteľom na lokalizáciu zlomeniny. Pri úrazoch chrbtice je vždy prvoradá záchrana života aj za cenu jej poškodenia. Vyššie frekvencované sú v školskom prostredí vyvrtnutia a natiahnutia pri ktorých sa riadime heslom KLOP (kľud, ľad, obvaz, polohovanie – poranenú končatinu dávame do zvýšenej polohy).

Ďalšou časťou vzdelávania by mala byť prvá pomoc **pritermických poraneniach** (popáleniny, úpal, úžeh, podchladenie, omrzliny). Spomenieme zásady prvej pomoci pri **popáleninách** podľa Masára (2012):

- popálené miesto chladíť 10 – 20 minút studenou vodou,
- zohľadňovať možné podchladenie organizmu,
- na prekrytie používať materiály: čistá tkanina, nepriľnavý obvaz, fólia na potraviny, mikroténové vrečko,
- vykonať protišokové opatrenia,
- transport na lekárske ošetrovanie.

Ďalej sú to poznatky o **alergických a anafylaktických reakciách**. Osobitnou kategóriou môžu byť žiaci alergický na **uštipnutie včelou** alebo iným hmyzom. Podľa Hlúchovej (2001) sa môže dostať pocit mrazenia, nevoľnosti alebo sa postihnutý začne dusiť. Žihadlo vyťahujeme pomocou pinzety a miesto vpichu ochladzujeme. Záchranca sa musí podľa Pištejovej, Krausa (2017) vyhnúť stlačeniu jedového vaku na konci žihadla. Ak by došlo k uštipnutiu v ústnej dutine, dávame postihnutému cmúľať ľad. Vhodný je aj studený obklad na hrdlo a vyhladáme lekársku pomoc (Hlúchová 2001).

Okrajovú, no nie menej dôležitú súčasť prvej pomoci pre pedagógov, by mali tvoriť poznatky o postupoch pri **obštrukcii dýchacích ciest** (Haimlichov manéver, Gordonov úder), ďalej o správnom výbere **jednotlivého typu polohy** podľa povahy úrazu alebo o správnom postupe pri šoku do ktorého sa postihnutý môže dostať. **Epileptický šok** si ako jediných druh bezvedomia nevyžaduje vyťahovanie jazyka pretože k jeho zapadnutiu nedochádza (Pištejová, Kraus 2017). Ďalej je to správny postup pri **hypoglykémii** či **hyperglykémii**. Výskumy ukazujú, že počet detí s ochorením diabetes mellitus (DM) výrazne stúpa. „Výskyt DM 1. typu v Európe stúpa každoročne u detí predškolského veku o 5 % a u školopovinných detí a adolescentov o 3 %. Prevalencia detí do 15 rokov má podľa predpovedí vzrásť v roku 2020 na 160 000“ (Patterson et al. 2009, s. 2027–2033 In. Ovšonková, Mozolová 2012, s. 143).

Ďalej môžeme spomenúť aj **akútny koronárny syndróm**, ktorý síce nie je bežným javom u detí, ale ako uvádza Styk (2013) jeho výskyt sa neustále posúva do nižších vekových kategórií. Prehľadnutie príznakov akútneho koronárneho syndrómu (bolesť na hrudníku za hrudnou kosťou, ťažkosti s dýchaním, studený pot, bledosť, pocit na zvracanie a pod.) môže mať fatálne následky.

Vo všeobecnosti platí, že princípy prvej pomoci, ktoré fungujú na stručnom algoritme nie sú zložité. Napriek tomu ich ovláda iba nízke percento populácie, hoci postup záchranného reťazca je vo svojej podstate jednoduchý (Pištejová, Kraus 2017).

## Záver

Informácie v našom príspevku zvyrazňujú nevyhnutnosť vzdelávania prvej pomoci pre učiteľov v pregraduálnej príprave. Rovnako pokladáme za významné podporovať a aktualizovať edukáciu v spomínanej oblasti aj pre súčasných učiteľov pôsobiacich v pedagogickej praxi. Vzhľadom na to, že zdravotne preventívna kompetencia ako jedna

z určujúcich kompetencií v profesiograme učiteľa v sebe implikuje aj oblasť prvej pomoci, je potrebné na ňu upriamiť náležitú pozornosť.

### Zoznam bibliografických odkazov:

- DOBIÁŠ, V. 2007. *Prednemocničná urgentná medicína*. Martin: Osveta. ISBN 80 – 8063 – 255 – 7.
- FRIŠKOVÁ, L. a kol. 2006. *Úrazy detí*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s. ISBN 80-86991 – 72 – 5.
- HLÚCHOVÁ, L. 2001. *Prvá pomoc pre deti*. Bratislava: Príroda, s.r.o. ISBN 80 – 07 – 00977 – 9.
- HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80 – 8901 – 877–7.
- KASÁČOVÁ, B., KOSOVÁ, B. 2006. *Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – Európske trendy a slovenský prístup* In: Profesionálny rozvoj učiteľa. Prešov: Metodicko - pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-431-0.
- LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978 - 80 – 555 - 1612 – 7.
- MASÁR, O. a kol. 2012. *Prvá pomoc pre medikov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978 – 80 – 223 – 3257 – 6.
- Kancelária svetovej zdravotníckej organizácie v Slovenskej republike. *Zdravie 21 – Zdravie pre všetkých v 21. storočí*. 1998. [online]. Dostupné z: [http://www.szu.sk/userfiles/file/FVZ/Katedra%20riadenia/Zdravotna%20politika/zdravie\\_21.pdf](http://www.szu.sk/userfiles/file/FVZ/Katedra%20riadenia/Zdravotna%20politika/zdravie_21.pdf).
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Úrazovosť detí, žiakov a študentov*. [online]. Dostupné z: <http://web.uips.sk/urazy/>.
- MUŽÍKOVÁ, L. 2010. *Škola a zdravie 21. Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978 – 80 – 210 – 5328-1.
- OVŠONKOVÁ, A., MOZOLOVÁ M. 2012. *Kvalita života rodičov a detí s diabetes mellitus 1. typu* In: Ošetrovatelstvo roč. 2, č. 4. Osveta: Ústav ošetrovatelstva JLF UK. ISSN 1338-6263.
- PIŠTEJOVÁ, M., KRAUS, D. 2017. *Prvá pomoc v praxi*. Rokus, s.r.o. 978 – 80 – 89510 - 528.
- SPIPKOVÁ, V. 2009. *Kvalita učiteľa a profesní standard optikou proměňškolníhovědělávání*. In: Příprava učitelův v procese školských reforem. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Prešov. 16. – 17. september 2009 (s. 39-51). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978 – 80 – 555 – 0024-9.
- STYK, J. 2013. *Stručná patofyziológia kardiovaskulárneho systému*. Bratislava: Ústav pre výskum srdca SAV [online]. Dostupné z: [http://www.szu.sk/userfiles/file/Katedry/kat\\_191/strucne\\_patofyziologia\\_KVS.pdf](http://www.szu.sk/userfiles/file/Katedry/kat_191/strucne_patofyziologia_KVS.pdf)
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 80 – 8078 – 198 – 9.
- Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky [online]. Dostupné z: [http://www.uvzsr.sk/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2310%3Ao-su-to-neumyselne-urazy&catid=145%3Aurazovos-deti&Itemid=66](http://www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=2310%3Ao-su-to-neumyselne-urazy&catid=145%3Aurazovos-deti&Itemid=66).
- ZÁVODNÁ, V. 2005. *Pedagogika v ošetrovatelstve*. Martin: Osveta. 978 – 80 – 8063 – 193 – 2.

**Author Information:**

*Mgr. Zuzana Fečíková – Internal PhD Student, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [zuzana.fecikova@smail.unipo.sk](mailto:zuzana.fecikova@smail.unipo.sk)*

# PRÍPRAVA BUDÚCICH PEDAGÓGOV PRE PREDPRIMÁRNY STUPEŇ VZDELÁVANIA V NEMECKU (BAVORSKU) A NA SLOVENSKU

## TRAINING PROSPECTIVE TEACHERS FOR PRE-PRIMARY STAGE OF EDUCATION IN GERMANY (BAVARIA) AND SLOVAKIA

*Renáta Iždinská, Iveta Scholtzová*

*RenataIzdinska, Iveta Scholtzova*

### **Abstrakt**

Príprava budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho systému každej krajiny. Význam tejto prípravy vyplýva najmä z dôležitosti pôsobenia práce učiteľa na osobnosť dieťaťa pri jeho výchove a vzdelávaní už od útleho veku, s cieľom dosiahnuť jeho všestranný harmonický rozvoj. V príspevku je analyzovaný systém prípravy budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Nemecku, v detailnejšom rozpracovaní pre Spolkovú krajinu Bavorsko, a na Slovensku. Komparatívna analýza venuje pozornosť štruktúre a obsahupregraduálnej prípravy a tiež odbornej praxi, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania budúcich pedagógov.

### **Annotation**

Training prospective teachers for the pre-primary stage of education is an integral part of the education system in each country. The importance of such training results mainly from the significance that the teacher's work has for forming the personality of the child in education from the very early age to achieve their all-round harmonious development. The paper analyses the system of training future teachers for pre-primary education in Germany, with a more detailed elaboration for the Free State of Bavaria of the Federal Republic of Germany, and Slovakia. The comparative analysis is focuses on the structure and content of undergraduate training as well as professional practicum that is an integral part of the teacher training.

**KLúčové slová:** *Predprimárny stupeň vzdelávania. Príprava pedagógov. Slovensko. Nemecko.*

**Key words:** Pre-primary Education. Teacher Training. Slovakia. Germany.

### **Úvod**

Výchova a vzdelávanie detí a mládeže by mali byť jednou z priorít každej krajiny. Požiadavkám kladeným na učiteľov, ktorí toto vzdelávanie realizujú, a výkonom, ktoré sa od nich očakávajú, by mala zodpovedať i náplň ich prípravy na toto povolanie. Predprimárne vzdelávanie detí v materských školách je významnou oblasťou, ktorá ovplyvňuje prvotné spoznávanie sveta dieťaťom, ale zároveň mu vstupuje predpoklady potrebné pre vzdelávaciu dráhu na ďalších stupňoch vzdelávania a v konečnom dôsledku pre proces celoživotného vzdelávania. Z mnohých aspektov, ktoré s problematikou vzdelávania učiteľov pre predprimárny stupeň súvisia, sme sa zamerali na štruktúru a obsah ich prípravy. Nároky

učiteľskej profesie vyžadujú, aby pri príprave na svoje povolanie získavali nielen teoretický prehľad týkajúci sa jednotlivých vedných odborov, ale aby si zároveň rozširovali skúsenosti so sprostredkovaním poznatkov deťom na úrovni predprimárnej edukácie. Na analýzu problematiky sprostredkovania teoretických vedomostí a praktických schopností súvisiacich s výkonom povolania budúcim pedagógom pre predprimárny stupeň vzdelávania v kontexte dvoch rôznych krajín sme sa zamerali v tomto príspevku. Keďže tvorba zákonov v oblasti vlastného školstva je v kompetencii jednotlivých spolkových krajín, bližšie sa zameriavame na štruktúru prípravy pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Spolkovej krajine Bavorsko.

## **1. Systém prípravy budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Nemecku (Bavorsku)**

Pedagogický personál v oblasti predprimárneho vzdelávania v Nemecku nemá učiteľský status, ani neabsolvuje vzdelávanie pre prácu učiteľa. Pedagogickí pracovníci na danom stupni sú v prevažnej miere štátom uznanými vychovávateľmi, ale možné sú aj iné druhy pedagogickej kvalifikácie. Popri odborných pracovníkoch vykonávajú pedagogickú činnosť na predprimárnom stupni vzdelávania aj pracovníci so statusom pomocnej sily, štátom uznaní detskí opatrovatelia. Časť personálu, predovšetkým vo vedúcich funkciách, má ukončené vysokoškolské štúdium na odbornej vysokej škole. Ukončením tohto štúdia sa stávajú štátom uznanými predškolskými pedagógmi alebo štátom uznanými sociálnymi pedagógmi.

### **1.1. Štátom uznaný vychovávateľ (*Staatlich anerkannter Erzieher*)**

Vychovávateľ plní na predprimárnom stupni vzdelávania funkciu odborného pedagogického pracovníka. Výchova a vzdelávanie vychovávateľov pre predprimárny stupeň vzdelávania sa v Bavorsku realizuje na odborných akadémiách pre sociálnu pedagogiku (*Fachakademien für Sozialpädagogik*).

Štúdium trvá tri roky a člení sa do dvoch fáz:

- prevažne teoretická časť, ktorá sa realizuje v dĺžke dva roky na odbornej akadémii,
- odborná prax trvajúca dvanásť mesiacov pod vedením odbornej akadémie.

Obsah výchovy a vzdelávania stanovuje pre všetky odborné akadémie v Bavorsku *Vzdelávací plán pre odbornú akadémiu pre sociálnu pedagogiku špecificky prispôsobený nadnárodnému vzdelávaciemu plánu (Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans, landesspezifisch angepasst)*. Obsahom vzdelávania sú predmety: pedagogika, psychológia, liečebná pedagogika; sociológia; matematicko-prírodovedné vzdelávanie; ekológia, zdravotná pedagogika; právo a organizácia; literatúra a mediálna pedagogika; anglický jazyk, nemecký jazyk; teológia, náboženská pedagogika; výučba praktických postupov a metodiky s vedením rozhovoru; pedagogika práce a umenia; hudobná a pohybová pedagogika, cvičenia a sociálno-pedagogická prax. Jednotlivé predmety tvoriace obsah vzdelávania sú vyučované v rámci šiestich vzdelávacích oblastí a pre každú z nich je približným počtom hodín určená časová dotácia. Tieto oblasti sa týkajú rôznych sfér práce pedagóga, najmä jeho profesionálnej identity, vzťahov a práce v skupine, individuálneho prístupu, inklúzie, spolupráce s rodičmi, prechodov na primárny stupeň vzdelávania a kooperácie s inými inštitúciami vzdelávania.

Okrem spomínanej odbornej praxe v treťom roku štúdia absolvujú študenti v priebehu prvých dvoch rokov aj sociálno-pedagogickú prax v rozsahu dvanásť hodín za týždeň. Odborná prax v treťom ročníku štúdia je pevnou súčasťou vzdelávania štátom uznaného vychovávateľa. Realizuje sa v zariadeniach pre deti a domovoch, ktoré bližšie definuje *Školský poriadok pre odborné akadémie (Schulordnung für die Fachakademien)*. Cieľom odbornej praxe je podľa tohto poriadku aplikácia nadobudnutých vedomostí a zručností

v praktických situáciách. Budúci vychovávateľ sa má oboznámiť s koncepciou výchovno-vzdelávacieho zariadenia, plánovať a realizovať výchovno-vzdelávaciu prácu zameranú aj na vedenie skupiny buď samostatne, alebo v spolupráci s ďalším pedagógom, má byť schopný konštruktívnej práce v tíme a udržiavania spolupráce s rodičmi. Praktikanti majú stanovený pevný pracovný čas a za výkon práce poberajú mzdu. Zariadenie, v ktorom vykonávajú odbornú prax, stanoví vedúceho praxe. Je ním odborný pracovník, väčšinou štátom uznaný vychovávateľ. Počas výkonu praxe majú študenti povinnosť navštevovať seminárne podujatia organizované odbornou akadémiou v rozsahu 160 hodín cieľom podpory, prehĺbenia a rozšírenia odborných znalostí.

## **1.2 Štátom uznaný detský opatrovateľ (*Staatlich anerkannter Kinderpfleger*)**

Detský opatrovateľ má v zariadeniach poskytujúcich výchovu a vzdelávanie na predprimárnom stupni vzdelávania status pomocnej sily. Jeho výchova a vzdelávanie môže prebiehať na odborných školách pre povolanie zamerané na starostlivosť o deti (*Berufsfachschulen für Kinderpflege*) alebo na odborných akadémiách v rámci sociálno-pedagogického seminára odbornej akadémie (*Sozialpädagogisches Seminar*).

Štúdium na odborných školách pre povolanie zamerané na starostlivosť o deti trvá dva roky a okrem teoretickej časti zahŕňa aj vykonávanie pedagogickej praxe. Výchova a vzdelávanie v odborných školách pre povolanie prebieha na základe *Vzdelávacieho plánu pre odborné školy pre povolanie zamerané na starostlivosť o deti (Lehrplan für die Berufsfachschule für Kinderpflege)*. Obsah vzdelávania budúceho detského opatrovateľa podľa tohto plánu tvorí súbor vyučovacích predmetov: náboženská výučba a náboženská pedagogika; nemecký jazyk a komunikácia; anglický jazyk; občianska výchova; pedagogika a psychológia; ekológia a zdravie; náuka o práve; matematicko-prírodovedná výchova; výučba praktických postupov a metodiky s mediálnou výchovou; pracovná výchova a dizajn; hudba a hudobná výchova; šport a pohybová výchova; výchova k domácej hospodárstvu; starostlivosť o kojencov a sociálno-pedagogická prax. Podobne ako v študijnom programe vychovávateľa, aj v rámci štúdia detského opatrovateľa sú predmety vyučované v rámci šiestich vzdelávacích oblastí. Tie sú zamerané na viaceré aspekty vyskytujúce sa vo výchovno-vzdelávacej práci detského opatrovateľa, najmä však rozpoznávanie správania v závislosti od osôb a situácií, spoznávanie potrieb každodenného života a ich napĺňanie, plánovanie práce súvisiacej s vychovávateľstvom, jej realizácia a reflektovanie, podporovanie vzdelávacích procesov, ale aj vzťahov a komunikácie, či na rozvoj spolupráce všetkých, ktorí sa na výchovno-vzdelávacom procese zúčastňujú.

Sociálno-pedagogická prax sa v rámci štúdia realizuje v rozsahu šesť hodín týždenne v prvom roku štúdia a sedem hodín týždenne v druhom roku štúdia. Hlavným cieľom je využitie vedomostí nadobudnutých z vyučovacích predmetov v praktických činnostiach. Posilňujú sa základné kompetencie v oblasti komunikácie a kooperácie, schopnosť plánovania práce a zodpovednosť. Základom sú pravidelne vykonávané pozorovania a ich vyhodnocovanie (*Lehrplan für die Berufsfachschule für Kinderpflege. 2010*).

Štúdium v sociálno-pedagogickom seminári je takisto dvojročné a zahŕňa teoretickú i praktickú časť (vykonávanie pedagogickej praxe). Výchovno-vzdelávací proces tu prebieha na základe *Vzdelávacieho plánu pre sociálno-pedagogický seminár (Lehrplan für das Sozialpädagogische Seminar)*. Tento vzdelávací plán zachováva štruktúru obidvoch predošlých plánov. Obsah vzdelávania je rozčlenený do vyučovacích predmetov, ktoré sú študentom sprostredkované v siedmich vzdelávacích oblastiach. Predmetmi vyučovanými v sociálno-pedagogickom seminári sú pedagogika a psychológia; nemecký jazyk a komunikácia; anglický jazyk; právo a administratíva; muzická tvorba a pohybová výchova; prírodné vedy a zdravie; náboženská pedagogika a etická výchova a výučba praktických postupov a metodiky. Keďže vzdelávanie poskytované na odbornej škole pre povolanie



zamerané na starostlivosť o deti je rovnocenné so vzdelávaním poskytovaným v sociálno-pedagogickom seminári, sú formulácie cieľov pre jednotlivé vzdelávacie oblasti analogické, čím sa realizuje obsahové priblíženie oboch vzdelávacích ciest smerujúcich k dosiahnutiu vzdelania detského opatrovateľa. Pedagogická prax, ako neoddeliteľná súčasť štúdia v sociálno-pedagogickom seminári, smeruje k premietaniu poznatkov nadobudnutých v procese štúdia jednotlivých vyučovaných predmetov do samostatnej pedagogickej činnosti budúceho detského opatrovateľa. Rovnako aj ďalšie úlohy a ciele pedagogickej praxe v sociálno-pedagogickom seminári sú v súlade s úlohami a cieľmi praxe na odborných školách pre povolanie.

### **1.3. Štátom uznaný predškolský pedagóg, štátom uznaný sociálny pedagóg (*Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge, staatlich anerkannter Sozialpädagoge*)**

Predškolský i sociálny pedagóg majú v predškolskom zariadení status odborného pedagogického pracovníka, najčastejšie sa realizujúceho vo vedúcej pozícii. Ich výchova a vzdelávanie prebieha na odbornej vysokej škole (*Fachhochschule*). Vzdelávanie sa realizuje v bakalárskom stupni štúdia a trvá v oboch odboroch najmenej sedem semestrov. Štruktúra a obsah jednotlivých kurzov závisí od študijných programov konkrétnej univerzity.

Ťažiskové body obsahu výchovy a vzdelávania predškolského pedagóga vymedzuje *Bavorský zákon o sociálnych a predškolských pedagógoch (Bayerisches Sozial- und Kindheitspädagogengesetz)*. Zaraďuje medzi ne:

- kvalitu interakcie medzi dospelým a dieťaťom a zodpovedajúce komunikačné zručnosti,
- profesionálne vedenie detských učebných procesov,
- rozvíjanie stratégií riešenia problémov,
- napomáhanie rodičom pri podpore ich detí v kognitívnom, emocionálnom, sociálnom a telesnom rozvoji.

Uvedený zákon hovorí rovnako aj o ťažiskových bodoch obsahu výchovy a vzdelávania sociálneho pedagóga. Uvádza nasledovné:

- znalosť a porozumenie všeobecným vedeckým princípom a metódam sociálnej práce,
- systematické znalosti o dôležitých teóriách, modeloch a metódach sociálnej práce na národnej a medzinárodnej úrovni,
- kritické porozumenie kľúčovým problémom a koncepciám sociálnej práce vo všeobecnosti,
- integrované chápanie metód, postupov a profesionálnej etiky v oblasti sociálnej práce,
- aktuálne a prehĺbené poznatky v oblasti výskumu a vývoja na poli sociálnej práce,
- kritické povedomie o komplexných medziodborových súvislostiach,
- skúsenosti s kritickou reflexiou získaných odborných znalostí v podmienkach riadenej praxe.

Predškolský a rovnako aj sociálny pedagóg majú mať podľa tohto zákona znalosti o aktuálne platných legislatívnych normách určených pre danú oblasť.

Súčasťou vzdelávania predškolského pedagóga je aj realizácia prakticky zameranej časti štúdia v rozsahu najmenej 100 dní v odborne zameranej inštitúcii uznanej vysokou školou. V rámci štúdia sociálneho pedagóga zákon vymedzuje povinnosť absolvovať v odborne zameranej inštitúcii prakticky zameraný semester štúdia v rozsahu najmenej 100 dní.

## **2. Systém prípravy budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania na Slovensku**

Pedagogický personál, vykonávajúci výchovno-vzdelávaciu činnosť v predškolských zariadeniach, má učiteľský status. V súlade s kvalifikačnými požiadavkami, ktoré sa kladú na

pedagogických zamestnancov, môže byť učiteľ predprimárneho stupňa vzdelávania absolventom vzdelávania na strednej odbornej škole, ale aj absolventom pregraduálneho štúdia na vysokej škole.

## **2.1. Príprava pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania na strednej odbornej škole**

Príprava budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania prebieha na stredných odborných školách s pedagogickým zameraním v rámci študijného odboru *Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo*. Dĺžka štúdia v tomto odbore je štyri roky a okrem teoretickej prípravy na povolanie zahŕňa aj pedagogickú prax.

Obsah a ciele výchovy a vzdelávania pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania uvádza *Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu. Skupina študijných odborov 76 Učiteľstvo*. V rámci vzdelávacieho odboru *Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo* definuje tento vzdelávací program obsahové štandardy, ktoré majú byť náplňou teoretického vzdelávania pedagóga. Jeho základ tvoria poznatky z oblastí základov vied o človeku; edukačného procesu v materskej škole a školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach; biológie a starostlivosti o zdravie; metodiky edukačných činností; ľudských práv a cudzieho jazyka. Obsahový štandard *Metodiky edukačných činností* sprostredkúva študentom základy pre rozvoj kompetencií dieťaťa prostredníctvom tematických oblastí výchovy. Patrí sem vzdelávacia oblasť spoločensko-vedná, pracovno-technická, prírodovedno-environmentálna, esteticko-výchovná, telovýchovná, zdravotná a športová oblasť. Tieto oblasti sa premietajú do jednotlivých vyučovacích predmetov, ktoré sú na strednej odbornej škole vyučované. V rámci praktickej prípravy uvádza vzdelávací program pre daný odbor obsahové štandardy zamerané na edukačný proces, komunikáciu a etiku a praktickú prípravu. Táto praktická príprava sa realizuje formou praktických cvičení (v odborných učebniach) i formou odbornej praxe.

Rozsah a zaradenie odbornej praxe je v kompetencii stredných odborných škôl, pod vedením ktorých sa budúci pedagógovia pre predprimárny stupeň vzdelávania pripravujú. Povinnou súčasťou praktickej prípravy je aj absolvovanie odbornej praxe súvisle v rozsahu minimálne 20 pracovných dní (spolu za celé štúdium). Odborná prax sa realizuje v materských školách a školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Študenti aplikujú vedomosti, zručnosti a spôsobilosti z jednotlivých metodík, používajú poznatky z pedagogiky a psychológie. Súčasťou priebežnej praxe je pozorovanie práce učiteľov v materských školách a vychovávateľov v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, tvorba, realizácia, prezentácia a hodnotenie vlastných projektov na zadané témy. Cieľom je osvojovanie si profesionálnych postupov a zručností potrebných pre plánovanie, organizovanie a vedenie činností, rozvíjanie sociálnych schopností a zručností potrebných pri práci s deťmi (*Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu. Skupina študijných odborov 76 Učiteľstvo*. 2013).

## **2.2. Pregraduálna príprava pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania**

Vysokoškolská príprava pedagogických pracovníkov pre predprimárny stupeň vzdelávania sa na Slovensku uskutočňuje v rámci študijného odboru *Predškolská a elementárna pedagogika*. Podľa opisu daného študijného odboru sa absolvent bakalárskeho stupňa štúdia v danom odbore uplatní ako učiteľ materskej školy alebo vychovávateľ detí v predškolskom a mladšom školskom veku (najmä v školských kluboch a centrách voľného času). Výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje v súlade so štruktúrou študijných programov konkrétnych univerzít, ktoré toto vzdelávanie poskytujú.

V rámci obsahu výchovy a vzdelávania vymedzuje opis študijného odboru nosné témy, ktoré musia byť súčasťou každého študijného programu v danom odbore. Tieto témy sú viazané na viaceré oblasti vedy. Sociálnovedný kontext odboru sa orientuje na základné filozofické súvislosti pedagogického myslenia a na sociálny a politický kontext výchovy a vzdelávania. Pedagogický a psychologický kontext odboru obsahuje poznatky zo základov psychológie vývinu dieťaťa a biológie dieťaťa, všeobecných teórií výchovy a vzdelávania, teórií predškolskej a mimoškolskej výchovy, ale aj programov a všeobecnej metodiky výchovy a vzdelávania v predškolskom a mladšom školskom veku. Metodický kontext odboru sa zameriava najmä na metodiku výchovných a vzdelávacích činností v oblasti jazyk, matematika a prírodoveda, umenie i telesná kultúra. Ďalšími témami jadra sú poznatky z organizácie školských a výchovných inštitúcií, gender štúdie, vybrané medicínske poznatky a alternatívne výchovné programy (*Opis študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika*. 2017). Uvedený obsah vzdelávania je študentom sprostredkovaný prostredníctvom jednotlivých kurzov tvoriacich študijné programy univerzít zameriavajúcich sa na prípravu pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania.

V súvislosti s požiadavkou nadobudnutia praktických schopností absolventa študijného odboru, realizujú študenti počas svojho štúdia pedagogickú prax v zariadeniach poskytujúcich výchovu a vzdelávanie deťom v predškolskom a mladšom školskom veku (materské školy, školské kluby, centrá voľného času). Rozsah pedagogickej praxe, jej zaradenie a zameranie závisí opäť od akreditovaných študijných programov konkrétnych univerzít. Na základe študijného programu *Predškolská a elementárna pedagogika* Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, realizujú študenti denného štúdia pedagogickú prax v každom semestri štúdia, počnúc druhým semestrom, v rozsahu od dvoch do štyroch týždňov. Jej cieľom je uplatňovanie vedomostí z rôznych teórií, didaktických odborov i metodík na premyslené edukačné pôsobenie pri výchove a vzdelávaní detí v materskej škole i školskom klube. Študenti sa majú rozvíjať v oblasti osobnostných predpokladov, ako sú empatia, zodpovednosť, trpezlivosť, tvorivosť a pod. V rámci praxe sa oboznamujú s platnou pedagogickou dokumentáciou. Budúci pedagógovia pre predprimárny stupeň vzdelávania vykonávajú pozorovania edukačnej reality pri výchovno-vzdelávacej práci učiteľa materskej školy alebo školského klubu, ale realizujú aj vlastné aktívne výstupy.

## **Záver**

Poskytovanie vzdelávania budúcim pedagogickým zamestnancom pre predprimárny stupeň vzdelávania na Slovensku, podobne ako v Spolkovej krajine Bavorsko, je možné na úrovni vyššieho sekundárneho stupňa vzdelávania, ale aj na úrovni terciárneho stupňa vzdelávania. Kým na Slovensku majú pedagogickí pracovníci realizujúci výchovu a vzdelávanie na predprimárnom stupni vzdelávania jednotné postavenie a status učiteľa materskej školy, v Bavorsku sa títo pracovníci členia na odborné pracovné sily (vychovávateľa) a pomocné pracovné sily (detskí opatrovatelia). Výchovno-vzdelávaciu činnosť v predškolských zariadeniach okrem nich vykonávajú aj sociálni a predškolskí pedagógovia, ktorí najčastejšie vystupujú vo vedúcich pozíciách. Takisto je tu možné pozorovať rozdielne zameranie štúdia realizovaného na vysokých školách. Obsah vzdelávania vychovávateľov a detských opatrovateľov je zameraný širokospektrálne. Sústredí sa okrem oblastí súvisiacich s pedagogikou a psychológiou aj na oblasti, ktorých obsahy sú vo výchovno-vzdelávacom procese sprostredkované deťom (napr. oblasť kultúry a umenia, matematicko-prírodovedná oblasť a pod.) Vysokoškolské štúdium predškolských a sociálnych pedagógov sa omnoho výraznejšie orientuje na oblasť pedagogiky, či už zameranej na predškolský vek, alebo na problematiku sociálnej práce. Naproti tomu na Slovensku sú výchova a vzdelávanie pedagógov na strednej odbornej škole zameranej na pedagogiku

a výchova a vzdelávanie na vysokej škole v študijnom odbore *predškolská a elementárna pedagogika* podobné, čo sa týka vymedzenia oblastí vedeckého poznania, ktorých poznatky sa študentom sprostredkujú. V rámci vysokoškolského štúdia sa ďalej rozvíjajú a prehlbujú, študenti nadobúdajú hlbší pohľad do filozofie jednotlivých odborov. Zvláštnosťou v štrukturácii obsahu vzdelávania vychovávateľov i detských opatrovateľov v Bavorsku je jeho rozdelenie do vzdelávacích oblastí, v rámci ktorých sa bližšie charakterizujú obsahy predmetov. Súborné poznatky určitého predmetu sa tak pri ich sprostredkovaní prispôbujú charakteru oblasti, v ktorej sú prezentované.

Podstatný rozdiel nachádzame tiež v prepojení kvalifikácie získanej štúdiom uvedených študijných odborov s kvalifikáciou, ktorá je potrebná pre prácu pedagóga na primárnom stupni vzdelávania. Zatiaľ čo v Nemecku je štúdium pre povolanie pedagóga pre predprimárne vzdelávanie oddelené od štúdia učiteľstva na primárnom stupni vzdelávania, na Slovensku sú uvedené oblasti prepojené. Absolventi bakalárskeho stupňa štúdia v odbore *predškolská a elementárna pedagogika* môžu po ukončení bakalárskeho stupňa štúdia pokračovať na magisterskom stupni, a tak nadobudnúť vzdelanie učiteľa pre primárny stupeň vzdelávania v základnej škole.

**Poznámka:** príspevok vznikol s podporou grantového projektu VEGA 1/0844/17 *Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte.*

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- Bayerisches Sozial- und Kindheitspädagogengesetz (BaySozKiPädG) Vom 24. Juli 2013.* 2013. [online]. [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BaySozKiPaedG>
- Berufsfachschulordnung Ernährung und Versorgung, Kinderpflege, Sozialpflege, Hotel- und Tourismusmanagement, Informatik (Berufsfachschulordnung – BFSO) Vom 11. März 2015.* 2015. [online]. [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayBFSO>true>
- ECKHARDT, T.. 2017. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2014/2015.* [online]. Bonn: KMK. [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf)
- Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf Grundlage des länderübergreifenden Lehrplans, landesspezifisch angepasst.* 2017. [online]. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: [https://www.isb.bayern.de/download/19763/faks\\_endgueltiger\\_lehrplan\\_2017.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/19763/faks_endgueltiger_lehrplan_2017.pdf)
- Lehrplan für die Berufsfachschule für Kinderpflege.* 2010. [online]. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: [http://www.isb.bayern.de/download/10791/kinderpflege\\_2010\\_v2012.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/10791/kinderpflege_2010_v2012.pdf)
- Lehrplan für das Sozialpädagogische Seminar. Ausbildungsrahmenplan.* 2010. [online]. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, [citované 29. 3. 2018]. Dostupné na: [https://www.isb.bayern.de/download/9173/fak\\_sozialpaedagogik\\_-\\_sozialpaedagogisches\\_seminar\\_2010.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/9173/fak_sozialpaedagogik_-_sozialpaedagogisches_seminar_2010.pdf)
- Opis študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika.* 2017. [online]. [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory/pdf/10105>

- Schulordnung für die Fachakademien (Fachakademieordnung – FakO) Vom 9. Mai 2017.* 2017. [online]. [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayFakO>
- Sozialpädagogisches Seminar. Grundlagen.* 2016. [online]. München: Städtische Fachakademie für Sozialpädagogik. [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: [http://www.sozpaedfs.musin.de/fileadmin/user\\_upload/Sozialpaedagogik/Dokumente/oefentlich/Grundlagenheft\\_SPS\\_aktuell.pdf](http://www.sozpaedfs.musin.de/fileadmin/user_upload/Sozialpaedagogik/Dokumente/oefentlich/Grundlagenheft_SPS_aktuell.pdf)
- Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu. Skupina študijných odborov 76 učiteľstvo.* 2013.[online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: [http://www.siov.sk/Documents/09-11-2016/%C5%A0VP\\_76\\_U%C4%8Dite%C4%BEstvo.pdf](http://www.siov.sk/Documents/09-11-2016/%C5%A0VP_76_U%C4%8Dite%C4%BEstvo.pdf)
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 20. októbra 2009, ktorou sa ustanovujú kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.* 2009. [online]. [citované 29. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/2967.pdf>

### **Authors Information:**

*Mgr. Renata Izdinska – PhD. student, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
E-mail: [renata.izdinska@smail.unipo.sk](mailto:renata.izdinska@smail.unipo.sk)

*RNDr. Iveta Scholtzova – PhD., Associate Professor, Department of Mathematic Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
E-mail: [iveta.scholtzova@unipo.sk](mailto:iveta.scholtzova@unipo.sk)

**VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA VYCHOVÁVATEĽOV V BAKALÁRSKOM  
ŠTUDIJNOM PROGRAME PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA  
V ROVINE TEÓRIE A PRAXE**

**UNIVERSITY PREPARATION OF EDUCATORS IN BACHELOR STUDY  
PROGRAMME PRESCHOOL AND ELEMENTARY PEDAGOGY  
ON THE LEVEL OF THEORY AND PRACTICE**

*Erika Novotná*

*Erika Novotna*

**Abstrakt**

Príspevok je zameraný na prípravu pedagógov (konkrétne vychovávateľov pre školské výchovno-vzdelávacie zariadenia) v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. V prvej časti sa autorka opiera o výsledky realizovaných výskumov a konštatovania v správach o stave profesijnej prípravy učiteľov na Slovensku. Následne poukazuje na proporcionality zastúpenia akademických predmetov, metodík, didaktík a pedagogickej praxe v danom študijnom programe a porovnáva to s opisom študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika. V závere autorka prezentuje výsledky prieskumu, zameraného na reflektovanie skúseností študentov zo súvislej pedagogickej praxe a apeluje na potrebu posilnenia didaktík a rozsahu praxe vo vzťahu k profilácii absolventov na pozíciu vychovávateľa.

**Annotation**

This paper is focused on the preparation of pedagogues (specifically educators for pedagogical and educational facilities) in the study programme Preschool and Elementary Pedagogy at the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov. In the first part, the author relies on the results of researches and findings in the reports on the state of professional preparation of teachers in Slovakia. Then the paper points out the proportional representation of academic subjects, methodologies, didactics and pedagogical practice in the given study programme. These are then compared with the description of the study programme Preschool and Elementary Pedagogy. In conclusion, the author presents the results of a survey, which was aimed at reflecting students' experience from continual practice and emphasizes the need to strengthen didactics and the range of practice in relation to the graduation profile of a educator.

**KLúčové slová:** *Vychovávateľ, bakalárske štúdium, študijný program, reflexia, pedagogická prax.*

**Keywords:** *Educator, bachelor's degree, study programme, pedagogical practice.*

**Úvod**

Príprava učiteľov, musí mať dve základné súčasti, pretože ide o prípravu na konkrétnu profesiu. Jedna je teoretická akademická príprava v pedagogike, psychológii, vo vedných

odboroch vyučovacích predmetov. Druhá je profesijná príprava, ktorá má pripraviť na výkon povolania, a to je v učiteľstve didakticko-praktická príprava. V poslednej dobe je nielen odborníkmi z vysokých škôl, ale aj školskou praxou a decíznou sférou veľmi často kritizovaná práve nedostatočná praktická profesijná príprava. Dá sa povedať, že kým teoretická akademická príprava postupne po roku 1989 dosahuje univerzitnú úroveň porovnateľnú so zahraničím, tak na rozdiel od nej praktická (a žiaľ aj didaktická príprava) vo veľkom množstve fakúlt vysokých škôl nedosahuje univerzitný charakter, zostáva na úrovni realizácie praxe porovnateľnej so strednými pedagogickými školami (Kosová – Tomengová a kol. 2015).

## 1. Jadro študijného programu predškolská a elementárna pedagogika na PF PU v Prešove

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove (PF PU) ponúka akreditovaný bakalársky študijný program predškolská a elementárna pedagogika. Absolventi uvedeného programu sa môžu uplatniť v praxi ako pedagogickí zamestnanci v materských školách a školských kluboch detí. V opise študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika (2017) sa uvádza, že absolvent odboru Predškolská a elementárna pedagogika (bc.) dokáže projektovať výchovné a vzdelávacie prostredie v inštitúciách predškolskej výchovy a v zariadeniach voľnočasových aktivít detí mladšieho školského veku (školské kluby, centrá voľného času a pod.). Je spôsobilý realizovať výchovné a vzdelávacie programy v konkrétnych skupinách detí, viesť detské skupiny vo vzťahu k pedagogickým zámerom príslušných inštitúcií a organizácií. Absolventi majú vedomosti o kultúrnych a sociálnych súvislostiach výchovy, poznajú základné psychologické podmienky výchovy a vzdelávania, poznajú a vedú aplikovať pedagogické a didaktické programy príslušných výchovných inštitúcií. Taktiež poznajú organizačné zázemie príslušných výchovných zariadení.

Teoretické vedomosti absolventa 1. stupňa (bc. štúdia) by mali spočívať v tom, že pozná a chápe koncept socializačného a výchovného procesu v širších sociálnovedných súvislostiach, ovláda psychologickú interpretáciu vývinu a výchovy detí, pozná princípy tvorby a projektovania pedagogického prostredia pre deti príslušných vekových kategórií.

Povinné predmety, ktoré študenti odboru predškolská a elementárna pedagogika počas bakalárskeho štúdia v jednotlivých ročníkoch absolvujú, sú nasledovné:

**Tabuľka 1 – Povinné predmety v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na PF PU v Prešove(vlastné spracovanie)**

Obdobie	Názov predmetu
1. rok ZS	Základy psychológie
	Matematická gramotnosť
	Hudobná teória, intonácia a rytmus
	Filozofické, sociálne a psychodidaktické východiská edukácie
	Rozvoj výtvarnej expresie
	Biológia dieťaťa, školská hygiena, drogová prevencia
	Slovenský jazyk 1
1. rok LS	Prírodovedné vzdelávanie
	Biológia dieťaťa, školská hygiena, drogová prevencia
	IKT v predškolskej a voľnočasovej edukácii
	Pracovno-technické vzdelávanie
	Slovenský jazyk 2
	Vývinová a sociálna psychológia

	Matematická príprava v predškolskej edukácii
	Rozvoj pohybových kompetencií dieťaťa
	Predškolská pedagogika
	Hudobná expresia v predškolskej edukácii
2. rok ZS	Predškolská didaktika a diagnostika
	Matematické aktivity v edukácii mimo vyučovania
	Teória a metodika výchovy vo voľnom čase
	Úvod do štúdia literatúry
	Pohybové hry
2. rok LS	Sociokultúrne aspekty výchovy a vzdelávania
	Seminár k bakalárskej práci 1
	Metodika výtvarnej výchovy v predškolskej a voľnočasovej edukácii
	Metodika hudobnej výchovy v predškolskej a voľnočasovej edukácii
	Edukológia predškolskej a voľnočasovej telesnej výchovy
3. rok ZS	Spoločenskovedné a vlastivedné vzdelávanie
	Základy matematiky pre primárnu edukáciu
	Základy špeciálnej pedagogiky
	Seminár k bakalárskej práci 2
	Didaktika jazykovej a literárnej výchovy
3. rok LS	-----

Vymedzenie jadra vedomostí prvého stupňa bakalárskeho odboru štúdia sú viazané na: *sociálnovedný základ odboru* s tematickou orientáciou na: základné filozofické súvislosti pedagogického myslenia, sociálny a politický kontext výchovy a vzdelávania, pedagogický a psychologický kontext odboru: základy psychológie vývinu dieťaťa a biológie dieťaťa, všeobecné teórie výchovy a vzdelávania, teória predškolskej a mimoškolskej výchovy, programy a všeobecná metodika výchovy a vzdelávania v predškolskom a mladšom školskom veku. *Metodický kontext odboru* je tvorený metodikou výchovných a vzdelávacích činností v základných oblastiach výchovy a vzdelávania (jazyk, matematika a prírodoveda, umenie, telesná kultúra). Výstupom absolvovania štúdia má byť pedagogický projekt (semestrálna práca), záverečná práca (metodického charakteru) a štátna skúška. Ďalšie témy jadra sa týkajú organizácie školských a výchovných inštitúcií, vybrané medicínske poznatky, alternatívne výchovné programy.

Praktické schopnosti absolventa 1. stupňa (bc. štúdia) by mali byť nasledovné: vie organizovať a riadiť pedagogický proces na úrovni predškolskej triedy a v skupinách detí mladšieho školského veku, je spôsobilý metodicky spracovať konkrétne pedagogické programy, ako aj navrhovať a realizovať špecifické programy pre jednotlivé časti obsahu výchovy a vzdelávania, je schopný komunikovať svoje pedagogické poznanie na úrovni príslušnej komunity. Získanie praktických zručností majú možnosť študenti v rámci pedagogickej praxe počas štúdia, ktorej priebeh a rozsah na PF PU v Prešove uvádzame v tabuľke 2.

12 týždňov praxe x (5 pracovných dní) = 60 dní. Vzhľadom k tomu, že k jednému cvičnému pedagógovi sú predelení štyria študenti, reálne má možnosť každý študent aktívne vystúpiť na prax maximálne 30 krát, čo považujeme z hľadiska dĺžky štúdia (3 roky) za žiaľostne málo času a priestoru na nadobudnutie a precizovanie praktických zručností, návykov a spôsobilostí.

Súčasťou študijného programu (podľa *Opisu študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika* 2017) by mali byť aj doplňujúce vedomosti a schopnosti, ktoré sú charakterizované ako návyk permanentného vzdelávania sa, schopnosť interpretácie



vedeckých textov z oblasti pedagogiky, schopnosť efektívne spolupracovať na tvorbe celoškolských a komunitných projektov týkajúcich sa práce s deťmi.

**Tabuľka 2 – Pedagogická prax študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na PF PU v Prešove(vlastné spracovanie)**

Obdobie	Pedagogická prax – povinný predmet	Rozsah
1. rok ZS	-----	-----
1. rok LS	Pedagogická prax – B1P1 (asistenčná)	2 týždne v materskej škole (MŠ)
2. rok ZS	Pedagogická prax - B1P2 (priebežná)	2 týždne v materskej škole
2. rok LS	Pedagogická prax – B1P3 (asistenčná)	2 týždne v školskom klube detí (ŠKD)
3. rok ZS	Pedagogická prax - B1P4 (priebežná)	2 týždne v školskom klube detí
3. rok LS	Pedagogická prax - B1P5 (súvislá)	4 týždne (2 týždne MŠ + 2 týždne ŠKD)

Študenti na PF PU si môžu v rámci novo-akreditovaných študijných programov vyberať predmety zamerané na rozvoj mäkkých zručností prostredníctvom metód a techník neformálneho vzdelávania a výchovy. V rámci študijného programu predškolská a elementárna pedagogika si študenti môžu vyberať povinne voliteľné predmety - neformálna výchova a vzdelávanie (2. rok LS) a základy projektového manažmentu pre pracovníkov s mládežou (3. rok ZS). V ponuke je tiež voliteľný predmet mládežnícka politika na európskej a národnej úrovni. V rámci týchto predmetov sa študenti dozvedajú o možnostiach ďalšieho vzdelávania a investovania času a energie do seba (Juventa- Slovenský inštitút mládeže, Eurodesk, Erasmus+, Európska dobrovoľnícka služba, Mládežnícka politika na miestnej a národnej úrovni atď). Rovnako sa študenti môžu zapájať do rôznych projektov a podujatí organizovaných v rámci PF PU ako napríklad tematicky zamerané popoludnie pre deti zo školských klubov, ktoré je organizované recipročne pre cvičné školy zabezpečujúce pedagogickú prax v priebehu štúdia.

## **2. Limity a benefity profilácie absolventov na bakalárskom stupni vysokoškolského štúdia**

Veľkým zlomom v kreovaní vysokoškolského štúdia učiteľov boli roky 2004 a 2005, ktorými začalo obdobie tvorby a zavedenia štruktúrovaného trojstupňového vysokoškolského štúdia bolonského typu (*Transformácia vysokoškolského vzdelávania ... 2012*, s. 26). Je na mieste otázka, či je reálne za tri roky štúdia pripraviť (v jednej osobne) pedagóga, kvalifikovaného pracovať ako učiteľ v materskej škole, a tiež ako vychovávateľ v školskom klube detí, ak vezmeme do úvahy nasledujúce fakty:

- odlišný typ inštitúcie - materská škola je školou a patrí podľa školského zákona do sústavy škôl. Školský klub detí je školským výchovno-vzdelávacím zariadením a patrí do sústavy školských zariadení (zákon č. 245/2008, § 112),
- iná veková kategória zverencov - v materskej škole sú deti v predškolskom veku, v školskom klube detí v mladšom školskom veku a dokonca v niektorých prípadoch aj deti v staršom školskom veku,

- princíp vyučovania v materskej škole a princíp vedenia výchovno-vzdelávacích činností v školskom klube detí, by mal byť diametrálne odlišný, s čím súvisia ďalšie metodické náležitosti ako komunikácia vo vzťahu k dieťaťu, využívanie metód, foriem, stratégií a pod.,
- obsah a organizácia výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole a školskom klube je rozdielna,
- pozícia učiteľa a vychovávateľa vo vzťahu k deťom si vyžaduje flexibilitu vo vzťahu k obsahovej, vzťahovej dimenzii i dimenzii edukačného prostredia.

Uvedený zoznam zďaleka nie je úplný, no na uvedených príkladoch sme chceli ilustrovať, že pripraviť študijný program na šesť semestrov tak, aby plnohodnotne zastrelil odbornú, metodicko-didaktickú i profesijnú dimenziu prípravy pedagógov je koncepčne i systémovo náročné. V tejto súvislosti je konštatované (*Transformácia vysokoškolského vzdelávania...*, 2012), že v študijnom odbore 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika sa situácia veľmi skomplikovala, pretože bakalárske štúdium sa chápe ako kombinovaný typ profesijného štúdia s prípravou na výkon praktickej profesie učiteľky MŠ, pedagogického asistenta, či vychovávateľky v školskom klube, a súčasne akademického štúdia s teoretickou prípravou na pokračovanie v dvoch magisterských štúdiách učiteľstva pre primárne vzdelávanie a predškolskej pedagogiky.

Opis jadra vedomostí bakalárskeho štúdia obsahuje len metodiku edukačných činností v materskej škole a v čase mimo vyučovania, odborovo-didaktické štúdium (t. j. odborové didaktiky viažuce sa na predmety v škole vrátane učiteľskej praxe a to priebežnej aj súvislej) je súčasťou výhradne až magisterského štúdia. To znemožňuje označiť bakalárske štúdium ako postačujúce pre primárnoškolskú učiteľskú profesiu. Na druhej strane vtesnáva profilujúce predmety učiteľstva pre primárne vzdelávanie len do dvojročného magisterského štúdia. Najväznejšou dilemou pri konštituovaní študijných programov je obťažnosť spojiť profesijnú praktickú orientáciu s akademickou – bakalársky program vlastne stráca charakter a vnútornú integritu, lebo vyžaduje množstvo predmetov. Zároveň je nízka kontinuita s magisterským programom učiteľstva pre primárny stupeň školy, pretože kompetencie učiteľky MŠ (resp. vychovávateľky v školskom klube) a učiteľky primárneho stupňa ZŠ na seba stupňovito nenadväzujú, metodické predškolské a mimoškolské zameranie a praxe v materských školách a školskom klube v bakalárskom štúdiu neumožňujú didaktickú a praktickú predprípravu na budúce štúdium učiteľstva, čo zužuje skutočnú učiteľskú prípravu podobne ako v učiteľstve pre sekundárne stupne len na magisterské dva roky. Práve z vyššie uvedených dôvodov v poslednom období po niekoľkoročných skúsenostiach silnejú hlasy požadujúce opätovné zavedenie spojeného učiteľského vzdelávania, nečleneného na bakalársky a magisterský stupeň.

Profesijná zložka prípravy pedagógov je založená na osvojovaní zručností, spôsobilostí a kompetencií pre riešenie reálnych situácií a tie možno získať len praktickou skúsenosťou. Avšak pre skutočné pochopenie situácie mechanický praktický nácvik konania nestačí. Ten, ak je len rutinný, neumožňuje ani zlepšovať vlastné profesijné postupy. K tomu je potrebná na určitej kvalitatívnej úrovni realizovaná reflexia praktickej skúsenosti – špecifická integrácia naučenej teórie a odskúšanej praxe. Pedeutológia (teória učiteľskej profesie) sa permanentne venuje otázke, ako odstrániť rozpor teórie a praxe v príprave učiteľov. Väčšina výskumov, a to aj na Slovensku (Vargová 2013. In: Kosová – Tomengová 20501) potvrdzuje, že u nastupujúcich učiteľov existuje tzv. šok z praxe a nízka schopnosť využiť teoretické poznatky na zlepšenie svojej praktickej učiteľskej činnosti. Práve preto teoretickú oporu konceptov praktickej prípravy učiteľov v súčasnej dobe vo svete najčastejšie tvorí model reflexívneho praktika (Kasáčová 2003), ktorý objasňuje, ako sa profesijné myslenie premieta do profesijného konania, ako aj, že tento vzťah nie je vôbec jednoduchý. Tiež dokazuje, že bez

dostatku dobre reflektovanej praxe nie je možné učiteľovo konanie ani myslenie meniť. Smolík – Svoboda (200) v tejto súvislosti uvádzajú, že pedagóg je v praxi v reálnej situácii, kedy má a musí vytvárať alternatívy riešení kompatibilné s pedagogickou situáciou. Zvýšené nároky sú v takom prípade kladené i na kognitívnu zložku študenta. Pre úspešné zvládnutie pedagogickej situácie i následný osobnostný rast učíme študentov pýtať sa „prečo“? Metodici a cviční pedagógovia by mali iniciovať študentov k pátraniu po príčinách, dôsledkoch i funkčnosti systému. Jednou z možností je, vystavovať študentov situáciám, keď sa musia sami seba spytovať na dôvody svojho uvažovania, neracionálneho či afektívneho konania, averzie alebo príčinách zvolenej pedagogickej stratégie. Dôležitým aspektom je tiež prijímanie zodpovednosti za svoje rozhodnutia a jeho dôsledky. Ak si má študent uvedené princípy interiorizovať, nie iba proklamovať, je nevyhnutné pracovať i na jeho sebaobrazu („JA“), prostredníctvom jeho aktívnej participácie. Uvedené si však vyžaduje prepracovaný model pedagogickej praxe v zmysle intenzívnej spolupráce medzi zúčastnenými stranami: cvičný pedagóg – študent- metodik pre pedagogickú prax na vysokej škole. To je však pri súčasnom systéme financovania vysokého školstva a počtoch prijímaných študentov na učiteľské odbory nereálne z hľadiska kapacít i z hľadiska časového. Študentom sa však snažíme vytvoriť priestor pre reflektovanie formou metodických rozborov kolokvií, analýzou portfólií.

### **3. Reflektovanie výchovno-vzdelávacieho procesu v školskom klube detí po absolvovaní súvislej pedagogickej praxe študentmi bakalárskeho štúdia.**

Po súvislej pedagogickej praxi študentov tretieho ročníka bakalárskeho stupňa štúdia (odbor predškolská a elementárna pedagogika) sme sa snažili získať spätnú väzbu od študentov aj prostredníctvom online dotazníkového prieskumu, ktorého sa zúčastnilo 59 študentov. Cieľom prieskumu bolo zistiť názory a postoje respondentov na kvalitu, organizáciu výchovno-vzdelávacích činností v školskom klube detí (ŠKD), vo vzťahu k potrebám a záujmom detí. Jednotlivé položky dotazníka boli vnútorne členené na tri oblasti. Prvá sa týkala organizácie a chronológie radenia jednotlivých výchovno-vzdelávacích činností v priebehu popoludnia v ŠKD. Druhá oblasť bola zameraná na posúdenie pozitív a negatív kvality výchovno-vzdelávacej práce v ŠKD vo vzťahu k deťom. Tiež nás zaujímalo o aké aktivity deti javili záujem/nezáujem. Tretia oblasť sa týkala reflexie študentov vo vzťahu k ich pripravenosti na prácu v ŠKD a záujem o prácu vychovávateľa. Zistili sme nasledovné skutočnosti. Takmer všetci študenti (v kolokviálnych diskusiách) konštatovali, že rozsah pedagogickej praxe je nízky a potrebovali by pracovať viac a dlhšie. V nasledujúcej časti budeme interpretovať podstatné zistenia vo vzťahu k uvedeným oblastiam.

#### **a. Organizácia a chronológia radenia jednotlivých výchovno-vzdelávacích činností v priebehu popoludnia v ŠKD**

Organizácia popoludnia v ŠKD je všade iná. Závisí od požiadaviek rodičov a tiež od osvedčenej tradície daného ŠKD. S klasickým usporiadaním výchovno-vzdelávacích činností v rámci popoludnia v ŠKD (považujeme ho vo vzťahu k biorytmu a krivke výkonnosti dieťaťa v mladšom školskom veku za ideálne) sa stretlo na pedagogickej praxi 83,1 % študentov. Považujeme to za pozitívum, keďže uprednostňovanie prípravy na vyučovanie (ihneď po obede) bez odpočinku a rekreácie je najväčším prehreškom vo vzťahu k deťom (s čím sa stretlo 3,4% študentov). S alternatívou odpočinková činnosť – príprava na vyučovanie - rekreačná činnosť vrátane tematickej oblasti výchovy sa stretlo 6,8% študentov. Fakt, že v niektorých ŠKD predchádza rekreácii na čerstvom vzduchu a záujmovej aktivite príprava na

vyučovanie je spôsobená tým, že veľa detí odchádza počas pobytu v ŠKD na záujmové útvary a požiadavka rodičov je, aby malo dieťa po návrate z ŠKD domov domáce úlohy urobené. 6,7 % študentov uviedlo „iné alternatívy“.

V novelizovanom zákone č. 245/2008, §114, ods. 1 je uvedené, že ŠKD zabezpečuje pre deti činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na oddych v čase mimo vyučovania a v čase školských prázdnin a činnosť, ktorú zabezpečuje školský klub detí, nie je totožná s činnosťou zabezpečovanou centrom voľného času. Napriek tomuto zákonnému nariadeniu sa v ŠKD i naďalej realizuje „záujmová činnosť“ v podobe tematických oblastí výchovy (TOV). Respondentov sme sa opýtali, či je podľa ich názoru na realizáciu TOV v ŠKD čas a priestor. Možnosť „jednoznačne áno“ zvolilo 3,4% , skôr áno 27,1% a určite áno 23,7% respondentov. Opačný pól na škále s tendenciou k negatívnemu názoru („skôr nie“) na realizovanie TOV v ŠKD zvolilo 40,7% študentov. Ostatné možnosti na škále neboli respondentmi zvolené. Možnosť „iné“ zvolilo 5,1% respondentov. Pomer 54,2% (čo je súčet pozitívne orientovaných odpovedí) ku 40,7% je zaujímavý údaj, ktorý naznačuje skôr rozporupnosť či ambivalenciu vo vzťahu k avizovanému javu.

## **b. Pozitíva a negatíva kvality výchovno-vzdelávacej práce v ŠKD vo vzťahu k deťom**

Študentov sme požiadali, aby na základe osobnej skúsenosti z pedagogickej praxe uviedli pozitíva a negatíva ŠKD vo vzťahu k dieťaťu. Respondenti mali možnosť odpovedať voľne (otvorená položka). Za pozitíva študenti najčastejšie považovali: oddych, zábavu, získavanie nových informácií, plnohodnotné využívanie času po vyučovaní, kolektív a nadväzovanie nových kamarátstiev, vyhnutie sa leňošaniu pri TV, PC , tablete, vypracovanie domácich úloh, voľnejší priebeh aktivít, hranie sa po vyučovaní ako forma relaxu, učenie formou hier, spontánne aktivity. Negatíva ŠKD vo vzťahu k deťom študenti vnímali nasledovne: dlhý čas strávený v škole, zaťažovanie detí vo voľnom čase cez TOV, málo času na oddych, keďže veľa detí ma ihneď po vyučovaní krúžky, obmedzený priestor v triedach, nevyhovujúce prostredie, vysoké počty detí, striktné riadenie činností má za dôsledok nezáujem detí o činnosti, deti nemajú záujem o riadené a organizované aktivity, chcú sa hrať podľa seba, málo pobytu na čerstvom vzduchu, nedostatok času na všetky činnosti, ktoré by mali v ŠKD prebiehať.

Respondentov sme požiadali, aby sa vyjadrili k tomu, čo deti v ŠKD chceli resp. odmietali robiť (respondenti vyjadrovali svoj názor na škále, 1 najčastejšie 5- najmenej často). Najväčší záujem majú deti v ŠKD, podľa respondentov, o pohybové hry, nasledovali spontánne činnosti, za nimi skupinové aktivity. Menej často prejavujú deti záujem o individuálne aktivity, organizované činnosti a na poslednom mieste o logické hry. Deti v ŠKD odmietali chodiť vonku, písať domáce úlohy, pohybové hry v rámci rekreačnej činnosti, známe hry, záujmovú činnosť, spievanie, tancovanie, počúvanie rozprávok, chlapani odmietali hrať kolektívne hry s dievčatami, odmietali tiež pracovné činnosti – vyrábanie a tvorenie s materiálom.

Z uvedeného je zrejmé, že nemožno vyhovieť všetkým deťom naraz, ktoré navštevujú dané výchovné oddelenie ŠKD, pretože záujmy detí v mladšom školskom veku sú ešte nevyhranené. Aj preto ŠKD ponúka pestrú škálu záujmových aktivít, ktoré pokrývajú všetky oblasti výchovy (spoločenskovednú, pracovno-technickú, prírodovedno-environmentálnu, esteticko-výchovnú, telovýchovnú, zdravotnú a športovú), a tie sa v rámci obdobia dvoch týždňov striedajú tak, aby sa potreba seberealizácie a naplnenia potrieb uspokojovala u všetkých detí.

### c. Reflexia študentov vo vzťahu k ich pripravenosti na prácu v ŠKD a záujem o prácu vychovávateľa.

Študentov sme sa opýtali ako ich vysoká škola pripravila na prax v ŠKD. Spomedzi 59 respondentov bola priemerná odpoveď na škále 3, 58 (na stupnici od 1 do 5, kde 1 – vynikajúca príprava, 5 – nedostatočná príprava). Hodnota 3,58 naznačuje, že študenti sa cítia byť na prax pripravení priemerne. Na otázku, či by študenti chceli po skončení štúdia pracovať v ŠKD ako vychovávateľa odpovedalo 40,7% študentov „skôr áno“, 37,3% „skôr nie“. „Určite áno“, odpovedalo 6,8% a „určite nie“, 11,9% študentov. Z výpovedí študentov možno dedukovať, že záujem o prácu vychovávateľa je badateľný, avšak mnohí zo študentov pokračujú v štúdiu na magisterskom štúdiu.

Bezprostredný kontakt s realitou praxe je nevyhnutný aj kvôli vytváraniu postojov študentov k povolaniu. Niektorí študenti konštatujú až po súvislej pedagogickej praxi, že práca v ŠKD im vyhovuje viac ako v materskej škole a vedeli by si predstaviť pracovať na pozícii vychovávateľa.

### Záver

Z výsledkov prieskumu, realizovaného bezprostredne po súvislej pedagogickej praxi študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika v školskom klube detí, si dovoľíme konštatovať, že praktickú prípravu v rámci bakalárskej formy štúdia je potrebné posilniť v zmysle rozsahu pedagogickej praxe i v zmysle didaktickej a metodickej prípravy budúcich vychovávateľov. Slabé miesta, ktoré sme identifikovali vo výpovediach respondentov vnímame najmä v spôsobilosti pripravovať pre deti aktivity a hry, ktoré by odrážali súčasné potreby a záujmy detí. Postoje respondentov k organizácii výchovno-vzdelávacej práce v školskom výchovno-vzdelávacom zariadení naznačujú aj potrebu realizácie výskumu v danej oblasti za účelom transparentnosti významu a poslania ŠKD vo vzťahu k všetkým zúčastneným stranám.

Ďalej je nevyhnutné posilniť spoluprácu medzi študentom-praktikantom, cvičným pedagógom a metodikom na vysokej škole v záujme zefektívnenia spolupráce a jednotnosti v požiadavkách na študenta.

Vo vzťahu k štruktúrovaniu vysokoškolskej prípravy pedagógov sa prikláňame k nasledovnému vyhláseniu: napriek tomu, že školstvo je v Európskej únii považované za národné špecifikum a nepodlieha zjednocovaniu, bolo učiteľské štúdium v zmysle bolonského procesu direktívne rozdelené do nespojitých, alebo len formálnych stupňov (na rozdiel od niektorých iných krajín) a neumožňuje realizovať prípravu učiteľov na odbornej báze podľa na seba nadväzujúcich fáz utvárajúcej sa učiteľskej profesionality. Tým, že do bakalárskeho štúdia sa sústredil teoretický základ všetkých súčastí štúdia, a do magisterského štúdia didaktická príprava a učiteľské praxe, došlo k prerušeniu postupného rozvíjania učiteľskej profesionality izolovaním teoretickej prípravy v predmetoch od predmetových didaktík a izolovaním teoretickej prípravy od učiteľskej praxe. Nie je možné vytvoriť systém praxí ako postupne gradujúcu štruktúru prepojenú s odbornou reflexiou praxe. Skrátením praktickej prípravy (väčšinou zo štyroch rokov na tri semestre) nie je dostatok času na rozvoj učiteľských zručností a kompetencií.

Zo strany učiteľských fakúlt a odborníkov na vzdelávanie učiteľov silnejú hlasy požadujúce opätovné zavedenie spojeného učiteľského vzdelávania (*Vyhlásenie asociácie dekanov PF Slovenskej a Českej republiky 2011*).

### Zoznam bibliografických odkazov:

- KOSOVÁ, B. - TOMENGOVÁ, A., 2015. Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov. Banská Bzstrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0860-7
- OPIS ŠTUDIJNÉHO ODORU PREDŠKOLSKÁ A ELEMENTÁRNA PEDAGOGIKA. 2017. [online]. [cit. 25.3.2018]. Dostupné na internete: file:///F:/PROF\_STAND/opis%20(1).pdf
- TRANSFORMÁCIA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV V KONTEXTE REFORMY REGIONÁLNEHO ŠKOLSTVA, 2012. [online]. Rozvojový projekt Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR. Záverečná správa a návrhy odporúčaní. Banská Bystrica 2012. [cit. 23. 3. 2018]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/1903.pdf>
- NÁVRH NA ZMENU SÚSTAVY ŠTUDIJNÝCH ODBOROV V SKUPINE 1.1. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE A NA ZMENY OPISOV UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH ODBOROV (1.1.1 – 1.1.3 a 1.1.5). [online]. [cit. 12.3.2018]. Dostupné na internete: [https://www.minedu.sk/data/files/3280\\_navrh\\_zmena-ucitelskych-so.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/3280_navrh_zmena-ucitelskych-so.pdf)
- VYHLÁSENIE ASOCIÁCIE DEKANOV PF SLOVENSKEJ A ČESKEJ REPUBLIKY, 2011. [online]. [cit. 12.2.2018]. Dostupné na internete: [https://is.muni.cz/do/ped/ADCR/PdF\\_UK\\_AD\\_110929\\_vyhlasenie\\_final.pdf](https://is.muni.cz/do/ped/ADCR/PdF_UK_AD_110929_vyhlasenie_final.pdf)
- SMOLÍK, A. – SVOBODA, Z., 2010. Možnosti rozvoja osobnostných a sociálnych kompetencií budúcich pedagógov prostredníctvom alternatívnych programov. In: *Kľúčovékompetencejakozpůsobmyšlení o vzdelávání v preprimární a primárníedukaci*. Ústí nad Labem: Univesita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-220-8
- KASÁČOVÁ, B., 2003. Reflexia v procese stávania sa učiteľom. In: *Pedagogická orientace*, 3, 2003. [on line]. [cit. 1. 3. 2018]. Dostupné na internete: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6808/6295>

### Author Information:

*PaedDr. Erika Novotná – PhD., Lecturer, Department of Preschool and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.*

*E-mail: [erika.novotna@unipo.sk](mailto:erika.novotna@unipo.sk)*

# RODINNÁ GRAMOTNOSŤ NA TRETÍU

## FAMILY LITERACY ON THIRD

*Alica Petrasová*

*Alica Petrasova*

### Abstract

Autorka prezentuje projekt európskeho partnerstva Literacy Cubed - Zameranie na rómske rodiny. Program bol pilotovaný v troch krajinách: Čierna Hora, Rumunsko a Slovensko od decembra 2013 do novembra 2015. Projekt LIT3 podporuje rozvoj zručností v oblasti čítania a zdravotnej gramotnosti troch generácií: deti základných škôl (vo veku 6 - 11 rokov), ich rodičov a starých rodičov. Hlavným koordinátorom a implementátorom projektu na Slovensku bola mimovládna organizácia Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. V príspevku prezentujeme skúsenosti členov projektového tímu s oslovovaním a zapájaním zúčastnených strán projektu v meste Dolný Kubín (Slovensko).

### Annotation

The author presents the European partnership project *Literacy Cubed – Focus on Roma Families*. The programme was piloted in three countries: Montenegro, Romania and Slovakia from December 2013 to November 2015. Project supports the reading and health literacy skills development of three generations: primary school children (aged 6-11), their parents/carers and their grandparents. The goal of Project was to raise the attainment level of Roma children in general education. The main coordinator and implementer of the project in Slovakia was the NGO Orava for Democracy in Education. In this paper, we present the experience of project team members with addressing and involving the participants of the project in Dolný Kubín (Slovakia).

**KLúčové slová:** Rodina. Rodinná gramotnosť – čítanie a zdravie. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

**Key words:** Family. Roma family, family literacy – reading and health. Children from socially disadvantaged backgrounds.

### 1. Úvod

Návrhy politik smerujúce k zlepšeniu začlenenia Rómov do majoritnej spoločnosti majú základný nedostatok. Vychádzajú z predpokladu, že existujú nejaké špecifické problémy Rómov, ktoré treba riešiť. Práca s rómskymi deťmi a jej rodinami môže byť úspešná len vtedy, ak je do nej zaangažovaná širšia lokálna komunita – rodičia, poradenské zariadenia, sociálni pracovníci, inštitúcie a organizácie, zaoberajúce sa problémami rodín v sociálnom vylúčení, aktivační pracovníci z komunity a pod. Komunita je prostredie alebo skupina ľudí, ktorí sú bez ohľadu na rozdielnosti schopní oceňovať rozdielnosti, čo im umožňuje účinne a otvorene komunikovať a spolupracovať na dosiahnutí spoločných cieľov. Slovo komunita

býva často používaný ako synonymum pre pospolitosť. Výraz komunita pochádza z latinského slovného základu spoločného s *communicare*, komunikácia – komunikovať.

Fenomén komunity – spoločenstva umožňuje vytvoriť a zažiť nehierarchické, veľmi hlboké medziľudské väzby, ťažko realizovateľné v súčasnom sociálnom prostredí. Umožňuje ľuďom prijať, transcendovať a oslavovať ich rozdielnosti a odlišnosti, čo ich uschopňuje komunikovať efektívne, otvorene a spolupracovať na dosiahnutí cieľov, ktoré boli vytýčené pre spoločné dobro. Ako dôsledok mnohí členovia skupiny vytvárajúcej spoločenstvo prežívajú pocit svojej jedinečnosti a hlbokej spoločnej jednoty, ktorý veľmi zriedkavo alebo vôbec necítili v iných skupinách.

Správa Pre zlepšenie gramotnosti je nevyhnutná podpora rodiny (<https://euractiv.sk>), ktorú vypracovali nezávislí odborníci pre Európsku komisiu, prináša prehľad a zhodnotenie stratégií, politík a iniciatív v oblasti rodinnej gramotnosti v niektorých členských krajinách. Zameriava sa predovšetkým na znevýhodnené rodiny a zdôrazňuje prípadové štúdie jedinečných a úspešných projektov. Slovensko medzi skúmanými krajinami nefiguruje. Hlavným záverom správy je, že programy rodinnej gramotnosti sú vysoko efektívne, a to ako pri zlepšovaní gramotnosti detí, tak i pri zlepšovaní rodičovských schopností. Autori vychádzali zo šiestich nedávnych meta-analýz, ktoré všetky zaznamenali pozitívny vplyv na rozvoj detskej gramotnosti. Podľa výskumov však existuje aj veľa prekážok, ktoré bránia úspechu a udržateľnosti programov. Tie by mali byť napríklad priamo reagovať na špecifické potreby rôznych zúčastnených skupín – existujú rôzne druhy znevýhodnenia a iniciatívy nemusia nutne fungovať pre všetky typy rodín.

Podľa autorov závisí dlhodobý úspech programov rodinnej gramotnosti od štyroch kľúčových faktorov: financovania, kvality programu, partnerstiev a dôkazov o úspechu založených na výskume. Niektorí k nim pridávajú aj piaty faktor – podporu médií. Mnoho dobrých programov, ktorých rozvoj si vyžiadala veľa času i zdrojov, vo viacerých členských krajinách skončili kvôli závislosti na krátkodobých grantoch, ktoré vyžadujú častú obnovu a podriaďujú sa množstvu externých politických tlakov. V správe sa ďalej uvádza veľký význam komplexných politík pre riešenie všetkých aspektov detstva. Rodinná gramotnosť je často vnímaná len vo forme projektov a nie ako integrálna časť vzdelávacieho systému. Preto v tomto smere neexistuje konzistentná a udržateľná politika. Odborníci zdôrazňujú, že čítanie a učenie musí byť pre deti čo najprirodzenejšie a zábavné. Avšak v členských krajinách to bude vyžadovať zmeny v národných programoch, aby flexibilne reagovali na miestne a individuálne potreby rodiny.

Existuje jasná súvislosť medzi nedostatočnou gramotnosťou a sociálno – ekonomickým zázemím rodiny. Aby sa čítanie a učenie stalo pre deti prirodzené, mala by byť rodinná gramotnosť vnímaná konzistentne. Zmeny v národných programoch by mali flexibilnejšie reagovať na individuálne potreby rodín. Dôležitá pre podporu jazykovej gramotnosti a rozvoji kritického myslenia v budúcnosti je podpora v rannom detstve. Rodičia hrajú aktívnu rolu pri podpore učenia a rozvoja ich detí a domáce prostredie je kľúčové. To by mali brať do úvahy aj vlády na národnej úrovni s tým, že dôležitá je spolupráca s miestnymi aktérmi ako sú rozličné inštitúcie detskej starostlivosti, komunity a školy ([www.materskecentra.sk](http://www.materskecentra.sk)).

## **2. O projekte Gramotnosť na tretiu – zameranie na rómske rodiny**

Projekt Gramotnosť na tretiu – Zameranie na rómske rodiny (ďalej: Projekt) bol realizovaný od 1.12.2013 do 30.11.2015 prostredníctvom partnerstva 5 organizácií zo 4 krajín (Rumunsko, Spojené kráľovstvo, Čierna Hora a Slovensko). Hlavným cieľom projektu bolo pozitívne ovplyvňovať návyky a postoje detí a rodičov v rámci dlhodobiejšieho cieľa povzbudzovať rodičov k neustálej podpore a zapojeniu do vzdelávania rómskych detí. Pracovali sme na troch miestach: v meste Cluj-Napoca, Rumunsko, kde sa do projektu



zapojili rómske rodiny žijúce v dvoch rôznych štvrtiach, avšak obe sú obývané drvivou väčšinou Rómov s nízkym sociálno-ekonomickým postavením (v skutočnosti jednou zo "štvrtí" je mestská skládka odpadu, z ktorej ľudia žijú zbieraním recyklovateľných materiálov); v meste Dolný Kubín, Slovensko, sme pracovali väčšinou s integrovanými rómskymi rodinami a v Podgorici, Čierna Hora, sme sa zamerali na rómske rodiny žijúce v utečeneckom tábore Konik na okraji mesta.

Cieľom projektu bolo vypracovať a šíriť efektívne stratégie na podporu rodinnej gramotnosti (podpora čítania a zdravotnej výchovy) v rómskych komunitách s výhľadom na zvýšenie školskej úspešnosti rómskych detí v škole a zlepšiť gramotnosť dospelých Rómov. Zámerom projektu bolo pozitívne ovplyvňovať návyky a postoje detí a ich rodičov podporovať a zapájať do vzdelávania. Projekt bol realizovaný od 1.12.2013 do 30.11.2015 prostredníctvom partnerstva 3 krajín (Rumunsko, Čierna Hora a Slovensko). Pracovalo sa na troch miestach: v meste Cluj-Napoca, Rumunsko, kde sa do projektu zapojili rómske rodiny žijúce v dvoch rôznych štvrtiach, avšak obe sú obývané drvivou väčšinou Rómov s nízkym sociálno-ekonomickým postavením (v skutočnosti jednou zo "štvrtí" je mestská skládka odpadu, z ktorej ľudia žijú zbieraním recyklovateľných materiálov); v meste Dolný Kubín, Slovensko, kde sa pracovalo väčšinou s integrovanými rómskymi rodinami a v Podgorici, Čierna Hora, bol projekt zameraný na rómske rodiny žijúce v utečeneckom tábore Konik na okraji mesta.

Hlavným koordinátorom a implementátorom projektu na Slovensku bola mimovládna organizácia Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní<sup>1</sup>. V príspevku prezentujeme skúsenosti členov projektového tímu s oslovovaním a zapájaním zúčastnených strán projektu Gramotnosť na tretiu - Zameranie na rómske rodiny v meste Dolný Kubín (Slovensko).<sup>2</sup>

## 2.1. Lokálna stratégia podpory rodinnej gramotnosti

Súčasťou projektu Gramotnosť na tretiu – Zameranie na rómske rodiny bolo na lokálnej úrovni rozvíjať a podporovať účinné politiky, ktoré vplyvajú na rozvoj rodinnej gramotnosti (čitateľskú a zdravotnú gramotnosť) v miestnych komunitách. Ako vyplýva zo samotného názvu (Gramotnosť na tretiu), program zapájal tri generácie (deti-rodičov-starých rodičov). V Dolnom Kubíne sa do programu rodinnej gramotnosti zapojilo viac než 20 detí mladšieho školského veku, 12 dospelých (rodičia a starí rodičia), 10 detí staršieho školského veku (ako priatelia na čítanie), 8 dobrovoľníkov a 5 školiteľov.

Keď realizátori Projektu začali premýšľať Ako zabezpečiť, aby tento projekt bol oveľa viac než len program rodinnej gramotnosti v lokálnej komunite?, vynorila sa myšlienka zapojenia rôznych kľúčových hráčov alebo zúčastnených strán. V Projekte to boli predstavitelia inštitúcií, organizácií a jednotlivcov s oprávneným záujmom na miestnej úrovni. Medzi skupiny zúčastnených strán projektu patrili - okrem samotných rómskych rodín - zástupcovia miestnych úradov, ako napr. radnica, miestne a regionálne orgány školskej správy, sociálne služby, zdravotnícke orgány; školy a univerzity pripravujúce školiteľov, sociálni pracovníci a zdravotnícky personál; rodiny, rodičia a rodičovské združenia; pedagogickí asistenti; ordinácie lekárov, nemocnice, zdravotnícky personál; knižnice a

<sup>1</sup> Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní je mimovládna organizácia, ktorá sa od roku 1995 usiluje o zlepšovanie slovenského vzdelávacieho systému podporou spolupráce a komunikácie medzi spoločnosťami pedagógov, škôl, univerzít, knižníc, mimovládnych a vládnych vzdelávacích inštitúcií. Združenie Orava vypracúva školiace programy a materiály pre pedagógov a rodičov, usporadúva konferencie, semináre, rokovania za okrúhlym stolom a pravidelné akcie na podporu čítania (nar. Týždeň hlasného čítania). Združenie Orava je členom viacerých domácich i medzinárodných sietí a teší sa dlhodobému partnerstvu s Ministerstvom školstva Slovenskej republiky, Národnou radou Slovenskej republiky a ďalšími orgánmi štátnej správy, regionálnej a miestnej samosprávy a mimovládnych organizácií.

<sup>2</sup> Autorka príspevku bola aktívnou riešiteľkou projektu Gramotnosť na tretiu - Zameranie na rómske rodiny.

knihovníci; sociálni pracovníci; vzdelávacie a zdravotnícke mimovládne organizácie, charitatívne organizácie, darcovia, dobrovoľnícke organizácie, dobrovoľníci a vydavateľstvá.

Hlavnou úlohou bolo zhromaždiť skúsenú a vplyvnú skupinu jedincov, ktorí by zastupovali svoje príslušné inštitúcie a pridali by rodinnú gramotnosť do svojej pracovnej náplne. Keďže ich účasť mala byť dobrovoľná, bezplatná a vyžadovala si ich angažovanosť, bol to pre náš projektový tím krok do neznáma. Uvedomovali sme si, že ak tento projekt má byť aktívny na lokálnej úrovni, potrebujeme využiť všetky naše miestne kontakty a poznatky miestnych podmienok a situácie. Projektový tím si preto hneď na začiatku urobil zoznam potenciálnych miestnych zúčastnených strán, a to buď jedincov alebo inštitúcií, ktoré by sme neskôr oslovili.

Oslovovanie potenciálnych kľúčových hráčov sa realizovalo väčšinou prostredníctvom osobných stretnutí s vedúcimi jednotlivých orgánov alebo inštitúcií. V tomto sa členovia projektového tímu snažili byť precízni, a hoci sa im vždy nepodarilo kontaktovať najskôr vedúceho pracovníka, trvali na tom, aby sa aspoň zúčastnili prípravného osobného stretnutia. Neboli si istí, ako budú oslovení ľudia reagovať, pretože každý projekt je niečím špecifický. Verili však myšlienkam projektu a práci, ktorú vykonávali, preto nebolo pre nich ťažké argumentovať, komunikovať myšlienky, a tak získať ľudí. Preto dúfali, že ľudia, ktorých oslovujú, poznajú iných kľúčových hráčov a dajú im ďalšie kontakty, alebo poveria ľudí zo svojich organizácií, čo sa ukázalo byť pravda. Taktiež pozvali osoby a inštitúcie, ktoré boli zapojené v prvých fázach projektu - pri mapovaní miestnych potrieb.

Majúc na zreteli, že je dôležité vytvoriť vysoko kompetentnú a angažovanú skupinu miestnych zúčastnených strán, dohodli si jednotliví členovia projektového tímu najskôr osobné stretnutia s tými, ktorých mali označených ako "musia byť" v našom zozname. Nechceli stratiť zástupcov z najdôležitejších inštitúcií kvôli nejakým nepredvídateľným dôvodom alebo kvôli nejasnej komunikácii. Navyše si uvedomovali, že priestor, v ktorom sa pracovalo, nebol veľký (približne 20 000 obyvateľov), preto si nemohli dovoliť stratiť žiadne dôležité osoby. Takže skôr, ako pozvali ľudí na prvé zasadnutie pracovnej skupiny, stretli sa s nimi osobne. Verili, že osobné stretnutie nemožno nahradiť žiadnym iným spôsobom kontaktu. Stretnutia zoči-voči im umožňovalo predstaviť samých seba a zreteľne hovoriť o súčasných projektoch a snahách, vysvetliť ciele projektu, očakávania, ich prípadné roly, a zároveň preskúmať, ako by mohlo byť spoločné úsilie zosilnené budúcou vzájomnou spoluprácou. Navyše sa ústne mohlo lepšie vysvetliť, aký druh odborníkov a osôb by projekt potreboval mať v pracovnej skupine.<sup>3</sup>

Z predchádzajúcich skúseností si boli členovia projektového tímu vedomí, že prvé stretnutie je vždy kriticky dôležité pre ďalšiu spoluprácu. Preto venovali pozornosť aj takým aspektom, akými sú: miesto, čas, forma pozvania, program, pripomenutie stretnutia niekoľko dní vopred, poskytnutie ľahkého obeda a občerstvenia, vhodnej prezentácii projektu, atď. Z dôvodu vybrať miesto, ktoré by bolo ľahko dostupné pre každého zo zúčastnených strán a zabezpečilo by dostatočnú vážnosť a dôstojnosť pracovnej skupiny, požiadali zástupcu miestnej radnice, aby im poskytol zasadacie miesto v ich priestoroch. Zabezpečenie zasadačky radnice bolo pre realizáciu projektu dôležité, pretože aj takto sa mohla demonštrovať podpora projektu miestnou samosprávou. Väčšina stretnutí pracovnej skupiny sa konala v bežnej zasadačej miestnosti samosprávy, jedno stretnutie bolo dokonca v prestížnejšej zasadačke primátora. Okrem toho v tej istej budove je aj sídlo miestnej televízie, preto bolo pre projekt ľahšie získať publicitu aktivít.

---

<sup>3</sup> Z tohto dôvodu sa spočiatku používal termín "skupina expertov". Do pracovnej skupiny boli poverení zväčša vedúci pracovníci úradov a inštitúcií. Neskôr sa zaviedol výraz "zúčastnené strany" anglicky: "stakeholders", ktorý presnejšie vyjadroval túto kategóriu osôb.

Spolupráca s oficiálnymi predstaviteľmi zúčastnených inštitúcií bola po formálnej stránke zabezpečená podpísaním memoranda. Memorandum o spolupráci sa podpísal s každou inštitúciou až po prvom zasadnutí, aby zúčastnené strany mali viac času na zváženie svojich ďalších záväzkov. Okrem jednej, všetky inštitúcie zostali až do konca. Venovať osobitnú pozornosť detailom memoranda sa ukázalo byť múdrou počínom, pretože sa v priebehu realizácie projektu mohlo na neho odkazovať. Memorandum obsahovalo konkrétne roly pre jednotlivé zúčastnené strany, pokiaľ ich bolo možné predvídať v danej dobe, ako napríklad poskytnutie zasadacej miestnosti, umožnenie aspoň jednému zástupcovi z inštitúcie zúčastňovať sa na pracovných stretnutiach skupiny, umožniť zástupcovi organizácie cestovať na medzinárodné rokovanie projektu, atď. Tieto roly boli zahrnuté do textu memoranda, s poznámkou, že prípadné iné formy spolupráce budú včas dohodnuté dodatočne oboma stranami. Memoranda bolo možné aktualizovať neskôr, keď boli zreteľnejšie ďalšie konkrétne opatrenia. Napriek tomu sa však prikláňame k názoru, že ak spolupráca funguje dobre, nie je táto formalizácia vždy nutná.

Hlavným cieľom spolupráce v rámci stálej pracovnej skupiny bolo vypracovať lokálnu stratégiu na podporu rodinnej gramotnosti miestnej rómskej komunity. Stratégia sa začala tvoriť na štvrtom stretnutí, na ktoré projektový tím pripravil všetky dostupné zdroje, ako napríklad výstupy a odporúčania z projektu, rámec na tvorbu stratégie a pod. Kvôli lepšej efektívnosti sa pracovalo v menších skupinách a potom sa výsledky zdieľali v rámci celej pracovnej skupiny.

### 3. Záver

Európa 2020 je strategická vízia Európy pre 21. storočie. Vysvetľuje, ako sa môže EU zmeniť na inteligentnú, trvalo udržateľnú a sociálne začleňujúcu ekonomiku zabezpečujúcu vysokú úroveň zamestnanosti, produktivity a sociálnej súdržnosti. Politika súdržnosti pôsobí všade tam, kde žijú ľudia, zohráva kľúčovú úlohu pri dosahovaní cieľov stratégie pre rok 2020, pričom zabezpečuje, aby ľudia ohrození vylúčením zo spoločnosti nezostávali na periférii ([www.europskaunia.sk](http://www.europskaunia.sk)).

Na začiatku projektívny tím nevedel, čo očakávať od tohto druhu práce, a aby sa predišlo sklamaniam, uspokojili sme sa aj s menej ambicióznymi očakávaniami. Boli sme si vedomí, že my, ako mimovládna organizácia, ktorá iniciuje tento projekt, nemá žiadnu právomoc požadovať akékoľvek záväzky od zúčastnených strán. Cítili sme, že musíme rešpektovať skúsenosti našich kľúčových hráčov, byť čestnými a otvorenými pri vyjadrovaní našich očakávaní a rozhodnutí usilovať sa o dosiahnutie nášho cieľa. Uznanie a oslava každého, aj toho najmenšieho úspechu, nám dali impulz posúvať sa vpred a robiť dobrú prácu na stretnutiach alebo prostredníctvom e-mailovej komunikácie. Navzájom sme sa podelili a uznali každý krôčik, ktorý na podporu projektu urobila ktorákoľvek zúčastnená strana.

Vplyvní jednotlivci môžu byť veľmi užitoční. Podarilo sa nám získať najaktívnejšie zúčastnené strany, keď sme sa priblížili k vedúcim predstaviteľom inštitúcií, ktorí zvyčajne poveria iné kompetentné osoby, aby reprezentovali svoju inštitúciu. Tiež sme sa snažili pre stretnutia používať správne miesto - konferenčná miestnosť na miestnom úrade slúžila pre tento účel veľmi dobre. Všetky skupiny zúčastnených strán boli rovnomerne zastúpené v procese dialógu, aby zostali dôveryhodné pre ostatné zúčastnené strany a širšiu verejnosť. Trvali sme na tom, že každý má priestor a príležitosť vyjadriť na stretnutiach svoje myšlienky a aby ich názory a odporúčania boli uvedené v zápisnici. Po stretnutí bola zápisnica rozoslaná e-mailom, aby mal každý možnosť, buď odsúhlasiť to, čo bolo zaznamenané, alebo aby požiadal zúčastnenú stranu o doplnenie vysvetlenia, kde to bolo potrebné.

Pri našej práci sme sa naučili, že rozmer spoločného dobra môže byť pre zástupcov zúčastnených strán obzvlášť zaujímavý, hlavne ak pracujú v sociálnej oblasti. Ako sa sami

vyjadrili, k pracovnej skupine sa pripojili kvôli cieľom a problémom, ktorým čelí tento projekt. Riešenia prostredníctvom rodinnej gramotnosti je pomerne nový koncept, aj keď už videli nejaké lastovičky aj v tejto oblasti. Zúčastnené strany tiež ocenili, že mali príležitosť stretnúť sa so zástupcami ďalších inštitúcií s podobnými cieľmi, s ktorými mohli zdieľať svoje skúsenosti. Ku koncu projektu vyjadrili svoju túžbu neplytvat' spoločným úsilím, ktoré trvalo takmer dva roky, ale priali si mať dobrú a uskutočniteľnú spoločnú stratégiu, ktorou by pokračovali v začatej práci a ktorá by mala potenciál zaujať a byť prospešná pre celý miestnu komunita, rómsku aj nerómsku.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

KOVACS, M. et al. 2015. *The Shareholders Involving in the Development and Implementation of Effective Policy of Family Literacy*. Dolný Kubín: Vrábeľ Printe. ISBN: 978-80-970208-3-5

*Pre zlepšenie gramotnosti je nevyhnutná podpora rodiny*, 2011 [online]. Sieť Euractiv [citované 15. 3. 2018]. Dostupné z: <https://euractiv.sk/section/vzdelanie/news/pre-zlepsenie-gramotnosti-je-nevyhnutna-podpora-rodiny-017469/>

*Rodinná gramotnosť v Európe*, 2016 [online]. Sieť Euractiv [citované 15. 3. 2018]. Dostupné z: [http://www.materskecentra.sk/aktuality\\_z\\_centier/rodinna\\_gramotnost\\_v\\_europe.html](http://www.materskecentra.sk/aktuality_z_centier/rodinna_gramotnost_v_europe.html)

### **Author Information:**

*PaedDr. Alica Petrasová – Ph.D., Associate Professor, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [alica.petrasova@unipo.sk](mailto:alica.petrasova@unipo.sk)*

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ  
У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
В ПИСЕМНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

**THE USE OF INTERACTIVE TEACHING TECHNOLOGIES IN FORMING  
ENGLISH COMPETENCE IN WRITING OF FUTURE TEACHERS**

*Катерина Щербініна*

*Kateryna Shcherbinina*

**Анотація**

У статті розглянуто проблему інтерактивного навчання іноземних мов у контексті формування англomовної компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів. Зокрема, розкривається сутність, основні принципи інтерактивного навчання іноземних мов та зміст поняття інтерактивних технологій. Розглянуто класифікацію інтерактивних технологій та наведено конкретні приклади використання інтерактивних технологій навчання. Проаналізовано переваги інтерактивного навчання в організації навчального процесу у порівнянні з традиційним підходом. Досліджується питання ефективності інтерактивних технологій у процесі формування англomовної компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів іноземної мови.

**Annotation**

The article deals with the problem of interactive foreign language teaching in the context of forming English competence in writing of future teachers. In particular, the essence, the main principles and the notions of interactive foreign language teaching are revealed. The classification of interactive technologies is considered and specific examples of interactive teaching technologies are given. Advantages of interactive teaching in the educational process organization compared to the traditional approach are analyzed. The question of the interactive technology application efficiency in the process of future foreign language teachers' communicative competence formation in writing is subject to the research.

**Ключові слова:** інтерактивне навчання, інтерактивні технології, інтерактивні прийоми, англomовна компетентність в писемному мовленні, майбутні вчителі іноземної мови.

**Key words:** interactive teaching, interactive technologies, interactive techniques, English competence in writing, future foreign language teachers.

**Вступ**

Актуальність дослідження проблеми використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування англomовної компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів зумовлена тим, що державою висуваються високі вимоги та стандарти в галузі освіти щодо професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Це робить необхідним пошук та використання таких технологій навчання, які б не

лише забезпечували якісну професійну підготовку, а й сприяли реалізації особистісного потенціалу студентів.

Більше того, Д. Халперн стверджує, що навчальні заклади освіти традиційно вимагають, щоб студенти вивчали, запам'ятовували, аналізували факти, вирішували завдання, але до сих пір так і не продемонстрували як це слід робити. Мається на увазі, що студенти вже «вміють мислити». Психологи виявили, що тільки 25% студентів-першокурсників володіють навичками, необхідними для логічного і абстрактного мислення [10].

Відповідно, на заняттях з іноземної мови мають бути створені сприятливі умови для формування таких якостей особистості студента, як критичність мислення, мобільність, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення, комунікативні уміння, тощо. Цим вимогам відповідає так зване інтерактивне навчання, яке суттєво підвищує ефективність формування іншомовної професійної компетентності студентів, яке у цій статті розуміється як сукупність прийомів роботи вчителя, що відповідають особливостям інтерактивного навчання іноземних мов, за допомогою яких забезпечується досягнення на уроці поставлених цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу [5].

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема інтерактивних технологій навчання досліджувалася досить інтенсивно. Дослідженню теоретичних засад інтерактивного навчання, визначенню змісту понять «інтерактивні методики навчання», «інтерактивні технології навчання», характеристики певних інтерактивних технологій в аспекті розв'язання практичних навчальних завдань присвячено чимало праць методистів, психологів та дидактів (О.І. Пометун, С.Ю. Ніколаєва, А.М. Щукін, І.О. Зимня, Г.І. Подосиннікова, тощо), які обґрунтовують доцільність застосування інтерактивних методів для підвищення ефективності процесу навчання – зокрема, іноземних мов. При цьому слід зазначити, що питання використання інтерактивних технологій з метою формування компетентності у писемному мовленні майбутніх учителів так чи інакше розглянуто лише в обмеженій кількості досліджень (Т.В.Глазунова, М.О.Глазунов тощо).

Компетентність у писемному мовленні – це здатність реалізувати комунікацію у письмовій формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання (С.Ю. Ніколаєва та ін., 2013, с. 390).

Мета цієї статті полягає у дослідженні проблем сутності інтерактивного навчання іноземних мов та ефективності його застосування у процесі формування англomовної компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів іноземної мови.

## **1. Загальна характеристика інтерактивного навчання та інтерактивних технологій навчання у процесі формування англomовної компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів іноземної мови**

### **1.1. Сутність поняття інтерактивних технологій**

Одним із головних завдань вищої школи є підготовка висококваліфікованих, компетентних спеціалістів, здатних до іншомовного професійного спілкування. Кожного разу перед методистами постає складне завдання у пошуку нових підходів та методів з метою формування англomовної компетентності в писемному мовленні. Таким підходом, зокрема, є інтерактивне навчання, у якому кожен студент взаємодіє з такими джерелами отримання інформації: викладачем, базою даних з навчальної дисципліни та з іншими студентами [1, с. 19].

Тому, важливим напрямом удосконалення фахової підготовки майбутнього учителя іноземних мов є використання інтерактивних методів навчання, що дозволяє розвивати основи нестандартного мислення студентів, відхилятися від стереотипності, покращувати увагу та пам'ять, удосконалювати навички іншомовного комунікативного спілкування, інтелектуальну, емоційну, мотиваційну та інші сфери, задовільнивши, таким чином, потребу у підготовці висококваліфікованого фахівця нового рівня, адекватного вимогам сучасного суспільства.

Якщо звернутися до семантичного значення слова інтерактивний, то воно походить від англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти. Але для того, щоб повністю зрозуміти поняття інтерактивного навчання, простого перекладу слова недостатньо: по-перше, існують розбіжності у трактуванні самого змісту поняття інтерактивного навчання, по-друге, має місце проблема недосконалості термінологічного апарату, оскільки різні дослідники називають одиниці інтерактивного навчання по-різному: технології (О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, Ю.О. Семенчук, С.С. Кашлев), методи (К.В. Рогінко, К.М. Погребна, Є.О. Молодан) або прийоми (Н.В. Козлова).

Визначаючи зміст поняття інтерактивного навчання, дослідники згодні у тому, що інтерактивні форми навчання будуються на взаємному зв'язку між студентами і викладачем, які співпрацюють у створених максимально комфортних умовах навчання, за яких студент має високу позитивну мотивацію навчання. Ці форми дозволяють швидко оцінити дії, результати та їх наслідки, а також отримати повну інформацію про необхідність внесення доповнень і змін до методичного забезпечення навчального процесу.

Так, за визначенням педагогічного енциклопедичного словника Б. М. Бім-Бада, інтерактивне навчання – це навчання, яке побудоване на взаємодії того, хто навчається, з навчальним середовищем, яке є сферою досвіду, що засвоюється [4, с. 107].

О. І. Пометун визначає «інтерактив» як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови для навчання за яких той, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [7].

Н. А. Волгін зазначав, що інтерактивне навчання будується на зворотному зв'язку і реалізується на основі фіксації позитивного досвіду або рекомендацій змін в позитивному конструктивному плані за допомогою кумулятивної проміжної оцінки результатів навчання, підкреслюючи його схожість з програмованим навчанням [2].

За А. М. Щукіним, психологічною базою інтерактивного навчання є концепція інтеракціонізму. У її межах соціальна взаємодія людей розуміється як міжособистісна комунікація, пов'язана зі здатністю до емпатії, розуміння можливих реакції партнерів і відповідного конструювання своїх дій [12, с. 218]. Разом із цим, багато дослідників наполягає при цьому на спрямованості інтерактивного навчання на розвиток критичного мислення (Г. І. Подосиннікова, Д. Халперн, Р. Хон та інші). Так, за Г. І. Подосинніковою інтерактивна взаємодія спрямована на те, щоб не просто щось виконувати разом, а саме вчитися разом з опорою на розвиток критичного мислення як конструктивної інтелектуальної діяльності. Таким чином, під час інтерактивного навчання учні намагаються, з одного боку, творчо вирішувати певне завдання, критично мислити, приймати продумані рішення, аргументувати свою точку зору, а з іншого – бути демократичними, толерантними, співпрацювати, підтримувати один одного [5].

