



EDUKACJA I SPOŁECZEŃSTWO VIII.

Zbiór prac naukowych

Katowice – 2023



EDUKACJA I SPOŁECZEŃSTWO VIII.

Zbiór prac naukowych

Redaktorzy

Tetyana Nestorenko

Renata Bernatova

Aleksander Ostenda

Katowice – 2023

ISBN 978-83-969890-2-4

DOI 10.54264/M031

Edukacja i społeczeństwo VIII. Zbiór prac naukowych / Tetyana Nestorenko, Renata Bernatova, Aleksander Ostenda (red.). Akademia Śląska: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, Polska. 251 s.

Recenzenci:

prof. PaedDr. Jozef Liba, PhD. (Słowacja)

prof. dr hab. Antonina Kalinichenko

prof. dr hab. Yana Suchikova (Ukraina)

Kolegium redakcyjne

doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD. (Słowacja)

prof. Ing. Jana Burgerová, PhD. (Słowacja)

dr Tamara Makarenko (Ukraina)

dr Oleksandr Nestorenko

prof. AŚ dr Tetyana Nestorenko (Ukraina)

prof. AŚ dr Aleksander Ostenda

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD. (Słowacja)

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

Wydawnictwo

Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach

ul. Rolna 43, 40-555 Katowice

tel. +48 (77) 402-19-00/01

E-mail: kontakt@wydawnictwo.wst.pl

© T. Nestorenko, R. Bernatova, A. Ostenda, 2023.

© Autorzy artykułów, 2023.

PRZEDMOWA

Mamy przyjemność i zaszczyt zaprezentować Państwu zbiór prac naukowych pod tytułem „Edukacja i społeczeństwo VIII”. Niniejsza publikacja naukowa powstała w ramach współpracy Akademii Śląskiej (Katowice, Polska), Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Berdiańsku (Ukraina) oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie (Słowacja). Kontynuuje ona wieloletnią tradycję publikowania wyników badań naukowców, która została rozpoczęta w 2016 roku z inicjatywy Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Berdiańsku (Wydział Humanistyczno-Ekonomiczny) oraz Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie (Wydział Pedagogiczny).

Antologia obejmuje opublikowane prace w dziewięciu obszarach tematycznych: edukacja przedszkolna i podstawowa; wykształcenie średnie; pedagogika szkół wyższych; kształcenie specjalne; gospodarka i edukacja; zarządzanie edukacją; komunikacja i edukacja literacka; muzyka i sztuka w pedagogice; psychologia i edukacja. W niniejszym zbiorze czytelnik znajdzie 29 artykułów o różnorodnych tematach, napisanych w języku polskim, słowackim, ukraińskim i angielskim.

Przekazujemy do Państwa dyspozycji wspólny trud międzynarodowego zespołu naukowców, w którym przedstawiamy interesujące artykuły oraz wyniki badań z różnych dziedzin związanych z edukacją i jej rolą dla społeczeństwa. Wierzymy, że znajdą one zastosowanie w systemie edukacji, w procesie kształcenia kadry zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Edytorzy

TREŠĆ

PRZEDMOWA.....	6
EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I PODSTAWOWA.....	7
RÓMSKI ŽIACI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA A ICH VEDOMOSTI O SVALOVEJ SÚSTAVE A ICH POHYBOVÁ AKTIVITA	
Renáta Bernátová.....	8
VÝZNAM A MOŽNOSTI PODPORY EDUKÁCIE V OBLASTI PRVEJ POMOCI NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA	
Zuzana Fečíková.....	14
VÝCHOVA K ZDRAVIU V PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU A V ČESKEJ REPUBLIKE	
Beáta Sakalová.....	20
НАУКОВІ ТЕОРІЇ ТА СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРИ	
Євгенія Скворчевська.....	26
WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE.....	35
COMPARATIVE DESCRIPTION OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF SCHOOL GEOGRAPHY EDUCATION IN POLAND AND UKRAINE	
Lesia Zastavetska, Taras Zastavetskyi, Liubov Althaim, Nataliia Taranova, Oksana Semehen, Serhii Muzyka.....	36
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО ОБЛАДНАННЯ, ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА 3D МОДЕЛЮВАННЯ В ОСВІТЬОМУ ПРОЦЕСІ З ТЕХНОЛОГІЙ	
Сергій Рябець, Іван Рябець.....	42
PEDAGOGIKA SZKÓŁ WYŻSZYCH.....	57
POTREBA VYUŽÍVANIA TECHNOLOGÍ V EDUKÁCII UČITEĽOV	
Miroslava Cimermanová.....	58
MOBILNÁ APLIKÁCIA "MERANIE V ROVINE" Z KOLEKCIE ARMATH PRE BUDÚCICH UČITEĽOV ELEMENTARISTOV	
Jana Hnatová, Adam Hnat.....	64
VYUŽITIE ROZŠÍRENEJ REALITY V PROCESSE MATEMATICKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV ELEMENTARISTOV	
Marek Mokriš, Edita Šimčíková, Blanka Tomková.....	73
ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
Ольга Суліма.....	81

KSZTAŁCENIE SPECJALNE.....	86
EDUKÁCIA ŽIAKOV SO SYNDRÓMOM ADHD V SÚVISLOSTI S PRIMÁRNOU PREVENCIOU PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI	
Richard Šturmankin.....	87
GOSPODARKA I EDUKACJA.....	93
THE ROLE OF BIG DATA IN THE FINANCIAL ECOSYSTEMS OF THE FUTURE	
Oleksandra Mandych, Arkadii Mykytas, Olena Maliy, Hanna Morozova, Viacheslav Adamian, Maksym Zdoroviy.....	94
THE IMPACT OF INTERNATIONALIZATION ON THE VISIBILITY OF A SCIENTIFIC JOURNAL	
Aleksander Ostenda, Zhanna Cherniakova, Yevheniia Barchuk.....	102
ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СТРАХУВАННЯ ВІД НЕЩАСНИХ ВИПАДКІВ В УКРАЇНІ У ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВОМУ ТА ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ ВИМІРАХ	
Тетяна Блажинська.....	110
KOMUNIKACJA I EDUKACJA LITERACKA.....	123
FENOMÉN OUTSIDERSTVA V LITERATÚRE PRE DETI A JEHO (NEVYUŽITÝ) POTENCIÁL V EDUKAČNEJ PRAXI	
Patrícia Dziaková.....	124
SÚČASNÉ TRENDY VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA	
Lenka Jarušínská.....	132
FONEMATICKÉ UVEDOMOVANIE V PROCESSE OSVOJOVANIA ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA	
Dominika Karabašová, Bibiána Hlebová.....	140
MUZYKA I SZTUKA W PEDAGOGICE.....	148
PRVKY FANTASTIKY V TVORBE SIMONA STÅLENHAGA A MOŽNOSTI ICH VYUŽITIA VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII	
Slavomír Capek.....	149
PSYCHOLOGIA I EDUKACJA.....	158
ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V HISTORICKOM KONTEXTE A JEJ ŠPECIFIKÁCIA V KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE	
Erika Fryková.....	159

ČRTOVÁ EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A JEJ SÚVISLOSŤ SO SUBJEKTÍVNOU POHODOU BUDÚCICH UČITEĽOV	
Nikoleta Izdenczyová.....	164
ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA SO ZAMERANÍM NA PROBLÉMY SEGREGOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNÍT	
Ján Kancír.....	175
AUTORYTET NAUCZYCIELA: KLUCZOWY CZYNNIK EDUKACYJNY	
Anna Kocot.....	181
KOMPETENČNÝ PROFIL UČITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY	
Monika Miňová.....	188
VÝSKUMY O POTREBÁCH DETÍ A MLÁDEŽE NA SLOVENSKU V OBDOBÍ 2019-2022	
Erika Novotná.....	197
ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В 20-30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ	
Микола Дубінка.....	204
БАТЬКІВСЬКА СІМ'Я ЯК ПРОСТІР ПЛЕКАННЯ ЕҐАЛІТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ	
Ольга Кізь.....	215
АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЯВІВ ПТСР У УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ПЕРЕБІГУ КРИЗ ЗРІЛОСТІ	
Геннадій Ломакін.....	225
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ	
Алла Нерубаська, Поліна Поплавська.....	237
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТИ» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
Світлана Пухно.....	246

PRZEDMOWA

Mamy przyjemność i zaszczyt zaprezentować Państwu zbiór prac naukowych pod tytułem „Edukacja i społeczeństwo VIII”. Niniejsza publikacja naukowa powstała w ramach współpracy Akademii Śląskiej (Katowice, Polska), Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Berdiańsku (Ukraina) oraz Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie (Słowacja). Kontynuuje ona wieloletnią tradycję publikowania wyników badań naukowców, która została rozpoczęta w 2016 roku z inicjatywy Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Berdiańsku (Wydział Humanistyczno-Ekonomiczny) oraz Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie (Wydział Pedagogiczny).

Antologia obejmuje opublikowane prace w dziewięciu obszarach tematycznych: edukacja przedszkolna i podstawowa; wykształcenie średnie; pedagogika szkół wyższych; kształcenie specjalne; gospodarka i edukacja; zarządzanie edukacją; komunikacja i edukacja literacka; muzyka i sztuka w pedagogice; psychologia i edukacja. W niniejszym zbiorze czytelnik znajdzie 29 artykułów o różnorodnych tematach, napisanych w języku polskim, słowackim, ukraińskim i angielskim.

Przekazujemy do Państwa dyspozycji wspólny trud międzynarodowego zespołu naukowców, w którym przedstawiamy interesujące artykuły oraz wyniki badań z różnych dziedzin związanych z edukacją i jej rolą dla społeczeństwa. Wierzymy, że znajdą one zastosowanie w systemie edukacji, w procesie kształcenia kadry zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Edytorzy

EDUKACJA PRZEDSZKOLNA I PODSTAWOWA

**RÓMSKI ŽIACI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU ZO SOCIÁLNE
ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA A ICH VEDOMOSTI O SVALOVEJ SÚSTAVE
A ICH POHYBOVÁ AKTIVITA**

**ROMA PUPILS OF YOUNGER SCHOOL AGE FROM A SOCIALLY DISADVANTAGED
ENVIRONMENT AND THEIR KNOWLEDGE OF THE MUSCULAR SYSTEM
AND THEIR MOVEMENT ACTIVITY**

Renáta Bernátová

Renata Bernatova

Abstrakt

V príspevku prezentujeme výsledky testovania vedomostí rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia o svalovej sústave a výsledky dotazníkového prieskumu zameraného na zistenie niektorých aspektov pohybovej aktivity týchto žiakov. Príspevok je súčasťou riešenia grantovej úlohy APVV-17-0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Testovania a dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo 55 rómskych žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia z jednej základnej školy Prešovského kraja.

Annotation

In the article, we present the results of testing the knowledge of Roma pupils from a socially disadvantaged environment about the muscular system and the results of a questionnaire survey aimed at finding out some aspects of the physical activity of these pupils. The contribution is part of the solution to the grant task APVV-17-0075 Health education in the education of Roma pupils from a socially disadvantaged environment. 55 Roma pupils of younger school age from socially disadvantaged backgrounds from one elementary school in the Prešov region took part in the testing and questionnaire survey.

Kľúčové slová: vedomosti o svalovej sústave, pohybová aktivita, Rómsky žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Key words: knowledge of the muscular system, movement activity, Roma pupil from a socially disadvantaged environment.

Úvod

Učivo o svalovej sústave je súčasťou prírodovedného učiva o ľudskom tele, ktoré sa vyučuje v dvoch vyučovacích predmetoch na 1. stupni základnej školy, a to v predmete prvouka, ktorý sa vyučuje v 1. a 2. ročníku základnej školy a v predmete prírodoveda, ktorý sa vyučuje v 3. a 4. ročníku. Učivo o ľudskom tele je rovnomerne rozdelené do jednotlivých ročníkov. V 1. ročníku základnej školy si žiaci osvojujú poznatky o zmysloch a zmyslových orgánoch, v 2. ročníku sa učia o vybraných organových sústavách, a to o kostrovej a svalovej sústave. V 3. ročníku si osvojujú poznatky o tráviacej a vylučovacej sústave a vo 4. ročníku o dýchacej, obehovej a rozmnožovacej sústave [2; 3].

Učivo o svalovej sústave určuje výkonový štandard v tomto znení: “Žiak 1. stupňa základnej školy dokáže / vie:

- že pohyb zabezpečujú svaly, ktoré sú upnuté na kosti,
- že človek pomocou svalov vykonáva rôzne pohyby,
- vymenovať päť rôznych pohybov, ktoré zabezpečujú svaly,
- že svaly rastú, vyvíjajú sa a silnejú postupne s rastom a vývinom človeka,
- vysvetliť únavu svalov a význam pravidelného cvičenia pre vývin svalstva,
- vysvetliť, aký význam má pre človeka pohyb [2, s. 9-10]”.

1. Testovanie osvojených vedomostí o svalovej sústave

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť úroveň osvojených prírodovedných poznatkov o svalovej sústave žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí navštevujú 1. stupeň základnej školy. Test vlastnej konštrukcie obsahoval osem testových úloh. Do testu sme zaradili prevažne zatvorené testové úlohy, ktorých bolo sedem. Jedna testová úloha bola polozatvorená. Využili sme polytomickú formu testovej úlohy s jednou správnou odpoveďou, polytomickú úlohu s viacerými správnymi odpoveďami, dichotomickú a produkčnú formu testovej úlohy. V jednej testovej úlohe mali žiaci zdôvodniť výber svojej odpovede. Štyri testové úlohy boli zamerané na zapamätanie poznatkov, tri na porozumenie poznatkom a jedna na aplikáciu poznatkov.

Testovania sa zúčastnilo 55 rómskych žiakov mladšieho školského veku zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej len žiaci) z jednej základnej školy Prešovského kraja. Priemerný vek respondentov bol 10,4 roka. Chlapci tvorili 50,9% výskumnej vzorky.

1.1. Vyhodnotenie testových úloh na zapamätanie poznatkov. V teste boli zastúpené štyri testové úlohy na zapamätanie poznatkov (pozri Tabuľku 1). Na tejto úrovni sme od žiaka mladšieho školského veku vyžadovali vybavenie, reprodukovanie faktov, pojmov, vzťahov.

Tabuľka 1. Rozdelenie testových úloh podľa Niemierkovej taxonómie kognitívnych cieľov

TÚ na zapamätanie poznatkov	TÚ na porozumenie poznatkom	TÚ aplikáciu poznatkov
testová úloha 1, 3, 5, 7	testová úloha 2, 4, 6	testová úloha 8

Vysvetlivky: TÚ – testové úlohy

Zdroj: vlastné spracovanie

V prvej testovej úlohe didaktického testu sme zisťovali, či žiaci vedia čo sa upína na kosti v tele. Žiaci mali na výber tri možnosti. Správnu odpoveď označilo 42 žiakov, t.j. 76,9%.

V tretej testovej úlohe didaktického testu riešili žiaci opäť polytomickú testovú úlohu, v ktorej mali označiť aktivitu, ktorá je potrebná pre veľké svaly. Správnu odpoveď označilo 48 žiakov, t.j. 87,3%.

V piatej testovej úlohe didaktického testu, mali žiaci rozhodnúť o správnosti dvoch tvrdení (dichotomická forma). Odpoveď áno v prvom tvrdení, že srdce je sval, správne označilo 43 žiakov, t.j. 78,2%. Odpoveď áno v druhom tvrdení, že svaly máme aj na tvári správne označilo 26 žiakov, t.j. 47,3%.

V siedmej testovej úlohe didaktického testu mali žiaci rozhodnúť o správnosti tvrdenia, že cvičenie je dôležité pre zdravie človeka. Správnu odpoveď áno v tvrdení označilo 44 žiakov, t.j. 80%.

1.2. Vyhodnotenie testových úloh na porozumenie poznatkom. V teste boli zastúpené aj tri testové úlohy na porozumenie poznatkom (pozri Tabuľku 1). Na tejto úrovni sme od žiaka mladšieho školského veku vyžadovali pochopenie, vysvetlenie pojmov, vzťahov.

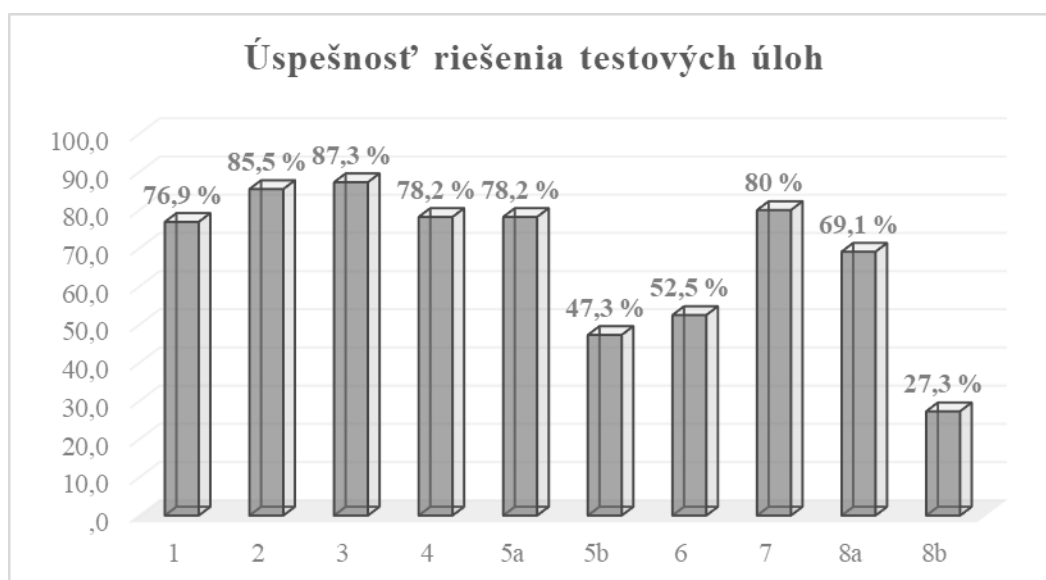
V druhej testovej úlohe didaktického testu mali žiaci identifikovať veľkosť svalov chlapca na obrázku. Správnu odpoveď označilo 47 žiakov, t.j. 85,5%.

V štvrtej testovej úlohe didaktického testu mali žiaci na obrázkoch dve aktivity a mali označiť ten obrázok, ktorý vyjadruje športovú aktivitu. Správnu odpoveď označilo 43 žiakov, t.j. 78,2%.

V šiestej testovej úlohe didaktického testu mali žiaci zakrúžkovať obrázky zobrazujúce športujúcich ľudí. Testová úloha obsahovala sedem obrázkov, z toho boli štyri distraktory. Testovú úlohu správne riešilo 29 žiakov, t.j. 52,5%. Mnohí žiaci označovali aj hru na hudobnom nástroji za športovú aktivitu.

1.3. Vyhodnotenie testových úloh na aplikáciu poznatkov. V ôsmej testovej úlohe didaktického testu žiaci mali označiť obrázok chlapca, ktorý môže zjesť viac sladkostí počas dňa. Prvý obrázok zobrazoval chlapca hrajúceho futbal, druhý chlapca ležiaceho pasívne na lúke. Prvú časť testovej úlohy správne riešilo 38 žiakov, t.j. 69,1%. V druhej časti testovej úlohy mal žiak výber svojej odpovede zdôvodniť. Druhú časť testovej úlohy správne riešilo iba 15 žiakov, t.j. 27,3%. Pri riešení tejto testovej úlohy mali žiaci problém so zdôvodnením vybranej odpovede. Od žiaka sme chceli len jednoduché zdôvodnenie. Ukážka žiackych odpovedí:

- lebo ten chlapec je zdravý, je vitamíny,
- lebo Peťko cvičí,
- lebo je tučný,
- lebo je slabý,
- lebo je chudý,
- lebo športuje.



Graf 1. Úspešnosť riešenia testových úloh žiakmi

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky ukázali, že úspešnosť riešenia testových úloh sa pohybovala v rozmedzí od 27,3% do 87,3%. Najnižšia úspešnosť riešenia bola dosiahnutá v úlohe 8b, v ktorej mali žiaci zdôvodniť svoju odpoveď – produkčná forma testovej úlohy. Druhá najnižšia úspešnosť riešenia bola v úlohe 5b, v ktorej 52,7% žiakov označilo nesprávnu odpoveď, že na tvári nemáme svaly. V ostatných testových úlohách žiaci preukázali požadovanú úroveň osvojených vedomostí.

2. Vyhodnotenie dotazníka

Žiaci ktorí riešili didaktický test, vyplnili aj krátky dotazník vlastnej konštrukcie. Dotazník obsahoval 5 položiek.

V prvej položke dotazníka sme zisťovali obľúbenosť vyučovacieho predmetu telesná výchova u žiakov.

81,8% žiakov považuje vyučovací predmet telesná výchova za veľmi obľúbený. Iba jeden žiak sa vyjadril, že telesnú výchovu nemá rád (pozri Tabuľku 2).

Tabuľka 2. Obľúbenosť vyučovacieho predmetu telesná výchova u žiakov

Telesnú výchovu	n	%
mám veľmi rád	45	81,8
mám rád	9	16,4
nemám rád	1	1,8

Zdroj: vlastné spracovanie

V druhej položke sme zisťovali, či žiak navštevuje športový krúžok a ak áno, žiadali sme napísať zameranie krúžku.

Tabuľka 3. Športový krúžok žiakov

Navštevuješ športový krúžok	CH	D
áno	18	10
nie	19	18

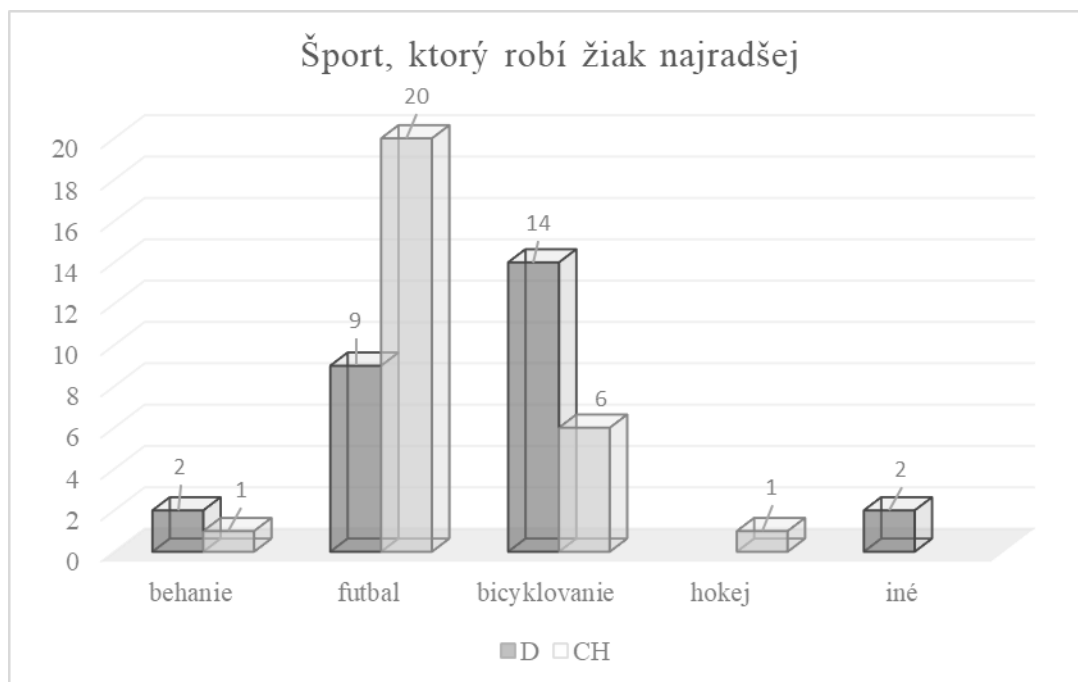
Zdroj: vlastné spracovanie

Vysvetlivky: CH – chlapci, D – dievčatá

Športový krúžok navštevuje 27 žiakov, t.j. 49,1%. Viac sa športovej krúžkovej činnosti venujú chlapci ako dievčatá. V položke dotazníka mali žiaci uviesť aj informáciu o zameraní športového krúžku. Túto informáciu uviedlo 10 chlapcov, deväť napísali futbalový krúžok a jeden behanie. Ostatní chlapci napísali iba športový krúžok alebo odpoveď vynechali. Osem dievčat uviedlo futbalový krúžok, jedno dievča tanečný a jedno turistický krúžok.

V tretej položke dotazníka sme zisťovali, ktorú športovú aktivitu robia žiaci najradšej.

Najobľúbenejším aktívne vykonávaným športom u chlapcov je futbal (uviedlo 20 respondentov) a u dievčat bicyklovanie (uviedlo 14 respondentov). Možnosť iné uviedli dve dievčatá, a to vybíjanú a korčuľovanie. Traja chlapci, ktorí označili futbal, v možnosti iné uviedli aj iný šport, a to hokej (pozri Graf 2).



Graf 2. Prehľad športov, ktoré robia žiaci najradšej

Zdroj: vlastné spracovanie

Vysvetlivky: D – dievčatá, CH – chlapci

V štvrtej položke dotazníka sme zisťovali, ktorú športovú aktivitu realizoval žiak deň pred vyplňovaním dotazníka.

V odpovediach sa objavili športové aktivity, ktoré žiaci uviedli v tretej položke dotazníka (pozri Tabuľku 4). Dvaja chlapci uviedli ešte odpoveď “cvičil som” bez uvedenie konkrétnej športovej aktivity. Žiadnu športovú aktivitu v daný deň nevykonávalo 9 respondentov, z toho 6 dievčat.

Tabuľka 4. Športová aktivita žiakov realizovaná deň pred vyplňovaním dotazníka

Športová aktivita	CH	D
bicyklovanie	3	7
futbal	8	7
behание	8	6
cvičenie	2	
žiadna	3	6
neuveďená	4	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Vysvetlivky: D – dievčatá, CH – chlapci

V piatej otvorenej položke dotazníka mali respondenti napísať meno aspoň jedného slovenského športovca. Mená slovenských športovcov uviedlo 16 chlapcov a 18 dievčat. Cyklistu Petra Sagana napísalo 11 respondentov, futbalistu Mareka Hamšíka 10 respondentov, futbalistu Martina Tótha 3 respondenti, lyžiarku Petru Vlhovú 3 respondenti, futbalového brankára Martina Dúbravku napísali 2 respondenti, mladého tenistu Petra Naďa 2 respondenti. Hokejistu Zdena Cháru 1 respondent a hokejistu Tomáša Tatara tiež 1 respondent. Tenistku Dominiku Cibulkovú tiež 1 respondent.

Argentínskeho futbalistu Lionela Messiho napísalo 6 respondentov a portugalského futbalistu Cristiana Ronalda uviedli 2 respondenti. 13 respondentov neodpovedalo na túto položku dotazníka.

Najobľúbenejším športom u našich respondentov je bicyklovanie a futbal a práve cyklista a futbalisti boli najfrekventovanejšie uvádzanými slovenskými športovcami.

Záver

Úspešnosť riešenia didaktického testu sa pohybovala v rozsahu od 50% do 90%. Testové úlohy na zapamätanie poznatkov boli žiakmi riešené úspešnejšie ako testové úlohy na porozumenie poznatkom a na aplikáciu poznatkov. Úspešnosť riešenia úloh na zapamätanie poznatkov sa pohybovala v rozsahu od 76,9% do 87,3%. Výrazne nižšiu úspešnosť riešenia dosiahli žiaci len v testovej úlohe 5b, ktorá mala dichotomickú formu a 52,7% žiakov túto úlohu riešilo nesprávne. Úspešnosť riešenia testových úloh na porozumenie poznatkov sa pohybovala v rozsahu od 52,5% do 85,5%. V prvej časti testovej úlohy na aplikáciu poznatkov dosiahli žiaci úspešnosť 69,1%, v druhej časti dosiahli úspešnosť len 27,3%. Výsledky testovania ukázali, že žiaci mali problém s otvorenou testovou úlohou, v ktorej mali zdôvodniť, prečo jeden z chlapcov môže zjesť viac sladkostí ako druhý chlapec.