Виходячи з вищевикладеного, ми приєднуємося до трактування інтерактивного навчання як такого, що передбачає: 1) взаємодію між суб'єктами навчального процесу, який відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх суб'єктів навчання

(викладачів і студентів), де останні є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання; 2) спрямованість навчання на розвиток критичного мислення тих, хто навчається.

Відповідно, у цій статті буде використано визначення інтерактивного навчання іноземних мов (ІНІМ) за Г. І. Подосинніковою, яка визначає останнє як спеціальну форму організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці іноземної мови, при якій учні в складі малої групи (4-8 учнів) вирішують спільне навчальне комунікативно та / або особистісно орієнтоване завдання, перебуваючи в активній взаємодії і позитивній взаємозалежності та працюючи в умовах взаємної підтримки [5].

Інтерактивне навчання передбачає системне використання інтерактивних технологій навчання, які визначають як організацію іншомовного мовленнєвого спілкування суб'єктів навчання, яка передбачає відповідно до цілей навчання, індивідуальних особливостей тих, хто навчається, найраціональніше комплексне застосування методів, прийомів, засобів і форм навчання з метою досягнення заздалегідь запланованого відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції [7].

У свою чергу, **інтерактивні технології навчання іноземних мов** – сукупності прийомів, які відповідають особливостям інтерактивного навчання (моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин, стимулювання інтелектуальної спроможності та взаємної підтримки тих, хто навчається), та забезпечують досягнення певних цілей навчання іноземної мови з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення час [6, с. 118].

## **1.2. Зв'язок інтерактивних технологій та критичного мислення**

Між інтерактивним навчанням і розвитком критичного мислення учнів існує нерозривний взаємозв'язок, оскільки визначальною ознакою інтерактивного навчання є багатостороння комунікація, що забезпечує взаємодію всіх студентів. Причому це має бути не просто участь кожного студента у колективній діяльності, але й колективно розподілена діяльність, що передбачає колективно отриманий результат. Інакше кажучи, студенти, наприклад, мають обговорити проблемне питання в малій групі, висловити кожен свою версію її розв'язання, синтезувати ці версії у груповому варіанті вирішення, презентувати свою думку й мати можливість порівняти її з думками інших, доповнюючи та корегуючи свій варіант відповіді. У процесі такої роботи вони «приречені» на виконання мисленнєвих операцій вищого рівня: аналізу, синтезу, порівняння, оцінки тощо, які й є притаманними критичному мисленню. Саме тому, часто пусковим моментом інтерактивної взаємодії буде один з прийомів, методів розвитку критичного мислення [8].

Серед актуальних форм інтерактивного навчання, що змушують студентів критично мислити та аналізувати власні думки слід виділити наступні інтерактивні технології і прийоми навчання:

- 1) «Round table» (колективна гра на вирішення спільної проблеми);
- 2) «Scientific debate» (навчальна суперечка-діалог, в якій студенти – представники різних напрямлень, відстоюють свою думку, протилежну іншим);
- 3) «Competition» in small groups (мотиваційна гра, яка спонукає студентів до активності);
- 4) «Brainstorm» (гра на розвиток критичного мислення);
- 5) «Situation» (гра, що розвиває вміння швидко реагувати та фантазувати);
- 6) «Judicial sitting» (гра з розподіленням ролей та пошуком конструктивних відповідей);



7) «Six Thinking Hats» за методом Едварда де Боно [13] (систематизація мислення) [11; 13].

Наведемо приклад відповідної вправи, що удосконалює уміння писемного мовлення та спонукає студентів до швидкої реакції-відповіді на поставлене завдання.

Мета: формувати уміння писемного мовлення (лист-скарга), удосконалювати репродуктивні граматичні навички з теми “Past Simple”.

Інтерактивний прийом: рольова гра (тип прийому – пізнавальний).

Work in pairs. Describe a scenario in which someone returns an object to a shop:

– What is the object and what is wrong with it?

– When and where was it bought?

– What does the customer want? etc.

Then exchange scenarios and write an email of complaint using the prompts. Keep exchanging messages as if via an online messenger. Read each other’s messages and comment on them/reply to them.

Наступна вправа допомагає учням «розбити» загальну проблемну тему на низку причин та аргументів. Така вправа є дуже дієвим інструментом не тільки у вирішенні соціальних проблем, але й в удосконаленні мовленнєвих умінь та умінь критичного мислення.

Мета: навчити учнів будувати висловлювання понадфразового рівня, формувати уміння критичного мислення.

Інтерактивний прийом: основний – форум, допоміжний – «рибна кістка» (тип прийому – пізнавальний).

Split into 2 groups. The first group is the group of experts. Choose the leader of your group. You should discuss such a thorny and burning question:

Some people think technology make us alone and they, in fact, don’t facilitate social male / female bonding. Do you agree? Prove your point of view.

The second group is audience. The audience should listen attentively to all the arguments, reasons and possible solutions, and after discussion you can ask the experts probing questions for more details.

## **2. Ефективність використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування англійської компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів іноземної мови**

### **2.1. Класифікація інтерактивних технологій і прийомів навчання**

Різні вчені по-різному підходять до класифікації інтерактивних технологій і прийомів навчання [7, с. 4]. Серед найбільш відомих форм організації навчальної діяльності виділяють інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології дискусійних питань тощо [9, с. 252].

Вважаємо доцільним розглянути класифікацію інтерактивних прийомів навчання іноземних мов за критерієм *мети використання*. Так, наприклад, за Г.І. Подосинніковою інтерактивні прийоми навчання іноземних мов за даним критерієм підрозділяються на три групи: 1) мотиваційні інтерактивні прийоми; 2) пізнавальні інтерактивні прийоми; 3) регулятивні інтерактивні прийоми.

Так, пізнавальні інтерактивні прийоми навчання іноземних мов слугують ефективним засобом отримання нових знань, їх систематизації, творчого вдосконалення іншомовних навичок і вмінь. Мотиваційні інтерактивні прийоми навчання іноземних мов допомагають кожному учаснику навчального процесу

визначити власну позицію до способів діяльності групи, окремих учасників, викладача, самого себе. Регулятивні інтерактивні прийоми навчання іноземних мов спрямовані на встановлення та прийняття певних правил діалогічної взаємодії учасників процесу навчання іноземних мов [5].

## 2.2. Переваги інтерактивних технологій у порівнянні з традиційним підходом

Як відомо, традиційне навчання значно поступається інтерактивному навчанню, так як останнє має низку переваг та є більш ефективним у поєднанні мети й результату навчальної діяльності.

Для більш ґрунтовної характеристики відмінних рис двох видів навчання було проведено їх порівняльний аналіз, користуючись структурою процесу навчання І. Харламова, та представлених результатів порівняння (таблиця 1).

**Таблиця 1 – Порівняльний аналіз традиційного та інтерактивного навчання**

Компоненти	Традиційне навчання	Інтерактивне навчання
Цільовий компонент	Передавання знань через викладання навчальної інформації без залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності.	Розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності, створення умов для активного оволодіння знаннями та реалізації творчого потенціалу.
Мотиваційний компонент	Перевага зовнішньої мотивації.	Наявність глибокої внутрішньої мотивації та мотивації спільної діяльності.
Змістовний компонент	Репродуктивне засвоєння матеріалу.	Самостійний пошук та оволодіння знаннями.
Операційно-діяльнісний компонент	Перевага методів усного викладання: лекції, бесіди, методи ілюстрацій і демонстрацій, репродуктивні методи.	Інтерактивні методи рольова гра, «акваріум», «мікрофон», дискусія та ін.
Контрольно-регулюючий компонент	Викладач контролює обсяг вивчення матеріалу, час і процес навчання. Зворотний зв'язок з учнями відсутній. Викладач є «джерелом» знань.	Контроль викладача за обсягом матеріалу, процесом навчання. Зворотний зв'язок з учнями є постійним. Викладач виступає як організатор та наставник.
Оцінно-результативний компонент	Є чіткі критерії для контролю знань педагогом. Але оцінка є формальним показником результату навчання, оскільки не враховує реального рівня розвитку. Відсутні можливості для тих, хто навчається, щодо розвитку самоконтролю та самооцінки.	Оцінка викладача формується на основі врахування активності кожного студента, докладених зусиль ним, способу спілкування, вміння співпрацювати.

Ознайомившись з даними таблиці, стає зрозуміло, що інтерактивне навчання сприяє активізації навчально-пізнавального процесу, формуванню глибокої

внутрішньої мотивації, надає можливості для інтелектуального та творчого розвитку, вияву ініціативи, розвиває комунікативні вміння. Тому використання цього виду навчання є невід'ємною частиною процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, традиційне навчання іноземних мов характеризується спрямованістю на передачу сукупності іншомовних знань без залучення студентів до активної комунікативної та навчально-пізнавальної діяльності, а також відсутністю зворотного зв'язку зі студентами.

На відміну від традиційного навчання, інтерактивне навчання націлено на розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності, створює умови для активного оволодіння знаннями, навичками, вміннями іншомовного спілкування, тобто на формування іншомовної комунікативної компетентності, реалізації творчого потенціалу, базується на постійній взаємодії учасників навчального процесу.

## **Заключення**

Беручи до уваги вищезазначений матеріал, можна дійти висновку, що уміле застосування інтерактивних технологій у формуванні англомовної компетентності в писемному мовленні майбутніх учителів іноземної мови не лише підвищує ефективність навчальної діяльності, а й сприяє формуванню навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів учнів. Під час інтерактивних занять майбутні фахівці мають змогу висловлювати власну думку, генерувати нові ідеї, розширити свої пізнавальні можливості, працювати у команді, а також взаємодіяти з учителем, що допомагає встановленню контактів між усіма учасниками навчального процесу. Більше того, ефективність використання інтерактивних технологій підвищує мотивацію студентів до успіху, є важливим фасилітатором у формуванні особистісних якостей, здатності до рефлексії та самоаналізу. Інтерактивні технології навчання визначають діалог як провідну форму взаємодії у навчально-пізнавальній діяльності та передбачають врахування основних методичних принципів навчання іноземних мов, комунікативності й ситуативно-тематичної організації навчання.

## **Література**

1. Боголюбов В.И. Технологизация образования: теория и опыт / В. И. Боголюбов // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 18–31.
2. Волгин, Н. А. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы [Текст] / Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. – М.: Рос. экон. акад., 2004. – 88 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних та лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Е. Борецька та ін.]; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с
4. Педагогический энциклопедический словарь / [сост. Бим-Бад Б.М.]. – М., 2002.
5. Подосиннікова, Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов / Г. І. Подосиннікова. – С.196-208.
6. Подосиннікова Г. І. Особливості організації навчання англійської мови із використанням інтерактивних технологій. Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: Праці 7 міжнар. наук. - метод. конф. (Харків, 20 лист. 2014). Харків, 2014. – 172 с.
7. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук-метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

8. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2008.
9. Ткаченко І. Застосування інтерактивних технологій як складової у системі фахової підготовки студентів фізико-математичного профілю / Юрій Краснобокий, Ігор Ткаченко; гол. ред. М. Т. Мартинюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2009. – Ч.3. – С. 101–107.
10. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. –512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-314-00122-5
11. Циркаль А. Ю. Огляд найбільш цікавих інтерактивних методів на заняттях з англійської мови / А. Ю. Циркаль. – Режим доступу:  
[http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/cirkalayu\\_stattya\\_onlayn.pdf](http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/cirkalayu_stattya_onlayn.pdf)
12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: [учебн. пособ.] / А.Н. Щукин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480с.
13. De Bono E. Six Thinking Hats / E. De Bono. – Back Bay Books, New York, 1999.

**Author Information:**

*Kateryna Shcherbinina – Master Student, Sumy State Teacher Training University named after A.S. Makarenko, Ukraine.*  
*E-mail: [katuffka1309@rambler.ru](mailto:katuffka1309@rambler.ru).*

# СПЕЦИАЛЬНА ОСБИТА

## SPECIAL EDUCATION

### PRINCÍPY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V PROSTREDÍ SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

### PRINCIPLES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE FIELD OF SLOVAK PRIMARY SCHOOLS

*Jana Kačmárová*

*Jana Kačmárová*

#### **Abstrakt**

Inkluzívne vzdelávanie je téma, ktorá v posledných rokoch začína rezonovať aj na Slovensku, a to ako v pedagogickej teórii, tak aj v praxi. Hoci sa diskusia nezriedka zužuje iba na problematiku žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, inkluzívne vzdelávanie sa týka pripravenosti a schopnosti škôl adekvátne reagovať na potreby všetkých detí. Cieľom tohto príspevku je priblížiť teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania a vymedziť pojem inkluzívne vzdelávanie. Príspevok prináša pohľad na štyri kľúčové oblasti pri posudzovaní miery inklúzie v školách, a to na kultúru školy, individuálny prístup k žiakom, heterogenitu prostredia a spoluprácu školy a rodiny.

#### **Annotation**

Inclusive education is an issue that in recent years begins to resonate in Slovakia, both in educational theory and in practice. Although the debate is often narrowed only on the issue of pupils with special educational needs, inclusive education refers to the readiness and capacity of schools to adequately respond to the needs of all children. The aim of paper is to highlight the theoretical background of inclusive education and to define the concept of inclusive education. The paper gives an overview of four key areas in assessing school inclusion: school culture, individual approach to pupils, heterogeneity of environment and school and family cooperation.

***Kľúčové slová:*** *Inkluzívne vzdelávanie. Inklúzia. Index inklúzie.*

***Key words:*** *Inclusive education. Inclusion. Index for inclusion.*

#### **1. Teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania**

V každej spoločnosti sa stretávame s odovzdávaním poznatkov a skúseností. Schopnosť učiť sa, prispôsobovať a adaptovať sprevádza človeka v priebehu celého života. Učenie je teda základnou ľudskou vlastnosťou, potrebou, ale zároveň aj základným spoločenským poslaním. Pojmom škola označujeme „sociálnu inštitúciu účelovo vytvorenú na realizáciu jej základnej úlohy, t. j. na zaisťovanie riadenej a systematickej edukácie“ (Kosová, Kasáčová, 2007, s.116). Zo sociologického hľadiska je škola dôležitým pilierom spoločnosti, obrazom jej kultúry. Kalous a Veselý (2006, s.76) zastávajú názor, že systém školstva je odrazom spoločnosti. „Organizácia systému vzdelávania spoločne so systémom práva je

najreprezentatívnejšia vizitka ducha a organizácie spoločnosti. Jej podoba je určená politickými, ekonomickými podmienkami, a diktovaná spoločenskými zmenami. "Tannenbergerová (2016) konštatuje, že demokratická a slobodná spoločnosť by si mala zakladať na spravodlivejšom systéme školstva, inak nebude v budúcnosti udržateľná a súdržná. Školstvo teda musí byť založené na princípoch inklúzie.,,Jedným z dôvodov pre hľadanie nových modelov vzdelávania bolo zistenie, že pri segregovanom vzdelávaní sa nepodarilo zabrániť izolácii a ani v dospelosti výrazne zlepšiť sociálne začlenenie jedincov so zdravotným znevýhodnením(Horňáková 2014, s. 17).

Inkluzívne vzdelávanie je pomerne novým pojmom zavádzaným do prostredia slovenského školstva. Teoretické východiská inkluzívneho vzdelávania však siahajú oveľa hlbšie. Ich vznik a postupný vývoj môžeme sledovať v zahraničí už od deväťdesiatych rokov dvadsiateho storočia. O inkluzívnom vzdelávaní začíname hovoriť a uvažovať už od roku 1994, kedy sa konala v Salamanke<sup>1</sup> svetová konferencia venovaná problematike detí so zdravotným postihnutím. Vyhlásenie ktoré bolo na nej prijaté zásadným spôsobom zmenilo dovedy v školstvepreferovanú filozofiu vzdelávania detí so zdravotným postihnutím, ale aj prístup k vzdelávaniu detí patriacich k národnostným menšinám. Konferencia na Salamanke organizovaná pod záštitou UNESCO v roku 1994 predniesla pred takmer stovkou predstaviteľov krajín celého sveta novú filozofiu vzdelávania všetkých detí bez rozdielu, bez vyčleňovania teda segregácie. Deklarácia zo Salamanky 1994 prispela k výraznému posunu a usmerneniu humanistickej koncepcie výchovy na výrazne pedocentrickú, pričom kládla dôraz na pedagogický, organizačný a kultúrny potenciál vzdelávacej inštitúcie, a nie na dovedy preferovanú otázku spôsobilosti dieťaťa pre štúdium v klasickej škole.

### 1.1. Vymedzenie pojmu inkluzívne vzdelávanie

Význam slova inklúzia pochádza z latinského slova inclusio, čo v preklade znamená prijatie, akceptáciu. Podľa Lechtu a kol. (2016) základným princípom inkluzívnej pedagogiky je akceptácia rozmanitosti, heterogenity. Heterogenita vo vzdelávacom procese, takisto ako aj v živote spoločnosti je chápaná pozitívne, môžeme tvrdiť, že dokonca až žiadúco. Spoločnosť prechádza čoraz výraznejšími a rýchlejšími zmenami. Diferencuje sa, rozrastá, liberalizuje. Je však nutné aby sa spoločenské zmeny odrazili nie len v aktuálnom, súčasnom živote dospeléj populácie, ale aby sa tieto princípy a hodnoty prenášali i na spoločnosť budúci- deti. V inkluzívnej škole je inakosť každého dieťaťa prínosom pre všetkých žiakov v triede. Spoločné učenie, riešenie problémov, každodenná interakcia a budovanie priateľstiev sú prostriedkami sociálneho učenia, ktoré sa podieľa na vytváraní pocitu spoločenskej spolunáležitosti. Inakosť nie je chápaná ako problém, ale naopak ako prirodzený stav. Lechta a kol. (2016) inkluzívnu pedagogikudefinuje dvoma spôsobmi :

- Inkluzívna pedagogika je odborom pedagogiky, ktorého hlavným cieľom je zaoberať sa možnosťami optimálnej edukácie detí s postihnutím alebo narušením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení.
- Druhý spôsob interpretácie inkluzívnej pedagogiky považuje inkluzívnu pedagogiku za odbor pedagogiky, ktorého predmetom skúmania je okrem realizácie optimálnej edukácie detí s postihnutím a narušením v podmienkach bežných škôl a školskom i mimoškolskom prostredí aj objasňovanie edukačných procesov orientovaných na deti s postihnutím a narušením.

---

<sup>1</sup> V júni 1994 sa v španielskej Salamanke uskutočnila konferencia, na ktorej sa zúčastnilo viac než 300 predstaviteľov 92 vlád a 25 medzinárodných organizácií. Celá konferencia bola organizovaná španielskou vládou a organizáciou UNESCO. Myšlienka vzdelania dostupného pre všetkých bez rozdielu pramenila však už z Deklarácie ľudských práv, ktorá bola prijatá už v roku 1948.

Zdroj: <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/background/>

Horňák a Šilonová (2013, s.5) o inklúzii vo vzdelávaní tvrdia, že „...v popredí záujmu je tak príprava prostredia na prijatie dieťaťa so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami do spoločnosti. Spoločnosť mu má vytvoriť také podmienky, aby mu umožnila úspešné začlenenie.“ V oblasti vzdelávania nastáva takpovediac kopernikovský obrat v myslení spoločnosti, kedy prestávame hľadať dôvody prečo je konkrétne dieťa nespôsobilé účasti bežného výchovnovzdelávacieho procesu v klasickej škole. Začíname hľadať spôsob ako začleniť konkrétne dieťa do vyučovania tak, aby sme dokázali splniť všetky jeho výchovnovzdelávacie potreby, a zmeniť prostredie a celkovú klímu školy tak, aby bola škola dieťaťu blízka, otvorená, podporujúca jeho záujmy a rozvíjajúca jeho nadanie. Inkluzívne vzdelávanie sa tak zameriava na každé dieťa v školskej triede, nie len na deti so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, alebo na deti z marginalizovaných rómskych komunít (trpiacich sociálnou exklúziou), ale aj na ostatné deti v školskej triede. Inklúzia vo vzdelávaní sa teda neodmysliteľne prelína s procesom sociálnej inklúzie, čím priamo zasahuje do všetkých oblastí ľudského života. Horňáková (2014, s.17) inkluzívne vzdelávanie chápe ako „prijatie vo vzťahoch, rešpektovanie daností a možností, napĺňanie základných potrieb, poskytovanie príležitostí pre tvorivú účasť na životesú právom každého dieťaťa. A naopak – odmietanie, zanedbávanie alebo preťažovanie, nerešpektovanie danosti, život bez významov a aktivít, ktoré majú zmysel súpatogénne a znásobujú utrpenie jednotlivca, ktorý sa potom nemôže rozvíjať v rámci svojich možností. Aj mnohé problémy dieťaťa so znevýhodnením majú svoje korene v životných okolnostiach a v prostredí.“ V súčasnosti sa mnoho domácich i zahraničných autorov (Greger, Hájková, Horňáková, Kasíková, Lechta, Lindmeier, Pančocha, Petrasová, Procházková, Tannenbergerová, Walterová a i.) venuje problematike inkluzívneho vzdelávania. Väčšina z nich sa zhoduje na tom, že inklúzia vo vzdelávaní nie je stavom, ale procesom, ktorého cieľom je začleniť všetkých žiakov do hlavného vzdelávacieho prúdu v ktorom bude zaistený ich optimálny rozvoj po kognitívnej, sociálnej, osobnostnej a afektívnej stránke. V pedagogickom slovníku sa stretávame s definíciou inklúzie vo vzdelávaní, ktorá tento jav opisuje ako „...zmenu pohľadu na zlyhanie dieťaťa v školskom systéme, respektíve o zlyhanie školského systému v prípade konkrétneho dieťaťa. Princíp inklúzie implikuje, že bežné školy by mali vzdelávať deti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové či iné podmienky. Bežné školy s inkluzívnou orientáciou sú najefektívnejším prostriedkom pre potlačenie diskriminujúcich postojov. Prostredníctvom zmeny klímy v škole a triede umožňuje deťom inkluzívne vzdelávanie, začlenenie detí so špecifickými potrebami, vrátane detí s ťažkým postihnutím.“ (Prúcha a kol. 2003, s.97)

## 1.2. Inkluzívna škola a inkluzívny učiteľ

Rôznorodosť v školskej triede sa teda stáva normou, nie výnimkou. Môžeme tvrdiť, že rôznorodosť je dokonca nevyhnutne žiaducou črtou výchovnovzdelávacieho procesu. Inkluzívne vzdelávanie chápeme ako schopnosť a ochotu školy o vzdelávanie a výchovu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami spoločne so žiakmi intaktnými. Multikulturalita, tolerancia, solidarita, a búranie bariér v súčasnej modernej spoločnosti by sa mala preniesť aj do prostredia školskej triedy. Vytvorením inkluzívneho prostredia v klasickej škole tak vytvoríme výraznejší predpoklad k tomu, že k inklúzii dôjde aj na sociálnej úrovni v konkrétnej spoločnosti. Odstránime tým sociálny jav exklúzie, a zabránime prehlbovaniu rozdielov medzi majoritnou spoločnosťou a spoločnosťou minoritnou.

Hlavným cieľom inkluzívne orientovanej školy by mala byť snaha pripraviť všetkých žiakov na čo najkvalitnejší život v súčasnej spoločnosti, ktorá predpokladá schopnosť človeka fungovať v rôznorodom prostredí. Inkluzívna škola teda nekategorizuje žiakov na základe ich školského výkonu na prosperujúcich a neprosperujúcich, ale snaží sa individuálnym

prístupom k žiakom odstrániť pomyselné bariéry vo výchove a vzdelávaní, a tým umožniť dosahovanie čo najlepších edukačných výsledkov každému dieťaťu. Inkluzívna škola sa snaží budovať v žiakoch vnútornú motiváciu a podporovať detskú zvedavosť a radosť z objavovania tým, že sa zameriava na každého žiaka individuálne, skúma jeho osobnosť, hľadá jeho talent a podporuje jeho záujmy. Dôležitú úlohu v tomto procese má učiteľ, ktorý by mal najlepšie poznať osobnosť žiaka. Učiteľ pracuje so žiakom, podporuje rozvoj jeho schopností a zručností. Každodenný kontakt učiteľa a žiaka najmä v prostredí prvého stupňa základnej školy umožňuje vytvorenie pozitívneho, partnerského, blízkeho, rovnocenného vzťahu medzi žiakom a učiteľom. Úlohu učiteľa v inkluzívnom vzdelávaní preto vnímame ako jednu z kľúčových. Je preto dôležité aby učiteľ dokázal vytvoriť priaznivé klímu triedy.

Tannenbergerová (2016) zosumarizovala princípy, na ktorých by mala stavať každá inkluzívne orientovaná škola. Zaradujeme tu:

- princíp humanizmu a demokracie,
- princíp heterogenity,
- princíp spolupráce,
- princíp regionalizácie,
- princíp otvorenosti a efektivity,
- princíp individualizácie,
- princíp celistvosti.

V konečnom dôsledku by mala inklúzia v školstve predchádzať vytváraniu predsudkov, sociálnej exklúzie a segregácii populácie marginalizovaných komunít. Pedagogický slovník opisuje marginálneho jedinca ako jedinca ktorý sa odlišuje od väčšiny bežnej populácie svojím fyzickým, psychickým, etnickým alebo nejakým iným rysom. Průcha, Walterová a Mareš, (1995) o marginalizovaných žiakoch hovoria, že môžu mať problém so zaradením sa do prostredia školskej triedy, a zároveň častejšie vyžadujú zvýšenú pozornosť učiteľa ako deti, ktoré marginalizované nie sú.

## 2. Inkluzívne vzdelávanie vo vybraných základných školách

Na základe zozbieraných poznatkov o princípoch inkluzívneho vzdelávania a ich postupnom zavádzaní do prostredia slovenského školstva, sme sa rozhodli preskúmať vzťah medzi proinkluzívne orientovaným školským vzdelávacím programom školy a jeho praktickým uplatnením v každodennej edukačnej realite. Predpokladali sme, že aj u škôl s inkluzívne orientovaným školským vzdelávacím programom bude možné pozorovať a identifikovať integračné, indiferentné, alebo aj segregačné prístupy k výchove a vzdelávaniu, na základe čoho bude možné následne vytvoriť odporúčania pre prax.



Obrázok č.1 – Roviny školskej inklúzie

Mieru školskej inklúzie môžeme pozorovať a merať v štyroch základných oblastiach, ktorými sú kultúra školy, organizačné, materiálne a personálne vybavenie školy, orientácia na žiaka a spolupráca a vzťahy. V oblasti kultúry by inkluzívna škola mala prijímať všetkých žiakov patriacich do jej spádovej oblasti. Nevyučovať žiakov do špeciálnych škôl, poskytovať žiakovi podporu v edukačných aktivitách so zreteľom na jeho osobnosť



a individuálne potreby. Všetci žiaci by sa mali cítiť v škole vítaní, škola by mala byť vnímaná ako pozitívne miesto kam patria všetky deti bez rozdielu. Do oblasti organizačného, materiálneho a personálneho vybavenia školy okrem materiálneho vybavenia tried patrí aj miera heterogenity školskej triedy, vzdelávanie učiteľov, prítomnosť asistentov učiteľa, voľnočasové aktivity poskytované školou a ich dostupnosť pre žiakov, ale i to či má škola zriadenú triedu pre nadané deti, alebo naopak špeciálnu (podpornú) triedu. Do oblasti zameranej na žiaka radíme tvorbu a využívanie individuálnych vzdelávacích plánov, efektívnosť a rôznorodosť využívania didaktických metód, úlohu a postavenie žiaka v priebehu edukačného procesu, hodnotenie žiaka a iné. V oblasti vzťahov by sa mala inkluzívne orientovaná škola od neinkluzívnej odlišovať partnerským a priateľským prístupom k žiakom a rodičom. V zahraničnej literatúre a aj praxi sa inkluzívna škola stáva takzvaným komunitným centrom.

## 2.1. Pozorovanie miery inkluzívneho vzdelávania v základnej škole

Ako je už vyššie uvedené, zaujímal nás vzťah medzi inkluzívnym školským vzdelávacím programom a skutočným obrazom, mierou inklúzie v základnej škole. Zameranie sa na základné školy nebolo náhodné. Stotožňujeme sa s názorom Tannenbergerovej (2016), že povinná školská dochádzka je veľmi dôležitým momentom v procese socializácie, kde sa stretáva celá generácia v jednej spoločnej spoločenskej inštitúcii, a zároveň je obdobie mladšieho školského veku veľmi dôležitým vývinovým obdobím pre proces utvárania a formovania osobnosti.

Príprava pozorovania spočívala vo výbere a formulácii prieskumného problému, vo výbere konkrétnej školy a jej školského vzdelávacieho programu, jeho podrobnej obsahovej analýzy, určenia si najvhodnejšieho spôsobu zberu údajov a zostavenia časového harmonogramu pozorovania. Za hlavný prieskumný problém nášho pozorovania sme si stanovili zistiť a popísať aktuálny stav inkluzívneho vzdelávania v konkrétnej základnej škole, ktorej školský vzdelávací program vykazuje znaky inkluzívneho vzdelávania. Pre naše pozorovanie sme si zvolili Základnú školu v Prešove, ktorej školský vzdelávací program obsahoval princípy inkluzívneho vzdelávania, a takisto bola táto škola zaradená do národného projektu „*Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít*“. V prvej, prípravnej fáze sme vykonali analýzu konkrétneho školského vzdelávacieho programu. Zistili sme, že vykazuje prvky inkluzívneho vzdelávania v každej zo štyroch vyššie spomínaných oblastí. Následne sme sa pokúsili overiť mieru zavedenia princípov inkluzívneho vzdelávania do každodennej výchovno-vzdelávacej reality školy.

Pri pozorovaní sme sa opierali o už vypracované indikátory inkluzívneho vzdelávania podľa Kleina a Sobinkovičovej (2013), ktoré boli vytvorené na základe analýzy existujúceho stavu školských vzdelávacích programov materských škôl. Menovaní autori za indikátory inkluzívneho vzdelávania považujú :

- vymedzenie vlastných cieľov s ohľadom na špecifiká detí z marginalizovaných rómskych komunít,
- vymedzenie vlastného zamerania školy s ohľadom na špecifiká detí z marginalizovaných rómskych komunít,
- personálne zabezpečenie z hľadiska kvalifikačných predpokladov a profesijných kompetencií vo vzťahu k podmienkam školy,
- materiálo- technické a priestorové podmienky z hľadiska ich vplyvu na plnenie cieľov a poslania školy s deťmi z marginalizovaných rómskych komunít,
- vnútorný systém kontroly a hodnotenia detí vo vzťahu k dodržiavaniu práv dieťaťa,

- vnútorný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov vo vzťahu k dodržiavaniu práv dieťaťa,
- požiadavka na kontinuálne vzdelávanie z hľadiska potrieb výchovy a vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komunít.

V tabuľke uvádzame prehľadne zapísané vybrané zistenia z pozorovania vo vybranej základnej škole.

**Tabuľka č.1 – Výsledky pozorovania v ZŠ**

Školský vzdelávací program ZŠ	Naše pozorovanie
Naším cieľom je, aby každý žiak v škole zažil úspech, aby bol šťastný, bez ohľadu na rodinné a majetkové pomery, sociálne prostredie a rasu.	Školu navštevuje 582 žiakov. Nie všetci žiaci v škole majú pocit úspechu, anie všetkým menej úspešným žiakom sa venuje špeciálna pozornosť. Učiteľia sa snažia o individuálny prístup ku všetkým žiakom. Výučba sa realizuje v súlade s IVVP. Niekoľko žiakov vzdelávaných podľa IVVP sa umiestilo na popredných miestach v umeleckých a pohybových aktivitách a súťažiach na školskom, okresom a dokonca i celoslovenskom kole.
V škole sú zriadené triedy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiakov s vývinovými poruchami učenia a žiakov z menej podnetného prostredia.	Na škole pôsobí niekoľko školských logopédov, ktorí pracujú so žiakmi individuálne. Vzhľadom k počtu detí ktoré majú diagnostikovanú NKS, a ktoré sú zároveň aj zaradené do tohto programu je však takéto pôsobenie na deti málo efektívne. Takmer žiadne dieťa okrem školského logopéda nenavštevuje logopedickú ambulanciu. Vzdelávanie v takýchto triedach by malo pôsobiť ako podporný prvok v edukačnom procese a odstraňovať širokú škálu bariér.
Realizujeme vzdelávanie detí s odkladom školskej dochádzky a narušenou komunikačnou schopnosťou prostredníctvom prípravného ročníka.	Škola zriadila 3 triedy prípravného ročníka pre deti s odkladom školskej dochádzky. Prípravné triedy fungovali zlúčené tak, že triedy A a B fungovali po celý rok ako veľká skupina, pričom trieda C fungovala počas celého roka samostatne. V triede C sa nachádzali deti s výrazne nerušenou NKS a deti z marginalizovaných rómskych komunít. Všetky skupiny detí sa však pravidelne stretávali na spoločných hodinách (telesnej výchovy, hudobnej výchovy) a pri nacvičovaní rôznych aktivít a predstavení. Deti sa navzájom poznali, interagovali spolu a boli vedené v duchu, že všetci sú spolužiaci. Deti sa navzájom rešpektovali, pomáhali si, vytvárali priateľstvá.
Na našej škole podporujeme zavádzanie inovatívnych a aktivizačných metód vo vyučovaní jazykov (najznámejšia je metóda CLIL). Využívame metódu vyučovania ANJ pomocou syntetickej fonetickej angličtiny Jolly Phonics.	V školskom vzdelávacom programe škola deklaruje vyučovanie cudzieho jazyka metódou CLIL a Jolly Phonics. Jolly Phonics je hravá metóda vyučovania jazyka pri ktorej sa vyučuje najmä formou zábavných pesničiek a fonetických cvičení. Odstraňuje sa z vyučovania memorovanie, hodnotenie. Každé dieťa má možnosť cítiť sa úspešne.
Naša škola je školou, na ktorej žiaci majú možnosť získať vedomosti aj prostredníctvom moderných didaktických prostriedkov (IKT, multimediálnej učebne, prístupom na internet)	Škola sa snaží o postupné zakúpenie technických didaktických prostriedkov. V súčasnosti sa však interaktívne tabule nachádzajú len v triedach, v ktorých sa nenachádzajú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, alebo deti s poruchami učenia. Výber umiestnenia takýchto pomôcok teda považujeme v istej miere za segregáčny. V priebehu nášho pozorovania sme zaznamenali vysokú mieru záujmu o prácu s IKT u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Deti s poruchami učenia, ale aj deti z marginalizovaných rómskych komunít zaujíma vyučovanie v ktorom by učiteľ využíval interaktívnu tabuľu, projektor, alebo počítač. Materiálne technické ale aj personálne vybavenie školy hodnotíme však v konečnom dôsledku za dobré.

## Záver

V súčasnosti sa čoraz častejšie už aj v prostredí slovenského školstva stretávame s požiadavkou aby sa k deťom vo výchove a vzdelávaní pristupovalo ohľaduplne, s ohľadom na individuálne výchovno-vzdelávacie potreby každého dieťaťa – žiaka. V záujme každého rodiča, žiaka a aj učiteľa teda je pomôcť deťom na ceste výchovy a vzdelávania tak, aby sa edukačný proces v čo najväčšej miere podieľal na rozvoji a budovaní vedomostí a schopností konkrétneho žiaka. Princíp inkluzívneho vzdelávania sa v bežných základných školách citelne odráža aj v základných kurikulárnych dokumentoch školy, školských vzdelávacích programoch. Predpokladali sme, že aj v školách s inkluzívne nastaveným školským vzdelávacím programom bude možné pozorovať a identifikovať integračné alebo aj segregáčne prístupy k výchove a vzdelávaniu, vzhľadom na dlhoročne zaužívaný model vyučovania. Tento predpoklad sa nám v našom pozorovaní v konkrétnej ZŠ potvrdil. Hoci sa konkrétna skúmaná ZŠ javila na základe obsahovej analýzy školského vzdelávacieho programu ako inkluzívne orientovaná, pri pozorovaní sme zistili, že škola sa v praxi stretáva s rôznorodými problémami pri budovaní inkluzívnej klímy. Považujeme preto za dôležité v budúcnosti hlbšie preskúmať vzťah medzi proinkluzívne orientovaným školským vzdelávacím programom školy a jeho praktickým uplatnením vo vyučovacom procese.

## Zoznam bibliografických odkazov:

- HORNÁKOVA, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: VEBUM. ISBN 978-80-561-0187-2.
- KALOUS, J., VESELÝ, A. 2006.: *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1260-7.
- KLEIN, V., E. SOBINKOVIČOVÁ a kol. 2013. Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-557-6.
- KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. 2009. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-525-5.
- LECHTA, V. a kol., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LECHTA, V. (ed). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MEDZINÁRODNÁ KONFERENCIA o inkluzívnom vzdelávaní. [online]. 2012. [cit. 2017-06-15]. Dostupné na internete <<http://www.governance.sk/index.php?id=1826>>.
- NÁRODNÝ AKČNÝ PLÁN SOCIÁLNEJ INKLÚZIE. 2004-2006. Bratislava. MPSVaR. 2004. [online]. [cit. 2017-06-13]. Dostupné na internete <<http://www.employment.gov.sk/new/index.php?id=580>>.
- PRŮCHA A KOL., 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. s. 85.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4. 57
- TANNENBERGEROVÁ, M. *Průvodce školní inkluzí abeb Jak vypadá kvalitní základná škola současnosti?* Praha: WorkersKluwer ČR, a.s, 2016. ISBN 978-80-7552-008\_1.
- THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. [online]. 2012. [cit. 2017-06-15]. Dostupné na internete <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>. 58

**Author Information:**

*Mgr. Jana Kačmárová – PhD Student, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [Jana.Kacmarova.1@smail.unipo.sk](mailto:Jana.Kacmarova.1@smail.unipo.sk)*

# AGRESÍVNE SPRÁVANIE U ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

## AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

*Jana Kožárová, Simona Nazadová*

*Jana Kozarova – Simona Nazadova*

### **Abstrakt**

Postoj intaktnej spoločnosti k osobám s mentálnym postihnutím je ešte stále plný obáv a predsudkov, obzvlášť v prípadoch, keď je k mentálnemu postihnutiu pridružené aj agresívne správanie. Výskumy prebiehajúce v rokoch 1987 až 2008 poukázali na narastajúce prejavy agresívneho správania u osôb s mentálnym postihnutím. Originálne aj replikované výskumy hovoria o približnej komorbidite agresívneho správania v populácii osôb s mentálnym postihnutím až v 14% skúmanej skupiny. Vedecká štúdia v teoretickej časti definuje agresívne správanie a jeho špecifické formy v populácii osôb s mentálnym postihnutím. V empirickej časti s použitím štandardizovaného nástroja, škálového dotazníka T-184 Škála rizikového správania, na vzorke 173 učiteľov špeciálnych základných škôl zisťuje najčastejšie prejavy agresívneho správania u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím a výsledky interpretuje aj pomocou využitia kontingenčných tabuliek.

### **Annotation**

Societal attitude towards persons with intellectual disabilities is full of fear and prejudices still, especially in cases, when there is aggressive behaviour associated to intellectual disability. Research conducted within the period of 1987 – 2008 has shown increasing symptoms of aggressive behaviour in persons with intellectual disabilities. As original as well as replicated research confirm approximate comorbidity of aggressive behaviour in the population of intellectually disabled at the level of 14%. Scientific study in its theoretical introduction defines aggressive behaviour and its specific forms in the population of persons with intellectual disabilities. In the empirical part within the sample of 173 teachers in special elementary schools, with using standardized questionnaire T – 184 Scale of risk behaviour, examines the most often symptoms of aggressive behaviour in students with mild intellectual disabilities and interprets the findings with using contingent charts.

**Kľúčové slová:** *Žiak. Mentálne postihnutie. Agresívne správanie.*

**Key words:** *Student. Intellectual disability. Aggressive behaviour.*

### **Úvod**

Slovo agresia pochádza z latinského slova *ad-gredior*, čo znamená priblížiť sa, približovať sa na nejaké miesto, zmocniť sa ho, zničiť nejaké miesto (osobu, bytosť). Význam slova nájdeme v psychologickom a sociologickom slovníku. Agresia je prejav. Svoboda (2014) tvrdí, že agresia je v ľuďoch zakorenená, každý jeden jedinec má tendenciu zmocniť sa niečoho. Vlastniť. Tvrdí, že je bezvýznamné zničiť agresiu, pretože sa nedá odstrániť. Výraz tváre nám poukazuje na stupňovanie agresie. Skúmať to môžeme aj z výšky hlasu daného človeka. Čo je ako najčastejší prvý prejav. Krik. Z odbornej literatúry poznáme pojem agresia.

Môžeme si položiť túto otázku. Vieme agresiu ovládať?

V dnešnej dobe je agresívne správanie žiakov často diskutovanou témou. Zaoberajú sa tým mnohí odborníci. Psychológovia, sociológovia, pedagógovia a iní, ktorí túto problematiku chcú vyriešiť. Výskyt agresie u žiakov v základných či stredných školách narastá. Výskyt šikanovaných utláčaných detí sa zvyšuje. Preto si myslíme, že je skutočne dôležité sa touto témou zaoberať a hľadať možnosti odstraňovania týchto prejavov alebo spôsoby prevencie.

## 1. Agresia a agresivita

Agresivita, tento pojem najčastejšie označuje trvalú alebo premennú dispozíciu správať sa agresívne. Agresia je úmyselné ubližovanie a poškodzovanie. Formy agresivity môžu byť fyzická, psychická a materiálna. Je to akt správania, za ktorým stojí násilie a útok, ktorého základnými charakteristikami sú násilie, útočnosť a deštrukcia (Kariková 2001).

Fisher a Škoda (2009) pod týmto pojmom chápu správanie, vedené s úmyslom poškodiť iný organizmus alebo neživý predmet.

Z týchto definícií vieme povedať, že agresivita je útok na inú osobu, vec za účelom vlastniť, zmocniť sa.

Ďalším pojmom je agresívne správanie, tento pojem je znepokojujúcim problémom v školskom prostredí. Prejavy tohto problému sú vo verbálnej, fyzickej a deštruktívnej sfére agresie (Harineková 2005).

Agresívne správanie definuje Vágnerová (2002) ako porušenie sociálnych pravidiel. Je prostriedok na dosiahnutie uspokojenia za každú cenu. Je to mechanizmus, ktorý rieši problémovú situáciu útokom.

Toto správanie je ťažko spozorovateľné, nevieme povedať či ide o nevychovanosť žiaka alebo o agresívne problémové správanie. Preto je potrebné sledovať agresora. Agresori chcú dosiahnuť svoj cieľ na úkor iných. Mnoho krát sa správajú tak aj preto, aby upúťali pozornosť na seba. Ich cieľom je byť vodcom triedy. Riadiť a organizovať triedu a spolužiakov podľa svojich predstáv (Vágnerová 2002).

Agresivitu chápeme ako ubližovanie, zmocnenie sa osoby, veci či postavenia. Moc nad inými jedincami útočnou formou (Emmerová 2012).

Je dôležité aby pedagogickí zamestnanci vedeli odhaliť včas agresívne správanie a poznali prejavy agresívneho správania a tiež postupy pri riešení týchto problémov.

Agresívne správanie z hľadiska sociálnej patológie považujeme za narušenie sociálneho okolia a sociálnych noriem. Agresívne správanie môžeme definovať aj ako komplex sociálno patologických javov. Pri ohrození či obmedzení prác človeka dá sa toto správanie aj považovať za trestnú činnosť (Emerová 2012).

Odborná literatúra nám ponúka mnoho typov agresie. My chceme pripomenúť práve tieto, pretože ich považujeme za významné v tejto danej problematike. Podľa nášho názoru je nevyhnuté poznať typy a formy agresie, v prípade kontaktu s agresívnym správaním v prostredí školy.

Typy agresie:

1. Podľa smeru vonkajšieho prostredia
2. Podľa spôsobu realizácie
3. Podľa uskutočnenia zámeru

## 2. Príčiny vzniku agresívneho správania

V školskom prostredí sa najčastejšie stretávame s agresívnym správaním. No nie vždy musí ísť o úmyselné ublíženie. Preto je dôležité poznať príčiny vzniku agresívneho správania. Ako sme už spomenuli o agresivite sa dozvedáme z minulosti. Taktiež vieme, že agresivita je

zakorenená v každom človeku. Často kladená otázka., aké sú príčiny agresívneho správania? Ľudia považujú za determinant tohto správania zväčša svoje okolie, ale zabúdajú na ďalšie faktory. Agresivitu podmieňuje mnoho faktorov.

Martínek (2009) považuje ako jeden z faktorov duševnosť. Duševné alebo vnútorné faktory sú dané a nedokážeme ich ovplyvniť. Len výchovou vieme vykreslať spoločensky prijateľné správanie.

Renfrew(1997) a Čermák (1999) predpokladajú, že u jedincov s organickým poškodením mozgu dochádza v výraznej agresivite, ktorá sa odzrkadľuje aj neskoršom veku, kedy môže dôjsť až k páchaniu trestného činu.

Jedinci s týmto problémovým správaním často ponizujú druhého jedinca urážajú ho, v situáciách, kedy agresor môže dosiahnuť svoj cieľ manipuluje s druhou osobou a rozkazuje mu (Tholtová a kol.2000).

Takýto človek je vždy v strehu. Očakáva útok a obviňuje okolie. Agresor alebo môžeme povedať aj agresívny človek sa prezentuje silou, myslí si, že útokom a násilím, chce mať vždy pravdu, aj za cenu bitky či urážok.

Tholtová a kol. (2000) tvrdia, že takto poznačený jedinec je citovo vyprahnutý. Je tu deficit komunikačných a sociálnych zručností, dovoľme si povedať že ide o city-láska. V tomto prípade hovoríme o pomoci takému jedincovi, ktorého správanie je značne poškodené vo viacerých oblastiach osobnosti.

Pohľad na príčiny vzniku tohto správania. V školskom prostredí si pedagóg všíma správanie sa žiakov. Vie odhadnúť atmosféru v triede. Zväčša po víkendoch sa žiaci vracajú do škôl a vtedy dokážeme spozorovať zmeny v ich správaní, mnoho detí napodobňuje správanie svojej obľúbenej filmovej postavy, členov rodiny apod. Rodičia sú vzorom pre dieťa, ak sa vyskytuje správanie nevhodné, rodičia -voči deťom a to ako krik,bitka, alkohol, drogy, útoky: fyzické či už psychické hovoríme, že toto správanie je predpokladom na ďalšie takéto správanie (Erkert 2004). Primárnu chybu konajú rodičia, kedy nezvládajú výchovu svojho dieťaťa a to tým, že nestanovujú hranice, čo dieťa sme a čo nie Erkert (2004). Preto považujeme rodinné prostredie ako ďalší faktor ovplyvňujúci agresívne správanie.

### **3. Prevencia agresívneho správania**

Spolupráca rodiny a školy je nevyhnutná. Tieto dve zložky by mali primárne hľadať riešenia prevencie tohto nežiaduceho správania sa. Škola ako inštitúcia by sa mala riadiť preventívnymi programami, ktoré by mali zabrániť výskytu agresívneho správania (Smiková a Kopányiová 2013).

Prevenciu ako pojem definujeme za ochranu, pred určitým ohrozením. Praeventus z latinského slova vyjadruje predchádzanie ohrozenia. Teda prevencia je určitý komplex opatrení, ktoré predchádzajú nežiaducim javom alebo činnostiam ( Mareš2003).

Schavel, Čišecký a Olah (2010) zastávajú názor, že ak by spoločnosť pristupovala k tejto problematike zvýšenou pozornosťou dalo by sa povedať, že by sme predchádzali tomuto agresívnemu správaniu. Čím prospešnejšia prevencia tým nižšia agresivita.

Tholtová a kol. (2000) nám poukazuje na 3 základné prevencie:

#### **1. Primárna prevencia**

Je prevažne orientovaná na deti a mládež, ktoré nevykazujú výskyt agresívneho správania.

#### **2. Sekundárna prevencia**

Je zameraná na intervenciu s mládežou u ktorej sa vyskytuje agresívna forma, násilie, problémové správanie. Cieľom tejto prevencie je zabrániť vytváraniu agresívnych prejavov.

#### **3. Terciálna prevencia**

Ide o komplex metód a intervencií u jedincov, ktorým bola nariadená ústavná a ochranná

výchova.

Cieľom týchto programov je znižovanie agresívneho správania, tyranizovanie v školách a iných foriem násilia. Hlavným cieľom školy a rodiny by malo byť vytvorenie pozitívnej atmosféry v triede či skupine, kde ako primárnou zložkou mala byť podpora.

Říčan (1995) považuje za nevyhnutné aplikovať tieto princípy:

- Podporovať autoritu učiteľa- ak vyžadujeme plnenie cieľov školy musíme podporovať činnosť učiteľa a zvýšiť jeho autoritu.
- Posilnenie slobody v škole- dieťa musí pociťovať slobodu prejavu, pýtať sa na názory a túžby, ide o intervenciu rodičov a učiteľov, kde nastáva spolupráca v organizovaní aktivít školy.
- Ideová výchova- aplikovať v svojich názoroch morálne zásady, hodnoty a názory. Vypestovať u detí čestnosť a úctu. Hľadať v učiteľovi morálny vzor- príklad pre morálny život.
- Princíp kooperácie - vytvárať vzťahy medzi žiakmi počas všetkých činností v škole
- Spolupracovať s potencionálnym agresorom- povzbudzovať žiaka pri činnosti, motivovať ho a čo je dôležité používať čo možno najviac pochvaly (Říčan 1995).

#### **4. Prieskum agresívneho správania u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím**

Vzhľadom na nastolenú problematiku, považujeme sa dôležité spomenúť tie výskumy, ktoré boli uskutočnené v Anglicku a vo Walese, ako aj v Kalifornii. Tieto výskumy prebiehali v rokoch 1987 až 2008. Prvým výskumom sa zaoberali odborníci Qureshi a Kiernan v Anglicku v roku 1994. Tento výskum sa snažil identifikovať výskyt problémového správania ľudí s mentálnym postihnutím v danej krajine. Skúmaná vzorka respondentov bola 4200 ľudí s mentálnym postihnutím. Tento výskum poukázal na 7% ľudí s mentálnym postihnutím vykazovali známky agresívneho správania v skúmanej oblasti. Tieto výskumy opakovali aj Emerson a Bromley v roku 1995 v Anglicku zistili že zo vzorky respondentov 10 000 má mentálne postihnutie a závažné problémové správanie sa až 8% ľudí v danej oblasti. Tieto výskumy dopĺňujú aj Bortwick- Duffyová, ktorá v roku 2009 skúmala problémové správanie sa žiakov s mentálnym postihnutím v Kalifornii. Skonštatovala, že jedinec sa správa problémovo a to týmito spôsobmi (Čadilová a kol. 2007). Zadefinovala 4 spôsoby agresívneho správania a jeho prejavy, ktoré si zadefinovala na základe údajov odvodených z ročnej správy Center for Development Evaluation Report, ato:

- Agresívne správanie ako násilná forma situácií spôsobená závažnými fyzickými útokmi, či zraneniami, vyžadujúca lekárske ošetrovanie.
- Časté a závažné sebapoškodzovanie definované ako sebapoškodzovanie, ktoré si vyžaduje lekárske ošetrovanie aspoň raz za jeden mesiac, týždeň, čideň.
- Opakované sebazraňujúce správanie charakterizované ako vyskytujúce sa aspoň raz zatýždeň.
- Poškodzovanie a ničenie majetku, charakterizované ako poškodzovanie v minulom roku, alebo 6a viacej príležitostiach v minulom roku.

Na základe tohto výskumu bolo označených 18 826 ľudí s mentálnym postihnutím za tých, ktorí sa správajú problémovo a agresívne. To je presne 14% ľudí s mentálnym postihnutím (Emerson 2008).

#### **Cieľ prieskumu**

Cieľom prieskumu je identifikovať a priblížiť aktuálne problémy agresívneho správania žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.



**Tabuľka 1 – Formy agresívneho správania**

Formy problémového správania	Kiernan a Qureshi, 1994 Emerson Bromley, 1995	Bortwick-Duffyová, 1994
	Správanie hodnotené ako	
	Ťažko zvládateľné	Prítomné
Fyzická agresia	2,1	2,1
Sebapoškodzovanie (časté a ťažké)	1,3	2,2
Sebazraňovanie(časté)	0	9,3
Ničenie majetku	1,3	7,1
Iné	3,4	0

Zdroj: upravené podľa Emerson 2008

### Prieskumné otázky

**Prieskumná otázka č.1:** Prejavuje sa agresívne správanie viac u chlapcov alebo u dievčat s ľahkým mentálnym postihnutím?

**Prieskumná otázka č.2:** V akom kraji sa vyskytuje agresívne správanie u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím najčastejšie?

**Prieskumná otázka č.3:** V akom veku sa vyskytuje agresívne správanie u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím najčastejšie?

**Prieskumná otázka č.4:** Aké sú najčastejšie problémy agresívneho správania u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím?

Konkrétne na tieto otázky sme sa zamerali z dôvodu čoraz častejšieho výskytu agresívneho správania sa.

Zdôvodnenie otázky č.1: Predpokladáme, že častejší výskyt agresívneho správania sa u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím bude prevažne u chlapcov. Z dôvodu častejších bitiek, urážok, či hádok v školskom prostredí.

Zdôvodnenie otázky č.2: Predpokladáme, že najvyšší výskyt agresívneho správania sa u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím bude vyskytovať v Prešovskom kraji . A to z dôvodu najvyššej nezamestnanosti stav k dňu 28.2.2017 je Prešovský kraj s počtom nezamestnaných 62987 osôb, čo v priemere je 13,45% ( www.statistics.sk ).

Zdôvodnenie otázky č.3: Predpokladáme, že najvyšší výskyt agresívneho správania sa u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím sa bude prejavovať na druhom stupni základnej školy v rozhraní od 9-13rokov.

Zdôvodnenie otázky č.4: Predpokladáme že, najčastejší problém agresívneho správania sa u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím bude v komunikácii dieťaťa s učiteľom. Drzé a arogantné správanie. Myslíme si, že toto je aktuálny problém, s ktorým bojuje viacero pedagógov, nielen v špeciálnej základnej škole.

### 5. Prieskumná metóda a technika

V rámci realizovaného prieskumu sme využili metódu dotazníka. Dotazník sa skladal z dvoch častí, prvou časťou boli demografické položky, v druhej časti sme využili otázky zo štandardizovaného škálového dotazníka od A. Mezeru a kol., a to **T-184 Škála rizikového správania**. Tento nástroj je zameraný na diagnostiku výskytu a intenzity mnohých atypických prejavov v oblasti rizikového sociálneho a školského správania, ktoré predisponujú mladistvých k poruchám na úrovni drogovej a nedrogovej závislosti a disociality. Získanie validných diagnostických informácií umožní výchovným pracovníkom, poradcom, psychológom a učiteľom nielen plánovať preventívne opatrenia, ale aj modifikovať ďalšie pedagogické postupy pri riešení aktuálnych problémov žiakov, ako aj zvoliť vhodnú stratégiu primárnej a sekundárnej prevencie v procese výchovy a vzdelávania mladistvých. V

postkonzultačnej fáze tieto diagnostické nástroje umožňujú sledovanie sociálneho správania žiaka a objektivizáciu intenzity a závažnosti jeho sociálnych prejavov v prostredí výchovného zariadenia a školy z pohľadu pedagogických pracovníkov. Celkový profil mladistvého v oblasti prejavov jeho sociálneho správania umožní získať adekvátny obraz jeho bežného správania sa v porovnaní s jeho vrstovníkmi a pri periodickom použití poskytne prehľad o zmenách v jeho správaní s indikáciou nevyhnutnej preventívnej starostlivosti. Dotazník bol určený špeciálnym pedagógom pracujúcim so žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím.

## 6. Charakteristika prieskumnej vzorky

V tabuľke 2 sú uvedené jednotlivé kraje, v ktorých respondenti pracujú. Predpokladáme, že hodnotené dieťa navštevuje školu alebo iné výchovno-vzdelávacie zariadenie v tom istom kraji, ako pracuje respondent. Z tabuľky vidíme, najvyšší počet respondentov bol v Prešovskom kraji. Z toho 11 mužov a 69 žien.

**Tabuľka 2 -- Počet respondentov podľa jednotlivých krajov**

<b>V akom kraji pracujete ?</b>	
<b>Muž</b>	<b>29</b>
Bratislavský	8
Košický	7
Nitriansky	1
Prešovský	11
Žilinský	2
<b>Žena</b>	<b>144</b>
Banskobystrický	8
Bratislavský	38
Košický	16
Nitriansky	1
Prešovský	69
Žilinský	12
<b>Celkový súčet</b>	<b>173</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 nám popisuje najvyššie dosiahnuté vzdelanie respondentov. Vidíme, že najčastejšou odpoveďou bola možnosť Magister a to presne u žien 83 krát a u mužov 18 krát.

**Tabuľka 3 – Počet respondentov podľa dosiahnutého vzdelania**

<b>Aké je vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie?</b>	
<b>Muž</b>	<b>29</b>
Bc.	8
Ing.	1
Mgr.	18
PhD.	2
<b>Žena</b>	<b>144</b>
Bc.	51

Ing.	3
Mgr.	83
PaedDr.	4
PhD.	2
PhDr.	1

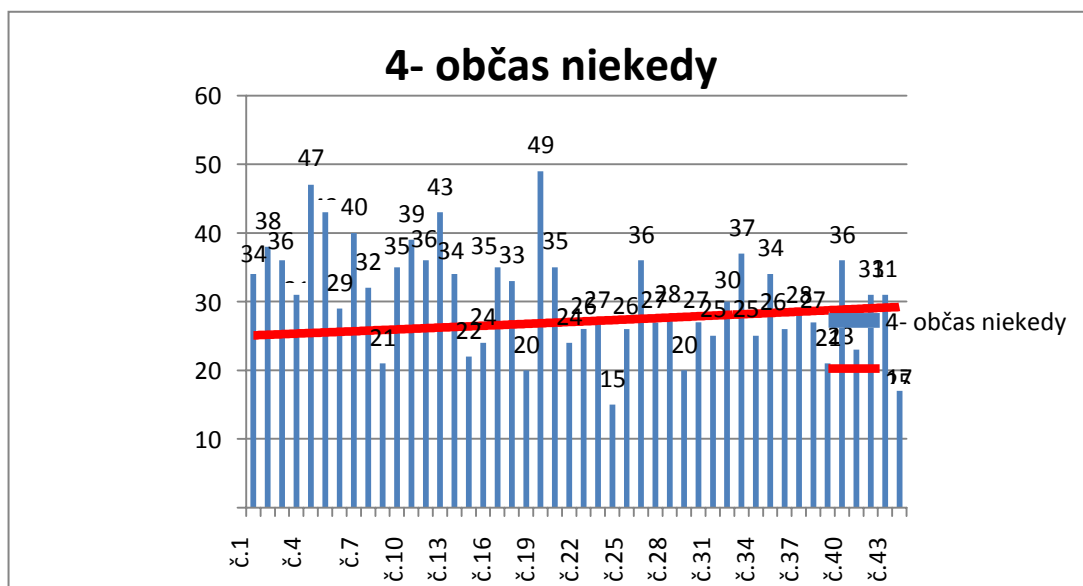
Zdroj: vlastné spracovanie

## 7. Interpretácia získaných údajov

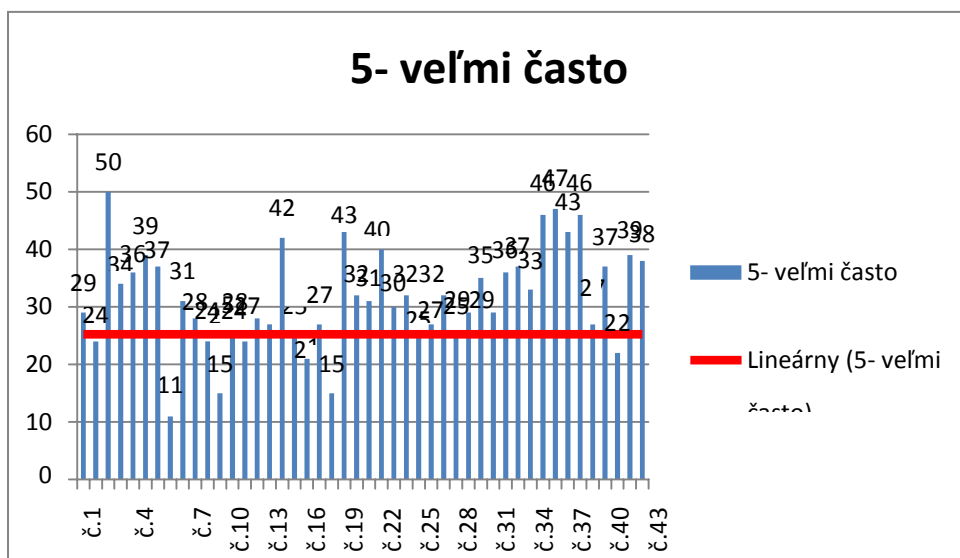
Sumarizáciou získaných/ zistených údajov sme zistili, výrazný výskyt agresívneho správania u chlapcov. Zistili sme, že v Prešovskom kraji sa toto nežiaduce správanie vyskytuje najviac z celkového počtu opýtaných. Priemerný vek hodnoteného dieťaťa s mentálnym postihnutím, ktorý vykazuje výsledky agresívneho správania je 11 rokov. Najčastejšou označovanou odpoveďou vo vekovej kategórii bola možnosť 10 rokov. Analýzou odpovedí respondentov sme považovali za agresívne správanie také, ktoré bolo označené viac ako 25 krát. Hlbším skúmaním jednotlivých otázok sme chceli poukázať konkrétne problémy agresivity žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Zamerali sme sa na odpovede 4 občas niekedy, 5 veľmi často, 6 takmer vždy, 7 vždy. Nižšie popíšeme jednotlivé odpovede na otázky, ktoré považujeme za aktuálny a najčastejší problém v skúmanom období. Na grafe je vyznačená červená lineárna čiara, ktorá symbolizuje bod od, ktorého budeme charakterizovať agresívne správanie. Podelili sme počet respondentov 173 počtom hodnôt na škále výsledkov je 24,714 a to považujeme za hodnotu od, ktorej hodnotíme odpovede respondentov ako za aktuálny problém agresivity v A variante.

Z grafu č.1 sme zistili, že aktuálne problémy agresivity žiakov s ľahkým stupňom postihnutia môžeme považovať nasledovné:

- necitlivosť k osobným veciam iných spolužiakov
- fyzické alebo psychické ubližovanie iných spolužiakov zneužívanie svojho postavenia na získanie svojho cieľa.



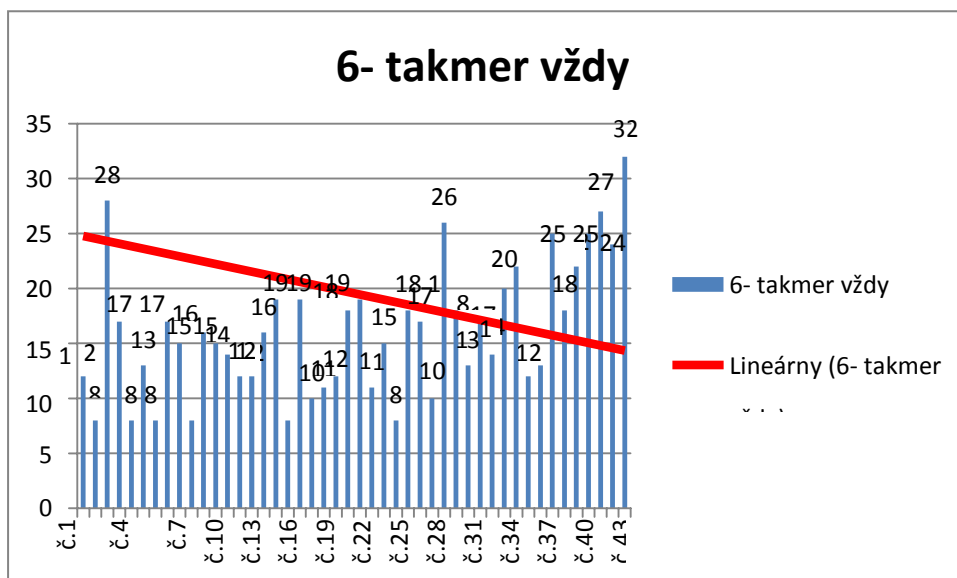
Graf 1 Prehľad odpovede 4 občas niekedy (zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 2 Prehľad odpovede 5 veľmi často (zdroj: vlastné spracovanie)

Na grafe č 2 vidíme, že ako najčastejšie problémy agresivity s ľahkým mentálnym postihnutím považujeme práve nasledovné:

- nevydrží pri začatej činnosti, neschopnosť dokončiť začatú prácu
- neschopnosť reagovať v kludovom režime pri návale hnevu
- pri nedosiahnutí svojho cieľa automatický útok na okolie (spolužiakov a rovesníkov).
- 

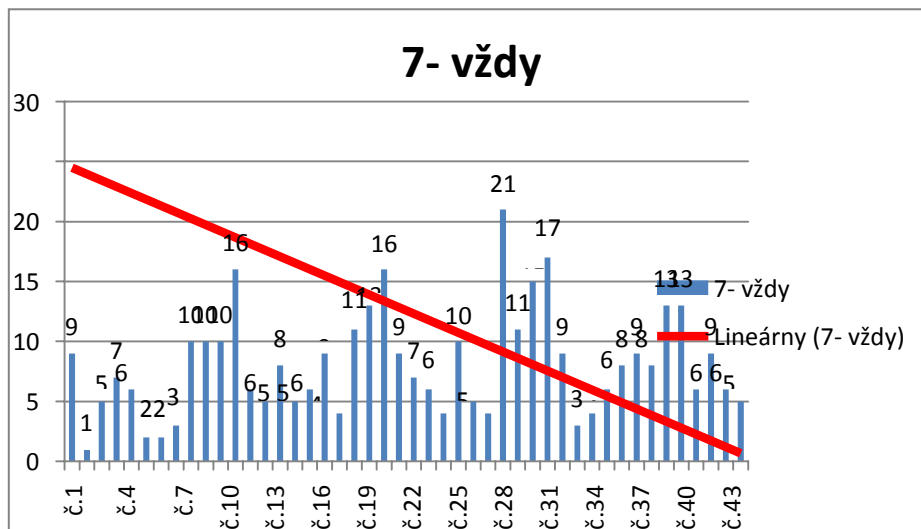


Graf 3 Prehľad odpovede 6 takmer vždy (zdroj: vlastné spracovanie)

Na grafe č. 3 vidíme, že najčastejšími označovanými odpoveďami boli otázky ktoré popíšeme nižšie a práve tie považujeme za aktuálny problém agresívneho správania sa u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.

- impulzivnosť, nerozvážnosť, unáhlenosť
- vzdorovitosť, odmietanie spolupracovať

- prejavy rizikového správania sa ohrozujúce zdravie seba a ostatných



Graf 4 Prehľad odpovede 7 vždy

Zdroj: vlastné spracovanie

Na grafe č. 4 vidíme, že podľa opýtaných respondentov sú najčastejšie problémy

- nedodržovanie pravidiel v skupine, kolektíve
- neadekvátne reagovanie pri pocitoch hnevu
- nesústredenosť pri činnosti, neschopnosť dokončiť začatú prácu
- iniciatíva v negatívnych prejavoch v skupine.,
- manipulovanie, ubližovanie, záškoláctvo

V uvedených grafoch sme uviedli najčastejšie problémy agresivity žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Popísali sme jednotlivé javy problémového správania. Zistili sme, že ako aktuálne problémy agresívneho správania považujeme neprimerané ovládanie hnevu, negatívne správanie ovplyvňované sociálnou či rovesníckou skupinou a ohrozovanie seba či rovesníkov (fyzické, psychické), nesústredenosť na vyučovacej hodine a spôsob komunikácie žiaka voči učiteľovi. V odporúčaní uvádzame možnosti na zlepšenie vzťahov medzi učiteľom a žiakom.

## Záver a diskusia

Na základe záverov nášho prieskumu, táto práca prináša konkrétnu analýzu aktuálnych problémov agresivity žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím.

Skúmaním získaných údajov sme zistili odpovede na tieto prieskumné otázky:

**Prieskumná otázka č.1:** Prejavuje sa agresívne správanie viac u chlapcov alebo u dievčat s ľahkým mentálnym postihnutím?

**Vyhodnotenie otázky č. 1:** V dotazníku T-184 označili respondenti pohlavie hodnoteného dieťaťa, z celkového počtu respondentov 173 nasledovne: chlapcov bolo 96 a počet označených dievčat bolo 77. Z toho vyplýva, že agresívne správanie sa prejavuje väčšinou u chlapcov.

**Prieskumná otázka č.2:** V akom kraji sa vyskytuje agresívne správanie u žiakov s

ľahkým mentálnym postihnutím najčastejšie?

**Vyhodnotenie otázky č.2:** Podľa našich zistení respondenti uviedli Prešovský kraj v najvyššom počte a to 80 krát. Predpokladáme, že hodnotené dieťa bude navštevovať školu alebo iné výchovno- vzdelávacie zariadenie v tom istom kraji ako pracujerespondent.

Naše sa predpoklady sa potvrdili, že agresívne správanie sa bude vyskytovať v tomto kraji aj z dôvodu najvyššej nezamestnanosti na Slovensku nato poukazujú prieskumy stav ku dňu 28.2.2017 je Prešovský kraj s počtom nezamestnaných 62987 osôb, čo v priemere je 13,45% ( www.statistics.sk ). Ako sme v práci uviedli rodina je faktor ovplyvňujúci vznik agresívneho správania, ak sú rodičia nezamestnaní v rodine sa objavujú hádky, rozpory pre nedostatok financií čo má za vznik problémového správania sa u detí-žiakov.

**Prieskumná otázka č.3:**V akom veku sa vyskytuje agresívne správanie u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím najčastejšie?

**Vyhodnotenie otázky č.3:** Zistili sme, že najčastejšou označovanou odpoveďou veku bola odpoveď 10 rokov. Ako sme tiež zistili priemerný vek hodnoteného žiaka je 11 rokov.

**Prieskumná otázka č.4:** Aké sú najčastejšie problémy agresívneho správania u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím?

**Vyhodnotenie otázky č. 4:** Ako sme už vyššie uviedli v prevažnej miere ide o chlapcov, ktorí majú výraznejší problém v správaní, ich správanie považujeme za agresívne. Dievčatá neprejavovali takéto známky agresivity. Analýzou zistených údajov sme zistili, že medzi aktuálne problémy agresivity žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím považujeme:

- drzé, familiárne správanie voči učiteľovi (neadekvátny prístup žiaka počas rozhovoru, zosmiešňovanie učiteľa v edukačnom procese aj mimoneho)
- začlenenie sa do skupiny, ovplyvňovanie členmi skupiny, strach z odmietnutia- vyčlenenia zo skupiny a prispôbené konanieskupine
- fyzická agresia – časté útoky a napádanie rovesníkov, vyvolávanie hádok, prezentovanie svojho názoru, odmietanie odlišných postojov, Presadzovanie si svojho názoru bitkou apod.
- nesústredenosť vo vyučovacom procese, nedokončenie zadanej úlohy – z dôvodu nepochopenia úlohy, nedostatočnejmotivácie.

Podľa spomínaného výskumu uskutočneného Emersonom a Bromleyom (1995) môžeme porovnať zistené údaje, kdeEmereson a kol. uvádza, fyzickú agresiu ako druhý najčastejší problém agresívneho správania. Ako prvý uvádza iné(nešpecifikované problémy). V našom prieskume sme zistili, že fyzickú agresiu tiež považujeme za druhý najčastejší problém žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Emerson (1995) spomína aj sebapoškodzovanie ako tretí najčastejší problém. V našom prieskume sme nezaznamenali vysoký výskyt tohto prejavu problémového správania. Konštatujeme, že v Prešovskom kraji tento jav nepovažujeme za aktuálny problém na školách. Zhodujeme sa však s autorom Harris (1993) v zisteniach ako uvádza, že 168 jedincov s mentálnym postihnutím vykazuje agresívne správanie až 51% autor vymedzil oblasti najrozšírenejšieho správanie - verbálna agresia 60%, fyzické ataky 41%, ťahanie za vlasy 13%, hryzenie 13%, používanie zbraní 7%, a škrtenie a dusenie 4%.

Podobne Emerson (1995) dopĺňa, najrozšírenejšie správanie u 153 žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí vykazovali agresiu bolo: búchanie do ostatných rukami 75% verbálna agresia 60% a búchanie či hádzanie do ostatných predmetmi 41%.

Týmto sme chceli poukázať, že v našom výskume sme zaznamenali relatívne totožné najčastejšie problémy ako vyššie uvedení výskumníci, ktorí zaznamenali najčastejší výskyt agresie ako slovnú agresiu. Prieskum, ktorý sme realizovali na Slovensku nám ukázal aktuálne problémy agresivity žiakov A variantu ako sme už popísali vyššie. Preto chceme docieľiť zmenu v systéme edukácie a socializácie.

Vďaka týmto poznatkom sme chceli odporučiť učiteľom a rodičom, načo by sa mali zameriavať vo výchovno-vzdelávacom procese počas svojho každodenného života. Táto

práca by mala priniesť a rozšíriť nový pohľad na riešenú problematiku. Zameriavali sme sa aj na vzťah učiteľa a žiaka s ľahkým mentálnym postihnutím a poukázali na jeho dôležitosť a primárnu funkciu nie len vo vzdelávaní ale predovšetkým vo výchove. Odporúčame preškolenie pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie agresivity na školách. Primárne by sa mali zamerať na programy prevencie problémového správania. Myslíme si, že je dôležité spolupracovať s rodičmi alebo s právnymi zástupcami žiakov a riešiť túto problematiku.

Je potrebné poznamenať, že ak by sa dodržiavali všetky uvedené programy prevencie znížili by sme v spoločnosti príval agresie a tým by sme dopomohli k lepšiemu a hlavne kvalitnejšiemu životu žiakov. Predovšetkým musíme prihliadať na individualitu osobnosti žiaka a jeho osobnostný charakter. Pedagóg, by mala zaujímať nie len školská úspešnosť žiaka ale jeho život aj mimo školského prostredia.

**Poznámka:** Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu *APVV-15-0071 Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež*.

### Zoznam bibliografických odkazov:

- ČADILOVÁ V., a kol. 2007. *Agrese u lidí s mentálníretardací a s autismem*. Praha: Portál, s.r.o. 246s. ISBN 978-807367-319-2.
- ČERMÁK, I. 1999. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1999. 204 s. 80-902614-1-8.
- EMMEROVÁ, I. 2012. *Preventívna a sociálno-výchovná práca s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: PF UMB, 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.
- EMERSON, E. 2008. *Problema výchování u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, s.r.o. 166s. ISBN 978-80-7367-390-1.
- ERKERT, A. 2004. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál, s.r.o., 2004. 95s. ISBN 80-7178-938-0.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. 2009. *Sociální patologie, analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing, a. s., 224s. ISBN 978-80-247-2781-3.
- HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol. 2012. *Sociální pedagog v škole*. Banská Bystrica: PF UMB, 242 s. ISBN 978-80-557-0465-4.
- ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikanamezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- SMILKOVÁ, E., KOPANYIOVÁ, A. 2013. *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Bratislava: MPC. 70 s. ISBN 978-80-8052-478-4.
- SVOBODA, J. 2014. *Agrese a agresivita v predškolsním a mladším školní věku*. Praha: Portál, 2014. 168 s. ISBN 978-80-262-0603-3.
- THOLTOVÁ a kol. 2000. *Násilie v škole*. Vyd. Občianske združenie Informačné centrum mladých Orava. 48s. ISBN 80-967747-6X.
- VÁGNEROVÁ, M. 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese – Variabilita patologi lidské psychiky*. Praha: Portál, 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

**Author's Information:**

*Mgr. Jana Kožárová – PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov in Prešov. Slovak Republic.*

*E-mail: [jana.kozarova@unipo.sk](mailto:jana.kozarova@unipo.sk)*

*Mgr. Simona Nazadová – Orphanage, Košice, Slovak Republic.*

*E-mail: [simona.nazadova@gmail.com](mailto:simona.nazadova@gmail.com)*



# ROZDIELY VO VNÍMANÍ KLÍMY TRIEDY ŽIAKMI S ĽAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM Z HĽADISKA ICH ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI

## DIFFERENCES IN PERCEIVED CLASSROOM CLIMATE OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES ACCORDING TO SCHOOL SUCCESS

*Lucia Mikurčíková, Lukáš Joneš*

*Lucia Mikurcikova, LukasJones*

### **Abstrakt**

Príspevok sa zaoberá vybranými sociálnymi faktormi školskej úspešnosti žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím v primárnom vzdelávaní. Cieľom príspevku bolo zistiť vplyv klímy v triede na školskú úspešnosť žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Výberový súbor tvorilo 109 žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Podľa výsledkov prieskumu v uvedenej skupine žiakov nebol zistený významnejší rozdiel vo vnímanej klíme triedy z hľadiska ich školského prospechu.

### **Annotation**

Article discusses selected social factors of school success of students with mild intellectual and developmental disabilities in primary education. The aim of the research is to explore the influence of classroom climate on school success of students with mild intellectual and developmental disabilities. The research sample consisted of 109 students with mild intellectual and developmental disabilities. According to research results, there was no difference in the perceived classroom climate in terms of their school performance.

**KLúčové slová:** Žiak s ľahkým mentálnym postihnutím. Mentálne postihnutie. Školská úspešnosť. Klíma triedy.

**Key words:** Student with intellectual and developmental disabilities. Intellectual and developmental disabilities. School success. Primary education.

### **1. Školská úspešnosť a žiak s mentálnym postihnutím**

Školská úspešnosť je zo psychologického hľadiska definovaná ako komplexný pedagogicko-psychologický a sociálny jav, súhrn a jednota dosiahnutých výkonov a na nich sa viažucich sa úspechov, či neúspechov, ktoré sa subjektívne prežívajú a objektívne hodnotia (Ďurič, Bratská, 1997). Toto vymedzenie tak školskú úspešnosť chápe v dvoch rovinách. V prvej rovine ide o hodnotenie výkonov žiaka učiteľmi na základe vopred stanovených kritérií. Druhá rovina vymedzuje školskú úspešnosť cez subjektívne prežívanie žiaka. Čo potvrdzuje aj Helus (1982), ktorý chápe školskú úspešnosť nielen ako záležitosť samotného žiaka, no i záležitosť jeho spolužiakov, triedneho učiteľa, učiteľského kolektívu či školy. Ide o vyjadrenie predstáv o tom, aký by mal byť žiak, v akom smere a pomocou akých prostriedkov by sa mala rozvíjať jeho osobnosť. Školská úspešnosť je tak v užšom vymedzení používaná zameniteľne s pojmom školský prospech, t. j. školská klasifikácia žiaka. Podobne aj Průcha, Walterová a Mareš (1995) ju chápu ako zvládnutie požiadaviek, ktoré škola kladie na jednotlivca a ktoré sa prejavuje v pozitívnom hodnotení žiakovho prospechu. Školská

úspešnosť predstavuje výsledok spolupráce učiteľov a žiakov, ktorý vedie k dosiahnutiu určitých vzdelávacích cieľov, nie je iba dielom žiaka, jeho schopností, usilovnosti, ale je aj dielom učiteľa, resp. súčinnosti oboch aktérov. Tie môžu byť pozitívne ovplyvňované mierou sociálnej klímy triedy, v ktorej sa žiak nachádza.

Širšie vymedzenie školskej úspešnosti zahŕňa nielen dobrý alebo zlý prospech, ale aj mieru podpory individuálnych schopností a spôsobilostí žiaka, jeho vzťah k škole, predmetu, motiváciu k učeniu a pod. (Hrebeňárová, Kožárová, 2015). Osoby s mentálnym postihnutím netvoria vo vzdelávaní jednoduchú definovateľnú homogénnu skupinu (Vančová, 2005). Majú svoje predispozície a špecifiká, ktoré vyplývajú taktiež na viaceré faktory školskej úspešnosti. Podľa Dubayovej a kol. (2014) za nosné faktory determinujúce školskú úspešnosť, resp. školskú neúspešnosť vedúcu k školskému zlyhaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami patrí najmä oblasť angažovanosti žiaka, copingové stratégie, auto-regulačné schopnosti a motivácia žiaka v edukačnom prostredí. Dubayová (2015) za dôležité non-kognitívne faktory školskej úspešnosti považuje práve copingové stratégie, ktoré žiaci využívajú v riešení záťažových situácií a mentálnu vulnérabilitu ako prediktor duševného zdravia.

## 2. Sociálna klíma triedy

Je možné predpokladať, že všetky uvedené faktory vplyvajú na sociálne postavenie žiaka v skupine a klímu triedy, ktorá je taktiež považovaná za jeden z faktorov vplyvujúcich na školskú úspešnosť žiakov.

Sociálna klíma je zložitá oblasť, jav, ale aj proces. Sociálne prostredie pôsobí na každého žiaka úplne inak, jeden žiak sa prispôsobí viac a iný menej. Vplyv sociálnej klímy v tomto prípade môžeme porovnávať k školskej úspešnosti. V niektorých prípadoch dokáže sociálna klíma triedy a sociálne prostredie ovplyvniť hodnotenie žiakov a prebudiť záujem o ďalšie vzdelávanie (Grecmanová, 2002). Školskú úspešnosť v triede ovplyvňuje aj učiteľova autenticnosť, úprimnosť, empatia a akceptácia žiaka s jeho kladnými, ale aj negatívnymi stránkami. Učiteľ dokáže ovplyvniť školskú učebnú činnosť žiakov. Klímu školy a triedy tak nevytvárajú len žiaci, ale aj samotní učitelia (Petlák, 2006). Sociálna klíma triedy sa považuje za sociálno-psychologický termín, ktorý vyjadruje mieru spokojnosti žiaka v triede, vzájomné porozumenie žiakov, stupeň súťaživosti, konkurencie medzi nimi a súdržnosť triedy (Gavora, 1999). Školská trieda môže podporovať žiaka k výkonom a umožniť mu prežiť úspech (Lašek 2001).

Klímu triedy môžu ovplyvňovať rôzne faktory medzi, ktoré Mareš (2003) radí napríklad správanie sa žiakov, výsledky a spätná väzba žiakov, motivácia žiakov a učiteľa pre edukačnú činnosť. Hanuliaková (2010) zase poukazuje na dôležitosť kvalitnej prípravy v edukačnom procese, kde sa primeraným spôsobom sprostredkovávajú informácie, vzory správania a tvorí sa konštruktívne prostredie.

## 3. Prieskumné otázky a cieľ prieskumu

1. Aká je úroveň vnímanej sociálnej klímy triedy žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím?

2. Odlišuje sa vnímanie sociálnej klímy triedy u žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím z hľadiska ich školskej úspešnosti?

*Zdôvodnenie prieskumných otázok a operacionalizácia premenných:* pri stanovení prieskumných otázok sme vychádzali z výskumných a teoretických štúdií Špánika (1994), Zelinu (1996), Lašeka (2001) a Mareša (2003), ktorí zdôrazňujú dôležitosť klímy triedy pre efektívny proces edukácie žiakov. Jedným z determinantov sociálnej klímy triedy sú podľa Mareša (2003) práve školské výsledky žiakov. Nezávislou premennou je v tomto prípade školská úspešnosť, pri ktorej sme vychádzali len zo školského prospechu žiakov. Za vyššiu

školskú úspešnosť sme považovali priemer priebežných a polročných známok do 2,4 a za nižšiu školskú úspešnosť priemer známok od 2,5 do 5,0. Závislou premennou je v tomto prípade vnímanie sociálnej klímy triedy žiakmi.

Na základe stanovených prieskumných otázok bolo cieľom prieskumu analyzovať vnímanie sociálnej klímy triedy u žiakov ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte ich školskej úspešnosti.

#### 4. Výberový súbor

Výberový súbor mal charakter zámerného dostupného výberu. Tvorilo ho spolu 109 žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím vzdelávaných v špeciálnych základných školách (N = 86) a žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (N = 23) v špeciálnych triedach pri základných školách v Spišskej Novej Vsi, Markušovciach, Rudňanoch a Bystranoch. Súbor mal charakter zámerného dostupného výberu. Výberový súbor tvorilo 59 chlapcov (54,13%) a 50 dievčat (48,87 %). Žiaci zapojení do prieskumu navštevovali 6. až 9. ročník.

**Tabuľka 1 – Počet respondentov zúčastnených na výskume**

	Špeciálna základná škola (N = 86)		Špeciálna trieda (N = 23)	
	Chlapci (N = 51)	Dievčatá (N = 35)	Chlapci (N = 8)	Dievčatá (N = 15)
6. ročník	7	5	2	5
7. ročník	17	14	2	4
8. ročník	17	11	2	2
9. ročník	10	5	8	4

Zdroj: vlastné spracovanie

#### 5. Metódy prieskumu

V prieskume bola použitá metóda dotazníka a metóda obsahovej analýzy dokumentov.

Na zistenie vnímanej klímy školskej triedy bol použitý slovenský preklad dotazníka (MCI-A-SVK) „Naša trieda“ autorov Fraser a Fisher (1986). Pôvodne je určený pre žiakov 3. až 6. ročníka základnej školy. Vzhľadom na náš výberový súbor sme ho použili pre žiakov 6., 7., 8. a 9. ročníka špeciálnej základnej školy a špeciálnej triedy pri základnej škole, kde veková kategória predstavuje 12 až 15 rokov. Dotazník sa skladá pôvodne z dvoch častí, z ktorých jedna sleduje vnímanú a druhá preferovanú úroveň školskej klímy, pričom na naše výskumné účely sme využili len prvú časť dotazníka.

Dotazník MCI-A-SVK je zostavený z 25 otázok a posudzuje sociálnu klímu školskej triedy podľa 5 základných kategórií:

1. *spokojnosť v triede* – vzájomný vzťah žiakov, miera spokojnosti a pohody (položky č. 1, 6, 11, 16, 21),
2. *súdržnosť v triede* – komplikácie vo vzťahoch medzi žiakmi, miera napätia v triede (položky č. 2, 7, 12, 17, 22),
3. *nezhody v triede* – konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snahy vyznamenať sa, prežívanie neúspechov v škole a pod. (položky č. 3, 8, 13, 18, 23),
4. *súťaživosť v triede* – prežívanie nárokov školy žiakmi, náročnosť učenia, potreba vynaloženia väčšej aktivity pri učení (položky č. 4, 9, 14, 19, 24),
5. *náročnosť učenia* – priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera spoločenstva v triede (položky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Odpovede získané dotazníkom sa zhodnocovali 1 až 3 bodmi. V odpovediach áno sa hodnotilo 3 bodmi a pri odpovediach nie 1 bodom. V prípade, že respondent nezakrúžkoval žiadnu odpoveď alebo označil obidve možnosti, skórovala sa táto položka 2 bodmi. Pri

skórovaní odpovedí sme museli prihliadať aj na reverzné položky, a to č. 6, 9, 10, 16 a 24, ktoré sa hodnotili opačne. Hodnota každej z piatich premenných sa pohybovala minimálne od počtu 5 bodov a maximálneho počtu bodov a to 15 bodov. Údaje získané respondentmi sme vypočítali prostredníctvom aritmetického priemeru vo všetkých oblastiach. Dosiahnuté hodnoty jednotlivých kategóriách pri interpretovaní výsledkov výskumu naznačujú priaznivú alebo nepriaznivú triednu sociálnu klímu. Pri premenných spokojnosť a súdržnosť v triede sú adekvátnejšie vyššie hodnoty. Pri nezhodách, súťaživosti a náročnosti učenia sú naopak vyhovujúce nižšie hodnoty.

Vyplnenie dotazníka prebiehalo anonymne a priamo v školských triedach, v ktorých sa žiaci zapojení do výskumu vzdelávali. Na vyplnenie výskumného nástroja nemali žiaci vzhľadom na mentálne postihnutie stanovený čas. Aj napriek tomu, že dotazník obsahuje základné anamnestické údaje o respondentovi, v našom výskume boli respondenti upovedomení o anonymnom zbere údajov, ktoré nevyplňovali. Inštrukcie k vyplňaniu dotazníka sme administrovali osobne u všetkých žiakov zapojených do výskumu.

Na zistenie školskej úspešnosti respondentov sme použili obsahovú analýzu školských dokumentov. Podľa Pelikána (2011) je možné do analýzy školských ukazovateľov zaradiť rozbor výstupov školskej práce, najčastejšie ide o dva ukazovatele, a to absenciu a prospech. V prieskume sme ako kritérium ukazovateľa školskej úspešnosti vybrali školský prospech žiakov zo všetkých vyučovacích predmetov zapojených do výskumu. Analýza pedagogickej dokumentácie triedneho výkazu u žiakov s mentálnym postihnutím, na ktorú sme sa zamerali, upriamili sme našu pozornosť predovšetkým na prospech žiakov, ktorý bol dosiahnutý v rámci celého prvého polroku vo všetkých predmetoch v jednotlivých ročníkoch.

Školský prospech respondentov nám poskytol základné informácie o školskej úspešnosti žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím zapojených do výskumu. Prospech žiakov sme rozdelili do 4 kategórií na základe aritmetického priemeru všetkých známok vychádzajúc zo školských dokumentov u všetkých respondentov:

- 1. kategória: výborné výsledky (od 1 do 1,4),
- 2. kategória: chváľitebné výsledky (od 1,5 do 2,4),
- 3. kategória: dobré výsledky (od 2,5 do 3,4),
- 4. kategória: dostatočné výsledky (3,5 do 5,0).

Za prospechovo najlepších žiakov sme považovali tých žiakov, ktorí dosahovali výborné a chváľitebné výsledky, tzv. vyššia školská úspešnosť. Za prospechovo najslabších žiakov sme považovali tých, ktorí sa približovali k dobrým a dostatočným výsledkom, t. j. dosahovali nižšiu školská úspešnosť.

## 6. Výsledky prieskumu

Dosiahnuté hodnoty jednotlivých premenných vnímanej klímy školskej triedy naznačujú priaznivú alebo nepriaznivú sociálnu klímu školskej triedy. Pri premenných spokojnosť a súdržnosť v triede sú adekvátnejšie vyššie hodnoty. Pri nezhodách, súťaživosti a náročnosti učenia sú naopak vyhovujúce nižšie hodnoty. Preto sme v nasledujúcich tabuľkách umiestnili jednotlivé premenné do dvoch skupín.

Zistené výsledky naznačujú dobrú spokojnosť v triede u obidvoch skupín respondentov z hľadiska pohlavia, ale slabšiu súdržnosť v triede. V kategóriách nezhody v triede a náročnosť učenia dosiahli respondenti taktiež vyššie hodnoty, o čosi nižšie hodnoty v kategórii súťaživosť v triede. Žiaci zapojení do prieskumu dosiahli najvyššie hodnoty v oblasti spokojnosť v triede, čo naznačuje priaznivé vnímanie klímy triedy, aj keď v oblasti súdržnosť v triede dosiahli žiaci nižšie hodnoty. Naopak Rozdiely medzi pohlaviami respondentov neboli výrazné.

V oblastiach ako nezhody v triede a náročnosť učiva dosahovali respondenti taktiež vyššie hodnoty, ktoré naznačujú nepriaznivé vnímanie klímy triedy. Najmenšie hodnoty dosiahli v týchto troch kategóriách v oblasti súťaživosť v triede.

**Tabuľka 2 – Rozdiely vo vnímaní sociálnej klímy triedy z hľadiska jednotlivých premenných u respondentov**

	Chlapci	Dievčatá
Spokojnosť v triede	12,32	12,28
Súdržnosť v triede	9,90	9,00
Nezhody v triede	11,77	11,20
Súťaživosť v triede	9,06	9,88
Náročnosť učenia	10,28	10,72

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri hodnotení školskej úspešnosti sme zistili, že najväčší počet respondentov zapojených do výskumu boli žiaci, ktorí dosahovali chválitebné výsledky, a to 41 % chlapcov a 44 % dievčat, druhou najčastejšou skupinou boli žiaci s dobrými výsledkami, a to 31 % chlapcov a 30 % dievčat. Tretou najčastejšou skupinou boli žiaci s výbornými výsledkami, a to 25 % chlapcov a 16 % dievčat.

Najmenšiu skupinu tvorili žiaci dostatočnými výsledkami, a to 3 % chlapcov a 10 % dievčat (tabuľka 3).

**Tabuľka 3 – Rozdiely v školskom prospechu v závislosti od pohlavia žiakov**

	Chlapci (N = 59)			Dievčatá (N = 50)		
	N	%	Priemer známok	N	%	Priemer známok
Výborné výsledky (1 – 1,4)	15	25	1,15	8	16	1,22
Chválitebné výsledky (1,5 – 2,4)	24	41	2,05	22	44	2,28
Dobré výsledky (2,5 – 3,4)	18	31	2,86	15	30	3,38
Dostatočné výsledky (3,5 – 5,0)	2	3	4,06	5	10	3,9

Zdroj: vlastné spracovanie

Rozdiely vo vnímanej klíme triedy respondentmi z hľadiska ich školskej úspešnosti, pri ktorej sme vychádzali zo školského prospechu žiakov zapojených do prieskumu zobrazuje tabuľka č. 4. Veľmi podobné výsledky dosiahli obidve skupiny žiakov v oblastiach ako spokojnosť v triede (11,25) a súdržnosť v triede (11,22), aj keď v priemere vyššie hodnoty dosiahli žiaci obidvoch skupín v kategórii spokojnosť v triede, teda vnímanú spokojnosť v triede respondentmi môžeme chápať ako veľmi priaznivú.

V kategórii súdržnosť v triede dosiahla skupina žiakov s vyšším školským prospechom len o niečo vyššie hodnoty (10,24, ako skupina žiakov s nižším školským prospechom (10,09). Celkovo môžeme povedať, že v skupine žiakov zapojených do prieskumu bola súdržnosť v triede priaznivá. Pri vyhodnotení kategórií ako nezhody v triede, súťaživosť v triede, náročnosť učenia, vychádzame zo skutočnosti, že vyššie hodnoty naznačujú aj vyššiu mieru problémov. Celkovo môžeme povedať, že u žiakov s nižším prospechom (9,97) bola zistená menšia miera problémov v triede ako u žiakov s vyšším prospechom (10,20).

Najväčšie rozdiely sme u žiakov z hľadiska ich školského prospechu zaznamenali v kategórii nezhody v triede, a to v prospech skupiny žiakov s nižším prospechom (8,65). V kategórii náročnosť učenia naopak žiaci s vyšším prospechom dosiahli priaznivejšie výsledky (8,97) ako žiaci s nižším prospechom (10,25).

**Tabuľka 4 – Rozdiely vo vnímanej klíme triedy respondentmi z hľadiska ich školskej úspešnosti**

	Žiaci s vyšším prospechom* (N = 69)	Žiaci s nižším prospechom** (N = 40)
Spokojnosť v triede	12,27	12,35
Súdržnosť v triede	10,24	10,09
Nezhody v triede	10,01	8,65
Súťaživosť v triede	11,63	11,03
Náročnosť učenia	8,97	10,25
	11,25	11,22
	10,20	9,97

Legenda: \*priemer známok 1,68, \*\*priemer známok 3,04

Zdroj: vlastné spracovanie

## Záver

Cieľom prieskumu bolo analyzovať vnímanie klímy triedy žiakmi s ľahkým mentálnym postihnutím z hľadiska ich školskej úspešnosti. Podľa zistených výsledkov vnímanej aktuálnej klímy triedy žiakmi zapojenými do prieskumu sme nezaznamenali výrazné rozdiely z hľadiska ich školskej úspešnosti. Výraznejší rozdiel medzi sledovanými skupinami žiakov sme zaznamenali len v kategórii nezhody v triede a náročnosť učenia. V kategóriách spokojnosť v triede a súdržnosť v triede dosahovali obidve skupiny žiakov hodnoty, ktoré naznačovali celkovú priaznivú klímu triedy v sledovaných skupinách žiakov.

Školská úspešnosť patrí medzi kľúčové pojmy v oblasti edukácie, avšak vo výskum školskej úspešnosti u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je stále málo skúmaným fenoménom. Venovali sa mu napr. Dubayová a kol. (2014), ktorí vymedzili nosné determinanty školskej úspešnosti u žiakov v inkluzívnej edukácii, či Grešková a Hlebová (2015), ktoré sa zaoberali analýzou aktuálnej a preferovanej klímy triedy u žiakov s ľahkým a stredným stupňom mentálneho postihnutia. V oblasti sociálnych faktorov školskej úspešnosti je však stále potrebné rozšíriť výskumné zámery o oblasť špeciálnej, ale aj inkluzívnej edukácie žiakov s mentálnym postihnutím, nakoľko školskú úspešnosť žiakov s mentálnym postihnutím ovplyvňujú oproti ich rovesníkom bez zdravotného znevýhodnenia viaceré faktory, a to predovšetkým druh a stupeň postihnutia, výskyt pridružených druhov zdravotného znevýhodnenia, najčastejšie v podobe narušenej komunikačnej schopnosti, porúch správania alebo problémového správania.

## Zoznam bibliografických odkazov:

- DUBAYOVÁ, T., 2015. Faktory školskej úspešnosti žiakov (nielen) so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In: *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 23 – 30. ISBN 978-80-555-1423-9.
- DUBAYOVÁ, T. a kol., 2014. School success in pupils with special educational needs. In: *Ireland International Conference on Education (IICE-2014)*. Dublin: Infonomic societ, pp. 116 – 119. ISBN 978-1-908320-25-4.
- GAVORA, P., 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca. ISBN 80-7094-335-1.

- GRECMANOVÁ, H., 2002. *Evaluace školního klimatu*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2016-10-15]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm>. ISSN 1213-7758
- GREŠKOVÁ, A., HLEBOVÁ, B., 2015. *Analýza faktorov školskej úspešnosti žiakov s mentálnym postihnutím*. [online]. In: *Študent na ceste k praxi IV: zborník*, s. 79 – 88. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. [cit. 2018-2-18]. ISBN 978-80-555-1353-9. Dostupné z: [http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Zolnova3/subor/Greskova\\_Hlebova.pdf](http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Zolnova3/subor/Greskova_Hlebova.pdf).
- HANULIAKOVÁ, J., 2010. *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-51-8.
- HREBEŇÁROVÁ, L., KOŽÁROVÁ, J., 2015. Epistemologické východiská školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v kontexte inkluzívneho vzdelávania. In: *Dilemy inkluzívneho procesu v edukácii so zameraním na socializáciu osôb so špeciálnymi potrebami*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 143 – 150. ISBN 978-80-555-1423-9.
- LAŠEK, J., 2001. *Sociálne psychologické klimaškolských tried a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- MAREŠ, J., 2003. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- OBETKOVÁ, M., DUBAYOVÁ, T., 2015. Analýza faktorov školskej úspešnosti žiakov s mentálnym postihnutím. In: *Študent na ceste k praxi IV: zborník*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovská univerzita v Prešove, s. 98-109. ISBN 978-80-555-1353-9.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-7728.
- ŠPÁNIK, M., 1994. *Sociálna determinácia výchovy vrodine a vškole*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-966994-3-11.
- VANČOVÁ, A., 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaentia. ISBN 80-968797-6-6.

---

**Poznámka:** Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-0851-12 „*Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (OSFa)*“ (2013 – 2016).

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0625/16 „*Účinnosť pohybových aktivít na rozvoj motorických schopností intaktných a integrovaných detí s poruchami správania*“ (2016 – 2018).

#### **Authors Information:**

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

*E-mail: [lucia.mikurcikova@unipo.sk](mailto:lucia.mikurcikova@unipo.sk)*

*Mgr. Lukáš Jones – Special School of sv. Maximilian Maria Kolbe, Spišská Nová Ves, Slovenská republika.*

*E-mail: [jones.lukas1@gmail.com](mailto:jones.lukas1@gmail.com)*

# EKOHOMIKA I OCBITA

## ECONOMY AND EDUCATION

### METODY PROGNOSTYCZNO-SCENARIUSZOWE W WYZNACZANIU STRATEGII PRODUKCJI HUTNICZEJ

### FORECASTING-SCENARIO METHODS IN BUILDING STEEL PRODUCTION STRATEGY

*Bożena Gajdzik*

*Bożena Gajdzik*

#### **Annotation**

The article is about forecasting and scenario methods, that together were used to building production strategy in enterprises. The author's article presents the results of forecasting the volume of steel production in Poland based on selected forecasting models. Forecasts were be used for building production scenarios. The structure of the scenarios was the following: base-case scenario, extreme scenarios: worst-case scenarios and best-case scenarios. The base-case scenario was defined by intermediate values between the extreme scenarios.

**Key words:** *steel industry, forecasts, scenarios.*

#### **Wprowadzenie**

Każde przedsiębiorstwo funkcjonuje w otoczeniu, które jest na tyle zmienne, że musi przewidywać (prognozować) rozmiary produkcji i budować na podstawie przygotowanych prognoz podstawowe warianty scenariuszy przyszłości, które to z kolei są podstawą opracowania strategii działania. Decyzje związane z wyborami produkcyjnymi mają duże znaczenie dla całego przedsiębiorstwa, a w rezultacie końcowym także dla przemysłu i gospodarki. Każda decyzja w sferze produkcji musi uwzględniać zapotrzebowanie rynkowe. Produkcja musi być dostosowana do wielu zewnętrznych uwarunkowań, na które przedsiębiorstwo nie ma wpływu i realizowana na bazie posiadanych zasobów<sup>1</sup>. Punktem wyjścia, dla zorientowanego na otoczenie działania w zakresie produkcji, są informacje. Rola informacji jest tym większa, im silniejsza jest niepewność realizacji działań w przedsiębiorstwie. Umiejętność gromadzenia informacji została przyswojona w przedsiębiorstwach. Wraz z rozwojem systemów komputerowych w przedsiębiorstwach powstały bazy z danymi o poszczególnych obszarach realizowanej działalności. Informacje zgromadzone w systemach komputerowych są cenny materiałem prognostycznym. Na podstawie zgromadzonych informacji (o różnym zakresie przedmiotowym) przedsiębiorstwa mogą przewidywać przyszłość, a właściwie możliwe (prawdopodobne)

---

<sup>1</sup> A. P. Muhlemann, J. S. Oakland, K.G. Lockyer, Zarządzanie. Produkcja i usługi, PWN, Warszawa 2001, s. 28-30.



kierunki zmian w badanym zjawisku. Przewidywanie przyszłości to prognozowanie. Prognozowanie jest postępowanie prowadzące do opracowania prognoz<sup>2</sup>. Prognoza to „zapowiedź, przewidywany skutek czegoś, wysuwany na podstawie specjalistycznych badań w danej dziedzinie”<sup>3</sup>. Samo prognozowanie, które realizowane może być przy użyciu wielu metod ekonometrycznych należy traktować jako przybliżanie przyszłości. Uzyskane prognozy są obarczone błędem prognostycznym. W celu zminimalizowania niepewności prognoz niezbędne (pomocne) jest przygotowanie scenariuszy zmian w badanym zjawisku na bazie rezultatów prognozowania, czyli uzyskanych prognoz<sup>4</sup>. W zarządzaniu przyjmuje się, że wszędzie tam, gdzie to jest możliwe badania ilościowe można poprzeć badaniami jakościowymi. Pierwsze cechuje obiektywny obraz informacji (uzyskanych modeli), drugie mają charakter subiektywny. Połączenie prognozowania ze scenariuszami dostarcza więcej informacji o przyszłości badanego zjawiska. Metoda scenariuszowa polega na budowie kilku wariantów scenariuszy przyszłości czyli konstruowaniu logicznego, przypuszczalnego opisu zdarzeń, jakie mogą wystąpić w przyszłości. Scenariusze pozwalają określić właściwe cele i przygotować odpowiednie strategie działania w przedmiotowym zakresie badań<sup>5</sup>.

Celem niniejszej pracy było przedstawienie wyników prognoz wielkości produkcji stali do 2022 roku i ich uporządkowanie w możliwe scenariusze, na bazie których przedsiębiorstwa mogą wyznaczyć strategię działań w przedmiotowym obszarze analizy. Na podstawie zaproponowanej analizy prognostyczno-scenariuszowej dla produkcji hutniczej, każde przedsiębiorstwo w krajowym sektorze stalowym może rozstrzygnąć, za pomocą jakiej strategii działań osiągnie prognozowana wielkość produkcji (uwzględniając udział w rynku), biorąc pod uwagę otoczenie, w jakim działa oraz czynniki wewnętrzne.

## 1. Planowanie produkcji przy użyciu metod prognostyczno-scenariuszowych

W planowaniu produkcji w ujęciu perspektywicznym można zastosować następujące metody postępowania:

1) prognozowanie wielkości produkcji na podstawie danych rozpatrywanych w układzie szeregu czasowego (danych rzeczywistych z okresu historycznego),

2) przewidywanie scenariuszy zdarzeń (zmian w badanym zjawisku) według możliwie pełnej listy czynników decydujących o wielkości produkcji.

Z metodologicznego punktu widzenia nie ma przeszkód, aby zastosować obydwie metody łącznie. Takie podejście ma charakter uniwersalny (całościowy). Opiera się na spójnym systemie myślenia logicznego, którego rezultatem ma być odpowiedź: jakich rozmiarów produkcji można spodziewać się w przyszłości. Połączenie metod ilościowych (prognozowania) z metodami jakościowymi (scenariuszami) jest wyrazem troski by niczego nie pominąć w planowaniu perspektywicznym. Pozwala na bardziej obiektywną ocenę procesu produkcji niż zastosowanie tylko i wyłącznie metod scenariuszowych<sup>6</sup>.

Kierownictwo przedsiębiorstwa i kierownicy produkcji na podstawie metod prognostyczno-scenariuszowych mają określony pogląd na to, jakie są możliwe warianty

---

<sup>2</sup> P. Dittmann, Prognozowanie w przedsiębiorstwie, Metody i ich zastosowanie. Oficyna Ekonomiczna. Kraków 2004.

<sup>3</sup> Słownik współczesnego języka polskiego. Wyd. WILGA, Warszawa 1996.

<sup>4</sup> J. F. Coates, Scenario Planning in: Technological Forecasting and Social Change, 65, 2000. pp.115-123.

<sup>5</sup> G. Gierszewska, M. Romanowska, Analiza strategiczna przedsiębiorstwa. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006, s. 58-64.

<sup>6</sup> B. Gajdzik, The Predictive Scenario Analysis in a Business Model: Variants of Possible Steel Production Trajectories and Efficiency in Poland, in: Strategic Performance Management, New Concepts and Contemporary Trends, Chapter 15 (ed). M. Jabłoński, NOVA SCIENCE PUBLISHERS, INC., Hauppauge, NY 11788-3619, USA, 2017, p. 235-252.

produkcji (wielkości produkcji) oraz jakie czynniki otoczenia są najbardziej istotne dla urzeczywistnienia prognoz. Procedura metody prognostyczno-scenariuszowej produkcji obejmuje:

- 1) diagnozę badanego zjawiska i wstępną dekompozycję (analizę) szeregu czasowego utworzonego na podstawie danych rzeczywistych (empirycznych) za dany okres,
- 2) konstruowanie prognoz przy użyciu różnych (wybranych) metod (modeli) prognostycznych i ich analiza zgodnie z wymogami wiedzy ekonometrycznej (ocena jakości prognozy, poszukiwanie optymalnych parametrów modelu prognostycznego) i ekonomicznej (dotychczasowa wiedza na temat badanego zjawiska),
- 3) ustalenie zakresu zmian w wielkości prognozowanego zjawiska i jego uporządkowanie według kierunków zmian w perspektywnym okresie badań (możliwe scenariusze zmian budowane na podstawie prognoz),
- 4) identyfikacja czynników zewnętrznych związanych z prognozowanym zjawiskiem oraz ekspercka ocena każdego z czynników w kategorii oddziaływania na badane zjawisko (możliwe scenariusze zmian budowane na podstawie wiedzy eksperckiej),
- 5) prezentacja graficzna rezultatów analizy prognostyczno-scenariuszowej w formie macierzy lub w układzie struktury pola sił albo na wykresie w układzie współrzędnych i analiza rezultatów zintegrowanej metodyki ilościowo-jakościowej.

Rezultatem analizy prognostyczno-scenariuszowej są warianty scenariuszy przyszłości, które stanowią pewną całościową, hipotetyczną wizję przyszłości firmy obejmującą dany obiekt wraz z wybranymi segmentami otoczenia. Można wyróżnić następujące scenariusze przyszłości<sup>7</sup>:

- scenariusz bazowy (*base-case scenario*), opisujący sytuację najbardziej prawdopodobną,
- scenariusze skrajne (*worst-case scenario* oraz *best-case scenario*), stanowiące projekcje najgorszej i najlepszej przewidywanej sytuacji.

Często pod uwagę bierze się także scenariusze umiarkowane (*average-case scenarios*), określone wartościami pośrednimi między scenariuszami: bazowym a skrajnymi<sup>8</sup>.

Wielowariantowość scenariuszy opracowanych na podstawie modeli prognostycznych, pozwala wyeksponować momenty, w których przed podjęciem odpowiedniej decyzji można proces albo system skierować na inną, jedną z wielu możliwych. Wariantowość jest istotną cechą charakterystyczną analizy scenariuszowej, która pozwala ograniczyć ryzyko w biznesie, a tym samym na jego sprawniejsze funkcjonowanie. Uzyskane na podstawie analizy prognostyczno-scenariuszowej wielowariantowe obrazy przyszłości mogą być realne pod warunkiem zaistnienia określonych czynników. Powstałe prognozy i scenariusze są zbiorami informacji na temat badanego, istotnymi do podejmowania określonych decyzji strategicznych, w takim zakresie w jakim przedsiębiorstwa są w stanie oddziaływać bezpośrednio lub pośrednio na urealnienie wyników analizy prognostyczno-scenariuszowej.

## 2. Prognostyczno-scenariuszowa analiza produkcji stali

W opracowaniu prognoz wielkości produkcji stali korzystano z ciągu danych (roczna produkcja stali w milionach ton) z minionych lat (2000-2017). Wykonana analiza pozwoliła korzystać z metod adekwatnych do prognozowanego zjawiska. Prognozy wyznaczono do 2022 roku za pomocą metod statystycznych należących do grupy metod (modeli)

---

<sup>7</sup> L.W. Rue, P.G. Holland, Strategic Management. Concepts and Experiences, McGraw-Hill Inc., New York 1986, p. 430-432.

<sup>8</sup> B. Bensoussan, C. S. Fleisher, Financial Times Guide to Analysis for Managers: Effective Planning Tools & Techniques, Prentice-Hall, Harlow 2010.

adaptacyjnych. Korzystając z metod prognozowania przeanalizowano błąd prognozy i oceniono wiarygodność wyznaczonych prognoz. Metodologię badań realizowano zgodnie z procedurą przedstawioną w pkt. 1 niniejszej pracy.

**Etap 1.** Analiza badanego zjawiska na podstawie dekompozycji szeregu czasowego.

W ostatnich latach w Polsce zauważalna była znaczna dynamika zmian w wielkości produkcji stali. Sytuacja ta była spowodowana wzrostem lub spadkiem zapotrzebowania na stal przez odbiorców przemysłowych. W Polsce w latach 2000-2017 średniorocznie produkowano 9,07 mln ton stali (wielkość obliczona na podstawie danych rzeczywistych zestawionych w tabeli 1).

**Tabela 1 – Produkcja stali w Polsce w latach 2000-2017 (mln ton)**

Rok	Produkcja
2000	10,5
2001	8,81
2002	8,37
2003	9,11
2004	10,58
2005	8,34
2006	9,99
2007	10,63
2008	9,73
2009	7,13
2010	7,99
2011	8,78
2012	8,35
2013	7,95
2014	8,56
2015	9,20
2016	8,99
2017	10,33

Źródło: zestawiono na podstawie rocznych raportów opracowanych przez Hutniczą Izbę Przemysłowo-Handlową w Katowicach i *World Steel Association*.

Analiza szeregu czasowego wskazuje na brak liniowości rozkładu punktów empirycznych w badanym okresie. Analizowany szereg czasowy może być zatem podstawą do odrzucenia metod prognozowania na podstawie klasycznych modeli trendu (co potwierdzono wynikami zestawionymi w tabeli 2)<sup>9</sup>.

**Tabela 2 – Rozpatrywane funkcje trendu dla badanych wielkości produkcji stali**

Funkcja	Postać	Współ. determinacji ( $R^2$ )
Liniowa	$y_t = -35,314x + 9412,9$	0,0342
Wykładnicza	$y_t = 9350,9e^{-0,004x}$	0,0315
Logarytmiczna	$y_t = -326,3\ln(x) + 9737,1$	0,0658
Potęgowa	$y_t = 9693,9x^{-0,035}$	0,0633
Wielomianowa	$y_t = 12,774x^2 - 278,01x + 10222$	0,1296

$x-t (1,2...18)$

Źródło: opracowano na podstawie danych z tabeli 1 przy użyciu programu *Excel*.

<sup>9</sup> S. Krawiec, *Adaptacyjne modele wygładzania wykładniczego jako instrumenty prognozowania krótkoterminowego zjawisk ilościowych*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2014, s. 4-12.

Prognozy oparte na tych modelach byłyby obarczone dużymi błędami i niskim poziomem współczynnika determinacji ( $R^2$ ). W tej sytuacji w procesie wnioskowania w przyszłość zastosowano modele adaptacyjne. Cechuje je duża elastyczność i zdolność dostosowania do nieregularnych zmian kierunku trendu, jak również ewentualnych zniekształceń wahań przypadkowych.

**Etap 2.** Konstruowanie prognoz wielkości produkcji stali i ich ocena ekonometryczna i analiza na bazie dotychczasowej wiedzy badacza na temat badanego zjawiska.

Na podstawie wybranych modeli adaptacyjnych uzyskano następujące prognozy (tabela 3).

**Tabela 3 – Prognozy wielkości produkcji stali dla Polski**

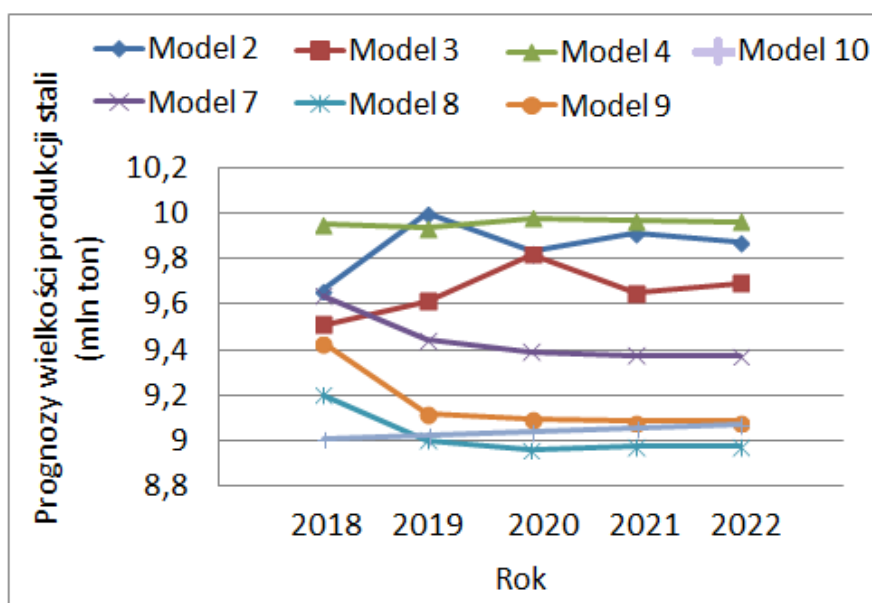
Metoda/model	2018	2019	2020	2021	2022
1.	9,202	–	–	–	–
2.	9,665	9,998	9,831	9,914	9,873
3.	9,511	9,614	9,818	9,647	9,692
4.	9,951	9,932	9,976	9,964	9,963
5.	9,428	9,428	9,428	9,428	9,428
6.	9,170	9,170	9,170	9,170	9,170
7.	9,637	9,444	9,391	9,376	9,372
8.	9,201	9,004	8,961	8,977	8,977
9.	9,425	9,120	9,094	9,084	9,084
10.	9,009	9,024	9,040	9,056	9,071

Kolorem szarym w tabeli zaznaczono prognozy o najmniejszych błędach.

Źródło: opracowano na podstawie danych z tabeli 1 przy użyciu programu *Excel*.

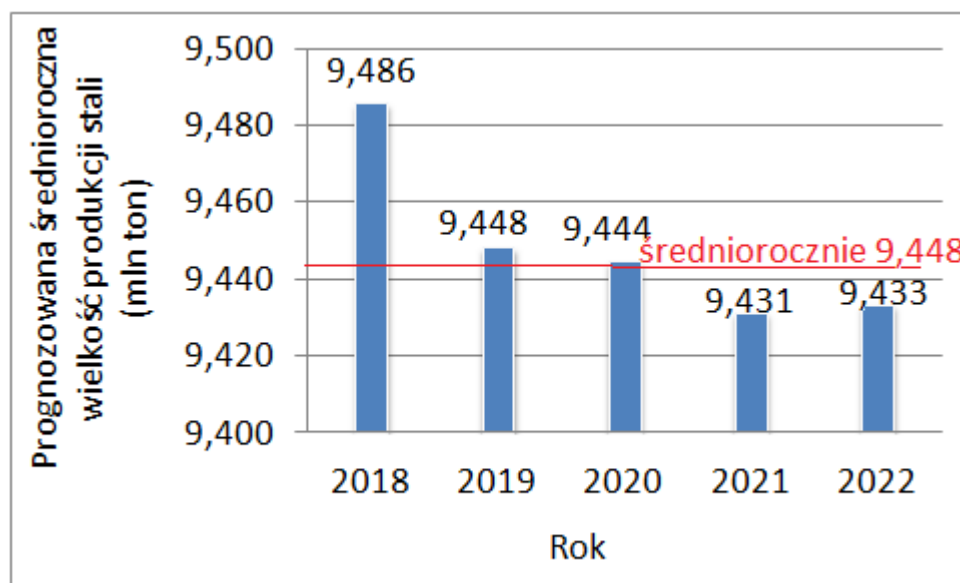
Prognozy zestawiono według stosowanych metod prognostycznych, według kolejności: 1. Model metody naiwnej, 2. Model średniej ruchomej prostej dla szeregu kształtującego się wokół wartości stałej (przeciętnej) ( $k=2$ ), 3. Model średniej ruchomej prostej dla szeregu kształtującego się wokół wartości stałej (przeciętnej) ( $k=3$ ), 4. Model średniej ruchomej ważonej dla szeregu kształtującego się wokół wartości stałej (przeciętnej) ( $k=3$ ), 5. Prosty model wygładzania wykładniczego Browna (punkt rozruchowy  $y_1^* = y_1$ ), 6. Prosty model wygładzania wykładniczego Browna (punkt rozruchowy  $y_1^*$  jako średnia wartość z pierwszych sześciu okresów ( $y_1 \dots y_6$ )), 7. Model pojedynczego wygładzania wykładniczego (Browna), 8. Model wykładniczo-autoregresyjny dla  $k=3$ ,  $l=2$ ,  $\beta_1=0,7$ ;  $\beta_2=0,2$ ;  $\beta_3=0,1$ ;  $\delta_1=0,8$ ;  $\delta_2=0,2$ , 9. Model wykładniczo-autoregresyjny dla  $k=2$ ,  $l=2$ ,  $\beta_1=0,7$ ;  $\beta_2=0,3$ ;  $\beta_3=0,1$ ;  $\delta_1=0,8$ ;  $\delta_2=0,2$ , 10. Zaawansowany model wykładniczo-autoregresyjny dla  $k=3$ ,  $l=2$ ,  $\beta_1=0,2$ ;  $\beta_2=0,3$ ;  $\beta_3=0,5$ ;  $\delta_1=0,4$ ;  $\delta_2=0,6$ .

Ponieważ nie wykonano prognozowania z użyciem innych metod i modeli prognostycznych, wnioskowanie zostaje zawężone do wybranych prognoz uzyskanych na podstawie modeli /metod (od 1 do 10) – tabela 3. Odrzucono prognozy otrzymane na podstawie prostego modelu wygładzania wykładniczego Browna, ze względu na powtarzalność prognoz w badanym okresie. Rezultaty pozostałych prognoz (bez prognozy punktowej) przedstawiono na rys. 1.



Rys. 1. Prezentacja uzyskanych prognoz wielkości produkcji stali dla Polski  
 Źródło: opracowano na podstawie danych z tabeli 3.

Na podstawie uzyskanych prognoz (rys. 1) obliczono średnioroczną prognozowaną wielkość produkcji stali dla poszczególnych lat. Rezultaty przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Średnioroczna prognozowana wielkość produkcji stali dla Polski  
 Źródło: opracowano na podstawie danych z tabeli 3.

W porównaniu do średniorocznej produkcji stali w latach 2000-2017, która wynosiła 9,07 mln ton stali wytwarzanej rocznie, średnioroczna prognozowana wielkość produkcji jest niższa o 378 tys. Można zatem przypuszczać, że w najbliższych latach pomimo wahań koniunkturalnych na krajowym rynku stali produkcja spadnie w porównaniu do średniorocznego poziomu za okres 2000-2017.

**Etap 3.** Ustalenie zakresu zmian w wielkości prognozowanego zjawiska i jego uporządkowanie według kierunków zmian w perspektywnym okresie badań (możliwe scenariusze zmian budowane na podstawie prognoz).

Zrealizowane prognozy można przyjąć za podstawę do konstruowania scenariusza bazowego wielkości produkcji stali. Prognozowane wielkości produkcji stali oscylują wokół średniej wartości prognozowanej, która wynosi 9,448 mln ton. Można umownie przyjąć, że scenariusz bazowy dla prognozowanej wielkości produkcji stali będzie oscylował wokół średniej prognozowanej. Scenariusz pesymistycznych pojawi się, gdy produkcja spadnie poniżej prognozowanej średniej wielkości (tj. poniżej 9,5 mln ton wytworzonej rocznie stali). Natomiast scenariusz optymistyczny będzie dla produkcji powyżej 9,5 mln ton stali produkowanej rocznie w latach 2018-2022. Poglądowy rozkład scenariuszy przedstawiono na rys. 3 z uwzględnieniem dolnego i górnego ekstremum prognoz. Ekstremum górne wynosi 9,998 mln ton stali prognozowanej na 2019 rok (tabela 3), a ekstremum dolne to 8,961 mln stali prognozowanej na 2020 rok (tabela 3).



Rys. 3. Scenariuszowa prezentacja wielkości produkcji stali dla Polski

Źródło: opracowano na podstawie danych z tabeli 3.

Realizując scenariusz pesymistyczny – minimalny prognozowany poziom produkcji stali w Polsce wynoszący 8,961 mln ton stali w 2020 roku sektor hutniczy, przy obecnej mocy produkcyjnej, wykorzystywałby mniej niż 70%. Natomiast górna granica prognozowanego scenariusza optymistycznego wynosiłaby 9,998 mln ton stali (prognoza na 2019 rok) również nie uwzględniałaby obecnych mocy produkcyjnych (poniżej zdolności produkcyjnych sektora). W 2017 roku przedsiębiorstwa hutnicze wyprodukowały 10,330 mln ton stali przy wykorzystaniu ok. 75% mocy produkcyjnych sektora. Produkcja przy wykorzystaniu pełnych zdolności sektora mogłaby osiągnąć poziom 13,7 mln stali rocznie (prawie tyle ile w 2018 roku wynosiło zużycie jawne stali w kraju – dokładnie 13,8 mln ton stali)<sup>10</sup>. Ponieważ huty podejmują działania inwestycyjne (w najbliższym czasie) moce wytwórcze wzrosną o kilka procent, czyli można zakładać, że ekstremów scenariusza optymistycznego mogłoby wynosić 14 mln ton stali wytwarzanej w sektorze w ciągu roku.

**Etap 4.** Identyfikacja czynników zewnętrznych związanych z prognozowanym zjawiskiem oraz ekspercka oceny każdego z czynników w kategorii oddziaływania na badane zjawisko (możliwe scenariusze zmian budowane na podstawie wiedzy eksperckiej).

Sektor stalowy w Polsce jest pod silnym oddziaływaniem czynników zewnętrznych. Poszczególne czynniki mają wpływ negatywny lub pozytywny na sytuację w sektorze stalowym w kraju. Można je ustalić w mikrootoczeniu, czyli w otoczeniu rynkowym (konkurencyjnym) i makrootoczeniu w ramach poszczególnych jego sfer (warstw): polityczno-prawnej, ekonomiczno-gospodarczej, społeczno-demograficznej, techniczno-technologicznej i międzynarodowej. Poszczególne czynniki zostały zidentyfikowane i

<sup>10</sup> Dane: Hutnicza Izba Przemysłowo-Handlowa w Katowicach.

ocenione przez ekspertów z branży metalurgicznej<sup>11</sup>. Procedura tworzenia scenariuszy stanów otoczenia została zrealizowana zgodnie z opisaną metodyką analizy strategicznej<sup>12</sup>. Rezultaty przedstawiono w tabeli 4.

**Tabela 4 – Scenariusze stanów otoczenia sektora stalowego**

Sfera/warstwa otoczenia	Scenariusz		
	pesymistyczny	optymistyczny	najbardziej prawdopodobny
Ekonomiczno-gospodarcza	-3,80	+3,60	-3,67; +3,00
Polityczno-prawna	-3,67	+2,67	-3,50; +2,00
Techniczno-technologiczna	-2,80	+3,70	-2,50; +3,50
Środowiskowo-ekologiczna	-4,17	+2,40	-4,00; +2,00
Społeczno-demograficzna	-3,50	+2,50	-3,00; +2,00
Rynkowa	-3,80	+3,40	-3,50; +3,33

Źródło: opracowanie własne na podstawie ocen ekspertów, zobacz: B. Gajdzik, Wpływ czynników scenariuszy stanów otoczenia na prognozowaną wielkość produkcji stali w Polsce, *Hutnik-Wiadomości Hutnicze* nr 2, t. 58, 2018, s. 48-53.

Wśród sześciu warstw otoczenia największy zasięg oddziaływania pozytywnego na prognozowane zmiany w wielkości produkcji stali miałyby czynniki w sferze technologicznej (innowacje technologiczne), a największy zasięg oddziaływania negatywnego – wymogi ochrony środowiska (w szczególności polityka ETS i związane z nią rosnące koszty produkcji). Czynniki zaliczane do zagrożeń występowałyby także w obszarze polityczno-gospodarczym, do którego eksperci zaliczyli: braku systemu osłony krajowego przemysłu hutniczego przed konkurencyjnym hutnictwem krajów rozwijających się, wysokie koszty zakupu surowców (w tym energii). Liberalna polityka gospodarcza i handlowa krajów rozwiniętych wobec krajów rozwijających się skutkuje napływem taniej stali do Europy<sup>13</sup>. Na rynku stali w kraju od wielu lat bilans handlu zagranicznego jest ujemny (przewaga importu nad eksportem). Udział importu wyrobów stalowych w zużyciu wynosi od 6 do 8 mln ton<sup>14</sup>. Szans na zrealizowanie prognoz optymistycznych w latach 2018-2022 upatruje się przede wszystkim we wzroście popytu na stal i wyroby hutnicze w sektorach konsumujących stal.

**Etap 5.** Prezentacja graficzna rezultatów analizy prognostyczno-scenariuszowej i uszczegółowienie analizy.

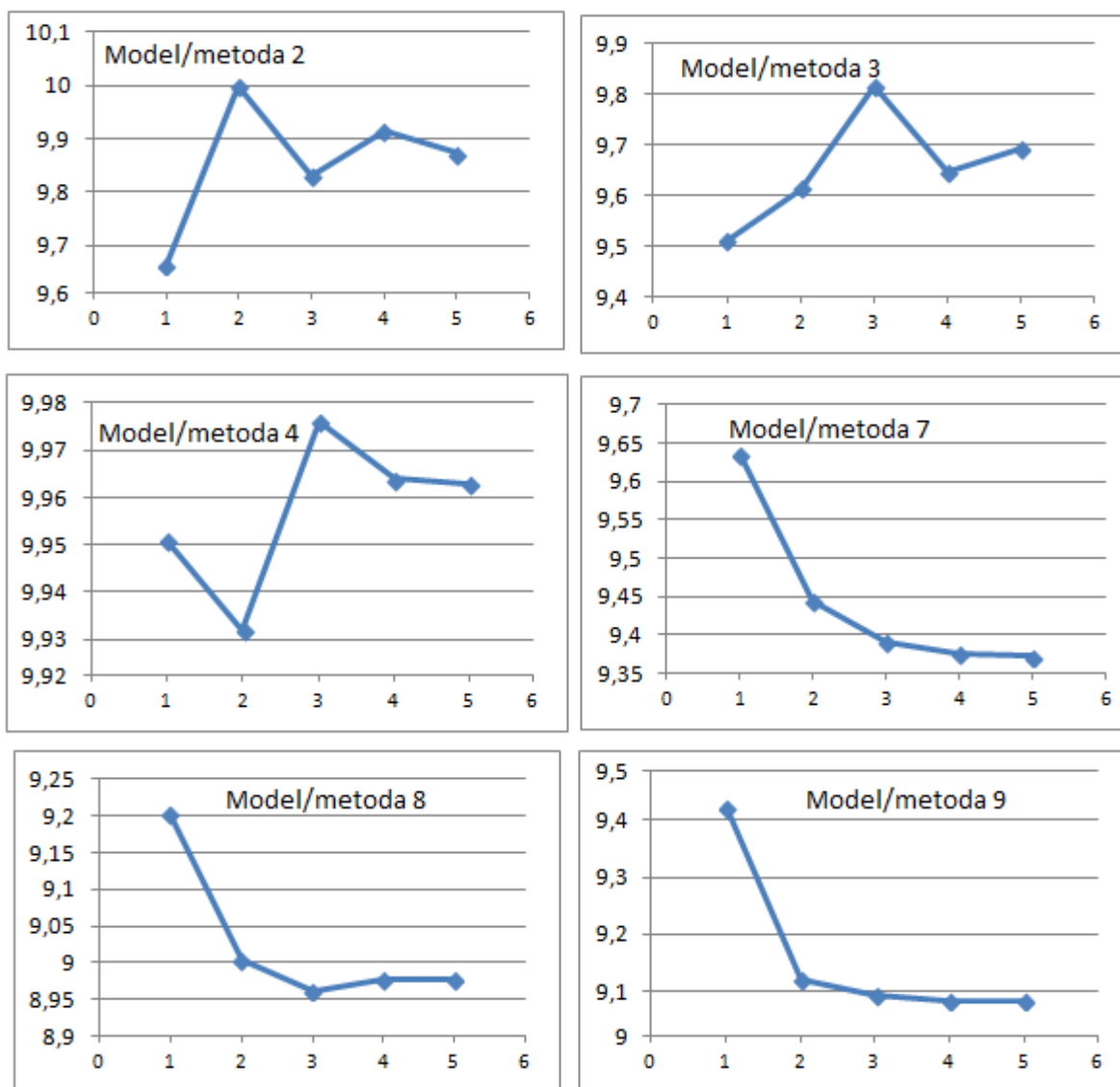
Poszczególne rezultaty analizy można przedstawić graficznie. Poszczególne prognozy proponuje się przedstawić w układzie standardowego wykresu w układzie szeregu czasowego. Na rys. 4 zaprezentowano rezultaty prognoz uzyskanych na podstawie użytych metod prognostycznych (tabela 3).

<sup>11</sup> B. Gajdzik, Wpływ czynników scenariuszy stanów otoczenia na prognozowaną wielkość produkcji stali w Polsce, *Hutnik-Wiadomości Hutnicze* nr 2, t. 58, 2018, s. 48-53.

<sup>12</sup> M. Romanowska, *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*. PWE, Warszawa 2009; G. Wright, G. Cairns, *Scenario thinking: practical approaches to the future*. Palgrave Macmillan Basingstoke New York 2011; R. Bradford, et al. *The Origins and Evolution of Scenario Techniques in Long Range Business Planning*. *Futures* 37 (8), 2005, pp.795-812.

<sup>13</sup> Zobacz: B. Gajdzik, Prognozowanie zmian wielkości produkcji stali w Polsce metodą analizy pola sił [w:] *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji* (red.) R. Konsala, Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją, Opole 2018, tom 2, s. 566-607.

<sup>14</sup> Raporty roczne publikowane przez Hutniczą Izbę Przemysłowo-Handlową w Katowicach ([www.hizp.org.pl](http://www.hizp.org.pl)).



Legenda: oś X to czas, oś Y to zmienna prognozowana

Rys. 4. Jednowymiarowe szeregi czasowe (chronologiczne)

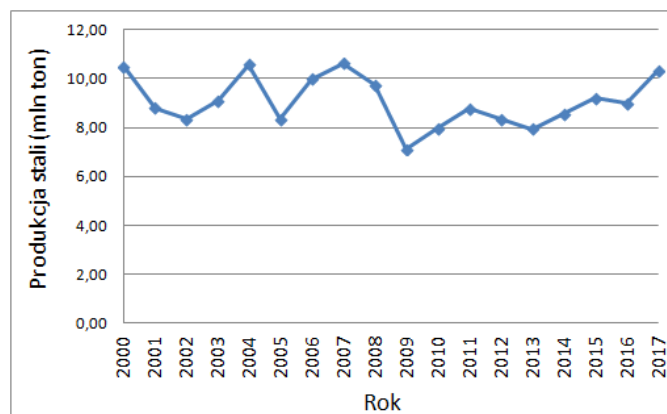
Źródło: opracowanie własne na podstawie prognoz zestawionych w tabeli 3.

Rozkład zmiennej prognozowanej przy użyciu metod prognostycznych 2-4 nie ma cech jednokierunkowej zmiany. Tendencja spadkowa prognozowanej zmiennej występuje przy użyciu metod prognostycznych 7-9 (tabela 3).

Natomiast rozkład zmiennej prognozowanej w układzie funkcji czasu przy użyciu metody 10 jest trendem liniowym o postaci:  $y_t = 0,0156t + 8,9932$  ( $R^2 = 0,9998$ ). Uwzględniając rozkład zmiennej prognozowanej w funkcji czasu, jak i dotychczasowy przebieg zmiennej (rys. 5) można przyjąć do dalszej analizy prognozy uzyskane przy wykorzystaniu modeli: 2-4, ze względu na przebieg trendu zbliżony do trendu dotychczasowego.

Prognozy z tych modeli zostały użyte do stworzenia macierzy scenariuszy (rys. 6).

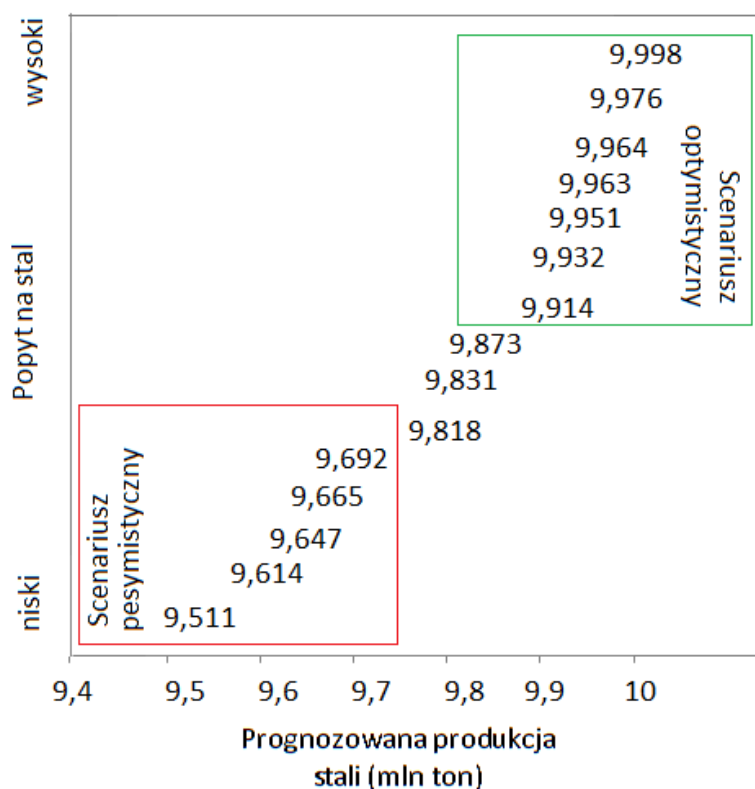




Rys. 5. Produkcja stali w Polsce w latach 2000-2017

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zestawionych w tabeli 1.

Konstruując macierz scenariuszy<sup>15</sup> na bazie poszczególnych prognoz (modele 2-4 z tabeli 3) zastosowano układ: oś X to popyt na stal, oś Y prognozowana produkcja stali, a utworzone pola to możliwe scenariusze. Popyt na stal w najbliższych latach uznano za kluczowy czynnik (wyznacznik) scenariuszy zmian dla prognozowanej produkcji stali.

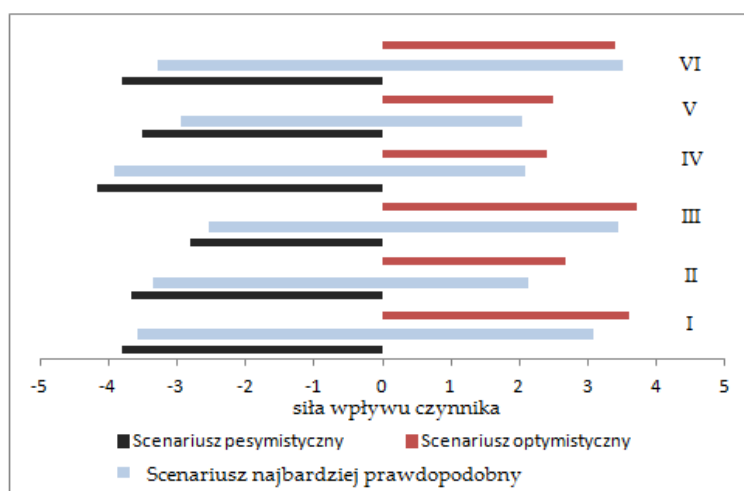


Rys. 6. Macierz scenariuszy dla prognozowanej produkcji stali w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych zestawionych w tabeli 3 (modele 2-4)

Analiza czynników oddziaływania na prognozowane wielkości produkcji stali (ocena ekspercka) została przedstawiona na rys. 7.

<sup>15</sup> Zobacz: B. Gajdzik, Matryca scenariuszy wielkości produkcji stali w Polsce do 2020 roku. Hutnik-Wiadomości Hutnicze, 84 (12), 2017, s. 538-542.



Legenda: I – warstwa ekonomiczno-gospodarcza; II – warstwa polityczno-prawna, III – warstwa techniczno-technologiczna, IV – warstwa środowiskowo-ekologiczna, V – warstwa społeczno-demograficzna, VI – warstwa rynkowa (popyt na stal)

Rys. 7. Graficzny układ szans i zagrożeń otoczenia sektora stalowego

Źródło: opracowanie własne na podstawie oceny ekspertów.

Scenariusz pesymistyczny z produkcją na poziomie od 9,5 do 9,7 mln ton stali wyprodukowanej rocznie (rys. 6) uwarunkowany jest działaniami w zakresie ochrony środowiska (rys 7). Przedsiębiorstwa hutnicze zobligowane są przepisami prawa do podejmowania działań eliminujących negatywne ich oddziaływanie na środowisko. Koszty ochrony środowiska z roku na rok rosną, co pośrednio skutkuje ograniczeniem produkcji. Natomiast scenariusz optymistyczny z produkcją na poziomie od 9,82 do 9,998 mln ton stali uwarunkowany jest możliwościami technologicznymi i popytem na stal.

## Podsumowanie

Zaproponowana struktura analizy prognostyczno-scenariuszowej jest próbą zastosowania połączonych metod ilościowych i jakościowych do ustalania rozmiarów produkcji. Na podstawie danych rzeczywistych (produkcja stali) ustalono przy użyciu metod prognostycznych prognozy na najbliższe lata, a następnie poddano je analizie układzie scenariuszy zmian. Rezultatem analizy scenariuszowej ustalenie oddziaływania pozytywnego i negatywnego czynników otoczenia na prognozowane wielkości produkcji stali w Polsce.

Zaproponowana metoda ma układ etapowy. Na każdym z etapów analiz w oparciu o wiedzę statystyczną i ekspercką dotyczącą prognozowanego zjawiska można uzyskać różny stopień szczegółowości analizy. Na etapie 3 zakładano scenariusz pesymistyczny – minimalny prognozowany poziom produkcji stali w Polsce wynoszący 8,961 mln ton stali w 2020 roku sektor hutniczy, a scenariusz optymistycznego dla 9,998 mln ton stali (prognoza maksymalna na 2019 rok). Natomiast na etapie ostatnim (etap 5) odrzucono trendy prognozowanego zjawiska odbiegające od dotychczasowego trendu i w rezultacie uzyskano: scenariusz pesymistyczny z produkcją na poziomie od 9,5 do 9,7 mln ton stali wyprodukowanej rocznie, a scenariusz optymistyczny z produkcją na poziomie od 9,82 do 9,998 mln ton stali.

Wymienione scenariusze uwarunkowane były czynnikami technologicznymi, środowiskowymi i rynkowymi.

## Literatura:

- Bensoussan B., Fleisher C. S., Financial Times Guide to Analysis for Managers: Effective Planning Tools & Techniques, Prentice-Hall, Harlow 2010.
- Bradfield R., et al. The Origins and Evolution of Scenario Techniques in Long Range Business Planning. *Futures* 37 (8), 2005, pp.795-812.
- Coates J. F. Scenario Planning in: *Technological Forecasting and Social Change*, 65, 2000. pp.115-123.
- Dittmann P., Prognozowanie w przedsiębiorstwie, Metody i ich zastosowanie. Oficyna Ekonomiczna. Kraków 2004.
- Gajdzik B., Matryca scenariuszy wielkości produkcji stali w Polsce do 2020 roku. *Hutnik-Wiadomości Hutnicze*, 84 (12), 2017, s. 538-542.
- Gajdzik B., Prognozowanie zmian wielkości produkcji stali w Polsce metodą analizy pola sił [w:] *Innowacje w zarządzaniu i inżynierii produkcji* (red.) R. Konsala, Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją, Opole 2018, tom 2, s. 566-607.
- Gajdzik B., The Predictive Scenario Analysis in a Business Model: Variants of Possible Steel Production Trajectories and Efficiency in Poland, in: *Strategic Performance Management, New Concepts and Contermporay Trends*, Chapter 15 (ed). M. Jabłoński, NOVA SCIENCE PUBLISHERS, INC., Hauppauge, NY 11788-3619, USA, 2017, p. 235-252.
- Gajdzik B., Wpływ czynników scenariuszy stanów otoczenia na prognozowaną wielkość produkcji stali w Polsce, *Hutnik-Wiadomości Hutnicze* nr 2, t. 58, 2018, s. 48-53.
- Gierszewska G., Romanowska M., *Analiza strategiczna przedsiębiorstwa*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006.
- Krawiec S., *Adaptacyjne modele wygładzania wykładniczego jako instrumenty prognozowania krótkoterminowego zjawisk ilościowych*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice 2014.
- Muhlemann A.P, Oakland J. S., Lockyer K.G., *Zarządzanie. Produkcja i usługi*, PWN, Warszawa 2001.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. Wyd. WILGA, Warszawa 1996.
- Raporty: *Polski przemysł stalowy*, Hutnicza Izba Przemysłowo-Handlowa, Katowice; *Steel Statistical Yearbook*, World Steel Association.
- Romanowska M., *Planowanie strategiczne w przedsiębiorstwie*. PWE, Warszawa 2009.
- Rue L.W., Holland P.G., *Strategic Management. Concepts and Experiences*, McGraw-Hill Inc., New York 1986, p. 430-432.
- Wright G., Cairns G., *Scenario thinking: practical approaches to the future*. Palgrave Macmillan Basingstoke New York 2011.

## Author Information:

*Bożena Gajdzik – Silesian University of Technology, Department of Production Engineering, Gliwice, Poland.*

*E-mail: [bozena.gajdzik@polsl.pl](mailto:bozena.gajdzik@polsl.pl)*

# OUTSOURCING JAKO METODA SZUKANIA OSZCZĘDNOŚCI FINANSOWYCH W PRZEDSIĘBIORSTWACH I SEKTORZE ZDROWOTNYM

## OUTSOURCING AS A METHOD OF SEARCHING FINANCIAL SAVINGS IN ENTERPRISES AND THE HEALTH SECTOR

*Stanisław Karleszko, Jadwiga Kozakiewicz*

### **Annotation**

The study discusses the issues of outsourcing as a new way of management in enterprises and in the health sector, in historical and contemporary perspective. The article is based on research conducted at the Academy of Management and Administration in Opole and presents the health care sector issues in outsourcing.

*Key words: outsourcing, management, health sector.*

### **Wprowadzenie**

Outsourcing to „korzystanie ze źródeł zewnętrznych<sup>1</sup>”. Koncepcję zastosowania outsourcingu jako strategii biznesowej można odnaleźć stosunkowo niedawno. Jednak pierwsze próby można odnaleźć już w średniowieczu. Wówczas bowiem Kościół miał dostęp do wiedzy i dlatego głowy państw powierzyły mu kształcenie kadry pedagogicznej. Było to dla państwa tanim rozwiązaniem, a jakość oferowanych usług zakonów była bardzo wysoka.

W początkowym okresie postrzegano go jako sposób na korzystanie z innych źródeł kapitałowych znajdujących się poza przedsiębiorstwem oraz na obniżenie jego kosztów. W Polsce outsourcing jako strategia rynkowa na większą skalę był stosowany od lat 90-tych XX wieku<sup>2</sup>. Pionierami outsourcingu stały się formy zachodnie, które kładły nacisk na kompetencje w zarządzaniu pracownikami, szkolenie pracowników i szukanie obniżenia kosztów przedsiębiorstw. Celem naszego opracowania jest przybliżenie problematyki outsourcingu jako nowego sposobu zarządzania w przedsiębiorstwach oraz w sektorze zdrowotnym. Artykuł jest prezentacją poznawczą problematyki outsourcingu sektora służby zdrowia jako wyniku badań Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.

### **1.0. Geneza outsourcingu i informacje o nim w literaturze**

Jednym z głównych celów jakie ma zaplanowane kierownictwo firmy jest zapewnienie konkurencyjnej przewagi firmy na rynku a także osiągnięcie najtańszej i najbardziej efektywnej działalności w strategicznych i pomocniczych działaniach. Dlatego firmy poszukują oszczędności kosztów finansowych. W XX wieku prekursorem outsourcingu stały się Stany Zjednoczone. Na początku outsourcing bazował na przekazywaniu zewnętrznym przedsiębiorstwom niezbyt wygodnych funkcji biznesowych<sup>3</sup>. I tak właśnie postrzegano w początkowym okresie sposób korzystania z innych źródeł znajdujących się poza przedsiębiorstwem. Geneza outsourcingu związana była z usługami konsultacyjnymi oaz

---

<sup>1</sup> K. Kalinowska, *Outsourcing jako metoda zarządzania przedsiębiorstwem*, Zeszyty naukowe SGGW, nr 52, Warszawa 2011, s. 254

<sup>2</sup> D. Ciesielska, M.J. Radło, *Outsourcing w praktyce*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2011, s. 15

<sup>3</sup> E. Marcinkowska, *Outsourcing w zarządzaniu szpitalem publicznym*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 12

rozwojem przemysłu. Za pioniera uważa się firmę EDS (Electronic Data System) należącą do Rossa Perota. Firma ta w 1963 r. jako pierwsza zaoferowała koncernowi Frito-Lay usługi odpłatnej obsługi funkcji informatycznych przedsiębiorstwa. W krótkim okresie do Perota zaczęły zgłaszać się firmy, które miały problemy z przetwarzaniem danych. Drugim przełomowym wydarzeniem w historii outsourcingu było wykorzystanie sieci Internet. Powiązania z Internetem stały się obecnie najbardziej kreatywną gałęzią outsourcingu, rozpoczynając od portali oferujących zakupy a skończywszy na tworzeniu stron WWW. Najbardziej podatne na wprowadzenie outsourcingu okazują się następujące obszary działalności<sup>4</sup>:

- technologie informacyjne:

- szkolenia,
- rozwój oprogramowania,
- prowadzenie dużych ośrodków przetwarzania danych,

-operacje pomocnicze:

- druk i kserografia,
- obsługa poczty,
- konsulting i szkolenia,

-obsługa klientów:

- obsługa klientów w terenie,
- zarządzanie obsługą w terenie,
- telefoniczna obsługa klientów,

-finanse:

- przetwarzanie listy płac,
- zakupy,
- ogólna rachunkowość,
- przetwarzanie transakcji,

-nieruchomości i wyposażenie:

- obsługa barów i stołówek,
- konserwacja urządzeń,
- ochrona,

-zasoby ludzkie:

- transfer pracowników,
- rekrutacja i zatrudnienie,

-sprzedaż i marketing:

- reklama,
- telemarketing,

-dystrybucja:

- kontrola spedycji,
- konsulting i szkolenia,
- leasing

-transport:

- zarządzanie bazą pojazdów,
- konserwacja i przegląd pojazdów.

Obecnie przy rozwijającej się dynamicznie gospodarce podjęcie decyzji o outsourcingu ma znaczenie strategiczne co wskazują autorzy literatury<sup>5</sup>:

-dzięki outsourcingowi istnieje większa swoboda dostępu do zasobów takich jak na przykład wiedza czy kapitał ludzki,

---

<sup>4</sup> J.A. Zieliński, *Outsourcing doradztwa podatkowego i rachunkowości małej firmy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2008, s. 50

<sup>5</sup> A. Stabryła, T. Markus, *Strategie rozwoju organizacji, Encyklopedia Zarządzania*, Kraków 2012, s. 74

-można skupić się na podstawowej działalności firmy i dążyć do optymalizacji wyników, a peryferyjne dziedziny można powierzyć obsłudze fachowych firm,

-w zdecydowanej większości koszty finansowe zostają obniżone, na przykład przez zamianę kosztów stałych na zmienne,

-poprzez wzrost wiedzy, doświadczenia i kompetencji firmy mogą zlecać niektóre swoje procesy nie tylko do innych miast czy województw, lecz także do innych krajów na przykład od Chin, Indii czy Turcji,

-każda firma, która na co dzień analizuje swoją działalność zazwyczaj musi skoncentrować swoją uwagę na takich czynnikach jak: zarządzanie, działalność operacyjna i jej rozwój. Jedną z podstawowych decyzji biznesowych kadry zarządzającej jest zastosowanie outsourcingu oraz wdrożenie procesów operacyjnych w celu osiągnięcia efektywnych rezultatów.

Największą rolę na rynku outsourcingu odgrywa branża technologiczno informatyczna(30%), a w następnej kolejności znajduje się zarządzanie kadrami (16%), a także firmy korzystające z usług przedsiębiorstw zewnętrznych w marketingu i sprzedaży (9%), administracja (9%) i inne usługi (20%)<sup>6</sup>.

Coraz częściej przedsiębiorstwa korzystają nie tylko z outsourcingu selektywnego, lecz także z outsourcingu pełnego czyli przekazują firmie zewnętrznej całe obszary swojej działalności. Do najpopularniejszych obszarów, w których zastosowanie znajduje się outsourcing pełny należy<sup>7</sup>:

- outsourcing procesów biznesowych (BPO) – jest to przekazywanie wyspecjalizowanej firmie zewnętrznej wszystkich zadań, które wiążą się z realizacją funkcji operacyjnych nieodzownych dla danej organizacji oraz wytwarzanego przez nią produktu. Organizacja ta musi dysponować stosownym kapitałem finansowym, technologicznym, kadrowym. Zleceniodawca przy tego rodzaju outsourcingu nie traci tożsamości, gdyż zachowuje pełną kontrolę nad marką definicją produktów, marketingiem, jak również dysponuje koniecznymi koncesjami oraz licencjami. Relacja zleceniodawcy z zewnętrznym przedsiębiorstwem ma na celu zmniejszenie kosztów oraz uzyskanie wspólnego sukcesu rynkowego;

- outsourcing CRM – opiera się na zarządzaniu w imieniu zleceniodawcy kontaktem z jego klientami. W jego skład wchodzi nawiązywanie oraz utrzymywanie relacji z klientami, jak również rozwiązywanie ich problemów, które wiążą się z działalnością zleceniodawcy. W ramach tego procesu dba się o: biuro obsługi klientów, kancelarię, centrum kontaktu telefonicznego i elektronicznego;

- outsourcing w przetwarzaniu oraz zarządzaniu informacją – obejmuje przyjmowanie, przetwarzanie, przekazywanie, skanowanie i konwersję, kategoryzowanie, sortowanie, udostępnianie informacji ustnej, pisemnej oraz elektronicznej osobom, które są do tego uprawnione. Outsourcing tego rodzaju łączy się nierozdzielnie z outsourcingiem CRM i IT;

- outsourcing IT – jest to zlecenie wdrożenia i obsługi nowoczesnych technologii informatycznych w firmie. Dzięki niemu zleceniodawca korzysta z wykwalifikowanej kadry, a także oprogramowania i sprzętu należącego do firmy zewnętrznej. W jego skład wchodzi też zarządzanie infrastrukturą informatyczną zleceniodawcy, która już istnieje;

- outsourcing w internecie – jest to profesjonalna, zewnętrzna obsługa dostępu do sieci, jak również udostępnienie systemów, które wymagają zarządzania, pamięci oraz czasu na serwerach, a także centrum przetwarzania danych. Tego typu outsourcing obejmuje też tworzenie i aktualizację stron www.

---

<sup>6</sup> J.A. Zieliński, *Outsourcing doradztwa podatkowego i rachunkowości małej firmy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2008, s. 60

<sup>7</sup> W.M. Grudzewski, J.K. Hejduk, *Metody projektowania systemów zarządzania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2004, s. 218-220

- outsourcing w e-commerce – polega na dostarczeniu przez zewnętrznych specjalistów całościowych rozwiązań e-businessowych takich, jak „end to end”. Należą do nich takie profesjonalne usługi jak: obsługa baz danych, zarządzanie informacją, ochrona danych;

- outsourcing funkcji kadrowych – stanowi przejęcie przez zewnętrzną organizację rekrutacji, administracji funkcji kadrowych, marketingu personalnego oraz organizacji szkoleń;

- outsourcing płac (payroll) - stanowi przejęcie czynności, które wiążą się z obsługą listy płac zleceniodawcy. Pozwala na korzystanie z wiedzy specjalistów, znających się na prawie pracy oraz ubezpieczeniach;

- leasing pracowniczy – jest to czasowe korzystanie przez zleceniodawcę z pracy pracowników zatrudnionych przez zewnętrzną organizację. Tą formę outsourcingu stosuje się w sytuacjach tymczasowego zwiększenia zapotrzebowania przedsiębiorstwa na pracowników. Rozwiązanie to umożliwia idealne dopasowanie ilości pracowników do aktualnych potrzeb zleceniodawcy, podczas gdy struktura kosztów zostaje zoptymalizowana.

- outsourcing systemów logistycznych – nowoczesne przedsiębiorstwa logistyczne gwarantują swoim klientom obsługę transportową, składowanie, a także rozwiązania, w których skład wchodzi na przykład restrukturyzacja i zarządzanie łańcuchem dostaw, jak też wybór i wprowadzanie innowacyjnych technologii, zarządzanie zmianą, zarządzanie wiedzą i inne.

W Polsce outsourcing, jako strategia rynkowa na większą skalę był stosowany od lat 90-tych XX wieku<sup>8</sup>. W początkowym okresie zmian w polskiej gospodarce odnotowano stosunkowo niską wydajność pracy. Utrzymywanie infrastruktury zakładowej w czystości i sprawności technicznej oraz zapewnienie bezpieczeństwa realizowane było licznymi służbami wewnętrznymi. Jednak organizacja pracy tych służb pozostawiała wiele do życzenia. Menedżerowie wielu przedsiębiorstw rozpoczęli więc poszukiwanie dostawców dla usług, które wcześniej realizowali własnymi siłami. Jedną z kluczowych różnic w procesie kształtowania outsourcingu jako rozwiązania zarządczego pomiędzy Polską a krajami zachodniej Europy czy USA był fakt, że w kraju outsourcing rozwijał się jako narzędzie restrukturyzacji istniejących, najczęściej mało efektywnych struktur przedsiębiorstw, podczas gdy w firmach zachodnich był on od początku elementem biznes planu nowej działalności.

Pionierami outsourcingu w Polsce stały się ostatecznie te firmy, które od samego początku koncentrowały się zarówno na sprawnym realizowaniu zadań z obszaru, w którym działały, jak też kładły nacisk na kompetencje w sferze zarządzania pracownikami.

## 1. 1. Pojęcie outsourcingu

Jednym z głównych celów, jakie ma zaplanowane kierownictwo firmy, jest zapewnienie konkurencyjnej przewagi firmy na rynku, a także osiągnięcie najtańszej i najbardziej efektywnej działalności w strategicznych i pomocniczych działach jego funkcjonowania. Dlatego firmy poszukują coraz to innych, bardziej skutecznych metod zarządzania. Jedną, coraz bardziej popularną zarówno wśród małych jak i średnich czy dużych przedsiębiorstw' jest outsourcing. Jest to technika gospodarowania firmą, która polega na przekazywaniu wyspecjalizowanemu przedsiębiorstwu zewnętrznemu zadań, funkcji, bądź procesów niezbędnych do własnego prosperowania.

Słowo „outsourcing”, co zostało już zaznaczone, pochodzi z języka angielskiego. Jest to neologizm od słów: outsider resource using, (**outside** – zewnętrzny, **resource** – zasoby, zapasy, dostępne środki, using – wykorzystanie), co można dosłownie przetłumaczyć jako wykorzystanie zasobów zewnętrznych<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> D. Ciesielska, M. J. Radło, *Outsourcing w praktyce*. Poltext, Warszawa 2011, s.15

<sup>9</sup>M. Trocki, *Outsourcing, metoda restrukturyzacji działalności gospodarczej*. PWE, Warszawa 2001, s.13

Polskim odpowiednikiem słowa outsourcing może być: „wydzielenie” lub „wyodrębnienie”.

Outsourcing może być postrzegany jako:

- metoda na skuteczną optymalizację wykorzystywania zasobów firmy, polegająca na wykonywaniu funkcji i procesów, które należą do zadań przedsiębiorstwa przez firmę zewnętrzną;

- proces przekształcania funkcji i restrukturyzacji, polegający na przenoszeniu funkcji i procesów czy zasobów związanych z realizacją tych funkcji firmom zewnętrznym.

W języku biznesowym oznacza to wychodzenie na zewnątrz firmy z problemami, a konkretnie jest to zlecenie prac zewnętrznym kontrahentom. Oznacza to więc przekazanie funkcji wykonywanych przez dane przedsiębiorstwo firmie zewnętrznej, specjalizującej się w konkretnie określonej dziedzinie. M.F. Greaver ujął definicję outsourcingu inaczej. Według niego jest to przeniesienie wewnętrznych obszarów działalności firmy, a co za tym idzie także niektórych praw decyzyjnych innej jednostce<sup>10</sup>.

Głównymi celami outsourcingu są:

- zmniejszenie kosztów działalności, ponieważ oczekuje się, że firma zewnętrzna będzie realizowała dane funkcje taniej, niż wtedy, gdyby te same funkcje były realizowane przez własnych zarządzających i przy użyciu własnych zasobów, usprawnienie zarządzania, dzięki któremu firma może skoncentrować swoje wysiłki na działalności podstawowej, bez angażowania uwagi kierownictwa na procesy pomocnicze lub drugorzędne;

- poprawa jakości wykonywanych funkcji. Kierownictwo podejmując decyzję o outsourcingu oczekuje, że firma zewnętrzna dzięki swoim wyspecjalizowanym pracownikom, zapewni możliwie najwyższą jakość usług. Największe znaczenie ma to w przypadku realizacji funkcji wymagających specjalistycznej wiedzy i sprzętu;

- dostęp do najnowocześniejszych technologii i know-how: dzięki współpracy firma świadcząca usługi outsourcingowe udostępnia technologie, wiedzę, dzięki czemu podniesiony zostaje poziom świadczonych przez przedsiębiorstwo usług, zwolnienie własnych zasobów do innych celów (efekt skali).

- uzyskanie dostępu do zasobów, którymi firma nie dysponuje;

- rozszerzenie obszaru działalności na przykład wykonywanie funkcji czy zadań, które wcześniej były niemożliwe, pozyskanie nowego kapitału;

- rozproszenie ryzyka. Uzyskuje się go wtedy, kiedy kooperanci powiązani są wzajemnymi zależnościami;

- rozszerzenie działalności na skutek specjalizacji w danym zakresie produktów (dóbr, usług);

Koncepcja outsourcingu składa się z czterech podstawowych elementów<sup>11</sup>:

- podmiotu – jest nim organizacja, która w oparciu o rzetelną analizę jest w stanie podjąć decyzję o wdrożeniu outsourcingu lub też o rezygnacji z tej koncepcji;

- przedmiotu – są nim funkcje działalności przedsiębiorstwa (podstawowe, pomocnicze i kierownicze);

- partnera – to każdy możliwy dostawca potencjalnych działań outsourcingowych. Może być nim cała firma, ale także oddział firmy. Niektórzy mają swoją siedzibę na terenie tego samego kraju, niektórzy są zlokalizowani w krajach pobliskich, a nawet tak odległych jak np. Indie;

- projektu — zlecana praca. W dzisiejszych czasach często zleca się na zewnątrz złożoną pracę koncepcyjną. Może nią być rozwój oprogramowania, działania B+R. Ważny jest tu fakt dowolnego sposobu wykonywania danej funkcji. Odróżnia to outsourcing od innych

<sup>10</sup>T. Koczyński, *Outsourcing w zarządzaniu przedsiębiorstwem*. PWE, Warszawa 2010, s.46

<sup>11</sup>E. Marcinkowska, *Outsourcing w zarządzaniu szpitalem publicznym*. Oficyna Wolters Kluwers, Warszawa 2010, s.16



powiązań między kontrahentami, gdzie zleceniodawca narzuca wykonawcy sposób wykonania zadania. W outsourcingu firma zlecająca oczekuje określonych wyników, nie ingerując w sam proces.

Outsourcing jest pojęciem złożonym, ponieważ składa się z dwóch elementów<sup>12</sup>:

- formy przedsięwzięcia, kiedy to następuje przekazanie ściśle określonego obszaru zewnętrznej firmie,
- następny dotyczy zwykle długookresowej, partnerskiej współpracy z jednostką zewnętrzną.

Głównym zadaniem outsourcingu jest przekazanie zazwyczaj niestrategicznych zadań i procesów do realizacji w firmie zewnętrznej. Firma pozbywa się tych zadań, z których może zrezygnować, lub tych, które mogą być realizowane tańszym kosztem (koszty zarówno finansowe jak na przykład wynagrodzenie, ale i koszty utraconych możliwości: czas, zaangażowanie), zwykle poza siedzibą firmy. Przedsiębiorstwo może się wtedy skoncentrować na działalności podstawowej, w której może mieć przewagę konkurencyjną. Te obszary, które nie mogą zapewnić tej przewagi, a często stanowią działalność pomocniczą lub uboczną, zwykle są wydzielane z procesów działania firmy i oddawane do realizacji kontrahentowi.

Ważnym zagadnieniem są tutaj takie elementy jak koszty oraz jakość usług zewnętrznych. Zarówno pierwszy, jak i drugi czynnik odgrywa tu bardzo ważną rolę, ponieważ zastosowanie outsourcingu jest uzasadnione tylko w sytuacji, kiedy to zleczone funkcje wykonywane będą lepiej, lub co najmniej nie będą odbiegać od dotychczasowego poziomu. Natomiast koszty muszą być niższe od tych, które ponosiło przedsiębiorstwo przed zleceniem tej funkcji firmie zewnętrznej.

Obecnie outsourcing utożsamiany jest z takimi działaniami, jak<sup>13</sup>:

- pozyskiwanie zewnętrznych sił wytwórczych,
- zlecenie wykonywania dóbr oraz usług firmom innym, niż działy wewnętrzne przedsiębiorstwa,
- przesuwanie bieżącej części firmy poza ramy organizacyjne,
- wykorzystywanie zewnętrznych firm oraz ich zasobów do realizacji zadań firmy, zamiast obciążania wewnętrznych zasobów,
- wieloletni, strategiczny alians pomiędzy firmą–klientem, a firmą–dostawcą dóbr i usług,
- globalne korzystanie ze źródeł takich jak przeniesienie produkcji do państwa lub miasta o tańszej sile roboczej,
- umowa, czy kontrakt na wykonywanie różnych, ściśle określonych produktów, lub realizację usług przez firmę zewnętrzną.

Do najważniejszych przyczyn, powodujących stosowanie outsourcingu zaliczamy:

- problemy i trudności, z jakimi mamy do czynienia w zarządzaniu poszczególnymi procesami,
- brak zasobów niezbędnych w działalności firmy,
- możliwość zmniejszenia i kontroli kosztów działalności,
- możliwość przesunięcia zasobów firmy na inne cele,
- rozproszenie ryzyka działalności,
- możliwość koncentracji wysiłków przedsiębiorstwa w tych obszarach działalności, w których ma ono lub upatruje swoją przewagę konkurencyjną.

Decyzje i strategie outsourcingu podejmuje kierownictwo firmy po starannym przeprowadzeniu analizy ekonomicznej.

---

<sup>12</sup> M. Matejun, *Rodzaje outsourcingu i kierunki jego zastosowań*, Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej Nr 989/2006, s. 22-23

<sup>13</sup>M. Kłós, *Outsourcing w polskich przedsiębiorstwach*, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2009, s.36

## 1.2. Wady i zalety outsourcingu

W połowie XX wieku outsourcing był stosowany w sektorach działalności pomocniczej firm, czyli nie dotyczył on działalności podstawowej. Obecnie coraz więcej ważnych dla organizacji czynności zlecana jest na zewnątrz. Obszar zastosowania outsourcingu jest coraz większy. Z roku na rok coraz więcej firm chcących ograniczyć koszty, zleca część zadań na zewnątrz. Ale redukcja kosztów, choć bardzo ważna, nie jest jedynym powodem zlecenia poszczególnych działów na zewnątrz.

Najczęściej wymieniane zalety outsourcingu zostały przedstawione w Tabeli 1.

**Tabela 1 – Zalety outsourcingu**

Redukcja kosztów w stosunkowo krótkim czasie: firmy outsourcingowe potrafią dostarczyć dany produkt lub wykonać usługę często taniej, koszty zmniejszane są również poprzez redukcję etatów (brak ryzyka pójścia pracownika na urlop, chorobowe, zasiłek macierzyński, opiekę nad dzieckiem).
Możliwość koncentracji na strategicznych celach firmy
Redukcja bądź eliminacja niestrategicznych funkcji.
Większa efektywność, lepsze wykorzystanie czasu pracy, w przeciwieństwie do pracownika zatrudnionego na podstawie umowy o pracę. Firma w ramach outsourcingu pracuje, gdy jest taka potrzeba: nie liczone są godziny nadliczbowe. a nawet pracuje w soboty i niedziele
Uproszczenie wewnętrznego zarządzania: zwiększanie wydajności firmowych komórek organizacyjnych dzięki oddelegowaniu rutynowych, czasochłonnych zadań na zewnątrz
Redukcja kosztów stałych, zwiększania kwalifikacji personelu, a przede wszystkim kosztów utrzymania stanowiska pracy – od dzierżawy pomieszczenia, w którym pracuje, poprzez amortyzację sprzętu biurowego, połączeń telefonicznych, a skończywszy na zużyciu energii
Dostęp do licencji i patentów zleceniobiorcy, ryzyko starzenia się technologii dotyczy firmy outsourcingowej
Poprawa jakości – poprzez zatrudnienie grupy (a nie jednego, czy dwóch) doświadczonych fachowców, którzy niejednokrotnie wykonywali podobne czynności w innych firmach
Unowocześnienie stosowanych technologii: wprowadzenie ich bez dodatkowych nakładów na inwestycje
Dostęp do wiedzy: istnieje możliwość korzystania z porad ekspertów o dużym doświadczeniu i fachowości, których zatrudnienie dla firmy byłoby zbyt drogie
Redukcja kapitału zaangażowanego: poprzez zastosowanie outsourcingu firma może ulokować wszystkie zasoby i skupić całą swoją uwagę na działalności strategicznej
Zwiększenie elastyczności w odpowiedzi na szybko zmieniające się otoczenie
Wykorzystanie potencjału czasu
Długotrwałe partnerstwo z kooperantami
Pozbywanie się nadmiarów celów
Odzyskanie wolnych dodatkowych powierzchni
Zmniejszenie administracji
Ochrona kapitału dzięki nieinwestowaniu w działalność pomocniczą
Nie występuje uzależnienie od osoby, która ma dostęp do informacji poufnych i która w przypadku konfliktu z pracodawcą może uczynić duże szkody w firmie

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

Ponieważ każdy system gospodarczy jest niedoskonały, stosowanie outsourcingu niesie też pewne zagrożenia. Jest wiele pułapek, w które może wpaść przedsiębiorca.

Oprócz wielu korzyści outsourcingowi towarzyszą też liczne zagrożenia, które zostały ujęte w Tabeli 2.

**Tabela 2 – Wady outsourcingu**

Ryzyko pozbycia się strategicznej funkcji poprzez niewłaściwe określenie, które funkcje powinny być oddane
Ryzyko złego doboru firmy partnerskiej
Potrzeba zwiększonego nakładu pracy, w celu dookreślenia wymagań funkcji outsourcingowych
Poprawne sformułowanie umowy
Ryzyko zaniżenia przez kontrahenta outsourcingowego poziomu świadczonych usług. Obniżenie jakości produktów ze względu na korzystanie z obcych źródeł zaopatrzenia, a także niewłaściwe wykonywanie usług przez podmioty wyodrębnione ze struktury
Utrzymanie jakości – istnieje ryzyko, że gdy firma outsourcingowa będzie obniżać koszty, odbije się to na jakości oferowanych usług
Ryzyko uzależnienia się od firmy outsourcingowej - włączenie do macierzystej firmy oddelegowanych wcześniej zadań wiązać się może z wysokimi kosztami oraz czasochłonnością
Rozmycie odpowiedzialności – spychanie poszczególnych czynności na drugą stronę
Potrzeba zwiększonego nakładu pracy, w celu poznania partnera
Brak zaangażowania dostawcy
Zmniejszenie liczby dostawców
Uzależnienie się od zewnętrznych dostawców, a także utrata kontroli nad nimi
Obawy związane z problemami w chwili, gdy partner popada w problemy
Niepewność funkcjonowania partnera w przyszłości
Ryzyko związane z wyciekami danych
Brak akceptacji społecznej na zachodzące zmiany
Brak własnej kadry
Posługiwanie się outsourcingiem w celu zwolnienia niewygodnych pracowników
Deprecjacja lojalności pracowników
Ryzyko złego przepływu informacji czy informacji zwrotnej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie literatury.

Stosowanie outsourcingu jest dla firmy bardzo korzystne, ale należy z niego korzystać bardzo odpowiedzialnie. Decyzja o podjęciu takiej współpracy nie należy do najłatwiejszych i musi być poprzedzona długimi analizami. Powinna w przyszłości przynosić długofalowe zyski i umocnić pozycję firmy w otoczeniu. Pamiętać również należy o tym, że kluczem do sukcesu w tym przypadku jest przede wszystkim wzajemne zaufanie kooperantów.

### 1.3. Outsourcing w sektorze zdrowotnym

Przeprowadzona na przełomie lat 1998 i 1999 reforma służby zdrowia, w tym w szczególności przepisów dotyczących zakładów opieki zdrowotnej rozpoczęła proces przekształcania się publicznych zakładów opieki zdrowotnej w samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej. Wprowadzone zmiany spowodowały, że system finansowania ochrony zdrowia w postaci finansowania budżetowego został zastąpiony finansowaniem ze składki zdrowotnej<sup>14</sup>.

Wprowadzona wówczas ustawa o zakładach opieki zdrowotnej przyznała państwowym szpitalom znaczą autonomię oraz odpowiedzialność za zarządzaniem własnym budżetem finansowym. Finansowanie służby zdrowia ze składki dała co prawda niezależność od budżetu państwa, jednak z drugiej strony spowodowała zależność od cykli koniunkturalnych gospodarki. Wzrost bezrobocia powoduje na przykład zmniejszenie wpływów ze składek zdrowotnych, to zaś bezpośrednio przedkłada się na wielkość środków finansowych przeznaczonych na świadczenia zdrowotne.

Środki finansowe pochodzące ze składek zdrowotnych są w posiadaniu Narodowego Funduszu Zdrowia, który jest płatnikiem świadczeń zdrowotnych oraz zajmuje się zawieraniem kontraktów na świadczenie usług zdrowotnych dla świadczeniobiorców z podmiotami medycznymi, w tym również ze szpitalami. Ilość środków finansowych będących w dyspozycji Narodowego Funduszu Zdrowia ograniczona jest także poprzez wyłączenie niektórych grup społecznych z obowiązku płacenia składki zdrowotnej.

Zakłady zdrowotne objęte procesem przekształceń musiały dostosować się do nowych warunków i wymagań i przejść na własny rozrachunek przy niewielkich, ograniczonych środkach finansowych pochodzących w głównej mierze, a w niektórych przypadkach wyłącznie od płatnika publicznego, czyli z zawartych z Funduszem kontraktów.

Dopiero ustawa o działalności leczniczej wprowadzona w roku 2011 dała możliwość przekształcania się szpitali w spółki prawne, co otworzyło im drogę do organizowania we własnych strukturach działalność komercyjnych<sup>15</sup>. Wszystkie wprowadzane zmiany w sferze ochrony zdrowia, bezpośrednio wpływające na sferę finansową firmy, wymagają podjęcia działań restrukturyzacyjnych, zmierzających do szukania różnych możliwości ograniczania kosztów oraz pozyskiwania środków na rozwój i nowe inwestycje, co w efekcie miałyby służyć poprawie jakości świadczonych usług, będących główną działalnością podmiotów medycznych. Szpitale chcąc rozszerzać swoją główną działalność, jaką jest świadczenie usług zdrowotnych, muszą skupiać się szczególnie na tej właśnie działalności. Wprowadzenie istotnych zmian w funkcjonowaniu ochrony zdrowia, a także uporczywe szukanie rozwiązań zmierzających do ciągłego pozyskiwania dodatkowych środków finansowych w zadłużających się szpitalach doprowadziło do tego, że dobrze zarządzający menadżerowie szpitali coraz chętniej zaczęli stosować w swoich przedsiębiorstwach outsourcing.

Outsourcing jest przedsięwzięciem restrukturyzacyjnym, które ma na celu naprawę sytuacji finansowej przedsiębiorstwa. Oczywiście, jak pokażą badania przeprowadzone w niniejszej pracy, jest wiele innych powodów przemawiających za tym, że dana firma, w tym wypadku szpitale decydują się na wydzielenie ze swoich struktur organizacyjnych realizowanych przez siebie funkcji i przekazują je innym podmiotom gospodarczym.

Niemniej jednak dobrze przeprowadzona procedura outsourcingowa, nie dość, że powinna przynieść szpitalom wymierne korzyści finansowe, to pozwala także odciążyć szpital z wielu innych czynności i działań, takich jak żywienie pacjentów, utrzymanie czystości, utylizacja odpadów, obsługa pralni, transport wewnętrzny i zewnętrzny, a także wszelkiego rodzaju czynności administracyjnych, które muszą być wykonywane równolegle wraz

<sup>14</sup>Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej, Dz.U. 1991 nr 91, poz. 408

<sup>15</sup>Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej, Dz.U. 2011 nr 112 poz 654

w główną działalnością szpitala, jaką jest leczenie chorych. Wprowadzenie outsourcingu w opiece zdrowotnej skutkuje usprawnieniem pracy, systemu organizacji i zarządzania poszczególnymi jednostkami.

Niektóre przesłanki przemawiające za zastosowaniem outsourcingu w podmiotach medycznych wynikają ze specyfiki prowadzonej działalności i uwarunkowań prawnych, np.:

- problemy związane z „Kodeksem pracy” i innymi przepisami, jak ustawa o działalności leczniczej, czy rozporządzenia Ministra Zdrowia.
- zarządzanie zróżnicowanymi rodzajami działalności i problemy z organizacją pracy różnorodnej grupy pracowników.
- problemy z brakiem możliwości zatrudniania pracowników z niezbędnymi kwalifikacjami wynikające z ograniczeń regulaminu wynagradzania w zakładach publicznych.

#### **1.4. Usługi oddawane w outsourcing w sektorze zdrowotnym**

Jak wskazano powyżej, celem zastosowania outsourcingu w opiece zdrowotnej jest stworzenie warunków racjonalizacji wydatkowania środków finansowych ponoszonych na utrzymywanie bazy i kadry w stacjonarnej opiece zdrowotnej oraz bardziej efektywne wykorzystanie szpitali przy jednoczesnym zachowaniu odpowiedniego poziomu fachowych świadczeń i lepszym zaspokajaniu potrzeb zdrowotnych ludności.

Jednym z możliwych rozwiązań prowadzących do poprawy sytuacji finansowej jest obniżenie kosztów poprzez wykorzystanie zewnętrznych zasobów. Dla zakładów opieki zdrowotnej zaletą takiego rozwiązania jest zamiana kosztów stałych na koszty zmienne, co sprawia, że istnieje większa szansa na oddziaływanie na koszty. Początkowo proces wydzielenia miał zastosowanie w funkcjach pomocniczych, jednak obecnie obserwuje się coraz częściej wkraczanie outsourcingu na teren usług medycznych.

Outsourcing stosowany w szpitalach można podzielić na trzy zasadnicze grupy:

- usługi niemedyczne,
- usługi wsparcia medycznego,
- funkcje czysto medyczne.

Pierwsza grupa usług jest wciąż najpopularniejsza i dotyczy m.in. sprzątnia, prania, cateringu, ochrony mienia i osób. Zaliczyć do niej należy również szeroki obszar działań administracyjnych, takich jak kadry, płace, szkolenia, obsługa informatyczna i wiele innych pokrewnych dziedzin. Zazwyczaj od tych sfer szpitale zaczynają swoją historię z outsourcingiem.

Przykładem funkcji wsparcia medycznego jest m.in. diagnostyka laboratoryjna czy obrazowa, usługi rehabilitacyjne, a także np. transport medyczny, usługi sterylizacyjne, serwis aparatury medycznej. Do tej grupy zalicza się również coraz częściej stosowany nie tylko przez szpitale, ale i inne podmioty medyczne korzystanie z usług medycznych wykonywanych przez wykwalifikowaną kadrę medyczną, nie należącą do personelu zatrudnianego w danym podmiocie.

Trzecia grupa outsourcingu w szpitalach jest dość rzadko spotykana na polskim rynku, bowiem stanowi pełny outsourcing niektórych komórek organizacyjnych szpitala. Są to np. całe oddziały szpitalne lub zakłady czy pracownie np. radiologiczny, dializacyjny czy oddział anestezyjologiczny. Tego rodzaju outsourcing w Polsce nie jest jeszcze powszechny, ale ich rozwój zauważa się w innych krajach zwłaszcza europejskich, umożliwiając szpitalom racjonalne zarządzanie kosztami.

## 1.5 Wyniki ankietowe wybranych placówek medycznych województwa opolskiego w zakresie stosowania outsourcingu.

Celem badania była ocena szpitali w zakresie stosowania outsourcingu tj. szukania oszczędności finansowych województwa opolskiego. W tym województwie zarejestrowanych jest 29 szpitali. Różnią się one między sobą zarówno wielkością jak i ilością hospitalizacji. Do wszystkich zostały rozesłane drogą elektroniczną ankiety, z czego prawidłowo wypełnionych wróciła 21 co stanowi 75%. Pierwsze z pytań ankietowych brzmiało ‘Czy jest znane Państwu pojęcie outsourcingu?’. Na wszystkich poprawnie wypełnionych ankietach odpowiedź brzmiała TAK, co oznacza, że wydzielanie usług z podstawowej działalności nie jest obce szpitalom.

Kolejne pytanie dotyczyło obszaru przekazywanych usług szpitalnych w ramach outsourcingu. Odpowiedzi respondentów prezentuje Tabela 3.

**Tabela 3 – Obszar usług przekazanych w outsourcing**

Lp.	Wyszczególnienie	tak	nie
a)	utrzymanie czystości	15	6
b)	usługi pralnicze	21	
c)	żywienie	20	1
d)	ochrona mienia	16	5
e)	utyliczacja odpadów	21	
f)	laboratorium	12	9
g)	diagnostyka obrazowa	8	1
h)	transport medyczny	13	8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety

Z otrzymanych odpowiedzi wynika, że szpitale najczęściej przekazują na zewnątrz usługi pralnicze i utylizacja odpadów – w przypadku tych usług, aż 100% badanych podmiotów wskazało ten obszar.. Niemalże 96% szpitali nie przygotowuje samodzielnie pożywienia dla swoich pacjentów. Z kolei ochrona mienia, utrzymanie czystości i transport medyczny jest nieco rzadziej wskazywany (odpowiednio 71%, 76% i 61% szpitali). Najrzadziej firmie zewnętrznej przekazywane są usługi laboratoryjne (57%) i usługi diagnostyki obrazowej (38%). Najczęściej pełny lub prawie pełny outsourcing stosowany jest w podmiotach małych zarówno pod względem ilości wykonanych hospitalizacji, ilości oddziałów, jak i ilości łóżek, a także wykonujących świadczenia w trybie jednego dnia. Bardzo często usługi wykonywane są przez podwykonawców już od początku działalności danego podmiotu. Wynika to stąd, że małym placówkom nie opłaca się utrzymywać kuchni, pralni czy spalarni i zatrudnionego tam personelu. Koszt utrzymania tych działów jest niewspółmiernie duży w stosunku do zysków z prowadzonej działalności.

Następne pytanie dotyczyło powodów przekazywania usług w ramach outsourcingu, co obrazuje Tabela 4.

Badane placówki wskazywały najczęściej, że głównym i najważniejszym powodem było skoncentrowanie się na działalności podstawowej, czyli na leczeniu pacjentów. Jednakże obok tego podstawowego powodu, wydzielanie usług na zewnątrz związane było z szukaniem oszczędności.

**Tabela 4 – Powody przekazania usług w outsourcing**

Wyszczególnienie	utrzymanie czystości	usługi pralnicze	żywienie	ochrona mienia	odpadów	utylizacja	Laboratorium	diagnostyka obrazowa	transport medyczny
a) Zbyt wysokie koszty (ogólnie)	15	10	2	7	11				2
b) Szukanie oszczędności finansowych		19	10		19				
c) Brak środków Finansowych na wprowadzanie innowacji bądź nowego sprzętu		15	8		14				5
d) Modernizacja lub remont lub budowa nowych pomieszczeń (kuchni, pralni, spalarni, garażu itp.)		11	16		17				
e) Konieczność dotrudnienia kadry pracowniczej w danej dziedzinie usług		2	2						
f) Konieczność zwiększenia płacy zasadniczej dla personelu w danej dziedzinie usług	5	4	3						
g) Skoncentrowanie uwagi na działalności głównej (leczeniu)	15	21	20	16	21	12	8		13
h) Niska jakość usług wykonywanych przez własnych pracowników	8			7					
i) Trudności w pozyskiwaniu informacji nt. nowych (lepszyc) technologii w danym zakresie świadczeń	7	2	2		3	3	2		
j) posiadaliśmy outsourcing od początku działania podmiotu	4	4	4	4	4	4	5		
k) Inne (proszę podać własne powody):									
Konieczność zakupienia karetek									2
Poszukiwanie miejsca na aptekę		1							
Konieczność wybudowania spalarni					8				

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety

Na wszystkie pytanie, które w swojej treści zawierały aspekt finansowy, większość szpitali odpowiadała twierdząco. Potwierdziło to również, iż koszty prowadzenia działań zapewniających najczęściej outsourcingowe usługi były zbyt wysokie do utrzymania w strukturze danej placówki medycznej.

Czwarte pytanie dotyczyło uzyskiwania korzyści finansowych w wyniku zastosowania outsourcingu w sektorze zdrowotnym. W Tabeli 5 wyszczególniono odpowiedzi.

Większość szpitali deklaruje, że uzyskała korzyści finansowe, czyli zmniejszenie kosztów w obszarach przekazanych formom zewnętrznym. Jednak zostało udzielonych 10

odpowiedzi, z których można wywnioskować, że szpitale nie zauważyły oszczędności w usługach związanych z utrzymaniem czystości, żywieniem, ochroną mienia, utylizacją odpadów oraz transportem medycznym. Niemniej jest to znikoma ilość odpowiedzi negatywnych, ponieważ aż 91 zostało udzielonych wskazując na to, że jednak wydzielanie części działalności, zwłaszcza niezwiązanych bezpośrednio ze sferą medyczną, jest opłacalna dla szpitala.

**Tabela 5 – Korzyści finansowe w wyniku outsouringu**

	tak	nie
a) utrzymanie czystości	14	1
b) usługi pralnicze	18	1
c) żywienie	15	2
d) ochrona mienia	11	2
e) utylizacja odpadów	15	3
f) laboratorium	5	
g) diagnostyka obrazowa	5	
h) transport medyczny	8	2
Razem odpowiedzi	91	10

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety

W kolejnym pytaniu proszono o oszacowanie oszczędności wynikających z zastosowania outsourcingu. Odpowiedzi reprezentuje Tabela 6.

**Tabela 6 – Szacowany procent oszczędności w związku z wykonywaniem usługi przez firmę zewnętrzną**

	utrzymanie czystości	usługi pralnicze	żywienie	ochrona mienia	utylizacja odpadów	Laboratorium	diagnostyka obrazowa	transport medyczny
Jeżeli są trudności w dokładnym określeniu to proszę podać % w przybliżeniu								
Nie wiem		8-30%	20-25%	2%	10%	5%		75-80%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Nie wszystkie szpitale potrafiły oszacować korzyści. Cztery z badanych odpowiedziały, że nie mają skali porównawczej, ponieważ ich usługi od początku były zlecane firmom zewnętrznym.

Natomiast pozostałe oceniają, że najwięcej oszczędziły na zleceniu transportu medycznego – zyski oceniane są na poziomie 75-80%, usługi pralnicze generują oszczędności od 8 do 30%, a żywienie 20-25%.



Outsourcing utylizacji odpadów generuje oszczędności na poziomie 10%, a najmniej badania laboratoryjne (5%) oraz ochrona mienia (2%).

Następne pytanie dotyczyło korzyści niefinansowych zauważonych przez administrację szpitala w wyniku wdrożenia outsourcingu (Tabela 7).

**Tabela 7 – Korzyści niefinansowe, jakie osiągnęła placówka w związku z oddaniem wymienionych usług firmie zewnętrznej**

	utrzymanie czystości	usługi pralnicze	żywnienie	ochrona mienia	utylizacja odpadów	Laboratorium	diagnostyka obrazowa	transport medyczny
a) poprawa jakości świadczonych usług		11	8	7	12	2		
b) wyższy poziom zadowolenia pracowników i pacjentów związanych z żywieniem								
c) poprawa warunków sanitarno - higienicznych	14	8			6			
d) poprawa bezpieczeństwa, większe poczucie bezpieczeństwa				5				
e) dostęp do wiedzy i technologii najwyższej jakości w danym zakresie usług								
f) Większe skoncentrowanie uwagi na działalności głównej (na leczeniu)	15	21	20	16	21	12	8	13
g) pozyskanie personelu z oddanej usługi w outsourcing do innych prac		3						
h) placówka nie odniosła korzyści (nie związanych z finansami)								
i) Inne ( proszę podać jakie)								

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety

Wszystkie placówki jednogłośnie zadeklarowały, że mogą w większym zakresie koncentrować się na swojej działalności podstawowej. Ponadto 14 zauważyło poprawę warunków sanitarno-higienicznych w wyniku przekazania usług utrzymania porządku i 8 w wyniku przekazania usług pralniczych.

Pięć szpitali zauważyło zwiększenie bezpieczeństwa w skutek przekazania usługi ochrony mienia, a 3 szpitale pozyskały personel do innych prac w wyniku przekazania usług firmom zewnętrznym.

Przeprowadzona analiza pod kątem korzyści niefinansowych wykazała, że szpitale poza aspektem stricte finansowym zauważają również korzyści niezwiązane z finansami.

Największym znaczeniem w tej kwestii jest skupienie się na tym co szpitale robią najlepiej czyli ratowaniu życia i zdrowia.

Ostatnie pytanie podnosiło kwestię dostrzeżonych przez szpitale wad outsourcingu.

**Tabela 8 – Dostrzeżone wady w związku ze zleceniem usług firmie zewnętrznej**

	utrzymanie czystości	usługi pralnicze	żywnienie	ochrona mienia	utylizacja odpadów	laboratorium	diagnostyka obrazowa	Transport medyczny
a) pogorszenie jakości świadczonych usług	3		5					
b) opóźnienia w realizacji zleconych usług		2						
c) spadek poziomu zadowolenia pracowników i pacjentów związanych z wyżywieniem			1					
d) zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa								
e) placówka nie odnotowała wad w związku z wprowadzeniem outsourcingu (nie związanych z finansami)	18	17	16	14	15	8	5	8
i) gorszy dostęp do danej usługi								
j) inne (proszę podać jakie)								wzrost kosztów

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety

Ponownie 4 szpitale nie miały odniesienia, ponieważ usługi były zlecone innym podmiotom od początku ich działalności. Natomiast większość nie dostrzega wad, Jedna placówka wskazała wzrost kosztów w obrębie usługi świadczenia przez firmę zewnętrzną transportu medycznego. Dwie placówki zauważyły opóźnienia w realizacji usług pralniczych, a trzy placówki wskazały, że pogorszyła się jakość świadczonych usług przez firmę sprzątającą.

## Podsumowanie

Autorzy ww. opracowania założyli jako cel przybliżenie problematyki nowoczesnego Zarządzania w przedsiębiorstwach w świetle literatury w sektorze zdrowotnym województwa opolskiego. *W opracowaniu przedstawiono genezę outsourcingu na podstawie literatury, jego wady i zalety.* Przedstawiono outsourcing w sektorze zdrowotnym województwa opolskiego wraz z wynikami badawczymi przeprowadzonymi w 2017 roku. Z przeprowadzonych badań wynika, że outsourcing w służbie zdrowia województwa opolskiego ma zastosowanie w usługach utrzymania czystości, pralniczych, żywieniowych, laboratoryjnych, w utylizacji odpadów, w diagnostyce obrazowej oraz w transporcie medycznym. W większości badanych usług outsourcingowych uzyskuje się oszczędności finansowe i niefinansowe.

## **Bibliografia**

1. Ciesielska D, Radło J.M., Outsourcing w praktyce, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2011
2. Grudzewski W.M., Hejduk J.K., Metody projektowania systemów zarządzania, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2004,
3. Kalinowska K., Outsourcing jako metoda Zarządzania przedsiębiorstwem, Zeszyty Naukowe SGGW, nr 52, Warszawa 2011,
4. Kłós M., Outsourcing w polskich przedsiębiorstwach, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa 2009,
5. Kopczyński T., Outsourcing w zarządzaniu przedsiębiorstwem, PWE, Warszawa 2010,
6. Marcinkowska E., Outsourcing w zarządzaniu szpitalem publicznym, Wolters Kluwer, Warszawa 2010,
7. Matejun M., Rodzaje outsourcingu i kierunki jego zastosowań, Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej Nr 989/2006,
8. Stabryła A, Małkus T., Strategie rozwoju organizacji, Encyklopedia Zarządzania, Kraków 2012,
9. Trocki M., Outsourcing. Metoda restrukturyzacji działalności gospodarczej, PWE, Warszawa 2001,
10. Zieliński J.A., Outsourcing doradztwa podatkowego i rachunkowości małej firmy, Wolters Kluwer, Warszawa 2008.

### Ustawy

1. Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 o zakładach opieki zdrowotnej Dz.U. 1991 nr. 91 poz. 408
2. Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 o działalności leczniczej Dz.U. 2011 nr 112, poz. 654

### **Author Information:**

*Stanisław Karleszko – Ph.D., Lecturer, Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.*

*E-mail: [karleszko@onet.eu](mailto:karleszko@onet.eu).*

*Jadwiga Kozakiewicz – Master, Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.*

*E-mail: [karleszko@onet.eu](mailto:karleszko@onet.eu).*

# ESTYMOWANIE PARAMETRÓW MODELU EKONOMETRYCZNEGO PROGRAMEM GRETL

## ESTIMATION OF ECONOMETRIC MODEL PARAMETERS BY GRETL PROGRAM

*Władysław Wornalkiewicz*

### Wstęp

W badaniach demograficznych występuje potrzeba znajdowania zależności formalnych między cechami przyczynowymi a cechą uważaną jako skutek pewnej działalności w wyniku tych przyczyn. Przykładem zaprezentowanym w niniejszym materiale jest model ekonometryczny zmiennej „Liczba bezrobotnych” w województwie opolskim. Opracowano go korzystając z szeregu 12-okresowego – przekrojowego obejmującego zmienne oznaczone dla potrzeb tej pracy symbolami:

- X3 – liczba bezrobotnych zarejestrowanych ogółem [tys.],
- X9 – przeciętne zatrudnienie w przemyśle [tys.],
- X10 – przeciętne zatrudnienie w budownictwie [tys.],
- X49 – pobór wody na potrzeby gospodarki narodowej i ludności na 1 km<sup>2</sup> [dam<sup>3</sup>],
- X50 – zużycie energii elektrycznej w gospodarstwach domowych w miastach [GWh],
- Y1 – absolwenci szkół zawodowych [tys.],
- Y2 – absolwenci liceów ogólnokształcących dla młodzieży [tys.],
- Y3 – absolwenci technikum dla młodzieży [tys.],
- Y4 – absolwenci szkół policealnych [tys.].

Zatem cechą badaną, czyli objaśnianą jest X3, a cechami przyczynowymi – objaśniającymi X9, X10, X49, X50, Y1, Y2, Y3 i Y4. Dane pobrane zostały z roczników statystycznych województw wydanych przez Główny Urząd Statystyczny<sup>1</sup>. Procedura postępowania w zakresie tworzenia i weryfikacji zaproponowanego modelu ekonometrycznego bazuje na wcześniejszej publikacji autora dotyczącej modelowania cechy „Liczba bezrobotnych” w odniesieniu do całego naszego kraju<sup>2</sup>. Wtedy wyjściem do opracowania modelu były dane statystyczne obejmujące okres szesnastu lat (1992-2007), z których wybrano intuicyjnie wymienione zmienne pochodzące z określonych rynków roczników statystycznych, nadając im jednak krótkie symbole dla celów przetwarzania komputerowego:

- rynek pracy/aktywność ekonomiczna ludności w wieku 15 i więcej – przeciętne w roku w tys./bezrobotni (X3);
- przeciętne zatrudnienie w tys.: przemysł (X9), budownictwo (X10), handel i naprawy (X11), transport, gospodarka magazynowa i łączność (X12), obsługa nieruchomości i firm (X13), działalność usługowa komunalna, społeczna i indywidualna, pozostałe (X14);

<sup>1</sup> Przykładowe odniesienia do źródeł danych statystycznych:

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-województw-2015,4,10.html?pdf=1> (lata 2010-2015)

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2006,2,1.html>

<http://opole.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-województwa-opolskiego-2016,4,12.html?pdf=1>.

<sup>2</sup> Wornalkiewicz W., *Model ekonometryczny zmiennej „Liczba bezrobotnych”*, opublikowane w ramach monografii *Przejawy wielowymiarowości współczesnego zarządzania – formy i instrumenty ekonomiczno-społeczne*, red. naukowa T. Pokusa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2011.

- koszty pracy w zł/ogółem na jednego zatrudnionego przeciętnie miesięcznie (X25);
- rynek płacy/wynagrodzenia w mln/wskaźnik - przeciętne miesięczne wynagrodzenie nominalne brutto – rok poprzedni = 100 (X38);
- budżety gospodarstw domowych/ przeciętne miesięczne wydatki na 1 gospodarstwo domowe w zł (X48);
- rynek usług komunalnych (w odniesieniu do gospodarstw domowych): zużycie wody z wodociągów w ciągu roku w  $\text{hm}^3$  (X49), zużycie energii elektrycznej w ciągu roku w GWh (X50), zużycie gazu w sieci w ciągu roku w  $\text{hm}^3$  (X51);
- rynek edukacji i wychowania (szkoły, uczniowie i studenci w dziesiątkach)/absolwenci – policealne w tys. (X59);
- rynek mieszkaniowy/wskaźnik zawartych małżeństw na 10000 ludności (X78).