Výsledky dotazníkového prieskumu potvrdili, že žiaci majú vyučovací predmet telesná a športová výchova veľmi radi / radi. Túto odpoveď uviedlo 98,2% žiakov. Športový krúžok navštevuje 49,1% žiakov. Najobľúbenejšou športovou aktivitou chlapcov je futbal a dievčat bicyklovanie. Deň pred vyplňovaním dotazníka realizovalo nejakú športovú aktivitu 42 žiakov (pozri Tabuľku 4). Žiaci poznajú aj slovenských športovcov, ich mená uviedlo v piatej položke dotazníka 34 žiakov. Najfrekventovanejšími uvádzanými menami boli Peter Sagan, a Marek Hamšík.

Zoznam bibliografických odkazov

1. *Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*, 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [on-line]. [cit. 2023–09–10]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf.
2. *Štátny vzdelávací program. Prvouka*, 2014. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [on-line]. [cit. 2023–09–11]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prvouka_pv_2014.pdf.
3. *Štátny vzdelávací program. Prírodoveda*, 2014. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [on-line]. [cit. 2023–09–15]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/prirodoveda_pv_2014.pdf.

Author Information:

RNDr. Renáta Bernátová, PhD. – Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

VÝZNAM A MOŽNOSTI PODPORY EDUKÁCIE V OBLASTI PRVEJ POMOCI NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA

SIGNIFICANCE AND POSSIBILITIES OF SUPPORTING FIRST AID EDUCATION AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION

Zuzana Fečíková

Zuzana Fecikova

Abstrakt

Príspevok prezentuje možnosti podpory edukácie prvej pomoci na primárnom stupni vzdelávania a zároveň zvyrazňuje dôležitosť a významnosť uvedenej oblasti. Poukazuje na počet evidovaných úrazov v školskom prostredí, ktoré každý školský rok zverejňuje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Uvedené štatistické údaje podporujú snahu o efektívnejšie zaradzovanie modulov prvej pomoci do výchovno vzdelávacieho procesu. Ďalej prezentuje konkrétne možnosti podpory edukácie saturujúcej prezentovanú problematiku. Cieľom príspevku je podporiť a zvyrazniť potrebu vzdelávania prvej pomoci už na primárnom stupni vzdelávania.

Annotation

The paper presents the possibilities of supporting first aid education at the primary level of education and at the same time points out its importance and significance. It is also based on the number of registered accidents in the school environment, which is published every school year by the Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic. The mentioned statistical data support the effort to more effectively include first aid modules in the educational process. Furthermore, it presents concrete possibilities of supporting education saturating the presented issue. The aim of the contribution is to support and highlight the need for first aid education already at the primary level of education.

Kľúčové slová: výchova k zdraviu, prvá pomoc, mladší školský vek.

Key words: health education, first aid, primary level of education.

Úvod

Moduly prvej pomoci sú bazálnou súčasťou výchovy k zdraviu, ktorej cieľom je cieľavedomé nadobúdanie vedomostí, ďalej formovanie návykov a postojov so zreteľom na podporu a ochranu zdravia [2]. Machová a kol. sú toho názoru, že výchova k zdraviu by mala byť jednou z hlavných priorít elementárneho vzdelávania [9]. Dôraz by teda mal byť kladený na odovzdávanie vedomostí implikujúcich princípy a zásady zdravého životného štýlu a v neposlednom rade na prevenciu. Liba definuje výchovu k zdraviu ako proces pri ktorom si osvojujeme potrebný súbor vedomostí, poznatkov, zručností či návykov [8]. „Výsledkom má byť vyvážené formovanie kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti prostredníctvom aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie [8, s. 18].“ Výchova k zdraviu sa nezameriava iba na odovzdávanie súboru informácií, ale tiež na zmenu správania sa jedinca, čím je podporený výrazný formatívny vplyv vo vzťahu

k vlastnému zdraviu. Výchova k zdraviu v súčasnosti nie je samostatným vyučovacím predmetom na primárnom stupni vzdelávania, ale jej obsah sa prelína jednotlivými vyučovacími predmetmi. Moduly výchovy k zdraviu sa zameriavajú na tieto oblasti: racionálna výživa; pohybové aktivity; prevencia problémov s návykovými látkami; hygiena školskej práce a domácej prípravy a v neposlednom rade prvá pomoc.

Štatistické údaje podporujúce významnosť vzdelávania prvej pomoci

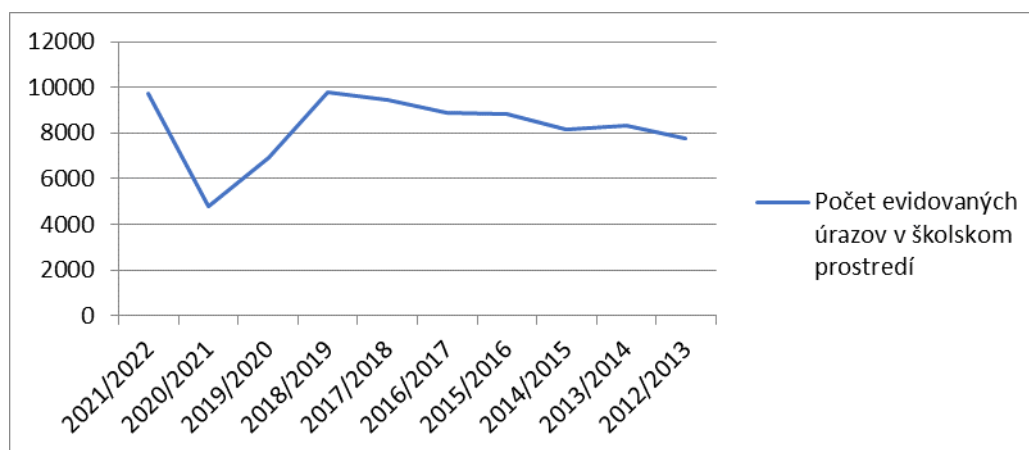
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky [10] reflektuje na vysoký počet úrazov žiakov na základných školách v posledných evidovaných rokoch a ich stúpajúcu tendenciu (mimo obdobia pandémie a následných pandemických opatrení). Publikuje a zverejňuje výkazy úrazovosti žiakov za každý školský rok, ktoré sú verejne dostupné na internete. V Tabuľke 1 ponúkame číselné údaje úrazovosti v jednotlivých školských rokoch za predchádzajúce obdobie desiatich rokov.

Tabuľka 1. Údaje reflektujúce úrazovosť žiakov na základných školách v Slovenskej republike

Školský rok	ZŠ štátne	ZŠ súkromné	ZŠ cirkevné	Počet úrazov spolu
2021/2022	8 834	323	558	9 715
2020/2021	4 340	154	288	4 782
2019/2020	6 443	108	351	6 902
2018/2019	8 990	117	668	9 775
2017/2018	8 753	138	540	9 431
2016/2017	8 307	222	374	8 903
2015/2016	8 424	31	397	8 852
2014/2015	7 766	59	335	8 160
2013/2014	7 930	76	320	8 326
2012/2013	7 319	85	388	7 792

Zdroj: MŠVVaŠ SR 2018 [10]

Na základe uvedeného je značné, že najvyšší počet evidovaných úrazov na základných školách bol v školskom roku 2021 / 2022 (9 715) a najnižší vzhľadom k skúmanej dekáde a mimo školských rokov zasiahnutých pandemiou to bol školský rok 2012 / 2013. Od tohto údaju vidíme ich stúpajúcu tendenciu (porov. Graf 1).



Graf 1. Grafické znázornenie stúpajúcej tendencie úrazovosti žiakov na základných školách v Slovenskej republike (mimo pandemického obdobia)

Zdroj: MŠVVaŠ SR 2018 [10]

Ak sa pozrieme na problematiku úrazovosti detí globálnejšie z celoeurópskeho pohľadu, výsledky štatistických údajov nemôžeme považovať za uspokojivé. Ako uvádza WHO v *European Report on Child Injury Prevention* každý deň v Európskych krajinách zomrie približne 115 detí v dôsledku úrazu [21]. Kocová dopĺňa, že 40% úmrtí detí do 14 roku života je zapríčinené práve

úrazom [7]. To všetko iba potvrdzuje nevyhnutnosť erudovaného vzdelávania v prvej pomoci už na primárnom stupni vzdelávania, ale tiež v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Je žiaduce, aby učitelia ovládali princípy a zásady poskytovania prvej pomoci. Máme za to, že realizácia bezpečnostných opatrení, ale aj vzdelávanie v poskytovaní neodkladnej prvej pomoci je vysoko aktuálne.

Význam takéhoto vzdelávania podporujú aj súčasné tendencie zaradzovania žiakov s poruchami učenia a správania do výchovno-vzdelávacieho procesu. Štátny pedagogický ústav [18; 19] pod záštitou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky upozorňuje, že títo žiaci sú k úrazom náchylnejší. Odporúča, aby učiteľ v triede vyčlenil miesto na ošetrovanie prípadných zranení a krátkodobý pobyt zraneného. Ďalšia štúdia *Increased risk injury in children with developmental disabilities* to potvrdzuje [15]. Výsledky preukázali, že deti s ADD / ADHD, s poruchami správania a autizmom mali dvakrát až trikrát vyššiu prevalenciu vzniku úrazu. V Českej republike podobný výskum realizovala Dončevová v školskom roku 2016 / 2017 [4]. Zo vzorky 200 žiakov, pričom 100 žiakom bolo diagnostikované ADHD zistili, že počas výskumu 49% žiakov s ADHD utrpelo úraz. Zo vzorky intaktných detí bez diagnostikovaného ADHD utrpelo úraz 26% žiakov. Žiaci boli vo veku 10-15 rokov z 11 základných škôl v Českej republike. Uvedené výskumy potvrdzujú, že žiaci s poruchami učenia a správania sú v rámci výskytu úrazov ohrozenejší. Vede nás to k záveru, nakoľko aj títo žiaci môžu byť v rámci inklúzie zaradzovaní do bežného vzdelávacieho procesu, aby sa vzdelávanie prvej pomoci stalo aktuálnejším.

Možnosti podpory vzdelávania prvej pomoci

Údaje na ktoré sme poukázali zvyčajne zdôrazňujú snahu o efektívnejšiu a praktickejšiu prípravu v danej oblasti. Ako uvádza Kocová „preventívne opatrenia, dokonale organizovaná, včas a správne poskytnutá prvá pomoc určuje často ďalší osud postihnutého“ [7, s. 61]. Prvú pomoc charakterizujeme 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“ [14, s. 5]. Aj napriek tomu, že princípy prvej pomoci nie sú náročné na pochopenie a zvládnutie, konštatujeme, že v súčasnosti sa vzdelávaniu v tejto oblasti nevenuje dostatočná pozornosť. Vychádzajúc z prezentovaných štatistických údajov tiež konštatujeme, že vzdelávanie prvej pomoci by malo reflektovať jej nevyhnutnosť a kľasť dôraz na osvojenie si potrebného penza vedomostí, ale najmä praktických zručností, ktoré sú najvyšším predpokladom úspešnosti jej zvládnutia.

Ambíciu eliminovať úrazovosť žiakov v školskom prostredí podporujú aj jednotlivé programy a projekty. Za jeden z nosných považujeme program *Zdravie pre všetkých v 21. Storočí*, ktorý zdôrazňuje snahu o implementáciu aktivít reflektujúcich prevenciu úrazovosti. S rovnakým motívom a s podporou Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky bola vytvorená kampaň *Aby deti nezomierali*. V intencii s uvedeným bol v rokoch 2006-2010 vytvorený projekt *Zavedenie registra sledovania úrazovosti detí a mladistvých* [1]. Zefektívňovanie vzdelávania prvej pomoci podporuje aj Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky, ktoré vytvorilo *Národný program starostlivosti o deti a dorast v Slovenskej republike*. Jedným z jeho cieľov bolo podporiť celoživotné vzdelávanie v oblasti prvej pomoci [11]. V intencii uvedeného bola v roku 2022 vyhlásená výzva na *Zdravotníckeho pracovníka v materskej, v základnej a v strednej škole*. V rámci danej výzvy bolo podporených 92 škôl v Slovenskej republike (materských, základných, stredných) a zdravotnícki pracovníci ako nepedagogický zamestnanci budú na danej škole pôsobiť do 31. 8. 2024, kedy sa projekt finálne vyhodnotí.

Projekt má tri nosné témy:

1. Prevencia onkologických ochorení, zdravého životného štýlu, obezity, nesprávnej výživy.
2. Prevencia zubného kazu.
3. Prvá pomoc (pod záštitou Slovenskej komory zdravotníckych záchranárov).

Túto výzvu vníma Ministerstvo zdravotníctva ako investíciu do súčasnej generácie detí a mladistvých a teda ako investíciu do budúcnosti [12].

V súvislosti s tým spomenieme aj český program *ZDrSEM*, ktorý má rovnaký cieľ a okrem iného saturuje možnosti reflektujúce na skvalitňovanie vzdelávania v prvej pomoci na základných školách. Ich publikácia *První pomoc zážitkem* je motivačne prepracovaná a vhodná pre žiakov mladšieho školského veku. Taktiež organizujú aj metodické školenia pre učiteľov v praxi [20]. Podobnú ambíciu malo aj Ministerstvo školstva v spolupráci so Slovenským Červeným krížom, Policajným zborom, Hasičským a záchranným zborom, ktoré vydalo publikáciu *Kamil a psík zdravotník* primárne adresovanú pre žiakov 2. a 3. ročníka základnej školy. Publikácia bola rozšírená do škôl a bola zaradená do zoznamu odporúčaných materiálnych didaktických prostriedkov [13]. Na podobnom koncepte vznikol projekt *První pomoc prožitkem: PAMATUJ – POSKYTNI – PŘEDÁVEJ*, ktorý sa usiluje o implementáciu vzdelávania prvej pomoci do výchovno-vzdelávacieho procesu, ale tiež do kontinuálneho vzdelávania pedagógov. Zverejňuje publikácie a príručky prvej pomoci určené pre školy, ďalej metodické usmernenia, súbory aktivít pre žiakov determinujúcich uvedenú oblasť a návrh koncepcie vzdelávania učiteľov v prvej pomoci [6]. Ďalším inšpiratívnym námetom sú zahraničné výučbové moduly prvej pomoci, ktoré sú určené pre žiakov vo veku 7-16 rokov. Sú voľne dostupné na internete a vypracovala ich organizácia St. John Ambulance [17]. Tieto moduly v sebe implikujú podrobný opis konkrétnej vyučovacej jednotky s uvedenými informáciami o činnosti žiaka a učiteľa s časovým harmonogramom a požadovanými zdrojmi. Dôraz je kladený na praktické cvičenia. Okrem toho ponúkajú kvízy o prvej pomoci, v ktorých sú otázky automaticky vyhodnotené, ďalej prezentácie a rozličné plagáty. Zároveň autori zdôrazňujú potrebu adekvátnych vedomostí učiteľa o prvej pomoci vo vzťahu k výučbovým modulom.

Jednotlivé edukačné programy sa stávajú perspektívnym vodidlom pre realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorom hlavnou ambíciou by malo byť, aby edukácia v oblasti prvej pomoci bola čo najefektívnejšia. V intencii s uvedeným považujeme za dôležité spomenúť aj ďalšie možnosti podporujúce skvalitnenie výučby. Za vhodné metódy / postupy / stratégie na sprostredkovanie učiva o prvej pomoci považuje Fedorová pozorovanie, opis, demonštráciu, vysvetľovanie, rozprávanie, rozhovor, hrový charakter edukácie, situačné hry, inscenačné hry, prezentácie v programe MicrosoftOffice PowerPoint (predovšetkým interaktívne), pracovné listy či prácu s knihou [5]. Charlier a De Fraine vo svojej štúdií porovnávali účinnosť tradičného vzdelávania prvej pomoci (teória – prax) a vzdelávania prostredníctvom hier [3]. Ich výsledky podporujú tendencie využívania kombinácie týchto dvoch spôsobov. Kocová a kol. po realizácii prieskumu zameraného na zisťovanie úrovne vedomostí detí školského veku o prvej pomoci publikujú k skvalitneniu a zefektívneniu vzdelávania nasledujúce odporúčania [7]:

- edukáciu v tejto oblasti rozdeliť do viacerých blokov;
- preferovať praktický charakter výučby a vzájomné precvičovanie;
- teoretická časť zameraná na vysvetľovanie by nemala byť dlhšia ako 10 minút;
- nový okruh začínať zaujímavým a pútavým príbehom;
- využívať krátke inštruktážne filmy;
- klásť dôraz na prípadné následky neposkytnutia prvej pomoci včas a správne;
- do vzdelávania zakomponovať modelové situácie.

Efektívna podpora vzdelávania prvej pomoci je teda s využívaním didaktických hier, modelových situácií či edukačných videí. V súvislosti s tým zvýrazňujeme projekt Michala Kubovčíka „Baštrng“. Jeho súčasťou sú edukačné videá s postupmi prvej pomoci, ktoré sú voľne dostupné na internete. Pri ich vytváraní spolupracuje s odborníkom na danú problematiku Viliamom Dobiášom, riaditeľom Červeného kríža. Videá sú podané inšpiratívnym spôsobom a zameriavajú sa na kardiopulmonálnu resuscitáciu detí a dospelých, bezvedomie, šok, dusenie, epilepsiu, alergické a anafylaktické reakcie a ďalšie. Za motivujúcu súčasť videí považujeme spoluprácu aj s inými známymi slovenskými osobnosťami [16]. Na základe vlastnej skúsenosti konštatujeme, že videá sú pre žiakov zábavné a inšpiratívne s výrazným edukačným potenciálom. Zároveň však odporúčame, aby boli zaradzované až od druhého ročníka primárneho stupňa vzdelávania.

Záver

Vo vzťahu k obsahovej štruktúre prvej pomoci a v intencii analýzy jednotlivých programov a možností podpory vzdelávania konštatujeme, že uvedenej problematike je potrebné sa hlbkovo venovať aj s cieľovou adresnosťou žiakov mladšieho školského veku. Ako sme v úvode príspevku prezentovali, počet evidovaných úrazov na regionálnych základných školách v Slovenskej republike považujeme za vysoký a s narastajúcou tendenciou. Školské prostredie je dynamické a hektické a teda vznik úrazu nevieme vylúčiť. Preto je dôležité, aby sa vzdelávanie prvej pomoci systematicky zaradzovalo už do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov a následne do edukačnej reality na primárnom stupni vzdelávania. Učitelia majú možnosti využiť rôzne motivačné prostriedky k zefektívneniu vzdelávania prvej pomoci a preto sme niektoré vybrané prezentovali a stručne popísali v príspevku. Sme toho názoru, že uvedené skutočnosti majú potenciál zvýrazniť a podporiť vzdelávanie prvej pomoci a taktiež modifikovať a inovovať výchovu k zdraviu v školskom prostredí so zameraním na prvú pomoc.

Zoznam bibliografických odkazov

1. ANDRAŠČÍKOVÁ, Š., KOCIOVÁ, K., DERŇÁROVÁ, E., 2009. Pre prevenciu úrazov detí. In: *Sestra a lekár v praxi*. Roč. 8, č. 3-4, s. 42. ISSN: 1335 – 9444.
2. BAŠKOVÁ, M. a kol., 2009. *Výchova k zdraviu*. Martin: Osveta. ISBN 978 – 80 – 8063 – 320 – 2.
3. CHARLIER, N., DE FRAINE, B., 2013. Game-based learning as a vehicle to teach first aid content: a randomized experiment. [online]. [cit. 2023–07–10]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23782092>.
4. DONČEVOVÁ, L., 2018. Zvýšené riziko úrazovosti u detí s ADHD a možnosti primárnej prevencie v podmienkach školy. In: *GRANT journal 2018*. roč.7, č. 1, s. 22-15. ISSN 1805 – 0638.
5. FEDOROVÁ, E., 2012. *Ochrana života a zdravia v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. [online]. [cit. 2023–07–10]. Dostupné z: https://mpc-educ.sk/sites/default/files/projekty/vystup/3_ops_fedorova_luboslava_-_ochrana_zivota_a_zdravia_v_primarnom_vzdelavani.pdf.
6. FRANĚK, O., TRČKOVÁ, P., 2014. *Materiály pro výuku první pomoci ve školách*. [online]. [cit. 2023–07–10]. Dostupné z: <https://ppp.mimoni.cz/materialy-pro-vyuku-prvni-pomoci-ve-skolach/>.
7. KOCO VÁ, S. a kol., 2007. Úroveň vedomostí detí školského veku o poskytovaní prvej pomoci. In: *MOLISA 4 – Medicínsko-ošetrovateľské listy Šariša*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove. ISBN: 978 – 80 – 8068 – 622 – 2.
8. LIBA, J., 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Grafotlač Prešov, s.r.o. ISBN 978 – 80 – 555 – 1612 – 7.
9. MACHOVÁ, J. a kol., 2009. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978 – 80 – 247 – 2715 – 8.
10. *MŠVVaŠ SR. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. 2018. Úrazovosť detí, žiakov a študentov. [online]. [cit. 2023–07–04]. Dostupné z <http://web.uips.sk/urazy/>.
11. *MzSR. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky*. 2015. *Národný program starostlivosti o deti a dorast v Slovenskej republike na roky 2008-2015*. [online]. [cit. 2023–07–06]. Dostupné z: <http://www.health.gov.sk/Clanok?narodny-program-starostlivosti-o-deti-a-dorast>.
12. *MzSR. Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky*. 2022. *Začínáme vychovávať generáciu zodpovedných ľudí v starostlivosti o svoje zdravie*. [online]. [cit. 2023–07–06]. Dostupné z: <https://www.health.gov.sk/Clanok?mz-statna-tajomnicka-zdravie-ziaci-vzdelavanie>.

13. NOSKAJOVÁ, K., 2017. Kamil a psík zdravotníka. Bratislava: Nadácia Pontis. ISBN 978 – 80 – 971310 – 8 – 1.
14. PIŠTEJOVÁ, M., KRAUS, D., 2017. Prvá pomoc v praxi. Rokus, s.r.o. ISBN 978 – 80 – 89510 – 52 – 8.
15. ROWE, R., MAUGHAN, B., GOODMAN, R., 2004. Childhood psychiatric disorder and unintentional injury: findings from a national cohort study. In: Journal of Pediatric Psychology. roč. 29, č. 2, s. 119-130. ISSN 0146 – 8693. [online]. [cit. 2023–07–11]. Dostupné z: <http://www.grantjournal.com/issue/0701/PDF/0701doncevova.pdf>.
16. Slovenský Červený Kríž., 2019. [online]. [cit. 2023–07–12]. Dostupné z: http://prvapomoc.redcross.sk/prva_pomoc.
17. St. John ambulance., 2015. First aid for children – A-Z of all first aid teaching modules. [online]. [cit. 2023–07–13]. Dostupné z: <https://www.sja.org.uk/course-information/training-for-pupils/>.
18. ŠPÚ. Štátny pedagogický ústav. 2013. Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. [cit. 2023–07–05]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/2577_mim.pdf.
19. ŠPÚ. Štátny pedagogický ústav. 2017. Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie. [online]. [cit. 2023–07–05]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp-ziakov-poruchou-aktivity-pozornosti-2017.pdf>.
20. ŠTĚPÁNEK, K. a kol., 2014. Prvá pomoc zážitkem. Brno: CPress. ISBN 978 – 80 – 264 – 0105 – 6.
21. WHO – World Health Organization. 2008. European Report on Child Injury Prevention. ISBN 978 – 92 – 890 – 4295 – 6. [online]. [cit. 2023–07–10]. Dostupné z: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/83757/E92049.pdf.

Information about authors:

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

VÝCHOVA K ZDRAVIU V PRIMÁRNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU A V ČESKEJ REPUBLIKE

HEALTH EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA AND THE CZECH REPUBLIC

Beáta Sakalová

Beata Sakalova

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá témou výchovy k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku a v Českej republike. Pozornosť je venovaná problematike zdravia a zdravotnej gramotnosti v súčasnosti. Zameriava sa tiež na implementáciu a východiská podpory zdravia na 1. stupni základných škôl na Slovensku a v Českej republike. V poslednej časti príspevku sa venujeme analýze kurikulárnych dokumentov oboch krajín a na základe ich komparácie v oblasti podpory zdravia uvádzame potrebné odporúčania.

Annotation

The contribution addresses the topic of health education at the primary level of education in Slovakia and the Czech Republic. Attention is given to the issues of health and health literacy in the present day. It also focuses on the implementation and foundations of health support at the primary level of elementary schools in Slovakia and the Czech Republic. In the final part of the contribution, we analyze the curriculum documents of both countries and, based on their comparison in the field of health support, provide necessary recommendations.

Kľúčové slová: výchova k zdraviu, zdravie, zdravotná gramotnosť, štátny vzdelávací program.

Key words: health education, health, health literacy, state educational program.

Úvod

Zdravie za uplynulé roky bolo vnímané jednotlivcami a societou rôzne. S rozvojom lekárskeho vied sa postupne jeho posudzovanie stávalo do protipólu ochorenia. Za zdravého bol považovaný ten, kto nebol chorý. Za posledné desaťročie je však tento biomedicínsky model zdravia prekonaný a v popredí stojí jeho holistické chápanie. Zdravie patrí k najvýznamnejším hodnotám ľudského života, a práve preto je žiaduce uchovať stav zdravia čo najdlhšie počas nášho života. K zdraviu by sme mali pristupovať zodpovedne a prispievať k eliminácii rizikových faktorov, ktoré zdravie poškodzujú. Aby sme sa mohli správať zodpovedne, je potrebné poznať aspoň primárne atribúty zdravia a choroby, teda byť zdravotne gramotný [2]. Centrom formovania zdravotnej gramotnosti považujeme celý systém výchovno-vzdelávacieho systému od predprimárneho vzdelávania až po stredoškolské. Z tohto dôvodu bude pozornosť venovaná problematike zdravia a zdravotnej gramotnosti, implementácii podpory zdravia na primárnom stupni vzdelávania a v neposlednom rade komparácii kurikulárnych dokumentov na Slovensku a v Českej republike.

1. Zdravie a zdravotná gramotnosť

Svetová zdravotnícka organizácia (World Health Organization – WHO) definuje zdravie ako „stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody (well-being)“ [6]. Na konferencii WHO, ktorá sa konala v Alma-Ata v roku 1978 bolo prijaté uznesenie, že zdravie predstavuje základné ľudské právo a že celosvetovo najvýznamnejší sociálny cieľ predstavuje dosiahnutie najvyššej možnej úrovne zdravia. K jeho realizácii je potrebná spolupráca rôznych rezortov, nielen zdravotníctvo, ale aj sociálne a ekonomické odbory [15].

Podľa Machovej a Kubátovej zahrňuje definícia zdravia v období dospievania i neprítomnosť rizikového správania a úspešný prechod jedinca do dospelosti [9]. V súčasnosti stojí v popredí prístup holistický, ktorý na jedinca nenazerá izolovane, ale chápe ju ako komplexnú bio-psycho-sociálnu a duchovnú bytosť v kontexte prostredia a rôznych faktorov, ktoré ju ovplyvňujú [13].

Rovnako ako u nás, tak i v zahraničí je v posledných rokoch veľmi diskutovanou témou zdravotná gramotnosť. Tieto názory môžeme pripisovať aj vďaka výsledkom prieskumu, ako je napríklad European Health Literacy Survey, ktorý odhalil pomerne znepokojivé dáta týkajúce sa zdravotnej gramotnosti v niekoľkých európskych krajinách. Holčík hovorí o zdravotnej gramotnosti, ktorá je podľa WHO definovaná ako „sociálna a kognitívna zručnosť, ktorá determinuje motiváciu a schopnosť jedincov získavať prístup k informáciám v oblasti zdravia, porozumieť im a využívať k rozvoju a udržaniu si zdravia [6]. Podľa Nutbeam et. al môžeme zdravotnú gramotnosť považovať za významného činiteľa na to, že jedinec dokáže prevziať proaktívnu rolu v oblasti zdravia a životného štýlu a je schopný vystupovať ako aktívny partner pri komunikácii s inštitúciami či zdravotníckymi pracovníkmi [11].