Jak już nadmieniono zmienne dobrano intuicyjnie, a ich ilość wynikała z warunku GRETL-a: ilość obserwacji > ilość parametrów ( zmiennych + 1). Tak więc: 16 obserwacji > 14 zmiennych objaśniających + 1. W efekcie końcowym, po dziesięciu iteracjach z zastosowaniem metody *a posteriori* oraz sprawdzeniu współliniowości zmiennych objaśniających w programie *gretl*, dobre dopasowanie do szeregu danych rzeczywistych cechy X3 dla Polski wykazały zmienne: X9, X10, X48, X50, X59<sup>3</sup>. Moim zdaniem, istnieje potrzeba zapoznania z procedurami tworzenia modeli z wykorzystaniem dorobku ekonometrii i programu *gretl*, również przedstawiciele lokalnych urzędów prowadzących statystykę. Myśl ta była przesłaniem do niniejszej publikacji.

*Gretl* jest programem bezpłatnie dostępnym w Internecie, a jego nowa wersja lansowana przez T. Kufła ma dogodny interfejs wejścia dla użytkownika. Stronę tytułową tego pakietu pobieranego z witryny [www.kufel.torun.pl](http://www.kufel.torun.pl) zaprezentowano na rycinie 1.



Ryc. 1. Strona tytułowa programu *gretl*  
Źródło: Opracowanie własne.

## Dane wejściowe

Obecne czasy dają możliwość zestawiania danych do szeregów przekrojowych, czyli wielu zmiennych, bezpośrednio ze zasobów internetowych roczników statystycznych województw, opublikowanych i ogólnie dostępnych w formie elektronicznej. Przykład wejścia do rocznika 2016 pokazano na rycinie 2.

<sup>3</sup> Wornalkiewicz W., *Model ekonometryczny zmiennej „liczba bezrobotnych”*, op.cit., s. 183.

II. WAŻNIEJSZE DANE O WOJEWÓDZTWACH (NTS 2) (cd.)  
 MAJOR DATA ON VOIVODSHIPS (NTS 2) (cont.)  
 B. WARUNKI I EFEKTY PRODUKCJI (cd.)  
 CONDITIONS AND EFFECTS OF PRODUCTION (cont.)

Lp. No.	WOJEWÓDZTWA VOIVODSHIPS	Przeciętne zatrudnienie Average paid employment					
		w przemyśle in industry			w budownictwie in construction		
		w tys. in thous.		na 1000 ludności per 1000 population	w tys. in thous.		
		2005	2010	2015	2005	2010	2015
							20

Ryc. 2. Fragment pliku „Rocznik Statystyczny Województw 2016”  
 Źródło: Opracowanie własne.

Do badań cechy „Liczba bezrobotnych” we województwie opolskim przyjęto okres 2004-2015. Charakteryzował się on dość dynamicznymi zmianami w zakresie gospodarki i układów sprawozdawczości statystycznej, wynikającymi często z zaleceń Unii Europejskiej. Z tego powodu trzeba było poszukiwać dane szeregów czasowych w różnych rocznikach statystycznych na poziomie województw jak i kraju.

W dalszych rozważaniach teoretycznych posłużymy się programem *gretl*. Po uruchomieniu programu *gretl.exe* pojawia się okno dialogowe umożliwiające wprowadzanie danych. *Gretl* sugeruje nam trzy typy danych, a mianowicie szeregi przekrojowe, czasowe oraz panelowe. Wybieramy przekrojowe, gdyż mamy 9 cech – zmiennych, których nazwy kolejno wprowadzamy wywołując zakładkę „Dane” (zob. rycina 3). Po tej operacji mamy wstępnie zaprojektowany model o postaci ogólnej:

$$(X3) = a_0 + a_1(X9) + a_2(X10) + a_3(X49) + a_4(X50) + a_5(Y1) + a_6(Y2) + a_7(Y3) + a_8(Y4)$$

ID #	Nazwa zmiennej	Pełny opis zmiennej
0	const	
1	X3	
2	X9	
3	X10	
4	X49	
5	X50	
6	Y1	
7	Y2	
8	Y3	
9	Y4	

Ryc. 3. Zainicjowanie zmiennych do wprowadzania szeregów czasowych  
 Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Na rycinie 3. widzimy, że oprócz nazwy zmiennych możemy też wprowadzić pełny opis poszczególnych zmiennych. Jeśli mamy już utworzony zestaw zmiennych szeregu przekrojowego to w ramach menu głównego występują kolejne zakładki, a w ramach nich m.in. funkcjonalności:

Plik (otwórz dane, dołącz dane z pliku, zapisz dane, zapisz dane jako, eksport danych do pliku, wyślij plik danych e-mail, wyczyść zbiór danych);

Narzędzia (ustawienia, tablice statystyczne, wyznaczanie wartości  $p$ , wykresy rozkładów, wykresy funkcji, testy parametryczne, testy nieparametryczne, ziarno generatora poleceń);

Dane (zaznacz wszystko, znajdź zmienną, definiowanie lub edycja listy zmiennych, wybór zmiennych z listy, pokaż wartości, edycja wartości, dodaj obserwację);

Widok (ikony sesji, wykresy zmiennych, wykres wielokrotny, statystyki opisowe, macierz korelacji, tabela krzyżowa, główne składowe, odległość Mahalanobisa);

Dodawanie zmiennych (logarytmy dla wybranych zmiennych, kwadraty dla wybranych zmiennych, indeks obserwacji, generowanie zmiennych losowych, definiowanie nowej zmiennej, definiowanie macierzy);

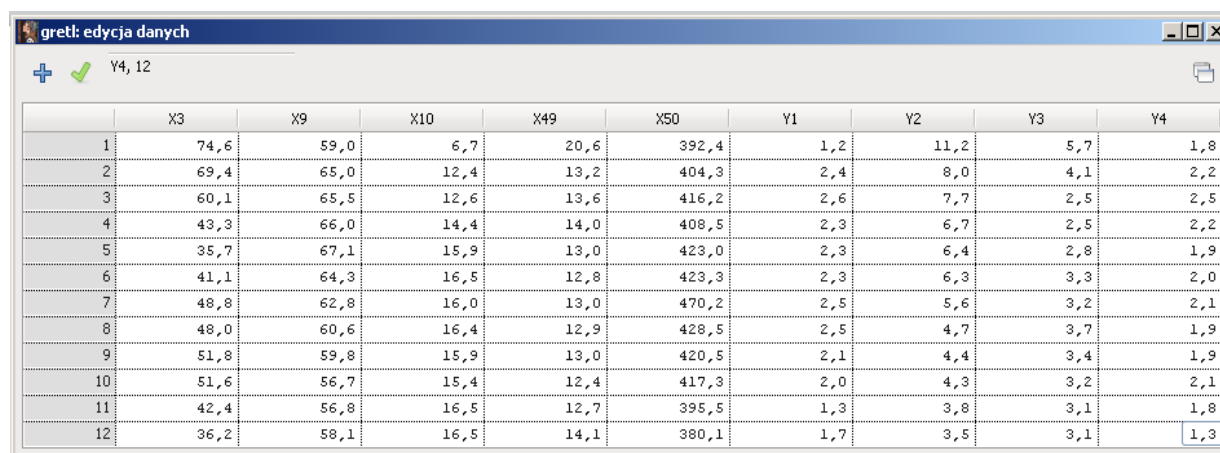
Próba (zakres prób, restrykcja dla podpróby, losowe podpróby, losowe próby z powtórzeniami, pomija obserwacje z brakującymi danymi, pokaż status danych);

Zmienna (pokaż wartości, edycja atrybutów, kod brakujących danych, statystyki opisowe, testy normalności rozkładu, wykres gęstości, wykres pudełkowy, średnie przedziałowe);

Model (klasyczna metoda najmniejszych kwadratów, metoda zmiennych instrumentalnych, inne liniowe modele, ograniczona zmienna zależna, nieliniowa metoda najmniejszych kwadratów, model równań współzależnych);

Pomoc (opis poleceń *gretl*, opis funkcji *gretl*, pakiety, skróty klawiszowe, przewodnik pakietu funkcji).

Wprowadźmy teraz do pliku o nazwie *Dane.gdt* dane statystyczne szeregu przekrojowego. Obejmują one jak już wspomniałem 12 okresów rocznych dla zmiennych X3, X9, X10, X49, X50, Y1-Y4 (zob. rycina 3). Widok wprowadzonego szeregu przekrojowego w tys. pokazano na rycinie 4.



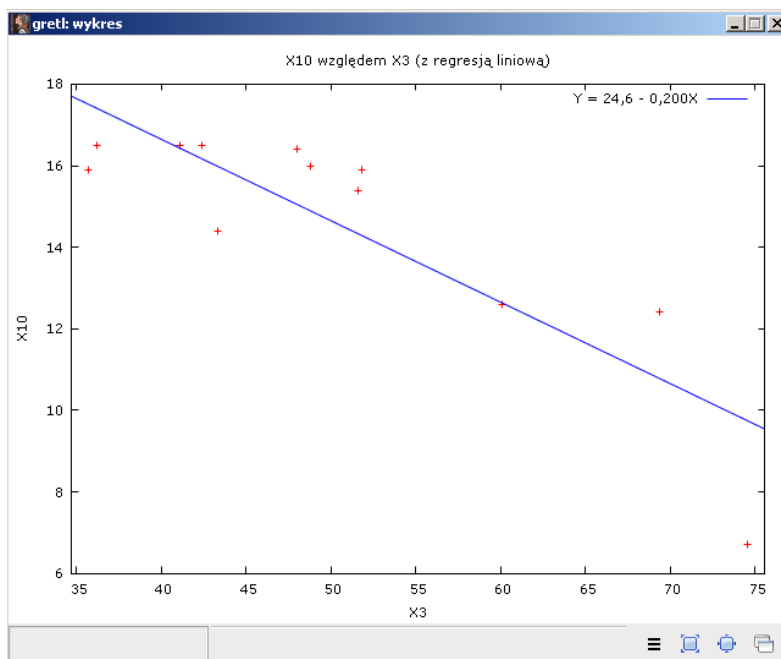
	X3	X9	X10	X49	X50	Y1	Y2	Y3	Y4
1	74,6	59,0	6,7	20,6	392,4	1,2	11,2	5,7	1,8
2	69,4	65,0	12,4	13,2	404,3	2,4	8,0	4,1	2,2
3	60,1	65,5	12,6	13,6	416,2	2,6	7,7	2,5	2,5
4	43,3	66,0	14,4	14,0	408,5	2,3	6,7	2,5	2,2
5	35,7	67,1	15,9	13,0	423,0	2,3	6,4	2,8	1,9
6	41,1	64,3	16,5	12,8	423,3	2,3	6,3	3,3	2,0
7	48,8	62,8	16,0	13,0	470,2	2,5	5,6	3,2	2,1
8	48,0	60,6	16,4	12,9	428,5	2,5	4,7	3,7	1,9
9	51,8	59,8	15,9	13,0	420,5	2,1	4,4	3,4	1,9
10	51,6	56,7	15,4	12,4	417,3	2,0	4,3	3,2	2,1
11	42,4	56,8	16,5	12,7	395,5	1,3	3,8	3,1	1,8
12	36,2	58,1	16,5	14,1	380,1	1,7	3,5	3,1	1,3

Ryc. 4. Szereg przekrojowy zmiennej objaśnianej (zależnej) i zmiennych objaśniających (niezależnych)

Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Przykładowo skorzystajmy z funkcji (*Widok/Wykresy zmiennych/Wykres rozrzutu X-Y*) i zobaczmy czy jest zależność między wartościami zmiennej „Liczba bezrobotnych” a „Liczba absolwentów technikum”. Łatwo zauważyć, że ze wzrostem liczby absolwentów technikum (X10) maleje liczba bezrobotnych (X3) – zob. rycina 5. Równanie regresji liniowej podane na rycinie 5. Jest następujące:

$$(X3) = 24,6 - 0,2 (X10).$$

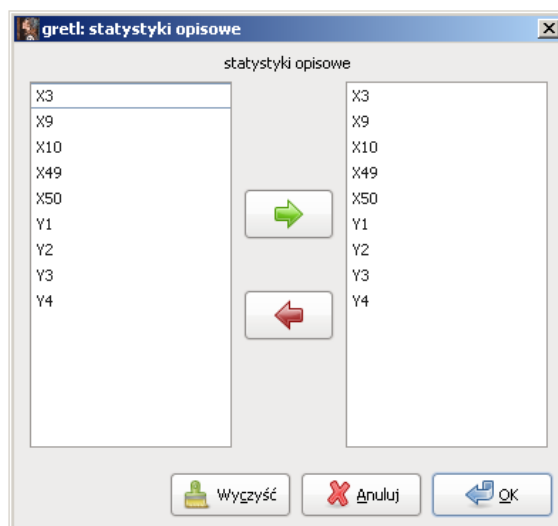


Ryc. 5. Wykres liniowy zależności: (X3) → (X10)

Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Zachęteni tym przykładem, przejdziemy dalej do szukania zależności wielowymiarowej między zmienną zależną (X3) a innymi zmiennymi niezależnymi, przyjętymi intuicyjnie w tym opracowaniu do modelu ekonometrycznego.

Występowanie danych w programie *gretl* umożliwia mu wygenerowanie statystyki opisowej dla wszystkich zmiennych lub selektywnie wybranych (zob. rycina 6). Występuje możliwość wyboru opcji: standardowa, rozszerzona.



Ryc. 6. Okno dialogowe wyboru zmiennych do statystyki opisowej

Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Zakres statystyki rozszerzonej obejmuje dodatkowo współczynnik zmienności, skośność oraz kurtozę (zob. rycina 7). Kurtozę jest miarą smukłości lub płaskości rozkładu danych szeregu zmiennej, natomiast skośność charakteryzuje niesymetryczność rozkładu zmiennej względem jej średniej.



	Średnia	Mediana	Minimalna	Maksymalna
X3	50,250	48,400	35,700	74,600
X9	61,808	61,700	56,700	67,100
X10	14,600	15,900	6,7000	16,500
X49	13,775	13,000	12,400	20,600
X50	414,98	416,75	380,10	470,20
Y1	2,1000	2,3000	1,2000	2,6000
Y2	6,0500	5,9500	3,5000	11,200
Y3	3,3833	3,2000	2,5000	5,7000
Y4	1,9750	1,9500	1,3000	2,5000

	Odch. stand.	Wsp. zmienności	Skośność	Kurtoza
X3	12,324	0,24526	0,75924	-0,45342
X9	3,7524	0,060711	-0,037460	-1,4986
X10	2,8816	0,19737	-1,8954	2,7447
X49	2,2087	0,16034	2,7400	6,0734
X50	22,693	0,054685	0,88751	1,2025
Y1	0,46710	0,22243	-0,93356	-0,46250
Y2	2,1957	0,36292	0,97289	0,47165
Y3	0,85900	0,25389	1,6775	2,5422
Y4	0,29271	0,14821	-0,56079	0,93308

Ryc. 7. Rozszerzona statystyka opisowa badanych zmiennych

Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Dodam jeszcze, że poszczególne miary statystyki opisowej zostały szczegółowo zdefiniowane w książce autora „*Formułowanie modeli ekonometrycznych na potrzeby zarządzania*”<sup>4</sup>. Skupmy jednak uwagę na współczynniku zmienności  $V$ , który traktowany jest jako narzędzie wstępnej selekcji zmiennych objaśniających budowanego modelu ekonometrycznego określonej cechy skutku. Tak więc wyznaczenie współczynnika zmienności poszczególnych zmiennych  $j$  na podstawie powyższej statystyki opisowej stanowi wstępny krok zbadania wystarczającego różnicowania danej  $j$ -tej zmiennej objaśniającej. Współczynnik ten określany jest w procentach i stanowi moduł z ilorazu odchylenia standardowego i średniego poziomu wartości rozpatrywanej zmiennej.

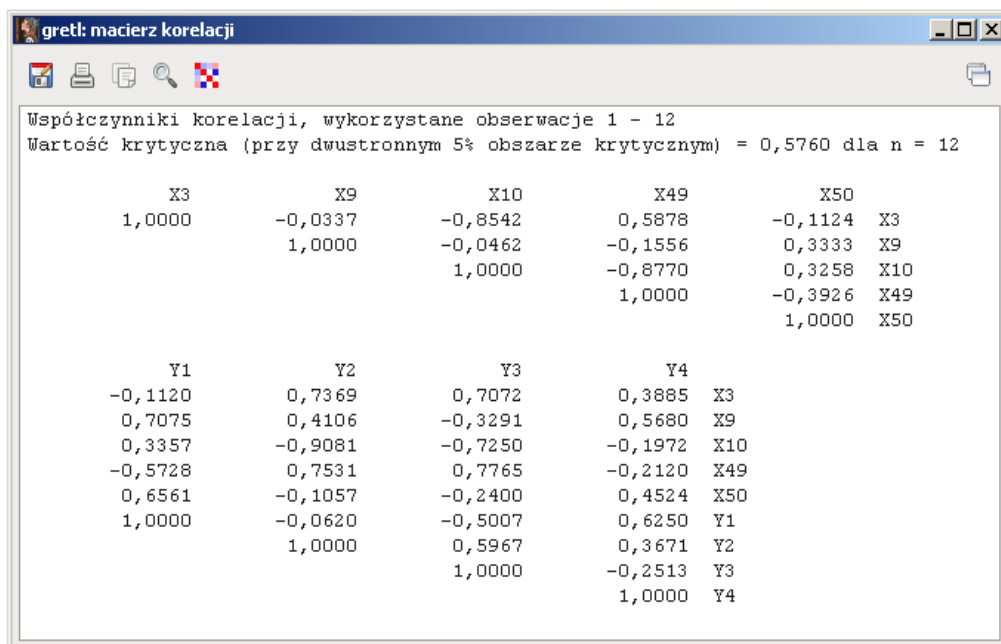
Zmienna	X3	<b>X9</b>	X10	X49	<b>X50</b>	Y1	Y2	Y3	Y4
$V_j$	24,5	<b>6,1</b>	19,7	16,0	<b>5,5</b>	22,2	36,3	25,4	14,8

Z zestawienia wartości współczynnika zmienności wynika, że dla dwóch zmiennych X9 i X50 współczynnik zmienności nie przekracza wartości krytycznej  $V^* = 10\%$ , czyli zmienne te z tego punktu widzenia można już wstępnie wyeliminować ze struktury projektowanego modelu ekonometrycznego. Biorąc pod uwagę tylko to kryterium model w postaci ogólnej będzie następujący:

$$(X3) = a_0 + a_1(X10) + a_2(X49) + a_3(Y1) + a_4(Y2) + a_5(Y3) + a_6(Y4)$$

Zależność między zmiennymi możemy przedstawić przy pomocy macierzy korelacji korzystając w *GRETl* z menu: *Widok/Macierz korelacji* w wyniku czego uzyskujemy dla naszych zmiennych raport pokazany na rycinie 8.

<sup>4</sup> Wornalkiewicz W., *Formułowanie modeli ekonometrycznych na potrzeby zarządzania*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2014.



Ryc. 8. Rozszerzona statystyka opisowa badanych zmiennych

Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Dobór zmiennych objaśniających do modelu zmiennej ( $X_3$ ) „Liczba bezrobotnych” możemy przeprowadzić stosując analizę współczynników korelacji. W tym celu możemy skorzystać z podanej na rycinie 8. wartości krytycznej współczynnika korelacji  $r^* = 0,5760$ , dla 12 obserwacji, przy czym dalsze postępowanie w tej analizie jest następujące<sup>5</sup>:

1. Sprawdzamy, czy  $|r_j| \leq r^*$  i eliminujemy zmienne  $X_j$  (spośród:  $X_9$ ,  $X_{10}$ ,  $X_{49}$ ,  $X_{50}$ ,  $Y_1$ - $Y_4$ ) nieistotnie skorelowane z ( $X_3$ ).

$$|r_j| \leq r^* = 0,5760$$

2. Kierując się tym kryterium i przeglądając w macierzy korelacji pary relacji zmiennej objaśnianej  $X_3$  względem odpowiadających zmiennych objaśniających możemy wyeliminować cztery zmienne:  $X_9$ ,  $X_{50}$ ,  $Y_1$ ,  $Y_4$ . Spośród wymienionych zmiennych, według współczynnika zmienności, eliminacji podlegały także zmienne  $X_9$  i  $X_{50}$ .

3. Z pozostałych potencjalnych zmiennych wybieramy zmienną  $X_h$  według kryterium:

$$r_h = \max_j(r_j)$$

4. Jest nią  $X_{10}$  i badamy następnie relacje tak wybranej zmiennej z pozostałymi zmiennymi i eliminujemy te dla których  $|r_{hi}| > r^*$ , gdyż są one zbyt silnie skorelowane ze zmienną  $X_h$ . Okazuje się, że są nimi zmienne:  $X_{49}$ ,  $Y_2$ ,  $Y_3$ .

Po analizie współczynników korelacji wyeliminowano zmienne:  $X_9$ ,  $X_{49}$ ,  $X_{50}$ ,  $Y_1$ - $Y_4$ . Pozostało nam więc tylko  $X_{10}$ , co sugeruje regresję o równaniu podanym na rycinie 5.

Przy dużej liczbie zmiennych objaśniających ich selekcja według procedury współczynnika korelacji jest pracochłonna. Z tego względu łatwiej jest skorzystać z metody zwanej eliminacją *a posteriori* zawartej w programie *gretl*.

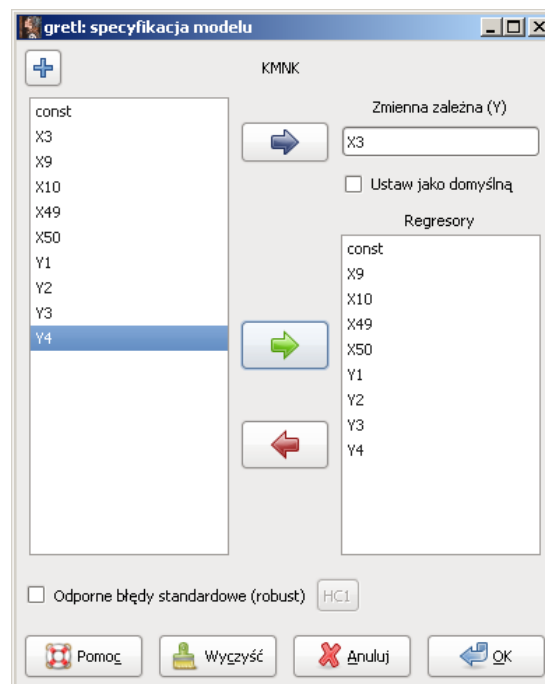
<sup>5</sup> Dziechciarz J.: *Ekonometria Metody, przykłady, zadania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2003

## Zastosowanie metody *a posteriori*

Powróćmy teraz do naszego wstępnego zestawu zmiennych X3, X9, X10, X49, X50, Y1-Y4 danych szeregu przekrojowego zapisanego w pliku *Dane.gdt*. Zastosujemy do formułowania modelu klasyczną metodę najmniejszych kwadratów (KMNK) poprzez wywołanie menu:

*Model/Klasyczna metoda najmniejszych kwadratów.*

Definiujemy zmienną zależną X3 oraz zmienne niezależne, czyli wcześniej wymienione X9 do Y4 i naciskamy OK (zob. rycina 9).



Ryc. 9. Określenie zmiennych wstępnego modelu ekonometrycznego  
Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Zwróćmy uwagę na przyjazne dla użytkownika wskazywanie zmiennych do modelu. Umożliwia to nam przeprowadzanie symulacji doboru zmiennych objaśniających. Efektem pracy programu jest wygenerowany *Model 1* wskazujący na oszacowane parametry  $a_0$ ,  $(a_1-a_8)$  stojące przy zmiennych X9, X10, X49, X50, Y1-Y4, a ponadto *gretl* podaje nam:

- błąd standardowy oszacowania danego parametru,
- statystykę *t*-Studenta,
- wartość *p*, czyli prawdopodobieństwa błędu oszacowania danego parametru.

Pod informacjami o estymowanym modelu wyszczególniona jest statystyka opisowa i zalecenie redukcji modelu o zmienną X9.

	współczynnik	błąd standardowy	t-Studenta	wartość p
const	149,591	111,097	1,346	0,2708
X9	0,257605	1,51744	0,1698	0,8760
X10	-7,32641	2,50445	-2,925	0,0612 *
X49	-3,30268	2,63494	-1,253	0,2988
X50	0,0300057	0,0930496	0,3225	0,7683
Y1	3,54630	6,55708	0,5408	0,6262
Y2	-4,50526	4,81156	-0,9363	0,4182
Y3	8,06874	4,63873	1,739	0,1803
Y4	8,73699	14,6707	0,5955	0,5934

Średn. aryt. zm. zależnej	50,25000	Odch. stand. zm. zależnej	12,32444
Suma kwadratów reszt	36,23075	Błąd standardowy reszt	3,475186
Wsp. determ. R-kwadrat	0,978315	Skorygowany R-kwadrat	0,920490
F(8, 3)	16,91843	Wartość p dla testu F	0,020150
Logarytm wiarygodności	-23,65727	Kryt. inform. Akaike'a	65,31454
Kryt. bayes. Schwarz	69,67870	Kryt. Hannana-Quinna	63,69877

Wyłączając stałą, największa wartość p jest dla zmiennej 2 (X9)

Ryc. 10. Oszacowanie parametrów *Modelu 1* zmiennej X3  
 Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Zwróćmy uwagę na wysoki skorygowany współczynnik determinacji (*Skorygowany R-kwadrat*) równy 0,920490 będący miarą dobroci dopasowania modelu wielowymiarowego liniowego do danych empirycznych. W powyższym raporcie szereg pojęć jest nam znanych z wykładów statystyki opisowej<sup>6</sup>, jednak na szczególną uwagę proponuję zwrócić na *kryterium informacyjne Akaike'a* (AIC) równe 65,31454, które w literaturze określane jest według wzoru<sup>7</sup>:

$$AK = N \ln\left(\sum Z_n^2\right) + 2k$$

gdzie:

$k$  – liczba parametrów modelu o  $n$  obserwacjach, w naszym przykładzie  $k = 9$  (8 zmiennych i jedna  $X_0 = 1$  przy parametrze  $a_0$ ),  
 $\sum Z_n^2$  – suma kwadratów reszt.

Natomiast w *gretl* obliczenia realizowane są według formuły:

$$AIC = -2l(\hat{\theta}) + 2k$$

gdzie logarytm wiarygodności równy (-23,65727) oznaczany jest symbolem:

$$l(\hat{\theta})$$

Tak więc  $AIC = -2(-23,65727) + 18 = 65,31454$ .

Pozostaje nam teraz korzystanie w kolejnych krokach z podpowiedzi *gretla* na końcu raportu i budowanie coraz dokładniejszych modeli. W ten sposób uzyskujemy *Model 2*, i w tym miejscu dodam, że *gretl* nadaje automatycznie narastająco nazwy wygenerowanych modeli ekonometrycznych (zob. rycina 11).

<sup>6</sup> Wornalkiewicz W., *Formułowanie modeli ekonometrycznych na potrzeby zarządzania*, op.cit.

<sup>7</sup> Lipiec-Zajchowska (red): *Wspomaganie procesów decyzyjnych*, t. 2. *Ekonometria*. Wydawnictwo C.H. Beck Warszawa 2003.

Model 2: Estymacja KMNK, wykorzystane obserwacje 1-12  
Zmienna zależna (Y): X3

	współczynnik	błąd standardowy	t-Studenta	wartość p	
const	164,661	58,1252	2,833	0,0472	**
X10	-7,14586	1,97303	-3,622	0,0223	**
X49	-3,50242	2,05158	-1,707	0,1630	
X50	0,0289781	0,0807980	0,3586	0,7380	
Y1	4,34284	3,98572	1,090	0,3371	
Y2	-3,73245	1,35583	-2,753	0,0512	*
Y3	7,44467	2,46182	3,024	0,0390	**
Y4	7,29739	10,4174	0,7005	0,5222	
Średn. aryt. zm. zależnej	50,25000	Odch. stand. zm. zależnej	12,32444		
Suma kwadratów reszt	36,57879	Błąd standardowy reszt	3,024020		
Wsp. determ. R-kwadrat	0,978107	Skorygowany R-kwadrat	0,939795		
F(7, 4)	25,52972	Wartość p dla testu F	0,003638		
Logarytm wiarygodności	-23,71463	Kryt. inform. Akaike'a	63,42927		
Kryt. bayes. Schwarz	67,30852	Kryt. Hannana-Quinna	61,99303		

Wyłączając stałą, największa wartość p jest dla zmiennej 5 (X50)

Ryc. 11. Oszacowanie parametrów *Modelu 2* zmiennej X3 po wyeliminowaniu X9  
Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Możemy tu zauważyć, że w wyniku wyeliminowania zmiennej X9 nastąpiło poprawienie skorygowanego współczynnika determinacji, który wynosi teraz 0,939795. Tak postępując doprowadzamy do *Modelu 6*, przy czym łącznie w kolejnych podejściach *gretl* zaproponował nam wyeliminowanie zmiennych:

Model	1	2	3	4	5	6
Zmienna	X9	X50	X4	Y1	Y2	-

*Model 6* uznany został przez program jako najlepszy według kryterium *p* najmniejszej wartości prawdopodobieństwa błędu oszacowania współczynnika (parametru modelu) – zob. rycina 12.

Model 6: Estymacja KMNK, wykorzystane obserwacje 1-12  
Zmienna zależna (Y): X3

	współczynnik	błąd standardowy	t-Studenta	wartość p	
const	189,076	26,0541	7,257	8,75e-05	***
X10	-5,88465	0,831030	-7,081	0,0001	***
X49	-5,52978	1,18505	-4,666	0,0016	***
Y3	6,87562	2,12563	3,235	0,0120	**
Średn. aryt. zm. zależnej	50,25000	Odch. stand. zm. zależnej	12,32444		
Suma kwadratów reszt	114,0404	Błąd standardowy reszt	3,775587		
Wsp. determ. R-kwadrat	0,931745	Skorygowany R-kwadrat	0,906150		
F(3, 8)	36,40275	Wartość p dla testu F	0,000052		
Logarytm wiarygodności	-30,53714	Kryt. inform. Akaike'a	69,07428		
Kryt. bayes. Schwarz	71,01391	Kryt. Hannana-Quinna	68,35616		

Ryc. 12. *Model 6*, czyli końcowy w procedurze *a posteriori*  
Źródło: Opracowanie własne w *gretl*.

Ostatecznie, po zaokrągleniu parametrów uzyskaliśmy model ekonometryczny:

$$(X3) = 189,08 - 5,88 (X10) - 5,53 (X49) + 6,88 (Y3).$$

Program *gretl* oprócz obliczania statystyki empirycznej *t*-Studenta podaje nam również graficznie informacje o poziomie istotności  $\alpha$  dla obliczonego parametru, a mianowicie:

$\alpha$	0,01	0,05	0,1	$\alpha > 0,1$
Oznaczenie	***	**	*	puste

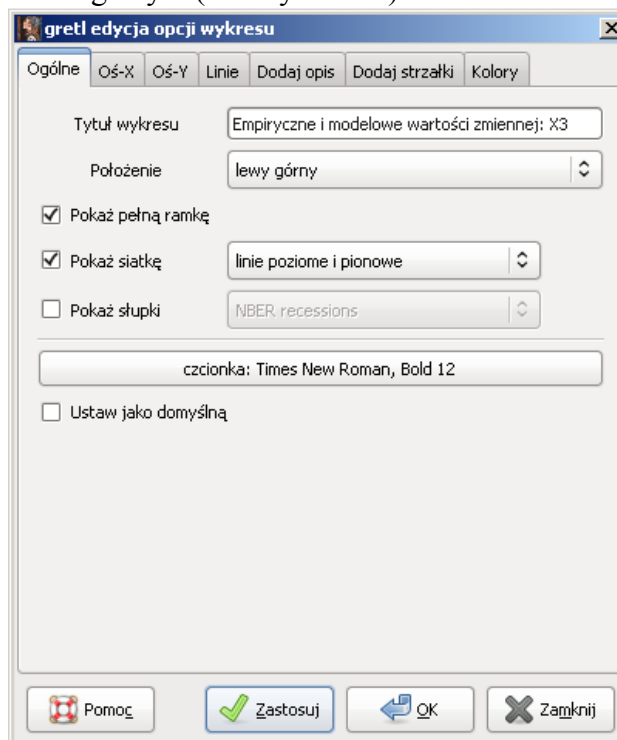
Puste oznacza brak statystycznej istotności danego parametru. W naszym przykładzie mamy trzy oraz dwie gwiazdki, czyli model jest zadawalający przy skorygowanym  $R^2$  równym 0,906150. Przypomnijmy sobie teraz zmienne występujące w modelu końcowym:

- bezrobotni [tys.] - X3,
- przeciętne zatrudnienie w budownictwie [tys.] - X10,
- zużycie wody w gospodarstwach domowych w miastach [hm3] – X49,
- absolwenci technikum [tys.] – Y3.

Przy otwartym *Modelu 6* program *gretl* umożliwia pokazanie na wykresie punktowym wartości z obserwacji i teoretycznych obliczonych na podstawie wygenerowanego modelu. W tym względzie korzystamy z menu:

*Wykresy/Wykres empirycznych i wyrównanych/względem obserwacji.*

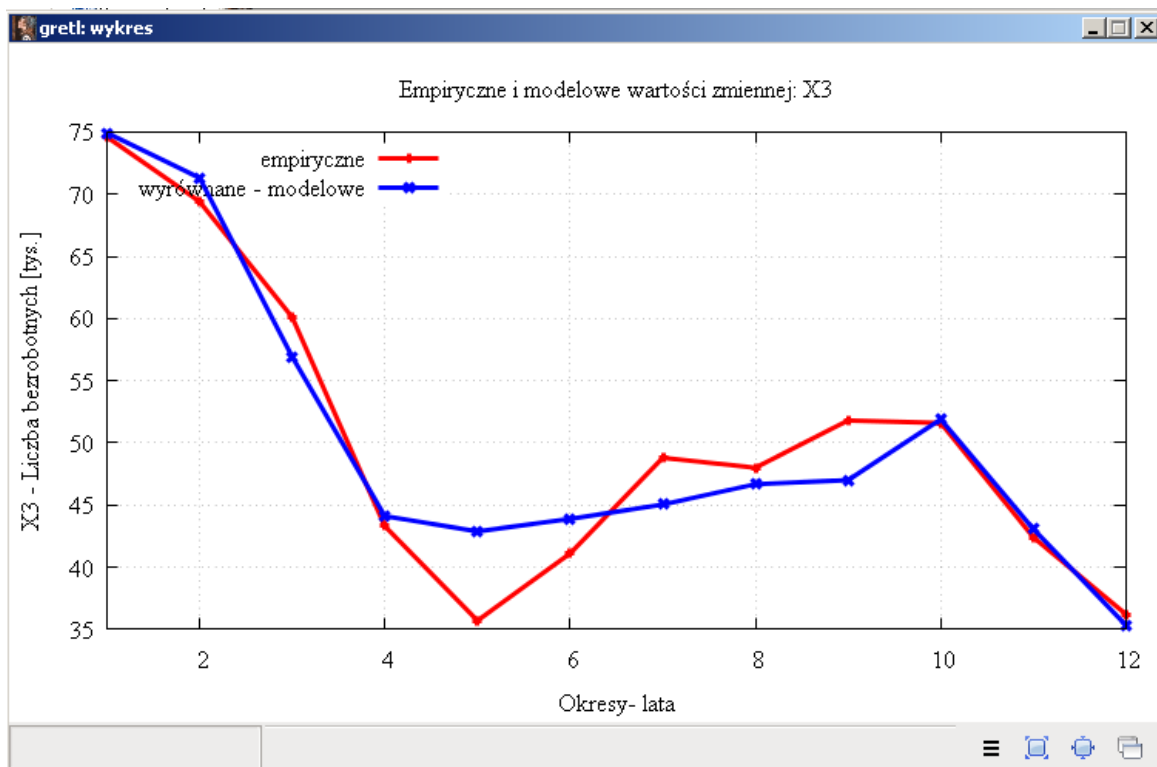
*Gretl* umożliwia edycję wykresu według życzenia użytkownika i w tym względzie posługujemy się oknem dialogowym (zob. rycina 13).



Ryc. 13. Okno dialogowe edycji opcji wykresu

Źródło: Opracowanie własne w GRETL

Istnieje dość bogata możliwość korekty wykresu wygenerowanego standardowo w formie punktowej. Na rycinie 14 widzimy wprowadzoną przez autora siatkę tła, linie łączące punkty oraz ich pogrubienia. Ponadto możemy zmienić czcionkę, tytuły osi oraz całego wykresu.



Ryc. 14. Wartości empiryczne i modelowe zmiennej X3 „Liczba bezrobotnych”

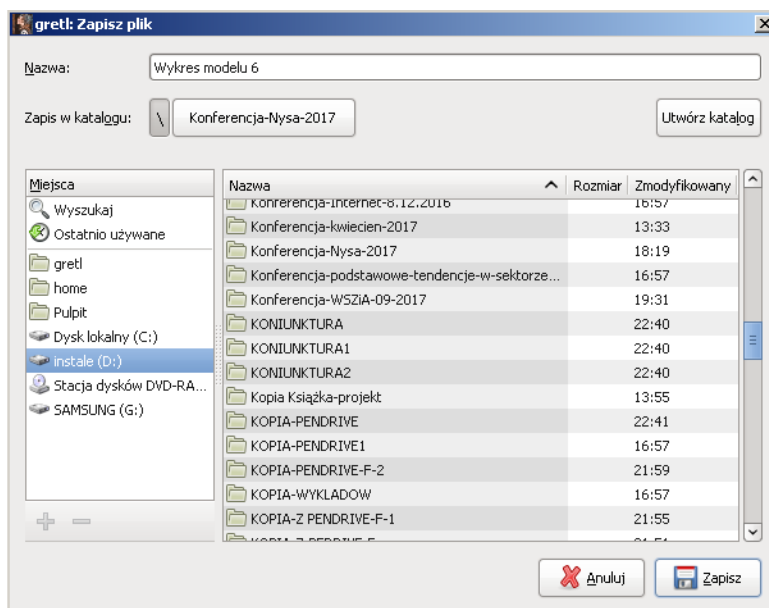
Źródło: Opracowanie własne w GRETl

### Weryfikacja modelu

Oprócz sprawdzającego według współczynnika determinacji doboru zmiennych, *gretl* udostępnia nam wiele testów sprawdzających dopuszczalność zastosowanej metody KMNK, co uwiarygodnienia naszego postępowania estymacyjnego. W niniejszym materiale ze względu na ograniczone jego ramy ograniczono się do oceny:

- normalności reszt;
- heteroskedastyczności, czyli zmienności wariancji resztowej;
- współliniowości zmiennych objaśniających.

Przystępując jednak do testowania wymagane jest występowanie *Modelu 6* na ekranie monitora i dlatego dobrze jest zapisać go wcześniej w bazie danych programu (zob. rycina 15).

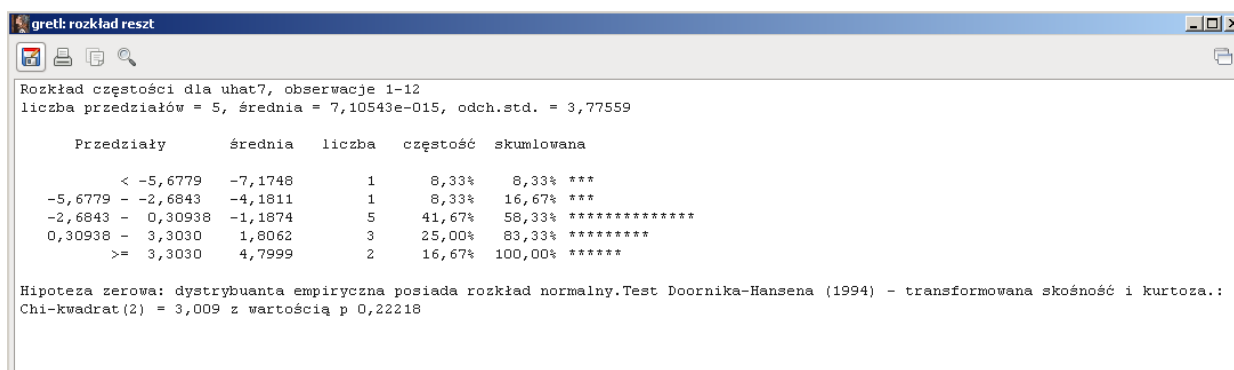


Ryc. 15. Okno dialogowe zapisu *Modelu 6* na dysku użytkownika  
 Źródło: Opracowanie własne w GRETL

### Normalność reszt

Sprawdzając wymaganie jakim jest występowanie normalności reszt korzystamy z menu:  
*Testy/Test na normalność rozkładu reszt.*

*Gretl* generuje jednocześnie rozkład częstości reszt oraz ich przedstawienie na wykresie dla 12 obserwacji (zob. ryciny 16 i 17). Liczba przedziałów jest 5, średnia =  $7,10543e-015$ , a odchylenie standardowe reszt równa się 3,7755.



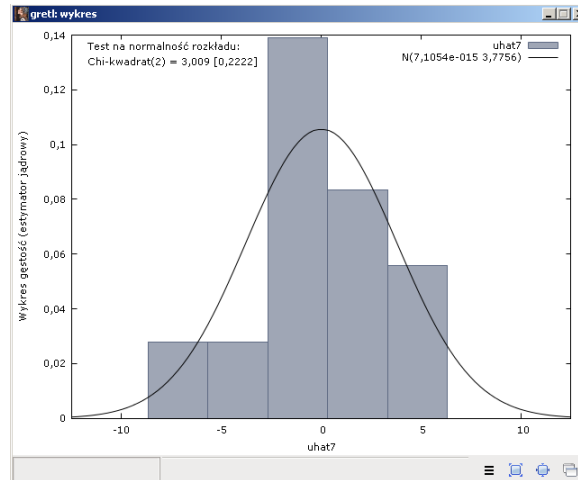
Ryc. 16. Szereg rozdzielczy reszt zmiennej X3  
 Źródło: Opracowanie własne w GRETL

Wychodzimy z hipotezy zerowej  $H_0$ : dystrybuanta empiryczna posiada rozkład normalny. W *gretl* zastosowano test bazujący na skośności i kurtozie. Z wykresu odczytamy statystykę testu chi-kwadrat przy dwóch stopniach swobody:

$$\chi^2_{(2)} = 0,3009 \text{ z wartością prawdopodobieństwa } p = 0,2222.$$

Wartość krytyczna  $\chi^2_{(\alpha,r)}$  przy poziomie istotności  $\alpha = 0,05$  i dwóch stopniach swobody wynosi 5,991. Zatem spełnione jest hipoteza  $H_0$ , gdyż wartość statystyki jest mniejsza niż wartość krytyczna.





Ryc. 17. Przedstawienie częstości występowania zakresów reszt zmiennej X3  
Źródło: Opracowanie własne w GRETL

### Heteroskedastyczność

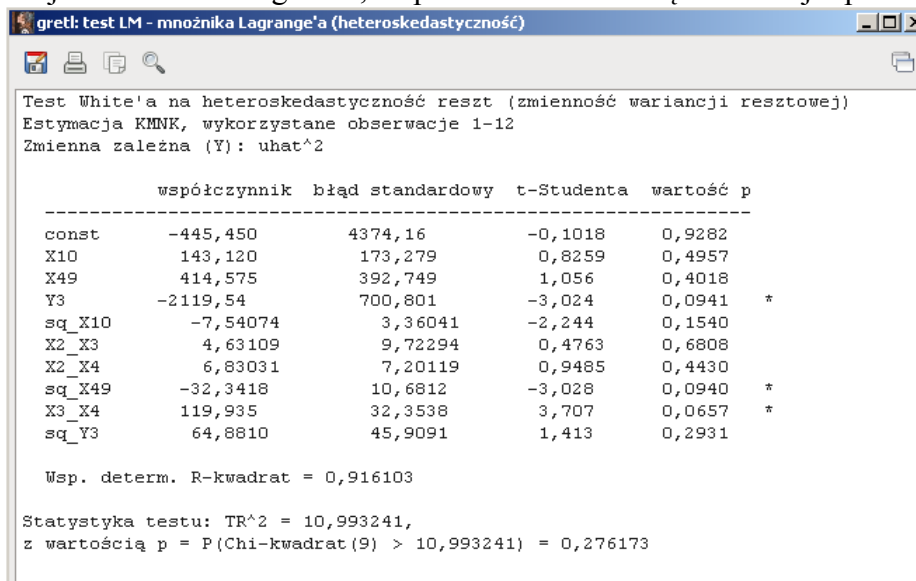
Dla oceny zmienności wariancji resztowej zastosowano w *gretl* test White'a przeprowadzany poprzez wywołanie menu:

*Testy/Test heteroskedastyczności/Test White'a.*

W tym celu zakładamy na wstępie hipotezę zerową  $H_0$ : *heteroskedastyczność reszt nie występuje*. Zaprezentowany na rycinie 18. raport podaje statystykę testu, przy czym dla zmiennych *Modelu 6* można ją obliczyć również według wzoru:

$$LM = TR^2 = 12 \times 0,916103 = 10,993232.$$

Test Withe'a zakłada wprowadzenie dodatkowo do modelu kwadratów zmiennych, oznaczonych przez program standardowo jako *sq\_X10*, *sq\_X49*, *sq\_Y3*, a ponadto adekwatnych wzajemnych iloczynów zmiennych modelu. Wartość krytyczna  $\chi^2_{(\alpha,r)}$  wg rozkładu  $\chi^2$  przy poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ , przy  $r = 2$  stopniach swobody wynosi 5,991, czyli jest mniejsza od obliczonego LM, co potwierdza założoną wcześniej hipotezę zerową<sup>8</sup>.



Ryc. 18. Test White'a na heteroskedastyczność reszt zmiennej X3  
Źródło: Opracowanie własne w GRETL

<sup>8</sup> Wornalkiewicz W., *Formułowanie modeli ekonometrycznych na potrzeby zarządzania*, op.cit, s. 648.

## Współliniowość zmiennych objaśniających

Gdy występują wysokie współczynniki korelacji między zmiennymi objaśniającymi to dodatkowo stosowane jest zbadanie współliniowości zmiennych objaśniających<sup>9</sup>. Sytuacja taka powoduje zaniżanie wartości statystyki *t*-Studenta w ocenie istotności parametru. Ocena stopnia współliniowości zmiennych objaśniających w programie *gretl* można dokonać posługując się miarą VIF *j*-tych par zmiennych określaną jako czynnik powiększania wariancji, zwany też inflacją wariancji. Zobaczmy najpierw jak kształtują się współczynniki korelacji między zmiennymi objaśniającymi X10, X49, Y3.

$R_j$	X10	X49	Y3
X10	1	-0,8770	-0,7250
X49	-0,8770	1	0,7765
Y3	-0,7250	0,7765	1

Są one na średnim poziomie, tak więc nie ma potrzeby przeprowadzania testu współliniowości między zmiennymi objaśniającymi naszego *Modelu 6*. Nadmienię, że miara  $VIF_j$  równa się  $1/(1 - R_j^2)$ , przy czym  $R_j^2$  jest współczynnikiem korelacji wielorakiej między daną zmienną *j* a pozostałymi zmiennymi modelu. Minimalna możliwa wartość  $VIF_j$  równa się 1,0. Jeśli wartość jest większa od 10 to wskazuje to na problem współliniowości, czyli rozdęcia wariancji<sup>10</sup>.

### **Podsumowanie**

Analiza współczynników zmienności pozwala na usunięcie z modelu ekonometrycznego zmiennych objaśniających o charakterze prawie stacjonarnym. Zastosowanie natomiast analizy współczynników korelacji umożliwia wyeliminowanie zmiennych zbyt silnie skorelowanych ze zmienną ostatnio dobraną w procedurze tej analizy.

Zastosowana wygodna procedura *a posteriori* w *gretl* powinna być uzupełniona sprawdzeniem współliniowości zmiennych objaśniających według kryterium VIF. Postępując w ten sposób dodatkowo upewniamy się o poprawności zaprojektowanego modelu ekonometrycznego bazującego na szeregu przekrojowym.

Zaprezentowane podejście dogodnego modelowania wielowymiarowego na danych modelowych województwa opolskiego i cechy „*Liczba bezrobotnych*” może być moim zdaniem z powodzeniem zastosowane w badaniach demograficznych.

### **Author Information:**

Władysław Wornalkiewicz – PhD., the Academy of Management and Administration in Opole, Opole, Poland.

E-mail: [wlodek2004@op.pl](mailto:wlodek2004@op.pl)

<sup>9</sup> Kufel T.: *Ekonometria Rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem programu GRETL*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2007, rozdz. 4.3.6.

<sup>10</sup> Wornalkiewicz W., *Model ekonometryczny zmiennej „liczba bezrobotnych”*, op.cit., s. 184.

# ELEMENTY KSZTAŁTUJĄCE WYNIK FINANSOWY PRZEDSIĘBIORSTWA W UJĘCIU POLSKIEGO PRAWA BILANSOWEGO

## ELEMENTS SHAPING THE COMPANY'S FINANCIAL RESULT IN TERMS OF THE POLISH BALANCE SHEET LAW

*Aneta Wszelaki*

### **Streszczenie**

Ustalenie wyniku finansowego jest kluczowym elementem dla jednostki i koniecznym dla podejmowania przez nią decyzji ekonomicznych. Zgodnie z obowiązującą ustawą o rachunkowości wynik finansowy jest ustalany w rachunku zysków i strat i składają się na niego osiągnięte przez jednostkę przychody i ponoszone przez nią koszty w tym samym okresie czasu. Jednostka ma wybór wariantu ustalenia wyniku finansowego – kalkulacyjnego lub porównawczego. Celem artykułu jest przedstawienie istoty wyniku finansowego oraz elementy go kształtujące : koszty i przychody - w świetle obowiązujących regulacji polskiego prawa bilansowego. W artykule wykorzystano metodę studiów literaturowych, dedukcji i syntezy informacji.

### **Abstract**

Determining the financial result is a key element for the individual and is necessary for making economic decisions. In accordance with the applicable Accounting Act, the financial result is determined in the profit and loss account and it consists of revenues earned by the entity and its costs over the same period of time. An entity has the option of determining the financial result - calculation or comparative. The aim of the article is to present the essence of the financial result and elements that shape it: costs and revenues - in the light of the applicable regulations of the Polish balance sheet law. The article uses the method of literature studies, deduction and synthesis of information.

**Słowa kluczowe:** *wynik finansowy, przychody, koszty, rachunek zysków i strat, ustawa o rachunkowości.*

**Keywords:** *financial result, revenues, costs, profit and loss account, Accounting Act.*

### **Wprowadzenie**

Wynik finansowy to rezultat finansowy osiągnięty z prowadzonej działalności gospodarczej danego przedsiębiorstwa w określonym okresie czasu. Zatem jego ustalenie jest kluczowym elementem dla jednostki i koniecznym dla podejmowania przez nią decyzji ekonomicznych. Zgodnie z obowiązującymi regulacjami Rachunkowości, wynik finansowy jest ustalany w rachunku zysków i strat i składają się na niego osiągnięte przez jednostkę przychody i ponoszone przez nią koszty w tym samym okresie czasu. Jednostka ma wybór wariantu ustalenia wyniku finansowego – kalkulacyjnego lub porównawczego. Celem artykułu jest przedstawienie istoty wyniku finansowego oraz elementy go kształtujące : koszty i przychody – w świetle obowiązujących regulacji polskiego prawa bilansowego. W artykule wykorzystano metodę studiów literaturowych, dedukcji i syntezy informacji.

## 1. Pojęcie i istota wyniku finansowego w świetle badań literaturowych

Wynik finansowy stanowi jedną z najważniejszych kategorii ekonomicznych, którą rozumie się jako rezultat działalności przedsiębiorstwa w danym okresie, którym najczęściej jest rok obrotowy. To wyrażona wartościowo miara korzyści ekonomicznych uzyskanych w wyniku działań gospodarczych przedsiębiorstwa.<sup>1</sup> Na wynik finansowy wpływają procesy zarówno zwiększające korzyści ekonomiczne poprzez osiągnięte przychody, jak i zmniejszające korzyści ekonomiczne wywołane poniesionymi kosztami.<sup>2</sup>

Wynik finansowy w najprostszym ujęciu można potraktować jako różnicę pomiędzy osiągniętymi przychodami, a poniesionymi kosztami w danej jednostce czasu. Wynik ten może być wartością dodatnią, bądź ujemną. Dodatni wynik finansowy nazywany jest zyskiem i powstaje w sytuacji, gdy osiągnięte przychody przewyższają poniesione koszty, natomiast ujemny wynik finansowy określany jest mianem straty i występuje w przypadku, gdy poniesione koszty są wyższe od osiągniętych przychodów.

Wygenerowany wynik finansowy z prowadzonej działalności jest najważniejszym źródłem finansowania przedsiębiorstwa, ponieważ zysk netto stanowi element nadwyżki finansowej.<sup>3</sup> Zysk jest ważnym źródłem zwiększania się dochodów właścicieli oraz pracowników, ponieważ z zysku wypłacane są dywidendy i premie dla pracowników przedsiębiorstwa. Zysk stanowi też znaczne źródło zasilenia budżetu państwa, ponieważ jest opodatkowany podatkiem dochodowym od osób fizycznych lub osób prawnych.<sup>4</sup>

## 2. Elementy kształtujące wynik finansowy w ujęciu prawa bilansowego

Zasadniczymi kategoriami kształtującymi wynik finansowy przedsiębiorstwa są zarówno przychody, jak i koszty. Osiągane przychody związane są z uprzednio poniesionymi kosztami, ponieważ każdy rodzaj prowadzonej przez jednostkę działalności związany jest z osiągnięciem przychodów i ponoszeniem kosztów.<sup>5</sup>

Przychody i zyski zgodnie z ustawą o rachunkowości to „prawdopodobne powstanie korzyści ekonomicznych w danym okresie sprawozdawczym, o wiarygodnej wartości, mające postać zwiększenia wartości aktywów lub zmniejszenia wartości zobowiązań, przez to doprowadzając do wzrostu kapitału własnego, bądź zmniejszenia jego niedoboru, inaczej niż wniesienie przez udziałowców albo właścicieli środków”.<sup>6</sup>

Przychody powstają w wyniku wielu różnych zdarzeń. Na potrzeby ustalania wyniku finansowego wyodrębnia się przychody z działalności operacyjnej (w tym pozostałej działalności operacyjnej) oraz przychody finansowe. Najważniejszą kategorię stanowią przychody wygenerowane poprzez działalność podstawową jednostki, w której mieszczą się przychody ze sprzedaży wytworzonych przez podmiot wyrobów gotowych, przychody ze świadczonych usług oraz przychody ze sprzedaży towarów i materiałów.<sup>7</sup> Zaliczyć można do nich przychody, które powstają w sposób powtarzalny i bezpośrednio powiązany z typową działalnością jednostki, stanowiącą cel jej utworzenia.

---

<sup>1</sup> K. Czubakowska, W. Gabrusewicz, E. Nowak, Przychody koszty wynik finansowy przedsiębiorstwa. PWE, Warszawa 2009, s. 181.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 181

<sup>3</sup> Nadwyżka finansowa = Zysk netto + Amortyzacja

<sup>4</sup> K. Czubakowska, W. Gabrusewicz, E. Nowak, Przychody koszty wynik finansowy przedsiębiorstwa... op.cit., s.183- 184.

<sup>5</sup> E. Nowak, Rachunkowość kurs podstawowy, PWE, Warszawa 2011, s. 242.

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości. Dz.U. z 2018, poz. 395, z późn. zm., art. 3 ust.1 pkt. 30.

<sup>7</sup> Por. H. Buk (red), Międzynarodowe Standardy Rachunkowości część II. Wyd. UE w Katowicach, Katowice 2014, s. 57.

Wśród przychodów z działalności operacyjnej wyróżnia się także pozostałe przychody operacyjne, do których zalicza się między innymi:

- przychody ze sprzedaży środków trwałych i wartości niematerialnych i prawnych,
- odzyski z likwidacji rzeczowych składników majątku,
- otrzymane nieodpłatnie darowizny
- ujawnione nadwyżki aktywów trwałych i obrotowych,
- zarachowane i otrzymane kary, grzywny i odszkodowania,
- otrzymane dotacje, dopłaty i subwencje,
- odpisane przedawnione i umorzone zobowiązania,
- zyski nadzwyczajne.<sup>8</sup>

Z kolei na przychody finansowe składają się między innymi:

- przychody ze zbycia inwestycji,
- odsetki od lokat, udzielonych pożyczek oraz od środków na rachunku bieżącym,
- otrzymane dywidendy,
- naliczone odsetki od nieterminowo regulowanych należności,
- dyskonto weksła obcego,
- odpisy aktualizujące wartość inwestycji,
- dodatnie różnice kursowe.<sup>9</sup>

W praktyce działalności przedsiębiorstwa dochodzi do inkasowania należności za świadczenia, których realizacja nastąpi dopiero w późniejszych okresach sprawozdawczych np.: pobieranie z góry opłaty za wynajem. Pojawiają się wówczas rozliczenia międzyokresowe przychodów, które ujmowane są w bilansie w pasywach.

Drugim elementem mającym wpływ na wielkość wyniku finansowego są koszty. Według ustawy o rachunkowości koszty i straty są to „uprawdopodobnione zmniejszenia w okresie sprawozdawczym korzyści ekonomicznych, o wiarygodnie określonej wartości, w formie zmniejszenia wartości aktywów, albo zwiększenia wartości zobowiązań i rezerw, które doprowadzą do zmniejszenia kapitału własnego lub zwiększenia jego niedoboru w inny sposób niż wycofanie środków przez udziałowców lub właścicieli”.<sup>10</sup> Koszt wyrażany jest w jednostkach pieniężnych.

Koszty można różnie klasyfikować w zależności od przyjętych kryteriów – wyróżnia się np.:

- koszty stałe i zmienne,
- koszty bezpośrednie i pośrednie,
- koszty według rodzaju,
- koszty według miejsc powstawania,
- koszty według typów działalności jednostki.<sup>11</sup>

Jednak na potrzeby ustalania wyniku finansowego wyodrębnia się koszty działalności operacyjnej (w tym pozostałej działalności operacyjnej) oraz koszty finansowe.

Koszty działalności operacyjnej ponosi się w celu realizacji podstawowych zadań, do których dany podmiot gospodarczy został powołany. Składają się z kosztów podstawowej działalności operacyjnej oraz pozostałych kosztów operacyjnych. Koszty podstawowej działalności operacyjnej w bieżącej ewidencji księgowej ujmowane są według rodzaju (układ rodzajowy) i miejsc powstawania (układ funkcjonalny), co jest zależne od samej jednostki.

---

<sup>8</sup> Z.Messner (red.), Rachunkowość finansowa, Wyd. UE w Katowicach, Katowice 2010, s. 562; ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości... op.cit., art. 3 ust.1 pkt. 32

<sup>9</sup> Por. E. Dreliszak, D. Kania, Rachunek zysków i strat. ODDK, Gdańsk 2003, s. 189; ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości... op.cit., art. 42 ust. 3.

<sup>10</sup> Ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości... op.cit., art. 3 ust.1 pkt. 31.

<sup>11</sup> J.Pfaff, Z.Messner (red.), Rachunkowość finansowa z uwzględnieniem MSSF, PWN, Warszawa 2011, s. 45.

Wśród kosztów w układzie rodzajowym (Zespół 4 Zakładowego Planu Kont jednostek) wyróżnia się następujące koszty:

1) Amortyzacja, do której zalicza się dokonywane odpisy amortyzacyjne od środków trwałych i wartości niematerialnych i prawnych.

2) Zużycie materiałów i energii, obejmujące zarówno koszty zużycia materiałów, jak i energii cieplnej, wodnej, elektrycznej.

3) Usługi obce, czyli usługi transportowe, remontowe, telefoniczne, pocztowe, internetowe, faksowe, dozoru mienia, najmu, dzierżawy, pralnicze, informatyczne, reklamy, komunalne.

4) Podatki i opłaty, obejmujące opłatę skarbową, notarialną, na rzecz środowiska, podatek akcyzowy, od nieruchomości, środków transportu, podatek VAT nie podlegający odliczeniu.

5) Wynagrodzenia, wynikające z umów o pracę, umów o dzieło i zlecenie, wypłacane pracownikom.

6) Ubezpieczenia społeczne i inne świadczenia, obejmujące koszty ubezpieczeń społecznych i inne świadczenia na rzecz pracowników, np. składki na Fundusz Pracy oraz Fundusz Gwarantowanych Świadczeń Pracowniczych.

7) Pozostałe koszty, do których zalicza się ubezpieczenia majątkowe, koszty reprezentacji i reklamy, podróże służbowe, ryczałty na użytkowanie prywatnych pojazdów dla celów służbowych.<sup>12</sup>

Koszty według układu funkcjonalnego stosuje się dla jednostek gospodarczych prowadzących różną działalność, wykonywaną w różnych miejscach, takich jak wydziały, komórki, stanowiska, oddziały, co umożliwia ich kontrolę. Wśród kosztów układu funkcjonalnego (zespołu 5 Zakładowego Planu Kont jednostek) wyróżnia się:<sup>13</sup>

1) Koszty działalności podstawowej (Produkcja podstawowa), które są związane bezpośrednio z prowadzoną działalnością np.: zużycie materiałów bezpośrednich, obróbka obca, koszt przygotowania nowej produkcji, wynagrodzenie pracowników bezpośrednio produkcyjnych.

2) Koszty wydziałów podstawowych (Koszty wydziałowe), czyli niebezpośrednie koszty wytworzenia, które zostały poniesione na wydziałach produkcji podstawowej; należą do nich koszty amortyzacji i remontu maszyn, oświetlenia, ogrzewania, utrzymania czystości wydziałów, transportu wewnętrznego a także zużytych narzędzi.

3) Koszty wydziałów pomocniczych (Produkcja pomocnicza) - to np. koszty wyodrębnionego wydziału remontowego czy transportowego.

4) Koszty ogólnego zarządu to m.in. wynagrodzenia kierownictwa firmy i ogólnego zarządu, koszty biurowe, koszty utrzymania magazynów, a także służbowych samochodów osobowych.

5) Koszty zakupu, które są związane wprost z zakupem materiałów np. koszty przewozu, załadunku i wyładunku.

6) Koszty sprzedaży, które odnoszą się do sprzedawanych wyrobów, dotyczą kosztów opakowania, załadunku, wyładunku, podatku akcyzowego od wyrobów oraz ubezpieczeń.

Wśród kosztów działalności operacyjnej wyróżnia się także pozostałe koszty operacyjne, do których zalicza się między innymi:

- koszty związane ze sprzedażą środków trwałych oraz wartości niematerialnych i prawnych,
- zarachowane, bądź zapłacone kary, grzywny, odszkodowania,
- przekazane darowizny rzeczowych składników majątku,
- odpisane należności nieściągalne, przedawnione i umorzone,

<sup>12</sup> Z. Messner (red.), Rachunkowość finansowa, ... op.cit, s. 500-515.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 520-525

- odpisy aktualizujące wartość należności,
- straty nadzwyczajne.<sup>14</sup>

Na potrzeby ustalania wyniku finansowego niezbędne jest również ujęcie kosztów związanych z działalnością finansową, do których zalicza się między innymi:

- wartość księgową zbywanej inwestycji,
- naliczone, zapłacone odsetki i prowizje od kredytów i uzyskanych pożyczek,
- naliczone odsetki z tytułu nieterminowej regulacji zobowiązań,
- zapłacone dyskonto weksła własnego,
- odpisy aktualizujące wartość inwestycji,
- ujemne różnice kursowe.<sup>15</sup>

W przypadku, gdy koszty dotyczą kilku okresów sprawozdawczych, jednostki gospodarcze realizują czynne rozliczenia międzyokresowe kosztów, które prezentowane są w bilansie w aktywach. Przedsiębiorstwa dokonują też biernych rozliczeń międzyokresowych kosztów, polegających na zaliczeniu do kosztów bieżącego okresu kosztów prawdopodobnych do poniesienia w przyszłości.<sup>16</sup> Ujmowane są w bilansie w pasywach. Międzyokresowe rozliczenie kosztów jest konsekwencją zasady współmierności przychodów i związanych z nimi kosztów oraz zasady memoriału.

### 3. Segmenty wyniku finansowego

Osiągnięcie wyniku finansowego dodatniego lub ujemnego przez jednostkę kształtowane jest przez wiele różnych czynników. Interpretowanie tych czynników pozwala ustalić, w jakim stopniu każdy z nich miał wpływ na osiągnięcie uzyskanego wyniku finansowego. Wyróżnia się czynniki wewnętrzne i zewnętrzne mające wpływ na wynik finansowy. Czynniki wewnętrzne wpływające na wynik finansowy przedsiębiorstwa to np: sytuacja finansowa oraz organizacyjna, zasoby jednostki, plany działalności, innowacje czy działania marketingowe. Czynniki zewnętrzne są niezależne od jednostki i wynikają z otoczenia np: konkurencja na rynku, uwarunkowania lokalne działalności, zachowania konsumentów czy polityka gospodarcza państwa.<sup>17</sup>

Przy ustalaniu wyniku finansowego należy przestrzegać określonych zasad rachunkowości. Największe znaczenie mają zasady memoriałowa (memoriału) oraz współmierności. Zgodnie z zasadą memoriału osiągnięte na rzecz jednostki przychody oraz poniesione koszty związane z przychodami powinny być wykazane w księgach rachunkowych w tym okresie, w którym wystąpiły, niezależnie od terminu zapłaty. Dla zapewnienia współmierności przychodów i związanych z nimi kosztów do aktywów lub pasywów danego okresu sprawozdawczego zaliczane będą koszty lub przychody dotyczące przyszłych okresów oraz przypadające na ten okres sprawozdawczy koszty, które jeszcze nie zostały poniesione.<sup>18</sup>

Przychody oraz koszty wraz z obowiązkowymi obciążeniami wyniku finansowego są kategoriami przyporządkowanymi do poszczególnych segmentów działalności gospodarczej. Tabela 1 prezentuje elementy i etapy wykazywane w wyniku finansowym (segmenty wyniku finansowego).

<sup>14</sup> Z.Messner (red.), Rachunkowość finansowa,... op.cit, s. 562; ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości... op.cit, art. 3 ust.1 pkt. 32

<sup>15</sup> ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości... op.cit, art. 42 ust. 3.

<sup>16</sup> Z.Messner (red.), Rachunkowość finansowa,... op.cit, s. 540-546; R. Niemczyk, Rachunkowość małych i średnich przedsiębiorstw. Unimex, Wrocław 2006, s. 368.

<sup>17</sup> K. Czubakowska, W. Gabrusewicz, E. Nowak, Przychody koszty wynik finansowy przedsiębiorstwa ...op.cit, s. 188.

<sup>18</sup> ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości... op.cit, art. 6.

**Tabela 1 – Segmenty wyniku finansowego**

<b>Elementy zmniejszające</b>	<b>Elementy zwiększające</b>
Koszty zasadniczej (podstawowej) działalności operacyjnej	Przychody z zasadniczej (podstawowej) działalności operacyjnej
Zysk (strata) ze sprzedaży	
Pozostałe koszty operacyjne	Pozostałe przychody operacyjne
Zysk (strata) z działalności operacyjnej	
Koszty finansowe	Przychody finansowe
Zysk (strata) brutto	
Podatek dochodowy (inne obowiązkowe obciążenia)	-
Zysk (strata) netto	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Z. Messner (red), Rachunkowość finansowa z uwzględnieniem MSSF. Wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 217; ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości... op.cit.

Wynik finansowy ustala się segmentowo i jednocześnie w sposób narastający przy uwzględnieniu coraz obszerniejszego zakresu działalności jednostki gospodarczej.

W zależności od wariantu sporządzania rachunku zysków i strat, segment podstawowej działalności operacyjnej inaczej jest prezentowany w wariantcie kalkulacyjnym, a inaczej w wariantcie porównawczym. Natomiast pozostałe segmenty bez względu na wybrany wariant są identyczne. Niezależnie od przyjętego wariantu ustalania wyniku finansowego, otrzymane wyniki są jednakowe w obu wariantach.

Przychody i koszty zasadniczej działalności operacyjnej są głównym przedmiotem zainteresowania rachunku zysków i strat i są niezbędne do ustalenia wyniku finansowego ze sprzedaży, ustalanego jako różnica przychodów ze sprzedaży produktów, towarów i materiałów oraz kosztów własnych sprzedaży produktów, towarów i materiałów. Wynik ze sprzedaży produktów to rezultat osiągany z działalności produkcyjnej jednostki. Rezultatem osiąganym z handlowej działalności jednostki jest wynik ze sprzedaży towarów oraz materiałów.

Wynik ze sprzedaży jest następnie korygowany o przychody i koszty z pozostałej działalności operacyjnej i w rezultacie można dokonać wyliczenia wyniku z działalności operacyjnej. Wynik z działalności operacyjnej stanowi rezultat działalności, która ma na celu realizowanie podstawowych zadań, do których podmiot został powołany. Obejmuje zarówno działalność podstawową, jak i pozostałą działalność operacyjną. Ta pierwsza stworzona jest w celu realizacji fundamentalnych zadań, określonych w statucie lub też umowie jednostki. Natomiast w zakresie pozostałej działalności operacyjnej realizują się zadania jednostki inne niż zasadnicze, występujące niepowtarzalnie i nieregularnie w zakresie objętym ogólnym ryzykiem prowadzenia działalności. Zalicza się do nich także zdarzenia nadzwyczajne, rozumiane jako zdarzenia, które są trudne do przewidzenia i powstające poza działalnością operacyjną podmiotu gospodarczego.<sup>19</sup> Zatem wynik działalności operacyjnej stanowi różnicę między przychodami netto ze sprzedaży produktów, towarów i materiałów, z uwzględnieniem dotacji, opustów, rabatów i innych zwiększeń lub zmniejszeń, bez podatku od towarów i usług oraz innych podatków bezpośrednio związanych z obrotem, oraz pozostałymi przychodami operacyjnymi a wartością sprzedanych produktów, towarów i materiałów wycenionych w kosztach wytworzenia albo cenach nabycia, albo zakupu, powiększoną o całość poniesionych od początku roku obrotowego kosztów ogólnych zarządu, sprzedaży produktów, towarów i materiałów oraz pozostałych kosztów operacyjnych.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Ibidem, art. 3 ust.1 pkt. 21.

<sup>20</sup> Ibidem, Art. 42 ust.2



Wynik z działalności operacyjnej skorygowany o wynik operacji finansowych pozwala obliczyć wynik brutto. Wynik operacji finansowych stanowi różnicę między przychodami finansowymi, w szczególności z tytułu dywidend (udziałów w zyskach), odsetek, zysków ze zbycia oraz aktualizacji wartości niektórych inwestycji, nadwyżki dodatnich różnic kursowych nad ujemnymi, a kosztami finansowymi, w szczególności z tytułu odsetek, strat ze zbycia oraz aktualizacji wartości niektórych inwestycji, nadwyżki ujemnych różnic kursowych nad dodatnimi.<sup>21</sup>

W ostatnim etapie korekta wyniku brutto o obowiązkowe obciążenia wyniku finansowego pozwala określić końcowy wynik netto.<sup>22</sup> Na wynik finansowy netto składa się wynik brutto pomniejszony o obligatoryjne obciążenia wyniku finansowego, obejmujące głównie podatek dochodowy od osób prawnych oraz inne obowiązkowe obciążenia wyniku. Wynik netto to zysk bądź strata netto i jest to końcowy element ustalany w rachunku zysków i strat, a następnie zaprezentowany w bilansie.<sup>23</sup>

## Zakończenie

Wynik finansowy przedsiębiorstwa to jedna z najważniejszych kategorii ekonomicznych i wyraża wartościowe ujęcie skutków prowadzonej działalności gospodarczej. Na jego kształtowanie wpływ ma wiele czynników o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym. Wynik finansowy ustala się segmentowo i jednocześnie w sposób narastający przy uwzględnieniu coraz obszerniejszego zakresu działalności jednostki gospodarczej - działalności operacyjnej (w tym pozostałej działalności operacyjnej), działalności finansowej oraz obowiązkowych obciążeń wyniku finansowego.

Wynik finansowy jest ustalany zgodnie z postanowieniami ustawy o rachunkowości w rachunku zysków i strat, lecz prezentowany jest ponadto w innym elemencie sprawozdania finansowego – bilansie. Wiele elementów wpływa na jego zwiększenie lub zmniejszenie, co w rezultacie daje informację o efektywności prowadzonej działalności gospodarczej przez jednostkę.

## Bibliografia:

1. Buk H. (red), Międzynarodowe Standardy Rachunkowości część II. Wyd. UE w Katowicach, Katowice 2014.
2. Czubakowska K., Gabrusewicz W., Nowak E., Przychody koszty wynik finansowy przedsiębiorstwa. PWE, Warszawa 2009.
3. Drelisak E., Kania D., Rachunek zysków i strat. ODDK, Gdańsk 2003.
4. Messner Z. (red), Rachunkowość finansowa z uwzględnieniem MSSF. Wyd. PWN, Warszawa 2007.
5. Messner Z. (red.), Rachunkowość finansowa Wyd. UE w Katowicach, Katowice 2010.
6. Niemczyk R., Rachunkowość małych i średnich przedsiębiorstw. Unimex, Wrocław 2006.
7. Nowak E., Rachunkowość kurs podstawowy, PWE, Warszawa 2011.
8. Pfaff J., Messner Z. (red.), Rachunkowość finansowa z uwzględnieniem MSSF, PWN, Warszawa 2011.
9. Ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości. Dz.U. z 2018, poz. 395, z późn. zm.

---

<sup>21</sup> Ibidem, Art. 42 ust.3

<sup>22</sup>K. Czubakowska, W. Gabrusewicz, E. Nowak: Przychody koszty wynik finansowy przedsiębiorstwa... op.cit., s. 197-198.

<sup>23</sup> Por. E. Nowak: Rachunkowość kurs podstawowy... op.cit., s. 264.

**Author Information:**

*Aneta Wszelaki – PhD., Lecturer, Department of Accountancy, Faculty of Finance and Insurance, University of Economics in Katowice, Poland.*

*E-mail: [aneta.wszelaki@ue.katowice.pl](mailto:aneta.wszelaki@ue.katowice.pl)*

# ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПІДПРИЄМСТВА

## FORMATION OF THE ENTERPRISE COMPETITIVENESS STRATEGY

*Олег Караджов*

*Oleh Karadzhev*

### **Анотація**

Сучасне життя вимагає від суб'єктів економічних взаємовідносин проведення глибокого аналізу процесів які протікають на ринку. Конкурентний ринок стимулює виробників випускати товари з мінімальними витратами, формує умови для випуску лише тих товарів, які необхідні суспільству, користуються попитом. Іншими словами, конкурентний ринок можна розглядати як найбільш ефективну модель організації господарського життя. Для сучасної конкуренції характерні технічна перевага, якість і надійність продукції.

### **Abstract**

Modern life requires the subjects of economic relations to conduct a thorough analysis of processes occurring in the market. Competitive market stimulates producers to produce goods at minimal cost, forms the conditions for the release of only those goods that are necessary for society, are in demand. In other words, a competitive market can be considered as the most effective model of organization of economic life. For modern competition, technical advantage, quality and reliability, product innovation are characteristic.

**Ключові слова:** конкурентоспроможність, конкуренція, стратегія, конкурентна стратегія.

**Key words:** competitiveness, competition, strategy, competitive strategy.

### **Вступ**

Актуальність: на сьогоднішній день конкурентна стратегія, яка була визначена на початковому етапі розвитку організації не підходить підприємству у зв'язку з постійними змінами ринкових умов. Неправильно обрана стратегія не дозволяє фірмі досягти запланованих показників. У зв'язку з цим утворюється необхідність розробки чіткої стратегії підприємства, яка відповідала б умовам ринку. Жодне підприємство не може обійтися без планомірного і обґрунтованого процесу формування стратегії.

Об'єктом дослідження є процес розробки конкурентної стратегії ТОВ «Ласунка». Предметом дослідження є методи та шляхи формування конкурентної стратегії підприємства харчової промисловості. Метою статті є удосконалення стратегії конкурентоспроможності підприємства харчової промисловості (на прикладі ТОВ «Ласунка»). Поставлена мета вимагає вирішення в ході дослідження наступних завдань: проаналізувати сучасні теоретичні щодо визначення сутності та змісту конкурентоздатності підприємства; провести аналіз конкурентних стратегій за

класифікаційними ознаками; провести оцінку конкурентного середовища та позиції ТОВ Ласунка на вітчизняному ринку; проаналізувати конкурентну стратегію, що реалізується на ТОВ Ласунка.

## 1. Конкурентна стратегія фірми в умовах ринкової економіки

### 1.1. Поняття конкуренції та конкурентоспроможності підприємства

Конкуренція є об'єктивно необхідною умовою ефективного функціонування ринкового механізму. Конкуренція – це економічне суперництво між товаровиробниками за отримання прибутку або іншої вигоди та за споживачів.

Економічний закон конкуренції звучить так: конкуренція виникає внаслідок різноманітності умов виробництва й форм власності виробників (табл. 1) [1, с. 14].

**Таблиця 1 – Сутність поняття «конкуренція»**

Автор	Зміст
1.Адамик В.А.	Суперництво у будь-якій сфері діяльності між окремими юридичними або фізичними особами (конкурентами), зацікавленими у досягненні однієї мети.
2.Грецький Р	Економічна категорія, що виражає виробничі відносини між товаровиробниками в процесі обміну продуктами праці.
3.Мочерний С.В.	Боротьба за сектори «з більшою доданою вартістю». Реальний доход країни може рости тільки якщо її праця і капітал притікають у бізнес, що дає більш високу вартість у перерахуванні на зайнятого і країна утримує позиції в такому бізнесі краще, ніж її міжнародні конкуренти.
4.Панасенко Д.А.	Політико-економічні відносини між державами стосовно отримання кращих умов на ринках збуту для себе та своїх виробників.
5.Пуцентейло П.	В розвинутому товарному виробництві конкуренція є об'єктивним економічним явищем, яке примушує господарюючі суб'єкти прагнути до збільшення прибутку за рахунок розширення масштабів діяльності, удосконалення форм організації виробничого процесу і зростання продуктивності праці.
6.Рудницька М.О.	Невід'ємна властивість ринку та одна з найбільш важливих характеристик зростаючої інтернаціоналізації господарської діяльності
7.Филюк Г.М.	Процес управління суб'єктами своїми конкурентними перевагами для досягнення цілей в боротьбі з конкурентами за задоволення об'єктивних чи суб'єктивних потреб.

Поняття «конкурентоспроможність» інтерпретується і аналізується в залежності від економічного об'єкту, який розглядається. Критерії, характеристики і фактори динаміки конкурентоспроможності на рівні товару, підприємства, галузі, регіональної економіки мають свою специфіку. Слід звернути увагу на багатозначності трактувань сутності поняття «конкурентоспроможність» сучасними вченими-економістами (табл.2).

**Таблиця 2 – Визначення поняття «конкурентоспроможність»**

Автор	Визначення
1.Ожегов С.І.	Конкурентоспроможність – це здатність витримувати конкуренцію, протистояти конкурентам.
2.Книш М.І.	Конкурентоспроможність – це ступінь привабливості даного продукту для здійснюючого реальну покупку споживача.

3.Фатхутдінов Р.А.	Конкурентоспроможність – це здатність об'єкта витримувати конкуренцію у порівнянні з аналогічними об'єктами на даному ринку.
4.Забелін П.В., Моїсєєва М.К	Конкурентоспроможність – це здатність приносити прибуток на вкладений капітал в короткостроковому періоді не нижче заданої, або як перевищення над середньостатистичної прибутком у відповідній сферібізнесу.
5.Грошев В.П.	Конкурентоспроможність – це комплекс споживчих властивостей товару, що визначає його відмінність від інших аналогічних товарів за ступенем і рівнем задоволення потреб покупців і витрат на його придбання та експлуатацію.
6.Кредісов А.І.	Конкурентоспроможність – це характеристика товару, що відображає відмінність від аналогічного конкурентного товару як за ступенем відповідності конкретній потребі, так і за витратами на її задоволення.
7.Андрєєва О.Д	Конкурентоспроможність – це характеристика товару- конкурента за ступенем відповідності конкурентної суспільної потреби і за витратами на її задоволення.

## 1.2. Конкурентні стратегії підприємства та їх класифікація

Перш ніж розглядати напрями, за якими здійснюється класифікація видових проявів конкурентних стратегій, необхідно визначитися з поняттям «стратегія» (табл.3). Поняття«стратегія» походить від грецького слова strategy (stratos– військо і ago– веду) [2, с. 12].

**Таблиця 3 – Визначення поняття «стратегія»**

Визначення	Автор	Основний підхід
1. Стратегія як методу становлення довгострокових цілей організації, програм її дій і пріоритетних напрямків розміщення ресурсів.	А.Чандлер, 1962 р.	Довгострокові цілі розробляються і невідлягають перегляду до зміни зовнішніх чи внутрішніх умов середовища функціонування організації.
2. Стратегія як метод визначення конкурентних цілей організації.	Гарвардська школа бізнесу, 1965 р.	Стратегія визначає основні сфери бізнесу,що компанія буде впроваджувати і/чи почне здійснювати.
3. Стратегія як спосіб установалення цілей для корпоративного, ділового і функціонального рівнів.	І.Ансофф, 1965 р. Д.Стейнер, 1977 р.	При розробці стратегії необхідно виділити корпоративні, ділові та функціональні цілі з погляду їх різного впливу на процеси управління в організації.
4. Стратегія як спосіб реакції на зовнішні можливості та загрози, внутрішні сильні і слабкі сторони.	М.Портер, 1980-1985 рр.	Основне завдання стратегії полягає в досягненні організацією довгострокових конкурентних переваг над суперниками в кожній сфері бізнесу
5. Стратегія як послідовна погоджена й інтегрована структура управлінських рішень.	Г. Мінцберг, 1987 р.	При розробці стратегії основна увага приділяється формуванню планів з метою контролю ефективності досягнення стратегічних орієнтирів.
6. Стратегія як спосіб розвитку ключових конкурентних переваг організації.	М.Хамель, 1989 р.	Основа конкурентоспроможності складають особливі можливості фірми і внутрішні ресурси.
7. Стратегія являє собою детальний усебічний комплексний план, призначений для того, щоб забезпечити здійснення місії організації і досягнення її цілей.	М. Мескон, М. Альберт, Ф.Хедоурі, 1992 р.	Комплекс заходів, послідовне і паралельне виконання яких дозволяє досягти цілей при відсутності змін у зовнішньому і внутрішньому середовищі.

8. Стратегія визначає напрямок, у якому рухається компанія, виконуючи поставлені завдання.	П. Дойль, 1993 р.	У центрі уваги стратегії прийняття рішень в області маркетингу й інновацій. Найбільш важливе рішення – вибір ринків.
9. Стратегія як набір дій і підходів щодо досягнення заданих показників діяльності	А. Томпсон, 1995 р.	Стратегія одночасно преактивна (попереджувальна) і реактивна (що адаптується)
10. Стратегія фірми – це розрахована на перспективу система заходів, що забезпечує досягнення конкретних накреслених компанією цілей	П. Герчикова, 1995 р.	Суть розробки і реалізації стратегії полягає у виборі потрібного напрямку розвитку з величезної кількості альтернатив

## 2. Дослідження ефективності конкурентної стратегії ТОВ «Ласунка»

### 2.1 Характеристика підприємства ТОВ «Ласунка»

Морозиво «Ласунка» виробляється з 1997 року. З самого початку своєї діяльності компанія дотримувалася встановлених стандартів якості, ретельно стежила за тим, щоб готова продукція була не тільки смачною, а й цілком безпечною. Розробляючи власні унікальні технології виробництва холодних ласощів, компанія залишалася вірною основним принципам своєї роботи. Саме тому можна не сумніватися, що кожна пачка морозива цієї торгової марки – натуральний продукт, створений з кращих компонентів.

Керівництво фірмою здійснюється Радою Директорів, яка складається з 2-х чоловіків. Вони мають значний стаж роботи не тільки в сфері керування, але і безпосередньо на робочих місцях у торговій і виробничій сферах, де придбали великого професійного досвіду, просуваючись вперед по східцях кар'єри. На даний момент вже протягом ряду років грамотно здійснюють керівництво фірмою ТОВ «Ласунка».

Продукція ТОВ «Ласунка» має широку номенклатуру морозивата завжди відрізняється високою якістю: вафельні стакани; вафельні ріжки; ескімо; брикети; фруктові; торти та рулети; вагове морозиво; сирки.

### 2.2. Аналіз конкурентного середовища підприємства

Основними конкурентами ТОВ «Ласунка» є ТОВ «Мушкетер», ТОВ «Айс-плюс», ТОВ «Пінгвін» та інші. При цьому здійснюється зважування оцінок чинників для фірми і її суперників (табл. 4).

**Таблиця 4 – Порівняння факторів рівня конкурентоспроможності ТОВ «Ласунка» з іншими виробниками морозива**

Показник	Вага	ТОВ «Пінгвін»	ТОВ «Мушкетер»	ТОВ «Ласунка»	ТОВ «Айс-плюс»
Якість продукції	0,10	8 (0,80)	5 (0,50)	9 (0,90)	6 (0,60)
Репутація/імідж	0,10	8 (0,80)	7 (0,70)	10 (1,00)	6 (0,60)
Матеріали/вартість	0,05	5 (0,25)	5 (0,25)	6 (0,30)	4 (0,20)
Технології	0,05	8 (0,40)	5 (0,25)	5 (0,25)	4 (0,20)
Виробничі потужності	0,05	9 (0,45)	7 (0,35)	10 (0,50)	6 (0,30)
Маркетинг/ реалізація	0,05	9 (0,45)	7 (0,35)	9 (0,45)	6 (0,30)
Фінансові ресурси	0,10	5 (0,50)	4 (0,40)	7 (0,70)	4 (0,40)
Відносна вартісна позиція	0,25	5 (1,25)	9 (2,25)	6 (1,50)	4 (1,00)
Здатність конкурувати за ціною	0,25	5 (1,25)	9 (2,25)	7 (1,75)	4 (1,00)
Зважений рейтинг сили		6,15	7,30	7,35	4,60

На українському ринку морозива ТОВ «Ласунка» та інші дрібні виробники Дніпропетровської області займають друге місце (17,5% всього обсягу виробництва). У Кіровоградській області знаходиться підприємство «Ласка», яке забезпечує ринок холодних десертів на 9,6%. Інші великі виробники ринку українського морозива знаходяться в Харківській («Хладпром») і Львівській областях («Львівський холодокомбінат», ТМ «Лімо») (рис.1).



Рис. 1. Діаграма лідерів виробництва морозива в Україні у 2016 р.

Інші популярні торгові марки морозива: ТМ «Геркулес»; ТМ «Ажур»; ТМ «Вінтер»; ТМ «Мозаїка».

### 2.3. Аналіз конкурентної стратегії ТОВ «Ласунка»

Напрямом дослідження ефективності конкурентної стратегії підприємства є оцінка його асортиментної політики. Відповідні дані, які характеризують структуру асортиментної пропозиції ТОВ «Ласунка» протягом 2014-2015 рр., представлені у табл.5.

**Таблиця 5 – Зміна асортименту морозива ТОВ «Ласунка», реалізованого протягом 2014–2015 рр.**

Вид продукції	Роки				Відхилення		
	2014		2015		абсолютне	відносне,%	структури,%
	т	%	т	%			
Стакани та ріжки	2202,8	27,0	365,6	5,2	-1837,2	-83,4	-21,7
Ескімо	528,1	6,5	454,9	6,5	-73,2	-13,9	0,1
Торти	40	0,5	49,0	0,7	9,0	22,6	0,2
Фруктове	331,4	4,1	284,1	4,1	-47,3	-14,3	0,0
Морозиво інше	5065,6	62,0	5826,3	83,5	760,7	15,0	21,5
Разом	8167,9	100	6980	100	-1287,9	-14,5	—

Аналіз структури асортименту за 2014-2015 рр. свідчить про істотне зменшення питомої ваги стаканів та ріжків на користь інших видів морозива. Такі зміни свідчать про реалізацію політики активного оновлення асортименту за рахунок виведення на ринок нових видів продукції. При цьому ТОВ «Ласунка» особливо дбає про якість

власної продукції, про що свідчить відсутність штучних барвників, наповнювачів і консервантів у її складі. Оригінальність та неповторність смаку морозива «Ласунка» забезпечується винятково натуральними компонентами, що формує унікальність цього продукту на ринку.

Відповідно до урахування розширення та оновлення асортименту будується і цінова політика ТОВ «Ласунка» у 2015–2016 рр. Виведення на ринок продукції із унікальними властивостями (морозиво з натуральних компонентів) дає змогу сформуванню відповідний імідж товару та встановити вищий рівень цін, що відобразилось у зростанні відповідних показників валової рентабельності виробничих витрат за цей період.

На основі проведеного дослідження можна стверджувати, що ТОВ «Ласунка» у ринковій боротьбі застосовує конкурентну стратегію диференціації, яка полягає в істотному розширенні та оновленні асортименту за рахунок виробництва продукції з унікальними якісними та смаковими характеристиками, проведенні відповідної цінової політики (збільшення націнки), активна збутова та рекламна діяльність (зростання витрат на збут, розширення географії збуту).

## **Висновки**

Таким чином, конкуренція – це економічне суперництво між товаровиробниками за отримання прибутку або іншої вигоди та за споживачів.

Конкурентоспроможність інтерпретується і аналізується в залежності від економічного об'єкту, який розглядається.

Конкурентні переваги ТОВ «Ласунка» як відносні показники можна назвати достатніми за умов функціонування в умовах олігополії регіонального ринку та займає перше з лідируючих позицій серед виробників морозива в Дніпропетровській області і друге місце з виробників в Україні.

Стратегія диференціації є способом завоювання конкурентних переваг шляхом орієнтації підприємства на створення унікальних у будь-якому аспекті продуктів, які визнаються затребуваними багатьма споживачами.

## **Література**

1. Андреева Г. І. Економічний аналіз / Г. І. Андреева. – К.: Знання, 2008. – 263 с.
2. Донець Л.І. Основи підприємництва: навчальний посібник / Л.І.Донець. – К.: Центр навчальної літератури, 2011. – 320 с.
3. Кардаш В. Я. Маркетингова товарна політика / В. Я. Кардаш. – К.: КНЕУ, 2009. – 124 с.
4. Коробов М. Я. Фінансово-економічний аналіз діяльності підприємства / М.Я.Коробов. – К. : Знання, 2010. – 276 с.
5. Міщенко А.П. Стратегічне управління / А.П.Міщенко. – К.:КНЕУ, 2012. – 485 с.

## **Author Information:**

*Oleh Karadzhev – Master Student, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.*

*E-mail: [kentok06021995@gmail.com](mailto:kentok06021995@gmail.com).*



**РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ПІДПРИЄМСТВА ХАРЧОВОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ:  
АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ОБОРОТНИХ ФОНДІВ**

**THE RESULTS OF CONFECTIONERY CORPORATION'S ACTIVITY:  
ANALYSIS OF CURRENT ASSETS USING**

*Анастасія Стояновська*

*Anastasiya Stoyanovska*

**Анотація**

Досліджено ефективність використання оборотних активів на результати діяльності та показники фінансового стану підприємства. Проаналізовано динаміку взаємозв'язку між обсягами та структурою оборотних активів у ПАТ Львівська кондитерська фабрика «Світоч».

**Abstract**

We investigated the efficiency of use of current assets on results of operations and the financial condition of the company. The dynamics of the relationship between the volume and structure of current assets of Lviv confectionery corporation *Svitoch* is analysed.

**Ключові слова:** оборотні активи, фондоддача, фондомісткість, ліквідність, оборотні засоби.

**Key words:** current assets, capital productivity, capital intensity, liquidity, working capital.

**Вступ**

Оборотні активи підприємства перебувають у постійному русі, то збільшуючи, то вивільнюючи грошові кошти, які у них вкладено. А це, в свою чергу, впливає на кінцеві результати діяльності підприємства – прибуток, ліквідність, платоспроможність, фінансову стійкість тощо. Саме тому ефективне управління оборотними активами є одним із важливих завдань фінансового менеджменту підприємства.

Проблеми управління оборотними активами є предметом дослідження вітчизняних та іноземних науковців. Питання управління оборотними активами висвітлені у працях: В. Савчука, І. Бланка, М. Коробова, В. Пономаренко, А. Поддєрьогіна, Г. О. Партин, І. Яремка, Л. Коваленка та інші. Приділяли увагу й іноземні вчені: Д. Ван Хорн, Д. Ваховіч, Д. Шима і Д. Сігел, Ж. Рішар, Е. Хелферт, Стоянова та ін.

Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі управління оборотними активами підприємства, усе-таки особливо сьогодні відчутною є потреба методологічного забезпечення впровадження теоретичних розробок у практичну діяльність.

Метою статті є дослідження впливу обраної політики управління оборотними активами на показники ліквідності та рентабельності підприємства. Особливості такого

взаємозв'язку розглянемо на прикладі результатів діяльності кондитерської корпорації – ПАТ «Світоч».

## **1. Теоретичні основи дослідження оборотних активів підприємства**

### **1.1. Сутність та склад оборотних активів**

Оборотні активи – оборотні фонди підприємства, відображають в активі балансу. Управління оборотними активами складає найбільш широку частину операцій фінансового менеджменту. Від того, які асигнування вкладені в оборотні активи, скільки їх перебуває в грошовій і матеріальній формі, в значній мірі залежать результати виробничо-фінансової діяльності і, відповідно, вся фінансова стійкість підприємства[1;с.59].

Найбільш суттєвими видами оборотних активів на підприємствах є:

- Запаси;
- дебіторська заборгованість»
- поточні фінансові інвестиції;
- грошові кошти.

До складу оборотних активів підприємства належать товарно-матеріальні цінності, дебіторська заборгованість і грошові кошти та їх еквіваленти. Власне, це ті елементи активів, обсяг яких впливає на показники ліквідності та прибутковості підприємства. Особливістю оборотних активів є те, що вони постійно трансформуються. Виробничі запаси перетворюються у готову продукцію, готова продукція – у дебіторську заборгованість, а остання – у грошові кошти. Постійний рух складових оборотних активів вимагає у менеджменту підприємства формування такої політики щодо управління ними, котра б могла позитивно вплинути на кінцеві результати діяльності підприємства. Очевидно така політика повинна включати низку параметрів або нормативних значень, методологічних підходів, на які орієнтується керівництво в процесі прийняття рішення, що стосуються управління оборотними активами підприємства[1;с.67].

### **1.2. Показники ефективності оборотних активів**

Економічними показниками використання оборотних активів є: фондоддача, фондоємність, прибутковість, оборотність, коефіцієнт оборотності, розмір вивільнення (заморожування).

Фондоддача – показник, що характеризує рівень виробництва валовий (товарної) продукції на одиницю оборотних активів. Визначається він співвідношенням обсягу виробництва валової або товарної продукції у вартісному вираженні на тисячу гривень оборотних активів [1; с.80].

Фондоємність – показник, що характеризує розмір оборотних активів, використовуваних у виробництві одиниці валовий (реалізованої) продукції. Визначається він співвідношенням величини оборотних активів на одну тисячу гривень виробленої або реалізованої продукції [2; с.34].

Прибутковість – показник, що характеризує рівень окупності сукупних витрат виробництва або його складових, у т.ч. й оборотних активів. Визначається прибутковість оборотних активів співвідношенням обсягу підсумкового прибутку на 1000 грн. середньорічної вартості оборотних активів. Послідовне проходження оборотними активами стадії кругообігу зі зміною форм вартості називається оборотністю [2; с.50].

Оборотність характеризується тривалістю одного обороту в днях і кількістю оборотів за певний (аналізований) період, тобто коефіцієнтом оборотності.

Середньорічний залишок оборотних активів обчислюється як середньохронологічна величина, тобто шляхом додавання половини залишку оборотних активів на початок і кінець року й повної суми їхніх залишків за інші місяці (квартали) року й розподілу отриманої суми на 12 (або на 4).

Розмір вивільнення, або заморожування, оборотних активів у зв'язку із прискоренням або вповільненням їх оборотності визначається множенням суми одноденного обороту (виторгу) за звітний період на кількість днів прискорення або вповільнення оборотності у звітному році в порівнянні з базисним періодом.

Прискорення оборотності оборотних активів має велике значення. При прискоренні оборотності оборотних активів із запасів підприємств вивільнюються величезні суми засобів, які можна додатково направляти на фінансування розширення виробництва.

Основними шляхами скорочення часу обороту виробничих запасів є: рівномірне завезення товарно-матеріальних цінностей; формування запасів потрібних цінностей у межах можливого мінімуму, що постійно забезпечує безперервність процесу виробництва; недопущення придбання непотрібних і реалізації зайвих матеріалів.

Прискорення оборотності оборотних активів на стадії виробництва досягається в основному за рахунок скорочення виробничого циклу.

У сфері обігу прискорити оборот оборотних активів можна шляхом прискорення реалізації продукції, розрахунків за реалізовану продукцію й надані послуги, недопущення створення дебіторської заборгованості й ін. [2; с. 109].

## **2. Аналіз оборотних активів ПАТ Львівська кондитерська фабрика «Світоч»**

### **2.1. Особливості формування оборотних активів на ПАТ Львівська кондитерська фабрика «Світоч»**

Розглянемо особливості формування оборотних активів на ПАТ Львівська кондитерська фабрика «Світоч».

На досліджуваному підприємстві існує чітко сформована політика управління оборотними активами. Щодо формування виробничих запасів підприємство використовує помірковану стратегію. На підприємстві встановлені нормативи страхових залишків запасів для кожного виду сировини і матеріалів. Наприклад, страховий залишок імпортованих виробничих запасів формується в розрахунку на 45 днів, а запасів, що придбаваються в межах країни – на 30 днів.

Економічні умови діяльності впливають на обсяг і структуру оборотних активів. В періоди економічної нестабільності, зростання інфляції менеджмент підприємств більше схильється до збільшення оборотних активів, зокрема товарно-матеріальних запасів. Наприклад, 2012 р. менеджмент підприємств кондитерської галузі, володіючи інформацією про різке підвищення цін на окремі види сировини – цукор, какао (що є сировиною для виробництва, а отже, формує значну частину товарно-матеріальних запасів), прийняв рішення про закупівлю великих обсягів цього виду запасів. Це спричинило вимивання значних обсягів грошових коштів, котрі могли бути вкладені у короткотермінові ліквідні цінні папери та приносити дохід; зменшення доходності підприємства. У цей період політика управління виробничими запасами змінилася з поміркованої на консервативну [3; с.209].

На ПАТ «Світоч» 2013 р. частка виробничих запасів у структурі оборотних активів сягнула 71 %. Обсяг виробничих запасів за період 2012–2013 рр. збільшився на 43862 тис. грн, або на 133 %. Тоді як обсяг реалізованої продукції зріс лише на 20 %. У цьому

фінансовому періоді оборотні активи перевищували поточні зобов'язання в 5,6 разу. «Зв'язання» грошових коштів у виробничих запасах призвело до зменшення показників рентабельності. Економічна рентабельність активів упродовж 2013 р. становила 11 %, рентабельність активів за чистим прибутком у цьому періоді – 8 %. Фінансове становище ПАТ «Світоч» упродовж 2012–2013 р. було стійким, і власне це дозволило підприємству створити більший обсяг стратегічно важливої сировини. Про це свідчить достатньо високе значення показника ВОК (вільні оборотні кошти або робочий капітал) – 90401 тис. грн, тобто 82 % оборотних активів підприємство фінансувало за рахунок власних коштів, решту 18 % – за рахунок кредиторської заборгованості за товари, роботи і послуги [3; с.111].

Прийняття такого рішення дало можливість менеджменту тривалий час не підвищувати ціну на продукцію галузі, а отже, за рахунок цього фактору втриматися на ринку (тоді як продукція інших кондитерських підприємств, які не змогли закупити дешевше більшої кількості сировини, різко подорожчавши, вона стала неконкурентоспроможною) і навіть дещо збільшити його.

Зміна політики управління виробничими запасами у 2013 р. з поміркованої на консервативну, хоча спричинила деяке погіршення фінансових показників у поточному році, проте дала суттєвий поштовх для покращення фінансового становища у наступних періодах. Це, перш за все, стосується нарощення обсягів реалізації в результаті збереження і розширення ринку збуту. Так, уже 2014 р. чистий дохід від реалізації продукції зріс на 50 %, 2015 р. – на 53,3 %. У 2016 р. нарощення обсягів реалізації сповільнив до 15,2 % [3; с.116].

У наступні періоди частка виробничих запасів у структурі оборотних активів суттєво зменшується до рівня 47–58 % (рис. 2–3). Зміна обсягів виробничих запасів прямо залежить від зміни обсягів виробництва і реалізації продукції.

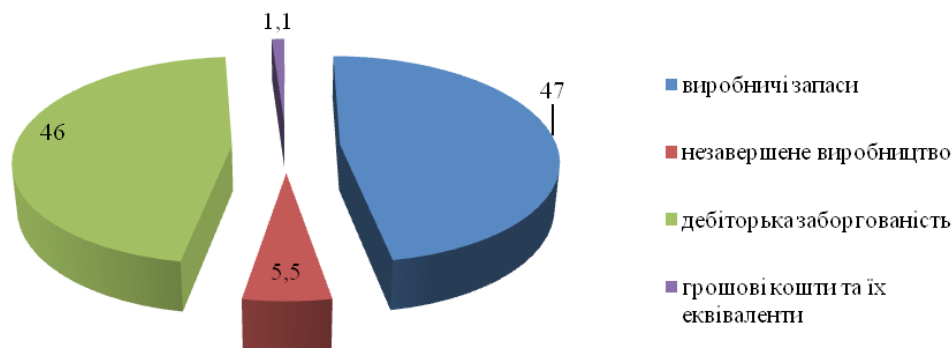


Рис. 1. Структура оборотних активів ПАТ Львівська кондитерська фабрика «Світоч» за 2014 р., %

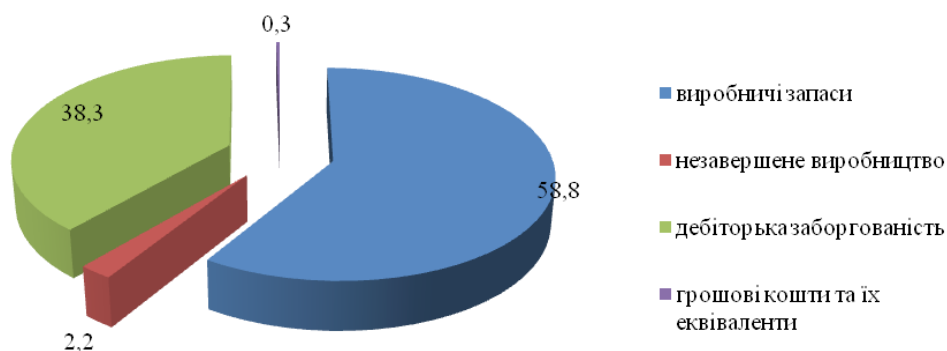


Рис. 2. Структура оборотних активів ПАТ Львівська кондитерська фабрика «Світоч»

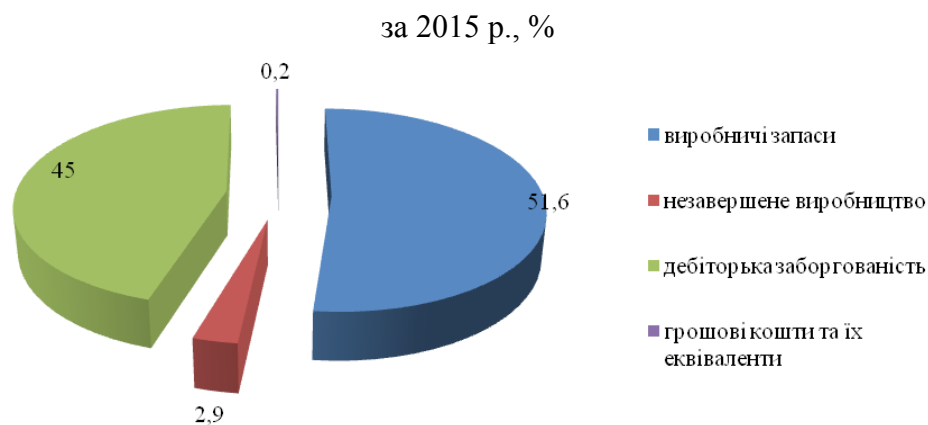


Рис. 3. Структура оборотних активів ПАТ Львівська кондитерська фабрика «Світоч» за 2016 р., %

## 2.2 Аналіз оборотних активів підприємства

Аналіз динаміки, складу і структури оборотних активів розпочинають з дослідження динаміки їх загального обсягу та окремих видів. У процесі аналізу виявляють види оборотних активів, за рахунок яких відбулася зміна їх загального обсягу. Аналіз структури оборотних активів та її зміни відіграє особливу роль в аналізі забезпечення підприємства необоротними активами. Велика частка основних виробничих засобів і незавершеного будівництва у складі оборотних активів, а також велика частка їх приросту у зміні загальної величини оборотних активів за аналізований період характеризує орієнтацію підприємства на створення матеріальних умов для розширення основної діяльності [4; с.23].

Для аналізу динаміки оборотних активів і їх структури заповнюємо аналітичну таблицю (табл.1).

**Таблиця 1 – Динаміка, склад і структура оборотних активів ПАТ «Світоч»**

Необоротні активи	На початок 2015 р.		На кінець 2015р. (початок 2016 р.)		Відхилення (+, -)	
	вартість, тис. грн.	структура, %	вартість, тис. грн.	структура, %	вартості, тис. грн.	структури, %
Нематеріальні активи	0	0	480	0,32	+480	+0,32
Незавершене будівництво	594	0,35	1954	1,29	+1360	+0,94
Основні засоби	170539	99,55	148410	98,28	-22129	-1,27
Довгострокові фінансові						
- які обліковуються методом участі в капіталі інших підприємств	166	0,10	166	0,11	0	+0,01
- інші фінансові інвестиції	0	0	0	0	0	0
Довгострокова дебіторська заборгованість	0	0	0	0	0	0
Відстрочені податкові активи	0	0	0	0	0	0
Інші необоротні активи	0	0	0	0	0	0
<i>Разом</i>	171299	100	151010	100	-20289	-

Аналіз ефективності використання основних засобів здійснюють за системою натуральних і вартісних показників, основними серед яких є фондвіддача і фондомісткість. Фондовіддача – показник, який характеризує обсяг виробленої продукції (або обсяг її реалізації) в розрахунку на грошову одиницю вартості виробничих основних засобів підприємства. Розраховують показник як відношення обсягу виробленої продукції за період, що аналізується, до середньої за період, що аналізується, вартості виробничих основних засобів [4; с.67]. Фондомісткість обернений до фондвіддачі показник; він характеризує середню вартість виробничих основних засобів, що припадає на одиницю обсягу виробленої продукції (або обсягу її реалізації) [4; с.80].

Для аналізу ефективності використання основних засобів необхідно заповнити аналітичну таблицю (табл. 2).

**Таблиця 2 – Динаміка показників ефективності використання основних засобів ПАТ «Світоч»**

Показники	Попередній рік	Звітний рік	Відхилення (+, –)	
			абсолютне	відносне, %
Обсяг виробленої продукції, тис. грн.	311477	373211	+61734	+19,82
Середньорічна вартість основних засобів, тис. грн.	159474,5	153654,5	-5820	--3,65
Фондовіддача, грн./грн.	1,95	2,43	+0,48	+24,62
Фондомісткість, грн./грн.	0,51	0,41	-0,1	-19,61

Провівши аналіз необоротних активів ПАТ «Світоч» за 2015-2016рр. можна зробити висновок про те, що найбільшою у структурі оборотних активів підприємства є частка основних засобів, яка на кінець звітного періоду становила 98,28%, дещо знизившись порівняно з початком звітного періоду (на 1,27%). Довгострокова дебіторська заборгованість, відстрочені податкові активи, інші оборотні активи та інші фінансові інвестиції в структурі досліджуваного розділу балансу протягом аналізованого періоду були відсутніми. Порівняно високою є частка незавершеного будівництва, (1,29% на кінець звітного періоду), яка має тенденцію до зростання (на 1360 тис. грн. порівняно з початком звітного періоду). У загальній вартості оборотні активи ці складові займають 99,57% приросту загальної вартості оборотних активів. Це свідчить про орієнтацію підприємства на розширення своєї основної діяльності [4; с.156].

Водночас підприємство великого значення надає інноваційному розвитку, збільшивши у звітному періоді на 480 тис.грн. свої нематеріальні активи та на 0,32% їх частку в загальній вартості оборотних активів.

Лише 0,11% у структурі оборотних активів підприємства становили на кінець звітного періоду довгострокові фінансові інвестиції. Причому всі вони припали на інвестиції, що обліковуються методом участі в капіталі. Інші фінансові інвестиції у складі довгострокових фінансових інвестицій відсутні. Це свідчить про те, що підприємство не здійснює операцій на фондовому ринку, не розміщує кошти на депозитах в банках.

Аналіз ефективності використання основних засобів діяльності ПАТ «Світоч» свідчить, що основні її показники у звітному році порівняно з попереднім зросли. Зниження середньорічної вартості основних засобів на 5820 тис.грн. (3,65%) та відносно значне зростання обсягу виробництва продукції – на 61734 тис.грн. (19,82%) призвели до збільшення фондвіддачі основних засобів ПАТ «Світоч» на 0,48 грн./грн. Фондомісткість основних засобів зменшилась на 0,1 грн./грн., що також свідчить про

підвищення ефективності використання основних засобів.

Як видно з таблиці 3, ПАТ "Світоч" динамічно розвивається, фінансові результати його діяльності у звітному періоді є кращими, ніж у попередньому 2015 році. Особливо результативною є операційна діяльність підприємства, де темпи приросту витрат на безпосереднє виробництво продукції становлять 16,37%.

**Таблиця 3 – Рівень і динаміка фінансових результатів ПАТ «Світоч»**

Показник	2015р., тис. грн.	2016р., тис. грн.	Відхилення (+, -)	
			абсолютне, тис. грн.	відносне, %
Дохід (виручка) від реалізації продукції (товарів, робіт, послуг)	372843	446808	73965	19,84
Податок на додану вартість	61366	73597	12231	19,93
Акцизний збір	0	0	0	0
Інші вирахування з доходу	0	0	0	0
Чистий дохід (виручка) від реалізації продукції (товарів, робіт, послуг)	311477	373211	61734	19,82
Собівартість реалізованої продукції (товарів, робіт, послуг)	283615	330032	46417	16,37
Валовий прибуток (збиток)	27862	43179	15317	54,97
Інші операційні доходи	12991	26491	13500	103,92
Адміністративні витрати	5669	2566	-3103	-54,74
Витрати на збут	1635	1338	-297	-18,16
Інші операційні витрати	27119	36897	9778	36,05
Прибуток (збиток) від операційної діяльності	6430	28869	22439	348,97
Дохід від участі в капіталі	0	0	0	0
Інші фінансові доходи	683	94	-589	-86,24
Інші доходи	20935	1036	-19899	-95,05
Фінансові витрати	12	0	-12	0
Втрати від участі в капіталі	0	0	0	0
Інші витрати	12955	1297	-11658	-89,99
Прибуток (збиток) від звичайної діяльності до оподаткування	15081	28702	13621	90,32
Податок на прибуток від звичайної діяльності	5222	7076	1854	35,50
Прибуток (збиток) від звичайної діяльності	9859	21626	11767	119,35
Надзвичайні:				
Доходи	0	0	0	0
Витрати	0	0	0	0
Податки з надзвичайного прибутку	0	0	0	0
Чистий прибуток (збиток)	9859	21626	11767	119,35

Суттєво зменшились у звітному році адміністративні витрати(-54,74%), витрати на збут(-18,16%), інші доходи (-95,05%) та інші витрати (-89,99%). Загальний фінансовий результат від усіх видів господарської діяльності – прибуток від звичайної діяльності – на підприємстві зріс на 119,35 або на 11767тис. грн., та чистий прибуток – на 119,35%.

Валова рентабельність продукції зросла на 0,61% передусім за рахунок за рахунок збільшення суми чистого доходу (виручки) від реалізації продукції (товарів, робіт,

послуг) на 61734 тис. грн. або на 19,82 %, а також за рахунок збільшення валового прибутку (на 15317 тис. грн. або на 54,97%), який безпосередньо залежить від чистого доходу та собівартості реалізованої продукції. Операційна рентабельність продукції зросла на +5,68%, чиста операційна рентабельність продукції зросла на +5,45% в основному за рахунок зростання чистого доходу та інших операційних витрат (36,05%). Операційна рентабельність активів зросла на 0,95%. Чиста рентабельність активів зросла на 0,68%, в обох випадках за рахунок зростання середньої вартості активів. Також збільшилась і чиста рентабельність власного капіталу на 4,25% [4; с.190].

## **Висновки**

Отже, провівши аналіз необоротних активів ПАТ «Світоч» за 2015-2016рр. можна зробити висновок про те, що найбільшою у структурі оборотних активів підприємства є частка основних засобів, яка на кінець звітної періоду становила 98,28%, дещо знизившись порівняно з початком звітної періоду (на 1,27%).

Аналіз ефективності використання основних засобів діяльності ПАТ «Світоч» свідчить, що основні її показники у звітному році порівняно з попереднім зросли. Зниження середньорічної вартості основних засобів на 5820 тис.грн. (3,65%) та відносно значне зростання обсягу виробництва продукції – на 61734 тис.грн. (19,82%) призвели до збільшення фондівіддачі основних засобів ПАТ «Світоч» на 0,48 грн./грн.

ПАТ "Світоч" динамічно розвивається: фінансові результати його діяльності у звітному періоді є кращими, ніж у попередньому 2015 році. Особливо результативною є операційна діяльність підприємства, де темпи приросту витрат на безпосереднє виробництво продукції становлять 16,37%. Суттєво зменшились у звітному році адміністративні витрати(-54,74%), витрати на збут (-18,16%), інші доходи (-95,05%) та інші витрати (-89,99%).

Валова рентабельність продукції зросла на 0,61% передусім за рахунок за рахунок збільшення суми чистого доходу (виручки) від реалізації продукції на 61734 тис. грн. або на 19,82 %, а також за рахунок збільшення валового прибутку (на 15317 тис. грн. або на 54,97%), який безпосередньо залежить від чистого доходу та собівартості реалізованої продукції.

## **Література**

1. Гушко С. В. Фінансовий аналіз: навч. посіб. [Текст] / С. В. Гушко, А.В. Шайкан, Н.П. Шайкан, О.А.Гушко. Вид. 2-е, перероб. і допов. Кривий Ріг: Чернявський Д. О., 2011. – 174 с.
2. Івахненко В.М. Курс економічного аналізу: Навч.-метод. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. / В.М. Івахненко, М.І. Горбатюк.– К.: КНЕУ, 2005. 302 с.
3. Кармазін В.А Економічний аналіз: практикум / В.А. Кармазін, О.М. Савицька. – К., 2007. 255 с.
4. Кіндрацька Г.І. Економічний аналіз: Підручник / Г.І. Кіндрацька, М.С. Білик, А.Г.Загородній. 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. 487 с.

## **Author Information:**

*Anastasiya Stoyanovska – 4-year Student, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.*

*E-mail: [nastyastoyanovskaya@yandex.ru](mailto:nastyastoyanovskaya@yandex.ru)*



# ОСНОВНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ПРИБУТКУ ТА РЕНТАБЕЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМСТВА САНАТОРНО-КУРОРТНОЇ СФЕРИ

## MAIN ASPECTS OF PROFIT AND PROFITABILITY ANALYSIS OF THE HEALTH RESORT COMPLEX

*Аліна Тютюшова*

*Alina Tiutiushova*

### **Анотація**

В статті досліджено сутність та систему показників прибутку і рентабельності підприємства санаторно-курортної сфери. Визначено фактори і шляхи підвищення прибутку і рентабельності підприємства (на прикладі ПрАТ «Приазовкурорт»).

### **Annotation**

The article considers the essence and system of indicators of profit and profitability, and also financial results of health resort complex. The factors and ways of increase of profit and profitability of enterprise are determined (on the example of Priazovkourort, Corp.).

*Ключові слова: прибуток, рентабельність, фінансові результати, ефективність.*

*Keywords: profit, profitability, financial results, efficiency.*

### **Вступ**

Прибутковість підприємства вимірюється двома показниками – прибутком і рентабельністю. Прибуток виражає абсолютний ефект без урахування використаних ресурсів. Тому для аналізу його доповнюють показником рентабельності – відносним показником прибутковості.

Проблеми управління прибутком і рентабельністю є предметом дослідження вітчизняних та іноземних науковців. Питання управління прибутку і рентабельності висвітлені у працях: Савицької Г.В., Філімоненкова О.С., Мец В.О., Рижикова В.С., Панкова В.А., Покропивного С.Ф., Бець М.П., Фролової Т.О., Туріянської М.М. та ін.

Метою даного дослідження є розкриття основних фінансово-економічних показників діяльності підприємства, а саме – прибутку і рентабельності, їх видів, приведення формул розрахунків прибутку і рентабельності, шляхів підвищення прибутку, опис процесу формування прибутку та його розподіл підприємством.

# 1. Теоретичні аспекти визначення прибутку та рентабельності діяльності підприємства

## 1.1. Сутність, функції та види прибутку та рентабельності в умовах ринкової економіки

Фінансовим підсумком господарської діяльності будь-якого підприємства є його прибутковість, яка, як відомо, характеризується абсолютними і відносними показниками.

Абсолютний показник прибутковості – це сума прибутку. Відносний показник прибутковості – це рівень рентабельності.

Прибуток як економічна категорія є грошовим вираженням вартості реалізованого чистого доходу, основною формою грошових накопичень суб'єктів господарювання. Він характеризує дохідність підприємства, окупність вкладених витрат і використаного майна в результаті здійснення відповідних заходів.

У Господарському кодексі України зазначається, що прибуток (доход) суб'єкта господарювання є показником фінансових результатів його господарської діяльності, що визначається шляхом зменшення суми валового доходу суб'єкта господарювання за певний період на суму валових витрат та суму амортизаційних відрахувань [2].

В залежності від класифікаційного критерію виділяють наступні види прибутку:

1) за видом діяльності: прибуток від звичайної (операційної фінансової та інвестиційної діяльності); прибуток від надзвичайних подій; валовий прибуток; прибуток від операційної діяльності;

2) за порядком розрахунку: прибуток від звичайної діяльності до оподаткування; прибуток від звичайної діяльності;

3) За джерелами формування: прибуток від основної (операційної діяльності); прибуток від фінансової діяльності; прибуток від інвестиційної діяльності; інший прибуток;

4) залежно від мети визначення: бухгалтерський прибуток; економічний прибуток; прибуток як об'єкт оподаткування;

5) за методикою оцінки: номінальний прибуток; реальний прибуток;

6) залежно від розмірів: мінімальний прибуток; цільовий прибуток; максимальний прибуток.

Загалом формування прибутку має багато аспектів. Прибуток як найважливіша категорія ринкових відносин виконує такі функції: оцінювальну, стимулюючу і госпрозрахункову. Водночас не виключена можливість наділення прибутку й іншими функціями.

Рентабельність – це відносний показник інтенсивності виробництва, який характеризує рівень прибутковості (окупності) відповідних складових процесу виробництва або сукупних витрат підприємства.

Рентабельність виявляється у функціях:

- виступає оціночним показником ефективності використання ресурсів і надає узагальнену оцінку роботи підприємства в цілому;

- є показником, що відображає приріст вартості всього капіталу;

- стимулює працівників до ефективної праці;

- є важливим регулятором темпів розширеного відтворення основних засобів і т.д. [1, с. 46].

Основні показники рентабельності можна об'єднати в такі групи:

- показники рентабельності продукції;

- показники рентабельності власного капіталу;

- показники рентабельності активів;
- валова рентабельність;
- операційна рентабельність;
- чиста рентабельність.

Розрахунок наведених показників рентабельності та їх аналіз дає змогу керівникам суб'єктів господарювання і підприємцям зорієнтуватися в економічному напрямі вирішення відповідних питань і вжити необхідних заходів.

## **1.2. Дослідження факторів, які впливають на рівень прибутку і рентабельності підприємства**

На формування прибутку як фінансового показника роботи підприємства, що відбивається в бухгалтерському обліку, в офіційній звітності суб'єктів господарювання, впливає встановлений державою порядок формування витрат на виробництво продукції; обчислення й калькулювання собівартості продукції; визначення позареалізаційних прибутків і витрат; визначення балансового прибутку.

Таким чином, на формування абсолютної суми прибутку підприємства впливають:

- результати фінансово-господарської діяльності;
- сфера діяльності;
- галузь господарства;
- встановлені законодавством умови обліку фінансових результатів.

Всі фактори, що впливають на рентабельність, можуть бути розділені на дві групи: фактори зовнішнього середовища (об'єктивні), фактори внутрішнього середовища (суб'єктивні).

До факторів зовнішнього середовища відносять: економічна ситуація в країні, рівень інфляції, характер і гострота конкурентної боротьби, кон'юнктура ринку або співвідношення між попитом і пропозицією на продукцію та послуги підприємств, податкова і кредитна політика держави і комерційних банків, тарифи на товари та послуги, що надаються іншими підприємствами, ціна на сировину та товари для підприємств.

Одні з цих чинників прямо впливають на прибуток, інші опосередковано через товарообіг (оборот) або витрати виробництва та обігу.

До внутрішніх факторів, залежних від діяльності підприємств, відносяться: тип і категорія підприємства, і відповідно розмір націнки на сировину, продукти та послуги, що встановлюються підприємствами, рівень технічної оснащеності підприємства, рівень механізації праці, прогресивність техніки та обладнання, що застосовуються на підприємствах, характер технологічних процесів та їх прогресивність, рівень продуктивності праці, обсяг і склад виробленої продукції, послуг і товарообігу, сума і рівень витрат виробництва і обігу, в тому числі співвідношення між змінними і постійними витратами, обсяг активів підприємства, їх структура, віддача і інші фактори [6, с.272-274].

## **2. Дослідження рівня прибутку та рентабельності ПрАТ «Приазовкурорт» за 2014-2016 рр.**

### **2.1. Загальна характеристика виробничо-господарської діяльності в контексті формування прибутку ПрАТ «Приазовкурорт»**

ПрАТ «Приазовкурорт» - підприємство, до складу якого входять 4 санаторії: клінічні санаторії «Лазурний» і «Бердянськ», які розташовані на курорті державного

значення Бердянськ, клінічний санаторій «Великий Луг» у Великолужській зоні Запоріжжя, на березі річки Дніпро та санаторій «Кирилівка» в Якимівському районі Запорізької області, на узбережжі Азовського моря.

Для чіткого розуміння специфіки, визначення переваг та недоліків ПрАТ «Приазовкурорт» складемо загальну характеристику підприємства та SWOT-аналіз (табл.1, табл.2) [3, с. 35, 38].

**Таблиця 1 – Основні характеристики ПрАТ «Приазовкурорт»**

Характеристика ознаки	Варіанти ознаки
Призначення продукту	Споживчі властивості відповідають продукту-конкуренту
Географія ринку	Внутрішній та ринок СНД
Покупець	Соціальні державні фонди Підприємства, установи, турфірми Індивідуальні покупці
Кінцевий покупець	Мало- та середньозабезпечений прошарок населення
Попит	Має перспективу росту
Сфера діяльності	Санаторно-курортна
Технологічний рівень	Відповідає рівню конкурентів
Маркетингова стратегія	У процесі розробки
Інвестиційна ситуація	Розширення попиту обмежено, потрібно створення певних умов (явна, відкрита інвестиційна привабливість)

**Таблиця 2 – SWOT-аналіз ПрАТ «Приазовкурорт»**

Переваги	Недоліки
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Понад 100-річний досвід у галузі;</li> <li>- Висококваліфікований персонал;</li> <li>- Відносно низькі ціни лікувальних послуг;</li> <li>- Істотна ширина асортименту лікувальних послуг;</li> <li>- Поступове оновлення матеріально-технічної бази та закупівля нового обладнання;</li> <li>- Вагомий ресурсний потенціал;</li> <li>- Велика площа курортної території.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Сезонний характер послуг;</li> <li>- Наявна застаріла технічна база;</li> <li>- Відсутність маркетингового відділу;</li> <li>- Недостатність знань ринку споживачів та купівельної поведінки;</li> <li>- Мінімальні можливості формування та реалізації внутрішньої стратегії розвитку;</li> <li>- Відсутність довгострокового планування.</li> </ul>
Можливості	Загрози
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Можливість виробництва нових товарів та послуг для цільових ринків;</li> <li>- Інвестиційна привабливість;</li> <li>- Використання досвіду успішних закордонних підприємств рекреації та лікування.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Низький життєвий рівень потенційних нових споживачів;</li> <li>- Скорочення фінансування державних соціальних програм;</li> <li>- Надмірна централізація управління галуззю;</li> <li>- Невиважена державна політика регулювання (податок на додану вартість на путівку, відсутність інвестування в курортне господарство, обмежені розміри рентабельності).</li> </ul>

Для характеристики виробничо-господарської діяльності товариства оцінюється динаміка за останні три роки таких показників, як обсяги реалізації послуг, собівартість, прибуток.

Чистий дохід від реалізації продукції ПрАТ «Приазовкурорт» за 2014-2016 рр. в вартісних показниках наведено на рис. 1.

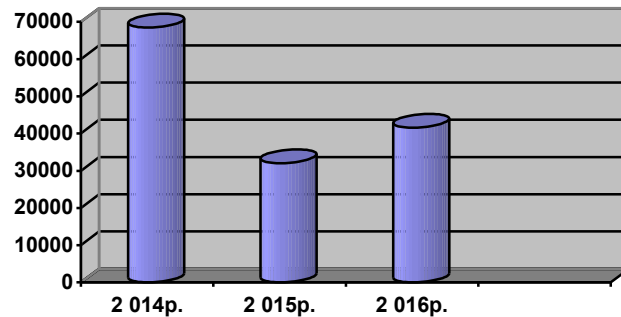


Рис.1. Обсяги реалізації продукції ПрАТ «Приазовкурорт» за 2014-2016 рр., в вартісних показниках

Переведемо вартісні показники в співвідносні ціни (в цінах 2016 року).

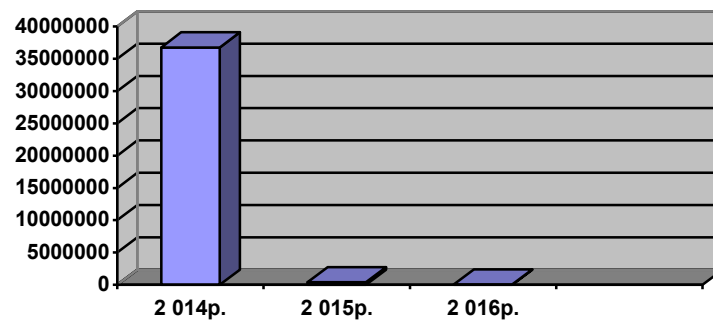


Рис. 2. Обсяги реалізації продукції ПрАТ «Приазовкурорт» за 2014-2016 рр., в співвідносних цінах

Прибуток/збиток ПрАТ «Приазовкурорт» за 2014-2016 рр. наведено на рис. 3.

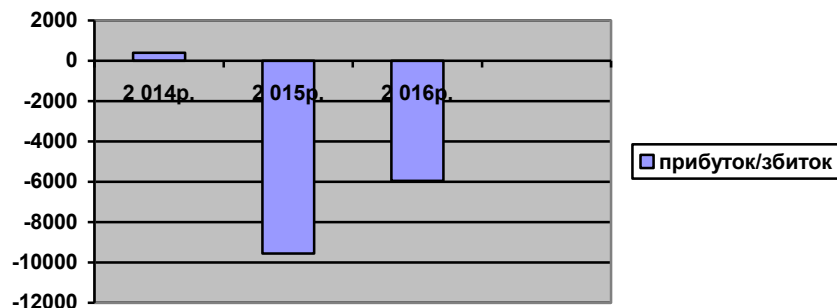


Рис. 3. Обсяги прибутку/збитку ПрАТ «Приазовкурорт» за 2014-2016 рр.

Переведемо вартісні показники в співвідносні ціни (в цінах 2016 року).

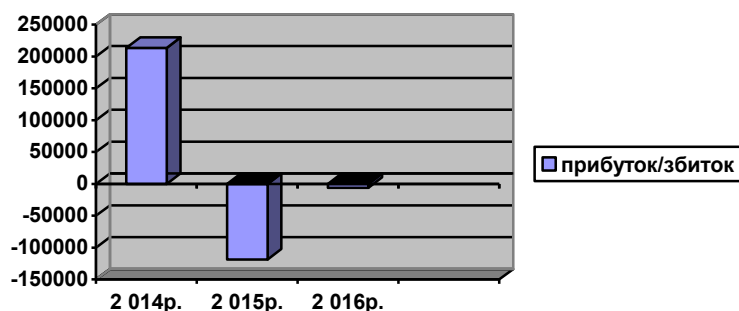


Рис. 4 Обсяги прибутку/збитку ПрАТ «Приазовкурорт» за 2014-2016 рр., в співвідносних цінах

Із наведених вище діаграм видно, що найбільші обсяги прибутку припадають на 2014 р. У 2015 р. спостерігається найбільший збиток у розмірі 9549,5 тис. грн., а у 2016 році збиток зменшився до 5957,3 тис. грн. Це можна пояснити тим, що собівартість реалізованої продукції за 2014 р. складала 62938 тис. грн., за 2015 р. зменшилась до 25238,5 тис. грн., а у 2016 р. поступово зросла до 32508,4 тис. грн.

## 2.2. Аналіз прибутковості та рівня рентабельності діяльності ПрАТ «Приазовкурорт»

Розрахунки показників рентабельності здійснимо за даними балансу (форма №1) та звіту про фінансові результати (форма № 2) ПрАТ «Приазовкурорт» [4, 5].

Для того, щоб зробити більш детальний аналіз підприємства треба розрахувати показники рентабельності підприємства. Для цього треба розглянути баланс підприємства. Так, як прибутковим підприємство було тільки в 2014 році, то і рентабельність будемо розраховувати за 2014 рік.

Першою, розрахуємо загальну рентабельність підприємства.

$$R_{\text{заг}} = \frac{5549}{68487} \times 100\% = 8,1\%$$

Операційна рентабельність:

$$R_{\text{он}} = \frac{136,5}{62938 + 6299 + 788,9 + 3748,1} \times 100\% = 0,18\%$$

Рентабельність звичайної діяльності:

$$P_{\text{зв}} = \frac{654}{62938 + 6299 + 788,9 + 3748,1 + 100,5} \times 100\% = 0,89\%$$

Основними показниками, які характеризують рентабельність підприємства, є:

Рентабельність активів:

$$R_{\text{ак}} = \frac{398}{(72602 + 72263) / 2} \times 100\% = \frac{398}{72432,5} \times 100\% = 0,55\%$$

Рентабельність власного капіталу:

$$R_n = \frac{398}{(68661 + 67353) / 2} \times 100\% = \frac{398}{68007} \times 100\% = 0,59\%$$

Розрахуємо рентабельність реалізованої продукції:

$$P_{\text{пр}} = \frac{5549}{62938 + 6299 + 788,9} \times 100\% = \frac{5549}{70025,9} \times 100\% = 7,92\%$$

Чиста рентабельність реалізації:

$$Pч = \frac{398}{68487} \times 100\% = 0,58\%$$

Валова рентабельність реалізованої продукції:

$$R_{вал} = \frac{5549}{68487} \times 100\% = 8,1\%$$

Рентабельність продажу:

$$P_{прод} = \frac{136,5}{68487} \times 100\% = 0,2\%$$

Розрахуємо для себе й рентабельність за 2015 і 2016 роки для того щоб знайти скільки ми втрачаємо на кожну вкладену гривню.

Розрахуємо за всіма показниками рентабельність 2015 року.

Операційна рентабельність:

$$R_{он} = \frac{-9373,5}{25238,5 + 4954,2 + 540,9 + 13170,7} \times 100\% = -21,35\%$$

Рентабельність звичайної діяльності:

$$P_{зв} = \frac{-9549,5}{25238,5 + 4954,2 + 540,9 + 13170,7 + 28,4 + 491,4} \times 100\% = -21,5\%$$

Рентабельність активів:

$$R_{ак} = \frac{-9549,5}{(72263,3 + 63682,3) / 2} \times 100\% = -14,05\%$$

Рентабельність власного капіталу:

$$R_n = \frac{-9549,5}{(67353 + 55472,5) / 2} \times 100\% = -15,55\%$$

Розрахуємо рентабельність реалізованої продукції:

$$P_{пр} = \frac{6829}{25238,5 + 4954,2 + 540,9} \times 100\% = 22,22\%$$

Чиста рентабельність реалізації:

$$Pч = \frac{-9549,5}{32067,5} \times 100\% = -29,78\%$$

Валова рентабельність реалізованої продукції:

$$R_{вал} = \frac{6829}{32067,5} \times 100\% = 21,3\%$$

Рентабельність продажу:

$$P_{прод} = \frac{-9373,5}{32067,5} \times 100\% = -29,23\%$$

Розрахуємо за всіма показниками рентабельність 2016 року.

Операційна рентабельність:

$$R_{он} = \frac{-6233}{32508,4 + 4883,5 + 1836,5 + 12508,4} \times 100\% = -12,05\%$$

Рентабельність звичайної діяльності:

$$P_{зв} = \frac{-5957,3}{32508,4 + 4883,5 + 1836,5 + 12508,4 + 52,5 + 237,3} \times 100\% = -11,45\%$$

Рентабельність активів:

$$R_{ак} = \frac{-5957,3}{(63682,6 + 72604,4)/2} \times 100\% = -9,7\%$$

Рентабельність власного капіталу:

$$R_n = \frac{-5957,3}{(55472,5 + 49516,4)/2} \times 100\% = -11,35\%$$

Розрахуємо рентабельність реалізованої продукції:

$$P_{пп} = \frac{9082,5}{32508,4 + 4883,5 + 1836,5} \times 100\% = 23,15\%$$

Чиста рентабельність реалізації:

$$Pч = \frac{-5957,3}{41590,9} \times 100\% = -14,32\%$$

Валова рентабельність реалізованої продукції:

$$R_{вал} = \frac{9082,5}{41590,9} \times 100\% = 21,84\%$$

Рентабельність продажу:

$$P_{прод} = \frac{-6233}{41590,9} \times 100\% = -14,99\%$$

## Висновки

Проаналізувавши всі показники рентабельності за 2014-2016 рр. можна зробити висновок по кожному з них:

- операційна рентабельність в 2014 році складала 0,18%, у 2015 році -21,35%, а у 2016 році -12,05% з цього виходить, що операційна діяльність підприємства була ефективною тільки у 2014 році, в 2015 році підприємство зазнало значних збитків і зменшилося на 21,53%, а у 2016 році почало відновлюватися (збільшилось порівняно з 2015 роком на 8,85%), та все ж залишилося збитковим;

- рентабельність від звичайної діяльності у 2014 році склала 0,89%, у 2015 році - 21,5%, а у 2016 році -11,45%. Рентабельним підприємство було тільки в 2014 році, в 2015 році рентабельність зменшилась на 22,39%, а у 2016 порівняно з 2015 збільшилось на 10,05%;

- рентабельність активів у 2014 році складала 0,55%, в 2015 році -14,05%, а у 2016 році -9,7%. Рентабельними активи були, звичайно, тільки у 2014 році, у 2015 році вони зменшились на 14,6%, а у 2016 році порівняно з 2015 збільшилися на 4,35%. Зменшення рівня рентабельності активів може свідчити про падаючий попит на продукцію підприємства й про перенагромадження активів;

- рентабельність власного капіталу у 2014 році складала 0,59%, у 2015 році - 15,55%, а у 2016 році -11,35%. Рентабельним власний капітал був тільки в 2014 році, в 2015 році він зменшився на 16,14%, а у 2016 році порівняно з 2015 збільшився на 4,2%;

- рентабельність реалізованої продукції у 2014 році складала 7,92%, у 2015 році 22,22%, а у 2016 році 23,15%. У 2015 році порівняно з 2014 роком було реалізовано продукції на 14,3% більше, а у 2016 порівняно з 2015 на 0,93% більше;

- чиста рентабельність у 2014 році складала 0,58%, у 2015 році -29,78%, а у 2016 році -14,32%. Чиста рентабельність у 2015 році порівняно з 2014 зменшилась на 30,36%, а у 2016 порівняно з 2015 збільшилось на 15,46%;

- валова рентабельність у 2014 році складала 8,1%, у 2015 році 21,3%, а у 2016 році 21,84%. Валова рентабельність у 2015 році порівняно з 2014 збільшилась на 13,2%, а у 2016 порівняно з 2015 роком збільшилась на 0,54%;



- рентабельність продажу у 2014 році складала 0,2%, у 2015 році –29,23%, а у 2016 році -14,99%. Рентабельність продажу у 2015 році порівняно з 2014 зменшилась на 29,43%, а у 2016 порівняно з 2015 роком збільшилась на 14,24%.

Якщо підприємство прагне підвищити рівень прибутковості, йому, звісно, слід або скоротити витрати, або збільшити чистий дохід. Рівень рентабельності підвищується завдяки:

- продажу продукції за вищими цінами;
- продажу більших обсягів прибуткової продукції;
- зменшення собівартості реалізованої продукції, а також рівня адміністративних витрат і витрат на збут;
- оптимізації асортименту реалізованої продукції щодо збільшення питомої ваги більш прибуткових її видів.

## Література

1. Власова Н.О. Фінанси підприємств: навчальний посібник / Н.О.Власова, О.А.Круглова, Л.І. Безгінова. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 271 с.
2. Господарський кодекс України від 16.01.2003. – №436 – 4 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/436-15>.
3. Гудзь М.В. Визначення напрямків формування маркетингової стратегії санаторно-курортного підприємства / М.В. Гудзь // Сб. наук. ст. – Бердянськ: БДПУ, 2011. – С.32- 39.
4. П(С)БО 1 «Баланс» ПрАТ «Приазовкурорт»: офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.priazovkurort.pat.ua](http://www.priazovkurort.pat.ua)
5. П(С)БО 2 «Звіт про фінансові результати» ПрАТ «Приазовкурорт»: офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.priazovkurort.pat.ua](http://www.priazovkurort.pat.ua)
6. Турчиняк Ю.Б. Прибуток підприємства та чинники, що впливають на його розвиток / Ю.Б. Турчиняк // Науковий вісник. – 2008. – С.272-274.

## Information about author:

*Alina Tiutiushova – 4-year Student, Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine.*

*E-mail: [tyutyushova2016@mail.ru](mailto:tyutyushova2016@mail.ru)*

## РОЛЬ ЕМОЦІЙ У СПРИЙНЯТТІ РЕКЛАМИ

### THE ROLE OF EMOTIONS IN THE PERCEPTION OF ADVERTISING

*Олеся Щерба*

*Olesya Shcherba*

#### **Анотація**

У статті розглядаються поняття емоцій і почуттів та їхня роль у привертанні уваги та сприйнятті реклами. Подано поняття неспецифічних емоцій у рекламі. Емоції описано як інструмент керування вибором людиною бренда. Проаналізовано як емоції формують пізнання, як можуть впливати не тільки на запам'ятовування певних елементів об'єкта, але й на існуючий "образ", який зберігся у пам'яті завдяки попереднім оцінкам цього об'єкта. Обговорюється питання чи під впливом емоцій інформація обробляється менш аналітично, і чи може вона через це гірше запам'ятовуватися. Описано нейронні мережі пам'яті, у якій знаходяться вузли, які містять інформацію не тільки про об'єкти та події, а й про емоції.

#### **Annotation**

The article deals with the concept of emotions and feelings and their role in attracting attention and perception of advertising. The concept of non-specific emotions in advertising is presented. Emotions are described as a tool for managing a person's choice of brand. It is analyzed how emotions form recognition, how they can influence not only on the memorization of certain elements of the object, but also on the existing "image" that has been preserved in memory due to preliminary estimates of this object. The question is whether under the influence of emotions information is processed less analytically, and whether it can be worse remembered because of this. Neural networks of memory are described, which contain nodes that contain information not only about objects and events, but also about emotions.

**Ключові слова:** *емоції, почуття, реклама, емоційний подразник, привертання уваги, асоціативні структури пам'яті.*

**Key words:** *emotions, feelings, advertising, emotional stimulus, attraction of attention, associative memory structures.*

#### **Вступ**

Емоції, афект і почуття є усвідомленими, суб'єктивними психічними станами, які супроводжують наші щоденні події. Широко відомі приклади емоцій, - це гнів, страх, переживання, симпатія, радість, здивування. Емоційні реакції супроводжують процеси сприймання оточення, видобування з пам'яті колись пережитого досвіду, а також споживчого вибору. Тому можна вважати, що емоції виникають у всіх сферах поведінки споживача. Але насамперед поява емоцій використовується в рекламі. Сприймання, вивчення і запам'ятовування реклами залежить не тільки від

психологічних законів, які керують цими процесами, але також від почуттів, які вони викликають.

## 1. Суть понять "емоції" та "почуття"

В контексті створення реклами істотною є перш за все експресія, тобто спосіб виразу різних емоцій. Сигнали, які ми отримуємо через рекламу, викликають різні почуття, наприклад: радість (якщо реклама містить приємні елементи і схиляє до контакту з об'єктом, який викликає це почуття), страху (якщо містить елементи, які спричинюють образ травми і схильність до уникання), відрази і т. п.

Емоції людини характеризуються широким спектром індивідуальних проявів. Серед психологів немає єдиної думки щодо класифікації емоцій. Найчастіше виокремлюють емоції та почуття. Саме емоції здійснюють такі функції у діяльності організму людини як сигнальна, регуляторна та спонукальна. Вони проявляються як у людей, так і у тварин. А от почуття є суто людськими переживаннями, що характеризуються ставленням до потреб, задоволення яких викликає позитивні чи негативні емоції.

Найсильнішою емоційною реакцією людини на подразник психологи вважають «афект» (від лат. affectus – хвилювання, пристрасть). Це дуже сильний, але досить короткочасний емоційний стан. Афект виникає як реакція на подію, що вже відбулася. Іншим різновидом емоційного стану є настрій. Він діє протягом досить тривалого часу і може бути дуже різноманітним (радісним і сумним, спокійним і роздратованим тощо). Настрій не предметний, а дуже особистісний, і він найчастіше не викликається якоюсь конкретною подією, а характеризує загальний емоційний стан людини. Психологи виокремлюють також пристрасті, тобто сильні тривалі почуття, що захоплюють людину і можуть домінувати над мисленням. Пристрасті бувають як конструктивні, сприятливі духовному розвитку, так і деструктивні, що призводять до руйнування особистості. При цьому багато дослідників відзначають, що навіть позитивна пристрасть може призвести до негативних наслідків: людина, захоплюючись чимось конкретним, перестає звертати увагу на інші не менш важливі в житті речі [1].

Розглянемо спочатку коротко класифікацію емоцій, які люди відчують. Найвідомішою класифікацією емоцій є їх поділ С. Ізардом [8]. Він виокремлює десять базових емоцій: зацікавленість, радість, здивування, гнів, переживання, відраза, презирство, страх, сором і провина.

Ці емоції можуть проявитися тоді, коли ми безпосередньо стикаємося з відповідними подіями, наприклад під час безпосереднього перегляду реклами, а також і тоді, коли пригадуємо відповідну подію, наприклад коли пригадуємо рекламу. Це означає, що у виникненні емоцій беруть участь як процеси сприймання, так і пам'яті.

## 2. Неспецифічні емоції в рекламі

Психологічні дослідження над створенням ефекту показують, що лише сам факт сприймання подразника спричинює звання до нього і позитивне ставлення до нього. Подразники, багаторазово побачені, видаються близькими, теплими, милими, а побачені вперше здаються далекими, холодними і чужими. З досвіду знаємо, що особу, котру часто зустрічаємо, трактуємо тепло і з симпатією, а до когось, побаченого вперше, відносимося переважно байдуже. [7; с. 72].

Явище творення емоційно позитивної реакції лише внаслідок самої появи подразника і знайомство з цим подразником детально описує Р. Зайонц [15]. Автор у своїх дослідженнях показав, що часто сприймані - переважно емоційно нейтрально –

подразники однозначно стають привабливішими у порівнянні з малопривабливими подразниками, побаченими вперше. Оскільки така емоція ще не є якісно диференційована, можна її назвати емоцією неспецифічною. Тільки на базі такої емоції формується і диференціюється її якість і можемо це позитивне емоційне відношення назвати хвилюванням, захопленням або любов'ю.

### **3. Роль емоцій у приверненні уваги**

Обсяг інформації, що нам надається, значно перевершує нашу здатність обробляти її.

Ми можемо вважати увагу сукупністю процесів, які покращують наше сприйняття та обробку однієї інформації іншою. Увага допомагає нам зосередитися на певних подразниках, віддаючи їм перевагу над іншими. Вона працює двома способами: допомагаючи нам фільтрувати інформацію "зверху вниз" залежно від того, що нас цікавить або мотивує; і "знизу вгору" на основі сприймальних властивостей самої інформації, як-от рух або колір, новизна чи несподіванка. [12].

Привертаючи увагу, емоційні стимули мають пріоритет над нейтральними стимулами - ми помічаємо розгніване або щасливе обличчя швидше, ніж обличчя із нейтральним виразом.

Емоційний зміст спочатку привертає увагу на автоматичному рівні: постійне залучення відображає з одного боку вплив цих початкових емоційних стимулів (увага на характерні риси), з іншого, - відповідність особистим цілям та мотиваціям людини (характерні особливості пам'яті). Поєднання цих двох завдань повинне забезпечувати довготривалі переваги бренд-комунікацій. [12].

Але контекст є ключовим. Якщо ми виконуємо деякі дії на своєму телефоні чи комп'ютері, наприклад, на інтернет-сторінці банку або в інтернет-магазині, ми менш імовірно звертаємо увагу на емоційні стимули, ніж якщо ми робимо щось, що не вимагає стільки когнітивних зусиль. В іншому випадку, наприклад, під час перегляду телевізора ми можемо бути в ідеальному стані, щоб звернути увагу на емоційні подразники.

Отже, емоційний зміст, який захоплює увагу та зміст релевантний може допомогти рекламі досягти стійкого залучення, але цей ефект може бути зменшений, якщо інші завдання виконуються одночасно.

Існують також деякі докази того, що увага до емоційних стимулів зменшує ресурси, доступні для пізнавальної обробки. У рекламі це означає, що ми можемо приділяти меншу увагу брендингу, повідомленням або переконливим елементам реклами, якщо ми зосереджені на сюжеті.

### **4. Зв'язок емоційної реклами з вибором бренда**

Метою використання емоцій у рекламі, звичайно, є вплив на вибір бренда. Отже, нам потрібно пов'язати емоційні стимули з тим, що ми знаємо про увагу та пам'ять, якщо ми плануємо це використати, щоб вплинути на те, як люди роблять вибір.

Ідеї, наведені нижче, також пов'язані з теоріями прийняття рішень. Досить широко визнається, що ми використовуємо систему подвійної обробки для вибору, основним прихильником якої є Даніель Канеман [9]. Отже, він вважає, що ми маємо дві паралельні системи для вибору: система 1 базується на автоматизованій, неусвідомленій обробці, яку часто називають "мисленням на основі емоцій", та система 2, яка базується на більш пізнавальній, рефлексивній чи більш усвідомленій обробці, яку часто називають "раціональним мисленням".

Системи 1 і 2 часто неправильно називаються "емоційними" та "раціональними", при цьому прирівнюючи емоції до "ірраціональності". Це неточне уявлення про роль емоцій у прийнятті рішень. У цьому контексті емоція або система 1 є добре розвиненим процесом, що дозволяє нам використовувати автоматичні, інтуїтивно зрозумілі, швидкі маршрути (короткі шляхи) для прийняття рішень, зменшуючи навантаження на важке, когнітивне, рефлексивне мислення.

Наш мозок використовує ці скорочення або евристику для того, щоб вибирати, які рішення вимагають когнітивного мислення, - з наукової точки зору за своєю суттю "раціонального" підходу. Звичайно, ці несвідомі скорочення або евристика спираються на нервові шляхи, які ми розвинули та сформуваємо з часом, виходячи з нашого особистого досвіду та спогадів. Ця евристика допомагає нам обробляти велику кількість даних, і бренди можуть використовувати їх у своїх інтересах.

Як? Ми знаємо, що бренди існують у свідомості людей як асоціативні структури пам'яті. Це сукупність думок, почуттів, образів, асоціацій, кольорів, звуків, символів та спогадів, пов'язаних з відповідним брендом. Брендінг або "марка" - це евристичний спосіб, який дає змогу швидко залучати людей до цього великого об'єднання асоціацій та знань для того, щоб полегшити вибір, коли їм потрібно прийняти рішення.

Бренд-комунікації можуть відігравати важливу роль у приверненні уваги, щоб зміцнити або порушити це психічне плетиво, а також допомагати створювати нові ідеї та спогади, або підсилювати ті, що вже існують.

## **5. Емоції та пізнання в моделях нейронних мереж пам'яті**

Моделі нейронних мереж мозку згідно з Андерсоном [2] та Макклелландом [10] не враховують обробки емоційної інформації. Вони враховуються в моделі Боуера [3]. Однак ця модель не до кінця пояснює, яка залежність між стимулюванням емоційної та пізнавальної інформації на момент сприйняття даного об'єкта. Для того, щоб пояснити, як викликається емоційна та пізнавальна інформація, варто звернутися до праць з нейрології. Особливо важливою тут є концепція Панкsepпа, яка поєднує в собі дві точки зору: вона ґрунтується на нейробіологічних даних, а також приймає порядок, що відповідає процесам класифікації (автор це називає природними концепціями та ієрархічними категоріальними структурами). Панкsepп підкреслює нероздільність емоцій з вищими функціями мозку. Він визнає наявність основних емоційних схем у мозку, але водночас підкреслює, що високий рівень організації мозку в людському організмі вказує на потребу ізоляції складніших емоційних систем.

Панкsepп представив таксономію емоцій. В першу категорію включаються рефлекторні афекти, тобто «швидкі і короткочасні емоційні реакції, строго обмежені тривалістю до заданих ситуацій чи подій» [13; с. 192], такі як реакції переляку, відрази, голоду або задоволення, якщо щось є дуже смачним. Вони організовані на рівні стовбура мозку. Однак вони можуть досягти метафоричних уявлень на вищому асоціативному рівні.

Категорія друга - це "емоції класу А", такі як страх, зло, смуток, радість, схвильованість або зацікавленість. Вони розташовані на вищих рівнях нервової системи: у вищих лімбічних системах мозку, в центрі кільця, в лобній та скроневій частинах кори зі сферами емоційної інтеграції в середньому мозку. Вони тривають довше, ніж рефлекторні афекти, і тому довше, ніж подія, яка їх викликає.

У третій категорії знаходяться вищі почуття. Вона включає в себе суспільні емоції, такі як сором, провина, презирство, заздрість, почуття гумору, емпатія. Деякі з них виникають із суміші нижчих афектів з пізнавальними процесами вищих рівнів, а інші - породжені суспільством. Частина з них може виражатися при творенні мистецтва. Вищі

емоції пов'язані з діяльністю передньої частини мозку. Можна вважати, що елементи першої і другої категорії є компонентами для побудови емоційних процесів третьої категорії [13; с. 192-193.].

Таксономія Панксеппа, особливо процеси, описані в третій категорії, чітко вказує на взаємодію емоційних та когнітивних процесів. Хоча основні імпульси для емоцій та пізнання надходять з різних частин головного мозку (відповідно, з гіпоталамо-лімбічної і таламокортикальної), однак, існують численні взаємодії, що виникають між корковими когнітивними процесами та підкорковими емоційними системами. Взаємодія між різними процесами, емоційними і пізнавальними, є можливою завдяки існуванню в обох системах одних і тих самих медіаторів [14]. Представлена Панксеппом нейробіологічна перспектива функціонування емоційної системи узгоджується з описаними психологами моделями нейронних мереж мозку і з процесами категоризації і переконливо їх взаємодоповнює.

Беручи до уваги залежності між емоційними та когнітивними процесами, можна поставити собі запитання, як емоції формують пізнання. Намагаючись відповісти на це запитання, потрібно враховувати два фактори: (1) очікування, ставлення, потреби конкретної людини; (2) ступінь афективності подразника. Емоції мають особливий статус в обробці інформації: скеровувати увагу на ті характеристики навколишнього середовища, які людина визначає як важливі, що сприяє кращому запам'ятовуванню цих характеристик. Афективні подразники, а також подразники, які сприймаються відповідно до поглядів і очікувань, мають пріоритет в обробці інформації. Вони привертають увагу, а також відвертають її від сусідніх з важливими нейтральних або менш важливих для сприймаючої людини подразників. Тому ті елементи об'єкта, на які емоції спрямовані увагою, стають центральними елементами, завдяки яким краще запам'ятовуються. Однак це збільшення запам'ятовування відбувається за рахунок інших спостережуваних елементів, які сприймаються як периферійні для даного об'єкта [4]. Одним з результатів досліджень над зворотнім формуванням пам'яті є те, що периферійні характеристики, ті, котрі гірше запам'ятовуються, можуть бути більш схильні до спотворення, ніж центральні характеристики об'єкта [див. 5].

Емоції можуть впливати не тільки на запам'ятовування певних елементів об'єкта, але й на існуючий "образ", який зберігся у пам'яті завдяки попереднім оцінкам цього об'єкта. Під впливом емоцій інформація обробляється менш аналітично (і більш глобально), і тому може гірше запам'ятовуватися. Дослідження в парадигмі формування ретроспективної пам'яті вказують, що пам'ять власної оцінки може бути спотворена під впливом інформації, що надійшла пізніше [5]. Проте емпірично не перевірялося якою є роль емоцій у появі спотворень пам'яті власних оцінок. [6].

Інформація, яка розташована близько одна від одної в структурі пам'яті, може бути активізована одночасно, незалежно від джерела, з якого вона походить [11]. У структурі пам'яті знаходяться вузли, які містять інформацію не тільки про об'єкти та події, а й про емоції. Припускаючи, з точки зору конструктивістської концепції, що ця структура характеризується еластичністю і чутливістю до контексту, можна очікувати, що наш попередній досвід буде спотворений під впливом подальшої поступленої інформації настільки сильно, наскільки інтенсивно емоції були залучені при набутті цього досвіду.

## **Заклучення**

Оскільки емоції виникають у всіх сферах поведінки споживача, нам важливо навчитися використовувати їх у рекламі. Ці емоції можуть проявитися тоді, коли ми безпосередньо стикаємося з відповідними подіями, наприклад під час безпосереднього

перегляду реклами, а також і тоді, коли пригадуємо відповідну подію, наприклад коли пригадуємо рекламу. Це означає, що у виникненні емоцій беруть участь як процеси сприймання, так і пам'яті.

Оскільки обсяг інформації, що нам надається, значно перевершує нашу здатність обробляти її, тому нам потрібно навчитися привертати увагу потенційних споживачів до необхідної нам інформації. Ми можемо вважати увагу сукупністю процесів, які покращують наше сприйняття та обробку однієї інформації іншою. Увага допомагає нам зосередитися на певних подразниках, віддаючи їм перевагу над іншими.

Привертаючи увагу, емоційні стимули мають пріоритет над нейтральними стимулами. Отже, емоційний зміст, який привертає увагу та зміст релевантний може допомогти рекламі досягти стійкого залучення, але цей ефект може бути зменшений, якщо інші завдання виконуються одночасно.

Увага до емоційних стимулів зменшує ресурси, доступні для пізнавальної обробки. У рекламі це означає, що ми можемо приділяти меншу увагу брендингу, повідомленням або переконливим елементам реклами, якщо ми зосереджені на сюжеті.

Емоції можуть впливати не тільки на запам'ятовування певних елементів об'єкта, але й на вже існуючий у пам'яті "образ" об'єкта. Під впливом емоцій інформація може гірше запам'ятовуватися, оскільки обробляється менш аналітично.

Метою використання емоцій у рекламі, звичайно, є керування вибором бренда. Отже, нам потрібно пов'язати емоційні стимули з тим, що ми знаємо про увагу та пам'ять, якщо ми плануємо це використати, щоб вплинути на те, як споживачі здійснюють вибір.

## Література

1. Бутенко Н. Ю. Соціальна психологія в рекламі : Навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
2. Anderson J. R. The architecture of cognition. Cambridge. - Harvard University Press, MA, 1983.
3. Bower G. H. How might emotions affect learning. W: S. A. Christianson (red.), The hand-book of emotion and memory: Research and theory (s. 3-31). Hillsdale, Erlbaum, NY, 1992.
4. Bower G. H. Niektóre relacje między emocjami a pamięcią. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), Natura emocji (s. 255-258). - GWP, Gdańsk, 1998.
5. Braun K. A. Postexperience advertising effects of consumer memory. // Journal of Consumer Research, 25, 1999. - st. 319-334.
6. Falkowski A., Grochowska A. Wpływ emocji na ocenę i pamięć reklamy: badania w paradygmacie wstrecznego kształtowania pamięci. // Roczniki Psychologiczne, Tom XI, numer 2 – 2008. s. 107-133.
7. Falkowski A., Tyszka T. Psychologia zachowań konsumenckich. – Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2001. - 288 st.
8. Izard C. Human emotion. - Plenum Press, New York, 1977.
9. Kahneman D. Thinking, fast and slow. – Penguin Books, London, 2011.
10. McClelland J. L. Constructive memory and memory distortions: A parallel distributed processing approach. W: D. Schacter (red.), Memory distortion (s. 69-90). Cambridge. - Harvard University Press, MA, 1995.
11. Metcalfe J. Recognition failure and the composite trace memory in CHARM. // Psychological Review, 98, 1991. - st. 529-553.

12. Nicks G., Yannick Carriou Y. Emotion, Attention and Memory in Advertising. - Ipsos Connect, 11, 2016. – s. 1-10.
13. Panksepp, J. Emocje jako twory naturalne w mózgu ssaków. W: M. Lewis, J.M.Haviland-Jones (red.), Psychologia emocji (s. 185-209). - GWP, Gdańsk, 2005.
14. Panksepp J. Odpowiednie rozróżnienie procesów afektywnych i poznawczych jest istotne dla postępów w badaniu mózgu. W: P. Ekman, R. J. Davidson (red.), Natura emocji (s. 197-199). - GWP, Gdańsk, 1998.
15. Zajonc R. Uczucia a myślenie: nie trzeba się domyślać, by wiedzieć, co się woli. // Przegląd Psychologiczny, 28, 1985. - st. 27-72.

**Author Information:**

*Olesya Shcherba – PhD, Associate Professor, Department of Entrepreneurship and Marketing, Faculty of Media Communication and Entrepreneurship, Ukrainian Academy of Printing Technology, Lviv, Ukraine.*

*E-mail: [shcherba@gmail.com](mailto:shcherba@gmail.com).*



# УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

## EDUCATION MANAGEMENT

### STUDENT YOUTH HEALTH MANAGEMENT

*Tetiana Khrystova*

#### **Annotation**

The health level of young people studying at different educational institutions under the educational process conditions in Ukraine, Russia, Belarus' has been analyzed. It has been found out that influence of unfavorable social-hygienic factors during the education period results in negative tendencies in students' health of different countries. The increase of the nation health requires modern approach based on modern health paradigm. It implies design and implementation of state integrated public rehabilitation programs providing creation of conditions for leading a healthy lifestyle. The programs implementation will make it possible to improve the students health level, form firm healthy lifestyle motivation.

**Key words:** *management, health, students, rehabilitation program.*

#### **Introduction**

The young generation health is one of today's global issues. It is integral to the human being matter, comes into existence together with a human being and modifies according to human culture motion [18]. Health is a state of complete physical, mental and social well-being, but not merely the absence of disease or infirmity. This definition is given in the Preamble to the Constitution of the World Health Organization. One of the most important indicators of health status is the level of human body major adaptive systems functional development [3].

Health is a process of preservation and development of physiological, biological and mental functions of optimal labor and social activity within maximum duration of active creative life [5, 21].

The maximum level of human health is the goal achievement of which should be provided to each member of the society by the modern state. However, it is not a secret that the modern system of health protection and medical science are mostly aimed at the design of the newest treatment technologies [15].

But the number of sick people doesn't decrease; on the contrary, the epidemic of chronic non-communicable diseases grows in the world moreover among the population of the most active age. These diseases are major causes of death. This situation is also observed in Ukraine and is a threat to the national security [1]. It is the youth medico-social status that will determine the quality of the labor, economic, reproductive and defense potential of the country in future.

## **1. Information space of health problems**

### **1.1. The health of the young generation is a global problem of modernity**

Today's formed notions about health person closely connected with harmonious overall developed personality. Healthy in all attitudes person can be named such as able to react adequately and to adapt to constantly changing conditions of ecological, biological and social environment; is able to self-improvement morally, to support highly personality capacity.

Ideas about health as the integrated system fulfils the main function of supporting vital and human life in the society generally can be used advisably on the present stage of research of health human problem. In this connection if it is the level of integrated health, the high level is characterized by functional balance of the organism with environment in the presence of condition of the physical, mental and social comfort.

Generalized analysis and systematization of scientific literature prove that the modern information paradigm of personal health of a healthy human is presented as the union of its components: physical, mental and social [5].

Health of a healthy human as informational problem consists, as minimum of three modules [3]:

- Module of informational knowledge field of basic subject spheres.
- Module of information technology research base.
- Module of information and organizational management tools.

The Ukrainian youth health is characterized with the high incidence morbidity and prevalence of disease, disability and death. Morbidity of 17-18 years old students in the period from 2009 to 2011 increased by 1,6 times and reached 8521,4 cases per 10000 population. Prevalence of disease in this very period grew by 1,8 times that makes 14900 for every 10000 young people [4].

The researchers note that study load increased, existing forms of physical education either are not applied or used inefficiently, there is widespread curtailment of the preventive direction due to lack of funding [9].

### **1.2. Methodological approaches to the study of health of students from Ukraine**

Various aspects of health of the students of different educational institutions have been subject of researchers' scrutiny [12, 14, 19]. Nevertheless nowadays there is a very small amount of comparative and generalizing works on the health status and self-preservational behavior of students of different countries. Investigation of the health status of students of the northwest to the Azov Sea regions hasn't been carried out.

These statements explain the relevance of the research topic that is related to the need of the necessity of young people health improvement in Ukraine. That is of great theoretical and practical importance.

Research objective is to analyze the level of health status of youth in different educational institutions of Ukraine, Russia, Belarus.

The following tasks were solved:

- to study literature and summarize data on students of higher education establishments of Ukraine, Russia and Belarus morbidity;
- to study levels and systematize general tendencies of health status of students of the northwest to the Azov Sea regions;
- to give scientific substantiation of comprehensive rehabilitation programme.

Theoretic-methodological basis comprises comprehensive use of scientific principles, systematic approach that caused the choice of research methods: general scientific (analysis,

synthesis, classification, generalization of scientific and methodical literature); interdisciplinary (analysis of medical records to determine diseases structure (class); empirical: survey (questionnaire "Self-Health"); methods of mathematical statistics. Scientific and special methods were used for solutions of scientific research (Table 1).

40 first – year and second – year students of Natural – Geographical Department of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University took part in forming experiment. Two homogenous groups of twenty students in every one were formed, an average age amounted  $18,57 \pm 0,59$  years.

**Table 1 – Stages and methods of Research**

Stages of research	Methods of research	Resources of information
Study of morbidity and complex research of condition of students' health.	Proportional typological selection. Copying of data from initial medical documents. Comparative analysis.	Medical cards of ambulance patients.
Social hygienic characteristic of ways and conditions of students' life.	Questionnaire, methods of mathematical processing with using statistical programs.	Special devising questionnaires.
Study of students' behavior according to preservation and strengthening of health, the level of youth health.	Questionnaire, questioning, methods of mathematical statistics.	Questionnaire "Self – appraisal of health", estimation of the level of students' physical health according to G.L. Apanasenko's method.
Testing of the comprehensive rehabilitation program.	Experiment, dynamic observation, testing of the level of students' physical readiness, assessment of functional condition of the organism.	Cards of dynamic observation, results of testing of the level of the students' physical readiness and Assessment of functional condition of the organism.

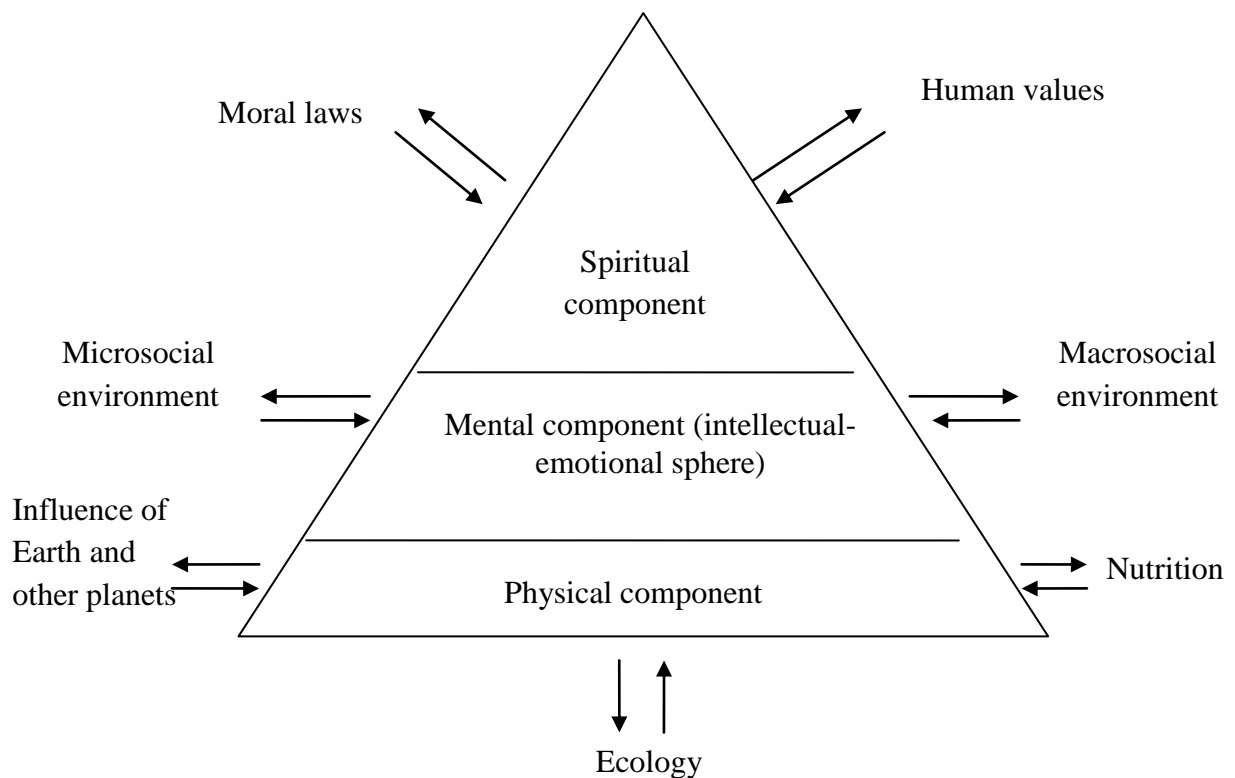
Students of the control group (CG) studied according to general program "Physical Education" for students of Ukrainian higher educational establishments of the III and IV levels of accreditation. The training methods of girls of Experimental Group (EG) included using of the comprehensive rehabilitation program; its peculiarity was the differentiation of physical workload according to functional characteristic of students' organisms in process of physical education by means of aerobics. This program was aimed to develop girls' strength endurance and flexibility.

### **1.3. Trends in health status of students of different countries**

Based on the modern health paradigm, we can say that health is a holistic multi-dimensional dynamical system having a definite structure [9]. Health of the nation shows the level of life quality, determined by many parameters: physical, social, psychological and emotional, development of physical culture and sports (Picture 1).

Recent year's scientific publications analysis clearly shows that the problem of youth health is in the field of view of many scientists. For example, Russian researchers [2] point out that the prevalence of diseases of secondary specialized educational institutions students

aged 15-21 makes 1445,2‰ according to consulting doctors level in 2010. In the fourth year, compared to the first, there is a veracious increase in doctor consulting level about diseases of the circulatory system by 2,4 times, the nervous system – 2,0 times, diseases of the digestive system – 1,8 times, the ear and mastoid process - 1, 5. Studying the college student's cardiovascular system the authors [10, 17] found out that during the three years of study the adolescents aged 15-17 show a tendency to tachycardia, development of hypotensive reactions, a decrease in muscle performance both at rest and during exercise. This is explained by the lack of material provision, low level of knowledge and skills in organizing their life, alternation of work and rest, rational organization of the daily routine and diet.



Picture 1. The structural model of human health.

Similar tendencies in health and disease are also observed among students of Belarus [7, 12]. Despite the high level of overall life quality index of the main components (social and emotional functioning, life satisfaction, health) about 30% of Belarus high educational institutions students are in the dispensary register. Such diseases as chronic gastritis, asthma, duodenal ulcer dominate.

The study of the morbidity incidence of the students of the Belarusian State Medical University has shown that the first place in the structure of morbidity take diseases of the respiratory system (33,4%), second - diseases of the nervous system and sensory organs (27,4%), the third –of the genitourinary system (10,3%). The share of diseases of the digestive, musculoskeletal systems and connective tissue makes for approximately 5,0 % per each.

## **2. Risk factors that affect to the health of students**

### **2.1. Dynamics of the incidence of student youth**

It was found out [3, 6] that among university students in Ukraine the main factors contributing to the development of cardiovascular disease are over-nutrition, low physical activity, neuro-emotional stress, bad habits.

The study of the morbidity dynamics of full-time students of Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University (MSPU) for the last 6 years has shown that the number of young people studying PE in the main group and allowed not to attend the lessons due to medical reasons grows steadily: 2011 – 17,4 %, 2012 – 22,0 %, 2013 – 22,9 %, 2014 – 31,1 %; 2015 – 34,0 %; 2016 – 35,9 %. This increment occurs mainly due to the younger students.

The results of the study allow to state that the prevalence of diseases among MSPU students during 2011–2016 was 585,9 ‰. The study of morbidity patterns depending on the year of study has shown that the major part of diseases among freshmen is constituted by respiratory diseases, the second place is taken violations of the musculoskeletal system, followed by diseases of the digestive and nervous systems. Among the fourth-year students, on the contrary to first-year students, the first place is obtained by cardiovascular system diseases, the second - by violations of the musculoskeletal system, followed by excretory system diseases.

Generalized analysis of the nature of diseases among MSPU students for the last 6 years has shown that the first place is taken by the cardiovascular system pathologies: from 35 to 45 % (of the total number of cases). They are followed by changes in the musculoskeletal system (violation of posture, scoliosis, flat foot) which make 20–26 %. Almost at the same level over the years are excretory system (8–12 %), eyes (6–10 %) diseases. Incidence of other diseases fluctuates between 5–15 %. Morbidity incidence rises in the course of study process, and in the fourth year it is 1,4 times higher than in the first one.

The data obtained as a result of the study also indicate to the existence of negative dynamics in the health status of students of Melitopol State Pedagogical University from the first to the last year of study: 32,5 % of the first year and 22,6 % of the fourth year students are considered to be healthy. And if in the first year of study about one third of student suffer from chronic diseases, in the fourth year - more than one half. According to the MSPU students questionnaire their health self-assessment depends on the year of study. 56,5 % of the first-year students evaluated their health as good. Unlike junior students senior ones made more negative assessment: 38,0 % of respondents evaluated their health as bad, 5,9 % - as good.

Irrational daily routine, big study load, examination session stress along with such factors as poor nutrition, lack of physical activity, unhealthy habits are pointed out to be the main causes of students' bad health. Their nutrition is not considered to be rational and balanced by 51,8 % of the first year students and by 68,3 % of the fourth year students of MSPU in spite of the fact that lack of money was mentioned as a main obstacle of regular nutrition only by the quarter of the respondents.

The main constituents of university students recreation in their spare time are characterized by a predominance of passive forms, only 12,5 % of young people do sports. However, 72,5 % of students noted that almost have no free time, and 88,2 % are not satisfied with the way of its spending. It should be recognized that students almost equally attributed their dissatisfaction as to the lack of money (40,3 %), as to their own laziness and lack of organization (33,5 %).

The major part of students (74,9 %) do sports only at PE classes. Among obstacles for more frequent physical exercise 77,6 % of recipients indicated lack of free time, 18,4 % - laziness and lack of organization. In the study of students physical activity it was found out that doing exercises on a daily basis is practiced by 9,5 % of the first year students and by 7,5 % of the fourth year students.

## **2.2. The prevalence of harmful habits among students**

The most important feature characterizing attitude to health is having bad habits. The study of involvement into smoking has revealed that over 24,5 % of students smoke. Analysis of the smoking motives makes it possible to make a conclusion about significant contribution of psychological factors in the formation of bad habits. The majority of respondents are aware of the hazards of smoking to health (74, 8%). Approximately 4/5 of all respondents (from 75,5 % up to 82,0 %) are going to quit smoking in future. Among the reasons of readiness to quit smoking the following were called: "health problems", "the decision to become a parent", etc. Statistically significant differences in the prevalence of smoking in the years of study were identified: the proportion of non-smokers increases among senior students. The percentage of persons who had never tried smoking is 19,2 %.

High frequency of alcoholic beverages consumption by students has been registered. Alcoholic beverages are consumed by 86,7 % of the first year students and by 87,1 % of the fourth-year students. In the structure of types of beverages consumed by young people beer ranks first (about half of the students indicated to the use of it). It is followed by dry wines, champagne, alcoholic cocktails (they are consumed by 47,1 % of students), about a third of all respondents prefer hard liquors - vodka, cognac, fortified wines.

Analysis of the study results showed that in the contemporary socio-economic conditions students' health state is one of the most acute medical and social problems. Negative trends in health status are caused mainly by the behavior not contributing to its preservation and strengthening. The authors state that only 4,5 % of Ukrainian students are in the zone of safe health level. Average Ukrainian student is 5-7 years older of his/her biological age - an aging of Ukrainians phenomenon [4].

## **3. Tools for managing of students' health**

### **3.1. Components of a comprehensive reconstruction and rehabilitation programme**

Scientific literature analysis shows that at the beginning of the XXI century the main threat to health constitute chronic no communicable diseases, which are major causes of adult population disability and mortality in Ukraine [1].

A superb way out was developed, theoretically proved and experimentally tested by the group of scientists [3, 8, 11], who were the first to show the functional dependence of physical activity on the health of the population. This vicious cycle can be easily broken by doing physical exercises based on age, sex, fitness, physical development and health status.

Application of the holistic approach to the problem of students health preservation helped us to work out a comprehensive rehabilitation program, that embraced the following components: the unit of organizational and diagnostic procedures (clinical, laboratory, functional diagnostics of diseases of different nosological forms), the unit of information and preventive measures (development and implementation of system informational support of teachers and students on healthy lifestyles and safe behavior), unit of treatment and rehabilitative activities (active means of rehabilitation - physiotherapy, hydrokinesotherapy, occupational therapy, work and rest, tempering, food, sleep hygiene), the unit of evaluation of

the measures effectiveness. This program will promote improvement of the students' health and formation of the healthy lifestyle stable motivation.

### **3.2. The effectiveness of modern health-saving technologies**

Analyzing the results of division of students from the experimental and the control groups according to the level of physical health, the next facts were ascertained. The most numbers of students from the EG had the level of physical health – “below average”. The same situation was observed with girls from the CG.

General assessment of the health level of girls from the EG was matched as “low” level, and the CG – “below average”.

Students from both groups according to the body mass index were not identified reliable differences ( $p < 0,05$ ). This index among representatives from the EG amounted  $375,65 \pm 0,30$  conventional units (0 points), girls CG  $377,31 \pm 0,33$  conventional units (0 points).

Rates of life index among girls were not differed reliably ( $p < 0,05$ ): among girls from the EG –  $51,02 \pm 1,43$  conventional units (4 points); at students from the CG –  $52,48 \pm 1,00$  conventional units (4 points). The health level to the ratio of the vital capacity of the lungs to body mass among students from both groups ( $p < 0,05$ ) was matched as the assessment “above average”.

Indicators of power index at students from the EG were ranged on the level  $40,02 \pm 1,74$  conventional units (0 points); at girls from the CG –  $52,05 \pm 1,54$  conventional units (2 points); ( $p < 0,05$ ). The ratio of dynamometry of the hand to body mass among girls from the EG were diagnosed the “low” level of health, and among girls from the CG – “below average”.

Robinson's index at students from the EG was equaled to  $96,32 \pm 2,04$  conventional units (0 points) in average, and at girls from the CG –  $98,15 \pm 2,01$  conventional units (0 points); ( $p < 0,05$ ) The level of health “below average” was defined according to the ratio of heart rate and systolic blood pressure, among girls of both research groups. The time for heart rate recovery at girls from the EG was amounted  $140,49 \pm 6,66$  seconds (1 point); and at the CG –  $146,74 \pm 6,92$  seconds (1 point). Among girls from both groups were diagnosed the level of physical health “below average” according to the speed of recovery of normal cardiovascular system functioning after minor physical workload.

General assessment of physical girls' health from the CG was amounted as  $3,28 \pm 0,19$  points (the “low” level), the EG –  $4,12 \pm 0,21$  points (the level – “below average”).

Reliable differences between rates of students of both groups were not noticed ( $p > 0,05$ ) in test results which were got in the beginning of academic year. The average result in hold the squat position at girls of the CG was amounted –  $17,92 \pm 2,25$  seconds; the EG –  $16,93 \pm 2,29$  seconds. Low results of students from both groups were recorded in flexion – extension of hands from push – up. This rate at girls from the CG was amounted  $5,14 \pm 0,94$  times, the EG –  $4,80 \pm 1,31$  times. Clients retention of the push-up position on forearms from the EG exceeded the girls' result from the CG ( $38,67 \pm 4,62$  and  $36,05 \pm 5,05$  seconds accordingly). Results of twisting the torso didn't have reliable differences between students' indicators of both groups. The best result turned out girls' results of the EG –  $16,75 \pm 2,95$  times and in the CG this parameter was equaled  $16,47 \pm 1,55$  times. The low results were fixed in hold the legs in position angle. Girls' result of the EG was lower ( $5,93 \pm 0,93$  seconds), than the result in the CG ( $16,22 \pm 0,65$  seconds) The best result in test “Tilt toward, standing with the back to the wall” belonged to the girls from the CG and totaled  $16,28 \pm 1,77$  centimeters, and girls' result of the EG was  $15,97 \pm 1,73$  centimeters. Girls' result from both research groups were no different in tests “Wikrut ago with grip tape” and “Bending forward from a standing position”.

Statistic processing of data according to Student's t-criterion showed the high level of the significance of differences between both groups after training according to the proposed rehabilitation program for girls of the EG (Table 2).

**Table 2 – Dynamics of the numbers of students (%) with different levels of physical health**

The levels of physical health	low		below average		average		above average	
	before	after	before	after	before	after	before	after
Stages of the experiment	the introduction of the experimental factors							
The control group	30±0,2	20±0,1	50±0,4	25±0,1	20±0,1	40±0,2	0	15±0,1
The experimental group	35±0,2	10±0,1	45±0,3	15±0,1	20±0,2	50±0,3	0	25±0,2

As the result of experiment we were fixed, that at the trend of the study the health level among girls of the experimental group was defined from “low” to “above average”. Among the representatives of this group revealed 10 % students with “low” general level of physical health, 15 % students with “below average” level; 50 % - with “average” and 25 % - “above average”, among girls of the control group these indicators were equaled accordingly – 20 %, 25 %, 40 % and 15 %.

Generally after the experiment the number of students of the experimental group with the level of health “low” and “below” decreased to 25 %, and with “average” and “above average” – increased to 75 %. In the control group changes were less severe: 45 and 55 % accordingly.

As the result of systematic aerobics practice the levels of indicators of the girls of the experimental group increased; the body mass index – from “average” to “above average”; Robinson's index – from “below average” to “average”; power index – from “low” to “average”, recovery time of heart rate after 20 squats – from “below average” to “average”. In the end of research the significant increase of indexes of students from the EG was observed in all tests. The relative increase of parameters of girls of the control group amounted on average 29,3 %, and from the experimental group – 67,1 %.

Thus, the systemic approach, based on the modern paradigm of health is needed for increasing the health level of the nation. It assumes to develop, to adapt and to implement the comprehensive rehabilitation programs to be provided creation of conditions for realizing healthy way: fitness classes, malnutrition, hardening, giving up unhealthy habits, environmental protection from pollutions.

Preventive role in this direction plays screening of the population with the identification of "at risk" groups among healthy people, formation and implementation of healthy lifestyle, improving of the environment, working and living conditions of people. However, many of these activities require significant expenditures, expensive equipment, personnel special training. At the same time, sufficient physical activity aimed at combating physical inactivity and hyperkinesias, the widespread introduction of physical culture in the everyday life of the population, as it is shown by numerous medical and biological research papers [13, 16, 20], promotes human health, improves resistance of the body to a variety of environmental factors (temperature, pressure, air pollution and water, infections, etc.), as well as health conservation and restoration, prevents the development of early fatigue and overwork, promotes correction of psycho-emotional overload during professional activity.



## Conclusions

1. Exposure to adverse social and hygiene factors during the study leads to negative tendencies in health of students from different countries. The main factors of students' morbidity with noninfectious diseases are over-nutrition, low physical activity, neuro-emotional overload, bad habits.

2. The health status of youth northwest of Azov regions deteriorates. In particular, up to 45 % (of the total number of diseases) constitutes pathologies of the cardiovascular system, up to 26 % - violation of the musculoskeletal system. By the end of training in high school, every second student obtains a chronic disease.

3. The efficiency of the proposed rehabilitation technology of using individual physical activities according to functional characteristics of the organism and the level indicators of students' physical fitness in the process of physical education by means of aerobics was proved experimentally. In the final part of the experiment the significant increase of the level of the level of the functional indicators of girls' physical health and their physical fitness ( $p < 0,05$ ) was fixed. In the end of the research the significant increase of the indicators among the students' from the experimental group was observed in all the tests. The relative increase of parameters among girls of the control group equaled in average 29,3 %, but of the experimental group – 67,1 %.

4. The nation's health improvement requires a modern approach based on the modern paradigm of health. It presupposes the development, adoption and implementation of comprehensive state rehabilitation programs that provide conditions for leading the healthy lifestyle: doing fitness, good nutrition, hardening, avoiding of bad habits, nature protection from pollution.

## References

1. Айстраханов Д.Д. Узагальнені тенденції змін стану здоров'я дорослого населення України / Д.Д. Айстраханов, Г.В. Курчатова, М.Ф. Гаврилюк // Україна. Здоров'я нації. – 2008. – № 1(5). – С. 12–19.
2. Антонова Е.В. Здоровье российских подростков 15–17 лет: состояние, тенденции и научное обоснование программы его сохранения и укрепления: автореф. дис. докт. мед. наук: 14.00.33 / Е.В. Антонова. – М., 2011. – 42 с.
3. Апанасенко Г.Л. Индивидуальное здоровье: теория и практика. Введение в теорию индивидуального здоровья / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – К.: Медкнига, 2011. – 107 с.
4. Благій О. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ / О. Благій, Є. Захаріна // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 4. – С. 8–12.
5. Гримблат С.О. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов / С.О. Гримблат, В.П. Зайцев, С.И. Крамской. – Харьков: Коллегиум, 2005. – 184 с.
6. Исютина-Федоткова Т.С. Социально-гигиенические проблемы здоровья студентов: исторический аспект и современное состояние / Т.С. Исютина-Федоткова // Медицинский журнал. – 2008. – № 4. – С. 31–34.
7. Радзевич-Грун И. Двигательная активность и здоровье молодежи, проживающей в Беларуси, Польше и Украине / И. Радзевич-Грун // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 2–3. – С. 60–64.
8. Солодков А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная / А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб. – М.: Олимпия Пресс, 2005. – 528 с.

9. Христовая Т.Е. Состояние здоровья студентов: проблемы и пути решения Т.Е. Христовая // Transformations in Contemporary Society: Social Aspects: monograph. - Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. - P. 355-360.
10. Чепель В.А. Медико-гигиенические основы реабилитации здоровья студентов в условиях образовательного процесса (на примере медицинского колледжа): автореф. дис. канд. мед. наук : 14.00.07; 14.00.05 / В.А. Чепель. – Омск, 2006. – 16 с.
11. Biddle S. Physical Activity, Health and Well. – Being. – Quebec City, 1995. – P. 135-151.
12. Cockerham W.C. Psychological distress, gender, and health lifestyles in Belarus, Kazakhstan, Russia, and Ukraine / W.C. Cockerham, B.P. Hinote, P. Abbott // Social Science & Medicine. - 2006. - Vol. 63, № 11. - P. 2381-2394.
13. Corbin C.B. Concepts of physical fitness with Laboratories / C.B. Corbin, R. Lindsey. - WCB Brown&Benchmark publishers. 8th edition. - 1994. – 126 p.
14. Gomez-Pinilla F. The influences of diet and exercise on mental health through hormesis / F. Gomez-Pinilla // Ageing Research Reviews. - 2008. - Vol. 7, № 1. - P.49-62.
15. Jensen B. Two paradigms in health education / B. Jensen. – Denmark, 1996. – 88 p.
16. Messiah S.E. Body Mass Index, Waist Circumference, and Cardiovascular Risk Factors in Adolescents / S.E. Messiah, K.L. Arheart, S.E. Lipshultz, T.L. Miller // The Journal of Pediatrics. - 2008. - № 8. - P. 320-324.
17. Miller K.E. Energy Drinks, Race, and Problem Behaviors Among College Students / K.E. Miller // Journal of Adolescent Health. - 2008. - Vol. 43, № 11. - P. 490-497.
18. Olsen K.M. Health differences between European countries / K.M. Olsen, S. Dahl // Social Science & Medicine. - 2007. - Vol. 64, № 4. - P. 1665-1678.
19. Quality of Life Assessment: an Annotated Bibliography. – Geneva, 1994. - 223 p.
20. Yeung D.L. Nutrition of infants and young children in China / D.L. Yeung // Nutrition Research. 1988. - Vol. 8, № 1. - P. 105-117.
21. Yuori J. Health, position paper / J. Yuori, P. Fentem // The Significance of Sport for Society. – Strasbourgh: Council of Europe Press, 1995. – P. 11-90.

**Author Information:**

*Tetiana Khrystova – Doctor of Biological Sciences, Professor, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine.*

*E-mail: [fizreabznu@gmail.com](mailto:fizreabznu@gmail.com)*

# MANAŽMENT SÚČASNEJ MATERSKEJ ŠKOLY Z POHLĀDU RIADITEĽA, UČITEĽA A RODIČA

## MANAGEMENT OF THE PRESENT MATERIAL SCHOOL FROM THE GUIDE OF THE MANAGER, TEACHER AND PEDIGREE

*Monika Miňová*

*Monika Minova*

### **Abstrakt**

V príspevku prezentujeme výsledky prieskumu, ktorý bol zrealizovaný v rôznych typoch materských škôl so zameraním na manažment súčasnej materskej školy cez pohľad riaditeľa, učiteľa a rodiča.

### **Annotation**

In the paper, we present the results of a survey conducted in various types of nursery schools focusing on the management of the present nursery school through the view of the director, teacher and parent.

***Kľúčové slová:*** *Materská škola. Manažment. Riaditeľ. Učiteľ. Rodič.*

***Key words:*** *Kindergarten. Management. Director. Teacher. Parent.*

### **1. Úvod**

V úvode si zadefinujeme dva kľúčové pojmy, ktoré sú kľúčové v našom príspevku, t.j. materskú školu a pojem manažment. „Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí“ (Zákon č. 245/2008 Z. z. § 28 ods. 1).

„Manažment treba chápať ako súbor prístupov, metód a odporúčaní, ktoré pomáhajú vedúcemu pracovníkovi (manažérovi) plniť ich základné manažérske funkcie, zamerané na efektívne dosiahnutie cieľov“ (Čorba1999). Riadiť ľudí, riadiť organizáciu či materskú školu je umenie. Každý riaditeľ materskej školy musí konať rýchlo ale správne. Musí mať stanovený cieľ, stanovené prostriedky, stanovené metódy, taktiež musí mať záruku, že riadiaca činnosť, riadenie materskej školy nebude márne.

Dobrá orientácia riaditeľa materskej školy v meniacich sa podmienkach, jeho dobrá analýza možností školy, ucelená vízia a z nej vyplývajúca koncepcia práce školy, jednoduché, jasné a funkčné štruktúry riadenia vnútri školy, kvalitná spolupráca s rodinou, presadzovanie sa na verejnosti (výsledky detí) trvalo kvalitnými vonkajšími vzťahmi, informovanosť verejnosti (reklama, inzercia), ďalšie získavanie financií, to všetko zabezpečuje kvalitné vedenie materskej školy. Ako je to v našich materských školách si ukážeme na výsledkoch zrealizovaného prieskumu.

## 2. Prieskumná časť

Manažment riadenia materskej školy je v prvom rade proces. Ide o proces riadenia ľudí, o prácu s ľuďmi a riadenie prostredníctvom ľudí. Myslíme si, že riadenie materskej školy je veľmi dôležitým bodom a to nielen pre jej zamestnancov, ale aj pre rodičov a samotné deti.

### 2.1. Problémy prieskumu

Na základe súčasného stavu riadenia materských škôl a vlastných skúseností sme si stanovili nasledujúce problémy prieskumu v podobe otázok.

Sú dnes podmienky manažmentu materských škôl daného typu zriaďovateľa dobré?

Prevláda nejaký konkrétny štýl vedenia na materských školách daného typu zriaďovateľa?

Prejavuje sa tento štýl vedenia vo funkciách riadenia ako sú plánovanie, organizácia, kontrola, hodnotenie a motivácia daných typov zriaďovateľa materskej školy?

Je stav a manažment materských škôl v súčasnosti lepší ako bol pred rokom 1989?

Majú materské školy daného typu zriaďovateľa nejaké osobitné výhody a nevýhody od ostatných typov zriaďovateľa?

Je úroveň sebestačnosti, stability a rozvoja materských škôl daného typu zriaďovateľa dobrá?

### 2.2. Ciele prieskumu

Z naformulovaných problémov nám vyplynuli tieto ciele prieskumu:

Zistiť súčasný stav manažmentu na súkromnej, cirkevnej, štátnej materskej škole s právnou a bez právnej subjektivity.

Zistiť druh štýlu vedenia na materských školách daného typu zriaďovateľa a overiť ho v manažérskych funkciách materskej školy akými sú plánovanie, organizácia, vedenie, motivácia či kontrola a hodnotenie.

Zhodnotiť spoluprácu riaditeľa, učiteľa a rodiča dieťaťa materských škôl daného typu zriaďovateľa z ich subjektívnych pohľadov.

Porovnať manažment súčasnej materskej školy a materskej školy pred rokom 1989.

Zistiť súčasný stav sebestačnosti, stability a rozvoja materských škôl daného typu zriaďovateľa.

### 2.3. Úlohy prieskumu

Aby sme dosiahli ciele prieskumu, stanovili sme si konkrétne úlohy:

- Štúdium problematiky manažmentu materských škôl v hlavných kľúčových slovách: manažment, materská škola.

- Na základe poznania manažmentu materských škôl vytvoriť problémy a ciele jeho skúmaných javov a vybrať vhodné metódy prieskumu.

- Vybrať si vhodnú vzorku pre dosiahnutie cieľov prieskumu.

- Vytvoriť dotazník pre vybranú vzorku prieskumu: riaditelia, učitelia a rodičia materských škôl daného typu zriaďovateľa.

- Rozdať a po následnom vyplnení danou vzorkou respondentov pozberať dotazníky.

- Vyhodnotením dotazníkov analyzovať stav manažmentu na materských školách daného typu zriaďovateľa.

- Na základe analýzy stavu manažmentu a jej porovnaním s teóriou alebo podobnými výskumami vytvoriť záver prieskumu a predložiť objektívne vedecké fakty a subjektívne odporúčania pre oblasť budúceho manažmentu materskej školy.

## 2.4. Metodika a organizácia prieskumu

Na začiatku sme si vymedzili prieskumnú tému „*Manažment súčasnej materskej školy*.“ Na základe jej kľúčových slov „manažment“ a „materská škola“ sme si definovali základné pojmy a pomocou odbornej literatúry sme si urobili prehľad skúmania danej problematiky. Na základe prehľadu v danej téme sme si vytvorili problémy a otázky nášho prieskumu. Otázky a problémy spočívali v zistení stavu manažmentu súčasných materských školy štyroch typov zriaďovateľa, ktorými sú: štátna materská škola bez právnej subjektivity, štátna materská škola s právnou subjektivitou, cirkevná materská škola a súkromná materská škola. Naplnenie cieľa prieskumu si vyžadovalo realizovať prieskum na danej nami vybranej *prieskumnej vzorke* za použitia vhodných *prieskumných metód*.

## 2.5. Prieskumná vzorka

Prieskumná vzorka pozostávala z riaditeľov, učiteľov a rodičov detí materských škôl daných typov zriaďovateľa (súkromná materská škola – ďalej len SMŠ, cirkevná materská škola - CMŠ, štátna materská škola s právnou subjektivitou - ŠMŠsps a štátna materská škola bez právnej subjektivity - ŠMSbps), ktorí tvoria reprezentatívny výberový súbor vyčlenený zo základného súboru (súhrn všetkých osôb, ktoré v prieskume prichádzajú do úvahy) – riaditeľov, učiteľov a rodičov detí všetkých materských škôl. Na vytvorenie reprezentatívneho výberového súboru sme uplatnili stratifikovaný výber, pretože sme potrebovali všetkých riaditeľov, učiteľov a rodičov detí materských škôl rozdeliť do prirodzených oblastí (strát), čiže do oblastí zriaďovateľa materskej školy, v ktorej sme potom náhodným výberom volili jednotlivcov do daného súboru. Kvantitatívne tvorilo náš výberový súbor 3 riaditelia, 12 učiteľov a 30 rodičov detí materských škôl každého daného typu zriaďovateľa, čiže 12 riaditeľov, 48 učiteľov a 120 rodičov detí všetkých materských škôl. Počet respondentov v konečnej prieskumnej vzorke bol však determinovaný ich zúčastnením sa na nami zvolenej metóde prieskumu.

## 2.6. Prieskumné metódy

Pre náš prieskum sme použili metódu dotazníka a to pre každú skupinu prieskumnej vzorky: riaditeľov, učiteľov a rodičov daných materských škôl, ktorého obsah sa týkal manažmentu materskej školy. Kvôli trom pohľadom na rovnaký problém sa väčšina otázok v dotazníkoch zhodovala. Boli však aj také, ktoré mali daní respondenti od seba odlišné, pretože sme sa, napr. nemohli dotazovať rodičov na niektoré odborné javy v riadení materskej školy, tie sme preto použili iba pre riaditeľov.