Tým, že u ľudí prevláda motivácia k osobnej zodpovednosti za svoje zdravie, sú motivovaní k uplatňovaniu zásad vhodného životného štýlu a k efektívnemu využívaniu zdravotníckeho systému, je pre nich stále viac náročnejšie orientovať sa vo všetkých informáciách, chápať im, vedieť ich vyhodnotiť a využívať. Nastáva teda rovnaký paradox, ktorý vedie ku kríze zdravotnej gramotnosti v Európe i mimo nej [7].

Potreba zvyšovania úrovne zdravotnej gramotnosti na úrovni kognitívnej, afektívnej (postojovej), ale i psychomotorickej (zručností aplikované do bežného života) vyplýva z výsledkov napríklad štúdie Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) Slovensko 2021 / 2022. Na základe tejto štúdie vyplývajú zistenia, že sa zdravotná gramotnosť školákov za posledné štyri roky nezlepšila. Znepokojujúcim zistením je, že pribudlo viac 13-ročných a 15-ročných detí s nízkou mierou zdravotnej gramotnosti. Školské inštitúcie podľa štúdie realizujú a koordinujú podporu zdravia v rôznej miere. Podporou zdravia na škole sa zaoberá jedna poverená osoba, čo predstavuje (61%) škôl, len štvrtina škôl (24%) disponuje tímom podpory zdravia alebo pracovnou skupinou zameranou na oblasť zdravia a takmer polovica škôl má konkrétnu stratégiu alebo program podpory zdravia v školskom vzdelávacom programe.

1.2. Východiská podpory zdravia na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku.

Slovenský školský systém a jeho štruktúra prešla v roku 2008 na systém kategorizácie vzdelávania ISCED (The International Standard Classification of Education). Primárny stupeň vzdelávania je podľa medzinárodnej klasifikácie ISCED charakterizovaný ako úroveň 1 a je podľa najnovšieho školského zákona o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008 Z.z) najvyšší cieľový program vzdelávania. Štátny vzdelávací program (ŠVP) predstavuje 70% záväzného obsahu vzdelávania a Školský vzdelávací program (ŠkVP) reprezentuje 30% obsahu adaptovaného podmienkam, zameraniu školských inštitúcií, záujmov, tradíciám žiakov, ktorý si školy vytvárajú samy. Tieto dokumenty majú zaistiť profil absolventa primárneho vzdelávania, ktorý disponuje kľúčovými kompetenciami. Oblasť podpory zdravia vychádza z osvojenia osobných, občianskych a sociálnych spôsobilostí, kde absolvent nadobudne kompetenciu zvoliť si aktivitu v prospech svojho zdravia. Na základe obsahovej analýzy štátneho vzdelávacieho programu konštatujeme, že tematiku výchova k zdraviu môžeme pozorovať v každej oblasti edukačného pôsobenia. Prozdorotné pôsobenie môžeme pozorovať najmä v predmetoch Telesná a športová výchova vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb,

prírodoveda, prvouka, ale aj etická výchova, pracovné vyučovanie. ISCED 1 poskytuje priestor prehĺbiť prozdravotnú problematiku aj prostredníctvom prierezových tém, ako Environmentálna výchova, Multikultúrna výchova, Osobnostný a sociálny rozvoj, Mediálna a Dopravná výchova, Ochrana života a zdravia či Tvorba projektu a prezentačné zručnosti. Zo súčasnej spoločenskej reality vyplýva požiadavka realizovať na školách komplexnú a systematickú výchovu k zdravému životnému štýlu. Domnievame sa, že najideálnejšou možnosťou je zavedenie samostatného vyučovacieho predmetu Výchova k zdraviu v primárnom stupni vzdelávania, čím sa zabezpečí prehĺbenie a rozvoj nevyhnutných vedomostí, zručností, návykov, postojov a hodnotových noriem z oblasti výchovy k zdraviu a zdravému životnému štýlu. Ďalšiu možnosť vidíme vo vyučovacom predmete Telesná a športová výchova, ktorý je povinným predmetom na primárnom stupni vzdelávania a časová dotácia predmetu predstavuje 2 hodiny týždenne. Primárnym cieľom predmetu je pozitívne podnecovanie vývinu kultúrne gramotnej osobnosti na základe pohybu s dôrazom na zdravotnú zdatnosť a radostné prežívanie pohybovej činnosti. Z cieľov v rámci tohto predmetu, ktoré vychádzajú zo všeobecných cieľov vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb by sme vyzdvihli najmä: osvojenie si zásad zdravého životného štýlu, identifikovanie zdravej a nezdravej výživy pre človeka, osvojenie si nebezpečenstiev zdravia ohrozujúcich látok, poznanie významu a vplyvu pohybovej aktivity na človeka, zásady prvej pomoci, osvojenie si základných spôsobov otužovania [14].

Za najefektívnejší prostriedok k dosiahnutiu všetkých stanovených cieľov sa považuje kvalitne a systematicky realizovaný proces, v ktorom významnú rolu zohráva práve pedagóg a jeho kompetencie, ktorými disponuje.

1.3. Východiská podpory zdravia na primárnom stupni vzdelávania v Českej republike.

V súčasnosti sa systém vzdelávania v Českej republike riadi systémom kurikulárnych dokumentov, ktoré predstavujú dve úrovne – štátnu a školskú. Štátna úroveň je pod záštitou Národného programu vzdelávania a rámcovými vzdelávacími programami, ktoré sú špecifikované pre jednotlivé stupne vzdelávania (predškolský, základný, stredný a iný). V roku 2001 bol vydaný Rámcový vzdelávací program pre predškolské vzdelávanie (RVP PV), v roku 2004 Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie (RVP ZV), v roku 2007 Rámcový vzdelávací program pre gymnáziá a Rámcové vzdelávacie programy pre stredné odborné školy. Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie (RVP ZV) vymedzuje 10 všeobecných cieľov vzdelávania, 7 kľúčových kompetencií, 9 vzdelávacích oblastí a 6 prierezových tém.

Tematika podpory zdravia je na primárnom stupni vzdelávania zakomponovaná vo vzdelávacej oblasti Človek a jeho svet v rámci 5 tematických okruhov. Otázky týkajúce sa zdravia sú v tejto oblasti zamerané na jedinca, spoločnosť, rodinu, a to v zmysle sebapoznávania, rozvoja a upevňovania si pracovných, preventívnych návykov, uplatňovania pravidiel bezpečného správania sa. Nosným a hlavným okruhom v súvislosti so zdravím a životným štýlom predstavuje tematický celok Človek a jeho zdravie. Cieľové zameranie vzdelávacej oblasti smeruje k rozvoju kľúčových kompetencií. Pri problematike zdravia ide najmä o kompetenciu personálnu a sociálnu. K utváraniu a formovaniu postojov žiakov k zdraviu, k zdravej životospráve, ale i k preberaniu zodpovednosti za svoje i zdravie iných prispieva významne rozvoj kľúčových kompetencií [12]. Edukácia v tejto vzdelávacej oblasti smeruje k zážitkovému vyučovaniu a k praktickým skúsenostiam žiakov v reálnych životných podmienkach. Na vzdelávaciu oblasť na 2. stupni základných škôl nadväzuje vyučovacím predmetom Výchova ke zdraví, ktorý sa realizuje ako samostatný vyučovacím predmet.

Okrem vyššie uvedeného je problematika zdravia a životného štýlu v RVP ZV sprístupnená aj vo vyučovacom odbore Telesná výchova [12]. Dlhodobým cieľom telesnej výchovy je smerovať žiakov k pravidelnej pohybovej činnosti ako prirodzenej súčasť každodenného života.

1.4. Odporúčania vyplývajúce z komparácie kurikulárnych dokumentov na Slovensku a v Českej republike.

Vzdelávací systém a jeho koncepcia výchovy k zdraviu je na Slovensku a v Českej republike v rámci kľúčových kompetencií a prierezových tém značne podobná. Aj napriek tomu, že sú vzdelávacie oblasti koncipované podobne, považujeme za potrebné

zdôrazniť niektoré existujúce rozdiely (Tabuľka 1), ktoré vyplývajú z komparácie kurikulárnych dokumentov daných krajín.

Prehľad ukotvenia podpory zdravia			
Slovenská republika		Česká republika	
Vzdelávacia oblasť	Zdravie a pohyb	Vzdelávacia oblasť	Člověk a jeho svět
Predmety	Prírodoveda, Prvouka, Telesná a športová výchova, Etická výchova, Pracovné vyučovanie,	Tematické okruhy	Místo, kde žijeme Lidé kolem nás Lidé a čas Rozmanitost přírody Člověk a jeho zdraví
Nosný okruh	Zdravie a pohyb	Nosný okruh	Člověk a jeho zdraví
Nosný predmet	Telesná a športová výchova	Nosný predmet	Možnost tvorby různých variant vyučovacích predmetov

Tabuľka 1. Porovnanie kurikulárnych dokumentov 1. stupňa základných škôl na Slovensku a v Českej republike z hľadiska podpory zdravia

V Českej republike môžeme vidieť viac možností vytvárania rôznych variant vyučovacích predmetov na základe primeranejších možností prepájania tém v rámci jednotlivých tematických okruhov. Výchovno-vzdelávací proces ponúka konkrétne a modelové situácie prostredníctvom ktorých si žiaci osvojujú pravidlá správania, konania či rozhodovania v rôznych situáciách bežného života. Obsah vzdelávania sa sústreďuje na prepojenie vzdelávacích oblastí s praktickými ukázkami a skúsenosťami a vychádza z reálneho života. Súhlasíme s tvrdením autorov Libu a Portíka, ktorí v realizácii výchovy k zdraviu na 1. stupni vzdelávania na Slovensku vidia primárne v zdravotno-preventívnych témach, ktoré sú rozptýlené vo vyučovacích predmetoch [8]. Takýmto spôsobom sa stráca súvislosť a efektívne edukačné pôsobenie na žiaka v oblasti podpory zdravia.

Ako vyššie uvádzame, na Slovensku je v súčasnosti nosným predmetom v kontexte ukotvenia podpory zdravia v kurikulárnych dokumentoch predmet Telesná a športová výchova. Práve z tohto dôvodu sme upriamili pozornosť najmä na odporúčania súvisiace s uvedeným vyučovacím predmetom. Pohyb predstavuje pre každého z nás nesmierne dôležitú súčasť každodenného života. Autori Mužík, Pech hovoria o výskyte klesania pohybovej aktivity, ktorý je spôsobený režimom dňa dieťaťa, ale i spôsobom života rodiny v súčasnej societe [10].

Na základe komparácie kurikulárnych dokumentov oboch krajín uvádzame odporúčania, ktoré by mohli dopomôcť k posilneniu pohybovej zložky výchovy k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania na Slovensku.

V rámci predmetu Telesná a športová výchova na 1. stupni základných škôl odporúčame:

- presadzovanie zážitkových metód vyučovania a realizáciu modelových situácií,
- posilniť integrované tematické vyučovanie predmetov (telesná a športová výchova, hudobná výchova, výtvarná výchova),
- začleniť do vzdelávacieho obsahu prvky muzikoterapie, arteterapie,
- zaviesť samostatný vyučovací predmet Výchova k zdraviu a uchopiť problematiku komplexnejšie.

Na základe uvedeného je žiaduce venovať pozornosť:

- príprave budúcich učiteľov v oblasti výchovy k zdraviu zvýšením zdravotnej gramotnosti,
- zvyšovaniu kvalifikačnej úrovne pedagógov základných škôl v oblasti pohybovej prípravy a výchovy k zdraviu prostredníctvom inovatívnych metód vzdelávania,
- spolupráci školských inštitúcií a rodiny pri realizovaní a organizácii mimoškolského vyučovania a jeho aktivít,
- posilneniu výchovy k zdraviu vo výchovno-vzdelávacom procese tvorbou metodických príručiek, ktoré budú mať učitelia k dispozícii kedykoľvek,
- posilneniu spolupráci základných a vysokých škôl pri organizovaní I mimoškolských pohybových aktivít prostredníctvom pedagogických praxí.

Záver

Súčasná societa reaguje na aktuálne civilizačné vplyvy mnohými nežiaducimi ukazovateľmi životného štýlu, medzi ktoré patrí absencia pohybu, obezita, nadváha, zvyšujúca sa tendencia alergických ochorení, ochorení kardiovaskulárnej povahy, nárast problémov s návykovými látkami. Výchova k zdraviu patrí k najvýznamnejším nástrojom pre zvýšenie zdravotnej gramotnosti, a tým pádom i kvality života v danej oblasti. Podľa Čeledovej a Čevelu je známe, že návyky k zdravému životnému štýlu sa najjednoduchšie utvárajú a ovplyvňujú práve u útlom veku, a preto je významné aby bola výchova k zdraviu zameraná už na deti najnižšej vekovej kategórie [3]. Podľa Bernátovej je výchova k zdraviu neoddeliteľnou súčasťou obsahového štandardu primárneho stupňa vzdelávania. Svoj význam nadobúda už v predprimárnom vzdelávaní. K jej realizácii v prostredí materských a základných škôl je žiaduca odborná a metodická príprava študentov v pregraduálnej príprave spôsobom, aby boli schopní ju realizovať aj v školských podmienkach.

Východiskom a značnou výzvou sa stáva efektívna implementácia prozdravotnej edukácie do prostredia primárneho stupňa vzdelávania reflektujúca špecifiká súčasných detí. Keďže ide o dynamický, neobmedzený faktor považujeme za potrebné nepretržite venovať pozornosť jeho vývoju a primerane na neho reagovať, nakoľko ovplyvňovanie zdravia má z dlhodobého hľadiska významný vplyv na kvalitu bytia.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BERNÁTOVÁ, R., 2019. Výchova k zdraviu a študenti učiteľstva pre primárne vzdelávanie. In: *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Mukačevo. DOI 10.31339/2413-3329-2019-2(10)-169-172.
2. CICHÁ, M. et al., 2017. *Pedagogická antropologie v podmínkách současné školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5246-3.
3. ČELEDOVÁ, L. a ČEVELA, R., 2010. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3213-8.
4. *Health behaviour in school-aged children*. 2021/2022. *HBSC Slovensko*. Dostupné na: <https://hbcslovakia.com/hbcs-slovensko-2021-2022/>.
5. HOLČÍK, J., 2004. *Zdraví 21. Úvod do evropské zdravotní strategie*. Praha: Ministerstvo zdravotnictví ČR.
6. HOLČÍK, J., 2009. *Zdravotní gramotnost a její role v péči o zdraví*. Brno: MSD.
7. KICKBUSCH, I. a kol., 2013. *Health literacy. The solid facts*.
8. LIBA, J., PORTÍK, M., 2011. Výchova k zdraviu v školskom vzdelávacom programe primárnej školy. In: *Škola a zdraví pro 21. Století. Výchova ke zdraví: Podněty ke vzdělávacím oblastem*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5524-7.
9. MACHOVÁ, J. KUBÁTOVÁ, D., 2009. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada.
10. MUŽÍK, V., PECH, V., 2010. Pohyb jako základní potřeba dětí. In: *Škola a zdraví pro 21. století*. Brno: Vydavatelství MU, ISBN 978-80-7391-1047-7.
11. NUTBEAM, D. et al., 2018. Health Literacy in Context-Settings Media and Populations. In: *Innternational journal of environmental research and public health*. ISSN 1660-4601.
12. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2023. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
13. RUADENSKÁ, J., JAVURKOVÁ, A., 2011. *Lékařská psychologie ve zdravotnictví*. Praha: Grada.
14. *Štátny vzdelávací program (ISCED 1)*. [cit. 2016. 06. 08] Dostupné na internete: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
15. WHO, 1978. Dostupné na: <https://www.who.int/europe/home?v=welcome>.

Information about authors:

Mgr. Beáta Sakalová – Department of Natural Sciences Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

НАУКОВІ ТЕОРІЇ ТА СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРИ

SCIENTIFIC THEORIES AND MODERN GAME RESEARCH

Євгенія Скворчевська

Yevheniia Skvorchevska

Анотація

У статті розглянуто наукові теорії та сучасні підходи до дослідження гри. Визначено, що граючи, дитина готується до дорослого життя, освоює соціальні ролі, моделі статевої поведінки. В ігровій діяльності розвивається пам'ять, довільна увага, уява, мова, ігрова ситуація допомагає дитині розвивати мислення. Гра передбачає певну форму пізнання світу, провідну діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. Ігровий простір являє собою соціокультурне середовище дитини дошкільного віку, яке передбачає єдність соціальних засобів забезпечення різноманітної діяльності. Навчальна діяльність підпорядковується загальним правилам гри, а навчальний матеріал використовується в якості її засобу.

Annotation

The article discusses scientific theories and modern approaches to the study of the game. It has been determined that while playing, a child prepares for adult life, masters social roles, and models of gender-role behavior. Play activities develop memory, voluntary attention, imagination, language; a play situation helps a child develop thinking. Play presupposes a certain form of knowledge of the world, a leading activity in which the child satisfies his cognitive, social, moral, and aesthetic needs. The play space represents the sociocultural environment of a preschool child, presupposing the unity of social means to ensure a variety of activities. Educational activities are subject to the general rules of the game, and educational material is used as its means.

Ключові слова: теорія гри, гра, дошкільний вік, ігрова діяльність, мотив гри.

Key words: game theory, game, preschool age, game activity, game motive.

Вступ

Ігрова діяльність – провідна діяльність дошкільного віку. Вона сприяє розвитку пізнавальної діяльності дитини, її мислення, мови. У грі формуються такі вікові новоутворення, такі як: регуляція поведінки, здатність діяти у внутрішньому плані, навички соціальної взаємодії. Гра стимулює дослідницьку поведінку, спрямовану на пошук та отримання нової інформації. Стимулюється розвиток пізнавальних здібностей, спостережливості, кмітливості та допитливості. Створюючи уявні ситуації, дитина може рухатися простором і часом, отже, розвиваються просторово-часові функції.

Рольова гра розвиває довільну увагу і довільну пам'ять через прагнення зрозуміти і найкраще відтворити внутрішній зміст ролі та правила її виконання. Ці пізнавальні здібності мають першорядне значення для успішного навчання у школі. У грі формується самосвідомість дитини – здатність до ідентифікації через ототожнення себе з образом або

роллю в образній чи сюжетно-рольовій грі, з іншими учасниками гри в грі з правилами або іншими персонажами або з глядачами в режисерській грі.

Ігрова ситуація та дії в ній надають постійний вплив на розвиток розумової діяльності дитини дошкільного віку. У грі дитина вчиться діяти із заступником предмета – вона дає заступнику нову ігрову назву та діє з нею відповідно до назви. Поступово ігрові події з предметами скорочуються, дитина навчається думати про предмети і з ними у розумовому плані. Таким чином, гра більшою мірою сприяє тому, що дитина поступово переходить до мислення у плані уявлень.

Вплив гри на розвиток особистості дитини полягає в тому, що через неї вона знайомиться з поведінкою та взаємовідносинами дорослих людей, набуває основних навичок спілкування.

1. Історичний аспект гри

1.1. Теорії гри у психології. Розвиток і становлення сучасної теорії гри знаходиться в руслі соціально-педагогічних змін, що відбуваються в освіті та вихованні людини на різних етапах розвитку людського суспільства.

Розглянемо кілька етапів в історичному становленні педагогічної теорії гри і ігрового методу навчання.

Перший етап характеризується філософським осмисленням значущості гри. Багато видатних мислителів минулого звертали увагу на ефективність використання гри в процесі навчання, але особливе місце відводилося їм в епоху Античності. Елліністична культура звела гру в ранг онтологічної категорії, розглядала її як потужний засіб духовного і фізичного розвитку людини. Тому не випадково проблема використання гри в дидактичних цілях була вперше поставлена в давньогрецькій філософії.

Платон виклав систему поглядів на сутність, завдання і методи навчання та виховання, серед яких одним з головних засобів він вважав гру. У трактаті «Закони» великий давньогрецький філософ закликав виховувати за допомогою ігор, направляти «смаки» і «схильності» дітей до такого заняття, в якому вони повинні будуть надалі досягти досконалості. Для нього процес навчання ремеслу, землеробству, рахунку, військовому мистецтву був гармонійно злитий з ігровою діяльністю. У розробленій філософом теоретичній концепції гри постійно підкреслюється її науковий зміст. Так, гра в шашки стає поруч з арифметикою, астрономією, геометрією.

Інший видатний філософ античного світу – Арістотель, не бачив у грі дидактичного сенсу і розглядав її як засіб відпочинку, необхідного для серйозних справ. Гра, на думку Арістотеля, необхідна, щоб заповнити проміжки між «заняттями». Таким чином, для ігор слід вибирати відповідний час.

Другий етап становлення педагогічної теорії гри бере свій початок в працях педагогів-гуманістів епохи Відродження. Змістом цього напрямку була спроба обґрунтування взаємозв'язку ігр та ігрового методу навчання з розумовою, трудовим, фізичним і моральним вихованням дитини (М. Монтель, Я. Коменський, Дж. Локк та ін.).

Великий чеський педагог Я. Коменський вказував на необхідність використання гри в процесі навчання дітей. Він вважав, що навчання в початковій школі має відбуватися непомітно, з активним використанням ігрових методів.

Прагнучи оживити викладання і пробудити інтерес до знань, Я. Коменський застосував метод драматизації навчального матеріалу і на основі «Відкритих дверей мов» написав ряд п'єс, що склали книгу «Школа гри». Звертаючи особливу увагу на участь дітей у театралізованих виставах, він вважав, що це сприяє розвитку в учнів спостережливості, вміння реагувати на відмінності, робити різні рухи, тримати обличчя і руки, та й все тіло відповідно до обставин, і вміння змінювати голос [4].

Я. Коменський бачив у грі засіб для організації відпочинку дітей, розвитку їх фізичних і духовних сил.

Прихильником ігрового методу навчання був видатний філософ і просвітителі Дж. Локк. Розвиваючи уявлення про ефективність засвоєння знань як процесі, заснованому на сильному пізнавальному інтересі, Дж. Локк стверджує, що в ранньому віці навчання має поєднуватися з грою, яка збуджує у дітей інтерес і бажання вчитися.

Третій етап характеризується цілеспрямованістю педагогічного вивчення ігрової діяльності учня. Гра як засіб навчання і всебічного розвитку дитини не тільки проголошується, а й стає предметом спеціального дослідження в рамках навчального процесу. Центром педагогічної системи Ф. Фребеля є теорія гри. За Ф. Фребелем, дитяча гра – «дзеркало життя» і «вільний прояв внутрішнього світу. Природа представлялася Ф. Фребелю у вигляді єдиної і різноманітної сфери [4].

Ф. Фребель розглядав гру як засіб навчання і виховання дітей. У його системі гра і вчення, творчість і пізнання утворюють одне ціле і включені в єдину діяльність. Визнаючи провідне значення гри в розвитку дитини, він вніс істотні зміни в існували дитячі ігри і розробив свої авторські гри [4].

Представники майже всіх напрямків в зарубіжній педагогіці і психології, так чи інакше, намагалися пояснити гру дітей, реалізуючи, природно, при цьому свої загальні теоретичні концепції (психоаналіз З. Фрейда, структурну теорію К. Коффки, динамічну теорію особистості К. Левіна, теорія егоцентризму Ж. Піаже). Якщо і не всі представники цих різних напрямків робили спроби створити цілісну теорію дитячої гри, то все так чи інакше намагалися інтерпретувати її основні симптоми.

За своїм походженням і змістом гра є соціальним явищем, зумовленим розвитком суспільства і його культури. Це особливі форми життя дитини в суспільстві, діяльність, у якій дитина в ігрових умовах виконує ролі дорослих, відтворює їх життя, працю, відносини; форма пізнання світу, що веде діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби.

У грі дитина долає протиріччя між прагненням до більшої самостійності, активної участі в житті дорослих з реальними можливостями щодо цього.

На розуміння природи дитячої гри значний вплив мала психоаналітична теорія З. Фрейда. Його теорія вплинула на багатьох психологів (Ж. Піаже, К. Коффка, К. Левіна) і в даний час отримала досить широке поширення, аж до використання гри як діагностичної методики і терапевтичний засіб. З. Фрейд ніде не викладає свою теорію гри, і створення такої теорії не входить в його завдання. Він стосується питань гри лише попутно, в зв'язку зі своєю спробою проникнути «по той бік принципу задоволення» [9].

Всі ці дослідження відносяться до XIX – першої третини XX ст., цінні первозданністю своїх матеріалів, витягнутих з глибинних основ народного життя, включали в себе описи тих ігор, які потрапили в поле зору спостерігачів.

Гра, з точки зору Ж. Піаже, належить до світу аутистичних мрій, світу невичерпних можливостей. Цей світ найбільш важливий, він є справжня реальність для дитини; у всякому разі, цей світ для дитини не менш реальний, ніж інший – світ примусу, світ постійних властивостей предметів, світ причинності – світ дорослих.

Слід, таким чином, визнати, резюмує Ж. Піаже свою думку, за дитячою грою значення автономної реальності, розуміючи під цим, що справжня реальність, якої вона протиставлена, набагато менш справжня для дитини, ніж для нас [11].

Х. Хейзінга, Г. Гессе джерелом гри вважають культуру, і в той же час вважають гру джерелом культури.

Таким чином, дослідники називають різні джерела і причини появи феномена гри, розглядаючи різні функції або близькі їй явища культури.

1.2. Гра та психічний розвиток дитини. Провідною діяльністю дошкільного віку є ігрова діяльність. В грі у дитини відбувається розвиток психіки, вона пізнає оточуючий світ, засвоює правила та норми поведінки.

М. Козак, І. Періг зазначають, що в ігровій діяльності розвивається пам'ять та довільна увага, адже умови гри сприяють кращому зосередженню та запам'ятовуванню. Умови гри вимагають від дошкільника зосередження на предметах, сюжеті, правилах гри, а такої їх запам'ятовуванні. Якщо дитина не зможе виконувати умови гри, то в неї виникнуть труднощі у спілкуванні з однолітками, можуть виникнути ефекти неприйняття. Ігрова ситуація допомагає дитині розвивати мислення, адже у грі інколи потрібно використовувати заміники предметів, даючи їм іншу назву (наприклад, замість грошей, які потрібні для того, щоб сходити в магазин дитина використовує фішки певного кольору). На основі цього дитина вчиться думати про предмет та уявно його використовувати, в таких ситуаціях активно розвивається уява дошкільника [6].

Т. Завязун вважає, що під час гри у дитини розвивається мислення, пам'ять, увага, уява та мова [4].

З точки зору В. Брик, Н. Вахняк гра за своїм походженням і змістом є соціальним явищем. Вона зумовлюється розвитком суспільства та його культури. Це, насамперед, особливості життя дитини у суспільстві, діяльність, у якій дитина в ігрових умовах виконує ролі дорослих, відтворює їхнє життя, працю, стосунки. Гра передбачає певну форму пізнання світу, провідну діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. У грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього.

Передумовою ігрової діяльності дитини є порівняння і ототожнення своїх дій з діями дорослого, особистість і дії якого вперше стають для дошкільника зразком не лише на об'єктивному, а й суб'єктивному рівні. Таким чином, якщо у ранньому дитинстві центральним моментом гри є предмет і способи дії з ним, то в дошкільному віці у ній переважає людина: її стан, дії, стосунки з іншими людьми.

На межі раннього й дошкільного дитинства вперше виникає гра із сюжетом. Це перші прояви режисерської гри. Одночасно з нею або трохи пізніше з'являється образно-рольова гра. У ній дитина уявляє себе ким завгодно і чим завгодно та діє відповідно до обраної ролі. Обов'язковою умовою появи такої гри є яскраве, інтенсивне переживання: дитина була вражена тим, що відбувалося навколо, в грі відтворила образ, що зумовило сильний емоційний відгук [3].