Nami vytvorené dotazníky boli neštandardizované, pretože sme v nich použili vlastné vytvorené otázky. Zároveň boli kombinované pretože sa v nich nachádzali otvorené, zatvorené a tiež polootvorené položky. Pre konečnú úpravu dotazníkov sme realizovali predprieskum, ktorý tvoril jeden riaditeľ, učiteľ a rodič. Po analyzovaní vyhodnotených položiek sme upravili obsah dotazníkov, aby boli pre dosiahnutie našich cieľov účelovejšie a pre respondentov zrozumiteľnejšie, jasnejšie a ľahšie vyplniteľné. Z 50 položiek v dotazníku pre riaditeľov sme vytvorili konečných 41, z 56 položiek v dotazníku pre učiteľa konečných 40 a z 52 položiek v dotazníku pre rodičov konečných 31. Všetky tri typy dotazníkov (pre riaditeľov, učiteľov a rodičov) sa skladajú z troch častí. Prvá obsahuje *úvodné slová* dotazníka, ktorými je vysvetlený účel a dôležitosť prieskumu, *inštrukcie*, ktoré zahrňujú jasný výklad o spôsobe odpovedania v položkách. Druhá časť je zameraná na *vecné položky*, ktoré sú zamerané na tzv. „závislé premenné“ (vyjadrujú zvolené problémy prieskumu) a poslednú časť tvoria *populačné* (demografické) *položky*, ktoré zahrňujú otázky osobných

údajov respondenta (vek, bydlisko, vzdelanie, prax, povolanie a i.) a otázky všeobecných otázok o materskej škole, v ktorej respondent pracuje alebo (v prípade rodičov) ktorú navštevuje jeho dieťa.

Vyššie charakterizovaná prieskumná výberová vzorka predstavovala 12 riaditeľov, 48 učiteľov a 120 rodičov, a tak sme rozposlali 228 ucelených a kompletných dotazníkov, všetkých do 12 materských škôl. Návratnosť dotazníkov bola rôzna v každom jeho type: *riaditeľ* – 83,3 %, *učiteľ* – 68,7 % a *rodič* – 58,3%. Tieto čísla však nie sú konečné, pretože našu finálnu prieskumnú vzorku sme museli vytriediť rovnomerne v každom type respondentov. Tú sme napokon vyčlenili na 8 riaditeľov, 24 učiteľov a 60 rodičov detí všetkých materských škôl, čiže vzorku za každý typ zriaďovateľa materskej školy, tvorili 2 riaditelia, 6 učelia a 15 rodičia.

## 2.7. Výsledky prieskumu

Na začiatok by sme chceli uviesť jeden názor, ktorý je podľa nás vhodným úvodným slovom k diskusii: „Dnes sa mení celá filozofia postavenia a fungovania školy v podmienkach prudkého spoločenského rozvoja a rýchlych zmien vo všetkých oblastiach spoločnosti. Škola by mala byť pružným, otvoreným, dynamickým systémom. V konkurenčnom prostredí vytvárať a ponúkať kvalitné služby, zvyšovať svoj imidž, viac sa priblížiť životu, potrebám a požiadavkám spoločnosti i jednotlivcov (Šuťáková–Ferencová 2004, s. 5).

Aby mohla materská škola spĺňať podmienky, ktoré interpretovali dané autorky, je potrebné, aby sa poznal a následne ďalej rozvíjal systém jej riadenia. K dosiahnutiu cieľov nášho prieskumu, ktoré sa týkajú práve poznania tohto systému, sme si v úvode vytvorili otázky resp. problémy na jeho preskúmanie. Na základe odpovedí na dané problémy uvedieme výsledky nášho prieskumu.

### ***Sú dnes podmienky manažmentu materských škôl daného typu zriaďovateľa dobré?***

Podľa „najkompetnejších“, čiže riaditeľov a učiteľov materských škôl každého nami skúmaného typu materskej školy, sú ***podmienky v systéme riadenia*** veľmi dobré ak nie výborné. To znamená, že ciele a funkcie škôl daných typov zriaďovateľa sú dobre stanovené a riaditelia presne vedia ako ich dosiahnuť. Vízia školy je jasne koncipovaná, v súlade s plánom práce školy, včítane riadenia, organizácie, koordinovania, kontroly a hodnotenia, ale tiež schopnosti prispôbovať sa novým podmienkam a pružne riešiť nežiadúce javy. Netreba však zabúdať, že ide o subjektívnejší pohľad, pretože zo skúseností vieme, že táto skupina býva málo sebakritická. Z objektívneho pohľadu rodičov (pretože sami nerozhodujú o daných podmienkach) sú podmienky systému riadenia „len“ dobré najmä v štátnej materskej škole bez právnej subjektivity.

***Kvalita personálu*** všetkých typov materskej školy sa tiež javí veľmi dobre, čo znamená, že na školách pracuje prevažne stabilný kolektív, ktorá má odbornú pedagogickú spôsobilosť. Z objektívnych pohľadov však táto kvalita klesá najmä v súkromných a štátnych materských školách bez právnej subjektivity. Dopad má na to zriaďovateľ, ktorý v prvom prípade, zrejme nevyužíva možnosť výberu kvalitných pedagógov a v tom druhom zase naopak brzdí výber kvalitných pedagógov, ktorých by mal prehodnocovať na základe riaditeľovho odporúčania, pretože ten vie lepšie posúdiť kvalitu vyplývajúcu z jeho práce.

Predchádzajúca podmienka má samozrejme veľký vplyv na tú ďalšiu, ktorou je ***psychosociálne prostredie školy, resp. jej klíma***, ktorú charakterizuje skupina zamestnancov s rovnakými záujmami a chcením spolupracovať a podieľať sa na dobrých vzťahoch nie len medzi sebou, ale aj k svojim klientom, teda k deťom a ich rodičom. Keďže na súkromných a štátnych školách bez právnej subjektivity nevládne 100 % kvalita zamestnancov, dalo by sa očakávať, že aj klíma školy bude na rovnakej úrovni, no zo subjektívnych i objektívnych

výpovedí sa táto domnienka nepotvrďuje. Teda môžeme konštatovať, že kvalita personálu nemusí stále predpovedať kvalitu klímy školy. Naopak na školách, kde je vraj dobrá kvalita personálu (cirkevná a štátna materská škola s právnou subjektivitou) sa dobrá klíma nepotvrďuje 100 %.

**Riadenia** sa preukazujú vo všetkých materských školách ako veľmi kvalitné, teda školy majú kritériom ohraničené hospodárske činnosti odpovedajúce potrebám, cieľom a funkciám školy. Systém vonkajšieho, vnútorného hodnotenia i sebahodnotenia je efektívny, hodnotenia a odmeňovania sú systematické, spravodlivé a motivujúce k ďalšej práci. Je len predsa škola, ktorá nemá tieto nástroje úplne zladené a to cirkevná materská škola.

Tí menej subjektívnejší nám poukazujú na ich nespokojnosť v podmienke **nadradeného okolia**. Sú to učitelia, ale aj rodičia najmä zo štátnych škôl s aj bez právnej subjektivity a tiež rodičia zo súkromných škôl. To znamená, že zámery zriaďovateľa na týchto materských školách nie sú až tak v súlade so štátnou politikou v oblasti predškolského vzdelávania a nie veľmi dobre sa v nej orientujú, či málo poznajú jeho súčasné priority.

Ako jeden z následkov toho možno považovať problém v **technických prostriedkoch**, ktoré podľa „subjektívnych“ nie sú na veľmi dobrej úrovni práve v súkromných a štátnych materských školách bez právnej subjektivity. „Objektívni“ zase kritizujú tento nie najlepší stav na všetkých materských školách, no možno je to len ich prehnaná potreba alebo chuť, aby ich deti boli vychovávané a vzdelávané len v najlepších podmienkach.

**Podmienku orientácie na zákazníka** (rodinu dieťaťa a dieťa samotné) môžeme hodnotiť ako veľmi dobrú vo väčšine prípadov materských škôl. Školy sa teda snažia a aj rešpektujú záujmy i potreby rodiny v súlade s výchovno-vzdelávacím programom. Rodina ako prioritne zodpovedná za výchovu dieťaťa sa aktívne spolupodieľa na výchove a vzdelávaní. Teda celkovo sú vzťahy s rodinou na veľmi dobrej úrovni. Nemôžeme však prehliadnuť rodičov, aj keď ide len o jednotlivcov cirkevnej materskej školy, ktorí považujú túto podmienku „len“ za dobrú. Ak by sme ich dôvody - prečo hodnotia rešpektovanie ich záujmov a potrieb za „len“ dobré, považovali ako nesplnenie ich potrieb v technických prostriedkoch školy, ktoré predtým tiež nehodnotili za výborné, mohli by sme konštatovať, že ich názor je objektívny a tým aj reálny či aktuálny.

Na úrovni **inovácií** ako podmienky úspešného manažmentu materskej školy sa celkom kriticky hodnotí skupina „subjektívnych“, konkrétne malá skupina z cirkevnej materskej školy. Znamená to, že na ostatných materských školách selektívne prijímajú a zavádzajú inovácie vhodné konkrétne pre ich školu, ďalej programový materiál, metódy práce, štýly vedenia, systém kontroly, hodnotenia a pod. podmienené ich pozitívnym prijímaním všetkými členmi kolektívu včítane rodičov. Danej cirkevnej materskej škole, toto zavádzanie inovácií chýba.

Ako vyplýva z už skôr spomenutej podmienky – kvality personálu, jeho **napredovanie** je na „len“ dostatočnej úrovni v súkromných materských školách. To znamená, že pedagógovia sa v tomto type školy len málo systematicky a koordinovane ďalej vzdelávajú. Je však zaujímavé, že to tvrdia o učiteľoch len oni sami. V ostatných typoch materských škôl je napredovanie personálu na veľmi dobrej úrovni.

Poslednú podmienku úspešného manažmentu, teda **kvalitu riadenia** možno zo subjektívnych pohľadov (riaditelia sa hodnotili sami) považovať na všetkých školách za veľmi dobrú ak nie výbornú. Objektívnejšie pohľady (učitelia) túto podmienku hodnotia rovnako. Jeden názor, konkrétne v súkromnej materskej škole, hodnotil kvalitu vedenia „len“ ako dobrú. Aj tí najobjektívnejší z hodnotením tejto podmienky ako „veľmi dobrá“ súhlasili. Môžeme teda povedať, že na všetkých materských školách prevláda dobrý štýl vedenia a odborné schopnosti ich riaditeľa.“

### ***Prevláda nejaký konkrétny štýl riadenia na materských školách daného typu zriad'ovateľa?***

V poslednej vete predchádzajúceho problému teda hodnotíme štýl vedenia riaditeľov ako dobrý. Na základe otázok v dotazníkoch pre všetkých respondentov už vieme aj odpoveď na otázku druhého problému, teda „akým druhom štýlu vedenia riaditeľa materských škôl vedú svoju školu?“ Na všetkých typoch materských škôl hodnotia riaditelia svoj štýl ako **demokratický**, resp. **kooperatívny**, teda ich prístup k riadeniu školy a jeho personálu je založený na tom, že presne vedia čo robia, dobre delegujú úlohy na podriadených, vedia motivovať k práci, neprikazujú, radia sa a prerokávajú, čo znamená, že členovia skupiny sa podieľajú na rozhodovaní a následnom uskutočňovaní rozhodnutí, dovoľujú svojmu personálu pracovať spôsobom, ktorí sami považujú za najlepší a iné (Kuzmišinová 2002 (b)).

Podľa „objektívnejších“ a aj na základe vyhodnotenia ďalšieho problému „*angažovanosti učiteľov a rodičov na materských školách*“, však zhodnocujeme štýl vedenia na materských školách trochu inak. Na súkromných i cirkevných materských školách majú riaditelia okrem kooperatívneho prístupu aj prístup liberálny. Liberálny štýl sa však využíva skôr na výskumných pracoviskách resp. vysokých školách, tak ho v prípade materskej školy nahradíme podobným „*autoritatívno-nedirektívnym*“ štýlom. Riaditelia teda okrem viditeľnej spolupráce s personálom a rodičmi materskej školy, im niekedy nedávajú možnosť v rozhodovaní, ale pri realizácii týchto rozhodnutí majú voľnú ruku stále. To potvrdzuje teóriu Kuzmišinovej (2002 (b)), ktorá zdôvodňuje, že žiaden štýl vedenia nie ani najsprávnejší a ani jeden nie je na zavrhnutie, v praxi totiž „čistý“ štýl neexistuje. Môžeme teda zhrnúť kooperatívny a autoritatívno-nedirektívny štýl, ako kombináciu štýlov vedenia na materských školách.

### ***Prejavuje sa tento štýl vedenia vo funkciách riadenia ako sú plánovanie, organizácia, kontrola, hodnotenie a motivácia daných typov zriad'ovateľa materskej školy?***

Z výsledkov predchádzajúcej otázky, problému poznáme štýly vedenia na všetkých materských školách, ktoré sa obyčajne prejavujú aj spoločným rozhodovaním vedenia, personálu a rodičov školy a ich uskutočňovaním daných rozhodnutí, ale aj rozhodovaním v riadení iba riaditeľmi v závislosti na situácií, charaktere úlohy a kolektívu, poslania organizácie a jej kultúry. To či to platí aj na materských školách nám odpovedá vyhodnotenie výsledkov prieskumu na otázky o angažovaní personálu a rodičov pri plánovaní, organizovaní, kontrole a hodnotení školy ako na otázky o motivácii personálu školy.

Angažovanie učiteľov a rodičov riaditeľmi pri plánovaní, organizácii, kontrole i hodnotení, závisí tiež veľmi od toho, či dané skupiny vôbec **chcú byť angažovaní** a v prípade rodičov, či sú **dostatočne informovaní** o týchto funkciách riadenia na ich materských školách.

Z výsledkov vieme, že rodičia všetkých materských škôl sú informovaní o riadení ich materských škôl pomerne dobre, no mohli by byť aj lepšie, hlavne rodičia *zo súkromných škôl v oblasti kontroly a hodnotenia* a rodičia *z cirkevných a štátnych škôl bez právnej subjektivity v oblasti plánovania školy*.

Aj keď nás subjektívne tvrdenia zo súkromných materských škôl informujú, že angažovanosť ich učiteľov má zastúpenie v každej oblasti riadenia (administratíva, ekonomika, pedagogika a iné), objektívne pohľady, teda pohľady učiteľov sú iné – ich angažovanosť je iba v oblasti pedagogiky a to aj z dôvodu, že sami sa nechcú podieľať na rozhodovaní vo finančnej a administratívnej sfére školy. Čo sa týka rodičov, tak tí sú angažovaní veľmi málo, a ak áno sú to ekonomické záležitosti ohľadom sponzoringu a technického zabezpečovania školy. Tento stav však rodičom neprekáža. Sú však, hoci len ojedinelé, aj prípady zapájania sa rodičov do organizácie školských akcií. V plánovaní a kontrole je angažovanosť učiteľov na



celkom dobrej úrovni, horšie je to však s rodičmi, tí sa napríklad na kontrole vôbec nezúčastňujú. Až na zopár jednotlivcov, ani tento stav rodičom neprekáža.

Úroveň angažovanosti učiteľov a rodičov je na cirkevných školách najlepšia zo všetkých typov škôl. Okrem kontroly a hodnotenia v oblasti administratívy a ekonomiky školy sa obidve skupiny podieľajú na organizácii všetkých oblastí školy. Na druhej strane to učiteľom a aj niektorým rodičom nie veľmi vyhovuje, hlavne v oblasti plánu práce školy.

Výsledky angažovanosti učiteľov a rodičov štátnych materských škôl s právnou subjektivitou sú v prípade učiteľov porovnateľné s výsledkami cirkevnej materskej školy, akurát sú naviac angažovaní v administratíve a ekonomike školy a v prípade rodičov zas porovnateľné s výsledkami súkromnej materskej školy. Učitelia tohto typu školy však nie sú natoľko nespokojní z ich angažovanosti, a ak áno, tak len v spomínanej sfére administratívy a ekonomiky.

Rovnako je to aj s posledným typom materskej školy a to štátnej školy bez právnej subjektivity, len učitelia sú ešte spokojnejší z ich angažovanosti rodičia sú viac angažovaní v oblasti plánu práce školy.

Vo funkciách manažmentu materskej školy ako je plánovanie, organizácia a kontrola sa teda štýl vedenia daných materských škôl uplatňuje. V štátnych školách teda prevláda kooperatívny štýl vedenia, ktorý sa preukazuje rovnocenným rozhodovaním učiteľa a riaditeľa vo väčšine oblastí riadenia a organizácie školy. V súkromných a cirkevných školách prevláda rovnako autoritatívno-nedirektívny ako kooperatívny štýl vedenia, pretože učitelia nerozhodujú vo všetkom, ale dané rozhodnutia môžu v plnej moci praktizovať sami. Je tu však zvláštny fenomén. Totiž učitelia i rodičia, sa majú možnosť spolupodieľať na rozhodovaní v riadení a organizácii školy, no nevyužívajú ju. Zrejme to súvisí z motiváciou k práci, ktorá ako vieme, je tiež jednou z funkcií manažmentu školy. Motivácia ako už vieme sa okrem iného prejavuje motivačnými stimulmi, ktorých využitie je v rukách riaditeľov. Z nášho prieskumu vyplýva, že využívanie týchto motivačných stimulov je a v prípade štátnych škôl musí (legislatíva) byť odlišné.

Na súkromných školách sa v „subjektívnych“ tvrdeniach dosť využíva rovnako hmotných i nehmotných motivačných stimulov. Reálne podľa „objektívnych“ tvrdení však tomu, tak nie je. Hmotné stimuly tejto materskej školy majú svoje využitie iba v zastúpení sociálneho fondu. Iba v niektorých individuálnych tvrdeniach sa vraj využívajú aj mzdové formy v podobe prémie a odmien a tiež sociálne výhody. Z nehmotných stimulov tu prevláda dobrá pracovná klíma a atmosféra. Ostatné nehmotné stimuly sa využívajú len málo.

Napriek zisteniu (ktorému sa budeme venovať konkrétnejšie pri ďalšej otázke), že cirkevné materské školy majú málo financií, sa u nich dostatočne využíva hmotných stimulov. Ďalší rozdiel oproti cirkevným materským školám je aj vo väčšom využívaní nehmotných stimulov, ktorými sú uznanie, osobná sila, moc a vplyv ako aj dobrá pracovná klíma a atmosféra.

Štátne materské školy s právnou subjektivitou predchádzajú v motivácii všetkých ostatných, pretože ich učitelia sú dostatočne motivovaní, či už hmotnými alebo nehmotnými stimulmi. S pomedzi nehmotných stimulov sa v tomto type škôl aj najviac využíva príležitosť pre rozvoj.

Riaditelia posledného typu materských škôl, teda štátnych škôl bez právnej subjektivity sú pri rozhodovaní využívania hmotných stimulov dosť obmedzení, pretože podľa legislatívy o nich rozhoduje zriaďovateľ školy – platy, odmeny, prémie, sociálny fond a výhody, tým všetkým sa zaoberá mesto/obec. V prípade nehmotných stimulov sú na úrovni cirkevných materských škôl, akurát sa učiteľom dostane viac uznania za ich prácu.

Aj napriek individuálneho prístupu riaditeľa a spokojnosti učiteľov z ich motiváciou, ako jednej z funkcií manažmentu materskej školy, môžeme potvrdiť prejavovanie sa prvkov autoritatívno-nedirektívneho štýlu vedenia súkromných materských škôl a kooperatívneho

štýlu vedenia škôl ostatných typov zriaďovateľa. Nepotvrdil sa nám však názor, že pri dobrej motivácii sú učitelia radšej angažovaní v rozhodovaní o riadení a organizácii ich materskej školy, pretože ani vhodná motivácia na cirkevnej škole neovplyvňuje učiteľov, aby sa na danom rozhodovaní zúčastňovali.

### ***Je stav a manažment materských škôl v súčasnosti lepší ako bol pred rokom 1989?***

Všetci respondenti nášho prieskumu sa vyjadrili poväčšine rovnako, preto môžeme konštatovať daný problém v jednom objektívnom názore. Dnešný stav v materských školách je lepší hlavne v jej napredovaní. Je tu oveľa väčší výber zamerania škôl, ktoré nadobúdajú stále viac efektívnych inovácií v programe výchovy a vzdelávania, čo sa napríklad vyznačuje aj individuálnejším prístupom k dieťaťu. Rastie odborná pedagogická vzdelanosť riaditeľov i učiteľov, ktorá sa odzrkadľuje na lepšej kvalite práce ako aj klímy školy, ktorá úzko súvisí s nedirektivitou riaditeľa a užšou spolupracou učiteľa s rodičmi detí. Zhoršuje sa však stabilita školy, ktorá vyplýva z ekonomických a sociálnych zmien. Všade je nedostatok peňazí, vplyvom súčasných demografických podmienok, sa v školách nachádza čím menej detí, a tak rastie negatívna konkurencia, ktorá má podobu boja o dieťa. Školy sa rušia aj napriek spokojnosti rodičov v ich dobrú a opodstatnenú funkciu. Tieto stavy materských škôl v súčasnosti, či už negatívne alebo pozitívne, majú svoje zastúpenie v každom type školy iné.

### ***Majú materské školy daného typu zriaďovateľa nejaké osobitné výhody a nevýhody od ostatných typov zriaďovateľa?***

Na túto otázku nám odpovedá už súčasná legislatíva štátu, ktorá dáva možnosť súkromným a cirkevným materským školám prijať a využívať okrem štátnych aj iné finančné zdroje na chod svojej organizácie. Ďalej dáva možnosť súkromným, cirkevným i štátnym materským školám s právnou subjektivitou prijať i prepustiť personál podľa svojho výberu. Tieto možnosti, ak sú využívané, sú vlastne výhodou pre dané typy školy. Nevýhodou potom logicky bude nemať tieto možnosti a tie nemajú štátne materské školy bez právnej subjektivity. Podobne sa nám vyjadrili aj skupiny respondentov, ktoré uviedli aj konkrétnejšie príklady výhod a nevýhod materských škôl daných typov zriaďovateľa.

Súkromná škola ma teda výhodu, že má okrem štátnych dotácií i dotácie od rodičov, ktoré si sama zvolí. Majú tiež možnosť predlžovania alebo skracovania pracovného času, ktorý sa skôr predlžuje a tým vytvára pre rodičov nadštandardné služby. Výhoda výberu vlastných zamestnancov je zase nevýhodou pre rodiča, pretože si nemôže byť istý, či je jeho dieťa v odborných rukách, je však na jeho výbere, či v takomto prípade zverí dieťa do tejto školy.

Výhoda cirkevných materských školách ako uvádzame vyššie spočíva v jej dotáciách od štátu i od cirkvi. Podľa tvrdení nami skúmaných respondentov sa však dotácie od cirkvi dosť málo využívajú, a tak je ekonomický stav týchto škôl skoro rovnaký ako v štátnych.

Štátne materské školy s právnou subjektivitou majú výhodu vo výbere vlastného personálu, resp. v jeho hodnotení, či motivovaní, pretože majú tiež výhodu vo vlastnom zaobchádzaní s financiami, ktoré im však v balíku určí zriaďovateľ (mesto/obec).

Na základe doteraz spomínaných faktov by to mohlo vyzerať, že štátna materská škola bez právnej subjektivity nemá žiadne výhody, treba sa však pozerieť aj na pedagogickú stránku riadenia. Tak napríklad riaditelia tohto typu školy majú v ekonomických a administratívnych veciach školy postarané ich zriaďovateľom, teda mestom a môžu sa plnohodnotne venovať pedagogickému riadeniu i vedeniu personálu. Horšie je to v prípade súkromných materských školách, pretože ak riaditelia sú aj súčasne zriaďovatelia (náš typ respondentov), tak sa kvôli rozhodovaniu v ekonomickej a administratívnej sfére nemôžu plnohodnotne venovať pedagogike ani svojmu pedagogickému personálu. Rovnako je to aj so štátnou materskou školou s právnou subjektivitou. Nevýhodou štátnej školy bez právnej

subjektivity však stále zostáva jej ekonomická stránka, to však tiež záleží iba na tom, ako hospodári jej zriaďovateľ.

### ***Je úroveň sebestačnosti, stability a rozvoja materských škôl daného typu zriaďovateľ'a dobrá?***

Preskúmané skutočnosti v predchádzajúcich otázkach nám predpovedajú aj stav sebestačnosti, stability a hlavne rozvoja materských škôl daných typov zriaďovateľ'a. Sebestačnou možno nazvať školu súkromnú, cirkevnú i štátnu materskú školu s právnou subjektivitou. Sami si rozhodujú o svojich finančných príjmoch a výdavkoch, o usporiadaní a kvalite svojho personálu aj o prijatí či využívaní inovácií v programe výchovy a vzdelávania. Všetko však záleží na zriaďovateľ'ovi, nakoľko tieto možnosti využíva. Najhoršou v sebestačnosti teda môžeme nazvať štátnu materskú školu bez právnej subjektivity, pretože tá vo svojom vnútri nerozhoduje o ničom. Správa sa len tak, ako jej určí štát.

V stabilite vyniká cirkevná materská škola, pred súkromnou a obidve sú ďaleko pred štátnymi školami. Vyplýva to z toho, že cirkev je jedna z najstabilnejších spoločenstiev vôbec, a tak dokáže zaručiť podmienky, ktoré školu v každej situácii podržia. Pri dobrej organizácii si súkromná materská škola určuje vlastné podmienky pre svoju stabilitu. Vzniká len tam, kde sú dobré demografické podmienky, čiže nie je ochudobnená o počty detí a tým aj dotáciami na ňu. Na základe svojich právomocí vyplývajúcich z legislatívy, sa môže flexibilnejšie prispôbovať potrebám rodičov a tým zvýšiť ich záujem. Štátne školy sú viazané svojím zriaďovateľ'om mestom/obcou a tomu z legislatívy vyplýva, že má na starosti okrem školy aj iné odvetvia ako je školstvo. Školy sú akoby ďalšou „starosťou“ a veľakrát sa im preto dostatočne nevenuje, v horších prípadoch ich zatvára, nehl'adiac na záujem rodičov, ktorí sú so školou spokojní.

Úroveň napredovania materskej školy závisí od jej kvalitného riadenia i pedagogického personálu, od inovácii vo výchovno-vzdelávacom procese, vo flexibilitate prispôsobovania sa novým podmienkam doby i požiadavkám rodičov. Takýmito podmienkami sa vyznačujú najmä školy, kde zriaďovateľ'om je hneď aj riaditeľ. Čiže môžeme povedať, že najlepšou úrovňou rozvoja, resp. napredovania školy disponujú súkromné a štátne materské školy s právnou subjektivitou. Prijímajú kvalitný odborný personál a efektívne inovačné metódy vo vzdelávaní prispôbujúc sa podmienkam doby a z nich vyplývajúcim potrebám a požiadavkám rodiny. Školy so slabším napredovaním sa vyznačujú podľa odbornej kvality neselektovaným personálom a „striktnými“ niekedy zaostalými výchovnými a vzdelávacími názormi. To znamená že výchovný obsah i spôsob jeho vst'epovania má len jeden záber. V prípade cirkevných materských škôl ide často len o jeden, a to duchovný záber vo výchove. V štátnych materských školách sa zase používajú staršie, síce už overené postupy, ale neprispôbujú ich vyvíjajúcim sa spoločenským podmienkam v štáte.

Ťažko však hodnotiť úroveň stability a rozvoja rôznych typov materských škôl len na základe ich súčasného stavu. Ako vieme cirkevné materské školy majú len krátku tradíciu nehovoriac o transformácii riadenia školstva v štáte. Cirkevné školy ešte môžu prijať inovácie v pláne a postupoch, či metódach naplňovania programu výchovy a vzdelávania, vyberať z kvalitného odborného personálu ako aj ujednotiť finančný rozpočet pre svoju školu. Štátne školy zas môžu a už aj nadobúdajú právnu subjektivitu a mesto/obec si po čase určite nájde cestu ako skvalitniť administratívnu či ekonomickú činnosť riadenia školy, aby bol každý, riaditeľ, učiteľ, rodič a najmä dieťa spokojné. Na základe vyhl'iadok terajších riaditeľ'ov môžeme konštatovať, že presne týmto smerom chcú svoje školy viesť. Aj keď ich táto ťažká cesta ešte len čaká, už teraz im gratulujeme k prvému kroku, ku kroku chcieť niekam pokročiť.

## Záver

K prvému kroku materských škôl, ktorým je rozhodnutie zmeniť niečo k lepšiemu alebo držať sa len toho dobrého sme im už blahoželali. Hlavným cieľom, ktorý bol v poznaní stavu manažmentu súčasnej materskej školy v jej rôznych typoch zriaďovateľa a prostredníctvom jeho charakteristických črt a z nich vyplývajúcich výhod či nevýhod prezrádzajúcich stabilitu či napredovaniashopnosť materskej školy navrhnúť zlatú strednú cestu kadiaľ by sa mal ďalej uberať.

Aby si svet zaručil svoju existenciu aj v budúcnosti, využíva vo všetkom konštantu rovnováhy, ktorá zaručuje, že keď existuje dobro musí existovať aj zlo a naopak. V stave manažmentu materskej školy sa to prejavuje v jeho výhodách i nevýhodách. Dnešné riadenie materských škôl má vo všeobecnosti najväčšiu výhodu v možnosti výberu. Môže si vybrať, že ju bude riadiť cirkev, štát alebo právnická, či fyzická osoba. Naopak jeho nevýhodou je, že ani jeden z výberov mu nezaručí, že všetko „pôjde ľahko“.

**Súkromné materské školy** síce majú dostatok financií, možnosť výberu kvalitného odborného personálu i možnosť uplatniť v nich akýkoľvek schválený efektívny alternatívny program výchovy a vzdelávania, no nikto im nezaručí, že budú mať stále dostatočný počet detí, teda vhodné demografické podmienky a sociálno-ekonomickú stabilitu rodiny, ktorá školu zabezpečuje, aby svoju funkciu, vychovávať a vzdelávať národ, mohla plniť. Dokonca bohužiaľ ako vieme, možnosť výberu kvalitného pedagogického personálu ani veľmi nevyužíva.

**Cirkevné materské školy** majú rovnaké výhody ako tie súkromné a rovnako im nikto nezaručí dostatočný počet detí. Aj tu s ľútosťou konštatujeme, že nevyužívajú svoje možnosti vo výbere kvalitných pedagógov, dokonca nasmerovali svoju výchovu len jedným ideologickým smerom.

**Štátne materské školy s právnou subjektivitou** majú tiež možnosť výberu kvality, či už v oblasti personálnej alebo obsahovo programovej, aj ju naplno využívajú, no sú priškrtení rozpočtom mesta okrasovaným množstvom iných odvetví, ktoré spravuje. Nemusí sa však okrem financií materskou školou ako takou zaoberať, pretože tá si sama stanovuje ich využitie. Tu sa však vyskytuje ešte jeden problém súvisiaci s prácou riaditeľa. Ten síce má ekonomickú a administratívnu právomoc v organizácii školy, ako i výber kvalitného personálu vo vlastných rukách, ale nie je to niekedy skôr na príťaž? Nevenuje sa potom nedostatočne vedeniu svojho personálu ako i tvorbe kvalitného plánu práce školy?

**Štátne materské školy, ktoré nie sú právnym subjektom** majú výhodu v nevýhode, lebo ich riaditeľ nemôže rozhodovať o ničom okrem pedagogického riadenia, ale zase dvakrát tak sa mu venuje.

Zlúčením všetkých výhod materských škôl možno vytvoríme spomínanú zlatú cestu. Aby ňou mohol manažment materskej školy putovať, netreba vytvoriť jeden optimálny typ materskej školy, stačí iba „zaplátať“ diery každého typu materskej školy, ktoré sú v ich systéme riadenia.

**Súkromná materská škola** by mala naplno využívať svoje možnosti výberu kvalitných pedagógov, veď má na to prostriedky. Určite by rodičov nemala prehnane finančne vyťažovať, pretože sa nám to zdá neetické, veď ide o výchovu dieťaťa, a dufame, že ešte žijeme vo svete kde sa platí len za tovar a dieťa tovar zaručene nie je. Finančné vyťažovanie môže raz zapríčiniť aj to, že keď sa raz zmenia demografické podmienky, nemusí ostať veľa z tých rodín, ktoré sú finančne dobre zabezpečené.

**Cirkevnej materskej škole** by prospelo prijať okrem rádových sestier aj odborný pedagogický personál alebo dbať práve na kvalitnom vzdelávaní rádových sestier. Ďalej by ich výchova nemala smerovať len jedným ideologickým smerom. Nehodnotíme ho ako zlý, ale podľa nás by nemal byť jediný.

**Štátne materské školy** by mal podľa nás v prvom prípade dotovať štát dostatočne, pretože pokiaľ je škola kvalitná, vychováva národ, bez ktorého by sám nemohol fungovať. Nie je však cieľom našej práce politika, tak sa zameriavame na pedagogiku. Tú tvoria pedagógovia, ktorých by si mala škola pre svoju kvalitu sama vyberať. Kto môže lepšie vyberať kvalitného pedagóga ak nie kvalitný pedagóg?

**Štátna materská škola s právnou subjektivitou** už takú možnosť má, je však veľmi potrebné, aby sa vyberal aj kvalitný riaditeľ, pretože ten musí zvládať okrem výberu pedagógov i veci ekonomické a v neposlednom rade veci pedagogické. No opýtajme sa sami seba úprimne, koľko je takých riaditeľov? Alebo skôr, aké šance majú riaditelia dosiahnuť požadovanú kvalitnú úroveň, aby zvládali riadiť školu ako napríklad premiér štát? Ten na splnenie svojej funkcie potrebuje kvantum ministrov a úradníkov. Riaditeľovi by možno stačil len jeden, ktorý by dohliadol, aby bola právna i finančná otázka zabezpečená. To má teraz na starosti mesto i cirkev, ale dobre vieme, že sú postrádateľní aj v iných oblastiach, niekedy možno viac ako v oblasti riadenia materskej školy. Ak by sa raz v budúcnosti v prípade štátnych materských škôl využívala možnosť „najať si“ kompetentného zamestnanca, ktorý by riešil ich právne, či ekonomické záležitosti, určite by sa mal venovať len im. Obidve strany, teda riaditeľ ako hlava plánu práce školy a „právník - ekonóm“ ako zábezpeka najvhodnejších podmienok na tento plán, by tak boli flexibilné v svojej spolupráci a z toho vyplývajú aj vo vytváraní optimálneho manažmentu materskej školy.

Ak sa nám podarilo vytvoriť „zlatú cestu“ alebo aspoň jej podobu a materské školy sa rozhodnú, že po nej budú kráčať, nech nezabudnú na rovnováhu sveta, to znamená, že aj keby sa táto alebo iná cesta javila ako tá najzlatšia, určite v nich nájdú výmole, síce zlaté, ale výmole. My im však prajeme tých výmoľov čo najmenej.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- BEČVÁŘOVÁ, Z. 2003. *Současná materská škola a jejířizení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.
- BOUROVÁ, M. 2003. *Evaluaace a hodnocení v materské škole*. Nový Bydžov: Atre.
- ČORBA, V. 1999. *Základy všeobecného manažmentu*. Prešov: PU FHPV. ISBN 80-88722-72-1.
- KUZMIŠINOVÁ, V. 2002 (a). *Vybrané kapitoly z manažmentu*. Prešov: FHPV PU. ISBN 80-8068-159-7.
- KUZMIŠINOVÁ, V. 2002 (b). *Personálny manažment pre učiteľské špecializácie*. Prešov: FHPV PU. ISBN 80-8068-137-6.
- MEDLEN, M. a kol. 2002. *Škola ako právnická osoba*. Bratislava: SEducoS. ISBN 80-967146-9-4.
- OBDRŽÁLEK, Z.– K. HORVÁTHOVÁ a kol., 2004. *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00022-1.
- ŠUŤÁKOVÁ, V.–J. FERENCOVÁ.: Transformácia riadenia školstva z pohľadu súčasnej vzdelávacej politiky štátu.. In *Zborník z 12. konferencie ČAPV*. Prešov: FHPV PU, 2004.
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-73-5.
- TUREK, I. 1998. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava: MC. ISBN 80-8052-013-5.

### **Author Information:**

*PaedDr. Monika Miňová – PhD, Department of Preschool and Elementary Education and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E–mail: [monika.minova@unipo.sk](mailto:monika.minova@unipo.sk)*

# СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ТА ФІНАНСУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УСРР У 1920-ИХ РОКАХ

## SYSTEM OF MANAGEMENT AND FINANCING OF PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE 1920s

*Наталя Аксакова*

*Natalia Aksakova*

### **Анотація**

У статті розглянуто питання реформування освітньої галузі УСРР у 1920-их роках, висвітлено проблеми формування керівного складу вищих навчальних закладів, функціонування відділень, факультетів, предметних та циклових комісій, участь студентського загалу в управлінні навчальними закладами УСРР. Автором висвітлено проблему фінансування системи педагогічних ВНЗ УСРР у 1920-их роках., прослідковано етапи впровадження реформи фінансування педагогічних ВНЗ, роль та рівень республіканського та місцевого фінансування педагогічних ВНЗ, запровадження системи самофінансування педагогічних ВНЗ УСРР.

### **Annotation**

The article deals with the issues of reforming the educational sector of the Ukrainian SSR in the 1920s, the problems of the formation of the leadership of higher educational institutions, the functioning of departments, faculties, subject and cycle commissions, and the participation of the student community in the management of educational institutions of the Ukrainian SSR. The author highlighted the problem of financing the system of pedagogical universities of the USSR in the 1920s, followed by the stages of implementation of the reform of financing of educational institutions, the role and level of republican and local financing of pedagogical universities, and the introduction of a self-financing system for pedagogical universities of the Ukrainian SSR.

*Ключові слова: освіта, реформи, управління, фінансування.*

*Key words: education, reforms, management, financing.*

### **1. Процес реформування освітньої галузі УСРР на початку 1920-их років**

Реформування освітньої галузі значною мірою залежало від органів управління освітою. Керівництво робітничою професійною і вищою спеціальною освітою в УСРР, згідно декрету РНК УСРР від 10 серпня 1920 р., здійснював Головний комітет професійно-технічної та спеціально-наукової освіти (Головпрофос). Головою комітету та заступником наркома освіти було призначено завідувача Одеського Губнаросу Я.Ряппо, а відділи вищих навчальних закладів і професійної освіти, що до цього існували у складі НКО УСРР, були ліквідовані 20 вересня 1920 р. [1, с. 68]. Місцевими органами нового комітету стали губернські комітети професійно-технічної та

спеціально-наукової освіти (Губпрофоси) у складі Губнаросів, а вищі навчальні заклади знаходились у безпосередньому підпорядкуванні Головпрофосу.

Організація центрального і місцевого апаратів Головпрофосу припала на кінець грудня 1920 – січень 1921 років. Так, з 12 лютого 1920 р в Одесі почав працювати новостворений виконавчий орган Губпрофосу – відділ реформи вищої школи, у розпорядження якого переходили всі вищі навчальні заклади Одеси, включаючи і педагогічні освітні установи [2, с. 42].

У березні 1921 р. на засіданні колегії НКО УСРР було затверджено «Тимчасове положення про вищі навчальні заклади України». Положення повністю ліквідувало автономію вищої школи та створило нову систему управління [3, с. 1-4]. Вищим органом управління інститутом було Правління на чолі з ректором, який призначався головою Губпрофосу. Правління скликало Раду інституту, в якій, поруч з професорами, були представники громадських організацій, органів управління освіти. Аналогічна система управління складалась і на факультетах. Управління вищими навчальнимикладами поділялось на дві частини: науково-навчальну та адміністративно-господарську. На чолі першої стояв ректор, а другої – проректор (заступник ректора), якого призначав ректор. Керівником кожного відділення інституту ректор призначав декана, декан відповідав за науково-навчальну та адміністративно-господарську роботу. Для ведення цієї роботи при кожному відділенні створювались дорадчі комісії у складі голови (декана), трьох викладачів та представника партійного осередку. Усі члени комісії, за винятком представника партосередку, призначались ректором за поданням декана.

Починаючи з 1921 р., згідно «Інструкції політкомісарам вищих навчальних закладів», яку підписали секретар ЦК КП(б)У Ф. Кон та голова Головпрофосу Я. Ряппо, керівництво ВНЗ здійснювалось ректором та політкомісаром [4, с. 20-22]. Ректору належала одноосібне управління, а політичний контроль за його діяльністю здійснювався політкомісаром. Політичний контроль політкомісарів розповсюджувався як на навчально-академічну, наукову, так і адміністративно-господарську сфери. Політкомісари призначались Губпрофосом за згодою Губкомів КП(б)У та затверджувались Головпрофосом. Так, політкомісаром Одеського ІНО було призначено Є. Щепкіна, уповноваженим Одеського гуманітарно-суспільного інституту О. Бутмана [2, с. 86]. У надзвичайних випадках з питань адміністративно-господарської та навчальної частин політкомісар міг безпосередньо сам віддавати розпорядження і повідомляти про це ректора. У випадку незгоди з розпорядженням політкомісара, ректор не мав права зупинити розпорядження, а тільки міг повідомити про це Губпрофос. Проте, політкомісар мав права зупинити розпорядження ректора, повідомляючи про це у Губпрофос. До обов'язків політкомісара належало нести відповідальність за навчальний стан вищого навчального закладу, підтримувати навчальну дисципліну, сприяти культурно-просвітницькій роботі.

## **2. Впровадження «Тимчасового положення про вищі навчальні заклади УСРР»**

В червні 1921 р. на засіданні малої комісії Головпрофосу було розглянуто питання «Про впровадження у життя тимчасового положення про вищі навчальні заклади», де особливо дискутувався пункт про одноосібну відповідальність ректора. Більшістю голосів цей пункт Положення було залишено без змін [5, арк. 29]. Проте повноваження ректора вищого навчального закладу невдовзі були дещо обмежені. Вже 3 квітня 1922 р. вийшла нова редакція «Інструкції політкомісарам вищих навчальних закладів», яка скасовувала Інструкцію 1921 р. Згідно нового документу політкомісар разом з ректором «здійснював всю повноту влади у вищій школі» [6, арк. 13]. Нова Інструкція значно

збільшувала права політкомісарів і одночасно накладала нові обов'язки. Відтепер політкомісар, на рівні з ректором, мав відповідати за розвиток вищої школи та якість роботи, втілювати у життя декрети про вищу школу, стежити за проявами контрреволюційних елементів та здійснювати заходи щодо їх викорінення, розвивати самодіяльність студентства та підтримувати навчальну дисципліну.

У січні 1922 р. Наркомос УСРР розробив «Тимчасове положення про вищі навчальні заклади УСРР» за підписом Наркома освіти Г. Гринька, а у жовтні 1922 р. це Положення затвердила сесія РНК УСРР. [6, арк. 1-40; 7, с. 1-42]. Це Положення включало організаційно-правові засади побудови вищих навчальних закладів та систем управління інститутами. За Положенням, управління ВНЗ здійснювали ректор і політкомісар, які були наділені усіма повноваженнями з управління навчальною, науковою та адміністративно-господарською діяльністю. Ректор і політкомісар призначались Головнопрофосом. Перший вважався відповідальним завідувачем, а другий - відповідальним представником державної влади. При необхідності призначались їх помічники: ректору-проректор, а політкомісару його заступник.

## **2.1. Керівні органи ВНЗ УСРР у 1920-ті роки**

До органів, що керували справами в цілому у ВНЗ належали Рада ВНЗ і Правління ВНЗ. Рада вищого навчального закладу націлювала всю роботу інституту і здійснювала контроль над нею. До складу Ради входили члени Правління, декани, представники профспілкових об'єднань, зацікавлених наркоматів, місцевої влади, професура, викладачі, наукові співробітники, студенти. Рада скликалась не менш, ніж один раз на тримісяч. Правління ВНЗ складалось з 3-5 осіб, яких висувала на посади членів Правління Рада ВНЗ. Головою Правління був ректор, який призначався Наркомосом з числа кандидатів на цю посаду, висунутих Радою ВНЗ.

Правління ВНЗ мало широке коло повноважень, до яких, зокрема, входило затвердження усіх рішень та постанов Рад і Президій факультетів, обрання викладачів та наукових співробітників, складання щорічного кошторису ВНЗ, призначення та звільнення з посад адміністративних та господарських службовців ВНЗ тощо[6, арк. 5].

## **2.2. Роль факультетів та обов'язки деканів у ВНЗ УСРР у 1920-ті роки**

Керівництво навчально-науковою роботою здійснювалося через факультети, на чолі яких стояли декани. Факультети об'єднували основну групу дисциплін і були закінченим цілим у науковому та навчальному відношенні. Кількість факультетів визначав Наркомос. Справами факультетів керувала Президія факультету під контролем Правління ВНЗ. Органом факультету була і Рада факультету, до складу якої входили члени Президії факультету, представники приймальної комісії, представники від викладачів (вибрані на загальних зборах факультету по предметним комісіям, по одній особі на комісію) та представники від студентів, у кількості рівній кількості предметних комісій. Головою Ради факультету був декан. Рада факультету вирішувала питання відносно діяльності відділень факультету та предметних комісій, координувала їх діяльність, висувала кандидатури на заміщення вакантних посад. Всі рішення Ради факультету набирали чинність через тиждень з дня прийняття, якщо не були скасовані Правлінням ВНЗ. Декан факультету одноосібно відповідав перед Правлінням за все, що відбувалось на факультеті і мав право призупиняти усі постанови відділень та предметних комісій. У разі незгоди більшості Президії з деканом, Президія мала право оскаржити постанову декана, але не мала права призупиняти її виконання [6, арк. 2-4].



### **2.3. Рада відділення та предметні комісії ВНЗ УСРР у 1920-тих роках**

Органом відділення була Рада відділення, до складу якої входили всі викладачі і студенти у кількості 50% від кількості викладачів. Важливою ланкою управління у вищому навчальному закладі були предметні комісії, які керували справами споріднених дисциплін та науковою роботою. До складу предметних комісій входили усі викладачі та студенти, у кількості половини від чисельності викладачів, яких обирали за спеціальною процедурою. Предметні комісії обирали Правління предметної комісії, голову, його заступника та секретаря. До компетенції предметних комісій належав розподіл навчальних курсів між викладачами, контроль за виконанням студентами навчальних планів, розробка програм, обговорення методів навчання, затвердження звітів професорів та викладачів про хід проходження навчальних курсів. Крім того, предметні комісії займались висуванням кандидатур на заміщення вакантних посад професорів та викладачів, що давало перевагу у конкурсі, здійснювали керівництво підлеглими лабораторіями, кабінетами, музеями, бібліотеками та затверджували їх кошторис, видавали наукові збірники та часописи.

Поряд з предметними комісіями у вищих навчальних закладах продовжували існувати науково-навчальні ради, які були сформовані ще на початку 1921 р. Наприклад, у Катеринославському ІНО науково-навчальна рада складалась з 58 осіб, серед яких було 7 професорів і 10 студентів [8, арк. 67].

Науково-навчальна рада займалась питанням організації та координації наукових розробок та навчального процесу, контролем за проходженням навчальних дисциплін, методикою викладання. У складі науково-навчальних рад створювались студентські курії, які намагались активно відстоювати навчально-академічні права студентського загалу. Так, студентська курія науково-навчальної комісії Катеринославського ІНО 21 лютого 1921 р. звернулася до Головнопрофосу з листом, в якому просила надати їм право направляти студентів у наукові відрядження, видавати їм матеріальні субсидії та урівняти у правах харчування та матеріального забезпечення зі студентами індустриально-технічної вертикалі [8, арк. 102]. Після створення предметних комісій науково-навчальні ради передали свої повноваження і напрацювання першими з метою уникнення дублювання у роботі.

### **2.4. Роль студентів педагогічних ВНЗ УСРР в управлінні навчальними закладами**

Крім зазначених органів управління ВНЗ, 15 грудня 1922 Президією Головнопрофосу було утворено Комітет у студентських справах, який отримав статус Вищої апеляційної інстанції у студентських справах. До складу Комітету увійшли два представники від Головнопрофосу та по одному від ЦБКС та Южбюро ВЦСПС. У всіх ВНЗ були створенні комісії у студентських справах, куди студенти могли звертатися у випадку порушення їх прав з боку органів управління ВНЗ, факультету або відділення [9, арк. 25]. Комітет та комісії у студентських справах зіграли важливу роль у захисті порушених прав студентів під час «соціально-академічних перевірок складу студентства».

Затвердження «Тимчасового положення про вищі навчальні заклади УСРР», одночасно супроводжувалося прийняттям окремих рішень щодо виконання базових пунктів Положення, яке фактично стало Статутом вищої школи. 3-го липня 1922 р. комісія Наркомосу розглянула питання «Про створення правлінь в усіх інститутах», які почали активно працювати з початку 1922 – 1923 навчального року [9, арк. 191].

### 3. Введення Статуту вищої школи

19 січня 1923 р. на засіданні ЦБКС з доповіддю «Про підсумки введення нового Статуту вищої школи» виступив представник ЦК РКП(б) Шляхман, який зазначив, що підбивати підсумки щодо формування нових органів управління ВНЗ ще рано. Шляхман підкреслив, що склад Правління та Рад ВНЗ складається переважно з комуністів, це досягається шляхом залучення до органів управління ВНЗ представників зацікавлених наркоматів, профспілок, місцевих органів влади. ЦБКС, отримавши підтримку з боку оргбюро ЦК КП(б)У, вирішило розгорнути широку дискусію щодо нового Статуту вищої школи [9, акр. 16].

Розгорнута ЦБКС дискусія щодо доцільності нових органів управління у ВНЗ, які створювались за новим Статутом вищої школи, продовжилась на сторінках газет та журналів і у 1924 р. В цей час журнал «Студент революції» надрукував статтю голови Головногопрофосу Я. Ряппо «Про керівництво вищою школою», де він піддав нищівній критиці Ради та правління ВНЗ, Ради та Президії факультетів. Аналізуючи перший період побудови вищої школи, Я. Ряппо зазначив, що «на першому етапі (1920 – 1922 рр.) ні про яку демократію у ВНЗ не могло бути і мови, в цей час йшла повна перебудова ВНЗ під керівництвом Головногопрофосу». На другому етапі розпочався процес демократизації управління вищою школою. Проте, на думку голови Головногопрофосу, «всі ці складні надбудови в управлінні ВНЗ – Правління, Президії, предметні комісії є повністю зайвими, а єдині Ради ВНЗ є абсолютно непотрібними і недоречними» [10, с. 14-15]. Така оцінка діяльності нових органів управління ВНЗ з боку керівника професійної освіти була цілком зрозумілою. Новий Статут ВНЗ було розроблено у Москві, де йшла жорстока боротьба між радянським керівництвом та професурою ВНЗ за автономію вищої школи, яку більшовики обіцяли застосувати після закінчення громадянської війни. Але замість автономії вищої школи професура отримала управління інститутами у вигляді Рад та Правління ВНЗ, Рад та Президії факультетів, які в свою чергу почали ускладнювати Головногопрофосу процес перебудови освітньої системи.

Тому у грудні 1924 р. Наркомос УСРР затвердив нове «Положення про інститути в УСРР» [11, арк. 119 –221]. За новим Положенням здійснювалась чергова перебудова системи управління ВНЗ. На чолі інституту стояв ректор, який призначався Головногопрофосом.

Ректор спільно з Правлінням інституту здійснював керівництво адміністративно-господарською та навчальною діяльністю інституту. Число проректорів встановлював Головногопрофос, їх повинно було бути двоє. Проректори виконували доручення ректора, а у випадку хвороби заміщували його. Кандидатів до складу Правління інституту висували делегатські збори. Правління складалось з 5 осіб і затверджувало склад всіх факультетських органів, комісії інституту, складало і затверджувало річний звіт, кошторис та інші фінансові документи. Головним напрямком у роботі Правління був контроль і нагляд за діяльністю всіх органів ВНЗ та студентів. При Правлінні створювались різноманітні постійні та тимчасові комісії. Один раз у триместр ректор скликав загальні збори викладачів, співробітників та студентів і робив звіт. Протокол загальних зборів надсилався до Головногопрофосу.

Декан очолював факультетську комісію, куди залучались секретарі усіх предметних комісій. Факультетська комісія здійснювала управління усіма процесами на факультеті і скликалась не менш як один раз у триместр, де з доповіддю виступав декан. Всі рішення в органах управління інституту приймались більшістю голосів.

Правління педагогічних інститутів включали до свого складу ректора, проректорів, деканів, представників професури, викладачів та студентів. Так, у Правліннях

Київського і Одеського ІНО у січні 1926 р. було по 2 представники від професорів, викладачів і студентів [12, арк. 82]. Вони розглядали широке коло питань щодо організації діяльності та функціонування інститутів. Наприклад, у жовтні 1925 р. на засіданні Правління Київського ІНО були розглянуті питання щодо організації розселення студентів у гуртожитках, забезпечення їх харчуванням, розподілу стипендії, контролю за навчальною дисципліною [12, арк. 49]. У листопаді 1924 р. на засіданні Правління Уманського педагогічного технікуму були вирішені питання щодо поповнення бібліотечного фонду технікуму, складання кошторису та річного звіту [12, арк. 208].

Сформована у 1924 р. система управління вищими навчальними закладами збереглась майже без змін до кінця 1920-х років, коли розпочався процес уніфікації системи освіти. У січні 1925 р. ЦК РКП(б) прийняв постанову «Про роботу вищої школи», в якій було сформульовано нові завдання вищих навчальних закладів щодо підготовки спеціалістів. Планувалося зміцнити зв'язок вищих навчальних закладів з виробництвом. У 1929 році, у ході уніфікації системи освіти, було розпочато процес реорганізації вищої школи за галузевим принципом.

Отже, система управління педагогічною освітою знаходилась у безпосередньому підпорядкуванні Головрфосу та Губпрофосів і мала жорстку централізацію. Безпосередніми виконавцями установ комуністичної партії та Наркомосу у педагогічних ВНЗ були ректори, політкомісари, декани факультетів та відділень. Ідея автономії управління ВНЗ була безапеляційно відкинута радянською владою ще на початку 1920-х років, проте елементи демократизації системи управління інститутами і технікумами ми спостерігаємо в процесі створення колегіальних органів управління ВНЗ: Правління і Рад ВНЗ, Президій і Рад факультетів, загальних зборів та предметних комісій. Незважаючи на постійні пошуки оптимальної моделі управління ВНЗ, сама система підпорядкування і методи керування вищою освітою залишались тоталітарними та командно-адміністративними.

#### **4. Система фінансування педагогічної системи ВНЗ УСРР у 1920-их роках**

Поряд з системою управління педагогічною освітою впродовж 1920-х рр. поступово формувалась і система фінансування, яка безпосередньо впливала на розвиток мережі та структури педагогічних ВНЗ та стан навчально-матеріальної бази. На першому етапі розвитку системи фінансування (1920 – 1922 рр.) основним і майже єдиним джерелом фінансування педагогічних ВНЗ були кошти, що виділялись з державного бюджету. На засіданнях РНК УСРР щомісячно виділялись різні суми (в залежності від їх надходжень) і надсилались до Наркомосу УСРР. Так, у листопаді 1921 р. на фінансування вищих навчальних закладів було перераховано 2200 млн. крб. з яких майже 38% було витрачено на утримання навчальних закладів педагогічної освіти [5, арк. 60]. Проте цих коштів було недостатньо для постійно зростаючої мережі педагогічної освіти.

Скорочення надходжень коштів до державної скарбниці, спричинене зростанням економічної кризи, викликало до життя потребу пошуку додаткових, альтернативних джерел фінансування освітньої галузі. Слід підкреслити, що на першому етапі розвиток системи фінансування освіти був спрямований на натуральне забезпечення потреб вищої школи, оскільки гроші у цей час втратили свою купівельну спроможність і ринок тільки розпочав складатися. В умовах голоду 1922 р. виплати заробітної плати викладачам та стипендії студентам педагогічним ВНЗ продуктами харчування та взуттям і одягом були цілком виправданими.

З 13 грудня 1922 р. розпочався другий етап розвитку системи фінансування педагогічної освіти, коли на засіданні колегії Головпрофосу було визначено перелік навчальних закладів що мали державне значення. До них було віднесено 13 педагогічних інститутів і 20 технікумів [13, арк. 88]. Другий етап формування системи фінансування тривав до 1929 р. Крім того в кінці 1922 р. розпочалась реформа системи фінансування освіти, за якою основний тягар фінансових витрат на утримання навчальних закладів перекладався з республіканського бюджету на місцевий. За цією схемою фінансування більшості педагогічних технікумів здійснювалося з місцевих бюджетів, можливості яких були вкрай обмежені, а освітні витрати «з'їдали» лівову частку прибуткової частини бюджетів місцевих рад. Навіть ті навчальні заклади, що отримали статус «державно - значимих», а разом з ним і право на державне бюджетне фінансування, врешті решт залишились без бюджетного утримання. Так, Полтавський педагогічний технікум, який потрапив до переліку педагогічних ВНЗ з центральним бюджетним фінансуванням, вже з січня 1923 р. був переведений на утримання з місцевого бюджету. Але через брак коштів у місцевому бюджеті технікум змушений був існувати за рахунок самофінансування [14, с. 91].

Концептуально реформування системи фінансування освіти було обґрунтовано у Москві, коли в 1922 р. у газеті «Правда» з'явилась стаття Н. Крупської, де було констатовано повний застій у справі реорганізації ВНЗ, та запропоновано перетворити вищі навчальні заклади на «виробничі одиниці». Фактично це означало переведення їх на самоокупність. І дійсно, Наркомос УССР впродовж 1920 – 1921 та 1921 – 1922 навчальних років багатьом ВНЗ не перераховував кошти. А в Кам'янець-Подільському ВНЗ всі ці роки де-факто існували як «виробничі одиниці» [14, с. 44].

Для збереження існуючої мережі ВНЗ, у вересні 1922 р. встановлювалася плата за навчання, яка була одним із додаткових джерел фінансування вищих навчальних закладів. В цей же час вийшла інструкція Центральної приймальної комісії, яка встановлювала кількість платних місць (10%) від нового набору. За цією ж інструкцією студенти педагогічних ВНЗ звільнялись від плати за навчання. За інструкцією 1923 р. від плати за навчання звільнялось 20% студентів, 30% сплачували 50% встановленої суми [14, арк.42; с. 87]. Проте цю норму плати за навчання фактично ніхто не виконував. Так, у Житомирському ІНО всі 249 студентів сплачували кошти за навчання, з них тільки 48 осіб вносили пільгову (зменшену) плату [14, арк. 76, 107].

У Київських вищих педагогічних курсах, де більшість складали селяни, плату за навчання вносили переважно хлібом, зерном та борошном. Норма плати за навчання тут у 1922 р. складала для бідняків 2 пуди зерна, середняків – від 4 до 10, заможних селян – 15-20 пудів. Десять відсотків курсантів звільнялись від плати за навчання. У 1923 році, коли ситуація з продовольством відносно стабілізувалася і зерно впало у ціні, плату за навчання почали приймати у грошовій формі. У Одеському ІНО від сплати за навчання у 1923 р. звільнялось 50% студентів, які мали бойові, громадські та партійні заслуги, або знаходились у тяжкому матеріальному стані, а у Катеринославському ІНО з 837 студентів від сплати за навчання у цей час було звільнено 463 особи [14, арк. 83].

У січні 1923 р. на засіданні ЦБКС, у ході розгляду питання про плату за навчання, було констатовано, що «норма звільнення студентів від плати у вищій школі не задовільняє пролетарське студентство, яке вимушене вносити плату, що суперечить пролетаризації вищої школи». ЦБКС просило Головпрофос доопрацювати інструкцію, щодо звільнення робітників від плати за навчання [14, арк. 16]. В цей же час відбулось засідання Харківської міської комісії зі звільнення від плати за навчання, яка була створена при Губпрофосі. Комісія констатувала порушення, щодо стягнення плати за навчання у Харківському ІНО і рекомендувала перевести пролетарське студентство на

пільгову (зменшено) плату [14, арк. 20]. Проте, впродовж 1920-х рр. пролетарська частина студентства у своїй більшості змушена була вносити плату за навчання.

У грудні 1924 р. Головпрофос розробив анкету для студентів ВНЗ, які звертались з апеляцією до Центральної комісії у студентських справах про зменшення або звільнення від плати за навчання. Серед анкет, накопичених у центральній комісії у студентських справах, ми знаходимо багато апеляційних заяв від студентів педагогічних ВНЗ.

Зазвичай заявники перебували у лавах КП(б)У, мали робітничий стаж, або так зване «пролетарське походження». Проте, переважна більшість цих звернень залишилась не задоволеною [6, акр. 1-53]. Так, у грудні 1925 р. Правління Київського ІНО розглянуло заяви 14 студентів про зменшення плати за навчання, але правління було вимушене відмовити кожному заявнику [14, акр. 72].

Запровадження у 1922 – 1923 навчальному році плати за навчання не вирішувало проблему фінансування ВНЗ. Брак коштів вимушував РНК УСРР поступово скорочувати бюджетні витрати на освіту. Враховуючи звернення партійних осередків вищих навчальних закладів, 28 лютого 1923 р. ЦК КП(б)У розглянув питання «Про зменшення коштів по бюджету Наркомосу» і прийняв рішення просити Раднарком не «зрізати» фінансові кредити на освіту [15, акр. 32]. Однак, навіть рішення ЦК КП(б)У, не мало впливу на дії Раднаркому.

Бюджетні надходження на вищу школу впродовж 1922 – 1924 рр. постійно скорочувались. На початку 1924 р. журнал «Студент революції» сповіщав: «На Україні більшість ВНЗ не взято на державне забезпечення і знаходиться на самозабезпеченні, оскільки інститути без плати за навчання не можуть існувати» [16, с. 25]. Наступного року зі сторінок «Студента революції» до органів влади звернувся нарком освіти СРСР А. Луначарський, який закликав вирішувати питання фінансування ВНЗ та студентства у першочерговому плані [17, с. 9].

Враховуючи те, що бюджетні надходження до ВНЗ поступово скорочувались, відповідно зростала норма внесення плати за навчання. Слід зазначити, що плата за навчання у різних профільних вертикалях професійної (спеціальної) освіти була різною. Наприклад, студенти Харківських ВНЗ за період з 1 жовтня 1922 р. по 1 квітня 1923 внесли до Головпрофосу майже 1 мільярд 270 мільонів карбованців. З них Медичний інститут – 450 млн., Технологічний – 256 млн., Інститут народного господарства – 277 млн, а Інститут народної освіти – лише 90 млн [17, акр. 54].

У 1923 р. студенти педагогічних інститутів сплачували найменшу плату за навчання серед усіх профільних вертикалей (40 крб.). Ця сума була вдвічі нижче за індустріально-технічну та сільськогосподарську освіту, у 2,5 рази меншою за соціальну-економічну та медичну освіту та втричі – за художню. Найнижчою була плата за навчання і в педагогічних технікумах – 30 крб. Для 10% прийому в педагогічні ВНЗ встановлювались плата 250 крб. Під цю категорію підпадали особи, що використовували найманих працівників (так звані «куркулі» та «непмани»).

## **Заклучення**

Зміни у системі фінансування і розширення фінансової самостійності ВНЗ потребували нагального напрацювання нормативно-правової бази щодо врегулювання фінансової діяльності інститутів та технікумів. 30 березня 1923 р. РНК УСРР видала постанову «Про створення при навчальних закладах спеціальних грошових фондів», в якій зазначалось, що в доповнення до ст.73, 88-90 «Кодексу законів про народну освіту УСРР» від 22 листопада 1922 р. дозволялось створення при кожному навчальному закладі спеціальних грошових фондів. У спеціальних грошових фондах навчальних

закладів, за даною постановою, повинні були акумулюватися кошти від сплати за навчання, від доходів майстерень, радгоспів і інших видів господарського використання навчально-допоміжних приміщень, доходи від виробничої діяльності підприємств, створених навчальними закладами, надходжень від державних і суспільних організацій, пожертв приватних осіб. 28 червня 1923 р. Наркомос УСРР розробив інструкцію «Про порядок отримання, зберігання і витрачання фонду спеціальних коштів навчальних закладів» за підписом заступника голови Наркомосу Я.Ряппо. Ця інструкція дозволяла витратити гроші фонду спеціальних коштів на отримання навчальної частини господарсько-оперативні витрати, ремонт і обладнання будівлі, опалення, стипендії, заробітну плату позаштатному персоналу, відрахування в спеціальний будівельний фонд. Для поточних витрат в касі навчального закладу дозволялось залишати 660 крб., всі інші кошти перераховувались на рахунки Держбанку або до каси Наркомосу.

## Література

1. Вища школа УСРР за 50 років. – ч. I (1917 – 1945 рр.). – К.: Вид-во Київського університету, 1967. – 245 с.
2. Левченко В. В. Історія Одеського інституту народної освіти (1920 – 1930 рр.) / В.В.Левченко. – Одеса: Видавництво ТЕС, 2010. – 427 с.
3. Временное положение о Высших учебных Заведениях Украины// Бюллетень офіційних розпоряджень і повідмлень Наркомосвіти. – 1921. – Ч. 7-8 (25 липня). – 231 с.
4. Инструкция Политкомиссарам Высших учебных Заведений// Бюллетень Украинского главного комитета профессионально-технического и специально-научного образования. – 1921. – №8-9. – 89 с.
5. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 273 – Звіт Полтавського відділу народної освіти про його роботу за 1920 – 1921 рр. і матеріали до нього, 162 арк.
6. ЦДАГО України, ф. 1. оп. 20, спр. 1513 – Положение о высших учебных заведениях, подготовительных курсов для поступления в вузы, инструкция политкомиссарам институтов. Доклады о состоянии партийной работы в Институтах народного образования (ИНО). Тезисы, доклады, положения о профессиональном образовании. Протоколы заседаний комиссии по распределению стипендий в вузах и др. документы о гражданских учебных заведениях, 79 арк.
7. Временные положения о Высших учебных заведениях УССР. – т.1. Временные положения об Институтах – Харьков: Вид-во, Наркомосу, 1922. – 42 с.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 250 – Матеріали про роботу Катеринославських інститутів народної освіти та теоретичних наук за 1920 – 1921 навч. рік / звіти, кошториси, учбові плани, штатні розклади / Списки професорів, доцентів, викладачів, асистентів, студентів та службовців Катеринославських інститутів народної освіти на березень – грудень 1921 р., 150 арк.
9. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 20, спр. 1301 – Протоколи засідань коллегії і президиума Укрглавпрофорба УССР по проверке приема в высшие учебные заведения, 79 арк.
10. Ряппо Я. Об управлении высшей школы / Я. Ряппо // Путь просвещения. – 1924. – №4-5. – С.18-28
11. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 20, спр. 1680 – Протоколи засідань Центрального бюро Коммунистического Студенчества при организационно-инструкторском отделе ЦК

- КП(б)У. Отчёт Центрального бюро о деятельности за период с 22 декабря 1922 – январь 1923 г. Протоколы заседаний бюро обще студенческого комитета по улучшению быта учащихся высшей учебных заведений /КУБУЧА/, 53 арк.
12. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, спр. 314 – Постанови, положення, інструкції, учбові плани та інші матеріали щодо методології викладання в середніх та вищих учбових закладах, 79 арк.
  13. Державний архів міста Києва, ф. р. – 352, оп. 1, спр. 767 – Описи научних трудов профессорско-преподавательского состава, представленных в высшую аттестационную комиссию и список лиц, входящих в общеинститутский совет 1921 г., 126 арк.
  14. Кравцов В. Полтавские курсы / В. Кравцов // Студент революції. – 1924. – № 1–2. – С. 90–91.
  15. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 20, спр. 1656 – Перечни постановлений ЦК КП(б)У. Письма отделов ЦК КП(б)У, советских учреждений о выполнении решений Центрального комитета Партии, 296 арк.
  16. Кауфман Л. Большой вопрос / Л. Кауфман // Студент революції. – 1924. – №1-2. – С. 24-25.
  17. Луначарский А. Советское строительство и рабоче-крестьянская интеллегенция / А.Луначарский // Студент революції. –1925. – №5. – С. 3-15.

**Author Information:**

*Natalia Aksakova – Ph.D. in Historical Sciences, Educational and Scientific Vocational-Pedagogical Institute of the Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Bakhmut, Ukraine.*

*E-mail: [andaksakov@ukr.net](mailto:andaksakov@ukr.net)*

# КОМУНІКАЦІЯ І ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА

## COMMUNICATIVE AND LITERARY EDUCATION

### MOTIVICKÁ ANALÝZA A INTERPRETÁCIA AUTORSKEJ ROZPRÁVKY MALÝ PRINC (A. DE SAINT-EXUPÉRY)

### MOTIVIC ANALYSIS AND INTERPRETATION OF LITERARY FAIRY TALE THE LITTLE PRINCE (A. DE SAINT-EXUPÉRY)

*Radoslav Rusňák*

*Radoslav Rusnak*

#### **Abstrakt**

V príspevku svoju pozornosť orientujeme na autorskú rozprávku svetoznámeho francúzskeho spisovateľa AntoinadeSaint-Exupéryho *Malý princ*. Vybraný umelecký text podrobujeme motivickej analýze a interpretácii, pričom sa bližšie venujeme titulu diela, existenciálnej pozícii človeka v texte, ako aj konkrétnym motívom (šatka, lietadlo, cesta, mlčanie, smrť, baobaby) a postavám v príbehu (ruža, líška, obyvatelia asteroidov), ktoré nadobúdajú širší konotačný a symbolický rozmer. Týmto spôsobom sa usilujeme v rámci rozprávkového žánru priblížiť Exupéryho nadčasové posolstvo o ťažkom hľadaní cesty človeka k človeku. Interpretáčna štúdia môže zároveň poslúžiť ako literárnoteoretické východisko pre didaktickú komunikáciu v rámci primárneho vzdelávania.

#### **Annotation**

In the paper, attention is given on the author's tale from world famous French writer Antoine de Saint-Exupéry *The Little Prince*. Selected artistic text was motivically analysed and interpreted, while we deeply deal with the work title, existential position of a man in the text, as well as with concrete motive (scarf, aeroplane, road, silence, baobabs) and characters in the story (rose, fox, asteroids' citizens), which gain wider connotative and symbolic dimension. Within the tale genre in this way we attempt to approximate Exupéry's timeless message about difficult finding of a way from a man to man. Simultaneously, the interpretative study also aims to serve as literary-theoretical outcome for didactic communication within the primary education.

**Ключові слова:** Antoine de Saint-Exupéry, Malý princ, autorská rozprávka, motív, symbol, interpretácia.

**Key words:** Antoine de Saint-Exupéry, The Little Prince, literary fairy tale, symbol, interpretation.



## 1. Úvod

Útla knižka od Antoinade Saint-Exupéryho *Malý princ* sa v sekundárnej literatúre označuje ako filozofické dielko venované pôvodne deťom; ako filozofická rozprávka pôvodne zamýšľaná ako detská literatúra. Znamená to teda, že samotná knižka musí nevyhnutne mať dve myšlienkové roviny, ktoré sa ponúkajú optike potenciálneho čitateľa – a to rovinu epickú (dejovú, fabulovú) a rovinu filozofickú (mysliteľskú, hlbavú, úvahovú). V prípade epickej úrovne ide v podstate o prostý rozprávkový príbeh popretkávaný poetickými ozvláštneniami; tézovito teda v diele nachádzame „rozprávania o autorovom živote medzi dospelými; o havárii lietadla na Sahare a stretnutí s malým princom; rozprávania o malom princovi a ruži; o planéte kráľa; o planéte márnivca; o planéte pijana; o planéte biznismena; o planéte lampára; o planéte geografa; o planéte Zemi, kde zistí, že na svete je veľa ruží, kde sa stretne s múdrou líškou (fenekom – púštnou líškou), s výhybkárom, s obchodníkom; kde nájde studňu. Letec opraví havarovaný stroj a malý princ ho jednej noci po poštípaní hadom opustí. Letec po šiestich rokoch príbeh porozprával deťom“ (Caltíková 1998, s. 11). Epický príbeh Saint-Exupérymu poslužil ako látkový podklad, rozprávačská kulisa na zvestovanie oveľa hlbšieho a vážnejšieho posolstva než je len prostý príbeh vesmírneho chlapca so zlatými vlasmi a zvedavými otázkami, na ktorých zodpovedanie nikdy nerezignuje – a nepochybne toto posolstvo urobilo z knižky *Malý princ* jedno z najznámejších diel francúzskej literatúry vo svete.

V prístupe k interpretácii príbehu sme zvolili variant pohľadu po línii filozofických problémov a naznačených úvah o všeľudskom zmysle bytia človeka. Týmto spôsobom sme sa usilovali čo najvýstižnejšie pretlmočiť a do istej miery aj osvetliť Exupéryho nadčasový odkaz o nie ľahkom hľadaní si cesty človeka k človeku.

## 2. Titul ako interpretačný kľúč

Názov knižky – *Malý princ* – je podľa typológie F. Všetického (2001) typom protagonistického titulu. Vzťahuje sa priamo na hlavnú postavu príbehu a formálne pozostáva z dvoch slov. Meno hlavnej postavy (princ) samo osebe evokuje rozmer rozprávkovosti a vôbec svet postáv ľudových folklórnych rozprávok, v ktorých je princ „*predstaviteľom dobra, vždy mladý, krásny, statečný*“ (Richter 2004, s. 33). Mladosť, krása a statočnosť sú atribúty, ktoré majú úzky súvis s mladým vekom, tzn. že pojem princ v sebe implicitne obsahuje istý spôsob „nedospelosti“, ktorá má čo dočinenia s prípravou na úlohu kráľa (tá by mala vývinovo po „štádiu princa“ prirodzene nasledovať). Táto forma prípravy na kráľovský post, ktorá je obsiahnutá v pojme princ, je navyše znásobená titulným prívlastkom hlavného protagonistu – *malý princ*. Navonok vyjadrená malosť, nedospelosť a v istom zmysle i nezrelosť postavy sa dostáva do veľmi blízkeho recipientskeho poľa dieťaťa, t. j. na územie detského aspektu, na ktorom detský čitateľ stojí pevne na nohách, pretože je jeho dominantným vlastníctvom. *Malý princ* sa ako titul stáva prvým kľúčom k príbehu, ktorý otvára vstupnú bránu do textu o malom vesmírnom chlapčekovi práve detskému adresátovi, pretože samotný názov poskytuje čitateľovi z detského publika možnosť vekového priblíženia sa k hrdinovi.

Titul *Malý princ* je zároveň kľúčom k celému príbehu, ktorý Z. Klátik tiež nazýva „*zjednocujúcim dominantným symbolom*“ (Klátik 1978, s. 152). Symbolom, ktorého sila spočíva v morálnej čistote a stelesnenom dobre, pretože malý princ je „*nezaťažený ľudskou skúsenosťou, prekrývajúcou a spochybňujúcou hodnoty, čistý od všetkých nánosov, vyzbrojený darom prvotného videnia ako deň po narodení... Zmyslom ľudského bytia je vyjsť tomuto chlapčekovi-princovi v ústrety*“ (ibid., s. 152).

### 3. Existenciálna pozícia človeka v texte

Existencializmus je ako filozofický a literárny smer spätý s vývinom francúzskej filozofie a literatúry počas 2. svetovej vojny. Koncom tridsiatych rokov a v období 2. svetovej vojny sa život človeka skomplikoval a ľudia stratili pocit životnej istoty, ktorý sa u nich začal hospodárskou krízou a pokračoval vojnovými udalosťami. Človek sa musel sám seba pýtať, aký zmysel má všetko dianie okolo neho a práve existencialisti sa usilovali na tieto otázky dať odpoveď. Hoci Antoine de Saint-Exupéryho s existencializmom spája motív samoty, osamotenosti a úzkosti, nemožno hovoriť o jeho zaradení do šíku existencialistických filozofov či autorov (ktorí sa týmto smerom nechali inšpirovať) – pretože reprezentuje skôr filozofujúci než filozofický smer francúzskej prózy. Orientácia na existenciálnu pozíciu človeka v určitej hraničnej situácii je však v diele Malý princ jednou z pilierových, pretože Saint-Exupéry sa odhodlal vstúpiť na pôdu riešenia problému šťastia človeka v tomto svete. A práve tým je existencialistický:

- *Ludia u vás pestujú päťtisíc ruží v jedinej záhrade... a nenachádzajú v nej to, čo hľadajú... - povedal malý princ. (...)*
- *A predsa to, čo hľadajú, by sa mohlo nájsť v jedinej ruži alebo v troške vody... (s. 98).*

Súčasný svet je autorom pripodobnený k púšti, na ktorú malý princ prichádza, a táto skúsenosť s púštnou krajinou je vôbec prvou na planéte Zem. Prvé pocity sú na vytvorenie si uceleného obrazu či predstavy o veci vždy jedny z najpodstatnejších, pretože na ich základe sa buduje ďalšie poznanie: „*Len čo malý princ pristál na Zemi, bol veľmi prekvapený, že nikoho nevidí. Už sa obával, že si zmýlil planétu, keď sa vtom v piesku pohol akýsi prstenec farby mesiaca.*“ Had, s ktorým sa na Zemi malý princ zoznamuje ako s prvou živou bytosťou, má príznakovú farbu mesiaca, ktorá nás konotatívne odkazuje na vesmírny priestor, z ktorého chlapec prišiel a nevdojak nám tým pred očami vytvára predstavu pohľadu, aký sa naskytá z mesiaca ako obežnice Zeme na Zem samotnú. Pohľad na Zem z výšky, z vesmíru, je naozaj veľmi očarujúci, preto prvotná skúsenosť s púšťou malému princovi nekorešpondovala s odporúčaním zemepisca, ktorý mu ju odporučil ako planétu s dobrou povestou:

- *Na ktorú planétu som spadol? - spýtal sa malý princ.*
- *Na Zem, do Afriky, - odpovedal had.*
- *Ach!... Na Zemi teda nikto nie je? (s. 71-72)*

V otázke princa sa teda ukrýva túžba po blízkosti človeka, ktorého túži nájsť, a púšť už svojím charakterom princovi stretnutie s človekom prinajmenšom obmedzuje. Hľadanie človeka sa tak motivicky rozloží v celom príbehu o malom princovi a stáva sa vnútornou silou zlatovlasého chlapčeka, ako aj hnacím motorom príbehu. Púšť je ako symbol samoty a opustenia najvýraznejším zdôraznením súčasného trendu existencie človeka. Zem je ľuďmi zaplnená, no vzájomné vzťahy medzi ľuďmi prahnú a vysychá v nich ľudskosť, akoby ich vysušal suchý horúci púštny vietor, pred ktorým sa v širšej piesočnatej krajine nemožno ukryť – piesok je obrazom ľudí. Iným spôsobom nás k tomuto výkladu privádza aj biblická konotácia, keď Boh Abrahámovi zvestoval, že jeho potomstvo (ľudský rod) rozmnoží a bude ho ako hviezd na oblohe a ako zrníek piesku na brehu mora (Gn 22, 16 – 18). Piesok ale nevytvára iba o kvantite, počte a množstve ľudského rodu, pretože v sebe obsahuje aj informáciu o kvalite, určitej akosti. Zrnká piesku sú na nerozoznanie, jedno ako druhé, je to súhrn rovnakých, homogénnych častíc, ktoré sa navonok ničím nelíšia. Malý princ v snahe nájsť ľudí vystúpil na vysoký vrch, z ktorého – ako sa domnieval – uvidí celú planétu a všetkých ľudí.

Spomenuli sme, že v púšti vidíme metonymický predobraz súčasného civilizovaného sveta plného anonymity, preto sa nám púštne vrchy vedia nie nepodobné staviteľským

výtvorom človeka, v ktorých sa človek uplatňuje viac do výšky, vertikálne, sústreďuje sa skôr na svoje veľikášstvo a chladné megaprojekty, než aby uprel zrak na ľudí, na societu, v ktorej denno-denne žije, horizontálne upriamil zrak na bytosti a jedincov, od ktorých jeho život ako spoločenského tvora závisí. Malý princ vystupuje na novodobú Babylonskú vežu, z ktorej vzhliada na bezmenný svet navôkol. Fyzický pohľad odniekiaľ zhora sa obyčajne spája s určitým nadhľadom (za pohľad z výškových budov sa vo veľkomestách obyčajne platí (Eiffelova veža, Empire State Building apod.); vzniká paradox dneška – ľudia si platia, aby sa pokochali výhľadom na svoje vlastné výtvory a vzdali tak hold svojej schopnosti pretvárať vonkajší životný priestor; neuvedomujú si ale, že ich zraku uniká to najdôležitejšie – dolu sa pohybujúce mravce uprostred nekončiacich ulíc, také stratené medzi chladnými kameňmi budov a tmavým asfaltom), ale ten vnútorný pohľad človeku chýba. „*Ulice sú rúry, ktoré vstrebávajú ľudí*“ (Picard, podľa Bachelard 1990, s. 71). V úprimných a jednoduchých otázkach, ako aj v automatickosti odpovedí ozveny je ukrytá tragika dnešného človeka a jeho anonymita a bezmennosti:

- *Dobrá deň, - zvolal pre každý prípad.*
- *Dobrá deň... dobrý deň... dobrý deň... - odpovedala ozvena.*
- *Kto ste? - spýtal sa malý princ.*
- *Kto ste... kto ste... kto ste... - odpovedala ozvena.*
- *Buďte mojimi priateľmi, som sám, - povedal.*
- *Som sám... som sám... som sám... - odpovedala ozvena. (s. 78)*

Krátky „rozhovor“ s ozvenou zdôrazňuje jeden zo základných momentov existencialistickej filozofie, ktorým je osamotenosť človeka medzi ľuďmi. Existovanie ľudí vedľa seba ešte neznamená, že existujú vo vzájomnej koexistencii, že sa navzájom potrebujú, že si vytvárajú pozitívne vzťahy. „*Človek je osamelý aj medzi ľuďmi*“ – reagoval na princovo konštatovanie o osamelosti na púšti had. Ako sa stráca zrnko piesku v mori púštnych dún a násypov, tak sa aj jedinečná ľudská existencia stráca v dave ľudí – vzniká paradox dvoch vzdialeností: fyzická blízkosť sa nezhoduje s vnútornou odcudzenosťou. Exupéry odhaľuje príčinu tohto stavu a nachádza ju v strate fantázie u ľudí – dospelých ľudí, ktorí zabudli, že niekedy boli deťmi (problematickou skupinou sa v príbehu nestávajú deti, ale dospelí – opierajúci sa o bezvýhradnú dôveru rozumu). Výrok malého princa: „*Človek nikdy nevie*“ je teda oveľa významnejším, než by sa na prvý pohľad mohlo v súvislosti so sopkami zdať. Toto poznanie akoby vyvieralo zo známeho Sokratovho vyjadrenia, že vie, že nič nevie, ale iní ani to nevedia, že nevedia. Človek nemôže nikdy bez výhrad vedieť, ak sa mu najprv nevyjasní vnútorný zrak, ktorý sa dospievaním zakaľuje a človek sa orientuje už len na „vážne“ veci a stráca zmysel pre nočnú oblohu a tiché čaro hviezd.

Existenciálnu osamelosť si človek spôsobuje sám, keď sa ženie za pseudopodstatnými a pozemsky prízemnými (materiálnymi) vecami. Má mylnú predstavu o možnostiach svojho poznania, preto sa náhli za chimérami a nikdy a nikde nie je spokojný: „*Človek nikdy nie je spokojný tam, kde je.*“ Životný štýl ľudí najlepšie vystihujú slová o koreňoch, ktoré vyslovila na púšti jednoduchá kvetina s tromi korunnými lupienkami, keď sa jej princ zdvorilo opýtal na jedinú vec:

- *Kde sú ľudia? - spýtal sa zdvorilo malý princ.*  
*Kvetina videla jedného dňa prechádzať okolo karavánu.*
- *Ľudia? Myslím, že ich je šesť alebo sedem. Sú to už roky, čo som ich zazrela. Ale nikdy sa nevie, kde ich stretne. Vietor ich unáša. Nemajú korene, to im veľmi prekáža. (s. 76)*

Byť ľudsky zakorenený znamená mať kdesi v priestore miesto, kde má zmysel vždy sa vrátiť, ale je to zvyk, na ktorý sa takisto zabúda. Ľudia neustále hľadajú správnu cestu sami nevediac, čo je správne. Na jej nájdenie totiž potrebujú pohľad zvnútra, lebo oči sú slepé. Vo

svojej márnej snahe sú neschopní, lebo pretrhli v sebe niť detstva, ktorá zabezpečovala kontinuitu minulosti a prítomnosti, plynulosť hľadania pravdy o svete a sebe. Sú dospelí, stali sa autoritami pre detský vek, no ich dospelosť má krátku pamäť, pretože zabudla, že z detstva vzišla; zabudla, kde má svoje korene. V slepej dôvere rozumu, piatim zmyslom a nespočetným kombináciám čísel sa potom nevyhnutne stráca podstata skutočne dôležitých vecí. Tých vecí, ktoré detstvu dodávajú tajomstvo a tým ho robia krajším, čarovnejším, a preto pravdivejším.

*Ked' im rozprávate o nejakom novom priateľovi, nikdy sa vás nespýtajú na podstatné veci. Nikdy vám nepovedia: „Aký má hlas?“ „Ako sa najradšej zabáva?“ „Zbiera motýle?“ Spýtajú sa vás: „Koľko má rokov?“ „Koľko má bratov?“ „Koľko váži?“ „Koľko zarobí jeho otec?“ Až potom si myslia, že vedia, aký je. (s. 21)*

Znamená to, že stotožňovať materiálne bytie vecí s jej povahou je v duchu Exupéryho pohľadu na život nesprávne, lebo obidve skutočnosti nevypovedajú o tej istej veci rovnako. Obdobne je to aj s kategóriou krásy a jej estetickým vnímaním, kde sú dospelí ochudobnení o mieru postihnutia krásna práve pre zakrpatenie vnútorného daru predstavivosti, a tak sa im krásno zamieňa s utilitárnosťou (účelovosťou) – s úžitkovou hodnotou peňazí vyjadrenou v číslach:

*Ak dospelým poviete: „Videl som pekný dom z červených tehál, s muškátmi v oblokoch a s holubmi na streche...“ nevedia si ten dom predstaviť. Treba im povedať: „Videl som dom za stotisíc frankov.“ Vtedy vykriknú: „To je krásne!“ (s. 21)*

Existenciálna dráma človeka, na prvý pohľad podaná veľmi ľahkým tónom, je závažná hĺbkou obsiahnutého posolstva. Človek je podobne ako ten jednoduchý kvietok na púšti obmedzený horizontmi vlastného poznania, jeho individuálny vesmír je uzatvorený a ohraničený líniami iba číro osobnej skúsenosti, čím v uvedenom príklade dochádza k mylnému a nesprávnemu generalizovaniu a abstrahovaniu krásna ako estetickej hodnoty, pretože je zjavný nedostatok vstupných údajov a informácií, ktoré by mali s kategóriou krásna priamy súvis. Uzavretí do vlastných svetov bez fantázie a predstavivosti sa ľudia sami odsudzujú na život v uzavretých množinách rôznych čísel, ktoré pri poznávaní sveta nenáležite absolutizujú, a tak neprekvapuje, že zabúdajú na to, čo nemá žiaden priamy súvis s kvantifikáciou – na objavovanie ceny šťastia.

### **3.1. Ruža – autorita, líška – tútorka**

*„Ruža je symbolická figúra taká nabitá významami, až nemá takmer nijaký: mystická ruža; a ruža žila to, čo ruže žijú; vojna dvoch ruží; ruža je ruža je ruža je ruža; rytieri ružového kríža; vďaka za prekrásne ruže; ó, svieža ruža voňavá“ (Eco2000, s. 469). V Exupéryho Malom princovi nemožno vzhľadom na charakter prózy pochybovať o symbolickom poňatí ruže. Ecove slová len poodhaľujú jeden z dôvodov, prečo sa útle literárne dielko stalo jedným z najvýznamnejších diel francúzskej literatúry. Spočíva v mnohosti významov pojmu ruže, čím sa dielu pridáva čaro mnohoznačného a nikdy nekončiaceho radu významov, z ktorých každý jeden je v danej chvíli pre čitateľa interpretačne pôvodným – napr. ako dokonalosť, naplnenie, srdce, tajomstvo, mlčanlivosť, krásna, pôvab, láska, plodnosť, stvorenie, náruživosť, zmyselnosť, túžba či kontrast večnosti (života) a pominuteľnosti (smrti) (podľa Richter 2004, s. 37).*

V primárnom čitateľskom chápaní je ruža ružou, kvetinou, kúskom živej prírody, ktorú na planéte malého princa reprezentujú užitočné a neužitočné rastliny: *„Teda z dobrých semien užitočné rastliny a zo zlých semien burina.“* Ruža, ktorá sa spočiatku vo forme semienka

objavuje na asteroide B 612, už v zárodku svojej prítomnosti vystupuje *jedinečne*, pretože je neznámym výhonkom, ktorý môže byť novým druhom nebezpečného baobabu. Antropomorfné vlastnosti a správanie ju navyše vydeľujú aj zo sveta rastlín, lebo schopnosťou malicherných ľudských reakcií sa na princovej planéte žiadna iná živá vec neprejavuje. Ružu teda nemožno chápať iba v doslovnom znení, lebo je nasiaknutá nespočetnými významami a je narážkou na všetky z nich; veď už len fakt, že je kvetinou (kúskom sveta flóry), evokuje podstatný ženský princíp a zároveň moment krehkosti a prchavosti (Richter 2004). Je zaujímavé, že hoci v porovnaní s malým princom ruža vystupuje viac ako bytosť nedokonalá, predsa len v malom svete zlatovlasého chlapčeka zapĺňa priestor autority (chlapček jej v celom príbehu vyká – vykaním ruži-autorite prejavuje úctu). Znepokojujúca autorita ruže, ktorá potrebuje ochrániť pred zlobou a nepohodou sveta zástenou alebo skleným zvonom, je po stretnutí princa s líškou zadefinovaná cez vzájomný vzťah a cez to, čo vďaka nemu vzniklo: „*Vieš... moja ruža... som za ňu zodpovedný! Je taká slabá! A taká naivná! Má iba štyri naničsúce trne, a tie ju majú chrániť proti svetu...*“ Je nezanedbateľné, že o vážnosti týchto slov vypovedá skutočnosť, že ich princ vyslovil tesne pred uštipnutím hadom a odobratím sa späť na svoju drobnú planétku k ruži, ktorú tam zanechal. Po uvedených slovách totiž nasleduje vôbec posledné vyjadrenie malého princa: „*Tak... To je všetko...*“ Autorita ruže, ktorá ho v konečnom dôsledku dohnala k úteku z asteroidu a hľadaniu odpovedí na nezodpovedané otázky na rôznych planétkach, ho napokon privoláva späť, pretože ako v čase dozrievania – v čase hľadania cesty k človeku a ľuďom (veď napokon „*všetky cesty vedú k ľuďom*“), porozumel líškiným slovám o zodpovednosti za všetko, čo si človek skrotí. Cesta poznania sa v ňom završuje: „*Vtedy som nevedel nič pochopiť! Mal som ju posudzovať podľa skutkov, a nie podľa slov. Zaplavovala ma vôňou a jasom. Nemal som nikdy utiecť! Mal som za jej priehľadnými úskokmi vytušiť, aká je nežná.*“ Až odlúčenie a prerušenie priameho fyzického kontaktu s ružou princovi otvorili oči a spoznal trpkú príchuť samoty ako ľudského údely, ktorý však musel najprv pochopiť: „*...a má iba štyri trne, aby sa mohla brániť proti svetu. A ja som ju nechal doma celkom samu*“ (s. 68), „*Buďte mojimi priateľmi, som sám*“, povedal (s. 78).

Samota, duševne pociťovaná ako ľudská osamelosť, je styčný bod, ktorý Exupéryho pripodobňuje – ako sme už spomínali – k autorom existenciálnej spisby, u ktorých je osamelosť človeka motivicky zachytená múrom, stenou ako symbolom odcudzenia a bariéry medzi ľuďmi, pričom múr stojí tak medzi nimi, ako aj okolo nich. V literatúre vychádzajúcej z existencializmu sa môžeme stretnúť s múrom hmotným (z tehál a malty), inokedy s múrom nebadaným, vnútorným, no o to tragickejšim; múrom, ktorý pretrháva citové väzby a vzťahy (Jean Paul Sartre: Múr). Múr sa stal významným *symbolom* aj v Exupéryho meditatívnej rozprávke.

Stretávame sa s ním v predposlednej 26-tej kapitole, hneď v úvodnej vete: „*Ned'aleko studne bola zrúcanina starého kamenného múru.*“ Neskôr sa dozvedáme, že práve v čase nájdenia studne sa asteroid B 612 nachádzal v najbližšej možnej pozícii k Zemi, čím sa skrátila nielen fyzická, ale dosiahnutým poznaním (za rok putovania) aj duševná vzdialenosť medzi malým princom a jeho ružou. Múr je naznačením vertikály smerom od Zeme do vesmíru a dôkazom nášho výkladu je aj postavenie živých bytostí v priestore pri múre:

„*...zazrel som zdaleka svojho malého princa, ako sedí so spustenými nohami hore na múre*“ (s. 102),

„*K malému princovi sa vzpínal jeden z tých žltých hadov, ktoré vás za tridsať sekúnd zavraždia*“ (s. 103).

Had svojím pôvodom patrí Zemi, vzpína sa k malému princovi od päty múru; zlatovlasý princ patrí asteroidu B 612, je vesmírnou bytosťou, teda sedí na múre, bližšie k nebu, oblohe, vesmíru. V porovnaní s tradičným existencializmom je neobyčajná najmä sediaca poloha malého princa na múre. Stena sa totiž vždy vytvára medzi niečím, je oddeľujúcou entitou, tzn. že v priestore vytvára bariéru, neumožňuje kontakt. Exupéryho princ ale prekonáva rozdeľujúcu funkciu múru, je viditeľný z oboch strán, ktoré múr vytvára, patrí teda obom stranám rovnakou mierou. Malý princ oslabuje odlučujúcu silu múru a ten už nie je tým, čím býval – zostáva len svojím tieňom, starou, neaktuálnou zrúcaninou niekdajšej steny. Na Zemi teda mizne a zaniká tá duševná bariéra, ktorá vznikla na princovej planéte medzi ním a ružou a ktorá ho dohnala k úteku. Pochopil, že sa mýlil, keď „*bral vážne jej bezvýznamné slová, a cítil sa nešťastný*“ a ďaleko od domova nadobúda nové poznanie zodpovednosti za všetko, čo si skrotí, čo si citovo pripúta (na Zemi sa už nezaoberal sebou samým). Ruža sa preto stáva popri hľadaní priateľa ďalšou hybnou silou poznania, za ktorým chlapček putuje; hoci v príbehu vystupuje iba v spomienkach, je autoritou, v ktorej je už v princípe ukryté hlbšie poznanie, ku ktorému sa malý princ musí sám dopracovať.

Chýbajúcim sprostredkujúcim článkom, vedúcim k pochopeniu prežitého, je *líška*. Po stretnutí s ňou sa do princovej pozornosti dostáva význam slova *skrotiť* a jeho závažnosť a dosah sa v súvislosti s líškou ako tútorkou jeho poznania stane kľúčovým aj pre pochopenie zraňujúceho vzťahu s ružou. Výklad slova *skrotiť* je v príbehu rozhodujúcim aj z dôvodu, že jeho chápanie nemusí zotrvať len pri doslovnom význame skrotenia, zdomácnenia si niečoho, ale môže byť ako nadstavba vnímaný v zmysle upokojenia, zmiernenia a utíšenia samej túžby po poznaní, ktorého sa malému princovi od líšky aj dostane. Ako všetko dôležité, aj jej tajomstvo je veľmi prosté:

- *Zbohom, - povedala líška. - Tu je moje tajomstvo. Je veľmi jednoduché: dobre vidíme iba srdcom. To hlavné je očiam neviditeľné.*
- *To hlavné je očiam neviditeľné, - opakoval malý princ, aby si to zapamätal.*
- *Čas, ktorý si strácal pre svoju ružu, robí tvoju ružu takou dôležitou.*
- *Čas, ktorý som strácal pre svoju ružu... - opakoval malý princ, aby si to zapamätal. (s. 88)*

Malý princ naplno načiera z prameňa poznania, ktorý vďaka líške-tútorke objavil. Podľa Z. Klátika je v Exupéryho heroickej koncepcii človeka srdce „*iba metaforou pre totalitu človeka, na zapojenie všetkých síl do poznania sveta. Znamená plnú angažovanosť a schopnosť najťažších obetí, bezvýhradné odovzdanie sa veci, ideálu, poslaniu. Podstaty sú skryté...*“ (Klátik 1978, s. 151). Interpretačne pútavé je najmä zdvojenie líškinkej výpovede malým princom, keď po nej opakuje každé slovo ňou mu zvereného tajomstva, pričom čerstvo nadobudnuté tajomstvo už priamo transformuje na svoju situáciu, na svoj zraňujúci vzťah k ruži („*Čas, ktorý som strácal...*“, „*Som zodpovedný...*“), čo nás upevňuje v presvedčení, že vnútorne dozrel na to, aby odhalil pravdu nielen o kvetine, ale aj o sebe. A to je najťažšie: „*Kvetiny si tak protirečia! Ale bol som primľadá, aby som ju vedel mať rád.*“ Dosiahnutá hodnota uvedenej informácie je natoľko dôležitá, že v opakovaní a výslovnej snahe zapamätania si líškiných slov sa nepochybne tají aj obava z ich straty, zabudnutia, keďže motív zabudnutia je v rozhovore s ňou obzvlášť intenzívny:

- *Čo je to zvyk? - spýtal sa malý princ.*
- *Aj to je čosi, na čo sa veľmi zabúda, - povedala líška. (s. 86),*
- *Ludia zabudli na túto pravdu, - povedala líška. – Ale ty na ňu nesmieš zabudnúť. Ty budeš navždy zodpovedný za všetko, čo si skrotíš. Si zodpovedný za svoju ružu...*
- *Som zodpovedný za svoju ružu... - opakoval malý princ, aby si ti zapamätal. (s. 88)*

Vďaka líške môžeme v príbehu o zlatovlasom chlapčekovi z malej planétky odhaliť aj priamo nevyslovené, ale hĺbkovo pociťované tajomstvo nezištnej lásky, ktorá nevyžaduje, ale obdarúva. Po tom, ako sa princ k líške emocionálne pripúta, ich vzťah sa spontánne mení z *poznávajúceho* na *obdarúvajúci*. Princ na odchode venoval líške nové vnímanie farby obilia, ktoré pre ňu bolo dovtedy absolútne zbytočné, pretože jej nič nepripomínalo. V skrotení jej však chlapček venoval novú realitu vnímania sveta cez zlatistú farbu obilia, vďaka ktorej už nikdy nebude pociťovať smútok z toho, že jej lány zrna budú cudzie, stanú sa časťou krásnej spomienky na blízku osobu, jej zosobnením, zastúpením časti za celok (synekdochou). Na oplátku je obdarovaný aj malý princ: „*Chod' sa ešte raz pozrieť na ruže. Pochopíš, že tá tvoja je jediná na svete. Vrátiš sa ku mne, aby si mi dal zbohom, a ja ti darujem tajomstvo.*“ Symbolika skrotenia (ako lásky) a naplnenia túžby po vyššom poznaní teda nielenže človeka obohacuje o dar nezištosti, ale v spätosti s ľudským svetom a svetom vecí vytvára vzťah na báze *jedinečnosti* a *konkrétosti* ako opozície k *mnohosti* a *všeobecnosti*:

- *Ty si pre mňa zatiaľ len malý chlapec podobný stotisícim malým chlapcom. A nepotrebujem ťa. A ani ty ma nepotrebuješ. Ja som pre teba iba líška podobná stotisícim líšok. No ak si ma skrotíš, budeme jeden druhého potrebovať. Budeš pre mňa jediný na svete. Ja budem pre teba jediná na svete...* (s. 83-84),
- *Vy sa na moju ružu vôbec nepodobáte, vy ešte nie ste nič, - povedal im. - Nikto si vás neskrotil a vy ste si neskrotili nikoho. Ste také, ako bola moja líška. Bola iba líškou, čo sa podobala stotisícim ostatným líšok. Ale ja som si z nej urobil priateľku a teraz je jediná na svete.* (s. 87),

a ako vyústenie hľadania v spojitosti s ľudstvom:

- *Ludia u vás pestujú päťtisíc ruží v jedinej záhrade... a nenachádzajú v nej to, čo hľadajú...* - povedal malý princ.
- *Nenachádzajú to, - odpovedal som.*
- *A predsa to, čo hľadajú, by sa mohlo nájsť v jedinej ruži alebo v troške vody...* (s. 98).