Ю. Асєєва, М. Панайотова зазначають, що у грі виникають і диференціюються нові види діяльності. У процесі гри у дитини з'являється потреба активно впливати на речі, предмети, що її оточують. Вона розвиває та формує інтелектуальні, емоційні, волевові якості особистості. Все це вказує на особливу важливість вивчення гри, як одного з найважливіших механізмів розвитку психіки та особистісних характеристик дитини, як майбутньої особистості [1].

Вміння грати – це запорука майбутнього нормального психічного розвитку дитини. Гра – це основний процес життєдіяльності дитини, якою вона засвоює соціальний досвід. Завдяки грі особистість дитини вдосконалюється:

1. Мотиваційно-потребова сфера: виникає ієрархія мотивів, де соціальні мотиви набувають більш важливого значення для дитини, ніж особисті (відбувається підпорядкування мотивів).

2. Долається пізнавальний та емоційний егоцентризм: дитина, беручи роль будь-якого персонажа, героя, враховує особливості його поведінки. Це допомагає орієнтуватися в взаєминах між людьми, сприяє розвитку самосвідомості та самооцінки у дошкільника.

3. Розвивається довільність поведінки: розігруючи роль, дитина прагне наблизити її до зразка. Відтворюючи типові ситуації взаємин людей у соціальному світі, дошкільник підпорядковує свої власні бажання, імпульси та діє відповідно до соціальних зразків.

4. Розвивається мислення, уява, довільне сприйняття, увага та пам'ять. Для гармонійного розвитку дитини потрібна практична діяльність: саме тут перед дитиною постають не абстрактні, а реальні завдання.

5. У грі розвивається знакова функція мови, здійснюється перехід думки на дію у плані уявлень.

Отже, для гармонійного розвитку дитини потрібна практична діяльність: малювання, конструювання, гра. Саме тут перед дитиною постають не абстрактні, а цілком реальні завдання. Граючи, дитина готується до дорослого життя, освоює соціальні ролі, моделі статевої поведінки. Не випадково улюбленими дитячими іграми є «Дочки-матері», «Сім'я», спостерігаючи за грою, можна багато сказати про рівень розвитку дитини загалом.

Таким чином, в ігровій діяльності розвивається пам'ять, довільна увага, уява, мова, ігрова ситуація допомагає дитині розвивати мислення. Гра передбачає певну форму пізнання світу, провідну діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. У грі дитина долає суперечність між прагненням до більшої самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього. Під час гри у дитини розвиваються інтелектуальні, емоційні, вольові якості особистості.

2. Гра у навчальному процесі

2.1. Поняття гри та її роль у навчально-виховному процесі. Сутність гри, полягає в тому, що мотиви гри полягають не в утилітарному ефекті і речовому результаті, які зазвичай дає дана дія в практичному неігровому плані, але й не в самій діяльності безвідносно до її результату, а в різноманітних переживаннях, значущих для граючого, сторін дійсності.

Гра, як і всяка неігрова людська діяльність, мотивується ставленням до значущих для індивіда цілям.

Ігрова дія не прагне до матеріального результату і до утилітарного ефекту. Цим визначається друга характерна особливість гри; ігрова дія реалізує різноманітні мотиви специфічно людської діяльності, не будучи зв'язаним у здійсненні впливають з них цілей тими засобами або способами дії, якими ці дії здійснюються в неігровому практичному плані. В ігровій діяльності дії є скоріше виразними і семантичними актами, ніж оперативними прийомами.

Вони повинні швидше виразити укладений в спонуканні, в мотиві сенс дії, ставлення його до мети, ніж реалізувати цю мету у вигляді речового результату. Такою є функція, призначення ігрової дії. Відповідно до цієї функції дії в ігровому плані при його виконанні зберігається те, що істотно для цієї його функції, і відкидається те, що для неї неістотно.

Перетворюючись у відповідності зі своїм призначенням, ігрова дія приходить разом з тим у відповідність і з можливостями дитини. Саме в силу цієї своєї особливості гра є діяльністю, в якій дозволяється суперечність між швидким зростанням потреб і запитів дитини, що визначає мотивацію її діяльності, і обмеженістю оперативних можливостей.

Гра – це спосіб реалізації потреб і запитів дитини в межах її можливостей.

З вихідної особливості гри, яка визначає її сенс, впливає і те, що одні предмети можуть в ігровій діяльності замінюватися іншими (палиця – кінь, стілець – автомобіль та ін.).

Оскільки в грі існує не предметно-речовий, а предметно-людський аспект дії, не абстрактні властивості предмета, як «речі в собі», а ставлення людини до предмету і відповідно предмета до людини, змінюється роль, функція предмета в дії.

Відповідно до цього змінюються і вимоги, що пред'являються до предмета. Для того щоб функціонувати в ігровій дії, предмети повинні задовольняти тим умовам, які істотні для ігрової дії і до числа яких крім основної умови – підпорядкування змістом ігрової дії – приєднується доступність для дитини оперування даним предметом, і ці предмети можуть не відповідати всім іншим умовам, що є несуттєвим для ігрової дії.

У процесі ігрової дії ці предмети набувають значення, яке визначається функцією, яку вони в ігровій дії виконують. В результаті ці особливості гри обумовлюють можливість її переходу в уявну ситуацію. Ця можливість реалізується, коли дитина опиняється в стані подумки в уяві перетворити дійсне.

Гра в більш специфічному сенсі цього слова починається з уявного перетворення реальної ситуації в уявну. Здатність перейти в уявний план і в ньому будувати дію, будучи передумовою гри (в її розвинених специфічних формах), є разом з тим і її результатом. У дошкільні роки життя дитини гра є тим видом діяльності, в якій формується її особистість. Внутрішній характер і результати удосконалюються в процесі гри розвитку залежать від того, який зміст набуває гра, відображаючи навколишнє життя дитини дорослих.

Застосування ігрових методів може бути в достатній мірі ефективним, тільки за умови їх відповідності методології організації ігрової діяльності.

Проблема класифікації дитячих ігор є актуальною у психології. В основі класифікації, лежить уявлення про те, з чієї ініціативи виникають ігри (дитини або дорослого). У цій класифікації виділяють три класи ігор:

1) Ігри, які з ініціативи дитини, тобто самостійні ігри:

- а) гра-експериментування;
- б) самостійні сюжетні ігри:
 - сюжетно-відображувальна;
 - сюжетно-рольова;
 - режисерська;
 - театралізована.

2) Ігри, які з ініціативи дорослого, який впроваджує їх з освітньою та виховною метою:

- а) ігри навчальні:
 - дидактичні;
 - сюжетно-дидактичні;
 - рухливі;
- б) гри-досягнення:
 - ігри-забави;
 - ігри-розваги;
 - інтелектуальні;
 - святково-карнавальні;
 - театральні-постановочні.

3) Ігри, що йдуть від історично сформованих традицій етносу (народні), які можуть виникати з ініціативи як дорослого, так і більш старших дітей:

а) традиційні або народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що відносяться до навчальних і дозвіллевих) [8].

С. Литвиненко зауважує, що гра є природним, органічним елементом та витвором людської культури, закономірним результатом еволюції, що засвідчує її приналежність до ефективних засобів особистісного розвитку та соціалізації людини, засвоєння нею смислів, культурних норм і традицій [7].

З точки зору О. Бондар гра розглядається як засіб активізації психічних процесів, як діяльність, у якій створюються соціальні взаємини між людьми і відбувається всебічний розвиток дитини. Ігровий простір являє собою соціокультурне середовище дитини дошкільного віку, яке передбачає єдність соціальних засобів забезпечення різноманітної діяльності, яка сприяє повноцінному психічному розвитку дитини [2].

Н. Каньоса, Л. Комарницька вважають, що ігрова діяльність дитини – це своєрідна форма, у якій вона на рівні своїх знань і вмінь відтворює дії дорослих і взаємовідносини між ними, розкриває діяльність, у якій вона пізнає предмети та їхні функції, а також соціальну дійсність навколишнього середовища. Це найважливіша діяльність для розвитку дітей дошкільного віку. У дошкільному віці дитина не відокремлюється від оточуючих дорослих і навчається предметам і діям разом, головним чином, за допомогою і під керівництвом дорослих. Фізичні та розумові здібності дитини ще дуже обмежені, тому спілкування відбувається зазвичай в ігровій формі [5].

Таким чином, дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх пізнання. У той же час гра є могутнім виховним засобом.

Гра як основний вид діяльності дітей дошкільного віку, розвиваючи психічні, фізичні сили дитини (увага, мислення, уява, пам'ять, організованість, спритність тощо), сприяючи освоєнню нею навколишнього світу і людських взаємин, пробуджує її творчий потенціал.

На підставі того, якими іграшками і в які ігри грає дитина, можна зробити певні висновки про його задатки, схильності, окреслити програму їх розвитку в найближчій і віддаленій перспективі.

2.2. Класифікації ігор. Існують різні класифікації ігор, які у навчально-виховному процесі. Існує досить широкий спектр підходів до класифікації ігор. Зупинюся на класифікації розробленої О. Запорожецем і Т. Марковою.

Ігри творчі та їх різновиди:

- рухливі ігри;
- дидактичні ігри [10].

Ми класифікуємо гру за такими видами:

- малорухливі ігри. Діти грають сидячи або стоячи на місці;
- естафетні ігри – це змагання 2-х або більше команд у швидкості реакції, в засвоєнні пройденної теми.

Ігри зі сцени. Театралізація навчального процесу:

- масові рухливі ігри пов'язані з пересуванням, перестроюванням всіх гравців, де діти співають, танцюють. У них бере участь велика кількість дітей.

В процесі гри, на нашу думку, закладені величезні можливості. Гра закріплює у дітей корисні вміння та навички.

Прийнято розрізняти два основних типи ігор: ігри з фіксованими, відкритими правилами та ігри з прихованими правилами. Прикладом ігор першого типу є більшість дидактичних, пізнавальних і рухливих ігор, сюди відносять також розвиваючі інтелектуальні, музичні, ігри-забави, атракціони.

До другого типу відносять ігри сюжетно-рольові. Правила в них існують неявно. Вони в нормах поведінки відтворюваних героїв: доктор сам собі не ставить градусник, пасажир не літає в кабіні льотчика

Зупинимось на розгляді дидактичних або навчальних ігор. Дидактичні ігри розрізняються за повчальним змістом, пізнавальної діяльності дітей, ігровим діям і правилам, організації і взаємин дітей, за роллю викладача. Перераховані ознаки притаманні всім іграм, але в одних виразніше виступають одні, в інших – інші. Ігри співвідносяться зі змістом навчання і виховання. Можн представити наступні типи ігор:

- ігри для сенсорного виховання;
- словесні ігри;
- ігри з ознайомлення з природою;
- з формування математичних уявлень та ін.

Іноді гри співвідносяться з матеріалом:

- ігри з дидактичними іграшками;
- настільно-друковані ігри;
- словесні ігри.

Таке групування ігор підкреслює їх спрямованість на навчання, пізнавальну діяльність дітей, але не розкриває в достатній мірі основи дидактичної гри – особливостей ігрової діяльності дітей, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацію життя дітей, керівництво вихователя.

Умовно можна виділити кілька типів дидактичних ігор, згрупованих за видом діяльності учнів:

- ігри-подорожі;

- ігри-доручення;
- ігри-припущення;
- ігри-загадки;
- ігри-бесіди (ігри-діалоги).

Ігри-подорожі мають схожість з казкою, її розвитком, чудесами. Гра-подорож відображає реальні факти або події, але звичайне розкриває через незвичайне, просте-через загадкове, важке – через цікаве. Все це відбувається в грі, в ігрових діях, стає близьким дитині.

Мета гри-подорожі – це посилити враження, надати пізнавальному змісту трохи казкову незвичність, звернути увагу дітей на те, що знаходиться поруч, але не помічається ними. Ігри-подорожі загострюють увагу, спостережливість, осмислення ігрових завдань, полегшують подолання труднощів і досягнення успіху.

Ігри-подорожі завжди декілька романтичні. Саме це викликає інтерес і активну участь в розвитку сюжету гри, збагачення ігрових дій, прагнення оволодіти правилами гри і отримати результат: вирішити завдання, щось дізнатися, чогось навчитися.

Роль педагога в грі складна, вимагає знань, готовності відповісти на питання дітей, граючи з ними, вести процес навчання непомітно.

Гра-подорож – гра дії, думки, почуттів дитини, форма задоволення його потреб в знанні.

У назві гри, у формулюванні ігрового завдання повинні бути «кличуть слова», що викликають інтерес дітей, активну ігрову діяльність. У гри-подорожі використовуються багато способів розкриття пізнавального змісту в поєднанні з ігровою діяльністю: постановка завдань, пояснення способів її рішення, іноді розробка маршрутів подорожі, поетапне вирішення завдань, радість від її рішення, змістовний відпочинок. До складу гри-подорожі іноді входить пісня, загадки, подарунки та багато іншого.

Навчальна діяльність підпорядковується загальним правилам гри, а навчальний матеріал використовується в якості її засобу. У навчальну діяльність вводиться якийсь елемент змагання, який переводить дидактичну задачу вже в ігрову. Успішне виконання дидактичного завдання зв'язується безпосередньо з ігровим результатом [8].

Таким чином, гра в навчально-виховному процесі одночасно є і формою, і методом навчання – цілком самостійною категорією.

Заключення

Провідною діяльністю дошкільного віку є ігрова діяльність. Передумовою ігрової діяльності дитини є порівняння і ототожнення своїх дій з діями дорослого, особистість і дії якого вперше стають для дошкільника зразком не лише на об'єктивному, а й суб'єктивному рівні. Таким чином, якщо у ранньому дитинстві центральним моментом гри є предмет і способи дії з ним, то в дошкільному віці у ній переважає людина: її стан, дії, стосунки з іншими людьми. В ігровій діяльності розвивається пам'ять, довільна увага, уява, мова, ігрова ситуація допомагає дитині розвивати мислення. Гра передбачає певну форму пізнання світу, провідну діяльність, в якій дитина задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби.

Література

1. АСЕЄВА Ю. О., ПАНАЙОТОВА М. Г. Вплив гри на розвиток особистості дошкільника. [електронне видання] <https://odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7276/Asieieva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
2. БОНДАР О. П. Теоретичні підходи до вивчення феномену гри й ігрового простору дитини. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2021. № 3. С. 82-86. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.3.14>.

3. БРИК В. В., ВАХНЯК Н. В. Вплив гри на психічний розвиток дітей дошкільного віку / В. В. Брик Н., В. Вахняк. [електронне видання] http://www.rusnauka.com/45_VSN_2015/Psihologia/9_204128.doc.htm.
4. ЗАВ'ЯЗУН Т. В. Вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини-дошкільника. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2018. Вип. № 64. С. 93-96.
5. КАНЬОСА Н. Г., КОМАРНИЦЬКА Л. М. Психологічні аспекти організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Габітус*. 2023. Вип. 48. С. 71-75. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.48.12>.
6. КОЗАК М. М., ПЕРІГ І. М. Сюжетно-рольова гра як фактор психічного розвитку сучасного дошкільника. *Матеріали VII Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій*. Тернопіль 28-29 листопада 2018. С. 181-182.
7. ЛИТВИНЕНКО С. А. Феномен гри в сутнісно-буттєвому вимірі. *Збірник наукових праць РДГУ*. 2018. Вип. 11. С. 91-96.
8. ЛЯХОВЕЦЬ О. О., СИПЧЕНКО В. І. Ігрова діяльність як засіб формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету*. 2018. Вип. 15. С. 77-84.
9. ФРОЙД З. Вступ до психоаналізу. Х.: КСД. 2015. 480 с.
10. ЗАПОРОЖЕЦ А. В., Т. А. Маркова *Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста*. 2008. 216 с.
11. ПИАЖЕ Ж. Избранные психологические труды. [пер. с англ. Н. Г. Алексеева и франц. А. М. Пятигорского, Л. С. Ильинской, В. Ф. Пустарнакова]. 1994. 680 с.

Information about authors:

Yevheniia Skvorchevska – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Applied Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE

COMPARATIVE DESCRIPTION OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF SCHOOL GEOGRAPHY EDUCATION IN POLAND AND UKRAINE

*Lesia Zastavetska, Taras Zastavetskyi, Liubov Althaim,
Nataliia Taranova, Oksana Semehen, Serhii Muzyka*

Annotation

The authors draw attention to the peculiarities of the school geography curriculum in Ukraine and Poland after the reforms in education in 2017. A comparative description of the content and structure of school geography in both countries gives reason to assert significant similarities. In primary grades, geography is studied in both countries as part of an integrated course of natural sciences. In middle and high school, one studies general geography, the geography of one's country in the context of the countries of the European region.

Key words: geography, school, education, education process, teacher.

Introduction

A well-functioning education system is the key to the development of every country. At the same time, one of the important subjects of school education has always been geography, which provided knowledge about the surrounding world, the components of nature, society and the economy, and the relationships between them. However, in recent years, there has been a decline in geographical science at the school level – less and less students choose this subject for the university entrance exam, the number of hours spent studying geography in schools of various degrees is reduced, geography is replaced by the study of integrated courses. A similar situation is observed not only in Ukraine, but also in the nearest neighboring countries, for example, in Poland. The relevance of this study is determined by the need to study the changes that have taken place in school geography education in Poland after the 2017 reform.

1. The structure of primary school geography education in Ukraine and Poland

1.1. Geography education in primary school in Ukraine. There is no such subject as "Geography" in elementary school in Ukraine, but students gain knowledge in this direction during the integrated course "I explore the world" (grades 1-4). This subject is allocated in grades 1-4 for 3 hours per week in each class, where only 1 hour is allocated for the science component. In accordance with the Model Program, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 12. 08. 2022 No. 743-22, in the course "I explore the world" the content lines "Man and nature" (knowledge of nature; the relationship of objects and natural phenomena; man-made world; responsible human activity in nature; the role of natural knowledge and technologies in human life; dependence between human activity and the state of the environment, human-nature relationships; human use of natural knowledge, materials, products and technologies; responsible activity of man in nature; rules of behavior in nature; children's participation in nature conservation activities), "Nature" (diversity of nature; methods of studying nature; inanimate and living nature; connections in nature; nature of the Earth; nature of Ukraine). These and other content lines of this integrated course are defined by the State Standard of Primary Education [11].

According to the Program, in the 1st grade, students study what belongs to nature, objects of living and non-living nature, learn to understand the need to preserve nature and its components.

In the 2nd grade, students form an idea about the shape of the Earth; study the influence of the Sun on seasonal phenomena in nature; causes of changes in the seasons, observe daily and seasonal changes in nature; study the types of reservoirs, reservoirs of the native region; the main forms of the earth's surface; rocks; soil, its properties and significance, etc.

In the 3rd grade, students study the place of Ukraine on the world map; the country's place among European states; get acquainted with the diversity of peoples of the world; study the features, methods and tools of nature research; relationships between man and nature, the impact of human activity on nature, professions related to the study of nature.

In the 4th grade, schoolchildren study the nearest neighboring countries of Ukraine, make virtual trips to other countries, study the cooperation of people in matters of preserving nature and life, the contribution of each person to the preservation of different cultures and natural resources. Deepen knowledge about the universe, the solar system, celestial bodies; consequences of rotation and movement of the Earth; learn about the natural zones of the Earth. In the 4th grade, students first get acquainted with the ways of depicting the Earth on geographic maps, globes, and terrain plans. They also study the peculiarities of the placement and formation of the nature of the Earth's continents and oceans. It is important in the 4th grade to turn the educational program to the study of the peculiarities of the geography of Ukraine, in particular when considering the questions: Nature of Ukraine. Ukraine on the world map. The most important natural objects of Ukraine and their area. Natural resources of Ukraine, their diversity and importance. Natural zones of Ukraine. Characteristics of the natural zone: natural conditions, flora and fauna, peculiarities of people's work and life. The impact of human activity on nature. Seasonal changes in the nature of Ukraine. Natural groups. Folk traditions that reflect the attitude of Ukrainians to nature. Nature protection in Ukraine.

The purpose of science education for the primary grades of the general high school is to promote the development of scientific thinking and the culture of research, the formation of systemic ideas about the integrity and diversity of nature, the establishment of principles of sustainable development, and the teaching of effective, safe and ecologically oriented behavior in the environment.

According to the above-mentioned goal, the key tasks of science education for primary school are:

- Cultivating a sense of respect and love for the nature of the native region, Ukraine and the Earth.
- Formation of ecological and ethical behavior in nature, stimulation of participation in nature protection measures.
- Development of interest in the study of nature, mastering the methods of educational and cognitive activity and basic skills of scientific research through experiments and observations.
- Gradual formation of ideas about the natural and scientific picture of the world through the deepening of knowledge about natural objects and phenomena, their interrelationships in the system "inanimate nature – living nature", as well as awareness of human influence on the environment and its dependence on it.

In accordance with the goals and objectives of science education in elementary school, the following main directions are distinguished:

- "Nature" – aimed at developing students' research skills by supporting their curiosity and inquisitiveness towards observations, experiments and modeling to find answers to questions about the world around them.
- "Man and nature" – involves the development of younger schoolchildren's ideas about the objects and phenomena of nature, the establishment of connections between inanimate and living nature, the formation of a careful attitude towards nature and the skills of ecological behavior.
- "Man and the world" – aimed at forming general ideas about the world created by man, understanding the relationship between man and nature, which serves as a source for improving children's ideas and projects.

Research (observations, experiments), excursions, as well as students' activities in the field of nature protection and project work play a key role in natural science education.

1.2. Geography education in primary school in Poland. In Poland, as well as in Ukraine, there is no separate subject "Geography" in primary classes; instead, students study the subject "Nature". The content of the training programs at this stage is similar, although the Ukrainian program is described in more detail than the Polish one. The difference is that the Polish program does not have a specific list of topics and the number of hours allocated to them, as is done in the Ukrainian program.

After the reform of the education system in Poland in 1999, the teaching of geography, biology, physics and chemistry in the six-year primary school was stopped. Instead of these subjects, a new subject "Nature" (3 hours per week) was introduced, which integrated the content of these four subjects. As it proved to be one of the most profound educational changes of the previous reform, this innovation certainly caused a lot of controversy, especially among teachers of geography, biology, physics and chemistry, who were forced to transfer to the secondary school or attend postgraduate courses in the subject "Nature".

A very positive example is the introduction of a part of "regional geography" within the subject "Nature". According to the main curriculum of the subject "Nature", the section called "My region" is introduced in the 4th grade as an introduction to the study of geography, and involves the study of the territory that is known to the student the most. In the 5th grade, there is an expansion of knowledge in this direction - the study of the section "Landscapes of Poland" is introduced, while in the 6th grade – "Landscapes of the world" [1]. Dozens of lessons are allocated to these sections, which develop the competence of researching selected regions (nearest territory, own country, as well as selected distant regions of the world) in a comprehensive way, and not only in a geographical aspect. This content (as of 2017) is currently included in a slightly expanded version of geography education in the "new primary school".

2. Studying geography in secondary and high school in Ukraine and Poland

2.1. Content of geographic education in secondary and high school in Ukraine. According to the Concept of the "New Ukrainian School" and the State Standard of Basic Secondary Education, science education in Ukraine aims to develop students' natural and scientific competence, which is the basis of the general culture of the individual and contributes to the development of their creative potential. This competence is based on a complex of approaches to the educational process, including competence, activity, integrative, person-oriented, research, problem-situational, differentiated and reflective approaches.

According to the State Standard of Basic Secondary Education, which will be implemented gradually from September 1, 2022, in the 2023/2024 academic year this standard will be applied to students of the 5th and 6th grades. Students of grades 7-11 will continue their studies according to the standard of basic and comprehensive general education of 2011.

According to these documents, as well as the Model Educational Program for grades 5-9, the educational process in the 5th-6th grades in the field of science education can be organized in the following ways [11]:

1) according to model educational programs "Getting to know nature" for grades 5-6 with mandatory study of "Geography";

2) according to the model curriculum "Environment" for grades 5-6 with compulsory study of "Geography";

3) according to the model curriculum "Natural Sciences" for grades 5-6; the separate subject "Geography" is not studied, since the content of the geographical component is included in the "Natural Sciences" program.

In the 7th grade, during the "Continents and Oceans" course, students get acquainted with the nature of the continents, their physical and geographical features.

The study of geography in the 8th grade ("Ukraine in the world: nature, population") is aimed at creating a deep understanding of Ukraine as a component of the world community of states through comprehensive study. This course contributes to the formation of the student's sense of self-esteem as a citizen of Ukraine, fosters respect for the Ukrainian people, their culture, and stimulates a sense of patriotism. The course program provides 70 hours (2 hours per week), of which 3 hours are allocated for additional tasks.

The main principle of this course is integration, which combines physical and socio-geographic components in the study of natural complexes and the population of Ukraine and its regions, taking into account the knowledge gained during the study of world geography in the 6th and 7th grades. Special attention is paid to the study of the population of Ukraine on the basis of topics that have already been studied about the population of the world in previous courses, as well as at the expense of deepening this knowledge.

Geography in the 9th grade ("Ukraine and the world economy") completes basic geographic education at the basic level. This course is allocated 52 hours (1.5 hours per week), of which 3 hours are reserve time. The main goal of the course is to understand the trends in the development of the national and world economy, to determine the place of Ukraine in the modern world. Its content is built on the principle of integration, combining socio-geographic components while studying the peculiarities of the development and structure of the economy in the world, Ukraine and its regions.

The program includes seven practical assignments, four of which are mandatory for assessment. They are aimed at developing skills for working with geographical maps and other sources of information, which helps in the further development of cognitive and professional skills. Also, students have to carry out research of their own choice, the results of which will be presented and evaluated by the teacher.

In the 10th grade, students get acquainted with the countries and regions of the modern world, the modern political map of the world, classifications of countries according to various characteristics, the structure and placement of branches of the world economy [8].

In the 11th grade, during the study of the course "Geographical Space of the Earth", in essence, there is a repetition of the geographical knowledge of schoolchildren, which they acquired during the study of geography in grades 6-10 [8].

2.2. Comparative characteristics of the content and structure of geography education in secondary school in Ukraine and Poland. If we compare the contents of the geography program in the middle classes of Ukraine and Poland, it is worth saying that significant similarities can be traced in the 7th grade in Ukraine and in the 8th grade in Poland, when the entire academic year is devoted to the study of the continents and oceans of the world. Certain similarities can be traced in terms of the content of studying the geography of one's country. Both in the Polish and in the Ukrainian school curriculum, the study of the geography of one's country is integrated into the study of the geography of the world. However, in the Polish program, more emphasis is placed on placing Poland in the space of the EU countries and relations with them.

Then, as the study of Ukraine takes place in the global context. The geography of Poland is studied in the 7th grade, and in Ukraine, the geography of one's country is studied in the 8th and 9th grades. However, it is worth noting that in the 10th grade, during the study of individual countries of the European space (for example, Great Britain, Poland, etc.), a special emphasis is placed on the relations of these countries with Ukraine.

A similar feature of the geography programs of both countries is the study of their "Little Motherland". In the Polish program – in the 7th grade, and in the Ukrainian – in the 8th grade (Chapter V. Nature and population of its administrative region).

A comparison of the total number of hours allocated to the study of geography at school gives us the opportunity to state that, in general, this subject is taught in Ukraine by 170 hours more than in Poland. At the elementary school level, both countries have implemented an integrated course that combines knowledge from several disciplines, including and geography. However, the number

of hours per year in Ukraine is 11 hours more in grades 1-4 than in Poland. In secondary classes, we see that the number of hours allocated to the study of geography in Ukraine is 2-2.5 times greater in individual classes than in Poland.

In senior classes in Ukraine (grades 10-11), 87 hours are allocated to geography, while in lyciums in Poland – 104 hours. Similar is the fact that high school in both countries places a significant emphasis on the study of global human problems and deepening knowledge of the geography sections that students studied in high school. However, in Poland, the whole year is dedicated to a detailed study of the geography of their country – from the diversity of natural landscapes to the economy, cultural features, ethnography and environmental problems.

Conclusions

The systemic changes that took place during the implementation of the education reform in Poland in 2017 led to changes in the teaching of all school subjects at different levels of education, including geography. The previous position of geography as a subject of school education is also undergoing changes and even seems to be improving. In the "new" primary school, geography is taught for five hours in grades 5-8, along with other science subjects (biology, physics and chemistry). Such a combination can be useful from the point of view of formation and development of geographical skills, it can also expand horizons and develop geographical preferences, change established ideas about weak positions of geography in school.

A comparison of the school geography curriculum in Poland and Ukraine shows significant similarities in the content and structure of both programs. A comparison of the total number of hours allocated to the study of geography at school gives us the opportunity to state that, in general, 162 more hours are taught in Ukraine than in Poland. At the primary school level, both countries have implemented an integrated course that combines knowledge from several disciplines, including geography. An important advantage of the Polish school curriculum in geography is its saturation with practical tasks and the inclusion of the geography of one's Little Motherland in the subject of study. The study of the geography of Poland takes place in conjunction with the study of the geography of the European region.

References

1. DZIEDZIC B. Program nauczania przyrody w klasach 4-6 szkoły podstawowej «Na tropach Przyrody». Warszawa: Nowa Era Sp. 2012. URL: www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/przed-reforma-2017/szkolapodstawowa-4-6/przyroda/na-tropachprzyrody/?sku=038502&class=691&widget=664.
2. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Okres obowiązywania: od 2018. Geografia*. URL: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Geografia>.
3. TUZ EWA MARIA, DZIEDZIC BARBARA. Program nauczania geografii dla szkoły podstawowej. Warszawa, Planeta Nowa, 2017. 68.
4. *Закон України «Про освіту» від 05. 09. 2017 р. № 2145-19*. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. *Концепція географічної освіти в основній школі*. URL: http://undip.org.ua/structure/laboratory/geogr_ekon/proekt_konc_geogr_osv.pdf.
6. *Нова українська школа. Концептуальні реформування середньої школи*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf>.
7. *Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Географія (6-9 класи)*. Затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 року № 698. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.geography-6-9.pdf>.

8. *Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Географія (10-11 класи). Рівень стандарту. Затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 року № 698.* URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa-2022.geography-10-11-standart.pdf>.
9. *Модельні навчальні програми для 5-9 класів Нової Української Школи. Природнича освітня галузь (5-6 класи).* URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoji-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>.
10. *Наказ Міністерства освіти і науки України № 235 від 19. 02. 2021 р. «Про затвердження типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти».* URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.
11. САМОЙЛЕНКО В. М. Дидактика географії: монографія (електронна версія) / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. К.: Ніка-Центр, 2013. URL: http://www.geo.univ.kiev.ua/images/doc_file/navcli_lit/Samojlenko_dydaktyka.pdf.
12. СИРОТЕНКО А. Й. Світові тенденції розвитку шкільної географії. Географія та основи економіки в школі. 2003. № 5. С. 23.
13. *Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року.* URL: <https://www.mon.gov.ua/18-strategiya-reformuvannya-vishhoi-osviti-20>.
14. ХОЛЯВКО, О. О. Формування географічної освіти у європейських країнах: збірник наукових праць: до 90-річчя заснування природничо-географічного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. Вип. 17. С. 150-155.

Information about authors:

Lesia Zastavetska – Doctor of Geographical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Taras Zastavetskyi – PhD of Geographical Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Liubov Althaim – PhD of Geographical Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Nataliia Taranova – PhD of Geographical Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Oksana Semehen – PhD of Geographical Sciences, Associate Professor, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Serhii Muzyka – Lecturer, West Ukrainian National University, Ternopil, Ukraine.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО ОБЛАДНАННЯ, ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА 3D МОДЕЛЮВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З ТЕХНОЛОГІЙ

USE OF MODERN EQUIPMENT, SOFTWARE AND 3D MODELING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF TECHNOLOGIES

Сергій Рябець, Іван Рябець

Sergiy Ryabets, Ivan Ryabets

Анотація

Стаття присвячена модернізації змісту та цілей навчання учнів старших класів закладів загальної середньої освіти на уроках трудового навчання та технологій враховуючи використання 3D технологій моделювання. Розглянуті питання доцільності використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі, зокрема 3D моделювання та 3D друку. Означено поняття 3D-графіки, названі популярні 3D програмні продукти та їхнє застосування, висвітлені особливості 3D друку. На конкретному прикладі фрагменту творчого 3D проєкту продемонстровані окремі методичні аспекти навчання 3D моделюванню за основними етапами проєктно-технологічної діяльності учнів старшої школи на уроках технологій.

Annotation

The article is devoted to the modernization of the content and goals of teaching high school students of institutions of general secondary education in the lessons of labor training and technologies, taking into account the use of 3D modeling technologies. The issues of expediency of using computer technologies in the educational process, in particular 3D modeling and 3D printing, are considered. The concept of 3D-grafiki is defined, the popular 3D software products and their application are named, the features of 3D printing are highlighted. On a concrete example of a fragment of a creative 3D project, some methodological aspects of teaching 3D modeling on the main stages of design and technological activity of high school students in technology lessons are demonstrated.

Ключові слова: 3D технології, 3D графіка, 3D моделювання, 3D друк, проєктна діяльність.

Key words: 3D technologies, 3D graphics, 3D modeling, 3D printing, project activities.

Вступ

Стрімкий розвиток інформаційних технологій з 3D-моделювання та прототипування призводить до необхідності готувати початкові знання та вміння здобувачів освіти в цій сфері ще зі школи, яка вже покликана формувати інформаційно-цифрові компетентності з метою підготовки випускників до існування в сучасному цифровому суспільстві.

Сьогодні технічний та технологічний прогрес виробництва виходить на передній план розвитку людства в цілому. Ще на початку XX століття більшість технічних та технологічних відкриттів створювались роками або навіть десятиліттями наполегливої

наукової праці [4, с. 112]. В наш час на створення нової техніки та наукових відкриттів витрачається всього декілька років або навіть і місяців. Проте, потреби сучасного суспільства збільшуються у геометричній прогресії.

Починаючи з середини 50-х років минулого століття, коли вперше було реалізовано завдання подання графіки на екрани перших великих ЕОМ-комп'ютерів, і до сьогоднішнього дня графіка стала невід'ємною частиною любого комп'ютера чи системи [4, с. 110].

Отже, з'явилося нове поняття «комп'ютерна графіка» з поділом на двовимірну (2D) та тривимірну (3D). Двовимірна графіка призначена для побудови зображень на площині, а тривимірна – для створення об'ємних моделей об'єктів у віртуальному просторі. Швидкий розвиток комп'ютерної техніки автоматично вплинув і на розповсюдження цифрової графіки у всі сфери життя, в тому числі і в освіту [8, с. 98].

Сьогодні неможливо уявити існування без цифрових засобів, де навіть у віддалених куточках є або ноутбук, або планшет, або смартфон. Причому, зараз розвиток цифрових вмінь і навичок молоді випереджають формування інших. І вже повсякденним стало використання мультимедійних презентацій, інтерактивних мультимедійних дощок, онлайн сервісів тощо, назавжди витіснили трайні засоби наочності [6, с. 33].

Останнім часом для створення наочності все частіше використовуються 3D моделі, створені за допомогою численних програмних засобів, які з кожним роком все більше витісняють з освітнього простору класичні методи навчання. Такі тенденції характерні і для предмету «Технології», а дослідження впровадження технологій комп'ютерного проектування стає надактуальним [5, с. 36].

Сучасна науково-технічна робота є неможливою без використання комп'ютерної техніки. Тому методика її використання в сучасній освіті, зокрема на уроках технологій та трудового навчання при моделюванні, на нашу думку, є на часі.

Метою роботи є дослідження теоретичних основ та особливостей використання 3D технологій в проєктній діяльності учнів старшої школи.

Методи дослідження: теоретичні - вивчення та аналіз теоретичних досліджень наукової і методичної літератури з питань трудової підготовки, технологічно-професійної освіти школярів на уроках технологій; емпіричні – педагогічне спостереження в навчальному просторі за діяльністю учнів та вчителів закладу загальної середньої освіти а уроках трудового навчання та технологій зокрема.

1. Передумови використання 3D технологій в проєктній діяльності учнів старшої школи

1.1. Методи і засоби 3D моделювання. Серед комп'ютерних технологій, що розвиваються дуже швидко, особливе місце належить 3D технологіям, яким передують 3D моделювання [2].

Основне ж завдання 3D моделювання – створення цифрової форми об'єкту чи предмету, що є не простим завданням, зокрема в таких сферах як дизайн і архітектура та вимагає розуміння найдрібніших його конструктивних особливостей. 3D моделювання – це графічна побудова об'ємної моделі на основі відповідних креслень, малюнків, описів за допомогою спеціального програмного забезпечення [9].

3D моделювання було започатковане в 70-ті роки ХХ ст., стрімко розвинулось з 90-х років та досягає неймовірного удосконалення завдяки сьогоднішнім системам штучного інтелекту. На сьогодні комп'ютерне моделювання – невід'ємна частина науково-технічного прогресу.

Цифрові технології знищили бар'єр між однотипністю форм різноманітних проєктів [9]. В наш час 3D графіка повністю опанувала архітектуру, дизайнерське проектування, медицину, індустрію розваг, освіту. 3D програми та технології також використовуються в рекламі та маркетингу для створення комп'ютерної моделі майбутнього об'єкту, а за допомогою технологій прототипування створюють зразок майбутнього виробу. Отримане за

допомогою рендерингу зображення використовують для створення фірмового стилю. Комп'ютерне моделювання дає змогу досягти максимально реалістичну розробку міського ландшафту та архітектури, створюючи у споживачів відчуття ефекту присутності. В свою чергу це дозволяє суттєво проаналізувати проєкт і, за необхідності, усунути недоліки без значних витрат [17].

Передову промисловість не можна уявити без САПР з довірочним моделюванням та інженерним проєктуванням, що знов таки мають за основу дво- та тривимірну графіку. Тривимірне моделювання суттєво розширило і горизонти кінематографу. За його допомоги створюються повноцінні ландшафти, сцени будь якої складності [17].

Галузі моделювання притаманний постійний пошук нових форм та удосконалення старих, постійне знаходження нового в просторі та об'єктів зокрема. З комп'ютеризацією процесу актуальним на сьогодні залишається зменшення термінів проєктування моделей, значна економія ресурсів на виробництві. Реалізація 3D моделей стала доступною не тільки дорогим компаніям але й приватним дизайнерам та архітекторам, студентам та учням в різних умовах завдяки появі сучасних периферійних пристроїв – 3D сканерів та 3D принтерів.

Основні принципи 3D моделювання обумовлюють підбір способів моделювання в різних проєктних ситуаціях, знаходити різні способи втілення ідей, розвивати нове мислення та щоразу вдосконалювати новітні підходи до комп'ютерного моделювання як способу проєктування [12].

Різновиди 3D моделювання дозволяють вирішувати майже усі проєктувальні завдання (Табл. 1), що дозволяє сформулювати індивідуальний підхід до створення оригінальної форми об'єктів та виробів.

Таблиця 1. Види 3D моделювання [8]

№з/п	Вид моделювання	Опис, елементи побудови
1	Параметричне	Моделювання по набору заданих змінних параметрів операцій
2	Не параметричне	Моделювання без збереження параметрів побудови (історії побудови)
3	Комбіноване	Історію побудови в будь-який момент можна видалити / відключити
4	Полігональне	Полігон, крива, (poly, nurbs, mesh)
5	Каркасне моделювання	Точка і лінія (line & point)
6	Поверхневе моделювання	Точка, лінія, поверхня (surface)
7	Твердотільне моделювання	Solid (тверде тіло)
8	Кінцево-елементне моделювання	Вузол, кінцевий елемент, сітка (point, lines, mesh)
9	Генеративне моделювання	Компоненти, зв'язку між компонентами

На основі вищезазначених видів моделювання науковцями та дослідниками [3] виділено чотири принципи моделювання (Рис. 1).

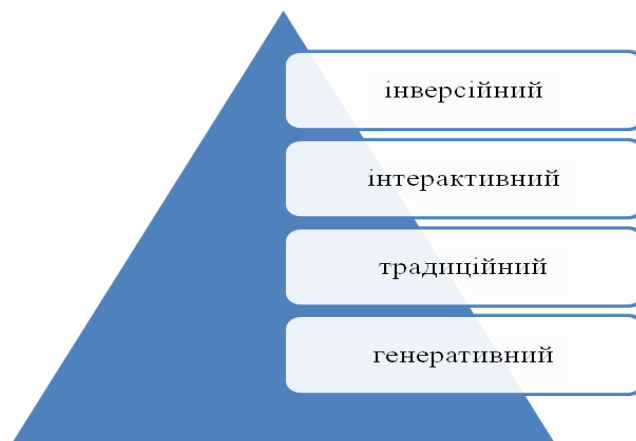


Рис.1. Принципи моделювання [3]

Опираючись на дослідження науковців, розрізняють декілька методів отримання 3D-моделей, але всі загалом зводяться до двох основних: використання спеціальних програм для 3D-моделювання та з допомогою 3D-сканера – для перетворення реальних об'єктів у цифрові моделі.

Перший метод створення – це створення із самого початку за допомогою спеціальних комп'ютерних програм для моделювання. Перевага цього методу полягає в тому, що він дозволяє створити щось, чого ще не існує, щось абсолютно унікальне, наприклад, істоту для відеогри, або щось, що вже існує, але не може бути відсканованим. Наприклад, якщо потрібна модель відомої будівлі, розташованої на відстані, простіше та менш витратно створити 3D-модель з нуля за допомогою довідкових матеріалів, таких як фотографії та відео, опис об'єкта, без необхідності відвідувати місця для 3D-сканування. Або, коли слід зробити щось цілком нове, що ще не створено. До цього методу відносяться: 3D-скульпторинг, параметричне та полігональне моделювання [3].

Параметричне 3D-моделювання або CAD (Computer Aided Design) – це моделювання з використанням параметрів елементів моделі та співвідношень між цими параметрами [15].

Технології параметричного моделювання добре підходять для випадків, де є точні вимоги та критерії. За допомогою цього способу створюється 3D-модель об'єкта, яка має всі ті самі параметри, що й фізичний об'єкт: вага, розмір, матеріал тощо. Ці моделі можна потім надрукувати на 3D-принтері [3; 15].

Серед програмних продуктів тут найбільшою популярністю користується програма Solid Work (різновид комплексних або інтегрованих систем CAD/CAM/CAE-програм). Вона зручна для механічного проектування, використовується для моделювання деталей. Також не поступаються вище зазначеній і програми Fusion 360 або Rhinoceros.

Полігональне моделювання здебільшого використовують для створення моделей для гри та анімаційних фільмів. При цьому проєктований об'єкт складається з точок, які з'єднуються лініями і утворюють багатокутники, трикутники або чотирикутники, які в 3D-моделюванні називають полігонами. Полігони поєднуються і утворюють тривимірну сітку. На відміну від попереднього методу моделювання, цей спосіб більше керується концепцією, а не вимірюваннями. Для полігонального моделювання доречно буде використати програму – AutoCAD, яка може використовуватися для рішення широкого кола задач: креслення, конструювання, дизайнерських робіт, створення мульт і слайд фільмів. Крім того, у середовищі AutoCAD створені різні додатки, що дозволяють вирішувати задачі в окремих галузях економіки: для проєктування машинобудівних виробів, для архітектури, для картографування і геоінформаційного аналізу.

Різновид об'ємного моделювання 3D-скульптинг використовується 3D дизайнерами в відеоіграх, дозволяє формувати реалістичні об'єкти з плавними формами. Процес подібний до ліплення з реальних матеріалів наприклад, глини. Основні дії, які можливо виконати з моделлю, використовуючи цей спосіб, такі як і при ліпленні: потягнути, згладити, захопити або стиснути. Проте, таке моделювання вимагає саме художніх навичок і потребує більшої ретельності в роботі ніж полігональне моделювання. Через це, зазвичай, ці методи використовуються спільно: перш за все об'єкт моделюється, а згодом відправляється до 3D скульптора для доопрацювання та надання завершеної остаточної форми. Для моделювання за допомогою цього способу використовують програму 3Ds Max. Ця програма підходить для створення моделей персонажів, реалістичних візуалізацій та анімації. Також можна скористатися програмою – Zbrush. Вона призначена для 3D скульптингу, поєднує в собі 3D моделювання, текстурування та малювання. Вона вважається однією з найкращих та найпопулярніших програм для створення 3D моделей в даному сегменті.

Найкращим для початківців, зокрема для старшої школи, вважається програмне забезпечення Blender. Він безкоштовний і супроводжується великою кількістю навчальних посібників. Це програма для комп'ютерної 3D графіки підходить для візуальних ефектів та реалізації створених моделей за допомогою 3D друку [3].

Другим методом створення 3D моделей є сканування. За допомогою 3D сканера можливо зробити точну комп'ютерну модель реального об'єкта, людини чи то середовища, на відміну від CAD або полігонального моделювання, що дозволяє розробляти модель цілком з нуля. Цей метод можливо застосовувати самостійно, однак частіше як доповнення, для сканування чогось, що буде завантажено в програму CAD для перевірки

Переваги та недоліки 3D технологій за [1]. 3D-графіка переважно застосовується у випадках, коли потрібно вмонтувати уявну сцену в зображення реального світу. Така ситуація є типовою для задач архітектурного проектування. Таким чином усувається необхідність створення макету та забезпечуються гнучкі можливості синтезу зображення сцени для будь-яких погодних умов і під будь-яким кутом зору. Можна уявити й іншу ситуацію: зображення реального об'єкта вбудовується в тривимірну віртуальну сцену, яка є її складовою частиною. Такий спосіб використання 3D-графіки застосовують наприклад, для створення віртуальних виставкових залів або галерей із зображеннями на псевдостінах реальних картин.

Наступна сфера – комп'ютерні ігри – одна з найбільш застосовуваних і випробуваних для застосування 3D-графіки. У міру вдосконалення програмних засобів моделювання тривимірної графіки, зростання продуктивності і збільшення ресурсів пам'яті комп'ютерів віртуальні тривимірні світи стають все більш складними і схожими на реальну дійсність [1].

Тривимірна графіка допомагає і там, де виконання реальної фотозйомки неможливо, важко забезпечити або вимагає значних матеріальних витрат, а також дозволяє синтезувати зображення подій, які не зустрічаються в повсякденному житті. У програмі 3D Studio MAX 3.0 є засоби, що дозволяють імітувати дію на тривимірні об'єкти таких фізичних сил, як вага, тертя або інерція, а також відтворювати результати зіткнень об'єктів [9].

Нарешті, без комп'ютерної 3D-графіки неможливо уявити сучасну мультиплікацію. Тут застосування 3D Studio MAX 3.0 дозволяє істотно спростити роботу над мультиплікаційними відеофрагментами за рахунок використання методів анімації тривимірних сцен.

Недоліками тривимірної графіки, які слід враховувати при виборі засобів для розробки графічних проєктів, можна умовно вважати:

- підвищені вимоги до технічних характеристик комп'ютера, зокрема до об'єму оперативної пам'яті, наявності вільного місця на жорсткому диску і швидкодії процесора;
 - значна частка підготовчої роботи при створенні моделей об'єктів сцени, які можуть потрапити в поле зору камери, і з присвоєння їм матеріалів та текстури;
 - меншу свободу у формуванні зображення, ніж при використанні двовимірної графіки.
- Мається на увазі, що, малюючи картину олівцем на папері або засобами двовимірної графіки на екрані комп'ютера, доступна можливість абсолютно вільно спотворювати будь-які пропорції об'єктів, порушувати правила перспективи і т. п., якщо це необхідно для втілення художнього задуму. У 3D Studio MAX 3.0 це також можливо, але вимагає додаткових зусиль;
- необхідність контролю за взаємним розташуванням об'єктів у складі сцени, особливо при виконанні анімації. У зв'язку з тим, що об'єкти тривимірної графіки «безтілесні», легко допустити помилкове проникнення одного об'єкта в інший або помилкова відсутність потрібного контакту між об'єктами [1].

1.2. Застосування 3D технологій на уроках трудового навчання в старшій школі.

3D технології є однією з найбільш захоплюючих сучасних технологій, доступних сьогодні. Використання 3D моделювання в освітньому процесі, зокрема на уроках технологій та трудового навчання, може суттєво підвищити його ефективність завдяки наближенню віртуального комп'ютерного середовища до реального тривимірного світу [7; 11].

Сьогодні 3D технології стали невід'ємною частиною сучасного освітнього простору, а якісне та сучасне подання навчального матеріалу у ЗЗСО вважається неможливим без ефективного використання їхніх дидактичних та методичних можливостей.

Цілком закономірно, що широке впровадження 3D технології у навчальний процес декларовано «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» і продовжується сьогодні [11].

Прослідковується також важлива тенденція впровадження в освітню діяльність з трудового навчання та технологій сучасних засобів технологій та виробництва, з якими старшокласники найчастіше знайомляться за межами ЗЗСО.

Доцільність впровадження технології 3D друку в освітню діяльність та її можливості застосування на уроках трудового навчання та технологій зараз широко обговорюються між освітньою та науковою спільнотами України [1; 2; 4].

Зазначимо переваги використання 3D технологій на уроках трудового навчання та технологій у ЗЗСО (Рис. 2).

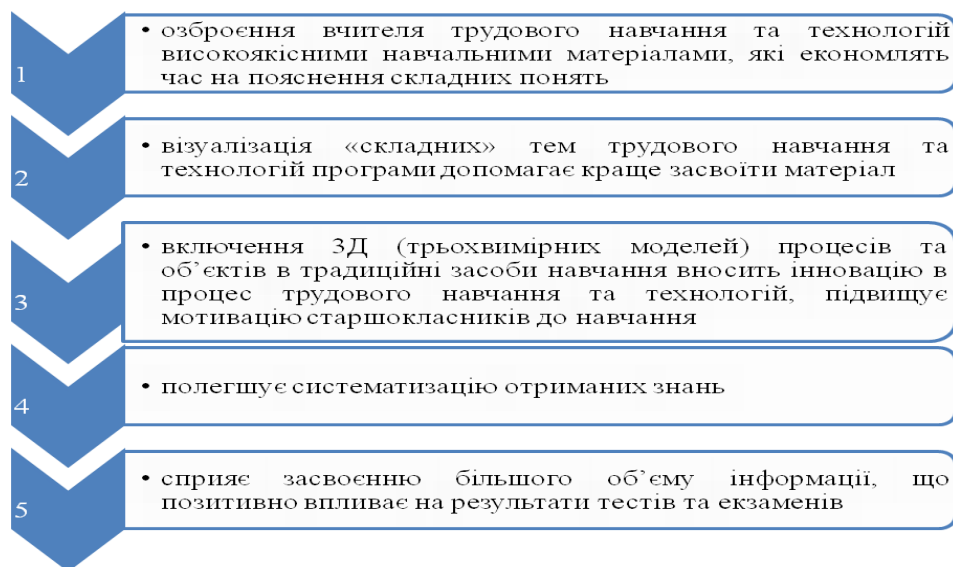


Рис. 2. Переваги використання 3D технологій на уроках трудового навчання та технологій у ЗЗСО [20]

Отже, за теперішнього розвитку засобів навчання та широкої інформатизації ЗЗСО використання 3D друку стає найсучаснішим засобом візуалізації навчального процесу, зокрема з трудового навчання та технологій.

Уроки трудового навчання та технологій сьогодні значно оновлюються, та за можливості матеріальної бази школи впроваджуються 3D технології, 3D моделювання, 3D друк.

3D моделювання відбувається за допомогою спеціально призначених програм. 3D друк проводять за допомогою 3D принтерів.

3D принтер на уроках трудового навчання та технологій можна використовувати для прототипування виробів, створення макетів і реалізації власних творчих проєктів школярів. Також на ньому можна друкувати безліч корисних невеликих предметів, такі як: органайзери, форми для дрібниць, пристосування для пайки та кріплення для інструментів тощо.

Не зважаючи на уявну «простоту» у роботі, є деякі нюанси роботи з 3D принтерами в освітньому процесі з трудового навчання та технологій. Для таких приладів має існувати своє місце, найкраще, якщо це обладнаний комп'ютерний клас, де можна не лише роздрукувати виріб чи його елемент, а й зайнятися вивченням 3D-моделювання. Далі необхідне спеціальне програмне забезпечення. Подекуди, багато фірм-виробників таких програм мають спеціальні програми для освітніх закладів, вони мають трохи менший функціонал однак, його досить, щоб учні створювали власні творчі проєкти до додатки до них [19]. Серед таких безкоштовних програми для 3D-моделювання можна виділити TinKerCad, AutoDesk 123D, OpenCascade, SketchUp (Табл. 2).

Таблиця 2. Огляд безкоштовних програм для 3D моделювання [5]

№ з/п	Назва програми для 3D моделювання	Посилання на офіційний сайт для завантаження програми	Опис програми	Джерело
1	TinKerCad	https://www.tinkercad.com	веб-інструмент, який дозволяє моделювати об'єкти будь-якої складності, які в подальшому можна роздрукувати на 3D-принтері.	[14]
2	AutoDesk 123D	https://www.autodesk.com/solutions/123d-apps	це великий набір різних інструментів для CAD і 3D моделювання. За допомогою програми можна проєктувати, створювати і візуалізувати практично будь-які 3D моделі. AutoDesk також підтримує технологію 3D друку.	[14]
3	OpenCascade	www.opencascade.com	безкоштовне програмне забезпечення для 3D-моделювання створено для серйозного проєктування (промдизайн, інтер'єри, архітектура). Художні аспекти творців програми цікавили в набагато меншому ступені. На відміну від інших редакторів подібного плану, Open SCAD не є інтерактивним інструментом, це 3D-компілятор, який відображає деталі проєкту в тривимірному вигляді.	[14]
4	SketchUp	https://www.sketchup.com	це редактор для моделювання тривимірних об'єктів. Основною ідеєю SketchUp є простота інтерфейсу, що дозволяє освоїти роботу з програмою навіть непрофесійному користувачеві. Програма реалізує концепцію прямого моделювання геометрії, в рамках якої користувачу спочатку варто зробити плоский контур з наявних примітивів, потім витягнути його з метою створення або віднімання обсягу, після чого додати моделі потрібну форму за допомогою перетягування її елементів	[21]

2. Методичні особливості формування конструкторсько-технологічних знань учнів у процесі навчання 3D-технологій

2.1. Методичні аспекти підготовки учнів старшої школи до використання 3D технологій. На уроках трудового навчання та технологій в деяких ЗЗСО частково вивчаються принципи роботи з 3D технологіями.

Необхідно зазначити, що Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [18], що визначає завдання закладів загальної середньої освіти та вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи, передбачає використання компетентнісного підходу, як провідного у шкільній освіті загалом, і трудовому навчанні та технологіях, зокрема

Сформована на високому рівні предметна компетентність з трудового навчання та технологій – це набуття стійких знань та орієнтація у світі сучасних технологій. Сьогодні – це основна потреба сформованості особистості випускника школи. А отже, розгляд таких ключових на даний момент технологій, як 3D, є нагальною потребою та об'єктивною вимогою до освітньої технологічної галузі.

На уроках трудового навчання та технологій з використанням 3D друку та 3D моделювання в учнів формуються відповідні компетентності (Табл. 3).

Для того, щоб школярі були готові до впровадження у освітній процес 3D технологій необхідно, щоб вони мали відповідну підготовку до використання спеціальних програм для моделювання та принтерів для 3D друку.

Сьогодні більшість старшокласників вже ознайомлені з 3D принтером, його основними компонентами та його функціями (екструдер, платформа, механізм подачі пластика) [7].

Таблиця 3. Компетентності на уроках трудового навчання та технологій при використанні 3D технологій.

№ з/п	Компетентність	Що формується
1	Загальні компетентності	- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; - знання та розуміння предметної області та професійної діяльності; - здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; - здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт.
2	Фахові компетентності спеціальності	- здатність проводити аналіз об'єкту проектування та предметної області; - здатність управляти та користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними системами та технологіями (у тому числі такими, що базуються на використанні Інтернету).