Hĺbka a vážnosť meditatívnych úvah je v Exupéryho prípade zintenzívnená aj motívom zamyslenia, akoby nedopovedania myšlienky, resp. naznačenia istého mlčania, spôsobujúceho u čitateľa nutkanie pozastaviť sa a zamyslieť nad obsahom podanej informácie. Motív mlčania zabezpečuje premostenie (presah) príbehu do priestoru bezrozmerných, no potenciálne výbojných existenciálnych odmlk:

*A nadjho sa zasnival.* (s. 17)

*Ale malý princ neodpovedal.* (s. 31)

*A zmlkli.* (s. 73)

„... a ty nebudeš nič vraviť. Reč je prameňom nedorozumení.“ (s. 86)

„... ju som počúval, ako sa žaluje alebo vystatuje, alebo dokonca ako niekedy mlčí.“ (s. 88)

„Nepochopil som jeho odpoveď, ale mlčal som.“ (s. 94)

„Ale všetky tie hviezdy mlčia.“ (s.106)

*Mlčal som.* (s. 108)

*Motív mlčania* a nevysloveného (paradoxne) súvisí s výpovednou hodnotou samotného textu, ktorá sa dostáva do protikladu s jednoduchým štýlom viet. Kontrast štýlovej jednoduchosti a hĺbky významu, ktorý sa rozhodujúcou mierou podieľal na celosvetovom úspechu knižky, je neobyčajne umocnený aj vedomím nadčasovej pravdy, že kým všetko vyslovené v ľuďoch časom zaniká, veci nedopovedané v človeku pretrvávajú.

#### 4. Motív cesty a hľadania

Špecifickou vertikálnou formou je *motív hľadania* prítomný aj v obraze debničky (škatule), ktorá malého princa prekvapujúco uspokojila pri prosbe o nakreslenie ovečky:

- *Prosím... nakresli mi ovečku...* (s. 10)

Týmito slovami malý princ zobudil a po prvýkrát oslovil pilota na púšti. Prvý prehovor malého chlapčeka cez optiku hraničnej situácie pilota na púšti (s pokazeným motorom a vodou iba na pár dní) vyznieva vskutku zvláštne, logicky nepochopiteľne, a pritom detsky naliehavo. Nevinná netradičná prosba napokon vedie k nekonvenčnému riešeniu kresby debničky. A práve tá má podľa nás hlbší význam. Zatvorená debnička je totiž modifikovaným pokračovaním skúšky dospelých vidieť v zatvorených veľhadoch slony; je overovaním, ktoré má viesť k zisteniu, či v človeku ešte žije jeho detstvo a detský aspekt, ktorý vychádza z bezrozmerného, a preto nesmierneho sveta fantázie, predstavivosti a obrazotvornosti:

- *To je debnička. Vnútri je ovečka, akú chceš.*

*No bol som naozaj prekvapený, keď som videl, ako sa tvár môjho malého kritika rozžiarila:*

- *Je celkom taká, akú som chcel! Myslíš, že táto ovečka bude potrebovať veľa trávy?*

- *Prečo?*

- *Pretože u mňa je všetko maličké...*

- *Určite jej postačí. Dal som ti celkom malú ovečku.*

*Sklonil hlavu nad kresbu:*

- *Nie je až taká maličká... Pozri! Zaspala...* (s. 14-15).

Hľadanie strateného detského videnia – prameňov detského nahliadania na svet (ako aj dávno zabudnutých túžob, ktoré dospievaním u ľudí vybledli a stratili svoj niekdajší význam a naliehavosť) – je v obraze debničky ukryté v jej funkčnom využití, pretože „*škatuľa patrí medzi predmety, ktoré sa otvárajú*“ (Bachelard 1990, s. 145). Ale pilot malému princovi neponúkol kresbu otvorenej škatule, naopak. Dal mu ju zatvorenú. A to je podstatné. Vidieť do zatvorenej debničky je logicky nemožné, ale čo nie je prístupné rozumu, to je doménou fantázie. Kto nemá detský zrak, kto na svoje detstvo rezignoval, ten sa stáva sám sebe zlodejom. Okráda sa totiž o možnosť prežiť svoj život kontinuitne, plnohodnotne a s pamäťou na minulosť – tou pamäťou, ktorá v každom období človeka rešpektuje špecifickú úroveň dosiahnutého poznania – a tým potom v sebe popiera aj čaro sveta, ktorý bol preňho kedysi jediným skutočným, vierohodným a autentickým. „*V zatvorenej kazete bude vždy viac vecí ako v kazete otvorenej. Verifikácia zabíja obrazy. Predstavovať si, to bude vždy znamenať viac ako žiť*“ (ibid., s. 149).

*Motív cesty a hľadania* je podľa Richtera v rozprávke takmer vždy prítomným motívom. Podľa neho je to začatie procesu, pohybu a zmeny, ktoré znamenajú vstup do inej, novej situácie, pričom ide o púť odniekiaľ niekam, v rámci ktorej postava vychádza v ústrety možnostiam i prípadnému nebezpečenstvu (Richter 2004, s. 9). V Exupéryho knižke *Malý princ* ho môžeme objaviť v dvoch významových rovinách. Prvou je už spomínané hľadanie človeka (priateľa, spriaznenej duše), vďaka ktorému by zlatovlasý chlapček nebol viac vo vesmíre sám a mohol i jeho prostredníctvom poznávať a objavovať tajomný svet vecí: „*Musím si nájsť priateľov a spoznať veľa vecí*“, druhá rovina je nadčasovou cestou za hľadaním poznania a tajomstva skutočnej zrelosti – tej zrelosti, ktorá nezabúda na to, že vzišla z detstva, a práve preto nestráca schopnosť vidieť slony vo veľhadoch a ovečky v uzatvorených debničkách.

Akt fyzického pátrania v sebe predpokladá aj určitú pohybovú činnosť, vyžaduje si premiestnenie z jedného miesta na druhé, kde možno v objavovaní pokračovať a pátrať ďalej.



Aj v prípade malého princa dochádza k presunom súvisiacim s túžbou objaviť blízkeho človeka. Malý princ nevie a ešte ani nemôže vedieť (ved' človek nikdy nevie) či jeho úsilie bude korunované úspechom, ale vkladá do toho všetku silu svojej krehkej bytosti.

Chlapec na opustenie planétky pravdepodobne využil sťahovanie divých vtákov. Pomohli mu prekonať únavné vesmírne vzdialenosti medzi asteroidmi, na ktorých hľadal poučenie i zamestnanie, aby bol užitočný; zo zreteľa ale nikdy nestratil základný cieľ, ktorým bolo nájdenie si skutočného priateľa. Každá cesta, každé pátranie, ktoré nestráca zo zreteľa cieľ, nadobúda zmysel, lebo vidina naplnenia cieľa dodáva význam akejkoľvek činnosti súvisiacej s jeho dosiahnutím. V tomto bode sa malý princ diametrálne líši od bežných, nezodpovedných ľudí. On pochopil, že „*púšť robí krásnou to, že niekde skrýva studňu...*“. Vyriešil najjednoduchší rébus šťastia, ktoré sa rodí v maličkých životných detailoch, z jednotlivín, cez ktoré sa usilujeme o naplnenie cieľa. Cieľ je síce potrebný a nevyhnutný, ale takým dôležitým ho robia práve malé veci a zlomkové udalosti, ktoré postretávame a prežívame pri jeho dosahovaní. Niekedy sa dokonca jeho naplnenie môže z pohľadu ľudských možností javiť aj ako absurdné: „*Hodil som unavene rukou: je predsa nezmyselné hľadať naslepo studňu v nekonečnej púšti*“, ale na cieľ sa nesmie rezignovať, musí dostať šancu, pre ktorú treba uvoľniť silu zvnútra navonok a veriť. Viera a odvaha veriť vychádzajú zo srdca a v ňom sa ukrýva zrak nepodliehajúci očným klamom: „*Dobre vidíme iba srdcom. To hlavné je očiam neviditeľné*“ – tak znie najzákladnejšie tajomstvo celého hľadania a práve jeho jednoduchosť ho urobila pre bežné oči nepostihnuteľným. Zabudlo sa naň, ako sa zabúda na veci „nepodstatné“, t. j. tie, ktoré neprinášajú okamžitý hmotný, materiálny úžitok.

Ľudia sa neustále ponáhľajú, presúvajú sa a cestujú v tisícových skupinách a ani sami netušia, za čím vlastne idú, čo v skutočnosti hľadajú. Okrádajú sa o prechavé čaro detailov, ktoré im uniká, pretože im chýba cieľ. Bez cieľa niet zmyslu:

- *Ľudia sa napchávajú do rýchlikov, - povedal malý princ, - ale potom už nevedia, za čím idú. Tak sa v nich natriasajú a vozia sa stále dokola...*
- *A dodal:*
- *Nestojí to za to...* (s. 97)

Položme si otázku: Čo je teda prvotnou príčinou neúspechu človeka vo vzťahu k naplneniu cieľa svojho hľadania a prekročeniu bludného začarovaného kruhu? Exupéry ju nachádza v otupenosti duševného zraku, ktorý schopnosť rozlišovať stratil vo chvíli, keď človek v procese dospievania dobrovoľne rezignoval na elementárne túžby srdca. Človek je spoločenská a sociálna bytosť a naozaj šťastná sa môže stať iba vtedy, ak bude žiť v citovej blízkosti a spriaznenosti s druhým jedincom ľudského rodu. Vzájomná závislosť dvoch ľudí na sebe však predpokladá aj časový rozmer, pretože všetko sa rodí a zaniká v čase. Žiť mimo životných súvislostí a vzťahov, podceniť hodnotu času a jeho dôležitosť pre existenciu či opustiť a zabudnúť na putá zvykov automaticky znamená rezignovať na svoju ľudskú (človečiu) podstatu. Je nebezpečné niekoho si k sebe pripútať, skrotiť si, lebo riziko plaču sa tým zvyšuje, ale denno-denne sa o to nepokúšať znamená nespoznáť tajomstvo života a bytia vecí:

- *Líška zmlkla a nadhlo sa zahľadela na malého princa.*
- *Prosím ťa... skrot' si ma! - povedala.*
- *Veľmi rád, - odpovedal malý princ, - ale nemám veľa času. Musím si nájsť priateľov a spoznať veľa vecí.*
- *Spoznáme len tie veci, ktoré si skrotíme, - povedala liška.* (s. 85)

Exupéry spája dva svety – svet ľudí a svet vecí, pričom poznateľnosť jedného sveta podmieňuje poznaním druhého (a naopak) a bez ich vzájomnej citovej súvazby by téma človeka zostala len témou o samote a osamelosti. Zo začarovaného kruhu nezmyselného

a bezcieľneho náhlenia sa v rýchlikoch sa treba vymaniť, pretrieť si zrak a nanovo oživiť zabudnuté detské videnie sveta, v ktorom sa objaví aj dospelými nepostihnutý zmysel:

- *Len deti vedia, čo hľadajú, - povedal malý princ. - Strácajú čas pre handrovú bábiku, ona sa stáva pre ne veľmi dôležitá, a keď im ju niekto vezme, plačú...*
- *Majú šťastie, - povedal výhybkár. (s. 91)*

## 5. Motív smrti, poddajnosti šatky a lietadla

O Exupéryho tvorbe sa hovorí, že v jej vnútri je trvalo prítomný motív lietadla, ktoré autor používal nielen ako pracovný nástroj, ale aj ako priestor na meditáciu nad základnými otázkami života a smrti. Ani dielo Malý princ sa nevymyká z tejto tvorivej zákonitosti. Prakticky celý príbeh je *motívom lietadla* rámcovaný (porucha – oprava); už sama zápleтка vznikla zo skutočnosti technickej poruchy motora na lietadle, pre ktorú sa pilot nečakane ocitol na púšti s nevelkou zásobou vody:

*„Tak som žil samotársky a nemal som nikoho, s kým by som si vážne pohovoril, až do tých čias, kým ma pred šiestimi rokmi nepostihla na saharskej púšti porucha motora. Čosi sa v ňom polámalo. A pretože som nemal so sebou ani mechanika, ani cestujúcich, chystal som sa, že sa tú neľahkú opravu pokúsim urobiť sám. Bola to pre mňa otázka života alebo smrti. Pitnú vodu som mal sotva na osem dní.“ (s. 10)*

Motív lietadla v diele Saint-Exupéryho nie je samoučelný. Celá jeho próza vyviera zo skúsenosti letca, pričom *„letectvo nie je iba povoláním, ale osobitným „výškovým bodom“ životnej filozofie, ktorý... umožňuje originálnym spôsobom pozerat' na život a jeho hodnoty a z kozmickej samoty utvoriť heroickú koncepciu života“* (Klátik, 1978, s. 150-151). Tú autor podal spôsobom prístupným detskému vnímaniu a detsky jednoduchej optike so špecifickou stupnicou dôležitosti:

*„Dospelí mi poradili, aby som prestal kresliť otvorené alebo zatvorené veľhady a aby som sa radšej zaujímal o zemepis, dejepis, počty a gramatiku. Tak som sa teda vo veku šiestich rokov vzdal skvelej maliarskej kariéry. (...)*

*Musel som si teda vybrať iné povolanie a naučil som sa pilotovať lietadlo. Lietal som skoro po celom svete. A len čo je pravda, zemepis mi bol veľmi na osoh. Na prvý pohľad som rozoznal Čínu od Arizony. Je to naozaj užitočné, keď človek v noci zabľúdi.“ (s. 9)*

Mohlo by sa zdať, že týmto konštatovaním sa „letecký“ motív z príbehu vytráca (až na niektoré návraty s upozornením na jeho postupujúcu opravu, napr.: *„Ach,“ povedal som malému princovi, „tvoje spomienky sú veľmi pekné, ale ja som ešte neopravil lietadlo, nemám už čo piť, a takisto by som bol šťastný, keby som mohol celkom pomaličky kráčať k nejakej studničke!“*, alebo: *„Som rád, že si prišiel na to, čo tvojmu stroju chýba. Budeš sa môcť vrátiť domov...“*). Opak je pravdou. V skrytej, akoby utajenej podobe sa totiž so samotným *motívom lietania* stretávame (čitateľsky možno nečakane) v ilustračnej časti knižky, pozostávajúcej z Exupéryho autorských kresieb. Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že výpovedná hodnota obrázkov malého princa vo vzťahu k motívu lietania (pretože v jeho vyobrazení je motív podchytený) je nízka, resp. nulová. Na osvetlenie je treba podotknúť, že *motív letu* je v kresbovom (akvarelovom) podaní zlatovlasého vesmírneho chlapčeka vyjadrený v šatke (šále), ktorý má malý princ obkrútený okolo detskej šije, t. j. akoby šatka synekdochicky zastupovala lietanie ako činnosť.

Zo skúmania kresleného vyobrazenia princa môžeme vyvodit' záver, že z *dvadsiaticich troch* podobizní, nachádzajúcich sa v knihe, je až *šestnásť* (!) z nich charakteristických ilustračným zachytením so šatkovým doplnkom. Šatka sa tým činom stáva aj charakterizačným prvkom princa ako postavy v príbehu, hoci čitateľ tento fakt často prehliada (resp. ho vníma iba podvedome). Na *jednej strane* môžeme tvrdiť, že v šatke je vyjadrená

letecká skúsenosť malého princa, aj keď je povahou premiestňovania sa v priestore rozprávky zjavne čarovnejšia a tajupľnejšia než technická preprava pilota pozemským vynálezom stroja na lietanie. Princ prekonáva vesmírne vzdialenosti vďaka pomoci vtákov: „*Myslím, že na svoj útek využil sťahovanie divých vtákov.*“ Na druhej strane je možné vnímať šatku problematickejšie, tzn. ako symbol vyjadrujúci hlbšie súvislosti ako len tie, ktoré priamo súvisia s činnosťou letu. Znepokojujúcim je v tomto zmysle zobrazenie šatky v jednotlivých kresbách; najmä z dôvodu rôznych konotácií. Jednou z tých, ktoré sa približujú motívu lietania, je konotácia, vytvárajúca sa vo vzťahu k *vejúcej*, akoby *vo vetre neustále plápolajúcej šatke*. Motív jej trepotania sa vo vetre je v ilustráciách veľmi výrazný, priam dominujúci kresbe (až na šestnástich kresbách princa).

Jednou z interpretácií šatky môže byť jej charakterizačná funkcia v súvislosti s túžbou malého princa nájsť odpovede na svoje otázky a poučiť sa o živote. Vejúca šatka z meteorologického pohľadu predpokladá veterné počasie. Vietor je zas typický vytváraním krútnav a vzdušných vírov, čo v optike hrdinovej nálady a duševnému stavu vnímame ako blízke jeho zmätku vo vedomí i v duši. Aj malý princ sa ocitá vo víre otázok; lenže pre jednoduchosť obrázkov (autor sa sebakriticky priznáva: „*Tak som sa teda vo veku šiestich rokov vzdal skvelej maliarskej kariéry*“), nepostihujúcich v mimike tváre, gestikulácii rúk či plastike tela duševné stavy hrdinu, sa psychologické podhubie muselo odraziť v inej rovine kresby – a tou bolo zvýraznenie šatky vo vetre. Že je šatka pre ucelený výklad nezanedbateľná, svedčí jej proporčné vyjadrenie k iným detailom ilustrácie. Aj v starovekom Egypte (nepoznajúcom perspektívu) sa miera dôležitosti a vážnosti vždy vyjadrovala prostredníctvom proporcií objektu, tzn. že to, čo bolo najdôležitejšie na zobrazenom, bolo vždy aj najväčšie. Šatka vesmírneho chlapčeka je neúmerne veľká a pridlhá k telu princa, preto sa domnievame, že autor tým sledoval určitý zámer. My ho vnímame ako snahu o *psychologizáciu* postavy zlatovlasého chlapčeka.

Naskytá sa však otázka: ak chlapčekovi tak výrazne veje šatka vo vetre, ako sa prudký vietor odráža na jeho vlasoch? Túto otázku si kladieme z jedného dôvodu: odpoveď na ňu korešponduje s naším výkladom relevantnosti princovej šatky a vnáša viac svetla do tajomstva autorských akvarelov Saint-Exupéryho. Môžeme povedať, že „veternosť“ ilustrácií, spôsobujúca plápolanie princovej šatky ako vlajky vo vetre, sa priamo neodráža na jeho vlasoch, hoci u neho dominuje zlatistá detská hriva. Až na jeden prípad nenachádzame na kresbách priamu úmernosť medzi vianím šatky a tiež v tom istom smere vejúcimi vlasmi. Výnimku tvorí dvadsiata kapitola, kde malý princ nachádza záhradu plnú rozkvitnutých ruží, pričom text je doplnený farebnou ilustráciou princa s povievajúcou šatkou a – v smere vetra zjavne *deformovaným zlatým účesom*.

Závažnosť ilustrácie plynie pre nás najmä z faktu *poddajnosti princových vlasovetru* a táto skutočnosť (cez optiku našej psychologizujúcej interpretácie) naberá nové kontúry. Ako sme hovorili, vietor vnímame ako faktor zmätku v duši malého princa, ktorému sa nechce poddať, a preto putuje za poznaním pravdy, ktorou sa usiluje utíšiť nepokoj v sebe samom (zasiala ho do neho kvetina). Ilustrácia *so záhradou ruží* je v princovom živote zlomová, lebo sa dostáva do frustrujúcej pozície zneistenia hraničiaceho až so stavom depresie. Nepripraveného ho zastihne poznanie, že jeho kvetina, ktorú považoval za jedinečnú svojho druhu, je len tuctovou krovitou rastlinou s ostňami. Vyjadriť taký vážny duševný stav by v ilustrácii iba vejúca šatka nedokázala, preto sa vo vetre nečakaného odhalenia ohýbajú a vetru poddávajú aj princove vlasy. V rámci Exupéryho kresieb je teda motív poddajnosti šatky či vlasov veľmi silným a výrečným *psychologizujúcim prvkom*.

Neboli by sme dôslední, keby sme v súvislosti so šatkou neupozornili na jeden významný moment: v dvoch ilustráciách vesmírnemu chlapčekovi *šatka neveje* – len mu voľne visí ako v stave bezvetria. Pre nás sa podstatnou stáva situácia, pri ktorej k týmto prípadom došlo. Určite nebude prekvapujúce naše zistenie, že s oboma kresbami sa stretávame, keď princ po

prvýkrát pristane na planéte Zem. *Motív poddajnosti šatky* sa teraz stáva dôležitým práve preto, že na oboch kresbách je očividné *upokojenie vetra* – akoby na Zemi dočasne ustal. Kľúč k pochopeniu „záhady voľne visiacej šatky“ nachádzame na planéte lampára.

On prvý ju má voľne spustenú, keď zažína svoju lampu a malý princ po návšteve jeho planéty vyvodzuje tento úsudok:

*„Týmto človekom by všetci ostatní, kráľ, márnivec, pijan a biznismen pohrdali,“ vrazil si malý princ, zatiaľ čo pokračoval vo svojej ceste. „A predsa on jediný sa mi nezdá smiešny. Možno preto, že sa zaoberá niečím iným ako samým sebou.“ (s. 63)*

V zrkadle týchto chlapčkových slov sa ilustrácie s nevejúcou šatkou obohacujú o nové konotačné pole. Malý princ, ak sa nám aj doteraz možno zdal pre svoj útek od kvetiny a vo svojom donkichotskom úsilí trochu smiešny a nezodpovedný, teraz sa naňho dívame novým pohľadom. Po vesmírnom putovaní jeho úsilie v momente dotyku so Zemou nabralo vážnosť (akoby na Zemi všetky ľudské veci zväžneli), pretože i šatka vypovedá, že sa začne zaoberať niečím iným než samým sebou; je tichou predzvesťou, že *odvráti svoj zrak od osobného zmätku a upriami sa na čosi významnejšie*, o čom ešte ako čitatelia netušíme, čo to môže byť.

Konotácia šatky (spomenuli sme totiž konotačné pole) je širšia – a to z jedného jednoduchého dôvodu: uvedené dva prípady sú totiž typické šatkou, ktorá *nie je na konci rozdvojená* (ako je to v ostatných štrnástich kresbách princa so šalom). Nemožno si nevšimnúť výraznú podobu na konci rozdvojenej šatky s hadím jazykom. Je to dosť významné zistenie, lebo tým činom všetky kresby malého princa s charakteristicky obkruženou a vejúcou šatkou priberajú okrem psychologizujúceho momentu aj moment neustálej predzvesti hada; akejsi zvnútornenej, a preto znepokojujúcej prítomnosti tichého nebezpečenstva. Had je totiž *„nebezpečný, úlisný, záhadný, tajemne uhrančivý a dák svému jedu je i symbolom smrti a zkázy“* (Richter 2004, s. 16). Vysvetlenie, prečo na dvoch uvedených kresbách princ nemá šatku rozdvojenú, je zjavné – v kapitole sa s hadom *osobne stretáva*, čím sa predzvešť a tichá hrozba završuje (a z toho dôvodu nie je potrebné na ňu šatkou ďalej upozorňovať – bol by to špecifický prípad tautológie). Hrozba totiž fyzicky zrealnела, zhmotnila sa v čudnom zvierati, ktoré síce na prvý pohľad nie je veľmi mocné, ale v skutočnosti je jeho moc väčšia než moc hocijakého kráľa. *Po stretnutí s hadom* sa jeho prízrak (ako motív smrti) *opäť v rozdvojenom šále obnovuje*, vrcholiac v opätovnom stretnutí sa princa s hadom pri polorozpadnutom múriku, až napokon zaniká. Motív smrti v na konci rozdvojenej šatke (neustále pripomínajúcim hadím jazyk) sa stráca vo chvíli zachytenej v kapitole *dvadsať šesť*, kde sa princovi podlamujú kolena a on každú chvíľu padne mŕtvy do piesku. Dobrovoľne sa necháva hadom uštipnúť, a to presne na tom mieste, kde sa s hadom pred rokom po prvýkrát stretol. V momente princovej smrti sa na symbol hada navrstvuje nová konotácia. Malý princ pred aktom slobodného rozhodnutia nechať sa uštipnúť vyčítal pilotovi jeho túžbu byť pri jeho odchode z planéty Zem:

- *Neurobil si dobre. Spôsobí ti to bolesť. Budem vyzerat' ako mŕtvy, a nebude to pravda... Mlčal som.*
- *Pochop, je to veľmi ďaleko. Nemôžem vziať so sebou toto telo. Je veľmi ťažké. Mlčal som.*
- *Ale to bude len ako stará opustená škrupina. A staré škrupiny, to nie je nič smutné. (s. 109)*

Hadovi sa totiž okrem smrti pripisuje aj *omladzovacia moc*. Zvliekaním svojej kože sa tento plaz akoby večne omladzoval, a tak sa stáva aj symbolom samo sa obnovujúceho života (obraz hada zahrýzajúceho sa do vlastného chvostu) (podľa Richter 2004, s. 16). Špecifický okrúhly tvar hada, podporujúci aj tento výklad, nachádzame aj priamo v príbehu:

*Už sa obával, že si zmyšľal planétu, keď sa vtom v piesku pohol akýsi prstenec farby mesiaca.* (s. 71)

*Okrútil sa malému princovi okolo členka ako zlatý náramok.* (s. 73)

Žltý had vrátil princa jeho planéte („...*dobre viem, že sa vrátil na svoju planétu, pretože na svitaní som jeho telo nenašiel. Nebolo to až také ťažké telo...*“). Kresba, na ktorej je zlomový okamih smrti princa zachytený, je tragická nielen tušeným fyzickým zánikom princa na planéte Zem, ale aj nemožnosťou vidieť jeho tvár, pretože je k čitateľovi otočený chrbtom a rukami si zakrýva aj tak nevidenú tvár. Princova šija je holá, bez šatky – *zaniká* pulzujúci motív smrti:

*Pri jeho členku sa iba mihol žltý záblesk. Chvíľu nehybne stál. Nevykrikol. Padal pomaly, ako padá strom. Dokonca to na piesku nespôsobilo nijaký hluk.* (s. 111)

Vo chvíli smrti hlavného hrdinu sa v príbehu otvára nový konotačný priestor, *priestor nesmiernosti*. Ten vyviera z princovej nehybnosti, ktorá ho tesne pred pádom na moment ochromí a on sa na pár sekúnd ocitá v dvoch paralelných svetoch naraz. Ako hovorí Bachelard, „*nesmiernosť je v nás. Súvisí s akousi expanziou bytosti, ktorá život krotí a rozvaha zastavuje, ale ona znova upadá do samoty. Len čo znehybnieme, sme inde; snívame v nesmiernom svete. Nesmiernosť je pohybom nehybného človeka*“ (Bachelard 1990, s. 274).

## 6. Asteroidy ako stupne poznania

Malý princ „*žil v oblasti asteroidov 325, 326, 327, 328, 329 a 330. Najprv sa teda vybral na ne, aby tam hľadal nejaké zamestnanie a poučenie.*“ Zhrňujúco môžeme povedať, že všetky navštívené planétky a ich obyvatelia predstavujú v súhrnnej mozaike celoživotného poznania živé kamienky, pričom postavy obyvateľov asteroidov zastupujú samo ľudstvo, resp. každý obyvateľ je reprezentantom istej množiny ľudí. O správnosti výkladu vnímania planét ako stupňov poznania, kde každá vyplní svoj priestor, nás vždy presvedča posledná veta jednotlivých partíí, stupňujúca sa po kapitolách do nechápavého úsudku na adresu dospelých:

U KRÁĽA: „*Dospelí sú veľmi čudní...*“ (s. 49),

U MÁRNIVCA: „*Dospelí sú rozhodne veľmi čudní...*“ (s. 52),

U PIJANA: „*Dospelí sú rozhodne veľmi, veľmi čudní...*“ (s. 53),

U BIZNISMENA: „*Dospelí sú rozhodne až neveriteľne čudní...*“ (s. 59).

Po ukončení návštevy u biznismena, kde malý princ formuluje myšlienku o potrebe byť vlastným veciam aj osožný, nastáva zlom. Dostáva sa na planétu lampára a táto návšteva je zjavne odlišnejšia od štyroch predchádzajúcich, ktoré akoby tvorili predzáprah udalostí, ktoré sa ešte len majú udiať. Kým u *kráľa* je svet zjednodušený do pozície kráľ verzus poddaný a panovník svoju autoritu vždy odvodzuje od rozumu, u *márnivca* je svet ľudí iba zhlukom očarených obdivovateľov a on sám je zo svojho naturelu nastavený na počúvanie chvály. *Pijanov* svet je svetom jedného nekončiaceho bludného kruhu, z ktorého pre slaboštvu jedinca niet úniku, a *biznismen* je uzavretý v pokrivenom svete mamony a túžby vlastníť. Každá z týchto štyroch planét je predstavou štyroch rôznych *konceptíí sveta*, na ktorých základoch si človek môže vybudovať svoj život. Ani jedna však nie je progresívnou, pretože sú postavené na vratkoch vplyvu rozumu, ktorý nezriedka podlieha ilúzii a človeka ochudobňuje o vnímanie autentickej krásy. V ceste za poznaním pravdy o živote, krásy, priateľstve a láske až u *lampára* po prvýkrát objavujeme vyslovenú myšlienku o dôvode, prečo sú životné koncepcie kráľa, márnivca, pijana a biznismena spiatocnícke: „*A predsa on*

*jediný (lampár) sa mi nezdá smiešny. Možno preto, že sa zaoberá niečím iným ako samým sebou.*“ Vyvodzujeme z toho, že štyri predchádzajúce planéty boli spojené s nažívaním skúseností, vrcholiacim v poznaní čo je sebecké a narcistické u človeka, uzatvárajúceho sa do vlastnej dôležitosti a vážnosti. Lampár so svojou najmenšou planétkou má teda najväčší prínos pre pochopenie neskorších zážitkov na Zemi, ústiacich v stretnutí s líškou a pilotom. *Zemepisova* planéta (podobne ako lampárova) je takisto podaním životnej filozofie a spôsobom vysporiadania sa s realitou, ibaže u zemepisca sa už vytvára priamy kontakt so Zemou vo forme odporúčania Zeme ako planéty s dobrou povest'ou. Vo vedomí malého princa sa navyše po prvýkrát počas únavnej cesty tvorí závažný sylogizmus o jeho ruži, na základe ktorého vyvodzuje zraňujúci záver o jej pomínutelnosti. Chlapčeka so zlatými vlasmi sa zmocňuje ľútosť a tento moment možno uviesť ako ďalší dôkaz o hybnej sile obrazu ruže v spätosti s pátraním po odpovediach:

- *My kvetiny nezaznamenávame. (...) Pretože kvetiny sú pomínutelné.*
- *Čo znamená pomínutelné? (...)*
- *To znamená čosi, čo je ohrozené blízkym zánikom.*
- *Moja kvetina je pomínutelná - vravel si malý princ (...)* (s. 66-68)

Na siedmu planétu Zem už malý princ cestuje hlboko zasiahnutý zraňujúcim poznaním o obmedzenej existencii jeho jedinej ruže.

## **6.1. Symbol baobabu**

Pomínutelnosť a krehkosť ruže, o ktorej sa malý princ dozvedel na zemepisovej planéte, vystupuje v príkrom protiklade k obrazu baobabu ako nebezpečnej rastliny, s ktorou si (ak dorastie) neporadí ani stádo slonov.

Obraz ruže je symbolickým reprezentantom kladného citového pôsobenia, krehkosti a nežnosti, symbolom bytosti, ktorej povaha a chyby nemôžu zabrániť vytvoreniu emocionálneho puta. Baobab je protipólom, pretože cez jeho optiku je planétka malého princa obrazom ľudského srdca, ktoré je atakované neustálym náporom nebezpečnej buriny, usilujúcej sa celé ho ovládnuť. Ak človek náporu podľahne (z lenivosti či nedostatku disciplíny) a dá jej šancu zakoreniť sa, nezostane mu viac v srdci miesto pre ružu a všetky užitočné veci (a parafrázujúc malého princa: čo je užitočné, to je aj pekné). Baobaby – stromy veľké ako kostoly – rozlúsknu planétku (srdce) ako orech. Baobab je neduhom, mániou, zlovykom, ktorému svojím spôsobom podľahli všetci obyvatelia asteroidov. Ich planétky sú navonok v poriadku, no vo vnútri sú popretkávané neviditeľnými koreňmi hrozných stromov, pretože ich majitelia majú srdcia dávno nakazené. Neboli dost' disciplinovaní, aby dokázali to najcennejšie, čo ich spájalo s detstvom, ustrážiť – stali sa tieňmi samých seba a prakticky sa vzdali všetkých túžob srdca. Takmer prestali byť ľuďmi.

*„Niekedy to nemá nepríjemné následky, keď si prácu odložíme na neskoršie. No ak ide o baobaby, je to vždy katastrofa.“* (s. 26)

*„Ak sa do baobabu pustíme príliš neskoro, nikdy sa ho už nezbavíme. Zaplní celú planétu. Prevrtá ju svojimi koreňmi. Ak je planéta veľmi malá a ak je baobabov veľmi veľa, roztrhnú ju na kusy.“* (s. 26)

*„Deti! Dajte si pozor na baobaby!“* (s. 26)

## 7. Záver

Súčasná didaktická prax ukazuje, že učiteľ si nie vždy vie metodicky účinne poradiť s literárno-umeleckým textom, o ktorý ide na hodinách literatúry v prvom rade. Hodiny venované písanému umeleckému artefaktu ho často degradujú na obyčajné učivo, akoby aj spisovateľom píšucim pre ľudí šlo iba o to, ako potenciálnych čitateľov znechutiť a odradiť od čítania. V našej analýze sme sa preto usilovali vybrať po stopách vnútornej výstavby rozprávkového príbehu, ktorý sa objavuje aj v čítankách pre 4. ročník v rámci primárneho vzdelávania (ako komiksová adaptácia textu). Symbolicko-filozofická rozprávka Malý princ do svojho centra kladie ľudské problémy, situáciu človeka, a tie reflektuje v bohatej sieti rôznych symbolov, alegórií a paralel. V prípade Malého princa ide o kód blízky aj detskému publiku. V rozprávke sme naznačili niekoľko zaujímavých ložísk, ktoré pre zručného učiteľa môžu poslúžiť ako odrazové mostíky do zážitkovo nastavenej didaktickej komunikácie žiaka s textom. Nechceme tým, samozrejme, prvok zážitkovosti v čítaní a zmocňovaní sa textu absolutizovať (veď literatúra musí mať aj formatívnu či poznávaciu funkciu); chceme len upriamiť pozornosť na zážitkový model príjmu literárnych textov v škole, ktorý dokáže aktivizovať a mobilizovať citové centrá žiakov. A od citového a emocionálneho postoja sa už omnoho ľahšie vytvára premostenie aj na poznanie a sám život.

Od rozprávky ako žánru sa akosi prirodzene odvíja nielen čitateľstvo detí, ale aj rozvíjanie sveta fantázie a obrazotvornosti. Rozprávka je navyše jedným z prvých literárnych artefaktov, cez ktoré sa mladý čitateľ učí vnímať a poznávať tajuplný a nesmierny svet literatúry, ako aj rovnako rozpriestranený svet umeleckých a estetických hodnôt – veď umelecká literatúra je primárne umením. O to, aby aj autorská rozprávka po didaktickej transformácii zostala v školských laviciach stále umením, sa musí postarať škola a učiteľ, pre ktorého by to malo byť nielen úlohou, vyplývajúcou mu z pracovného úväzku, ale aj osobnou výzvou a túžbou niečo na súčasnom a nie ideálnom stave zmeniť.

**Poznámka:** Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 011PU-4/2018 *Umelecké stvárnenie straty, smrti a bolesti v literatúre pre deti a mládež*.

### Pramene:

EXUPÉRY, A. de S. 1991. *Malý princ*, Bratislava: Mladé letá, 1991. ISBN 80-06-00435-8.

### Zoznam bibliografických odkazov:

BACHELARD, G. 1990. *Poetika priestoru*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1990. ISBN 80-220-0005-1.

CALTÍKOVÁ, M. 1998. *Sprievodca dielami slovenskej a svetovej literatúry (výber 3)*. Nitra: Enigma, 1998. ISBN 80-85471-52-3.

ECO, U. 2000. *Meno ruže*, Bratislava: Slovart, 2000. ISBN 80-7145-459-1.

KLÁTIK, Z. 1978. *Svetová literatúra pre mládež (profily a prehľady)*. Bratislava: SPN, 1978.

RICHTER, L. 2004. *Co je co v pohádce (Pohádkové reálie)*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-3-6.

SVĚTÉ PÍSMO. 2006. Trnava: Spolok svätého Vojtecha, 2006. ISBN 80-7162-588-4.

VŠETIČKA, F. 2001. *Tektonika textu*. Olomouc: Votobia, 2001. ISBN 80-7198-478-7.

**Author Information:**

*Radoslav Rusňák – PhD., Assistant Professor, Department of Communicative and Literary Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*

*E-mail: [radoslav.rusnak@unipo.sk](mailto:radoslav.rusnak@unipo.sk)*



# МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ

## MUSIC AND ART IN EDUCATION

### EDUKAČNÉ ASPEKTY MOTÍVOV RUSKEJ ARCHITEKTÚRY V ILUSTRÁCIÁCH I. J. BILIBINA K ZBIERKE RUSKÝCH ĽUDOVÝCH ROZPRÁVOK *FINIST JASNÝ SOKOL*

### EDUCATIONAL ASPECTS OF THE RUSSIAN ARCHITECTURAL MOTIFS IN THE ILLUSTRATIONS BY I. J. BILIBIN TO THE COLLECTION OF RUSSIAN FOLK TALES *FINIST JASNÝ SOKOL*

*Slavomír Capek*

*Slavomir Capek*

#### **Abstrakt**

Štúdia sa zaoberá motívmi ruskej historickej architektúry v ilustráciách Ivana Jakovleviča Bilibina (1876-1942) k ruským ľudovým rozprávkam. V prvých dvoch kapitolách sme stručne vysvetlili charakteristické znaky a štýly tzv. staro ruskej architektúry a jej hlavné inšpiračné zdroje. V ďalších kapitolách analyzujeme špecifické črty výtvarného rukopisu I.J. Bilibina. Hľadáme súvislosti medzi architektonickými motívmi v jeho ilustračných kompozíciách a reálne existujúcimi stavbami a ich typickými architektonickými prvkami. Samostatnú kapitolu sme venovali originálnemu motívu chalúčky na stračej nôžke, ktorá reprezentuje imaginatívny prístup ilustrátora v stvárnení motívu dreveného zrubu. Vo všeobecnosti pestrú typológiu zobrazovania architektonického motívu v ilustráciách môžeme rozdeliť do dvoch základných skupín. V prvej z nich je ilustrátormi akcentovaná fantastickosť rozprávkových príbytkov. V tej druhej sa stretávame s motívmi, ktoré sa inšpirujú reálne existujúcou architektúrou. V ilustráciách I.J. Bilibina k ruským ľudovým rozprávkam s názvom Finist Jasný Sokol prevláda realistické zobrazenie inšpirované historickou architektúrou. V záverečnej kapitole sa zaoberáme jej možnými edukačnými aspektami v súlade s obsahovými a výkonovými štandardmi štátneho vzdelávacieho programu. V závere dochádzame k poznaniu, že ruská sakrálna architektúra, ktorá je obohatená o byzantské prvky môže byť aj prostriedkom multikultúrnej výchovy a to v spojení literárnej výchovy a interpretácie ilustrácie v edukačnom procese.

#### **Annotation**

The article deals with the motifs of Russian historical architecture in the illustrations of I.J.Bilibin (1876 – 1942) to Russian folk tales. In the first two chapters we briefly explained the characteristics and styles of the so-called old-Russian architecture and its main inspirational sources. In the following chapters we analyze the specific features of the I.J.Bilibins hand. We look for connections between architectural motifs in his illustrative compositions and real-life buildings and their typical architectural features. We devoted a separate chapter to the original theme of a cottage on a lark heel, which represents the fantastic approach of the illustrator to the design of the wood carving motif. In general, the varied typology of displaying the architectural motif in the illustrations can be divided into

two basic groups. In the first one, illustrators are accentuating fantasies of fairy tales. In the other, we meet the motifs being inspired by real-world architecture. In the illustrations I.J.Bilibin to Russian folk tales called *Finist Jasný Sokol* dominates a realistic inspiration inspired by historical architecture. In the final chapter we deal with possible educational aspects in accordance with the content and performance standards of the state educational program. Finally, we come to the realization that the Russian sacral architecture, which is enriched by Byzantine elements, can also be a means of multicultural education, in conjunction with literary education and the interpretation of illustration in the educational process.

**KLúčové slová:** *Architektonické prvky. Ruská rozprávka. Ilustrácia. Edukačný aspekt. Multikultúra.*

**Key words:** *Architectural elements. Russian fairy tale. Illustration. Educational aspect. Multiculturalism.*

## Úvod

V ilustráciách k ruským ľudovým rozprávkam sa môžeme stretnúť s jej typickými originálnymi motívami. Možno hovoriť o konkrétnych protagonistoch, či reáliách, ktoré sa v nej v rôznych obmenách opakujú, a to tak v texte, ako aj na ilustráciách. Najčastejšie sú zobrazovaní bohatieri a bohatierky, alebo hrdinovia z radov chudobného ľudu, putujúci za šťastím, ktoré si zo začiatku spájajú s materiálnym bohatstvom, ale tak ako hlavní protagonisti väčšiny rozprávok z kultúrneho priestoru Eurázie, postupne spoznávajú na svojej „iniciačnej ceste“ vyššie hodnoty ako lásku, nádej, dobro, múdrosť. Čo sa motívu architektúry týka, v textových opisoch, ale aj na ilustráciách k ruským rozprávkam, sa najčastejšie stretávame so zrubovými stavbami z ruského vidieka, s dôrazom na detailné zobrazenie špecifického ľudového ornamentu, ktorý zvykli ruskí remeselníci vyrezávať v nízkom reliéfe do dreva. Na ilustráciách môže detský recipient vidieť najčastejšie filigránske detaily dekoru, nachádzajúceho sa na okenných šambránach (plastické orámovanie okien, v tomto prípade z dreva), drevených okeniciach domov, alebo výstavných štítoch, nachádzajúcich sa nad ich vchodmi. Ďalším frekventovaným motívom z ilustrácií, ktorý môže pôsobiť exoticky a je nositeľom špecifických znakov, sú skvostné cárske paláce a typické panorámy stredovekých miest, obohaných hradbami, ktoré sú v týchto rozprávkach príbytkami mladých cárovien, či cárovičov. Nezriedka mohli ako predlohy ilustrácií slúžiť konkrétne hlavné mestá vtedajších gubernií, v centre ktorých sa nachádzali tzv. kremle. Odborný pojem „kremel“ je v publikácii *Dejiny ruského umenia* definovaný ako „múrmí opevnená centrálna časť stredovekého mesta“ (Maškovcev 1977, s. 393). V týchto „mýtických“ časoch formovania ruského štátu, rodiaceho sa do nastupujúcej éry novoveku, boli tieto opevnené stavby dominantným znakom panorám vtedajších ruských miest. Reprezentovali nielen špecificky ruský architektonický kód, ale mali v danom období zároveň štatút duchovného symbolu Ruska a pravoslávia a ešte aj v súčasnosti tvoria jeden z významných základov jeho kultúrnej identity. O veľkom význame pravoslávnych chrámov, ako symbolu ruskej duchovnosti a kultúry vo všeobecnosti, hovorí vo svojej knihe *SALIGIA a iné eseje* významný poľský spisovateľ, básnik a prekladateľ Czesław Miłosz (1911 – 2004), znalec ruskej literatúry a kultúry, keď v kapitole venovanej Dostojevskému a jeho vzťahu k západnej kultúre charakterizuje Rusko Dostojevského čias takto: „Svatá Rus, věrná pravosláví, Rusko chrámových zvonů...“ (Miłosz 2005, str. 81).

## 1. Funkcie architektúry

### 1.1. Funkcie reálnej architektúry a ich vzťah k motívu architektúry v ilustráciách

Frekventovaný výskyt architektonického motívu pravoslávneho chrámu v ilustráciách k ruským rozprávkam vo veľkej miere súvisí aj s jednou zo základných funkcií reálnej architektúry, vyskytujúcej sa vo všetkých vyspelých kultúrach a tou je *Etická funkcia architektúry*. Ide o funkciu, ktorá sa okrem verejných inštitúcií s humanistickým poslaním, obzvlášť ideálne uplatňuje práve v sakrálnej architektúre. Významný teoretik umenia Karsten Harries o nej hovorí: „Etickou funkciou architektúry mám na mysli jej úlohu napomáhať artikulovať spoločný étos (Harries, K., In: Kratochvíl, P., 2005). Presnejšie povedané, znamená platformu, alebo priestor pre vyznávanie spoločných duchovných hodnôt, ktorý je užívaný väčším spoločenstvom ľudí: „*Chrám ľudí prenáša do prítomnosti boha a dovoľuje jim zakusit určité miesto jakožto sväté, čímž jejich životu skýta 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). S touto dôležitou funkciou reálnej architektúry môžeme detského recipienta oboznámiť okrem iných aj na hodinách literárnej výchovy, keď pri interpretácii textu rozprávky z ruského kultúrneho okruhu, môže pedagóg zároveň analyzovať obsah ilustračného zobrazenia, kde sa nachádzajú typické reálie súvisiace s konkrétnou, v tomto prípade ruskou kultúrou. Vzniká tu priestor pre objasnenie základných (najviac pertraktovaných) funkcií architektúry (etická, pragmatická a symbolická funkcia) a jej troch kategórií podľa Vitruvia: „*Architektúre, dodáva Vitruvius v 3. kapitole, musia stačiť tri kategórie: 1. firmitas (pevnosť), 2. utilitas (účelnosť), 3. venustas (ladnosť). Firmitas (pevnosť) pokrýva oblasť statiky, stavebnej konštrukcie a náuky o materiáloch. Utilitas (účelnosť) sa týka využitia budov a záruk na ich nerušenú funkčnosť. Venustas (ladnosť) obsahuje všetky estetické požiadavky, pričom zdôrazňuje dôležitosť proporcionality*“ (Vitruvius, In: Krufft 1993, s. 23). Avšak musíme podotknúť, že vyššie spomínané funkcie reálnej architektúry sa na architektúru v ilustráciách vzťahujú len čiastočne, preto že tu ide o jej iluzívne zobrazenie. Je však možné nachádzať prieniky oboch dimenzií a v prípade architektonického motívu to musí byť vždycky vo vzťahu k textu. Popri tomto výklade môže pedagóg poukázať na to, v čom je daná kultúra a v tomto prípade špeciálne ruská architektúra odlišná, prípadne exotická, v porovnaní s hmotným kultúrnym dedičstvom iných krajín. To všetko je možné realizovať pomocou niektorých osvedčených metód interpretácie ilustrácie v edukačnom procese. Zdeněk Vích (2004) uvádza vo svojej monografii *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*, tieto základné metódy práce, ktoré možno využiť v edukačnom procese:

- **spontánne pôsobenie ilustrácie** (nechávame ilustrácie pôsobiť na detských recipientov bez akéhokoľvek usmerňovania s cieľom dosiahnuť spontánne reakcie)
- **emocionálna metóda** (intuitívne hľadanie, ignorácia racionálneho prístupu)
- **racionálna metóda** (analyticko-syntetická), obrátenie pozornosti na prvky námetové, formálne, obsahové a remeselne technické
- **historická metóda** (dôraz na fakty biografické, spoločenské a historický kontext)
- **metóda spájania dojmu so slovom** (rozvíjanie slovnej zásoby a schopnosti vytvárania asociácií a ich následnej verbalizácie na základe interpretácie ilustrácie)
- **metóda návratov** (oživovanie pôvodných myšlienok a asociácií a objavovanie nových súvislostí)

- **metódy praktické** (ilustrovanie literárneho textu, kopírovanie ilustrácií inými technikami, snaha o štylizáciu, jednoduchý nákras a následné precítenie ilustrácie)
- **beseda** (získavanie širších súvislostí a väčšieho množstva informácií, gradácie komunikačnej dynamiky).

## 2. Ruská architektúra

### 2.1. Inšpiračné zdroje, typické znaky ruskej architektúry a jej reflexie v ilustráciách

Aj keď sa v niektorých odborných publikáciách zdôrazňuje fakt, že východoeurópska „architektúra už od renesancie závisela na západoeurópskej, a to najmä talianskej“ (Kruft 1993, s. 465), má ruská architektúra svoje špecifické, originálne črty, ktoré sa zrodili ešte pred obdobím „západnej“ renesancie a jej vplyvmi na ruskom území. Predobrazom originálneho architektonického štýlu boli chrámy postavené najprv v Kyjeve (dnešná Ukrajina) a Novgorode, kde sa „na počátku 11.století formuje ve skromných rozměrech vlastní byzantsko-ruská architektura. Chrámy Boží moudrosti (Sofija) v obou těchto městech tvoří řada malých čtvercových nebo obdélných prostorů mezi pilíři. Představují tak protiklad raně křesťanských velkých prostorů“ (Koch 2008, s. 51). Tieto stavby, budované na pôdoryse gréckeho kríža, kupoly ktorých boli budované nad krížením lodí s veľkým množstvom vedľajších kupol, pripravili pôdu pre vznik slávneho obdobia ruskej architektúry.

Vznik spomínanej éry Koch (2008) umiestňuje do obdobia na začiatku 15. storočia, keď sa jej kultúrnym epicentrom stala Moskva, kde vznikali tzv. *pamätné kostoly* charakteristické len pre túto kultúrnu oblasť. Vyznačovali sa väčšinou piatimi kupolami, zvláštnym geometrickým zdobením plášťov veží pod hlavnými kupolami a cibulovým tvarom striech.

Zásadný symbolický význam ruských pravoslávnych chrámov a ich veží potvrdzuje aj krásna legenda o bájnóm neviditeľnom meste Kitěž, nachádzajúcom sa na neznámom mieste: „Vypráví o městě (gradu) Kitěži, které se před nájezdem tatarských hord ve 13. století skrylo ve vodách jezera Svetlojar. Štříbrná mlha klesá z nebe a zahaluje nejprve zlaté kopule, sestupuje níž a lehá na město. Když hordy dorazí k jezeru, je z čisté vody slyšet už jen vzdálené vyzvánění zvonů“ (Funke 2005, s. 18). Jadro legendy teda hovorí o tom, ako sa toto mesto, stojace v údolí, očakávajúc útok tatarských hôrd, vďaka zásahu Božích síl, na istý čas „ukryje“ vo vodách hlbokého jazera a zlatistej hmle. Legenda ďalej vraví, že raz za čas vody jazera opadávajú, aby sa zlaté cibulovité veže jeho chrámov zaligotali v lúčoch slnka. Legenda má aj hlbšie náboženské poslanie, okrem náznakov o mesianizme ruského národa vo vzťahu k východným Slovanom, hovorí o tom, že mesto sa nadobro vynorí z vôd jazera Svetlojaru až vtedy, keď ľudstvo ako celok prijme Krista do svojho srdca. Literárne túto legendu zpracoval P.I.Melnikov-Pečerskij (1818-1883) v 19. storočí, z básnikov jej venoval pozornosť M. Vološin (1877-1932) a za oblasť hudby spomeňme veľkolepé hudobné dielo N.A.Rimského-Korzakova (1844-1908) s názvom: *Legenda o neviditelném městě Kitěži a panně Fevronii*. Kitěž zobrazovali mnohí ruskí umelci, okrem iných aj N. K. Rerich (1874-1947), ruský mystik, maliar, spisovateľ, archeológ, cestovateľ, ktorý na svojich cestách hľadal legendárny Kitež a báju Šambalu. Na väčšine plátien, na ktorých je legendárne mesto zobrazené, vidíme typické siluety veží pravoslávnych chrámov, črtajúce sa tesne pod rozvlnenou hladinou jazera Svetlojaru. Mnohé panorámy starobylých ruských miest na rôznych ilustráciách a obrazoch slávnych ruských maliarov, evokujú podobne clivú, charismatickú a romantizujúcu atmosféru, upomínajúcu na dávnu slávu stredovekého cárskeho Ruska, ktorá sa stala inšpiráciou pre mnohých umelcov a spisovateľov. Význam a spôsob zobrazenia Kitěža v ruských dejinách umenia môže byť odpoveďou na frekventovanosť motívu chrámu a kreml'a v Bilibinovej ilustračnej tvorbe.

V knihe „*Ruské maliarstvo XIX. Storočia*“ (Fiala 1952) môžeme zaznamenať mnoho reprodukcií obrazov od významných ruských maliarov 19. storočia, kde sa v druhom pláne často nachádza architektonický motív. Prevláda už vyššie spomínaná sakrálna architektúra pravoslávnych chrámov, ktorá tvorí zaujímavú figúru na pozadí akčných kompozícií a zdá sa, že plní zároveň funkciu kompozičného kontrapunktu.

Často je námietom panoráma Moskvy (A. M. Vasnecov: „Moskva 17. storočia“ - str.193., či „Moskvoriecki most a vodná brána“ - str. 195., oba obrazy pochádzajú z roku 1900). Architektonické inšpirácie u neho neboli náhodné: „*O šírke záujmov Viktora Vasnecova svedčí aj jeho štúdium starej ruskej architektúry, ktoré podnikol v súvislosti s prácou na návrhoch kostolíka v Abramceve. Po architektoch Ropetovi a Daľovi sa pokúšal vytvoriť ruský národný štýl v architektúre, ktorý by vychádzal z ľudovej drevenej architektúry, bohatej dekórom a rezbami. Navrhol okrem iného priečelia galérie pre zberateľa Treťjakova a Cvetkova*“ (Fiala 1952, s. 193). Iným príkladom majstrovského zobrazenia staroruskej architektúry sú reprodukcie zo str. 182 – 183., v spomínanej knihe (V.I. Surikov: „Ráno pred popravou strelcov“, 1881). Môžeme tu vidieť, podobne ako na ilustráciách I.J. Bilibina, realisticky zobrazenú, reálne existujúcu historickú architektúru z centra Moskvy, ktorá tu však vďaka maliarovej faktúre nadobúda neskutočný, až rozprávkový charakter. Na spomínaný typ inšpirácie ilustrátorov a maliarov z prelomu 19. a 20. stor., mohla mať osobitý vplyv aj podoba ruskej secesnej architektúry, ktorá často svojším spôsobom citovala tradičné formy:

„*Ruská architektúra prelomu stololetí býva označovaná jako „sloh drobných kupeckých paláců“, protože i zde byla nositelem nových tendencí hlavně velkoburžoazie, jež měla nejen smysl pro novoty, ale také potřební finanční prostředky k jejich uskutečnění. Ruská secese je svázána se dvěma krystalizačními centry: zatímco petrohradské novostavby byly podřízeny celkovému klasicistnímu duchu tohto města, moskevská secese odpovídala svým objemným a velkoplošným tvaroslovím spíše lidovému umění a architektuře starých ruských pravoslavných kostelů a klášterů*“ (Beckerová 1998, s. 191).

Reprezentatívnu ukážku tohto prístupu k architektonickému navrhovaniu boli budovy Fjodora Osipoviča Šechtela (autor projektu slavného secesného moskovského paláca Rjabušinských, rok 1900-1902), jedného z najznámejších predstaviteľov ruskej secesie, ktorý do svojich projektov taktiež často zahŕňal prvky staroruskej architektúry, avšak, je nutné podotknúť, že hľadal spôsob ako ich prispôsobiť modernému tvarosloviu: „*Súčasne projektoval Šechtel v Moskve Jaroslavliansku stanicu, kde použil aj niektoré prvky staroruskej architektúry. Na rozdiel od architektov minulých desaťročí Šechtel neprenášal mechanicky výrazové prostriedky staroruských staviteľov na novú budovu, ale podriadil stavebné formy zásadám „moderny“ – historické prvky tu tvoria len doplnky*“ (Maškovcev 1977, s. 337).

### 3. Architektonický motív v ilustrácii

#### 3.1. Ilustrácie Ivana Jakovleviča Bilibina a ruský variant secesie

Na ilustráciách k ruským rozprávkam často vidíme typické cibulovité veže pravoslávnych chrámov, ktoré boli súčasťou vyššie spomínaných vládnych okrskov, opevnených panských sídel obohaných hradbami, nazývaných *kremle*. Typické siluety panorám ruských opevnených miest z obdobia stredoveku dominujú na pozadí výjavov viacerých ilustrácií ku knihe ruských ľudových rozprávok *Finist jasný sokol* (Mladé letá 1990). Ilustrácie k spomínaným rozprávkam vytvoril významný ruský umelec I.J. Bilibin.

Na s. 10, sa nachádza nádherná ilustrácia k rovnomennej rozprávke, zobrazujúca moment, keď sa hlavná protagonistka, najmladšia z troch sestier blíži k ďalekému cárstvu, kde by sa mala stretnúť s jej milovaným bohatierom Finistom. V texte k rozprávke *Finist*

*jasný sokol* sa spomína typický znak týchto starobyľých ruských miest, týkajúci sa ich pozlátených veží, ktoré odrážaním slnečného svetla vytvárajú na horizonte dramatické efekty: „A les je odrazu čoraz redší a redší, dievčina už vidí belasé more, širokánske, nekonečné, v diaľke ako oheň žiaria zlaté veže vysokých bieloskvúcich palácov“ (Finist jasný sokol 1990, s. 11). Architektonický motív mesta/pevnosti, sa v spomínanom ilustračnom zobrazení nachádza v treťom pláne, na skalnatom útese, nad zátokou s loďkami. Mesto je obohané mohutnými bielymi hradbami, spoza ktorých sa smerom k nebu týči „les“ typicky tvarovaných ruských cibulovitých veží: „*V ruských pevnostiach s hladkými bielymi múrmi a harmonickými tvarmi prevažuje epický pokoj, vznešená jednoduchosť a disciplinovaná sebavedomá sila, ktorá nepotrebuje vonkajšie umelé efekty. Mimovoľne nám pripomínajú ruských bohatierov ospevovaných v bylinách, ktorí v boji proti nepriateľovi víťazili nielen zbraňou, ale aj vedomím, že bojujú za spravodlivú vec*“ (Alpatov 1977, s. 181).

Zvláštne však je, že ilustrátor sa v tomto prípade úplne neriadil podrobnosťami v texte. Máme tu do činenia s architektonickým motívom ako subjektívnou víziou autora.

V istom zmysle možno tvrdiť, že len v prípade tejto jedinej ilustrácie výnimočne nedochádza k tzv. *ekvivalencii* (Klimeš, 2015), v rámci ktorej má byť naplnená zásadná podmienka, keď v procese prekladu z jedného verbálneho jazyka, do iného druhu verbálneho jazyka, mala by byť na oboch stranách prítomná významová zhoda.

Ilustrátor tu totiž nezobrazil v texte spomínané žiarivé, pozlátené kupoly. Nesnažil sa o konkretizáciu čitateľských predstáv. Všetky zobrazené veže sú v nuansách tmavších sépiových odtieňov. Nielen na tejto ilustrácii, ale aj na ďalších ilustráciách v tejto knihe a v celom Bilibinovom ilustrátorskom diele je citel'ný výrazný vplyv ruskej verzie secesie, obzvlášť z oblasti maľby a grafiky., ktorá výrazne čerpala aj zo staršieho ruského umenia, ktoré bolo vo veľkej miere inšpirované ľudovým umením. Bilibinova línia, jeho základný výtvarný výrazový prostriedok, je výrazne kontúrovaná, miestami podľa potreby diferencovaná, ohraničujúca autonómne farebné plochy, ktoré sú vyplnené odtieňom jedinej farby. Všetky ilustrácie v predmetnej knihe majú aj ďalšieho spoločného menovateľa – vyznačujú sa dominantnou figúrou, alebo figurálnou kompozíciou v prvom pláne, typická je plošnosť, čo pripomína staré ruské grafické listy, tzv. *luboky*: „*Přesto, že pozadí tvoří krajina, není vůbec náznak prostoru a postavy samy jsou plošné, bez jakéhokoliv objemu. Monumentality je dosaženo jen tím, že jediná postava je umístěna úplně do předního plánu a zaujímá celý list, kdežto vše ostatní je zkomponováno v úzký, drobný pás na dolním okraji*“ (Melniková-Papoušková, N. 1946, s. 27). Bilibinove ilustrácie sú zasadené do fiktívnych ornamentálnych „rámov“, ktoré tvoria okraje týchto ilustrácií. Na týchto „rámochoch“ sa nachádzajú rôzne ornamenty, niektoré bývajú geometrické, ďalšie sú charakterizované organickou líniou. Nachádzajú sa na nich tak architektonické, ako aj prírodné motívy. Medzi architektonickými dominuje štylizovaný motív ruského zrubu, ktorý tu však má charakter štylizovaného ornamentálneho znaku. Tieto „zdobené rámy“ z okrajov ilustrácií sú voľnou citáciou orámovania byzantských ikon, ktoré sa v ruskej odbornej terminológii nazývajú „*klejmy*“, na ktorých zvyknú byť v malých rámčekoch zobrazené výjavy zo života konkrétneho svätca, ktorý je na danej ikone zobrazený. V prípade Bilibinových ilustrácií sú na ornamentálnych rámochoch lemujúcich okraje jeho ilustrácií zobrazené motívy z konkrétnej rozprávky, alebo reálie zo života ruského vidieckeho ľudu. Na margo špecifického rukopisu I.J. Bilibina poznamenáva Gabriele Fahr-Beckerová, že „*na rozdíl od konzervatívnějšího Petrohradu, kde byly rozvíjeny tendence spíše neoromantické, představovala Moskva mnohem živější a životaschopnější umělecké centrum. Z petrohradských umělců připomeňme slavného ilustrátora Ivana Jakovleviče Bilibina, jenž tradici ruského luboku proměnil v expresivně barevný styl grafických úprav pohádkových knih*“ (1998, s. 192).

Pojem „*lubok*“ je odborným názvom pre klasickú ruskú grafickú tlač, ktorá prechádzala dlhodobým a zložitým vývojom, ktorý by sa dal rozdeliť do niekoľkých období, keď sa

finálne práce líšili tak po vizuálnej stránke, ako aj rozdielnymi technologickými postupmi. Vo výkladovom slovníku výtvarného umenia Ján Baleka o luboku ďalej hovorí: „*Vyvinul se ze západoevropských blokových dřevořezbových tisků 15. stol., a byl zprvu patrně tištěn na lipovou kůru (lubok), která byla používána jako psací podklad. Později byl lubok tištěn na papír technikou dřevorezu, mědirytu a litografie a byl i malován pomocí šablon. Jednotlivé tisky byly kolorovány malinově červenou barvou, jasně červenou, žlutou, zelenou a případně ještě modrou bez lomených barevných tónů, v 19. století byly hodně tištěny většinou jako barevné litografie*“ (1997, s. 207). Ako sme už naznačili vyššie, väčšina spomínaných znakov typických pre lubok, je prítomná i v ilustráciách I.J. Bilibina, predovšetkým spomínaná farebná škála, ktorá je však v prípade výstavby jeho farebných kompozícií doplnená o ďalšie farebné odtiene, navodzujúce typicky clivú a melancholickú atmosféru „*La Belle époque*“, umocnenú v kombinácii s aureolou fantastických legiend a rozprávok zo zlatého úsvitu ruských dejín.

Spríevodným znakom väčšiny ilustrácií sú nielen spomínané ornamentálne rámy, ale aj filigránsky vypracované ornamente, na bohato zdobených šatách mocných vladárov, bohatierov, ale aj na odevoch obyčajných vidiečanov, čo si môžeme všimnúť na ilustráciách zo strán č. 4, 7, 16, 41 a 44. Sú markantné aj na zobrazených stavbách a interiéroch, alebo iných praktických predmetoch, používaných v každodennom živote ruského ľudu. Sú to vyzdobené konské oje, okenice výstavných zrubov (s. 4), či poľné šiatre ruských bojarov (s. 18). Krása týchto ornamentov je podmanivá, pretože okrem slovanských motívov tu cítiť aj závan exotiky. Je to spôsobené okrem iných faktov aj tým, že „*Byzantské umění se stalo podloží staroruského umění a národního umění balkánských Slovanů (Srbů, Bulharů)*...“ (Baleka 1997, s. 57). Tieto byzantské prvky sa stali súčasťou ruskej sakrálnej, ale aj profánnej architektúry a prenikli aj do úžitkového umenia. Preto nie je náhoda, že tieto detaily sa objavujú aj na ilustráciách umelcov mimo ruský kultúrny okruh, ktorí boli ilustrovaním ruských rozprávok poverení. Väčšina ilustrátorov preferuje práve tento historický typ architektúry, pretože je významný pre obdobie, v ktorom ruské rozprávky a legendy vznikali. Je to jeden z hlavných dôvodov, prečo sa v súvislosti s ruskými rozprávkami objavujú najčastejšie práve motívy cibulovitých veží a ornamentálne zdobené drevené zrubov. Architektúra ruského zrubového domu je vzhľadom na rozľahlosť vtedajšieho Ruska a početné oblastné štýly veľmi rôznorodá, ale v prípade Bilibinom nakreslených drevených zrubov a domov, môžeme ich vyrezávaný ornament napríklad prirovnať k roľníckym domom z *Archangel'skej* oblasti. Na ilustráciách ku knihe *Finist jasný Sokol* bývajú zasadené do tajgy, do ruských stepí, alebo na skalné útesy a kopce, týčiace sa vysoko nad hustými rozľahlými lesmi. Medzi ruskou sakrálnou a ľudovou architektúrou existuje aj historikmi umenia potvrdzovaná symbióza: „*Stavitelia ruských kostolov a kláštorov často prenášali na tieto stavby ozdoby, ktorými si roľníci vyzdobovali domy. Aj kniežacie kostoly a zámky stavali zavše podľa vzorov dedinských zrubových dreveníc*“ (Alpatov 1977, s. 166).

Rozprávky a legendy vymýšľal chudobný, avšak húževnatý ľud, ktorého charakterizoval „*ruský sedliak, vojak, nevoľník. Dýchajú chudobou, psotou, krivdou*...“ (Bohatier Kremienok 1974, s. 229). Aj preto sa mnohé sekvencie príbehov zobrazovaných na ilustráciách odohrávajú v intraviláne dediniek a na ilustráciách často vidíme stvárnené drevené príbytky so sedlovými strechami. Podobne, ako v mnohých slovenských ľudových rozprávkach, aj tu vidíme dôležitosť a úzku previazanosť architektúry so životom človeka. Preto sa mnohí ilustrátori architektonickému motívu len tak ľahko nevyhnú a ani sa o to nesnažia. Ďalším z výrazných inšpiračných impulzov pre architektonické motívy v ilustračných zobrazeniach bola už za Bilibinových čias výborne zachovaná historická dedina *Kolomenskoe* (od roku 1923 slúži ako skanzen), neďaleko Moskvy, ktorá je mnohými historikmi umenia považovaná za „*múzeum*“ základných štýlov staroruskej architektúry: „*Od tých čias nevzniklo v ruskej architektúre ani jedno stavebné dielo, ktoré by tak intenzívne vyjadrovalo majestátnu krásu*

*a triumfujúcu silu ako kostol v Kolomenskom. Hlavná architektonická téma je postupné, takpovediac prirodzené narastanie hmoty stavby z prízemia smerom hore*“ (Alpatov 1977, s. 180).

Na graficky bohato zdobenom obale knihy *Finist Jasný Sokol* (Mladé letá, 1990), ktorý je rozdelený do niekoľkých okien s rôznymi motívami, vidíme aj architektonický motív chrámovej veže, na hrote ktorej je zachytený dračí pazúr, respektíve jeho fragment. Veža samotná, tak ako mnohé iné podobné motívy na ilustráciách v danej knihe, je zobrazená realisticky. Nie je však ukončená cibulovitým tvarom, ako to vidíme na mnohých Bilibinových ilustráciách s motívami chrámov v druhom pláne kompozícií. Je evidentné, že Bilibin sa tak, ako aj mnohí iní jeho súputníci (napríklad *peredvižnici*), zaoberal ruskou architektúrou a poznal jej najvýznamnejšie stavby. Spôsob ukončenia chrámovej veže s dračím pazúrom typologicky až príliš pripomína hlavnú vežu *Kostola Jána Zlatoústeho v Korovníkách v Jaroslavli* (1649 – 1654), ale aj hlavnú vežu *Kostola Svätej Trojice v Nikitnikách v Moskve* (1628 – 1653). Za jeden z prvých vzorov, predlôh pre tento typ „moderných“, renesanciou ovplyvnených veží, býva považovaná monumentálna veža chrámu *Nanebovstúpenia v Kolomensku pri Moskve*, pochádzajúca z roku 1523.

Aj v druhom pláne ilustrácie zo s. 13, k rovnomennej rozprávke *Finist Jasný Sokol* vidíme na horizonte siluetu neznáameho mesta, s opakujúcim sa motívom kremľa. Vidíme tu mnoho veží obranného charakteru, ale pozornosť diváka môže upútať silueta hustejšie zoskupených chrámových veží v ľavom hornom rohu. Ich kompozičná schéma je nápadne blízka formám *Uspenského chrámu z moskovského Kremľa* (1475-1479).

Ilustrácia k rozprávke *Mária Morevna* zobrazuje vchod do stredovekej ruskej pevnosti, inšpiračnou predlohou bol pravdepodobne kláštor, čo by mohli potvrdzovať typické biele múry a cimburie. Tvarmi veží môže vzdialene pripomínať (tak ako podobný motív na ilustrácii zo s. 24, k tej istej rozprávke), známy *Kláštor Svätého Cyrila na Bielom jazere* (1633 – 1679).

Považujeme za dôležité zdôrazniť, že Bilibinovi určite nešlo o veristické napodobovanie konkrétnych, už existujúcich stavieb. Zameral sa určite na graficky detailný prepis ich architektonických prvkov, ako nositeľov ich originálneho formálneho jazyka. Všetko ostatné je však autorova umelecká nadstavba. Výtvarník, pre neho typickou preexponovanou farebnosťou akcentoval celkový rozprávkový charakter staroruskej architektúry (aj tej novšej, z obdobia renesancie), ktorý je okrem jej zvláštnych tvarov daný aj jej spätosťou s prírodou, jej akceptáciou okolitého krajinného reliéfu, reflektovaného v samotných tvaroch: „*Tieto stavby vytvárali vyváženú pyramídu, alebo bývali ukončené pyramídou. Vyrastajú akoby zo zeme a ich zlaté cibulovité strechy svietia nad nimi ako slnko na nebi. Ruských staviteľov nelákalo pokušenie architektúrou podriaadiť prírodu vôli človeka. Uspokojili sa skromnejšou úlohou: včleniť architektúru do prírody a v tom boli blízki staviteľom antického Grécka*“ (Maškovcev 1977, s. 15).

Okrem spätosti s prírodou sa ruské chrámy vyznačovali remeselným majstrovstvom ruských tesárskych majstrov a rezbárov z ľudu. Týka sa to najmä mnohých drevených chrámov, ktoré sa vyznačovali dynamickými siluetami a spomínaná dynamickosť bola umocňovaná zmenšujúcimi sa kubismi a osemhranmi. Príkladom „rozprávkového“ kostola fantastických tvarov, ktorý môže reprezentovať tieto stavebné typy je *Kostol Premenenia Pána v Kizách* (1714).

### **3.2 Chalúpka na stračej nôžke ako prototyp ruskej fantastickej rozprávkovej architektúry**

Celosvetovo najznámejším architektonickým motívom z ilustrácií k ruským rozprávkam, je chalúpka na stračej, či kuracej „nôžke“, ktorú obýva obávaná Baba Jaga. Je to jeden z najviac preslávených architektonických fantastických motívov, ktorý má čestné miesto v



panteóne najznámejších rozprávok sveta. Vždy bol veľkou výzvou pre imaginatívne založených umelcov a ilustrátorov. Opisy tohto bizarného obydlija z ruských rozprávok sú si navzájom v mnohom podobné. Vždy sa však vyskytnú nejaké nové, zaujímavé nuansy, na ktoré sú ilustrátori citliví, keď sa napríklad okrem strače, či kuracej nôžky spomenie ešte nejaký ďalší, doposiaľ nespomínaný magický prvok: „Vyšiel na briežok a vidí tú chalúpku: vrtí sa na slepačej labke, na vretenej piatke. Okolo nej je vysoký kolový plot a na každom kole nastoknutá ľudská hlava. Iba jeden kôl je prázdny“ (Cárovič Ivan a Marja Morevna, In: Bohatier Kremienok 1974, s. 131). V knihe *Finist jasný sokol* sa stretávame pri opise tejto stavby s personifikáciou, keď sa niektoré anatomické prvky ľudskej figúry stávajú organickou súčasťou tektoniky tejto fantastickéj stavby, čo je jeden z typických znakov rozprávkovej architektúry. Pri týchto opisoch chalúpky skladajúcej sa z architektonických prvkov pripomínajúcich časti ľudského tela, môže pedagóg premostiť na organickú architektúru a informovať detských recipientov o tom, že existovali a existujú aj architekti, ktorí aj v našom reálnom svete navrhujú a budujú stavby, ktoré vychádzajú z princípov, o ktorých by sme si mohli myslieť, že sú akceptovateľné len vo svete rozprávok. V Štátnom vzdelávacom programe (2017), nachádzame na s. 19 **obsahový štandard**, ktorý žiakom vymedzuje inšpiračnú oblasť, týkajúcu sa architektúry, zameranej na formy z rastlinných, živočíšnych, či ľudských tvarov. Výkonový štandard z **podnetov architektúry** na tej istej strane ukladá tvorivú úlohu, ktorá sa zameriava na navrhovanie fyto-morfnej, antropomorfnej, či zoomorfnej architektúry, ktorú môžu žiaci navrhovať na základe vlastnej fantázie, či inšpirácie rozprávkou.

Už len samotné opisy tejto neuveriteľnej stavby z čistinky uprostred čiernych lesov sú fascinujúce: „*Plot okolo chalúpky je z ľudských kostí, na plote trčia ľudské lebky, v lebkách sa blýskajú oči. Namiesto stĺpov pri vrátkach ľudské nohy, namiesto záporu ruky, namiesto zámky ústa s ostrými zubami. Vasilisa od hrôzy na mieste priam zmeravela*“ ( Vasilisa Prekrásna, In: *Finist jasný sokol* 1990, s. 30). Chalupa Baby Jagy sa v knihe *Finist jasný Sokol* nachádza na ilustrácii na s. 35. Tak ako na väčšine ilustrácií v predmetnej knihe sa tento architektonický motív nachádza na pozadí, v treťom pláne. Chalúpka je ponorená do tmy, nevidíme ju celú, pretože je obklopená hustým lesným porastom. Určite však zaregistrujeme zlovestné, rozsvietené svetielko za ornamentálne zdobeným oblokom, ktoré kontrastne žiari do okolitej hustej tmy. Ilustrátorovi sa tak podarilo navodiť atmosféru tajomstva a tušenej hrôzy. Vidíme aj spomínanú „kuraciu nôžku“, ten legendárny, tajomstvom opradený nástroj či orgán, ktorý umožňuje tomuto zvláštnemu obydliu mobilitu. Celková strašidelná atmosféra je umocnená postavou krásnej Vasilisi, ktorá, odetá do svetlého rubáša, figuruje v prvom pláne kompozície a jej postava tak kontrastuje s temnotou čierneho lesa v pozadí. Vasilisa drží v ruke palicu, na ktorej je nastoknutá lebka so svietiacimi očami. Podobné lebky vidíme v druhom pláne, nastoknuté na plot, ktorý obkolesuje chalupu, tak ako to popisuje text. Architektonický motív chalúpky tu zároveň plní funkciu univerzálneho rozprávkového iniciačného symbolu. Pre hlavnú protagonistku je toto zvláštne obydlie priestorom skúšky, zasvätením do hlbšieho poznania: „...ke komplexu zasvěcení se vztahují motivy odvedení nebo vyhnání dětí do lesa, nebo jejich únos lesním duchem, dřevěná chaloupka, zaprodání“ (Propp 2008, s. 160). Je evidentné, že predmetný motív je pre ilustrátorov výtvarene zaujímavý, pretože v rozprávkových súvislostiach sa architektúra stáva čímisi viac, než len pragmatickou stavbou, ktorá má poskytovať útočisko pre fyzickú schránku človeka. Môžeme si to všimnúť aj na mnohých ďalších inšpiratívnych opisoch niektorých architektúr a interiérov z ruských ľudových rozprávok, zozbieraných v knihe s názvom *Bohatier Kremienok*, ktorú zostavila a preložila Mária Ďuričková (Mladé letá 1974). Tie sú samy o sebe zdrojom inšpiratívnych predstáv a silným impulzom pre vznik originálnych ilustrácií s motívom architektúry. Sú to napríklad aj opisy záhadných priestorov a interiérov, ktoré sú veľmi imaginatívne a inšpiratívne: „V pitvore zbadá zamachnatené schody do podzemia. Zíde

po tých schodoch, a tam dvere: machom zarastené, lykom zviazané, smolou zapečatené“ (Cárovič Ivan a Marja Morevna, In: Bohatier Kremienok 1974, s. 123). Objavujú sa tu aj inšpiratívne motívy „prchavých“ prechodne existujúcich architektur, nadaných čarodejnými vlastnosťami, ktoré možno „materializovať“ jednoduchým magickým úkonom: „Keď sa týmto uterákom mávne tri razy vpravo, urobí sa ponad rieku taký vysočizný most, že ho oheň nedosiahne. Keď sa mávne tri razy vľavo, most sa stratí“ (Cárovič Ivan a Marja Morevna, In: Bohatier Kremienok 1974 s. 129). Tieto zvláštne možnosti rozprávkových architektur, s ktorými sa stretávame vo všetkých rozprávkach z celého sveta, podmieňujú celkový, všeobecne platný, fantastický prístup, uplatňovaný pri zobrazovaní tohto typu architektúry.

### 3.3. Architektonický motív v ilustračnom zobrazení a jeho edukačný aspekt

Výkonové a obsahové štandardy v Štátnom vzdelávacom programe pre 1. stupeň ZŠ (šalej už len ŠVP) ponúkajú mnoho možností, ako detským recipientom priblížiť fenomén architektúry prostredníctvom rôznych tvorivých úloh. Jednotlivé tematické celky, zamerané na podnety architektúry vo všeobecnosti predstavujú výtvarné úlohy, ktoré sú zamerané na spoznávanie rôznych architektonických slohov a ich typických konštrukčných prvkov, či na kreatívne návrhy orientované na konkrétnu problematiku, ktorá súvisí s fenoménom subjektívneho vnímania architektúry detským recipientom. Osobitým tematickým celkom je navrhovanie fantastickej architektúry. V obsahovom štandarde je ako jeden z hlavných inšpiračných zdrojov uvedená rozprávka. Práve v rozprávkových *fikčných svetoch* sa frekventovane vyskytuje fantastický typ architektúry, ktorá sa výrazne líši od architektúry v reálnom svete. Sú to príbytky hlavných rozprávkových protagonistov a rôznych monštier, ktoré vychádzajú z antropomorfných, fytoromorfných a zoomorfných tvarov. Jeden z výkonových štandardov v rámci podnetov architektúry ukladá žiakom ako kritérium výtvarnej kvality schopnosť navrhnuť, vytvoriť tento typ architektur rôznymi výtvarnými technikami (ŠVP 2017, s. 19). Existuje aj početný okruh, štýl zobrazení rozprávkových architektur, vo svojich formách síce vychádzajúcich z realistických predlôh, ale po koloristickej stránke sú však späté s ríšou fantázie. Je to často ich strakatá, surreálna farebnosť, prehnaná zdobnosť, ktorá ich navzdory realistickým formám spätne ukotvuje v imaginárnych dimenziách rozprávkových svetov. Práve k tomuto, v druhom poradí spomínanému okruhu patria aj architektonické motívy I.J. Bilibina k ruským ľudovým rozprávkam *Finist Jasný Sokol* (Mladé letá 1991). Motívy, ktoré tu vidíme sú analógiami na panorámy najznámejších ruských *kremľov* a jednotlivých vzorových stavebných typov staroruskej architektúry. I.J. Bilibin na nich veristicky vykreslil aj tie najjemnejšie detaily architektonických prvkov.

Najčastejšími predlohami pre ilustrácie, ale aj obrazy, boli chrámy moskovského kremľa, ktoré boli výsledkom unikátnej syntézy typických prvkov tzv. „pskovskej“ či „vladimírkej“ staroruskej architektonickej školy a vtedy moderných renesančných prvkov, ktoré do Ruska prinášali z Talianska pozývajú architekti. Tí projektovali väčšinu dnes známych sakrálnych ale aj svetských stavieb. Čo sa typických architektonických prvkov týka, dobrým príkladom pre spoznávanie architektúry daného obdobia, slúžiacej ako inšpirácia pre ilustrátorov a maliarov je Uspenský chrám (1475 – 1479), v moskovskom *kremli*. Chrám navrhol taliansky architekt *Aristotele Fioravanti* (1415 – 1485) a charakterizuje ho „...päť kupol, pásy stĺpov, stupňovité portály, zastrešenie polkruhových štítov, vcelku však dal stavbe nový výzor“ (Maškovcev 1977, s. 84).

Zároveň možno na tejto a ďalších stavbách moskovského kremľa identifikovať aj ďalšie reálne existujúce architektonické prvky, prítomné na architektúrach zobrazených v Bilibinových ilustráciách: *cibuľovité veže, oblúčkové vlysy, tambury, široké stupňovité ostenia slávnostných portálov, osemdielne rady ozdobných štítov, kameňorezbárske detaily,*

*polkruhové štíty – zakomary (nazývané tiež kokošniky, v preklade „čelenky“, podobajúce sa kýlovému oblúku, zdobiace tambury veží), mušľové ornamenty, zdvojené hlavice, otvorené vstupy so schodami a s baldachýnmi na dvoch oblúkoch (Tamtiež).*

Mohlo by byť podnetné, predstaviť žiakom mladšieho školského veku špecifické črty ruskej architektúry, ovplyvnenej byzantským výtvarným umením, práve prostredníctvom ilustrácií k spomínaným rozprávkam. Ich tajomná atmosféra dodáva týmto, inak realisticky znázorneným stavbám magickú, neskutočnú auru. V ŠVP (2017), určenom pre výtvarnú výchovu na 1. stupni základnej školy, sa na s. 15, v stati o podnetoch architektúry nachádza výkonový štandard, ktorý hovorí o tom, že žiak by mal byť schopný na základe pedagogického vedenia popísať rôzne stavby a to na základe reálnej skúsenosti, alebo rôznych ukážok. Následne by mal žiak vedieť rozlíšiť výrazy rôznych architektonických slohov a štýlov, ako napríklad základné rozdiely medzi klasickými slohmi a modernistickými tendenciami. K ďalším úlohám, ktoré má žiak obsiahnuť je schopnosť rozlišovať funkcie rôznych druhov architektúr a ich materiálne zloženie. Tieto výkonové štandardy sa vzhľadom na danú kategóriu môžu javiť ako pomerne náročné. Je to však otázka vhodnej syntézy použitých metód a logického nastavenia ich poradia.

V danej situácii je vzhľadom na mladší školský vek a náročnosť témy vhodné pri interpretácii ilustrácie s architektonickým motívom začať najprv **emocionálnou metódou**, ktorá reflektuje intuitívnu, citovú stránku vnímania detského recipienta: „*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). Pedagóg by mohol **emocionálnu metódu** a čítanie textu kombinovať s **besedou o ilustráciách**: „*Nejčastější i nejvhodnější je proto v rámci dialogu s uměním prohlížení ilustrace a беседа, rozhovor*“ (Vích 2004, s. 135). Okrem toho, že by takto mohol upozorniť na všeobecne známe znaky architektúry kreml'ov a ruských pravoslávnych chrámov a ich symbolickom význame pre ruskú kultúrnu identitu, zároveň by sa otvoril priestor pre oboznámenie sa s ich konkrétnymi architektonickými detailmi. Tu by bola vhodná **metóda racionálna (analyticko-syntetická)**, ktorá „*...vyžaduje rozumový přístup k umělecké ilustraci. Počítá totiž se skoumáním prvků námětových, formálních a obsahových i řemeslně 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).

So spomínaných metód, ktoré sú založené na verbálnej komunikácii a spájania **dojmu so slovom**, by bolo vhodné zaradiť aj praktické prístupy. Jednou z ideálnych metód, ktorá umocní dialóg o ilustráciách je jeho **spojenie s aktívnou činnosťou detí**: „*S úspěchem tu lze totiž využít 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 vcítováním 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).

Počas edukačného procesu by bolo vhodné detských recipientov upozorniť na už spomínanú odlišnosť v porovnaní s európskou sakrálnou architektúrou a to v podobe prítomnosti byzantských prvkov, ktoré boli implementované aj v iných oblastiach ruského výtvarného umenia. Od architektúry a výtvarného umenia by bolo možné premostiť k širším súvislostiam v kultúrnych zvyklostiach a mentalite ruského národa. Bolo by napríklad možné poukázať aj na významnú súvislosť prítomnosti byzantských prvkov nielen vo výtvarnej kultúre, ale aj v náboženskej a politickej sfére (funkcie a význam cára a pravoslávnej cirkvi pri spravovaní ruského štátu v jeho dejinách a prítomnosť totalitárnych prvkov v riadení krajiny v 20. stor., a aj po rozpade ZSSR a v súčasnosti). Od špecifických črt ruskej architektúry a výtvarného umenia môže pedagóg postupne v širších súvislostiach vysvetľovať žiakom fenomény, súvisiace s multikultúrnou výchovou: „*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 rozmýšľajú inak ako sme trebárs zvyknutí my. Vedie 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). Multikultúrna výchova ako dôležitý segment modernej edukácie môže byť vo svojej bohatej tematickej štruktúrovanosti a množstve nových pojmov pre detských recipientov náročná. V zameraní sa na kultúrne produkty konkrétneho národa, v kombinácii s ďalšími druhmi umenia (v našom prípade syntéza literárneho textu a ilustrácie), však môže edukácia nadobudnúť dynamickejší charakter a môže byť pre malých recipientov pestrejšia konkrétne v tom, že ich vzdeláva v niekoľkých oblastiach súčasne.

## Záver

V štátnom vzdelávacom programe je niekoľko zaujímavých obsahových a výkonových štandardov, týkajúcich sa podnetov architektúry. Medzi tie najzaujímavejšie určite patria tie, ktoré sa zaoberajú fantastickou stránkou architektúry, tak ako ju poznáme z menšinových tendencií organickej architektúry z 20. storočia (A. Gaudí, R. Steiner, F. Hundertwasser, E. Saarinen, H. Greene, B. Le Goff, I. Makowecz, atd.). Je to inšpiratívny okruh z oblasti architektúry, ktorý je detskému recipientovi najbližší a so spomínanými hyperbolizovanými formami imaginatívnej architektúry sa najčastejšie stretáva v ilustráciách k rozprávkam, alebo v súčasnej ponuke animovaných filmov. Detskí recipienti na základe týchto príkladov radi navrhujú vlastné verzie zvláštnych vymyslených foriem odvodených z antropomorfných, zoomorfných a fytomorfných princípov. Paralelne s fantazijne zameranými úlohami sa však objavujú aj omnoho praktickejšie obsahové štandardy. Sú to napríklad výkonové štandardy zamerané na rozlišovanie rôznych slohov a štýlov, či výrazových kontrastov klasickej a modernej architektúry ŠVP (2017, s. 15). K ďalším praktickým úlohám patria obsahové a výkonové štandardy, ktoré požadujú od žiakov skonštruovanie architektonických tvarov (prvkov), či oboznamovanie sa so základnými architektonickými prvkami, akými napríklad sú: oblúk, preklad, pilier, ostenie, brána ŠVP (2017, s. 10). Motivácia k praktickým úlohám tohto zamerania môže prebehnúť na základe ukážok reálnej architektúry z fotografií či z internetu, alebo prostredníctvom exkurzie, keď pedagóg navštívi so žiakmi konkrétne architektonické objekty. V tejto práci sa však zaoberáme aj ďalšou možnosťou, ktorá umožňuje sprostredkovať informácie o architektúre na základe interpretácie architektonického motívu z ilustrácií. V našej práci sme sa sústredili na architektonický motív ruskej historickej architektúry v podaní významného ilustrátora I.J. Bilibina k zbierke ruských ľudových rozprávok *Finist jasný sokol* (Mladé letá 1990). Bilibinove architektonické motívy spĺňajú vo vzťahu k poznávaniu praktickej stránky architektúry hneď dve základné podmienky: sú zobrazované realisticky, s filigránskou presnosťou a s určitými menšími odchýlkami

evidentne vychádzajú z reálne existujúcich predlôh. Pedagóg môže na ich konkrétnych detailoch ukázať žiakom nielen typické architektonické prvky, ktoré sú univerzálne platné pre celosvetovú architektúru naprieč kultúrami, ale aj originálne architektonické prvky, ktoré reprezentujú predovšetkým ruskú architektúru. Prídavnou hodnotou Bilibinových architektonických motívov odpozorovaných z reality, je ich zasadenie do magického rozprávkového sveta, keď na ilustráciách vidíme rozprávkové bytosti, divokú prírodu hustých nepreniknuteľných lesov, či ruských stepí. Už viackrát spomínaná, veristicky zobrazená historická architektúra na ilustráciách, inšpirovaná staroruskými vzormi, či „novovekou“ architektúrou moskovského *kremľa*, je po farebnej stránke transformovaná do snovej podoby. Sú to práve typické kontrastné farebné kombinácie odtieňov, tak charakteristické pre techniku ruských „*lubokov*“, ktoré dodávajú Bilibinovej „realistickej“ architektúre rozprávkový výraz.

Interpretácia a analýza týchto architektonických motívov z ilustračných predlôh môže byť pre žiakov mladšieho školského veku v edukačnom procese omnoho podnetnejšia, ako príklady z fotografií, internetu, alebo exkurzií. Ide tu totiž o stretnutie textu a obrazu-illustrácie, ktorá má navyše určitú estetickú aj umeleckú hodnotu. Zároveň umožňuje za použitia už vyššie spomínaných metód aj osobitý druh poznania, ktoré sa nutne nedotýka len ilustrácie samotnej. Možno tu hovoriť o *poznávacej funkcii ilustrácie* v tom zmysle, ako o nej hovorí Michal Tokár: „*Prostřednictvím výrazu vnímatel' odhaluje a poznáva subjekt tvorce, jeho vzt'ah 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). Navyše pedagóg môže od architektonickej témy prejsť aj do širších kultúrnych súvislostí a žiaci sa tak môžu dozvedieť aj o ďalších témach akými sú ruské luboky (grafika), byzancia (významný kultúrny impulz v ruskej kultúre), Bilibinova tvorba (ruská verzia secesie, ilustroval aj mnohé ďalšie ruské ľudové rozprávky), charakter ruskej krajiny (hlboké lesy, stepi, tajgy), pestré etniká v ruskej federácii a ich kultúrne dedičstvo. Interpretácie inonárodných architektonických motívov rôznych krajín v ilustračných zobrazeniach, (európskych aj exotických architektúr), môžu byť okrem hravej formy edukovania v oblasti architektúry aj prostriedkom k ďalším úzko súvisiacim témam (úžitkové umenie, maliarstvo, sochárstvo) a k multikultúrnej výchove.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- ALPATOV, M. V., 1977. *Dejiny umenia 2. Stredoveké umenie*. Bratislava: Tatran. 61 – 784 – 77.
- BALEKA, J., 1997. *Výtvarné umění. Výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-20-0609-5. V., 1977.
- BECKEROVÁ, F., *SECESE*. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-110-7.
- FIALA, V., 1952. *Ruské maliarstvo XIX. Storočia. Knižnica umenie a spoločnosť. Sväzok 1*. Bratislava: Tvar. 301-09-3507-7577/51-III/1.
- 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.
- FUNK, K., 2005. Legenda o neviditeľnom meste Kitěži. In: *Phoenix*. roč. 3, č. 11, s. 18-21. ISSN 1214-1984.
- HARRIES, K., 2011. *Etická funkce architektury*. Řevnice: Arbor Vitae. ISBN 978-80-87164--97-6.

- 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.
- KLIMEŠ, J. 2015. *Hledání významu v umělecké narativní ilustraci*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8059-1.
- KOCH, W., 2008. *Evropská architektura. Encyklopedie evropské architektury od antiky po současnost*. Praha: Euromedia Group, k. s.- Universum. ISBN 978-80-242-2029-1.
- KRUFT, H. W., 1993. *Dejiny teórie architektúry*. Bratislava: Pallas. ISBN 80-7095-009-9.
- MAŠKOVCEV, N.G.(ed.), 1977. *Dejiny ruského výtvarného umenia. Od začiatkov po súčasnosť*. Bratislava: Pallas. 94-226-77.
- MELNIKOVÁ-PAPOUŠKOVÁ, N., 1946. *Lubok neboli ruské lidové tisky*. Praha: Aventinum. A 24001.
- MIŁOSZ, CZ., 2005, *SALIGIA a jiné eseje*. Brno: Barrister a Principal. ISBN 80-86598-92-6.
- PROPP, V. J., 2008. *Morfologie pohádky a jiné studie* Jinočany: H&H. ISBN 987-80-7319-085-9.
- Štátny vzdelávací program: *Výtvarná výchova*. 2017. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit.2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>
- TOKÁR, M. 1996. *Kontexty umeleckej ilustrácie*. Prešov: Cuper. ISBN 80-901139-9-0.
- VALACHOVÁ, D., 2004. Kultúra a multikultúra. In: ŠUPŠÁKOVÁ, B., a kol., *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: DIGIT. ISBN 80-968441-1-3.
- VÍCH, Z., 2004. *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta/Gaudeamus. ISBN 80-7041-450-2.

#### Pramene:

- BOHATIER KREMIENOK. *Ruské ľudové rozprávky*., 1974. Bratislava: Mladé letá. 66-57-74.
- FINIST JASNÝ SOKOL. *Ruské ľudové rozprávky*. Bratislava: Mladé letá/Raduga. ISBN 80-06-00060-3.

#### Author Information:

*Mgr. Slavomir Capek - Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [slavomir.capek@unipo.sk](mailto:slavomir.capek@unipo.sk)*

## SUBLIMÁCIA A EMÓCIE V ARTETERAPII

### SUBLIMACY AND EMOTION IN ARTETHERAPY

*Alena Sedláková*

*Alena Sedláková*

#### **Abstrakt**

Príspevok pojednáva o sublimácii v arteterapii. V arteterapii je dôležitá tvorba, proces vzniku, zážitok z výtvarného vyjadrenia. Ľuďom s mentálnym postihnutím však prináša i určité obohatenie ich života. Aby sme u nich dosiahli pozitívne zmeny, musíme mať na pamäti, že výtvarné zručnosti nie sú dôležité, ale cieľ, ktorý si počas procesu arteterapie určíme a snažíme sa ho naplniť.

#### **Annotation**

The paper deals with sublimation in artetherapy. Arteteraphy is an important creation, the process of creation, the experience of art expression. People with mental disabilities, however, also bring a certain enrichment of their lives. In order to make positive changes, we must remember that artistic skills are not important, but the goal that we design during the arteteraphy process and we try to fulfil it.

***Kľúčové slová:*** Arteterapia. Sublimácia. Výtvarná výchova. Umenie.

***Key words:*** Arttherapy. Sublimacy. Arteducation. Art.

#### **Úvod**

Arteterapia je neobyčajnou studnicou námetov, techník a postupov, ktorými riešime základné otázky života. Výsledné výtvarné dielo sa nám tak stáva základom k vedeniu vzájomného komunikačného prejavu. Má v sebe niekoľko princípov, ktoré sa v rámci arteterapie dostávajú na povrch. Ich interpretácia prezrádza o svojom autorovi niekoľko zaujímavostí, ktoré sa však vysvetľujú z čisto pedagogických a symbolistických možností. Symbolika a podobnosti sa tu používajú ako vodiaci aspekt vytvoreného diela ku interpretácii a komparácii s problémom liečeného človeka, či už dieťaťa, žiaka alebo dospelého jedinca. Vždy sa však dotýkame problematiky riešenia arteterapie s citom a sugesciou, pretože je našim úsilím pomáhať na základe tvorby, ktorá je individuálna, a tvoriť tak človek výtvarné dielo nemusí vedieť.

Stále tu sledujeme spontánnosť a výtvarnú aktivitu vo voľnej podobe výtvarnej tvorby. Je to dobrovoľné a kreatívne komunikovanie pomocou prostriedkov výtvarného umenia a s cieľmi zobrazovania určitej formy výtvarného prejavu. Výtvarný prejav sa tak stáva zdrojom komunikácie alebo je zdrojom k reflexii k danému problému.