У процесі трудового навчання та технологій старшокласниками можуть проводитися практичні роботи зі збирання принтера з фіксації усіх дій, що відносяться до цього процесу: підключення зовнішніх пристроїв, з'єднання блоків та елементів, вивчення сигналів про готовність та неполадки, отримання інформації про основні характеристики 3D принтера. Таким чином, школяр збирає 3D принтер сам і при цьому детально вивчає його будову, що є найвищим рівнем опанування знань й вмінь, а отже, тим самим, залучення учнів до інженерії, конструювання та винахідництва.

Для моделювання майбутнього об'єкту використовуються програми, які ми запропонували та оглянули у першому розділі.

Для друку об'єкта застосовують 3D принтер. Розглянемо детальніше, що потрібно знати школярам для успішного використання 3D технологій в освітній діяльності на уроках трудового навчання та технологій.

Як вже зазначалося, 3D принтери створюють реальні речі з віртуальних моделей. Тому, в першу чергу, в програмі для 3D моделювання створюється цифрова версія майбутнього об'єкта. Вона обробляється спеціальною програмою («слайсер» або «генератор G коду»), яка початковий об'єкт «розрізає» на тонкі горизонтальні шари і перетворює в цифровий код, зрозумілий для руки. Іншими словами, «слайсер» створює набір команд, які вказують 3D принтеру, як і куди потрібно наносити матеріал при 3D друці даного об'єкта. Після того, як модель оброблена і G код згенеровано, об'єкт відправляється на друк. Існує багато типів 3D принтерів, що відрізняються за будовою та специфікою роботи. Однак, всі ці прилади використовують один і той самий базовий принцип 3D друку – побудова об'єкта з тонких горизонтальних шарів матеріалу, що нашаровуються один на другий. На Рис. 3 показано схематичну будову 3D принтера. Це дуже спрощена модель, вона служить тільки для наочної демонстрації базових принципів роботи. Друкуюча головка формує шари матеріалу, поступово вирощуючи з них об'єкт. Вона рухається тільки в горизонтальній площині (уздовж осей X і Y). Робоча платформа потрібна для розміщення об'єкта під час друку, вона рухається зверху вниз (по осі Z) [16].

На початку процесу 3D друк у робоча платформа знаходиться у верхньому положенні, а друкуюча головка накладає на неї нижній шар об'єкта. Після того, як перший шар сформовано, робоча платформа опускається на товщину шару і друкуюча головка накладає новий шар матеріалу на попередній (Рис. 4). Інший спосіб – платформа нерухома, а на товщину шару піднімається кожного разу головка екструдера.

Цей цикл повторюється доти, доки не буде побудований цілий об'єкт. У кожній моделі, і тим більше у різних типів 3D принтерів, є свої особливості функціонування, але базовий принцип роботи – один.

2.2. Приклад розробки фрагменту творчого проєкту із використанням 3D друку. В основі проєктно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання та технологій лежить розвиток всебічно розвиненої особистості, розвиток пізнавальних можливостей,

самостійності, самоорганізації, орієнтуванні у просторі, творчо мислення, любові до батьківщини [13].

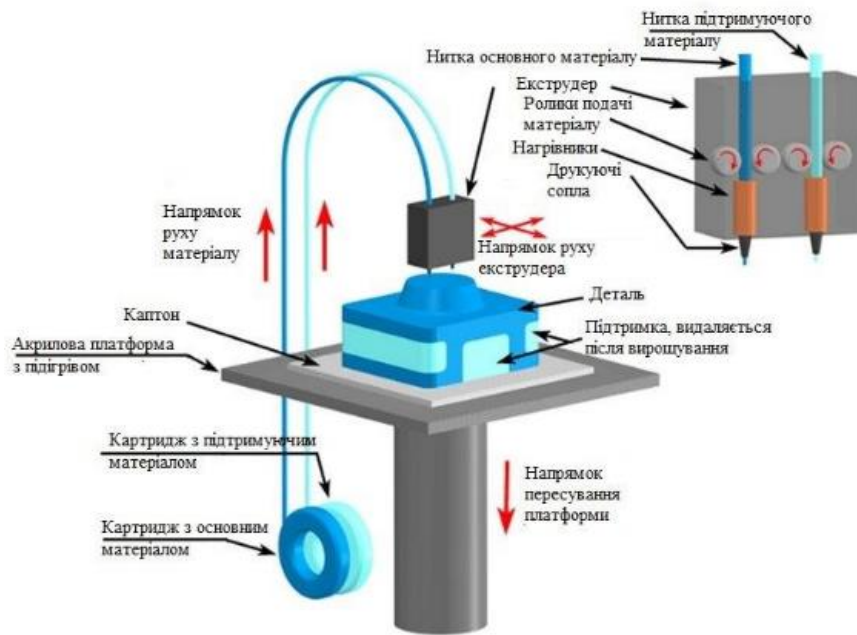


Рис. 3. Схематичне зображення роботи 3D принтера [11]

Основним принципом навчання в процесі проектно-технологічної діяльності є орієнтація навчального процесу на учня окремо, на його цілі та інтерес до діяльності. В цьому випадку вчитель лише допомагає організувати самостійну роботу школярів під час виконання творчого проекту на уроках трудового навчання та технологій у випускних класах. Спрямовує учнів на здобуття нових знань, формування важливих у майбутньому навичок та вмій [13].

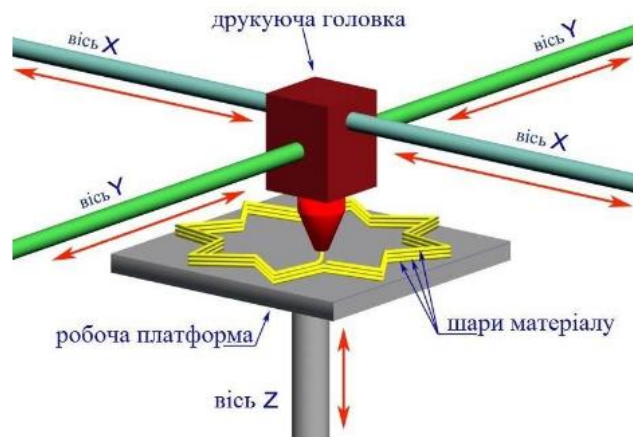


Рис. 4. Схематичне зображення друку головою 3D принтера [11]

Науковці в [12; 16] наголошують на тому, що:

- участь школярів у створенні творчого виробу формує у них навички самостійної роботи з науковою, навчально-методичною і довідковою літературою, вчить шукати необхідну інформацію самостійно, без допомоги інших;
- активно розвиває в школярів творче та критичне мислення, у тому числі технологічне;
- підсилює самостійність учня, тобто бажання виконувати щось самостійно;
- зміцнює емоційно-вольову сферу учня;

- розвиває інтелектуальні нахили учня та вчить мислити від абстрактного до конкретного;
- підсилює особистісну мотивацію до навчання, тому що бажаний предмет проектується та створюється з урахуванням власних інтересів школяра, його потреб, бажань та можливостей;
- привчає учнів до цілеспрямованої проектної діяльності, що є основним компонентом перетворення матеріалів, сировини, енергії й інформації;
- сприяє формуванню культури ділового спілкування, умінь аргументовано захищати свої позиції, мислити оригінально;
- розвиває творчу уяву школяра;
- забезпечує інтеграцію знань з різних галузей науки і виробництва;
- учить планувати й працювати за визначеним планом виконання виробу;
- розвиває творчість, розвиває самостійність;
- встановлює тісний зв'язок із реальним життям;
- дає можливість використовувати знання з інших предметів;
- вчить вірно оформлювати техніко-технологічну документацію та звіти.
- створює умови для подальшого використання набутих знань, умінь та навичок [13].

Отже, рекомендації щодо використання проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання та технологій за [13] такі:

- вчити учня самостійно обирати тему проекту;
- учень має самостійно ставити цілі проекту, зважаючи на власні можливості;
- вчитель та учні складають детальний план, за яким мають працювати під час проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання;
- виготовлення виробу має бути логічним та поетапним;
- вчитель контролює увесь процес проектно-технологічної діяльності;
- закінчення творчого проекту – це наявність в учня готового виробу та відповідної техніко-технологічної документації.

Формування конструкторсько-технологічних знань учнів у процесі навчання 3D-технологій починається на перших етапах роботи з розробкою та виготовленням виробу. Нами було обрано тему проекту «Ваза для вітальні» з модуля «Дизайн предметів інтер'єру». В даному випадку трохи ускладнили задачу, в тому плані, що дизайн приміщення мав бути створений виробами, які можна виготовити на 3D принтері. Кожен учень сам може обрати той чи інший виріб, який буде проектувати і друкувати, але треба мати на увазі, що обирати потрібно лише ті проекти, які будуть дійсно посилені для учнів даної вікової групи. Додаємо приклади фрагментів творчого проекту старшокласників, де вони виготовляли вази, як речі для дизайну приміщення.

Фрагмент творчого проекту. Пошук моделей аналогів майбутнього виробу. На цьому етапі учні мають знайти цікаві дизайнерські рішення для вази, яка буде прикрашати вітальню, та створювати певний дизайн приміщення. Оскільки ваза у майбутньому має друкуватися на 3D принтері, то пошук моделей аналогів майбутнього виробу починається з онлайн сервісів, які представляють вже готові вироби, які можна повторити власноруч. Ось декілька із них.

Ваза № 1 у вигляді каплі насправді є досить простою моделлю для 3D друку. Однак треба пам'ятати, що досягти гладкої поверхні, показаної на зображенні вище, не так просто (Рис. 5). Кінцевий результат без обробки буде більш фасетним і текстурованим, якщо друкувати PLA пластиком. Якщо потрібно досягти гладкої поверхні, друкуючи PLA пластиком, треба звернути увагу на рекомендації щодо згладжування 3D моделей із PLA. Альтернативою більш досвідчених користувачів 3D принтера може стати друк з ABS пластику, а потім використання ванни з речовиною для згладжування поверхні. Але в цілому, ця 3D модель підійде навіть для новачків в області 3D друку. Завантажити таку модель можна на сайті [Thingiverse](https://www.thingiverse.com).

Ваза № 2 футуристичної форми у вигляді хвиль була створена з використанням алгоритму морфінг-анімації, який потім складається та перетворюється на форму вази (Рис. 6). Ця конкретна модель називається Aqua та є частиною колекції Julia Vase. Складна, органічна та плавна форма цієї моделі означає, що це, ймовірно, не ідеальна перша ваза для вибору, якщо ви новачок у 3D друку. Можливо, навіть для більш досвідчених користувачів 3D принтерів ця модель викликає труднощі під час друку. Завантажити таку модель можна на сайті Thingiverse.



Рис. 5. Ваза № 1 у вигляді краплі



Рис. 6. Ваза № 2 футуристичної форми у вигляді хвиль

Ваза № 3 у вигляді лампочки ще один приклад 3D друку у поєднанні з вторинною переробкою (Рис. 7). У цьому випадку гарна простота лампочки інтегрована в органічну підставку для створення елегантного результату. Доступна конструкція для підключення як стандартних байонетних, так і ламп, що вгвинчуються. Завантажити таку модель можна на сайті MyMiniFactory.

Ваза № 4 – ще один набір дизайнів, що обігрують тему скручування, ці вази справжні приклади 3D друку, як мистецтва (Рис. 8). Однак, це не найпростіші приклади, тому варто прочитати рекомендації щодо 3D друку, а також коментарі тих, хто надрукував їх раніше, якщо планується отримати якісний результат. Завантажити таку модель можна на сайті Thingiverse. Саме таку вазу ми візьмемо за основу для виконання творчого проєкту.



Рис. 7. Ваза № 3 у вигляді лампочки



Рис. 8. Вази № 4 спіральні

Далі – обґрунтування та розробка ескізу майбутнього виробу з використанням спеціалізованих програм.

Важлива інформація щодо апаратних налаштувань: знадобиться ширше сопло. Для друку вази рекомендується встановлювати діаметр сопла від 0,8 мм до 1 мм. При установці більшого отвору для виходу пластику потрібно змінити швидкість друку. Через широке сопло філамент виходитиме швидше. Крім того, потрібно зменшити швидкість мінімум вдвічі, якщо раніше в принтері стояло сопло на 0,4 мм, а показники екструзії збільшити на 5-10%. Також необхідно врахувати геометрію столу. Обов'язково поверхня для друку повинна бути відкалібрована.

Майже всі частини вази № 4, яку обрано у якості виробу друкуються по спіралі, крім дна. Цей елемент фігури матиме інші параметри. Потрібно встановити параметр «кількість шарів кришки / дна». Необхідно спробувати різні параметри.

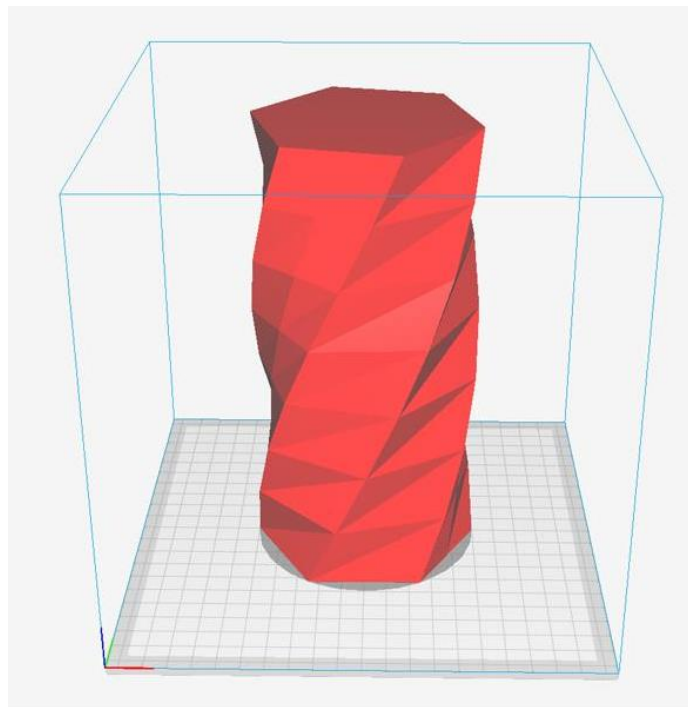


Рис. 9. Зображення ескізу майбутнього виробу-вази

Рекомендації щодо друку обраної вази на 3D принтері слайсер cura. Розглянемо налаштування слайсера, які потрібно буде встановити до початку друку вази. Насамперед, потрібно змінити властивості філаменту. Береться готовий профіль, з яким працюємо, та створюємо його клон. У новий пресет налаштувань внесіть зміни:

- Переходимо до розділу «Спеціальні режими», знаходимо параметр «Спіральню друкувати зовнішній контур». Ставимо навпроти нього галочку.

- Знаходимо розділ «Огородження».

- Переходимо за пунктом «Товщина дна / кришки». У ньому встановлюємо два параметри. Перший – «Шари дна», ставимо 2 штуки. Другий – «Шаблон для кришки дна», краще взяти «зигзаг».

- Тепер заходимо до розділу «якість». Тут необхідно змінити висоту шару, оскільки фізичний розмір діаметра сопла збільшився вдвічі. Зазвичай для PLA та сопла 0,4 мм цей параметр дорівнює 0,1 мм. Змінюємо його на 0,25-0,3 мм при врахуванні, що ви працюєте на діаметрі сопла 1 мм.

- Також необхідно змінити ширину лінії друку. Для 1 мм вона перебуватиме в межах 0,95 мм. Параметр може відрізнятись залежно від моделі принтера.

- Ширину першого друкованого шару у відсотках можна залишити без зміни.

Переваги та недоліки 3D ваз, результат творчого проекту (готовий виріб).

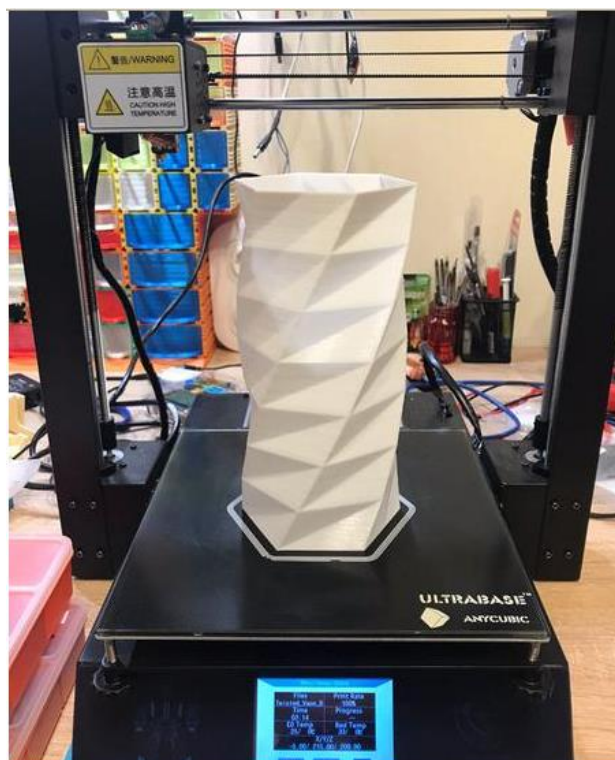


Рис. 10. Приклад результату творчої роботи – готовий виріб – ваза для декору приміщення, вітальні

Спочатку оцінимо переваги цієї вази: Легка у пресі. Відмінний приклад для набору досвіду 3D мейкера початківця. Не потрібна велика кількість філаменту. Друк без заповнення в один шар. Відносно швидкий друк з огляду на конструктивні особливості фігури. Проте, є й недоліки: Крихкість конструкції. Друк без заповнення відбивається на міцності. Обов'язкове калібрування друкованого столу практично до ідеальних показників.

Висновки. Друк вази на 3D принтері – це складне заняття. Головне, правильно виставити налаштування філаменту до початку друку, а також ретельно відкалібрувати робочий стіл пристрою. Краще починати із найпростіших проєктів, які можна зробити в один прохід екструдера.

Заключення

Отже, сучасним трендом в освітніх технологіях, що відповідає всім вимогам і володіє величезним потенціалом є 3D-технології. Зокрема, в освіті вони дозволяють урізноманітнити уроки та лекції, зробити освітній процес більш ефективним і візуально-об'ємним. Застосування 3D-контента в класі дає можливість наочно пояснювати учням шкільну програму, сприяє «зануренню» в тему досліджуваного предмета в ході уроку, та дозволяє мобільно переходити від цілої структури до окремих її елементів, від складного до простого і навпаки.

Застосування у освітньому процесі ЗЗСО цифрових технологій, в тому числі 3D моделювання, дозволяє збільшити рівень самостійності в засвоєнні навчального матеріалу підвищує зацікавленість та мотивацію, формує готовність випускників до майбуття. Методично-грамотно побудоване заняття з використанням сучасних програмних продуктів, у тому числі віртуального моделювання, дозволяє учням активно працювати впродовж усього відведеного часу. Це можливо лише в тому випадку, коли учень зацікавлений в одержанні й засвоєнні знань, а процес їх пізнання і засвоєння здійснюється за сучасними стандартами.

Література

1. *Актуальні питання сучасної інформатики*: Матеріали доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці» (18-19 листопада 2021 р.) / за заг. ред. А. Федорчук, О. Наконечна. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2022. Вип. 9. 308 с.
2. АНДРОЩУК Г. О., КОПИЛ Я. В. 3D-друк в епоху інноваційних технологій: проблеми регулювання. Інтелектуальна власність в Україні. 2016. № 5. С. 17-26.
3. *Види 3D моделювання*. Koloro: веб-сайт. URL: <https://koloro.ua/ua/blog/3d-tekhnologii/vidy-3d-modelirovaniya-poligonalnoe-splajnove-i-nurbs-modelirovanie.html> (дата звернення: 06. 12. 2023).
4. *Вісник студентського наукового товариства*: збірник наукових праць студентів / за заг. ред. О. В. Мельничука. Вип. 18. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 279 с.
5. ГНАТЮК Л. Р. Методи 3D моделювання для різних проектних завдань. Проблеми розвитку міського середовища. 2018. Вип. 2. С. 35-50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prms_2018_2_6 (дата звернення: 06. 12. 2023).
6. ГОДОРОЖА І. В., СТЬОПКІН А. В., ТУРКА Т. В. Використання засобів 3D моделювання на уроках трудового навчання. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2021. Вип. 4. С. 33-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2021_4_7 (дата звернення: 06. 12. 2023).
7. *Застосування 3D принтерів в навчальних закладах*. URL: <https://dixi.education/using-3d-printers/> (дата звернення: 06. 12. 2023).
8. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*. Збірник наукових праць. Випуск 5. За ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. Львів: ЛДУ БЖД, 2019. 400 с.
9. *Комп'ютерна 3D-графіка*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Комп%27ютерна_3D-графіка (дата звернення: 28. 12. 2023).
10. *Методи формоутворення в дигітальній архітектурі*. Вісник Придніпровської державної академії будівництва та архітектури. Д.: ПДАБА, 2013. № 6. С. 25-29.
11. *Можливості використання 3D-друку під час навчання фізики у загальноосвітній та вищій школі*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/15553/1/Krivtsov.pdf>. (дата звернення: 07. 12. 2023).
12. МОСІЮК О. О. Особливості вивчення 3D моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота. 2018. Вип. 2 (43). С. 182-186.
13. *Навчальні програми для 10-11 класів*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення: 25. 12. 2023).
14. *Програми для 3D моделювання та дизайну*. URL: <https://softcatalog.info/ru/windows/grafika/3d-dizayn> (дата звернення: 15. 12. 2022).
15. *Система автоматизованого проектування. Параметричне, поверхневе і твердотільне моделювання*. Koloro: веб-сайт. URL: <https://koloro.ua/ua/blog/3d-tekhnologii/sistema-avtomatizirovannogo-proektirovaniya.-parametricheskoe-poverhnostnoe-i-tverdotelnoe-modelirovanie.html> (дата звернення: 06. 12. 2023).
16. СТЕБЛЯНКО В. Г. Комп'ютерна графіка. AutoCAD: навч. посіб. Донецький національний ун-т економіки і торгівлі ім. Михайла Туган-Барановського. Донецьк: ДонНУЕТ, 2014. 266 с.
17. *Сучасний стан і перспективи розвитку технологій тривимірного моделювання та друкування*. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/21883/1/Strutynska.pdf> (дата звернення: 06. 12. 2023).

18. *3D принтер у школі*. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/03/3d.html>. (дата звернення: 15. 12. 2023).
19. *3D скульптинг*. KV. byHigh-TechClub: веб-сайт. URL: <https://www.kv.by/content/332065-3d-sculpting> (дата звернення: 06. 12. 2023).
20. *3D технології в освіті* [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://eprints.zu.edu.ua/24846/1/Polishchuk_APSI2017.pdf (дата звернення: 06. 06. 2022).
21. *Google SketchUp програма для тривимірного моделювання*. URL: <http://vidpoviday.com/google-sketchup-programa-dlya-trivimirnogo-modelyuvannya> (дата звернення: 15. 12. 2023).
22. *Top 20 Most Popular 3D Modeling & Design Software for 3D Printing (2017 Update)*. URL: <https://i.materialise.com/blog/top-25-most-popular-3d-modeling-design-software-for-3d-printing/> (дата звернення: 15. 12. 2023).

Information about authors:

Sergiy Ryabets – PhD of Technical Sciences, Associate Professor, Department of Theoretical and Professional Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

Ivan Ryabets – Student, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine.

PEDAGOGIKA SZKÓŁ WYŻSZYCH

POTREBA VYUŽÍVANIA TECHNOLOGIÍ V EDUKÁCII UČITEĽOV

THE NEED FOR UTILIZING TECHNOLOGY IN THE EDUCATION OF TEACHERS

Miroslava Cimermanová

Miroslava Cimermanova

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike technológií a ich využívania v pedagogickej praxi. Zameriava sa na stručný popis stavu digitálnej gramotnosti u učiteľov, ich vedomostí v tejto oblasti. Taktiež rozoberá možnosti, ktoré sú učiteľom poskytnuté pre zmenu tohto stavu a dôvody prípadného negatívneho vzťahu k technológiám vo vyučovaní. Ďalšia časť príspevku sa venuje potrebe vzdelávania týchto učiteľov v oblasti technológií, možným problémom, ktoré táto, dnes už nie nová skutočnosť, do vyučovania prináša (ako v primárnom vzdelávaní, tak aj vo vzdelávaní učiteľov) a pozitívam a negatívam využívania technológií. Príspevok ponúka vstup do tejto problematiky a poukazuje na potrebu venovať sa vzdelávaniu učiteľov v oblasti využívania technológií. Cieľom príspevku je popísať teoretické aspekty využívania technológií v edukácii učiteľov pre potreby budúceho výskumu v tejto oblasti.

Annotation

The article addresses the issue of technology and its use in pedagogical practice. It focuses on providing a brief description of the state of digital literacy among teachers, their knowledge in this field. It also examines the possibilities available to teachers for changing this situation and the reasons for any potential negative attitudes toward technology in teaching. Another part of the article deals with the need for educating these teachers in the field of technology, potential challenges that this, no longer new, reality brings to teaching (both in primary education and in teacher education), and the advantages and disadvantages of using technology. The article provides an introduction to this issue and highlights the necessity of dedicating attention to teacher education in the field of technology. The aim of the article is to describe the theoretical aspects of technology utilization in teacher education for the purposes of future research in this area.

Kľúčové slová: technológie vo výučbe, vzdelávanie učiteľov, digitálne kompetencie, vzdelávanie budúcich učiteľov.

Key words: technology in education, teacher education, digital competencies, education of future teachers.

Úvod do problematiky

Žiaci, ktorí sa momentálne nachádzajú v školách, sú označovaní ako takzvaní „digitálni domorodci“. Tento pojem je spojený s ich narodením sa do doby, kedy je pre človeka využívanie technológií úplne prirodzenou, každodennou záležitosťou. Tak je to aj v používaní technológií pri ich učení sa. Musíme si však uvedomiť, že dnešní učitelia, ktorí nie sú digitálnymi domorodcami, používajú klasické spôsoby výučby, patriace do preddigitálnej doby, ktoré sú im prirodzené. To, čo učitelia vyhľadávajú v knihách, knižniciach, a píšú radšej na papier, študenti hľadajú na internete

a na zápis využívajú počítačové programy. Napriek tomu, že je táto zmena prirodzene vytvorená generačným rozdielom, môžu učitelia, pri využívaní im prirodzených metód, pociťovať isté problémy pri vzbudzovaní záujmu u žiakov. V tomto prípade je preto nutné hľadať nové spôsoby, ktoré by sa vo vyučovaní dali využívať na čo najväčšie priblíženie sa žiakom. Jednou z možností, ako zabezpečiť, aby bol učiteľ schopný zaujať žiakov ich prirodzeným spôsobom, je implementovať technológie do vyučovania. Je však potrebné poznamenať, že využitie technológií nedokáže úplne nahradiť tradičné spôsoby výučby, no multimédiá v edukácii dokážu urobiť učenie názornejším, zaujímavejším a inšpiratívnejším ako pre žiakov, tak aj pre učiteľov [11]. Nakoľko však pre učiteľov nie je online prostredie tak prirodzené a jeho vývoj pokračuje stále dopredu, môžeme poznamenať, že posledné roky aj podstatne rýchlejšie, je nutné, aby sa v tejto problematike učitelia celoživotne dozvedávali.

1. Stav počítačovej gramotnosti u učiteľov primárneho vzdelávania

Konan vo svojom prieskume uvádza, že väčšina učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí svoj titul získali pred používaním počítačov vo vzdelávaní, nie je pripravená prostredníctvom nich učiť [9]. Ich postoj k IKT môže byť pritom významným faktorom pri ich využívaní. Počítačovo zdatní jedinci budú mať oproti tým, ktorým tieto vedomosti chýbajú, veľké výhody na viacerých frontoch. Pri hľadaní a aktualizovaní svojich doterajších vedomostí, pri priblížení sa žiakom, ktorých učia, ale aj pri práci s ich motiváciou. Podľa jeho výskumu je taktiež viditeľný rozdiel v počte rokov, ktoré učiteľ primárneho vzdelávania strávil získavaním titulu. Pri kratšom štúdiu, boli počítačové schopnosti jedinca nižšie, ako pri dlhšom vzdelávaní sa. Keďže je tento prieskum staršieho dátumu, jeho výsledky môžeme porovnať s výsledkami, ku ktorým sa dopracovali autori Klement, Dostál, Kubrický, Bártek [8]. Títo autori prišli vo svojom výskume na zaujímavý fakt, a to, že učitelia s dlhšou praxou (10 a viac rokov) využívajú IKT nástroje vo väčšej miere ako učitelia s kratšou praxou. Tento neočakávaný výsledok vysvetlili ako rozdiel v sústredení sa na výučbové postupy, situácie a samotné riadenie triedy, pričom skúsenejším učiteľom ostáva vďaka ich dlhším skúsenostiam čas k manipulácii s IKT nástrojmi. Podľa ich ďalších záverov však *„pedagogickí pracovníci s kratšou praxou cielene využívajú IKT nástroje k rozvoju kompetencií a záujmu žiakov častejšie, než pedagogickí pracovníci s dlhšou praxou“* [8]. Podľa zistených údajov môžeme konštatovať, že napriek tomu, že sa miera využívania informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní zvyšuje postupne s mierou skúseností učiteľa v pedagogickej praxi, učitelia s kratšou pedagogickou praxou majú tendenciu využívať IKT viac účelovo, na rozvoj kompetencií žiaka. Musíme však poznamenať, že aj tento výskum, napriek jeho novšiemu dátumu, sa realizoval 6 rokov dozadu, čo je pri uvažovaní o technológiách pomerne dlhá doba.

O to viac, keď medzi výskumom a aktuálnym stavom v spoločnosti nastala veľká globálna zmena, ktorá chcene, či nechcene, urýchlila proces využívania technológií vo výučbe. V posledných rokoch boli vyučujúci, v závislosti na vonkajšie premenné (pandémia spôsobená ochorením COVID 19), prinútení prejsť vo vysokej miere do online priestoru, a hľadať nové, netradičné spôsoby ako učiť. Ako tvrdí Ghofur, podmienky pandémie COVID 19 spôsobili mimoriadne zmeny najmä vo vzdelávaní [5]. Bolo to, ako keby sa celý obsah vzdelávania transformoval na zadávanie domácich úloh prostredníctvom online prostriedkov. To len dokazuje, že takáto veľká zmena vo vyučovaní určite nebola jednoduchá, pretože na to školy neboli dostatočne pripravené. Výskumník sa ďalej vyjadril, že dnes môžeme situáciu, ktorú pandémia priniesla (z pohľadu využívania technológií vo vyučovaní), nazvať „šťastím v nešťastí“, nakoľko môžeme predpokladať rýchlejší rast modelu vyučovania, v ktorom si učitelia uvedomujú výhody využívania technológií vo vzdelávaní a využívajú ich vo svoj prospech [5]. Je však potrebné poznamenať, že pandémia iba urýchlila vývoj, ku ktorému situácia už dlhé roky smerovala. Keďže digitálne zručnosti sú podľa odborníkov považované za jednu z kľúčových kompetencií pre 21. storočie, je potreba ich využívania a rozvoja u žiakov nevyhnutná. A práve preto je potrebné, aby budúci učitelia boli pripravení aplikovať a vyhodnocovať rôzne formy a metódy vyučovania s podporou techniky. Ich

príprava na budúce povolanie musí preto reflektovať najnovšie trendy, aby boli oni následne pripravení na ich aplikovanie v praxi.

2. Využívanie technológií v edukácii budúcich učiteľov

Pedagogická fakulta PU v Prešove sa dlhodobo venuje využívaniu prvkov digitálneho vzdelávania, či už pre potreby počítačom podporovanej výučby, ale aj e-learningu (ako príklad môžeme uviesť využívanie LMS Moodle od roku 2005 [4]). O dôležitosti prípravy učiteľa na využívanie technológie vo vzdelaní sa vyjadrili aj autorky Bernátová a Kochová, ktoré tvrdia, že „*Získavanie kompetencií pre aplikáciu IKT do vzdelávania je potrebné už počas vysokoškolského štúdia, ale zároveň vo vzťahu k rýchlemu napredovaniu nových technológií je to celoživotný proces*“ [3, s. 36-37]. Jenssen, Eilerts a Grave-Gierlinger realizovali v roku 2022 výskum, v ktorom porovnávali dispozície k využívaniu IKT vo vyučovaní geometrie u budúcich a súčasných učiteľov [6]. Ich výsledky prekvapivo ukázali, že síce existujú rozdiely pri dispozíciách na využívanie IKT medzi týmito skupinami, ich množstvo je ale nepatrné. Súčasní učitelia sa však vnímajú tak, že nespĺňajú štandardy používania IKT vo svojej praxi častejšie, a preto majú pocit, že sú ich zručnosti v tejto oblasti menšie, ako sú reálne. Vyšší vek je podľa tohto výskumu spojený s nižšou schopnosťou ovládania technológií, ale najmä menšou sebadôverou pri ich využívaní. O budúcich učiteľoch, ktorých pre potreby výskumu autori rozdelili na starších a mladších (v našom chápaní ide o študentov, ktorí pokračovali v štúdiu na univerzite hneď po škole a na študentov, ktorí si univerzitu dorábali neskôr), môžeme povedať, že starší študenti preukazujú väčšiu mieru radosti pri využívaní IKT, nakoľko ich považujú za inovatívne a vďaka tomu, že sa s prácou s nimi stretávajú už na seminároch na univerzite. Ako vidíme, budúci učitelia, ktorí zažívajú prácu s technológiou na univerzitných kurzoch, majú pri jej využívaní väčšiu radosť, čím sa zvyšuje pravdepodobnosť, že ju v budúcnosti budú sami vo výučbe aj používať [6].

Viacere štúdie poukazujú na to, že vhodné vzdelávacie príležitosti môžu zmeniť hodnotenie a motiváciu učiteľov používať IKT [16]. Hoci niektoré výskumy kladú dôraz na dôležitosť emócií [14] v tomto procese, pričom najmä radosť v ňom zohráva významnú úlohu [2], miera, do akej radosť ovplyvňuje pripravenosť učiteľov používať IKT na vyučovanie ešte nebola preskúmaná. Môžeme však povedať, že aplikovanie využívania technológií do univerzitných kurzov pre budúcich učiteľov je logickým a nevyhnutným krokom pri snahe priblížiť sa potrebám budúcich žiakov, a pri vedení budúcich učiteľov k využitiu nových možností a prístupov vo výučbe.

Uvedomujeme si, že pri aplikovaní technológií do vysokoškolských kurzov zameraných na pedagogiku, môže existovať množstvo nástrah a problémov. Z doterajších výsledkov môžeme vidieť, že vzdelávanie sa v oblasti technológií, je celoživotná záležitosť. A to aj z pohľadu vysokoškolských pedagógov. Preto jedným z dôvodov, prečo môže byť tento proces zložitý, je personálne hľadisko, nakoľko vysokoškolský pedagógovia, ktorí v minulosti nevyužívali technológie, sami nepoznajú všetky ich možnosti. Zároveň na univerzitách pracujú aj pedagógovia, ktorí nemajú záujem o využívanie digitálnych nástrojov vo svojich predmetoch, pričom ich dôvody môžu byť rôzne. V týchto prípadoch by mohlo byť riešením organizovať vzdelávacie kurzy v tejto oblasti pre zamestnancov univerzít, či konkrétne pedagogických fakúlt. Kennedy došiel vo svojom výskume o nástrahách integrácie IKT do vzdelávania budúcich učiteľov k výsledkom, ktoré tieto problémy potvrdzujú [7]. Ukázalo sa, že niektorí pedagógovia majú málo skúseností s výučbou spojenou s technológiami. Od pedagógov sa pritom podľa neho vyžaduje, aby v dnešnej, informačne založenej kultúre, využívali vo svojich kurzoch IKT prvky. Aby boli budúci učitelia 21. storočia pripravení na vzdelávanie svojich študentov do dnešného sveta, musia aj oni získať základné vedomosti v tejto oblasti. To znamená, že inštitúcie, ktoré slúžia na edukáciu budúcich učiteľov, ich musia byť schopné dostatočne na túto úlohu prichystať. Táto úloha je pre vysoké školy nevyhnutná na ceste k skvalitneniu vzdelávania. Mirzajani dopĺňa vyššie spomenuté problémy o nasledujúce. „*Z inštitučného hľadiska môže ísť o prekážky, ako sú nedostatočné finančné zdroje pre inštitúcie na investovanie do technológií, nedostatok stimulov, odmien a podpory pre motiváciu učiteľov zdokonaľovať sa v používaní IKT, nedostatočná časová príprava na to, aby sa študenti*

naučili používať technológie“ [12]. Musíme poznamenať, že vyššie uvedené problémy sú len najčastejšie spomínanými. Taktiež by sme sa mohli venovať problémom z ostatných zúčastnených strán, ako sú žiaci, ich rodičia, spoločnosť.

Ako bolo v úvode spomenuté, digitálne technológie sú všade okolo nás a je na každom z nás, aby sme sa naučili s nimi pracovať čo najefektívnejšie. Podľa Kopeckého a Szotkowského sa „informačno-komunikačné technológie stali bežnou súčasťou života každého z nás. Deti technológie aktívne využívajú už od útleho veku, technológie im poskytujú predovšetkým zábavu a slúžia im ako nástroj komunikácie s vrstovníkmi. Väčšina dnešných žiakov si už existenciu bez technológií nedokáže predstaviť. Technológie však nie sú iba obyčajným nástrojom pre zábavu, poskytujú aj množstvo významných spôsobov využitia. Vhodne použité digitálne technológie umožňujú zlepšiť efektívnosť a kvalitu ako výučby, tak aj domácej prípravy. To však neznamená, že by mali nahradiť osobu učiteľa. Digitálne technológie je potrebné vnímať ako nástroje, či pomôcky, ktoré učiteľovi a žiakom pomôžu dosiahnuť stanovené ciele. Preto je vždy nutné premyslieť, či je zvolená technológia pre dosiahnutie vytyčeného cieľa vhodná a či neexistuje efektívnejší nástroj“ [10, s. 2]. Posledné roky nám ponúkli veľké množstvo nových možností pre využitie technológií v náš prospech. Preto je potrebné tento rýchly a nečakaný vývoj využiť, uvažovať o nových možnostiach, ktoré nám technológie pri vzdelávaní ponúkajú v prezenčnej podobe, ktorú podporíme využitím IKT alebo prostredníctvom možností, ktoré nám ponúka online pripojenie na výučbu. Za veľké plus môžeme napríklad považovať jednoduchší prístup študentov všetkých vekových kategórií k učivu. Okrem online vzdelávania, ktorým si kvôli pandémie COVID 19 prešli všetci, máme na mysli napríklad aj teleprezenčné roboty, čo sú diaľkovo ovládané zariadenia na kolieskach, bezdrôtovo pripojené k internetu. Na interakciu so žiakmi a učiteľom využívajú tablet s videom a zvukom. Tieto roboty sú využiteľné napríklad v triedach, kde sa žiak kvôli dlhodobej chorobe nemôže zúčastňovať vyučovania. Po pripojení sa prostredníctvom robota, sa môže žiak pohybovať po miestnosti a komunikovať tvárou v tvár s ostatnými. Ich využitie v takýchto prípadoch sa odporúča najmä preto, aby sa žiak mohol cítiť ako súčasť kolektívu, a zároveň aby si skupina uvedomovala jeho prítomnosť [13]. Tento robot je len malým príkladom v dnešnej dobe vznikajúcich technológií, ktoré môžu vo vyučovaní pomôcť. Preto je nevyhnutné, aby boli o týchto možnostiach budúci učitelia stále informovaní a vedeli ich v prípade potreby využívať.

Veľmi často spomínanou technológiou sa v posledných rokoch stala aj umelá inteligencia (ďalej AI), ktorá sa síce vyvíja už dlhodo, no do povedomia širšej verejnosti sa dostala najmä v dnešnej dobe, a to prostredníctvom rôznych aplikácií a internetových stránok, ktoré sa k jej použitiu otvorene hlásia. AI je stále viac využiteľná aj v pedagogickej praxi, napriek tomu, že sa veľa učiteľov obáva zvýšeného podvádzania u žiakov s jej pomocou (napríklad využitím ChatGPT, MS Math Solver). Tento problém by sa čiastočne mohol vyriešiť tak, že učitelia AI na hodinách využijú spôsobom, ktorý žiakom predvedie možnosti práce s ňou. Na tejto zmene pohľadu na vyučovanie s využitím technológie AI už aktívne pracujú rôzne organizácie. Za zmienku stojí určite česká organizácia AI deťom, ktorá aktívne pracuje na vzniku materiálov s využitím AI pre učiteľov, či už v triede, tak aj v príprave na vyučovanie. Iniciatíva je zložená z pedagógov, metodikov a expertov z oblasti AI [1]. Táto organizácia okrem iného pripravuje rôzne prednášky a webináre, ktoré slúžia na zvýšenie povedomia o výhodách, možnostiach, ale aj rizikách pri využívaní AI, pre pedagógov, ale aj pre širokú verejnosť.

Záver

Tak, ako má všetko svoje výhody, má aj nevýhody, ktoré musíme spomenúť. Vzápätí sa na ne však pokúsime navrhnúť aj riešenia. Za jednu z najväčších nevýhod je vo všeobecnosti považovaná pomerne rýchla zmena možností, ktoré nám technológie ponúkajú. Ako už bolo viac krát spomenuté, technologický vývoj ide dopredu veľmi rýchlo, a tak sa môže stať, že budú poznatky, ktoré sa o nich človek naučí, o pár dní neaktuálne. V tomto prípade však musíme pripomenúť potrebu celoživotného vzdelávania sa v tejto oblasti. Príprava učiteľa, ktorý

s využívaním technológií začína, môže byť častokrát zdĺhavejšia. Táto dĺžka sa však časom skrúti získaním skúseností a istoty. Ďalšou nevýhodou môže byť to, že aj napriek príprave, môže pri využití počítačového programu nastať z rôznych dôvodov porucha. Riešením tohto problému sa odvolávame na tvrdenie, že technológia by nemala učiteľa úplne nahradiť, má mu slúžiť len ako pomôcka, preto je vždy potrebná alternatívna príprava na vyučovanie. Za zmienku určite stojí aj to, že napriek vysokým motivačným účinkom, môže využitie technológie slúžiť aj ako samotné rozptýlenie. Pri tomto tvrdení by sme zopakovali náš predchádzajúci argument. Učiteľ by mal byť pripravený na zmenu spôsobu výučby pri nevyhovujúcich podmienkach. Mal by si v priamom prenose vedieť určiť správnu mieru a množstvo využívania technológií v prostredí a klíme danej triedy.

Využívanie technológií v procese výučby ponúka veľké množstvo výhod, ale keď je realizované nesprávne, tieto výhody sa môžu jednoducho premeniť a spôsobovať problémy. Je preto nevyhnutné, aby si učiteľ tieto nástrahy uvedomoval, a poznal ich. Zároveň je však dôležité učiteľom ukázať, že v budúcnosti budú technológie nepostrádateľné a je teda práve na nich, aby na túto skutočnosť pripravili svojich žiakov, nasledujúcu generáciu. Okrem celoživotného dozvedávania učiteľov v tejto problematike je potrebné poznamenať aj veľkú potrebu neustálych výskumov tejto oblasti a jej prepojenia s pedagogikou. Cieľom tohto príspevku bolo priblížiť problematiku potreby využívania technológií v pregraduálnom vzdelávaní budúcich učiteľov, a dokázať dôležitosť venovania sa jej. Veríme, že sme ním dokázali prispieť k informovanosti v tejto problematike, a vysvetlili dôležitosť dostatočnej edukácie v technologickej oblasti pre každého člena akademickej obce.

Zoznam bibliografických odkazov

1. *AI dětem: O iniciativě AI dětmi* [online]. AIdětem [cit. 26. 9. 2023]. Dostupné z: <https://aidetem.cz/>.
2. AINLEY, M., & HIDI, S., 2014. Interest and enjoyment. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education*, pp. 205-227. Veľká Británia: Routledge. ISBN: 978-0-203-14821-1.
3. BERNÁTOVÁ, R., KOCHOVÁ, H., 2013. *Informačno-komunikačné technológie v primárnom prírodovednom vzdelávaní*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 978-80-555-0995-2.
4. BURGEROVÁ, J.; PISKURA V., 2021. *Hodnotenie a porovnanie vybraných aspektov dištančného vzdelávania počas pandémie COVID 19*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-845-6.
5. GHOFUR, A., a kol. 2022. *Education for a Digital Era*. India: Island Publishers Tamilnadu, ISBN: 978-93-93333-02-5.
6. JENSSEN, L., EILERTS, K., GRAVE-GIERLINGER, F., 2023. Comparison of pre- and in-service primary teachers' dispositions towards the use of ICT. *Education and Information Technologies*. Springer Nature, doi: 10.1007/s10639-023-11793-7.
7. KENNEDY, G., M., 2023. Challenges of ICT Integration in Teachers' Education: A Case Study of the College of Education, University of Liberia. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*. 3 (5), 860-870.
8. KLEMENT, M., DOSTÁL, J., KUBRICKÝ, J., BÁRTEK, K., 2017. *ICT nástroje a učitelé: adorace, či rezistence?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-5122-0.
9. KONAN, N., 2010. Computer literacy levels of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2567-2571. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.374>.
10. KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKY, R., 2019. *Interaktivní a programovatelné technologie ve vzdělávání* [online]. Olomouc, 2019. [cit. 30. mája 2023]. Dostupné na internete: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2019/odborne_seminare/PdF_Interaktivni_tecnologie_ve_vzdelavani.pdf.

11. KOŽUCHOVÁ, M., VIŠŇOVSKÁ, M., 2009. Význam hodnotenia a výberu vývinovo primeraného softvéru pre deti predškolského veku. JTIE Ročník 1, číslo 3. [online]. [cit. 29. mája 2023]. Dostupné na internete: http://www.jtie.upol.cz/09_3.htm.
12. MIRZAJANI, H., MAHMUD, R., AYUB, A., F., M., SU LUAN, W., 2015. A Review of Research Literature on Obstacles that Prevent Use of ICT in Pre-Service Teachers' Educational Courses. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 3 (2), doi:10.7575/aiac.ijels.v.3n.2p.25.
13. PAGE, A., CHARTERIS, J., BERMAN, J., 2021. Telepresence Robot Use for Children with Chronic Illness in Australian Schools: A Scoping Review and Thematic Analysis. *International Journal of Social Robotics*. 13 (4), 1-13. Springer Nature, doi: DOI: 10.1007/s12369-020-00714-0.
14. REINHOLD, F., STROHMAIER, A., FINGER-COLLAZOS, Z., REISS, K., 2021. Considering teachers' beliefs, motivation, and emotions regarding teaching mathematics with digital tools: The effect of in-service teacher training. *Frontiers in Education*, 6 (October), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.723869>.
15. THURM, D., BARZEL, B., 2020. Effects of a professional development program for teaching mathematics with technology on teachers' beliefs, self-efficacy and practices. *ZDM – Mathematics Education*, 52 (7), 1411-1422. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01158-6>.

Information about authors:

Mgr. Miroslava Cimermanová – Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

MOBILNÁ APLIKÁCIA "MERANIE V ROVINE" Z KOLEKCIE ARMATH PRE BUDÚCICH UČITEĽOV ELEMENTARISTOV

MOBILE APP "IN-PLANE MEASUREMENT" FROM THE ARMATH COLLECTION FOR FUTURE ELEMENTARY TEACHERS

Jana Hnatová, Adam Hnat

Jana Hnatova, Adam Hnat

Abstrakt

Tento článok sa zaoberá využitím rozšírenej reality (AR) v edukácii. Opisuje prototyp mobilnej aplikácie s názvom "Meranie v rovine", ktorá používateľom umožňuje merať dĺžky a pracovať s rovinnými geometrickými útvarmi v prostredí rozšírenej reality. Konkretizuje základné požiadavky na inštaláciu a spustenie aplikácie, jej funkcionality a možné využitie v edukačnej praxi.

Aplikácia "Meranie v rovine" pracuje s marker-based AR technológiou využívajúcou špeciálne značky umiestnené na fyzickej ploche. Je vyvíjaná pre zariadenia so systémom Android s podporou rozšírenej reality. V článku sú sumarizované hardvérové, softvérové a ďalšie materiálne požiadavky pre jej správne fungovanie.

V diskusii sú konkretizované výhody a nevýhody používania navrhovanej aplikácie v praxi a porovnávajú sa požiadavky kladené na aplikáciu smerujúcu do edukácie s existujúcimi komerčnými aplikáciami na meranie a prácu s geometrickými útvarmi. Ukazuje sa, že nami vyvinutý prototyp v podmienkach primárneho stupňa vzdelávania môže používateľom pomôcť lepšie pochopiť predovšetkým abstraktné pojmy a v praxi zvyšovať aplikačnú orientáciu sprístupňovaného učiva.

Celkovo článok konkretizuje možnosti využitia rozšírenej reality vo vzdelávaní s využitím autorsky vyvíjanej aplikácie a opisom možností jej inkorporácie do výučby cieľovej skupiny študentov.

Annotation

This paper explores the use of augmented reality (AR) in education. It describes a prototype mobile application called "Measuring in the Plane" that allows users to measure lengths and work with planar geometric figures in an augmented reality environment. It specifies the basic requirements for the installation and launch of the application, its functionality and possible use in educational practice.

The "Measurement in plane" application works with marker-based AR technology using special markers placed on the physical surface. It is being developed for Android devices with augmented reality support. The paper summarizes the hardware, software and other material requirements for its proper functioning.

The advantages and disadvantages of using the proposed application in practice are specified and the requirements placed on an application directed towards education are compared with existing commercial applications for measuring and working with geometric figures. It is shown that the prototype developed by us in the conditions of primary education can help users to better understand especially abstract concepts and in practice increase the application orientation of the accessed curriculum.

Overall, the paper concretizes the possibilities of using augmented reality in education using the author-developed application and describing the possibilities of its incorporation into the teaching of the target group of students.

Kľúčové slová: mobilná aplikácia, matematika, primárny stupeň vzdelávania.

Key words: mobile application, mathematics, primary education.

Úvod

Rýchle tempo technologického pokroku má významný vplyv na vzdelávanie, čo vedie k jeho transformácii a modernizácii. Nové technológie možno použiť ako kognitívno-exploračné nástroje, ako prostriedok na vyhľadávanie a zhromažďovanie informácií aj ako prostriedok na komunikáciu a interakciu medzi študentmi. Navyše, nové technológie disponujú možnosťami počítačových vizualizácií, ktoré umožňujú prekonávať obmedzenia tradičných vyučovacích postupov [4]. Z tohto pohľadu rozšírená realita (ang. *augmented reality*, skr. AR) rozhodne patrí medzi technológie poskytujúce počítačové vizualizácie s uvedenou pridanou hodnotou.

AR umožňuje užívateľovi vnímať reálny svet rozšírený o virtuálne prvky, čím ponúka nové možnosti prístupov k učeniu i vyučovaniu rôznych humanitných i prírodovedných disciplín. Vizualizácia pojmov a vzťahov v rámci prednášok, objavovanie a skúmanie súvislostí v rámci seminárov alebo cvičení, v najmä v predmetoch abstraktnej povahy, umožňuje učiteľovi vizualizovať edukačný obsah, zvyšovať pre študentov aplikačnú orientáciu sprístupňovaného učiva a v neposlednom rade i zlepšovať komunikačné kompetencie všetkých zúčastnených strán s cieľom prispieť ku skvalitneniu vysokoškolského vzdelávania.

Viacerí odborníci poukazujú na to, že existuje veľa potenciálnych výhod, ktoré môže AR ponúknuť v oblasti vzdelávania [12]. Kľúčovou silnou stránkou technológie AR sa javí možnosť multisenzorického prezentovania informácií a schopnosť technológie vytvárať čiastočne pohlcujúce zážitky, ktoré oproti klasickým učebným zdrojom ponúkajú a znásobujú zmyslové stimuly [5].

Vzhľadom na rôznorodosť obsahu matematickej edukácie v pregraduálnej príprave, je vhodné úvodom konkretizovať špecifiká profesijnej matematickej prípravy cieľovej skupiny študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie, následne identifikovať možnosti začlenenia AR do konkrétnych tém matematickej edukácie, tak navrhnúť a vytvoriť mobilné aplikácie a applety využívajúce AR technológiu, spracovať k nim potrebné podporné materiály v podobe inštaláčnych a aplikačných videotutoriálov pre prácu v AR, zabezpečiť nutné technické vybavenie a až následne, vychádzajúc z vhodného teoretického rámca prepájajúceho matematický obsah vzdelávania, pedagogický a digitálny obsah, realizovať výučbu s podporou AR technológie.

Cieľom nášho príspevku je deskripcia funkcionality autorsky vyvinutého prototypu mobilnej aplikácie *Meranie v rovine* a opis možností jej inkorporácie do výučby predmetu Geometria s didaktikou študentov 1. ročníka magisterského stupňa štúdia študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie.

Základná charakteristika mobilnej aplikácie

V záujme čo najproduktívnejšej asimilácie a akomodácie nových informácií matematickej a didaktickej povahy do poznatkových štruktúr študentov a zároveň v záujme vytvorenia konkrétnych skúseností s aplikáciou technológie AR do výučby vybraných matematických disciplín boli vytypované viaceré oblasti matematiky, ktoré sú na základe spracovaných prehľadov odbornej literatúry vhodné na inkorporáciu AR do výučby [8-11]. V súlade s našim poznaním je aj podľa ďalších autorov [1-3] jednou z preferovaných oblastí geometria, nakoľko práve v nej technológia AR:

- poskytuje možnosť podpory výučby konceptov rovinatej a priestorovej geometrie,
- podporuje rozvoj geometrickej predstavivosti, priestorového vnímania, uvažovania a orientácie v rovine a v priestore,
- odbúrava problémy ilustrovania trojrozmerného obsahu len pomocou využitia statického dvojrozmerného obrazového materiálu premietajúceho priestor do roviny.

Prototyp mobilnej aplikácie *Meranie v rovine*, ktorý vznikol na pôde Prešovskej univerzity v Prešove v rámci projektu KEGA *Technológia rozšírenej reality v profesijnej matematickej príprave budúcich učiteľov elementaristov* spadá do oblasti planimetrie. Jeho následná základná charakteristika obsahuje súhrn nutných minimálnych hardvérových, softvérových a doplňujúcich materiálnych požiadaviek pre jeho bezproblémovú inštaláciu a spustenie.

Hardvérové požiadavky. Prototyp mobilnej aplikácie funguje na inteligentných mobilných zariadeniach (smartfóny, tablety), ktoré podporujú prácu s AR. Podpora súvisí predovšetkým s citlivým sledovaním pohybu. Vykonáva sa kombináciou obrazu kamery a vstupu snímača pohybu tak, aby bol v reálnom čase indikovaný posun sledovaného zariadenia v priestore. Podporované modely, resp. typy mobilných zariadení sú ľahko zistiteľné a overiteľné na stránke Google for developers – ARCore supported devices (<https://developers.google.com/ar/devices>). Podľa údajov uvedených na tejto internetovej stránke od mája 2023 približne 89% aktívnych zariadení podporuje Depth API, čo je požadované rozhranie, ktoré dokáže zabezpečiť okluziu (t. j. presné vykreslenie) objektov, lepšie ponorenie do deja a nové interakcie zvyšujúce realističnosť zážitkov z rozšírenej reality. Tento fakt dostupnosti (technickej a v neposlednom rade už aj finančnej) prispieva k spopularizovaniu technológie AR vo vzdelávaní a nachádza podporu ako medzi študentmi, tak aj medzi učiteľmi.