Výtvarným prejavom sa tu snažíme zodpovedať na vážne otázky, ktoré človeka sprevádzajú počas jeho zdravotných ťažkostí alebo počas určitej formy záťaže.

## 1. Sublimácia a emócie v arteterapii

Sublimácia<sup>1,2,3</sup> v arteterapii sa prejavuje vo výtvarných prácach svojimi symbolmi<sup>4</sup> a znakmi alebo výtvarnými plochami farieb. Arteterapia využíva výtvarné umenie k osobnému vyjadreniu v rámci komunikácie a jej zámerom rozhodne nie je vytvoriť esteticky uspokojivé výsledné produkty (Liebmann, 2010). Naopak jej cieľ sa neustále mení, vzhľadom na potreby človeka, avšak medzi najčastejšie ciele patrí navodenie kompenzačného procesu, aktivizácia, sprostredkovanie kontaktu, uvoľnenie a abreakcia<sup>5</sup> emócií<sup>6</sup> a neurotických konfliktov, preformulovanie stereotypu, komunikácia, socializácia alebo kanalizácia agresivity, symbolické vyjadrenie a interpretácia minulých zážitkov, psychologická diagnostika, práca so sebavedomím a sebahodnotením, a rozvoj kreativity (Šicková-Fabricsi, 2008). U adolescentov býva primárnym cieľom riešenie rozvoja sociálnych zručností a emocionálnej inteligencie, nevyhnutná je tiež práca s ich sebaobrazom a zdravým sexuálnym vývinom. U dospelých môže ísť o najrôznejšie problémy, či už podobné tým v nižších vekových skupinách, alebo môže ísť o problémy týkajúce sa existenčných a vzťahových otázok. Práca s emóciami zohráva v psychoterapii veľmi dôležitú úlohu. Práca s emóciami môže fungovať ako sprievodný jav pri narábaní s ďalším materiálom (postoje, spôsoby správania, atď.) alebo sa môžeme zamerať priamo na aktivitu s potlačenými či nedostatočne poznanými emóciami. Sublimácia podľa Freuda je prirodzeným procesom. Sublimácia<sup>7,8</sup> je transformovanie neakceptovateľného impulzu, či je to sex, hlad, strach, alebo čokoľvek, do spoločensky akceptovateľnej, dokonca produktívnej formy. Teda, niekto s veľkou dávkou nepriateľstva sa môže stať lovcem, mäsiarom, futbalovým hráčom, vojacom. Iná osoba, ktorá trpí úzkosťou v zmätenom svete, sa môže stať organizátorom, obchodníkom, vedcom. Niekto, kto má silné sexuálne túžby sa môže stať umelcom, fotografom, spisovateľom. Pre Freuda boli všetky pozitívne, kreatívne aktivity sublimáciami, hlavne sexuálneho pudu. Sublimácia sa netýka zmeny objektu, ale zmeny úrovne pudu. Sexuálny objekt nie je získaný priamo, ale prostredníctvom spoločensky a kultúrne prístupných prostriedkov (Dostupné na:

---

<sup>1</sup> Sublimácia je v psychológii obranný mechanizmus spočívajúci v premene nižšieho vitálneho pudu (obyčajne sexuálneho) na vyššiu, spoločensky prijateľnejšiu a uznávanú činnosť (kultúrnu, umeleckú, sociálnu a i.). V zmysle Freudovho ponímania je to napr. prenos energie libida na iný cieľ, vzdialený od sexuálneho uspokojovania, a pudová energia sa transformuje na sociálne prijateľnú, morálne schvaľovanú a uvoľňuje napätie spoločensky prípustnejšou formou. Na základe sublimácie vznikajú náboženské kultúry, umenie, veda, spoločenské inštitúcie, vývoj ľudstva.

<sup>2</sup> Edith Kramer je považovaná za pionierku americkej arteterapie so svojim prístupom umenie ako terapia. Je autorkou výrazu sublimácia cez výtvarný prejav. Kramer verila, že produkt je rovnako dôležitý ako arteterapeutický proces.

(Dostupné na: <http://arte-konferencia.webnode.sk/sluzby/>).

<sup>3</sup> Sublimáciou sa rozumie premiestnenie energie z inštinktívnych a menej diferencovaných procesov na tie, ktoré sú viac diferencované a zdôrazňujú kultúrne a duchovné ciele. Sublimácia predstavuje transformáciu nedostupného spôsobu uspokojenia potreby na iný spôsob, ktorý je dostupný a prijateľný. Napríklad neuspokojená sexuálna potreba sa uvoľňuje pomocou iných sociálne a kultúrne hodnotných aktivít, ako sú umenie, architektúra, literatúra alebo hudba, ale aj pomocou iných aktivít.

<sup>4</sup> Symbol je viditeľný znak niečoho neviditeľného. Je to niečo, čo zastupuje a naznačuje niečo iné.

<sup>5</sup> Odreagovanie sa.

<sup>6</sup> Emocionalita (lat.) je aktuálny citový sprievod a súčasť prežívania; relatívne trvalá súčasť vzťahov človeka k okoliu i k sebe samému; prejavuje sa zmenami fyziologickými, mimikou a i.

<sup>7</sup> Sublimácia - je pretavenie spoločensky neprípustnej túžby do spoločensky akceptovateľnej formy. Muž túžiaci po ženách začne modelovať ich sochy, maľovať obrazy, písať básne, ... (Dostupné na : <http://www.saj.sk/casopis/egoJelinek.htm>).

<sup>8</sup> Sublimácia - táto obrana je lepšia, ako horšia. Potrebu, ktorú máme, si netrúfneme realizovať, tak si nájdeme náhradný spôsob. Napríklad, ak má v sebe niekto agresívne sklony, nájde si profesiu, kde si ich môže vybiť a bude úspešným boxerom.



<http://www.totaltraining.sk/index.php/psychoanalyza-teorie-osobnosti>). Aj Jungove archetypy<sup>9</sup> sú jednoducho určité okruhy v nacvičenej vrstve mentálnych procesov. Ide tiež o kreatívnu sublimáciu sexuálneho náboja do umeleckej tvorby. Sublimácia akoby odvádza energiu sexuálneho pudu smerom k nesexuálnym cieľom, napríklad k umeleckému dielu, k partikulárnemu druhu práce a podobne, pričom sa zdá, že nejde len o presun energie na iný cieľ, ale aj na iný objekt. Isté je, že sublimácia súvisí s kreativitou, ktorá je dôležitá ako v umení, tak aj vo vede. Mohlo by ísť o také spracovanie pudu, ktoré by bolo na rozdiel od neurotickej symptomatiky odľahčené od ťaživej sily pudu smrti i od princípu reality, a tak otvorené voči možnosti vytvoriť niečo nové. Ide o presúvanie energie do tvorivých aktivít. Aby sa naše Ego, chránilo pred želaniami, ktoré vyvolávajú úzkosť, používa obranné mechanizmy, ktoré pôsobia na nevedomej úrovni. Medzi najčastejšie patrí vytesnenie, sublimácia, regresia a fixácia, racionalizácia a identifikácia. Bez tvorivého produktu by sme vlastne neboli schopní odhaliť, že je človek kreatívny. Tak ako v iných oblastiach psychiky, aj u kreativity platí, že genetické predispozície zohrávajú významnú úlohu. To ale neznamená, že keď má niekto predispozíciu k tomu, byť kreatívny, prejaví sa aj navonok. Efekt génov sa môže prejaviť iba interakciou s podmienkami prostredia. Prostredie prispievajúce k tvorivosti môžeme rozčleniť na mikrospoločenské (rodina, okruh priateľov) a makrospoločenské (vzdelanie, kultúra, politické prostredie). Dôležitú úlohu v rozvoji kreatívneho potenciálu zohráva rodina. Pre rozvoj kreativity je prospešné podnetné a podporné rodinné zázemie. Umenie je jednou z všadeprítomných ľudských aktivít a stretáva sa s neutíchajúcim záujmom. Zároveň ale patrí k najkomplexnejším aktivitám, preto sa k nemu pristupuje s opatrnosťou. Umelecká kreativita sa odlišuje od vedeckej tým, že nevyžaduje, aby bola postavená na predchádzajúcej tvorbe alebo na predchádzajúcich vedomostiach, tak, ako je to v prípade vedy. Umenie môže vytvárať úplne nové reprezentácie.

## 2. Kreativita v arteterapii

Hartl a Hartlová (2010) opisujú kreativitu ako tvorivosť; schopnosť, pre ktorú sú typické duševné procesy, ktoré vedú k nápadom, riešeniam, koncepciám, umeleckým formám, teóriám, či výrobkom, ktoré sú jedinečné a prínosné. Tvorivosť je považovaná za jeden zo základných rozdielov medzi ľudským myslením a umelou inteligenciou, čo zástancovia umelej inteligencie popierajú s poukázaním na vedeckú prácu, kde výpočtová technika a počítačové spracovanie informácií vedú k prekvapujúcim odhaleniam a poznatkom – fantázia, intuícia, predstavivosť, test Turingov, učenie kognitívnej flexibility. Ďalej Hartl

---

<sup>9</sup>Archetypy sú zážitkové komplexy, ku ktorým dochádza osudovo, ich pôsobenie totiž začína v našom najosobnejšom živote. Obsahy kolektívneho nevedomia nazývame archetypy. Jung ich tiež nazýval dominanty, imagá, mytologické alebo prapôvodné obrazy. Archetyp je nenaučená tendencia prežívať udalosti určitým spôsobom. Ďalším dôležitým rysom archetypov je formálnosť. Archetypy nemožno určiť čo do konkrétneho obsahu, ale len čo do formy, a aj to len vo veľmi obmedzenej miere, pretože nanich nie je možné priamo nazeráť. Ako obsahový fenomén vystupuje archetyp len vtedy, ak sa stane súčasťou vedomia. Jeho formu Jung prirovnáva ku kryštalickej mriežke, ktorá postráda vlastné materiálne existencie, a napriek tomu apriórne vytvára kryštalickú štruktúru látky. Mnoho archetypov sú postavy z príbehov. Archetyp matky je obzvlášť dobrý príklad. Každý z našich predkov mal matku. Vyvinuli sme sa v prostredí, ktoré zahrňovala matka alebo jej náhrada. Nikdy by sme neboli prežili bez spojenia s opatrovaním, staraním sa o nás, pokiaľ sme boli bezmocné nemluvnáta. Jedným z hlavných je archetyp hrdina. Existuje tiež archetyp zvierat, reprezentovaný ľudskými vzťahmi vo svete zvierat. Ukážkou je hrdinov verný kôň. Jung povedal, že nie je fixovaný počet archetypov, ktoré by sa dali jednoducho vymenovať a naučiť. Prekrývajú sa a vnárajú jeden do druhého tak ako potrebujú a ich logika sa nie vždy dá postrehnúť. Archetypy sa na prvý pohľad zdajú byť Jungova najčudnejšia myšlienka. Nakoniec sa ukázali byť veľmi užitočné pri analýze mýtov, rozprávkových príbehov, literatúry vo všeobecnosti, symbolizmu, náboženstva. Je možné, že napriek tomu, že existuje obrovské množstvo príbehov a postáv vo svete, existuje niekoľko vzorov a v každom príbehu len preskupujeme detaily. (Dostupné na: <http://www.totaltraining.sk/index.php/psychoanalyza-teorie-osobnosti#b4>).

a Hartlová opisujú aj emergentnú a truchliacu kreativitu. Emergentná kreativita je najvyššia úroveň tvorivosti, tvorba niečoho úplne nového, čo dosiaľ nikde neexistuje. Kreativita truchliaca je kreativitou v zmysle kompenzačného mechanizmu zármutku, ako všeobecne prijímaná vo všetkých humanitných vedách; ako prvý ju analyzoval Freud v dielach Trúchlenie a melanchólia (1915) a O pomínutelnosti (1915), pričom dospel k záveru, že tvorivosť sa často aktivizuje v ťažkých životných situáciách a s nemalou silou ich pomáha prekonať. Podobný názor vyslovila aj M. Kleinová vo svojom diele (In: Hartl, Hartlová 2010).

Pojem kreativita je odvodený od latinského slova creatio, čo v preklade znamená tvorbu. V odbornej literatúre robia citlivejší autori istý rozdiel medzi tvorivosťou a kreativitou. Najdlhšiu už prekonanú tradíciu malo užšie chápanie tvorivosti ako elitnej aktivity talentovaných vyvolencov osudu zaoberajúcich sa umením, vedou a vynachádzaním. Dnes je už známe, že každý jedinec je prirodzeným spôsobom tvorivý. Tvorivosť nie je vopred daná vlastnosť len niektorých ľudí, ale každý človek má istý stupeň tvorivosti a tvorivosť sa dá do značnej miery rozvíjať. Kreativita (creativity) patrí medzi základné psychologické kategórie v oblasti myslenia. Znamená tvorivosť, schopnosť hľadať nové myšlienky, nápady, riešiť problémy novým, neobvyklým spôsobom.

Popredný odborník na túto problematiku Todd I. Lubart vymedzuje nasledujúcich šesť faktorov kľúčových pre kreativitu:

- Intelektuálne schopnosti – najmä schopnosť nazerať na problém z nového uhla, hodnotiť efektívnosť zvoleného spôsobu riešenia, hľadať neobvyklé súvislosti.
- Expertné vedomosti – prepracované kognitívne modely v danej oblasti, potrebné skúsenosti, odbornosť.
  - Štýl, myslenie – schopnosť myslieť globálne aj v detaile, riešiť celok i časti problému.
  - Osobnostné rysy – tolerancia voči dvojznačnosti / mnohoznačnosti (schopnosť tolerovať rôzne možnosti vedľa seba), vytrvalosť, nekonformita, schopnosť obhajovať vlastný názor.
- Vnútoraná motivácia – silné zameranie na riešenie problému, zaujatie pre vec, obľuba tvorivej činnosti, pozitívneho postoja k tvorivej činnosti.
- Podporné prostredie – podpora rodiny, vzdelávacích inštitúcií, kultúra oceňujúcu kreativitu (<https://managementmania.com/sk/kreativita-creativity>).

Kreativita je schopnosť, ktorá sa pôvodne pripisovala najmä umelcom. Dnes je to všadeprítomné heslo biznisu, politiky i spoločnosti. Nápad a riešenie sa očakávajú od každého. Kreativita je komplexný a mnohovýstrový fenomén, ktorý možno len ťažko vtesnať do jednoduchých definícií. Prejavuje sa v rôznych oblastiach a činnostiach, v škole i v práci. Existuje obrovské množstvo osvedčených cvičení a činností rozvíjajúcich a podporujúcich kreativitu.

Kreativita čiže tvorivosť – väčšinou chápaná ako súbor schopností. Tie sa prejavujú špecifickou činnosťou vedúcou k situáciám alebo produktom, ktoré sú jedinečné, nové a progresívne, a to formuje späťne rysy a tvorivé schopnosti človeka.

Medzi tieto schopnosti patria:

- Senzitivita (schopnosť spontánne si všimnúť neobvyklých vecí, javov, skutočností): postihnúť jadro problému, postrehnúť nedokonalosti, medzery situácie, predvídať dôsledky;
- Flexibilita (pružnosť a pohyblivosť myslenia): schopnosť vytvárať alternatívy a rôznorodé riešenia úloh, uplatňovať postup rôznymi smermi, zmeniť zameranosť podľa podmienok;
- Fluencia (pohotovosť myslenia): schopnosť plynule a ľahko produkovať veľké množstvo myšlienok, obsahov, pojmov;

- Originalita (pôvodnosť myslenia): schopnosť produkcie nových kombinácií, nekonvenčných, mimoriadnych a vtipných riešení, uplatňovaní vzdialených asociácií, vytváranie úplne netradičných prvkov;

- Elaborácia (prepracovanie riešenia): schopnosť ďalej rozvíjať novú myšlienku, schopnosť dopracovať riešenie do konca, vhodne stanoviť jednotlivé proporcie, vytvárať dokonalé štruktúry riešenia na základe expanzie, modifikácie, extenzie, posúvania, konkretizácie. (Dostupné na: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kreativita](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kreativita))

Tvorivá osobnosť je charakterizovaná tým, že sa usiluje uspokojovať najmä vyššie potreby na báze nižších. Tvorivé zameranie osobnosti je naplnené realizáciou vlastných síl osobnosti prostredníctvom tvorivej regulácie činnosti, realizáciou do exteriorizácie, objektivizácie vnútorného do vzťahov k svetu, a to v prospech niečoho nového a hodnotného pre človeka a spoločnosť. Tvorivý potenciál predstavuje súhrn vedomostí, zručností, schopností, motivácie, osobnostných morálnych vlastností, ktoré sa vo vzájomnej súhre angažujú v tvorivom procese.

Samotná kreativita vyžaduje otvorenie mysle a predovšetkým bezpečné prostredie.

### 3. Kresbové testy

V rámci arteterapie sa k reflexii a v interpretácii môžu využívať aj kresbové testy<sup>10</sup>:

- Goodenoughovej test kresby ľudskej postavy (1926)<sup>11</sup>,
- Machoverovej test (1949)<sup>12</sup> kresby ľudskej postavy,
- Kresba ľudskej postavy<sup>13, 14</sup>,
- Test kresby stromu<sup>15</sup> Baum Test podľa Kocha (1952),
- Test domu,
- Dynamický test kresby ľudskej postavy (IstvánHárdi 1992)<sup>16</sup>,
- Wartegov test<sup>17</sup>,
- Kresba začarovanej rodiny,
- Namaľuj osobu, ktorá trhá jablko zo stromu,

<sup>10</sup>Podľa kresby môžeme orientačne posudzovať úroveň zrakového vnímania, senzomotorickej koordinácie, jemnú motoriku a grafomotoriku, ale aj vzťahy apostoje k ľuďom, či spôsob emocionálneho prežívania.

<sup>11</sup>Tento test si získal pozornosť psychológov najmä kvôli jednoduchému postupu prevedenia, jednoduchému hodnoteniu a dobre zostavenej metodológii. Hodnotiacia škála tohto testu obsahuje 51 bodov. Súčtom dosiahnutých bodov získame hrubé skóre, ktoré pomocou tabuliek jednoducho prevedieme na mentálny vek. Tento test bol v roku 1963 revidovaný D.B.Harrisom a je známy pod názvom Goodenough-Harris Drawing Test. Pôvodné hodnotenie Goodenoughovej, no aj novšie Harrisovo je zastaralé a nespĺňa dnešné požiadavky. Preto test postavy v roku 1982 upravili a českú populáciu štandardizovali Štruma a Vágnerová, vychádzajúc najmä z týchto dvoch prác.

<sup>12</sup>Jej test je dodnes známy a pri psychologickom vyšetrení využívaný. Kresbu ľudskej postavy považuje za ekvivalent projektívneho testu a využila ho kodhaleniu psychologických a emočných informácií o deťati. Jej zadanie znie: „Nakresli človeka“. Subjekt kreslí čiernou ceruzou na papier štandardného formátu postavu. Zadanie je široké, aby umožňovalo čo najväčšiu slobodu. Po dokončení kresby požiada subjekt, aby na ďalší papier nakreslil postavu opačného pohlavia. Tieto dve kresby sa porovnávajú na základe analýzy obsahu a formálnych a štruktúrnych aspektov kresby.

<sup>13</sup>Hodnotíme ním vývin percepcie a senzomotorickej koordinácie a orientačne ho využívame pri hodnotení úrovne mentálneho vývinu.

<sup>14</sup>Kresba môže poskytovať orientačné informácie o celkovej vývojovej úrovni dieťaťa, môže tiež slúžiť ako screening globálneho vývoja rozumových schopností.

<sup>15</sup>Ľudia stromom často pripisujú ľudské charakterové vlastnosti. Rovný, impozantný a monumentálny strom vnímame, ako by bol hrdý, dominantný, dôstojný. Strom slabší, zohnutý považujeme za pokorný. Strom obsypaný plodmi je štedrý.

<sup>16</sup>Hárdi vypracoval osobitný variant testu kresby ľudskej postavy.

<sup>17</sup>Projektívny test.

- Test imaginácie a zmyslu pre súvislosti<sup>18</sup>,
- Body image test<sup>19</sup> (Šicková-Fabrici 2000).
- Test stromu<sup>20</sup>; kresba troch stromov; dom, strom, človek,
- Test hviezd a vln<sup>21</sup>.

Test umožňuje priblížiť sa k zmenám psychopatologického obrazu, sprístupňuje túto zmenu vizuálne. Kresba dospelého človeka súvisí s inteligenciou, schopnosťami, psychomotorickou zručnosťou, danosťami, vzdelaním, cvičením, povoláním, sociokultúrnymi činiteľmi. Je jedným z otláčkov stability osobnosti. Napriek všetkému sa test často javí ako perspektívna pomocná diagnostická metóda.

Väčšina autorov zaoberajúcich sa štúdiom detskej kresby<sup>22</sup> sa zhoduje na tom, že všetky deti na celom svete začínajú kresliť zhruba rovnakým spôsobom. Spôsob zobrazovania a obsah detských kresieb sa mení v závislosti na ich veku. Analýzou kresby<sup>23</sup> môžeme orientačne hodnotiť vývinovú úroveň dieťaťa, ako i typ temperamentu, či emočné prežívanie dieťaťa.

Kresbové testy majú svoje významné miesto aj v diagnostikovaní školskej zrelosti. Jednoduchým a zaujímavým spôsobom môžeme pomerne ľahko a rýchlo určiť stupeň vývoja psychických funkcií a zhodnotiť, či dieťa bude schopné plniť požiadavky súčasnej školy (Valachová, 2005).

Kresbový test nám vie dobre poslúžiť pri práci s rodinou, pre získanie obrazu o prežívaní momentálnej situácie a rodinnej klímy dieťaťom, pri zisťovaní niektorých osobnostných vlastností detí, adolescentov aj dospelých, prípadne pri výberových konaniach, ku ktorým nás prizýva náš zamestnávateľ, či pri overovaní niektorých našich hypotéz o prípade. Označenie projektívne metódy je odvodené od termínu projekcia, ktorú zaviedol do psychológie Freud, čím označil jeden z obranných mechanizmov. V súčasnosti pod termínom projektívne techniky rozumieme „*metódu odhaľujúcu vnútorné stavy človeka tým, že do určitých situácií alebo na určité podnety prenáša vlastné motívy, želania, emócie*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.619).

## Záver

Súčasný uponáhľaný svet tak vytvára takú klímu, ktorá je vhodnou bázou pre realizácie arteterapie, čo na jednej strane je výhodou a na druhej strane však ráta s ťažkosťami

<sup>18</sup> Podstatou kresbových techník je, že dieťa podľa zadanej inštrukcie vytvára predpísaný tvar (obkresľuje, vedie líniu čiary v uvedenom smere), vytvára určený obsah (postavu, strom, dom, rodinu), alebo si samé spontánne volí námet a využíva rôzny materiál (rodina, škola, začarovaná rodina, obľúbené činnosti, voľné čmáranie, experimentovanie s farbou).

<sup>19</sup> Obraz tela a výraz.

<sup>20</sup> Ďalším spôsobom interpretácie je identifikovanie jednotlivých častí stromu. Tu vetvy symbolizujú vzťahy s druhými, kmeň akási rovnováhu, zdvíhajúci sa kmeň symbolizuje dobrodružnú povahu, kmeň klesajúci odkazuje na smútok a sklamanie, každé poškodenie kmeňa alebo vetví je známkom určitej traumy z minulosti. Bujné korene odkazujú napudový život, čizvedavosť na všetko zakázané.

<sup>21</sup> Test hviezd a vln vytvorila nemecká grafologička a psychologička Uršula Avé-Lallemantová. Využíva sa na posúdenie školskej zrelosti a pripravenosti, psychomotorického vývoja až po hĺbkovú psychoanalýzu dieťaťa. Charakteristika testu, aspekty hodnotenia, stratégie riešenia úlohy, vývoj grafických zručností. (Dumitranu, M. M. 2008/2009).

<sup>22</sup> Nemôžeme však výkon rozumových schopností posudzovať len z kresby, vždy ho porovnávame aj so výsledkami dosiahnutými v nejakom intelligenčnom teste, nakoľko kresba nemusí vždy korešpondovať s rozumovými schopnosťami a môže sa výrazne vymykať oboma smermi. V tomto prípade by mohlo dôjsť k podceneniu, alebo naopak preceneniu schopností dieťaťa. Medzi základné techniky tu patrí kresba ľudskej postavy.

<sup>23</sup> Kresba umožňuje zistiť úroveň rozumových schopností, úroveň poškodenia motoriky, úroveň psychomotoriky, nájsť znaky organicity či poruchy vizuomotorickej koordinácie. Následne môže terapeut voliť konkrétne špeciálne arteterapeutické techniky, formou skupinovej alebo individuálnej arteterapie.

jednotlivcov aj skupín ľudí, ktorí však majú skvelú možnosť pokúsiť sa odbúrať svoje problémy práve nástrojmi arteterapie. Arteterapia je obľúbeným predmetom v liečbe a terapiách. Prináša úľavu v duševnom živote človeka. Obsahy diel alebo výtvarného umenia sú k dispozícii na analýzy či reinterpretácie alebo nové kompozície. Arteterapia sa usiluje o liečbu v mnohých smeroch a poskytuje aj výnimočnosť z pocitov tvorenia.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha : Portál 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HARDI I. 1982. *Psychologie am Krankenbett. Arzt, Krankenschwester und Patient*. Urban u. Fischer, Mchn. 1982. 336 Seiten. ISBN-13: 978-3541009817.
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapia*. Praha: PORTÁL, 2005. 280 s. ISBN 80-7178-864-3.
- STIBUREK, M. 2000. Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací. 2000, s. 33-47.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2000. Modelovanie v arteterapii. In: *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací 2000, s.114-124.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2008. *Základy arteterapie*. Praha : PORTÁL 2008. 166 s. ISBN 80-7367-408-4.
- VALACHOVÁ, D. 2005. Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia. Bratislava : Psychodiagnostika, a.s., 2005. 193 s. ISBN 80-88714-02-8.  
<http://www.totaltraining.sk/index.php/psychoanalyza-teorie-osobnosti>  
<https://managementmania.com/sk/kreativita-creativity>  
[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/K/Kreativita](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kreativita)

### **Author Information:**

*Mgr. Alena Sedláková – PhD. Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Prešov, Prešov, Slovak Republic.*  
*E-mail: [alena.sedlakova@unipo.sk](mailto:alena.sedlakova@unipo.sk)*

# KOMPLEXNOSŤ A INTEGRITA V OBLASTI UMELECKEJ VÝCHOVY

## COMPLEXITY AND INTEGRITY IN THE FIELD OF ARTISTIC EDUCATION

*Zuzana Sláviková*

*Zuzana Sláviková*

### **Abstrakt**

V prezentovanom príspevku chceme poukázať na aktuálne výzvy filozofie umeleckej výchovy, ktoré vychádzajú z nového pohľadu na človeka, s čím súvisí aj hlbšie chápanie cieľov a foriem umeleckej pedagogiky. Reflektovaná perspektíva z nášho pohľadu rozširuje priestor rozvíjania kreativity dieťaťa a zároveň budúceho učiteľa umeleckých predmetov o dimenziu hĺbky – oživovania, stimulovania archaických vrstiev ľudskej psychiky. Vďaka koncentrácii sa vynárajú skryté súvislosti a analógie. Medzi významné myšlienkové štruktúry tak popri tvorivých schopnostiach radíme aj schopnosť celostného vnímania, ktoré je zamerané na celok, súvislosti, vzťahy.

### **Annotation**

In the present paper, we want to point out the current challenges of the philosophy of arts education, which are based on a new perspective on man, which also involves a deeper understanding of the aims and forms of artistic pedagogy. Reflected perspective from our point of view spreads the space of developing the creativity of the child and the future teacher of art objects for the dimension of depth – animation, stimulation of the archaic layers of the human psyche. Thanks to concentration hidden relations and analogies are brought about. Among the important thinking structures, besides creative abilities, we also advocate the ability of a holistic perception that is focused on the whole, the context, the relationships.

***KLúčové slová:*** *Celostné vnímanie. Poznávanie a prežívanie. Umelecký zážitok.*

***Key words:*** *Holistic perception. Cognition and experiencing. Artistic experience.*

### **1. Aktuálne otázky filozofie výchovy**

Nové výzvy pre filozofiu výchovy a vzdelávania predstavujú obrat k idey kultivácie porozumenia ľudským problémom, zmyslu ľudských životných situácií, schopnosti porozumieť sebe, druhým, svetu a našim možnostiam v ňom. Ich súčasťou je axiologicko-etická dimenzia, s nárokom na aktívnu a tvorivú integráciu hodnôt, riešenie otázky ich komunikovania a individuálnej interiorizácie, odkrývanie zmyslu života ako najvyššieho integratívneho činiteľa ľudského správania a prežívania, ktoré završuje dosahovanie identity subjektu. Problém jednoty sveta tak nachádza svoju analógiu s komplexným chápaním človeka. V centre reflektovanej filozofickej antropológie a psychológie je mnohorozmernosť a dynamika človeka chápaná v jeho **telesno-psychicko-sociálno-duchovnej integrite a celostnosti** ako zaktualizovaná jedinečnosť a nezameniteľnosť. Tieto skutočnosti ponúkajú rozšírený priestor pre umelecké poznávanie a prežívanie.

**Celostné vnímanie** (jednota zmyslov, fungovanie synkretickej imaginácie), prežívanie a poznávanie (aktivizácia všetkých psychických funkcií – myslenie, cítenie, zmyslové vnímanie, intuícia), ktoré smeruje až k sebareflexii a sebapoznávaniu, zasahuje kreatívny potenciál, spirituálnu dimenziu človeka, čo spätne zintenzívňuje prežívanie, ktoré je pociťované ako celostné. Sprievodný proces je orientácia v symbolických asociáciách. Hlbinný zmysel sa vynára na základe hlbších úrovní duchovného zážitku – participácie na etických archetypoch, prijímaní a poznávaní obrazov z nevedomia (C. G. Jung 1997), intímnom, afektívnom prežívaní živlov a spajaní imaginácie so živlami, vytváraní vzťahu k tomu čo je neviditeľné, čo sa nedá uchopiť konceptuálne, pojmovo, verifikáciou (G. Bachelard 2003).

Budúci pedagóg umelecko-výchovných predmetov preto potrebuje neustále rozvíjať svoju schopnosť rozumejúceho pohybu medzi citom, prežívaním, umením, mýtom a racionalitou, či presnosťou foriem pojmovej reči (vedy). Mapovacím výskumom sme chceli zistiť vybrané osobnostné charakteristiky u učiteľov umelecko-výchovných predmetov, ktoré by boli poukazom k prevažujúcemu spôsobu vnímania, učenia sa a spracovávaní informácií. Na základe výskumných zistení sme rozpracovali špecifická kultúrnej, estetickej, umeleckej (hudobnej) gramotnosti ako dôležitej kompetencie učiteľa, ktorá by integrovala racionálny spôsob poznávania s imaginatívno-intuitívnym.

## 2. Mapovací výskum

**Hlavným cieľom** výskumu bolo zmapovať výskyt vybraných osobnostných charakteristík vo vzorke učiteľov umeleckej výchovy (hudobnej, výtvarnej, literárno-dramatickej), zistiť mieru ich výskytu a súvislosti medzi jednotlivými charakteristikami.

**Čiastkové ciele** výskumu boli nasledovné: (1) zistiť skóre v charakteristike „otvorenosť“ (dimenzia z osobnostnej typológie Big Five) v skúmanej vzorke učiteľov umeleckej výchovy, (2) zistiť, aký typ z typológie osobnosti MBTI podľa jednotlivých dimenzií prevažuje v skúmanej vzorke, (3) zistiť vzťahy a súvislosti medzi dimenziou „otvorenosť“ a dimenziami osobnosti typológie MBTI v skúmanej vzorke.

Z vyššie uvedených cieľov vyplynuli nasledujúce **hypotézy**: (H1) vo výskumnej vzorke predpokladáme dosiahnutie skóre v pásme nadpriemeru v osobnostnej charakteristike „otvorenosť“, (H2) vo výskumnej vzorke predpokladáme vyššiu mieru výskytu intuitívneho typu oproti zmyslovému v dimenzii vnímanie, (H3) predpokladáme výskyt korelácie medzi charakteristikou „otvorenosť“ a dimenziou „intuitívnosť“.

**Výskumná vzorka** – do výskumu bolo zapojených 50 učiteľov umeleckej výchovy zo základných škôl Prešovského kraja, z toho bolo 90% žien a 10% mužov, priemerný vek 38 rokov. Ich ďalšou spoločnou charakteristikou je, že všetci sú absolventmi pedagogických fakúlt, a sú tiež absolventmi ZUŠ (hudobný, výtvarný, literárno-dramatický odbor).

**Metodika** – v súlade s našim zameraním na oblasť kreativity a integratívnej umeleckej edukácie sme sa rozhodli pre výber takých metodík, ktoré obsahujú nami preferované dimenzie osobnosti.

- Adekvátnym sa nám javil *NEO päťfaktorový osobnostný inventár (NEO-FFI)* autorov P.T. Costu a R. R. McCraeho ktorý bol zostrojený na meranie piatich veľkých faktorov tak, ako ich definuje päťfaktorová teória osobnosti, známa v odbornej literatúre ako Big Five (neurotizmus, extravertizmus, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť). Pre výskumné účely sme sa rozhodli využiť len jednu z piatich dimenzií, ktorá priamo korešponduje s našim zameraním, a tou je **otvorenosť**. V uvedenom prístupe je otvorenosť chápaná ako otvorenosť k zážitkom, k poznávaniu, pričom zložkami otvorenosti sú aktívna imaginácia (predstavivosť a fantázia), estetická citlivosť a zmysel pre umenie a krásu, pozornosť k vnútorným pocitom, uprednostňovanie rôznorodosti, intelektuálna zvedavosť a nezávislý úsudok. Otvorené

osobnosti sú zvedavé na vonkajší a vnútorný svet a ich život je obvykle skúsenostne bohatší. Vyhľadávajú nové idey a nekonvenčné hodnoty, sú zvedaví, flexibilní, kritickí, majú nechut' k rutine a stereotypom. Sú liberálni so sklonom nerešpektovať autority a overovať všeobecne platné normy. Otvorenosť má vzťah k divergentnému mysleniu, výrazne koreluje s *tvorivosťou, kreativitou*. Otvorenosť ku skúsenosti koreluje aj s úrovňou *emocionálnej inteligencie* (Vágnerová, 2010, Ruisel, Halama 2007). Použitý výskumný nástroj teda meria proaktívne hľadanie a túžbu po zážitkoch a skúsenostiach, toleranciu voči neznámemu a tendenciu k jeho skúmaniu.

- Druhým výskumným nástrojom je *typológia osobnosti MBTI* (Myers-Briggs Type Indicator, t.j. indikátor osobnostných typov Myersovej a Briggsovej). Typológia MBTI vychádza z Jungovho chápania osobnosti, jej základom sa stala jeho kniha „Psychologické typy“, vydaná v roku 1921. Táto typológia vychádza z predpokladu, že každý človek je síce jedinečný a líši sa od iného človeka, no v ľudskom správaní hrajú úlohu určité *funkcie*, ktoré sú nemenné a na základe ktorých je možné predvídať určité správanie. Pritom záleží na *preferenciách*, ktoré človek má: každý človek preferuje určitý spôsob ako *vníma* (buď piatimi zmyslami alebo intuitívne) a ako sa *rozhoduje* (buď analytickým myslením alebo pomocou subjektívneho cítenia a hodnôt). Uvedené funkcie sú ovplyvnené *zameraním a motiváciou* – buď človek preferuje *vonkajší* svet iných ľudí a vecí (je extrovertne zameraný), alebo preferuje *vnútorný* svet ideí a myšlienok (je introvertne zameraný). Táto typológia je doplnená o štvrtú dimenziu – *zameranie v zmysle životného štýlu* na *otvorenosť, orientáciu na vnímanie (percepciu reality* – charakteristické črty sú flexibilita, prispôsobenie a bezprostrednosť) alebo na *uzavretosť, orientáciu na rozhodovanie* (charakteristické črty sú poriadok, systém, organizovanosť a štruktúra).

## 2.1. Výskumné zistenia

Ad 1) Naším prvým čiastkovým cieľom bolo zistenie skóre otvorenosti v skúmanej vzorke. Boli zistené 3 úrovne – vysoké, priemerné a nízke skóre. **Vysoké skóre otvorenosti** (56 a viac) vykazovalo 34,8% účastníkov výskumu, ktorým môžeme podľa autorov použitej metodiky priradiť charakteristiku „zvedavý, so širokými záujmami, vynaliezavý, s fantáziou, tvorivý, nonkonformný“. **Priemerné** skóre (45-55) získalo 35,8% účastníkov prieskumu, ktorým môžeme priradiť charakteristiku „praktický, hľadajúci rovnováhu medzi starým a novým“. **Nízke** skóre (44 a menej) získalo 29,4% účastníkov, ktorým autori použitej metodiky priradili charakteristiku „konvenčný, s úzkymi záujmami, bez estetického myslenia, málo tvorivý, tradičný a stály“.

Napriek najviac zastúpenej kategórii s priemerným skóre v dimenzii „otvorenosť“ môžeme konštatovať, že v uvedenej osobnostnej dimenzii vykazujú účastníci nášho výskumu priaznivú štruktúru, ale v zásade to našu hypotézu nepotvrdilo, lebo sme očakávali, že väčšina bude vykazovať vysoké (nadpriemerné) skóre.

Ad 2) Z analýzy osobnostnej typológie MBTI vyplynulo, že v skúmanej vzorke prevažovali **introverti** nad extrovertmi (58%:42%), **zmyslové** typy nad intuitívnymi (53%:47%), zameraní na **cítenie** nad zameranosťou na myslenie (71%:29%) a zameraní na **rozhodovanie** oproti vnímaniu (percepcia reality) (61%:39%). Ide o štruktúru ISFJ, ktorú uvádzajú aj Š. Mikova a J. Stang (2010, s. 12), ktorá sa pri opakovaných výskumoch u učiteľov pravidelne vyskytovala ako najviac zastúpená a to najmä (SJ). Napriek tomu, že skúmaní učitelia sú absolventi základných umeleckých škôl, nepotvrdila sa naša hypotéza, že väčšina z nich budú intuitívne typy osobnosti.

Ad 3) Pre splnenie tretieho cieľa nášho výskumu – zistiť vzťahy medzi otvorenosťou a dimenziami osobnostnej typológie MBTI – sme realizovali korelačnú analýzu.



Pre našu koncepciu, ktorá je dominantnou témou teoretickej časti tejto práce, sú zaujímavé a určujúce najmä dve zo štyroch dimenzií a to *zmyslový typ – intuitívny typ* (v prospech intuitívneho typu) a *zameranie na vnímanie – zameranie na rozhodovanie* (v prospech typu zameraného na vnímanie). U učiteľa umelecko-výchovných predmetov sa uvedené preferované charakteristiky ukazujú byť významnejšie uplatniteľné v koncepciách kreatívnych postupov v integratívnej umeleckej edukácii. Za veľmi významné a našu argumentáciu výrazne podporujúce považujeme zistenie, že s dimenziou „otvorenosť“ (**Big Five**) významne korelujú intuitívny typ a typ zameraný na vnímanie (v zmysle zameranosti na vonkajší svet – MBTI) ako ich popíšeme v ďalšom texte (Bents, Blank, 2009). Tretia hypotéza sa potvrdila.

**Funkcia vnímania** popisuje, ako ľudia spracovávajú informácie a ako vnímajú svoje okolie (dimenzia zmyslové vnímanie – intuitívne vnímanie):

*Intuícia* sa popisuje ako vnímanie vnútorným vhl'adom. Kto uprednostňuje intuíciu, spolieha sa na informácie, ktoré dostáva svojim „šiestym zmyslom“. Kto vníma intuitívne, vidí veci radšej tak, aké by mohli byť, než také, aké sú. Tento typ má rád rôznorodosť a zmenu, rozpoznáva veľmi rýchlo rôzne možnosti a vidí vzťahy medzi odlišnými predstavami. Intuitívne založení ľudia vnímajú situácie komplexne, sú orientovaní na budúce možnosti, disponujú schopnosťou vycítiť abstraktné, symbolické a teoretické súvislosti. Intuitívne založení ľudia sa spoliehajú radšej na svoji inšpiráciu než na skúsenosti z minulosti. Zaujímajú sa o novinky a neznáme veci, rozpoznávajú komplexné súvislosti, sú nápadití a kreatívni. *Ich silnou stránkou je integrácia*. Dokážu rozoznať mnohovrstvový význam, postrehnúť vzťahy medzi odlišne či dokonca protikladne sa javiacimi úkazmi. Intuitívne založení ľudia preferujú získavanie nových poznatkov a skúseností a využívanie predstavivosti pred aplikáciou už osvojeného. Neradi sa zaoberajú praktickými detailami či konkrétnymi dátami.

Učiteľia intuitívneho typu kladú dôraz na rozvoj, zaujímajú sa o perspektívy do budúcnosti. Vedia dobre interpretovať fakty a dávať veci a javy do širších súvislostí. Myšlienky prezentujú originálnym spôsobom. Sú schopní rýchlo sa prispôbiť novej situácii a meniť priebeh svojej akcie. Ich záujem je zameraný na estetiku, symetriu a formy. Preferujú kreativitu spojenú s originalitou, flexibilitou. Dokážu sa nadchnúť pre vec.

*Zmyslové vnímanie* sa realizuje zmyslami a je zamerané na konkrétne detaily a konkrétne informácie, ktoré zmysly (zrak, sluch, čuch, chuť, dotyk) sprostredkujú. Ľudia so zmyslovým vnímaním spoliehajú viac na skúsenosť, než na teóriu, majú radšej praktickosť, preferujú konvenčnosť, postupujú systematicky krok za krokom. Ich záujem patrí tomu, čo je známe a skutočné, „rozumné“, presné a spoľahlivé. Priťahujú ich úlohy a prostredie, kde je aplikácia vedomostí dôležitejšia než stále nové spôsoby riešenia. Majú radi jasné smernice a pevnú rutinu, práca s konkrétnymi vecami je pre nich dôležitejšia než teórie a poznávanie. Dávajú prednosť situáciám, kde sa vyžaduje aplikácia všeobecných vedomostí, to je pre nich atraktívnejšie, než prichádzať s inovatívnymi nápadmi.

Zmyslové typy učiteľov sú rozpoznateľné podľa ich schopnosti pracovať s faktami. Vedia sa dobre vyjadrovať, postupujú precízne a systematicky. Ich práca sa orientuje na cieľ a majú radi hmatateľné výsledky. Uprednostňujú prístup zameraný na zvládnutie učebnej látky. Vždy vedia, čo majú robiť, sú praktickí, majú všetko vopred pripravené, kladú dôraz na poriadok, pravidlá a harmonogram.

**Funkcia zameranosti na vonkajší svet popisuje určitý životný štýl** (dimenzia orientácia na rozhodovanie – orientácia na vnímanie):

Jedinec môže vychádzať v ústrety svojmu okoliu tým, že aktivuje svoju funkciu *rozhodovania* (založenú na poriadku, organizovaní a štruktúre), pričom takáto osobnosť má evidentnú tendenciu pristupovať k veciam plánovite, riadiť, rozhodovať, posudzovať, organizovať, kontrolovať. Rada vidí výsledky a ukončené úlohy, závery. Uprednostňuje

organizovaný životný štýl, má rada, keď vládne poriadok a všetko je vopred naplánované, termínované a regulované. Kládne dôraz na jasné hranice a kategórie. Pociťuje satisfakciu, ak má všetko pod kontrolou.

Jedinec, preferujúci *vnímanie* (založené na flexibilitě, prispôsobení a bezprostrednosti) je prioritne otvorený novým podnetom a vnemom. Má potrebu zostať otvorený pre meniace sa okolnosti, nerád sa viaže k nejakej voľbe, túži prežívať život v jeho plnej šírke. Uprednostňuje prieskum neznáma pred plánovitosťou a kontrolovateľnosťou situácie. Je zvedavý a má rád prekvapenia. Rád vytvára z práce hru. Vníma procesuálne a rád ponecháva možnosti ďalšieho vývoja otvorené.

## 2.2. Výsledky korelačnej analýzy

Z nášho pohľadu je zaujímavé zistenie, že aj medzi učiteľmi, ktorí sa dlhodobejšie venovali umeleckej výchove prevažuje zmyslový typ osobnosti, čo kopíruje rozloženie skúmaných typov v populácii: intuitívne typy – cca 12%, zmyslové typy cca 38%. Skutočnosť, že výrazne vyššiu koreláciu s *otvorenosťou*, ktorá ako uvádzame vyššie priamo podmieňuje **tvorivosť** a tendenciu k **integrácii** sme zistili u intuitívnych typov, (ktorých je aj v edukačnom prostredí s posilnenými umeleckými záujmami menej), implikuje naše závery. Navrhujeme rozšíriť a prehĺbiť aktivity rozvíjajúce intuitívne vnímanie u budúcich učiteľov umeleckej výchovy s kompetenciou ich didaktizácie smerom k deťom. Dôležitá je zároveň schopnosť takej pedagogickej komunikácie, ktorá by podporovala rozvíjanie tvorivosti u obidvoch typov osobností – zmyslový a intuitívny typ dieťaťa.

## 3. Rozšírenie kompetencií učiteľov umelecko-výchovných predmetov

Chceme poukázať na posilnenie kompetencií učiteľa umeleckej (hudobnej) výchovy v oblasti integratívne orientovanej pedagogiky, ktorá podnecuje rozvíjanie myslenia budúceho učiteľa v interdisciplinárnych súvislostiach, v schopnosti identifikovať a preskúmať možné spojenia medzi umeleckými oblasťami, predmetmi z iných poznávacích oblastí a efektívne a zmysluplne ich integrovať do edukačného procesu na úrovni primárneho vzdelávania. Pre budúceho učiteľa je to výzva k odbornej orientácii v jednotlivých umeleckých oblastiach (sebarozvoj a permanentný nárast poznania), čo je nevyhnutné pre efektívnu tvorbu pedagogickej stratégie a kreativity, schopnosti premyslene vyhľadávať a triediť, efektívne a zmysluplne kombinovať emocionálne významné podnety a príležitosti k múzickým aktivitám pri ujasnení vzájomných súvislostí a väzieb.

Estetická a umelecká (hudobná) výchova v období mladšieho školského veku pracuje predovšetkým so zmyslovým vnímaním, imagináciou, fantáziou, kontakt s umením slúži na sebavyjadrenie detí, emocionálnu rezonanciu, na intuitívne a emocionálne prehodnotenie zážitkov, a len minimálne sa využíva teoretické a abstraktné myslenie.

V tejto súvislosti je potrebné poukázať na skutočnosť, že predovšetkým budúci učelia umelecko-výchovných predmetov (aj v rámci primárneho vzdelávania) by mali mať skúsenosť hlbšieho stretnutia s umeleckými obrazmi, s oslovením bohatstva, krásy a sily symbolickej reči a konania. V príprave budúcich učiteľov by malo ísť o rozšírenie kompetencií o zručnosť v zaobchádzaní so symbolickými obrazmi, o schopnosť objavovať ich predovšetkým v ich poetickosti, nie ako objekt rozumového myslenia. Až na týchto základoch je zmysluplné priberať kognitívny aspekt, s následným didaktickým usmernením smerom k deťom. Nejde pritom o rozšírenie obsahu o ďalšiu novú oblasť, pretože téma symbolov je najhlbším obsahom všetkých tém. Ide skôr o hĺbku prenikania k jednotlivým témam. Zmena spôsobu vnímania pomáha uvidieť to, čo sme predtým nedokázali vnímať

a vidieť, robí nás citlivejšími na svet okolo nás. Ide o kultiváciu celej bytosti, nie iba jednej časti vedomia, o rozvíjanie všetkých psychických funkcií, pričom vedomie by sa malo stať ich regulátorom.

**Umenie** ako komplexný tvorivý priestor umožňuje a iniciuje integráciu:

- modalít tvorivosti (jednotlivé druhy umenia);
- rôznych zmyslových vnemov, synestézie;
- psychických procesov (emocionálne a racionálne, intuícia a zmyslové vnímanie, prežívanie a poznávanie);
- recepcie, reflexie a tvorby, kreativity, produkcie (actio a contemplatio)
- medzi orientáciou na istotu, dodržiavaním pravidiel štrukturovania hudobnej matérie a ich porušovaním, menením tvaru, originalitou a i.

Súvzťažnosť a vzájomná prepojenosť javov tohto sveta súvisí aj s prejavujúcimi sa náhodnými súvislosťami, či príčinnou súvzťažnosťou medzi pedagogickými javmi. Ak chce pedagogika ovplyvňovať a usmerňovať tieto vzťahy, mala by vychádzať zo štruktúry systémových vzťahov daného systému. V praxi sa ukazuje, že študenti pre primárne vzdelávanie pri tvorbe integratívnych projektov nedokážu, alebo len v minimálnej miere smerujú k efektívnej a zmysluplnej syntéze izolovaných oblastí (aj umeleckých).

Výsledky viacerých prieskumných sond u učiteľov v praxi s rôznou umelecko-výchovnou špecializáciou a výpovede účastníkov vzdelávacích programov (osobné skúsenosti z lektorskej činnosti na dvoch akreditovaných programoch v rámci kontinuálneho vzdelávania učiteľov „*Alternatívne formy polyestetického vzdelávania a vyučovania*“ a „*Umenie ako inšpirácia a potenciál pre vzdelávanie*“) potvrdzujú, že integratívne postupy v sebe skrývajú výrazný stimulačný efekt, formotvornú silu a kultivačnú potenciú. Učitelia zároveň priznávajú nedostatočnú odbornú a didaktickú (metodickú) erudíciu pre umelecko-výchovnú prácu s inými druhmi umení. Otvárajú sa potrebe dopĺňať, rozširovať a prehĺbovať umenovedné, umelecko-výchovné a pedagogicko-psychologické vedomosti.

#### 4. Záver

Koordinácia a integrácia umeleckých druhov v umeleckej výchove na rôznych stupňoch edukačných procesov by mohla výrazne pomôcť riešiť nami reflektované problémy filozofie výchovy, ako ich uvádzame vyššie – kultiváciu vedomia a mentálnych procesov prostredníctvom rozvoja a stimulácie kreativity a intuície, smerovanie k integrácii a celistvosti osobnosti človeka. Archetypy, ktoré sa prejavujú v pozorovaní a skúsenosti tým, že tvoria predstavy, sa konkretizujú v symbolických obrazoch vizuálnych a auditívnych výrazových foriem, pričom symbolickým sa môže stať každý vnímateľný jav – slovo, gesto, vôňa, telo, dotyk a pod. Symboly sú nabité silou, prameniaca z presahu osobnej skúsenosti, pretože vyjadrujú aj obsahy kolektívneho nevedomia. Zosymbolizovaný obsah preto stimuluje „vhlád“, intuíciu, imagináciu a celostnú percepciu.

Hlboké umelecké zážitky môžu napomáhať reštrukturovať celé vedomie dieťaťa/budúceho učiteľa a zaisťovať tak vyššiu úroveň organizácie ich osobnosti, čo stimuluje rozvoj takých psychických vlastností a schopností, ktoré majú význam aj pre tvorivé aktivity v iných oblastiach rôznych vedných odborov.

Veľmi vhodnou cestou sa nám vďaka jeho metodickej postupnosti ukazuje hudobno-pedagogický model J. Hatríka „Drahokam hudby“, ktorého didaktická a komunikačná stratégia pomáha rozvíjať rôzne typy osobnosti a zohľadňuje a využíva všetky atribúty pravohemisférových procesov, čím výrazne stimuluje intuíciu ako požadovanú psychickú funkciu osobnosti.

„Drahokam hudby“ predstavuje otvorený priestor možností so širokým kontextom, inšpirujúci hľadajúcich, tvorivých jedincov so zmyslom pre objavovanie rôznych rovín

súvislostí, prenikanie k hlbším rovinám skutočnosti, ponúkajúci slobodu pre tvorbu vlastných postupov, pre výber hudobného materiálu a celej didaktickej filozofie. Takýto koncept oslovuje predovšetkým intuitívne typy osobnosti učiteľa (ako sme ich opísali vyššie), ktoré majú výrazný zmysel pre využívanie metaforickej obraznej reči v pedagogickej komunikácii, uprednostňujú slobodu výberu z možností v perspektíve vízie celku. Metafora tu nie je chápaná ako nadbytočný „ornament“ umeleckej reči, ani ako protiklad doslovného spôsobu vyjadrovania, ale ako spôsob myslenia, ktorý je prítomný v štruktúre myslenia každého človeka (myslenie v analógiách), aj keď rôzne rozvinutý. Intuitívne typy nemajú problém s obetovaním presnosti, čo môže rušivo pôsobiť na výrazne zmyslové typy, ktoré potrebujú jasne a presne zadefinované postupy, pojmy a ich obsahy, na spôsob receptov (deti aj budúci učelia).

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- BACHELARD, G. 2003. Bachelardovafenomenologiesnění. In Borecký, V. *Porozumění symbolu*. Praha: Triton, s. 51 – 83. ISBN 80-7254-371-7.
- BENTS, R., BLANK, R. 2009. *Typický člověk – Úvod do typologie osobnosti*. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-36-5.
- JUNG, C. G. 1997. *Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka. ISBN 80-85880-16-4.
- HATRÍK, J. 1997. *Drahokam hudby*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-141-6.
- HATRÍK, J. 2007. Metafora ako most medzi hudobným zážitkom a hudobným pojmoslovým. In: Zborník referátov zo seminárov „Pedagogická Dvorana“. Bratislava: AUHS, H plus. s. 37 – 42. ISBN 978-80-88794-47-9.
- MIKOVÁ, Š., STANG, J. 2010. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-587-5.
- RUISEL, I., HALAMA, P. 2007. *NEO päťfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- SLÁVIKOVÁ, Z. 2017. *Umelecká výchova v interdisciplinárnom kontexte*. Prešov: PF PU. ISBN 978-80-555-1947-0.
- VÁGNEROVÁ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

### **Author Information:**

*PaedDr. Zuzana Sláviková – PhD., Associate Professor, Cabinet of Children Speech and Culture Research, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.*  
E-mail: [zuzana.slavikova@unipo.sk](mailto:zuzana.slavikova@unipo.sk)

# REFLEXIA DIGITÁLNYCH MÉDIÍ A VÝTVARNÉHO UMENIA V KONTEXTE ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU NA SLOVENSKU

## REFLECTION OF DIGITAL MEDIA AND FINE ART IN THE CONTEXT OF THE STATE EDUCATION PROGRAM IN SLOVAKIA

*Tomáš Telepák*

*Tomas Telepak*

### **Abstrakt**

Stručný náhľad do aktuálnej problematiky digitálnych médií v kontexte umenia na internete vzdelávacích štandardov v primárnom vzdelávaní na Slovensku s kritickou reflexiou vplyvu digitálnych médií na detského recipienta. Článok je členený na tri časti. Prvá sa sústreďuje na digitálne médiá a prezentáciu umenia na internete. V druhej časti sústreďujeme pozornosť na problematiku digitálnych médií v obsahových štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu primárneho elementárneho vzdelávania na Slovensku v oblasti Umenie a kultúra. Posledná časť sa venuje kritike masmédií a digitálnych médií a ich vplyvu na detského recipienta.

### **Annotation**

A brief overview of the current issue of digital media in the context of the Internet art education standards in primary education in Slovakia with a critical reflection of the impact of digital media on a child recipient. The article is divided into three parts. The first focuses on digital media and the presentation of art on the Internet. In the second part, we focus on the issue of digital media in the content standards of the State Educational Program of Primary Elementary Education in Slovakia in the field of Art and Culture. The last part deals with criticism of the mass media and digital media and their impact on the child recipient.

***Kľúčové slová:** digitálne médiá, digitálne umenie, detská reflexia, digitálna gramotnosť, umenie a kultúra.*

***Key words:** digital media, digital art, children reflection, digital literacy, art and culture.*

### **Úvod**

Digitálnym médiám vytvárame stále väčší priestor v našom živote ako konzumenti, ale aj ako producenti. Každodenne sa stretávame s týmito obsahmi a považujeme ich za prirodzený zdroj získavania informácií. V našom prípade sa zameriavame na vizuálne informácie s estetickou hodnotou umeleckého diela a ich šírenie cez internet. Sú to spôsoby šírenia diel, zmeny v chápaní reality, priestoru, času, identity, manipulácie a iných aspektov, ktoré podliehajú správne dekodovaniu, ďalšiemu šíreniu, či kritickému rozboru z pohľadu vizuálnej gramotnosti.

Je potrebné sa pýtať, či dávame dostatočný dôraz na digitálne médiá a spomínané aspekty aj v modernom vyučovaní výtvarnej výchovy na Slovensku. V obsahových štandardoch vzdelávacieho programu, podliehajúceho štandardu ISCED 1, ich prítomnosť už dlhší čas

vidujeme, ale aká je edukačná realita? Sú naši pedagógovia dostatočne pripravený operovať s digitálnym médiom, analyzovať, interpretovať a komunikovať prostredníctvom nového jazyka, ktorý vzniká v dynamickom virtuálnom prostredí? Je potrebný rozšírený záujem výtvarných pedagógov o tému digitálneho média a prácu s ním vo vyučovaní s potrebou precíznej digitálnej gramotnosti.

Nemenej dôležitý aspekt v súvislosti s digitálnymi médiami je aj našaslabosť a uchýľovanie sa k závislosti z dôvodu atraktívneho vizuálu a často vzrušujúceho obsahu. Kritika rozšíreného digitálneho média podnecuje aj obavy z novosti a zmien v životnom štýle, primárne pri zjavných vplyvoch predovšetkým na vývin detského konzumenta.

Digitálne média nás vtahujú do virtuálneho prostredia a my sme ochotní pristúpiť na túto „dialóg“, ale dôležité je sa pýtať koľko tým získavame a koľko tomu obetujeme priestoru, energie a času.

## 1. Digitálne média a prezentácia umenia internetu

Obraz zložený z binárneho kódu v statickej (digitálna grafika, fotografia), alebo dynamickej (video, animácia) forme, ktorý by mal spĺňať vizuálnu kvalitu prezentácie reality spĺňa moderné požiadavky pre kategóriu digitálneho média. Napriek jeho virtuálnej forme je natoľko uveriteľný, že si neuvedomujeme jeho binárnu podstatu. Stal sa súčasťou každodenného života a stáva sa stále viac prirodzeným, aj napriek jeho technickej povahe a získava autenticnosť hmotného diela, ako artefaktu, ku ktorému si vytvárame vzťah.

Svatoňová (2013) chápe digitálne média ako záznam premien obrazu. V ponímaní klasických rovín formy a obsahu: „Nová média, se obraz, který již definitivně opustil rám, znovupokoušející zarámovat a spoutat, a to zejména kompozičními pravidly, jež velmi často opakují modely dané racionální renesanční myslí.“ (Svatoňová, 2013, s. 295). Je prirodzené, že digitálne obrazy podliehajú aj rovnakým estetickým kritériám ako klasické plošné, alebo priestorové artefakty. Pravdepodobne to bude aktuálne dovedy, kým sa dielo neposunie na úroveň multisenzorického a interaktívneho prostredia, ktoré by dosahovalo kvalít fotorealizmu s možnosťou „percepčného dispozitívu“ telesnej participácie. Pod pojmom „percepčný dispozitív“ autorky Fulková a Kitzbergová (2017), rozumejú ako priestor (galéria, kino, verejný priestor, technológia atď.), alebo usporiadanie, ktoré determinuje náš telesný vzťah k vnímanému artefaktu a k vytvoreniu súdov, ktoré považujeme za vlastné, autentické.

Je potrebné, aby sme vo vzťahu k obrazu zaujali stanovisko, ktoré nám pomôže jeho kontext vnímať ako vizuálne a informačne nasýtený artefakt, aj keď je pre jeho zobrazenie nutné technické zariadenie. Predpokladáme neviditeľnosť interface - rozhrania, ako to prezentuje L. Manovich (2001) s rozdielom medzi hĺbkou obrazu a jeho povrchom – medzi obrazovkou počítača ako okna do iluzívneho priestoru a obrazovkou ako plochého kontrolného panelu s názornou podobou tlačidiel, ikon a ponukou možností. Za týchto podmienok ide o tvorbu iluzívneho priestoru sa interface stáva neviditeľným, kultúrne podmieneným v rámci percepčnej štruktúry, ktorá funguje ako priame prepojenie technologického zariadenia, tela a mysli užívateľa (Rodowick 2001). Tým sa zotiera vnem virtuálnej podstaty prostredia, času aj priestoru a samotný estetický zážitok sa stáva legitímne autentický.

Zdokonaľovaním digitálnych médií sa prehlbuje vzťah s vizuálnou kultúrou a aspektami populárnych produktov. Producenti a konzumenti umenia uspokojujú svoje nároky a vzniká atmosféra potreby šokovať, ohromovať, vzrušovať, aby došlo na oboch stranách k satisfakcii. K spomínaným hodnotám môžeme prirátať aj nové koncepty digitálnej estetiky ako píše F. Küst (in Filipová, Rampley 2007), ide o aspekty „zábavovej estetiky“, ktorá kľže po povrchu a sústreďuje sa na pobavenie diváka, a s tým súvisiaca „brikoláž“, ktorá spája

radikálne odlišné prvky, hry s identitou a subjektivitou, špeciálne efekty, bytosti zastupujúce hercov (animácia), hyperrealizmus, ilúzie vo virtuálnom trojdimenzionálnom (3D) priestore. Na korektné vnímanie týchto obsahov je niekedy potrebné aj doplnkové zariadenie ako sú 3D okuliare s podporou virtuálnej reality, hardvérová a softvérová podpora (grafická karta s VR, prehliadač s podporou HTML5). Digitálne obrazy, či už statické alebo dynamické sú hodnotené stále náročnejšími percipientami, ale nie len z pohľadu estetických, obsahových hodnôt, ale aj z pohľadu už spomínaného kritéria kontroverznosti, šoku a vzrušenia. Splnením týchto vlastností sa digitálne dielo šíri virálnym spôsobom cez sociálne siete a tak získava kredit úspešnosti s pozitívnym hodnotením a množstvom zobrazení (sledovateľov). Virtuálne galérie pomáhajú zlučovať percipientov so špecifickými požiadavkami s možnosťou vyhľadávania pomocou kľúčových slov.

Prieskumy v Anglicku naznačujú (Poole 2011), že ľudia, ktorí sa zaujímajú o umenie, s najväčšou pravdepodobnosťou sledujú umenie online. Skupiny menej zaangažovaných ľudí v oblasti umenia, nie sú dostatočne motivované k tomu, aby sa o umenie viac zaujímali prostredníctvom dostupného internetu. Internet pravdepodobne „nekonvertuje“ tých, ktorí v súčasnosti nemajú záujem o umenie. Z analogických prieskumov sa tiež dozvedáme, že väčšina verejnosti odmieta platiť za umenie online. Presvedčiť ľudí, aby platili za umenie online, bude vyžadovať záruky výhradného obsahu a konzistentnej kvality.

Ak by sme spomenuli internetové umenie deväťdesiatych rokov, ktoré tvorí osobitnú kategóriu, kde umelec, alebo bežný používateľ vypustil svoje dielo do siete bez zvláštnej kontroly jeho uplatnenia, či osudu prichádzame k posunu. Umelec sa v ňom dostáva do novej kultúrnej role nomáda a zberača, ktorý recykluje už vzniknuté obrazy (fotografie, filmy, animácie), alebo ich fragmenty. Následne z nich za pomoci digitálnejkoláže a asambláže vytvára nové artefakty, ktoré prispievajú aj k tvorbe kultúrnej identity (Fulková, Kitzbergová 2017).

Digitálne obrazy sa voľne šíria aj bez názoru odbornej verejnosti a tým sa vytvárajúsubkultúrnetrendy, postupne prerastajúce do hlavného prúdu umenia, za predpokladu dostatočného počtu šíriteľov, percipientov. Pre tvorcov je to prínosom, lebo z hľadiska zviditeľnenia sa otvárajú nové možnosti a prezentácia ich diela sa posúva na ďalšiu úroveň s možnosťou speňaženia aj v amatérskych podmienkach. Estetické hodnotenie digitálnych obrazov je podmienené ťažko zmapovateľnou dynamickou premenou trendov. Prichádzame k otázke problematiky edukácie budúcich generácií s prípravou na tvorbu a orientáciu v danom dynamickom virtuálnom prostredí.

## **2. Digitálne médiá v obsahových štandardoch Štátneho vzdelávacieho programu primárneho elementárneho vzdelávania v oblasti Umenie a kultúra**

Aktuálne vzdelávacie prostredie na Slovensku je veľmi premenlivé a podlieha rôznym pokusom o reformu vo veľmi krátkych frekvenčných návaloch. Dochádza tak k destabilizácii celkového systému a v konečnom dôsledku k zmätku v radoch pedagógov. Digitalizácia škôl prebieha - do roku 2020 by do škôl mali pribudnúť rôzne digitálne pomôcky tak, aby boli plne vybavené. Materiálno-technické zabezpečenie je možné predpokladať, ale príprava pedagógov je prakticky nepredvídateľná. Nesúlad celkového vzdelávacieho systému budúcich pedagógov, ako aj aktuálne nedostatočná kontrola kontinuálneho vzdelávania zapríčiňuje nehomogénnu úroveň digitálnej gramotnosti. Proces nadobúdania tejto gramotnosti spomaľujú aj generačné výmeny pedagógov.

Vzdelávacie štandardy by mali slúžiť k ujasneniu koncepčných smerovaní a kompetencií účastníkov vyučovania a jeho obsahom. Digitálne médiá sú prítomné a sú súčasťou didaktických pomôcok ako je PC, interaktívna tabuľa, tablet. Ak by sme sa však mali sústreďiť, alebo usmerniť náš pohľad na priamu využiteľnosť digitálneho média ako nástroja

na výtvarnú tvorbu, došli by sme k nízkemu percentu. V štátnom vzdelávacom programe (ďalej ŠVP) pre základné školy so štandardom ISCED 1, ktorý nadobúdol platnosť 1.9.2015, sa konštatuje, že vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra „učí žiaka vnímať a chápať hodnoty umenia, kultúry a kultúrnej tradície a vyjadrovať sa rôznymi umeleckými prostriedkami vizuálneho, dramatického, hudobného umenia, písaného a hovoreného slova. Primerane veku formuje samostatné a zodpovedné postoje žiakov k súčasnej kultúrnej ponuke, rozvíja ich kritické myslenie najmä vo vzťahu k masmédiám ... Výtvarná výchova vedie žiaka k spoznávaniu súčasného umeleckého vyjadrovania sveta, vizuálnej kultúry a kultúrnej tradície svojho regiónu, národa a krajiny“ (Štátny pedagogický ústav, Umenie a kultúra v základnej škole, s. 9).

Pri kladení dôrazu na „súčasnú umeleckú vyjadrovací svet“ už nemôžeme vynechať digitálne médiá, pretože, ako sme už spomínali, sú súčasťou tejto veličiny. V bližšej charakteristike vyučovacieho predmetu Výtvarná výchova sa konštatuje: „Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní vychádza zo spontánneho detského prejavu. Žiaci prostredníctvom výtvarných činností, hravou formou spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení (kresby, maľby, plastiky). Formou výtvarných činností (kreslenia, maľovania, priestorového a objektového vytvárania) sa stretávajú so svetom navrhovania dizajnu, architektúry, fotografie, videa a filmu ... Výtvarná výchova zahŕňa aj prácu s vizuálnymi prostriedkami prostredníctvom počítača“ (ŠVP, Výtvarná výchova, s. 2). V tematickom celku Vzdelávacie štandard nachádzame vo Výkonovom štandarde prácu s grafickým programom pri pedagogickom rade Elektronické médiá a pri pedagogickom rade Podnety videa a filmu, Podnety fotografie, Podnety moderného výtvarného umenia, nenachádzame zmienky o aplikáciách elektronického nástroja, teda digitálneho média. Iná situácia je pri analýze štandardov pre základné umelecké školy, kde je výkonový štandard neprimerane stručnejší a v prvej časti primárneho stupňa v ISCED 1B chýba prepojenie výtvarných techník s digitálnym médiom. Objavuje sa až v druhej časti, ktorá už je mimo rámec rozmedzia mladšieho školského veku a nie je predmetom nášho skúmania. Uvádzame túto skutočnosť, pretože edukačná realita na základných umeleckých školách (ďalej ZUŠ) môže byť iná. Tu žiak prvého ročníka, nemusí byť zákonným žiakom prvého ročníka základnej školy. Alternatívou na ZUŠ je možnosť štúdia špecializovaného odboru Audiovizuálna a multimediálna tvorba. Tento odbor je priamo zameraný na prácu s novými médiami a ich uplatnenie v kreatívnom procese v prípravnom štúdiu s vekovou hranicou od 8 rokov. „Poslaním odboru audiovizuálnej a multimediálnej tvorby je zamerať sa na výchovu k médiám, ich hodnotám a obsahom. Umožniť žiakovi aktívne využívať vlastnú slobodu pri výbere mediálnych produktov a uvedomovať si z toho vyplývajúcu zodpovednosť. Aktívne zapojiť žiakov do komunikačného procesu pomocou médií a s médiami a k uplatneniu svojho vlastného kreatívneho potenciálu pomocou tvorby vlastných produktov a praktickej tvorivej mediálnej práce“ (Uhríková 2015, s. 46). V tomto odbore však neexistujú priame prepojenia na výtvarné techniky, aj keď je súčasťou profilu: „ovláda základy práce s digitálnymi audiovizuálnymi zariadeniami, prácu s počítačom, strihovými, zvukovými softvérmi a softvérmi pre tvorbu grafiky a animácie, ...“ (tamtiež 2015, s. 47). Predpokladá sa, že pri práci s týmito médiami je vhodné ovládať základné výtvarné vyjadrovacie prostriedky, pričom túto podmienku nenájde v doterajších vyučovacích cieľoch odboru. Výtvarne nadaný žiak môže absolvovať model dvojodborového štúdia. Podľa ŠVP pre výtvarný odbor je možnosť rozšíriť vyučovanie o špecializáciu na prácu s novými médiami. D. Fischer a J. Čarný (2009) v pripravovaných učebných osnovách druhého vydania uvádzajú: „Vyučovanie trvá 3x45 minút raz týždenne. Je možné rozšíriť ho o 12 hodín ročne na doplnkové vyučovanie spojené s technológiami, ktoré vyžadujú viac pracovného času (fotografia, film a video, počítačová grafika a animácia, keramika...). Pri organizovaní systematického vyučovania (polročné, ročné štúdium) špecializovaného na fotografiu, film a video, počítačovú grafiku a animáciu,



*pri ktorom žiaci pracujú so špecifickými a náročnými technológiami je v súlade s učebnými plánmi možné vytvoriť skupinu v počte 4 – 6 žiakov.“*

Digitálne médiá boli integrované do vyučovania na primárnom stupni ako prirodzená požiadavka doby a integrálna súčasť výtvarného prejavu. Výtvarná prax eviduje nárast záujmu o elektronické médiá, preto je potrebné pripraviť budúce generácie (pedagógov, žiakov) na prácu s nimi, ako aj na túto, stále rastúcu možnosť výtvarného prejavu. Dôležitá zostáva nadväznosť na klasické techniky a vyjadrovacie prostriedky kresby, maľby, grafiky a priestorovej tvorby. Ide len o transformáciu, teda digitalizáciu tradičných výtvarných techník. Zmena nastáva v médiu a forme sprostredkovania, respektíve šírenia výtvarného prejavu k cieľovému percipientovi.

### **3. Kritika masmédií, digitálnych médií a ich vplyv na detského recipienta**

„Každá minca má dve strany“ a inak to nie je ani v prípade digitálnych médií. Na jednej strane prinášajú mnoho zjednodušení (technicky) a časovú úsporu (kontext prenosu informácií), na druhej strane vytvárajú rôzne stupne závislosti. Najviac kritizované je množstvo času, ktorý detský konzument denne venuje týmto médiám, či už ide o pasívne prijímanie obsahov, alebo interakčnú manipuláciu, komunikáciu na sociálnych sieťach, hry a iné.

M. Spitzer (2014) má k digitálnym médiám preukázateľne negatívny postoj. Zavádza nový pojem a druh mentálneho ochorenia „Digitálna demencia“. Vo svojej rovnomennej publikácii uvádza množstvo výskumov, ktoré poukazujú na negatívne až degeneračné účinky digitálnych médií na detských konzumentov. Zo stanoviska profesionálneho neurológa, ktorý pripisuje stratu schopnosti dlhodobej pamäte ľudského mozgu, príčinu nachádza včastom využívaní elektronickej pamäte digitálnych zariadení. Deficit potreby využívania priestorovej orientácie, trasovania, vedie k ochabnutiu súvisiacich mozgových centier. Reaguje na stratu priameho sociálneho kontaktu z dôvodu rozšírenia virtuálnych sociálnych sietí, výchovu detí digitálnymi obsahmi s presahom k narušenej pozornosti a hyperaktivite. Upozorňuje na nebezpečenstvo vplyvu digitálnych médií k príčinám vzniku telesných následkov a chorôb.

Akceptáciou prítomnosti tohto pohľadu na digitálne médiá, s prognózou ich až extrémne negatívnych vplyvov, je žiadúce nájsť striedmu cestu využívania digitálneho, teda virtuálneho prostredia s udrzaním kontaktu s realitou. Zameraním sa na mladší školský vek a z praktickej skúsenosti vieme o krehkosti hranice medzi ľahko získanou závislosťou k tomuto druhu média a funkčným využívaním digitálneho média ako nástroja.

Podobný názor prezentuje aj dvojica autorov G. Champman a A. Pellicane v publikácii *Digitálne deti: Výchova vo svete displejov* (2016). Uvádzajú príklady z praktickej výchovy a navrhujú možnosti, ako vychovávať dieťa bez toho, aby prepadlo závislosti na digitálnom médiu. Vo svojich metódach obchádzajú elimináciu nových médií, sústreďujú sa na ich regulované používanie. Výchova má aspekt riadenej výchovy, vytvára priestor pre chvíle bez digitálneho média formou „pôstneho obdobia“. Autorom ide o obnovenie vzťahov a vzájomnej komunikácie v rodinnom prostredí, teda v našom prípade mimo vyučovania.

Východiskom na riešenie návykovej závislosti na digitálnych médiách je uvedomenie si ich miesta v spoločnosti. Digitálne médiá by v rámci stupnici hodnôt mali korešpondovať s úrovňou nástroja. Nástroje majú ľuďom slúžiť, byť užitočné v smere efektivity a flexibility. Túto paradigmu je potrebné dostať do pedagogicko-výchovnej praxe ako základnú zásadu pri práci s digitálnymi médiami, bez ohľadu na vyučovací predmet.

Výtvarné činnosti sa zaoberajú bez digitálnych médií, ale pre aktualizovanie a vzbudenie záujmu o súčasnú výtvarnú tvorbu je potrebné využívať prvky nových médií, ako trend aktuálnych tendencií v umení. Ak sa na digitálne médiá budeme dívať ako na nástroj alebo prostriedok k tvorbe, automaticky môže byť potlačený problém závislosti. Návyk vzniká

zväčša pasívnym prijímaním obsahov digitálneho média. Digitálne médium sa ako nástroj vyvíja a nie je dokázané, že by jeho používanie v kreatívnom procese degradovalo základné umelecké vyjadrovacie schopnosti.

## Záver

Prierez problematikou digitálneho obrazu s uplatnením vo virtuálnom prostredí internetu, nám pomáha pochopiť hodnotu artefaktu tvoreného binárnym kódom. Dochádza k významným zmenám v určitých aspektoch umenia, „no nie vo filozofických astabilných témach, ale v možnostiach sprostredkovania diela, možnostiach jeho dostupnosti amnohotvárneho zobrazenia“ (Sedláková 2013, s. 171). Akceptovaním nových výziev a foriem výtvarného prejavu v prostredí digitálnych médií ako vizuálne nasýteného artefaktu, získame instantnú dávku estetického zážitku ako konzument. Producent digitálneho umenia môže svojich „sledovateľov“ jednoduchšie kontaktovať a sprostredkovať im hodnotnú vizuálnu informáciu, s možným prídavkom aktuálnom posune vo výtvarnom prejave.

Pre uvedenie zmien v komunikácii medzi autorom a percipientom, teda pre dekódovanie nielen na technickej úrovni s pomocou digitálnych zariadení, ale aj na úrovni vizuálnej gramotnosti je náležité pedagogické vedenie už na primárnom stupni základnej školy. Predpokladá to generáciu rozhladených pedagógov s orientáciou vo virtuálnom prostredí a nastupujúcich umeleckých trendov.

Štátny vzdelávací program vychádzajúci z normatívu ISCED v slovenskom prostredí, nabáda na prácu s digitálnymi médiami, prevažne v rozšírenom štúdiu s umeleckým zameraním na elementárnom stupni. Dialógom učiteľov a žiakov, by mohla nastať rovina reflexie aktuálnych trendov v digitálnom umení s prínosným vyústením pre metodológiu. Očakáva sa flexibilita na strane zorientovaného pedagóga, pre dodržanie plynulosti implikácie trendov do vyučovania výtvarnej výchovy z prostredia moderného digitálneho umenia.

Nezanedbateľný je aj kritický náhľad na digitálne média, ako na konzumenta pozornosti a času primárne u detí v mladšom školskom veku, nevynímajúc ostatné vekové kategórie. Je potrebné neustále pozorovanie, hodnotenie a regulácia aktivít spojenými s digitálnym prostredím, aby sme zamedzili vzniku závislostí a tým aj ďalším možným degradačným symptómom. To v prípade detských konzumentov zahŕňa sledovanie činností s digitálnymi médiami v školskom prostredí (všetky vyučovacie predmety), ale aj mimo vyučovania v domácom prostredí (domáce úlohy za pomoci digitálnych technológií, rodičovský dohľad).

## Zoznam bibliografických odkazov:

- ČARNÝ, L. a kol., 2009. *Štátny vzdelávací program. Výtvarná výchova – príloha ISCED 1*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/do+kumenty/statny-vzdelavaci-program/vytvarna\\_vychova\\_isced1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/do+kumenty/statny-vzdelavaci-program/vytvarna_vychova_isced1.pdf)
- FULKOVÁ, M., L. KITZBERGOVÁ, 2017. Vlivy multimediální komunikace ve výtvarné výchově. In *Výtvarná výchova 1-2, (57) 2017*. ISSN 1210-3691. s. 16-39.
- CHAMPMAN, G., A. PELLICANE, 2016. *Digitálne deti. Výchova vo svetle displejov*. Bratislava: Porta libri. ISBN 978-80-81-8156-070-5
- KŮST F., 2007. Estetická role nových médií. In *filipová, M., Rampley, M. Možnosti vizuálních studií*. Brno: Barrister&Principal. ISBN 978-80-87029-26-8
- MANOVICH, L., 2001. *The language of new media*. Cambridge, the MIT Press. ISBN 978-02-626-3255-3

- POOLE, D., 2011. *Digital Transitions and the Impact of New Technology On the Arts*. Québec: Canadian Public Arts Funders. Dostupné na: <http://www.cpafo-opsac.org/en/themes/documents/DigitalTransitionsReport-FINAL-EN.pdf>
- RODOWICK, D.N., 2011. *Reading the Fugural, or Philosophy after New Media*. Durham & London: Duke University Press, 2001. s. 219 – 211.
- SEDLÁKOVÁ, A. 2013. Výtvarná výchova pre študentov pedagogiky – informačné a komunikačné technológie a umelecká performancia . In *Súčasný trendy elektronického vzdelávania 2013* [elektronický zdroj ]: recenzovaný zborník príspevkov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. CD-ROM, s. 167-172. ISBN 978-80-555-0745-3
- SPITZER, M., 2014. *Digitální Demence*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-264-1
- SVATAŇOVÁ, K., 2013. *Odpoutané obrazy. Archeologie českého virtuálního prostoru*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2273-8
- ŠTÁTNY pedagogický ústav, 2015. *Metodická príručka zavádzanie inovovaných štátnych vzdelávacích programov pre vzdelávaciu oblasť Umenie a kultúra v základnej škole*. [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/images/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/metodiky/umenie-kultura.pdf>
- ŠTÁTNY vzdelávací program, 2015. *Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. Bratislava: Ministerstvo školstva. [online]. [cit. 2018-03-22]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_pv\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf)
- UHRÍKOVÁ, J., 2015. Odbor audiovizuálnej a multimediálnej tvorby . In *Inovovaný štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy* . Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/- - t - tny%20vzdel - - vac - - %20program%20pre%20z - - kladn - - %20umeleck - - %20 - - koly.pdf>

#### Author Information:

Mgr. Tomas Telepak – PhD Student, Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic.  
E-mail: [tomas.telepak@smail.unipo.sk](mailto:tomas.telepak@smail.unipo.sk).

# ЗАСТОСУВАННЯ РИТМІЧНОЇ ГІМНАСТИКИ У РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЇ РУХІВ ТА РИТМІЧНОСТІ ЮНИХ ГІМНАСТОК

## THE USE OF EXERCISES OF RHYTHMICAL GYMNASTIC IN DEVELOPMENT OF MOTOR COORDINATION AND OF RHYTHM OF YOUNG GYMNASTS

*Олена Смоляр, Дар'я Смоляр, Валерія Афанасьєва*

*Olena Smolyar, Dariya Smolyar, Valeriya Afanasyva*

### Анотація

У статті було проаналізовано загальний стан фізичної підготовки юних гімнасток. Мета дослідження полягла у виявленні впливу засобів ритмічної гімнастики на розвиток координаційних здібностей і ритмічності у гімнасток 5 – 6 років в навчально-тренувальному процесі та дослідженні рівня фізичної підготовки юних гімнасток на базі дитячої юнацької спортивної школи. В результаті дослідження виявлено, що впровадження в тренувальні заняття зі спортивної гімнастики занять з ритмічної гімнастики з вираженою ритмічною домінантою, дозволяє ефективніше в порівнянні з традиційною методикою, формувати у гімнасток 5-6 років рухливо-ритмічні здібності, не знижуючи при цьому загального рівня фізичної підготовленості

### Annotation

The article analyzes the general condition of physical training of young gymnasts. The purpose of the study was to identify the effects of rhythmic gymnastics on the development of coordination abilities and rhythm in gymnasiums 5-6 years in the training process and the study of the level of physical training of young gymnasts on the basis of children's youth sports school. The study found that the introduction of training classes in gymnastics classes with a strong rhythmic gymnastics rhythmic dominant, allowing more efficient compared to traditional methods, to form 5-6 years movably gymnasts, rhythmic ability, without lowering the overall level of physical fitness

**Ключові слова:** *ритмічна гімнастика, координація рухів, рухова активність, юні гімнастки, координаційні здібності, старший дошкільний вік.*

**Key words:** *rhythmic gymnastics, coordination, impellent activity, young gymnasts, coordination abilities older preschool age.*

### Вступ

Значення координаційних здібностей для занять багатьма видами спорту беззаперечно. Старший дошкільний вік – основна база для розвитку цих здібностей, а також придбання знань, умінь і навичок при виконанні вправ на координацію, особливо у спортивній гімнастиці. Це обумовлює необхідність пошуку нових шляхів, за допомогою яких можна краще і швидше навчити дітей керувати своїми рухами. І краще цю роботу проводити за допомогою засобів ритмічної гімнастики – цілеспрямовано, систематично і цікаво для юних гімнасток.

Координаційні здібності ведуть до більшої щільності та варіативності процесів керування рухами, до збільшення рухового досвіду. Оскільки змагальна програма зі спортивної гімнастики постійно й інтенсивно ускладнюється, сформовані координаційні здібності – необхідна умова для успішної підготовки юних гімнасток [1, 4].

Ряд авторів відзначає, що жоден вид спорту не формує так красу тіла і культуру рухів як ритмічна гімнастика [3]. Питаннями що стосуються проблеми удосконалення координаційних здібностей молодших школярів засобами ритмічної гімнастики займалось багато дослідників, таких як Ж. А. Белокопитова (2007), Т. В. Селезньова (2001), Е.П.Раєвська, С. Д. Руднева (1991); Т. Т. Ротерс (1989), С. Б. Шарманова (1987) та ін., але вони не були пов'язані зі спортивною гімнастикою. Саме тому ми запропонували тренерам ДЮСШ провести дослідження впливу ритмічної гімнастики на координацію рухів та ритмічність гімнасток 5-6 років.

*Мета дослідження* полягає у виявленні впливу засобів ритмічної гімнастики на розвиток координаційних здібностей і ритмічності у гімнасток 5 – 6 років в навчально-тренувальному процесі.

Для досягнення поставленої мети в ході дослідження вирішувалися наступні **завдання**:

1. Дослідити рівень фізичної підготовки юних гімнасток.
2. Дослідити динаміку розвитку координаційних здібностей та ритмічності юних гімнасток під впливом занять ритмічною гімнастикою

## Результати досліджень

Проблема фізичних (рухових) здібностей одна з найбільш значущих в практиці фізичного виховання дітей. Серед рухових здібностей одне з найголовніших місць займають координаційні здібності, розвитку яких приділено велику увагу в нових програмах фізичного виховання учнів дошкільного віку, початкових класів, дитячих спортивних шкіл [5].

Експеримент проводився на базі ДЮСШ м. Слов'янська в період 2016-2017 навчального року.

На початку дослідження було проведено тестування з загальної фізичної підготовки гімнасток. При порівняльному аналізі результатів з ЗФП можна зазначити, що у таких випробуваннях як лазіння по канату, підйом переворотом, згинання розгинання рук у висі на високій жердині та шпагати (середня оцінка) дівчатка обох груп показали приблизно однакові результати (рис. 1).

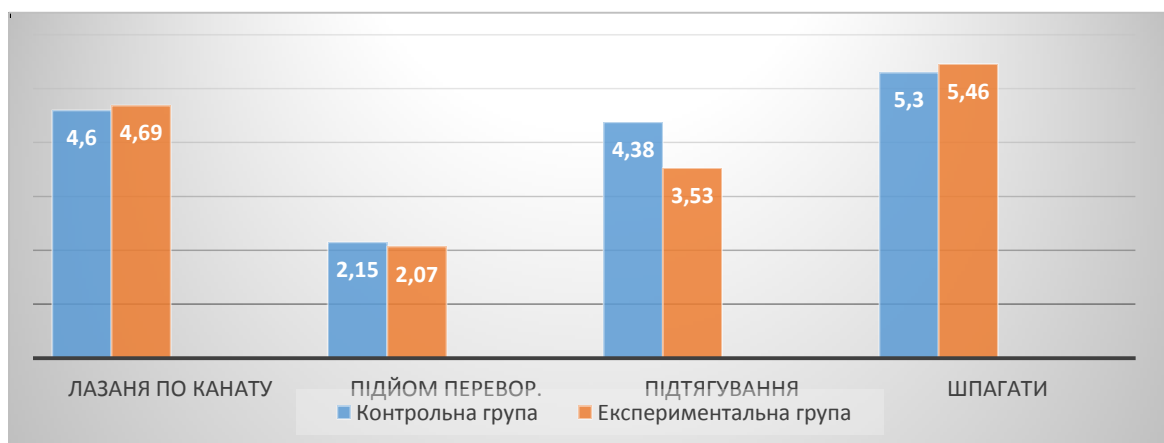


Рис. 1. Порівняльний аналіз тестування з ЗФП гімнасток 5-6 років

Так, результати у лазінні по канату відрізняються лише на 0,09 балів, у підйомі переворотом різниця склала тільки 0,08 балів, у згинанні та розгинанні рук у висі на високій жердині різниця всього на 0,085 балів, середня оцінка шпагатів відрізняється на 0,16 балів.

Порівнюючи результати випробувань з ЗФП таких як утримання ніг у куті у висі, складка, міст та стрибок у довжину з місця ми відзначили, що гімнастки експериментальної групи показали кращі результати ніж дівчатка контрольної групи (рис. 2).

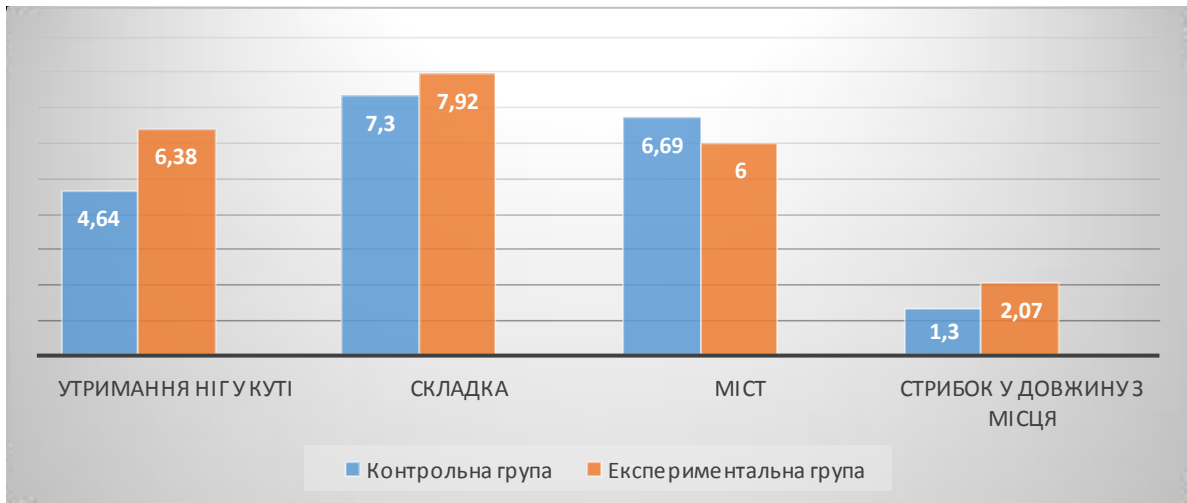


Рис. 2. Порівняльний аналіз тестування з ЗФП гімнасток 5-6 років.

За результатами тестування з ЗФП було сформовано дві групи. Контрольна група займалася за навчальною програмою ДЮСШ. У експериментальній групі використовувалась розроблена нами комплексна методика розвитку координаційних здібностей та ритмічності гімнасток 5 – 6 років із застосуванням ритмічної гімнастики. Заняття з дітьми проводилися 3 рази на тиждень по 90 хв. У кожне заняття експериментальної групи включались основні та додаткові вправи на розвиток координації рухів та ритмічності, а саме: виконання розминки і ЗРВ під музичний супровід на піаніно; виконання вправ СФП у розминці під ритмічну сучасну музику; виконання занять із застосуванням комплексу вправ з ритмічної гімнастики, елементів різноманітних танців.

Поступово вправи для розвитку координації рухів ускладнювались.

Для проведення дослідження нами були вибрані тести для оцінки координації рухів та ритмічності відповідно до віку та статі випробуваних.

#### ***Тест для визначення спритності***

Із скакалок зробити 5 «полос перешкод» на відстані 20 – 30 см. Виконати стрибок з місця через скакалку на підлозі в такій послідовності:

1 – на правій нозі; 2 – на лівій нозі; 3 – на двох; 4 – ноги нарізно; 5 – ноги схрестно.

Оцінювання: 5 балів – вправу виконано безпомилково; 4 бали – одне порушення послідовності, порушенні ритму; 3 бали – заступ на скакалку, порушення ритму.

#### ***Тест для визначення точності***

Виконати стрибки через скакалку 5 разів.

Оцінювання: 5 балів – завдання виконано; 4 бали – одна помилка; 3 бали – дві або більше помилок.

### ***Тести для визначення рівноваги***

Поштовхом двох ніг стрибок вперед через смугу шириною 5 см у стійку на одній нозі, руки на пояс.

Оцінюється ступінь збереження рівноваги після стрибка: 5 балів – збереження вертикального становища; 4 бали – незначне погойдування верхнього плечового поясу; 3 бали – переступання з фіксацією становища.

### ***Тести для визначення ритмічності***

Діти повторюють за тренером вправо: ходьба з підніманням прямих ніг уперед із розведенням рук у сторони, зберігаючи малюнок руху, ритм, амплітуду, темп, динаміку.

Оцінювання: 5 балів – повна відповідність зразку; 4 бали – нога піднята до горизонталі, стопа не натягнута, голова опущена; 3 бали – нога не піднята до горизонталі, рухи сковані, руки не завжди підняті у сторони.

### ***Тест для визначення рівня пластичності***

Виконати 4 кроки вліво із круговим рухом кистей до себе – присідання, 4 кроки вправо із круговим рухом кистей від себе – присідання. Повторити 2 рази.

Оцінювання: 5 балів – повна відповідність амплітуди, напрямку, темпу, злитність виконання; 4 бали – недостатня злитність, порушення темпу; 3 бали – слабка злитність і відсутність виразності.

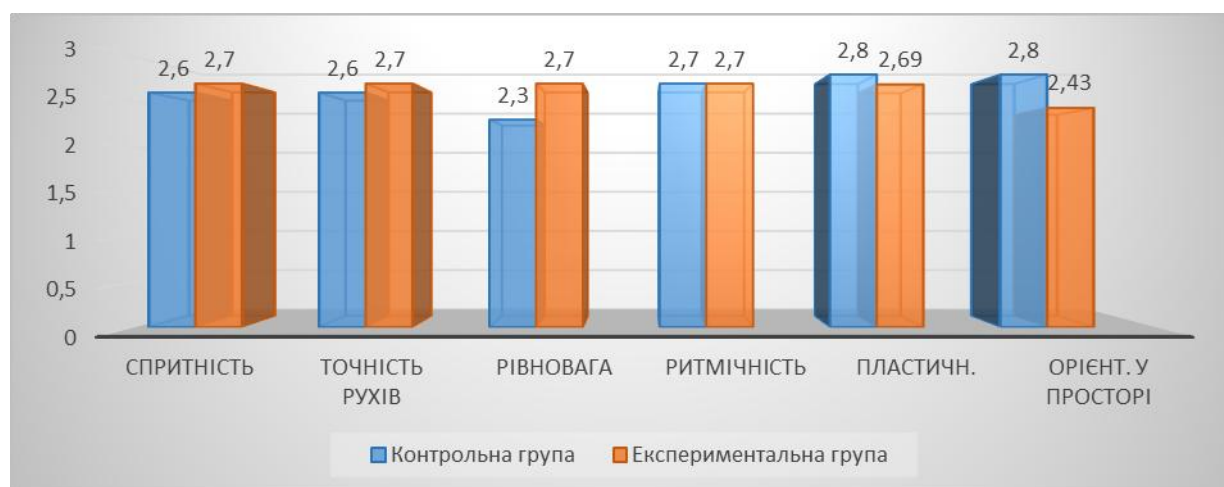
### ***Здатність до орієнтуванню у просторі***

Виконується послідовно по прямій лінії 4 перекиди вперед за мінімальний час.

Оцінювання: 5 балів – виконано без порушення рівноваги; 4 бали – незначні похитування; 3 бали – відхиляється від прямої, відсутня злитність.

Тестування проводилось на початку та у кінці навчального року. Початкове тестування свідчить про те, що у дітей низький рівень розвинення КЗ. Рівень координації рухів та ритмічності на початку дослідження у обох групах майже однаковий (мал.3).

Порівнявши результати на початковому етапі ми не виявили суттєвих відмінностей у координаційних здібностях гімнасток контрольної та експериментальної груп.



*Рис. 3. Результати рівня координації рухів та ритмічності на початку проведення дослідження*

У кінці навчального року ми знову провели тестування рівня розвитку координації рухів та ритмічності у гімнасток обох груп. Результати відображено на рис. 4.

З графіку ми бачимо, що у контрольній групі є незначне покращення результатів. У експериментальній групі ми виявили значні покращення результатів по всім показникам. У контрольній групі показники координації рухів покращились на 4,5%, а ритмічність на 9,6%.



Рис. 4. Результати рівня координації рухів та ритмічності в кінці проведення дослідження

У експериментальній групі після застосування експериментальної програми значно покращились результати тестування. Показники координації рухів у гімнасток покращились на 35,8%, а ритмічність на 34,7%.

## Висновки

Впровадження в тренувальні заняття зі спортивної гімнастики занять з ритмічної гімнастики з вираженою ритмічною домінантою, дозволяє ефективніше в порівнянні з традиційною методикою, формувати у гімнасток 5-6 років рухливо-ритмічні здібності, не знижуючи при цьому загального рівня фізичної підготовленості. При цьому покращився рівень виконання вільних вправ юними гімнастками.

Подальші дослідження будуть присвячені впливу координаційних здібностей на формування фізичних якостей дітей 5-6 років та встановленню взаємозв'язку координаційних здібностей і основних фізичних якостей.

## Література

1. Андреева Р.І. Динаміка фізичної підготовленості гімнасток 6-8 років експериментальних груп / Р.І. Андреева // Наук. часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія 15. "Науково-педагогічні проблеми фіз. культури (фіз. культура і спорт)". – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 13–18.
2. Бекина СИ. и др. Музыка и движение (упражнения, игры и пляски для детей 6-7 лет). – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
3. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : підручник / Едуард Вільчковський. – Львів : ВНТЛ, 1998. –336 с.



4. Мордик О. А. Виховання координаційних здібностей молодших школярів засобами ритмічної гімнастики / О. А. Мордик, Л. О. Чеханюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2013. – Вип. 112(1). – С. 226–228.
5. Никитушкин В.Г. Теория и методика юношеского спорта: учебник / В.Г.Никитушкин. – М.: Физическая культура, 2010. – 208 с.

**Authors Information:**

*Elena Smolyar – Master of Physical Education, Senior Lecturer of Methodology of Sports Disciplines' Teaching, Donbas State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine.*

*E-mail: [afhn60@gmail.com](mailto:afhn60@gmail.com)*

*Dariya Smolyar – Master of Physical Education, Coach of Modern Dance Fitness and Dance Studios «The best», Slovyansk, Ukraine.*

*E-mail: [smoliardaria@gmail.com](mailto:smoliardaria@gmail.com)*

*Valeriya Afanasyva – 2-year student of Master Course of the Faculty of Physical Education, Donbas State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine.*

*E-mail: [mpspd@ukr.net](mailto:mpspd@ukr.net)*

**ISBN 978 - 83 - 62683 - 26 - 0**