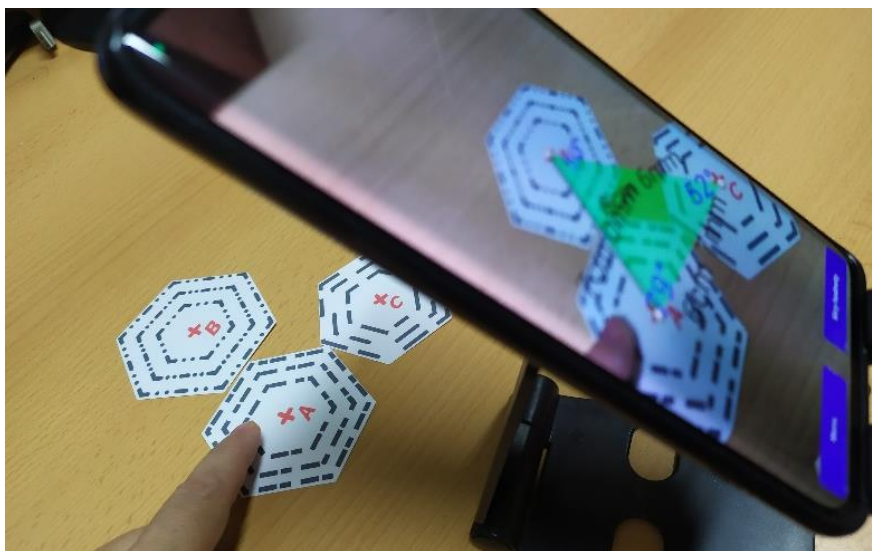
Samotná aplikácia zaberá 48,8 MB pamäte zariadenia a pre bezproblémovú inštaláciu je požadovaná aspoň 4 GB RAM. Pre následný bezproblémový beh mobilnej aplikácie a zobrazovanie prostredia AR je vhodné mobilné zariadenie s uhlopriečkou displeja aspoň 6,5" (t. j. aspoň 16,51 cm).

Softvérové požiadavky. Nami vyvíjaná mobilná aplikácia pracuje pod operačným systémom Android. V prípade chýbajúcej softvérovej podpory je potrebné do vhodného zariadenia podporujúceho prácu s AR doinštalovať aplikáciu *Google Play Service for AR*, resp. *Služby Google Play pre RR*, ktoré sú voľne dostupné v obchode Google Play.

Pre širšiu odbornú verejnosť bude aplikácia *Meranie v rovine* bezodplatne dostupná v pripravovanom kurze LMS Moodle Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (<https://moodle.pf.unipo.sk/>). Stiahnutie aplikácie bude vyžadovať pripojenie zariadenia na internet a existenciu konta Gmail na platforme Google. Počet stiahnutí bude evidovaný, avšak nebude nijak limitovaný.

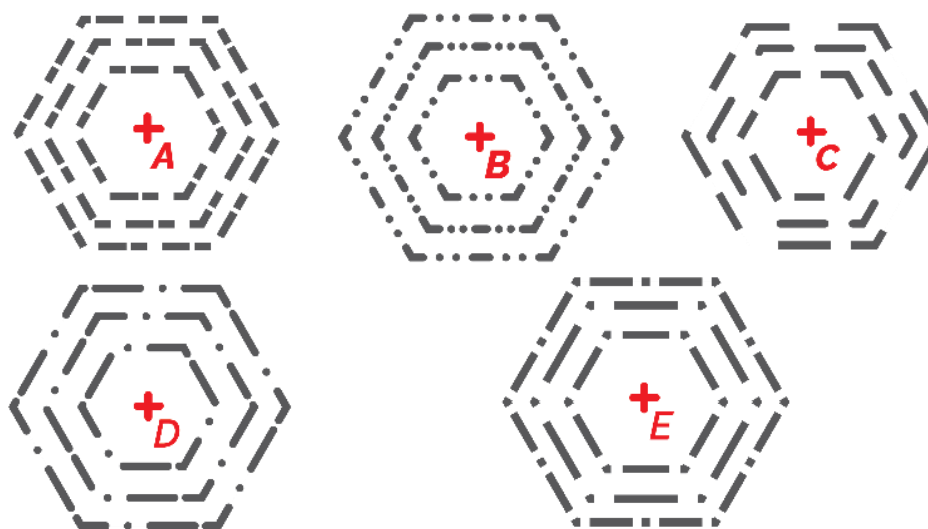
Doplňujúce materiálne požiadavky a odporúčania. Mobilná aplikácia *Meranie v rovine* pracuje s technológiou marker-based AR, čo znamená, že pre svoj beh využíva autorsky vytvorené markery (značky), ktoré je potrebné fyzicky umiestniť v prostredí skutočného sveta (Obr. 1). Mobilné zariadenie so spustenou aplikáciou takýto marker alebo markery rozozná, pomocou fotoaparátu integrovaného v mobilnom zariadení nasníma a spustí rozšírený zážitok (či už ide o objekt, text, video alebo animáciu). Ten sa následne zobrazí na displeji zariadenia.

Markery budú, podobne ako mobilná aplikácia, dostupné v samostatnom PDF súbore vo vyššie uvedenom kurze. Pred spustením aplikácie je teda potrebné konkrétny súbor *MvR_karty.pdf* (254 kB) stiahnuť a vytlačiť (1 farebná strana A4), pričom rozmery markerov by sa pri tlači nemali ďalej upravovať. Pre viacnásobné použitie markerov možno len odporúčať následnú lamináciu ich povrchu. Jednoznačne preferovaným materiálom je matná fólia, ktorá obmedzuje odraz svetla od povrchu markerov smerom k objektívu fotoaparátu a zamedzuje tak ich nekorektnému alebo problematickému nasnímaniu (Obr. 2).



Obrázok 1. Reálne použitie hardvéru, softvéru a doplňujúcich podkladov k mobilnej aplikácii Meranie v rovine v praxi
Zdroj vlastné spracovanie

Ostatným odporúčaným doplňujúcim zariadením je stojan, resp. obal mobilného zariadenia, ktorý umožňuje stabilizovať jeho polohu predovšetkým pri dynamických zmenách polohy markerov.



Obrázok 2. Markery mobilnej aplikácie Meranie v rovine
Zdroj vlastné spracovanie

Ovládanie mobilnej aplikácie

Ovládanie mobilnej aplikácie je postavené na intuitívnej báze. Spustenie aplikácie je iniciované kliknutím na ikonu Math MvR (Obr. 3 vľavo). Na úvodnej obrazovke sa po vstupných informáciách týkajúcich sa názvu aplikácie a projektu, v ktorom bola vyvíjaná, objaví v hornej časti obrazovky ikona informácií (Obr. 3 vpravo). Kliknutím na ňu sa na displeji zariadenia zobrazia základné pokyny pre prácu s aplikáciou. V dolnej časti obrazovky sú dostupné ovládacie prvky, tlačidlá (Obr. 3 stred):

- Štart – spustenie práce s AR,
 - Menu – návrat do ovládacieho menu Štart / Koniec,
 - Skry hodnoty / Ukáž hodnoty – vypína, resp. zapína interaktívne zobrazenie nameraných dĺžok a uhlov,

- Koniec – ukončenie práce s aplikáciou.



Obrázok 3. Ovládacie prvky mobilnej aplikácie Meranie v rovine
Zdroj vlastné spracovanie

Postup práce s aplikáciou je možné popísať v jednotlivých krokoch, ktoré sú kvôli prepojeniu s obrazovými podkladmi spracované tabuľkovou formou. Pri každom kroku sú uvedené jednak poznámky týkajúce sa možných problémov a ich riešení, jednak možné použitie nadobudnutých zručností pri metodickom sprístupňovaní stratégií riešenia úloh z elementárnej geometrie v rámci povinného predmetu Geometria s metodikou. Základným predpokladom práce s touto aplikáciou je metóda learning-by-doing, kde prostredníctvom manipulácie s geometrickým priestorom môžu študenti konštruovať svoje vedomosti [7].

Tabuľka 1. Postup práce s aplikáciou (krok č. 1)

Postup	Vizualizácia:
<ul style="list-style-type: none"> • Na vodorovnú pracovnú plochu (stôl, lavicu) umiestnime prvý marker ľubovoľného bodu, v našom prípade marker bodu A. • Do niekoľkých sekúnd aplikácia marker nasníma a stred značky bodu prekryje malým ale farebne odlišným 3D objektom. • V tomto okamihu je možné marker bodu posúvať po pracovnej ploche v ľubovoľnom smere, aplikácia reaguje na zmenu polohy markera zodpovedajúcou zmenou polohy označenia stredu značky bodu. 	
<p>Poznámka</p> <p>V prípade problémov s načítaním markera je potrebné pomalým pohybom zväčšovať alebo znižovať vzdialenosť fotoaparátu zariadenia od pracovnej plochy, kým nedôjde k jeho načítaniu.</p>	

Použitie postupu v edukácii. Tento krok zodpovedá prípravnej fáze práce s aplikáciou. Dovoľuje overiť si kompatibilitu aplikácie s používaným mobilným zariadením a získať základnú predstavu o možnostiach a limitách práce s markermi v AR.

Tabuľka 2. Postup práce s aplikáciou (krok č. 2)

Postup	Vizualizácia
<ul style="list-style-type: none"> • Pridaním ďalšieho markera (v našom prípade bodu B) na pracovnú plochu, aplikácia do niekoľkých sekúnd identifikuje jeho polohu. • V AR sa spolu so zobrazením stredu značky bodu zobrazí i úsečka daná krajnými bodmi A a B. • Zobrazenie nameranej hodnoty dĺžky úsečky v AR je možné meniť opätovným klikaním na tlačidlo zobrazenia alebo skrytia nameraných hodnôt. • Zmena vzájomnej polohy markerov v AR automaticky spôsobí zmenu polohy bodov, nimi danej úsečky a aj jej dĺžky. • Aplikácia pracuje s presnosťou na mm. 	
<p>Poznámka</p>	

Keďže aplikácia je určená na meranie dĺžok pre potreby primárneho stupňa vzdelávania, dĺžkové miery sú prepočítavané do zmiešaných metrických jednotiek tak, aby sa zápis výsledku vyhol použitiu desatinných čísel.

Použitie postupu v edukácii. Zručnosti nadobudnuté v tomto kroku dovoľujú merať vzdialenosť dvoch bodov v rovine v štandardizovaných metrických jednotkách. Taktiež je možné využiť ich aj v rámci kontroly správnosti merania klasickými učebnými pomôckami.

Úlohou študentov je:

- zistiť limity merania vzdialeností pomocou aplikácie zodpovedaním otázok:
 - Akú najmenšiu, resp. najväčšiu vzdialenosť je možné zmerať v danej aplikácii? Svoje zistenia zdokumentujte.
 - Čím je možné výsledky merania v aplikácii ovplyvniť? Uveďte aspoň tri faktory.
 - S akou presnosťou je aplikácia schopná realizovať merania? Demonštrujte.
- posúdiť možnosti inkorporácie do výučby:
 - Do ktorých tém matematickej edukácie je možné inkorporovať prácu s mobilnou aplikáciou „Meranie v rovine“. Konkretizujte na základe obsahového a výkonového štandardu predmetu matematika pre ISCED 1.
 - Ktorú úlohu z pracovného zošita XY je, (resp. nie je) možné riešiť s využitím aplikácie? Svoj výber zdôvodnite.

Tabuľka 3. Postup práce s aplikáciou (krok č. 3)

Postup	Vizualizácia
<ul style="list-style-type: none"> • Pridaním tretieho markera (v našom prípade bodu C) na pracovnú plochu aplikácia identifikuje jeho polohu a spolu so zobrazením stredu značky bodu, zobrazí v AR trojuholník ABC. • Tlačidlom Skry/ Ukáž hodnoty možno v tomto kroku zobraziť okrem dĺžok strán trojuholníka aj veľkosti jeho vnútorných uhlov. • Zmena vzájomnej polohy markerov spôsobí zodpovedajúcu zmenu polohy bodov, nimi daných úsečiek, ich dĺžok, nimi zvieraných uhlov a taktiež aj výsledného tvaru trojuholníka. 	

Použitie postupu v edukácii. Nakoľko trojuholník patrí k základným rovinným geometrickým útvarom, ktoré sú zahrnuté do matematickej edukácie na primárnom stupni vzdelávania, výber tém, v ktorých môžu študenti navrhnuť svoje aktivity s využitím AR je bohatý.

Patria sem:

- identifikácia základných vlastností trojuholníka (vrchol, strana, ich označenie, počty),
- trojuholníková nerovnosť,
- propedeutika typológie trojuholníkov vychádzajúcej z dĺžok jeho strán (rovnostranný, rovnoramenný, všeobecný trojuholník),
- obvod trojuholníka (meraním a výpočtom),
- propedeutika obsahu trojuholníka,
- propedeutika množiny bodov daných vlastností v rámci konštrukcie trojuholníka.

Úlohou študentov je navrhnuť možnosti inkorporácie aplikácie do výučby:

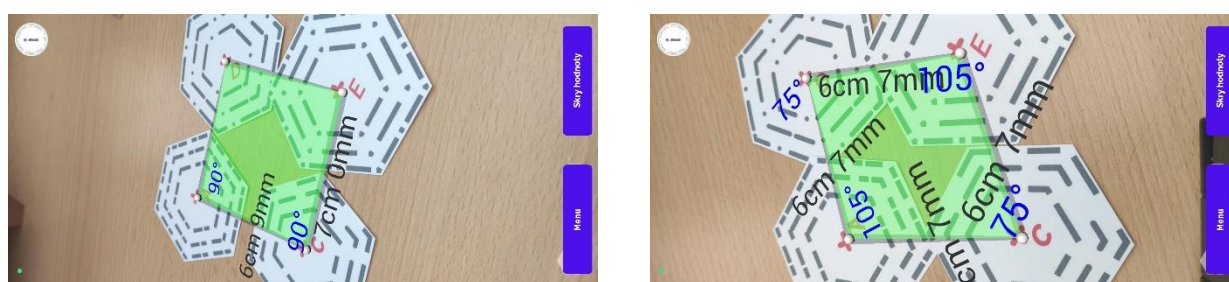
- Navrhnete bádateľsky orientovanú úlohu, problémovo orientovanú úlohu, didaktickú hru alebo voľnočasovú aktivitu zameranú na tému trojuholník s využitím aplikácie v rámci individuálnej, skupinovej alebo frontálnej formy práce.

Použitie postupu v edukácii. Podobne, ako v predchádzajúcom kroku, aj tu je potrebné konštatovať, že vybrané typy štvoruholníkov (štvorec a obdĺžnik) patria k tým základným geometrickým rovinným útvarom, ktoré musia mať študenti – budúci učitelia elementaristi metodicky zvládnuté. Nakoľko konštrukcie kolmíc a znalosť uhlov nie sú obsahom matematického vzdelávania na primárnom stupni, aplikácia ponúka podporu pre bádateľsky alebo problémovo orientovanú výučbu tejto témy.

Tabuľka 4. Postup práce s aplikáciou (krok č. 4)

Postup	Vizualizácia
<ul style="list-style-type: none"> • Obdobne možno postupovať pridaním štvrtého a piateho markera. • Vo výslednom zobrazení sa po ich nasnímaní v AR zobrazí zodpovedajúci n-uholník. • Zmena vzájomnej polohy markerov automaticky spôsobí zmenu polohy a tvaru zodpovedajúceho n-uholníka, ako aj jemu prislúchajúcich atribútov. 	
<p><i>Poznámka</i></p> <p>Zobrazenie plochy n-uholníka zlyháva, ak body nie sú umiestnené komplanárne.</p>	

Jednou z možností budovania konceptu štvoruholníka na propedeutickej úrovni je napríklad požiadavka zostaviť v aplikácii taký štvoruholník, ktorý má všetky strany rovnako dlhé (Obr. 4).



Obrázok 4. Ukážka štvoruholníkov s rovnakou dĺžkou strán v mobilnej aplikácii
Zdroj vlastné spracovanie

Pridanou hodnotou tejto činnosti je „objavenie“ existencie kosoštvorca, ktorý sa vďaka svojim vlastnostiam v aplikácii zostavuje pomerne rýchlo. Zostavenie štvorca vyžaduje nájdenie riešenia problémov vznikajúcich pri manipulácii s markermi bodov, ktoré sú propedeuticky naviazané na problematiku množín bodov danej vlastnosti. Postup zostavenia metodicky korešponduje s konštrukciou štvorca bez štvorcovej siete.

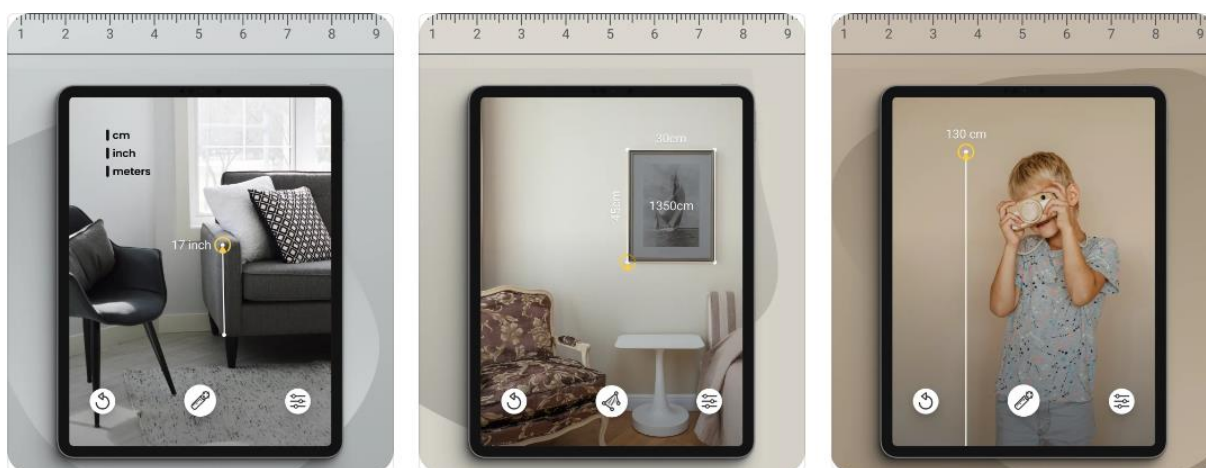
Diskusia

V súčasnosti možno nájsť na trhu (napr. V internetových obchodoch Google Play alebo App Store viacero komerčných i voľne dostupných mobilných aplikácií dovoľujúcich merať vzdialenosti, rozmery, obsahy, resp. povrchy alebo objemy nasnímaných objektov. Tieto štandardne pracujú s technológiou markerless AR. To znamená, že ich ovládanie je ťažiskovo postavené na zadávaní polohy krajných bodov meraných objektov pomocou dotykového displeja na reálne snímanom obraze, bez možnosti následnej haptickej manipulácie s ním. Cieľovou skupinou je jediniec, primárne sú teda zamerané na individuálnu prácu.

Použitie takýchto aplikácií v edukačnom procese na primárnom stupni transformuje niektoré ich výhody skôr do kategórie nevýhod. K nim patrí napríklad:

- rozšírená funkcionlita odvádžajúca pozornosť žiaka od prvotne riešenej úlohy,
- častá potreba úpravy nastavenia merania v konkrétnych metrických jednotkách,
- inojazyčná mutácia mobilnej aplikácie,
- uvádzanie výsledkov meraní v desatinných číslach,
- absencia dynamického merania,
- bez edukačného charakteru.

Ich nespornou výhodou však zostáva profesionálne spracovanie a užívateľsky odskúšaná funkcionlita.



Obrázok 5. Ukážka výstupov komerčnej aplikácie Ruler AR

Zdroj <https://lnk.sk/janr>

Záver

Podľa viacerých autorov mnoho študentov zápasí s konceptami geometrie aj kvôli obmedzeniam v spôsobe, akým sú tieto koncepty v učebných textoch štandardne prezentované [2; 6]. Napríklad trojrozmerný obsah je zvyčajne prezentovaný pomocou dvojrozmerných obrazových materiálov, meranie je prezentované statickým a vždy jediným a korektným spôsobom, bez využitia práce s možnou chybou. V tomto smere a na základe nášho presvedčenia, že rozšírená realita má potenciál poskytnúť vzdelávaciemu prostrediu nespočetné množstvo výhod, sme realizovali prvý krok.

Mobilná aplikácia *Meranie v rovine* spája skutočný svet s abstraktným svetom matematiky v tematickej oblasti Miera, meranie v 2D. Umožňuje študentom existujúce postupy meraní v rovine realizovať v prostredí rozšírenej reality, podporuje vytváranie argumentov o metrických vlastnostiach konkrétnych geometrických objektov a vzťahov v euklidovskej geometrii. S využitím pripravených markerov dovoľuje študentom vytvárať a didakticky spracovávať výstupy zamerané na skúmanie a objavovanie nových vzťahov, ktoré korešpondujú s obsahovými požiadavkami matematickej edukácie na primárnom stupni vzdelávania ale aj s propedeutickou prípravou na požiadavky nižšieho sekundárneho stupňa. Taktiež dovoľuje výber rôznych metód a foriem výučby, podporuje premyslené plánovanie jednotlivých edukačných krokov a v neposlednom rade prináša súčasným aj budúcim učiteľom nové skúsenosti s inkorporáciou AR technológie do edukačnej praxe.

PodĎakovanie

Príspevok vznikol s podporou grantového projektu KEGA 036PU-4/2021 *Technológia rozšírenej reality v profesijnej matematickej príprave budúcich učiteľov elementaristov*, ktorý je riešený na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

Zoznam bibliografických odkazov

1. ABDUL HANID, MOHD FADZIL et al., 2022. Effects of augmented reality application integration with computational thinking in geometry topics. *Education and Information Technologies*. Vol. 27, číslo 7, s. 9485–9521. DOI 10.1007/s10639-022-10994-w.
2. ALVES, BRUNO et al., 2017. On Capitalizing on Augmented Reality to Impart Solid Geometry Concepts: An Experimental Study. V: Antona, Margherita a Stephanidis, Constantine (ed.), *Universal Access in Human-Computer Interaction. Designing Novel*

- Interactions*, s. 105-117. Cham: Springer International Publishing. 2017. Lecture Notes in Computer Science. ISBN 978-3-319-58703-5. DOI 10.1007/978-3-319-58703-5_8.
3. DEL CERRO VELÁZQUEZ, FRANCISCO a MORALES MÉNDEZ, GINÉS, 2021. Systematic review of the development of spatial intelligence through augmented reality in stem knowledge areas. *Mathematics*. Vol. 9, číslo 23. DOI 10.3390/math9233067.
 4. DEMITRIADOU, ELENI, STAVROULIA, KALLIOPI-EVANGELIA a LANITIS, ANDREAS, 2020. Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies*. Vol. 25, číslo 1, s. 381-401. DOI 10.1007/s10639-019-09973-5.
 5. HNATOVÁ, JANA, 2023. *Technológia rozšírenej reality v matematickej edukácii: SWOT analýza*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-3102-1.
 6. HNATOVÁ, JANA a MOKRIŠ, MAREK, 2021. *Kalibrácia metakognitívneho monitorovania v profesijnej matematickej príprave budúcich učiteľov: Presnosť a skreslenie hodnotenia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2755-0.
 7. HOLLEBRANDS, KAREN F., 2007. The Role of a Dynamic Software Program for Geometry in the Strategies High School Mathematics Students Employ. *Journal for Research in Mathematics Education*. Vol. 38, číslo 2, s. 164-192.
 8. LIPTÁK, JAKUB, 2023. Rozšírená realita vo voľnočasovej matematickej edukácii očami študentov predprimárnej a primárnej pedagogiky. *Elementary Mathematics Education Journal*. Vol. 5, číslo 1.
 9. MOKRIŠ, MAREK, 2022. Analýza inkorporácie technológie rozšírenej reality do školskej matematiky – úroveň ISCED 1. V: Zaclona, Zdzisława a Bernátová, Renáta (ed.), *Zagadnienia pedagogiczne w perspektywie kształcenia i wychowania. Annales Paedagogicae Nova Sandes – Presoves IX*, s. 136-141. 1. Nowy Salz. ISBN 978-83-655575-95-1.
 10. PRÍDAVKOVÁ, ALENA, 2022. Technológia rozšírenej reality a rozvoj matematických schopností. *Elementary Mathematics Education Journal*. Vol. 4, číslo 1, s. 53-63.
 11. PRÍDAVKOVÁ, ALENA, 2023. Modelling of elementary mathematical concepts using augmented reality technology in primary education. *EDULEARN23 Proceedings*. s. 7249-7254. DOI 10.21125/edulearn.2023.1893.
 12. RADU, IULIAN, MCCARTHY, BETSY a KAO, YVONNE, 2016. Discovering educational augmented reality math applications by prototyping with elementary-school teachers. V: *2016 IEEE Virtual Reality (VR)*, s. 271-272. Greenville, SC, USA: IEEE. marec 2016. ISBN 978-1-5090-0836-0. DOI 10.1109/VR.2016.7504758.

Information about authors:

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

Ing. Adam Hnat – PhD. Department of Mediamatics and Cultural Heritage, Faculty of Humanities, University of Zilina, Zilina, Slovak Republic.

VYUŽITIE ROZŠÍRENEJ REALITY V PROCESE MATEMATICKEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV ELEMENTARISTOV

THE USE OF AUGMENTED REALITY IN THE PROCESS OF MATHEMATICAL TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Marek Mokriš, Edita Šimčíková, Blanka Tomková

Marek Mokris, Edita Simčíkova, Blanka Tomkova

Abstrakt

Obsahom matematickej prípravy budúcich učiteľov elementaristov je aj problematika riešenia lineárnych diofantických rovníc a ich metodické spracovanie v prostredí prvého stupňa základnej školy. Absolventi stredných škôl prichádzajúci na pedagogickú fakultu by mali vedieť riešiť rovnice uplatnením ekvivalentných úprav. V pedagogickej praxi na prvom stupni základnej školy však potrebujú nahradiť svoje doterajšie vedomosti inými poznatkami a prispôsobiť svoje schopnosti práci so žiakmi. Pri akceptácii individuálnych osobitostí a potrieb žiakov je dôležitý vhodne zvolený metodický postup a adekvátny didaktický prostriedok. Technológia rozšírenej reality má potenciál proces riešenia diofantických rovníc vizualizovať a umožniť študentom vidieť dynamiku tohto procesu. V príspevku analyzujeme postupy riešenia diofantických rovníc študentmi Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove aplikáciou technológie rozšírenej reality. Porovnáваме výsledky riešení vo vstupnom a výstupnom meraní. Zistené závery meraní budú zakomponované do pregraduálnej prípravy učiteľov elementaristov na PF PU v Prešove.

Annotation

The content of the mathematical training of future elementary school teachers is also the issue of solving linear Diophantine equations and their methodical processing in the environment of the first grade of elementary school. High school graduates entering the Faculty of Education should be able to solve equations by applying equivalent adjustments. However, in pedagogical practice at the first level of elementary school, they need to replace their previous knowledge with other knowledge and adapt their skills to work with students. When accepting the individual characteristics and needs of pupils, an appropriately chosen methodological procedure and adequate didactic means are important. Augmented reality technology has the potential to visualize the process of solving Diophantine equations and to enable students to see the dynamics of this process. In the article, we analyse the procedures for solving Diophantine equations by students of the Faculty of Education of the University of Presov in Presov using augmented reality technology. We compare the results of students' solutions in the input and output measurement. The findings of the measurements will be incorporated into the undergraduate training of elementary school teachers at the PF PU in Presov.

Kľúčové slová: lineárna diofantická rovnica, stratégie riešenia rovníc, technológia rozšírenej reality, primárne vzdelávanie.

Key words: linear Diophantine equation, equation solving strategies, augmented reality technology, primary education.

Úvod

Učiteľ, ktorý chce kvalitne vykonávať svoju prácu (vzdelávať a vychovávať žiakov), by mal mať dobré predmetovo-odborné vzdelanie, kvalitnú pedagogicko-psychologickú prípravu a vysoké požiadavky sa kladú aj na jeho osobné a charakterové vlastnosti. Pri porovnaní charakteristiky kvalitného učiteľa v USA (Sadker, Sadker 1991, [11]) a v štátoch OECD (Hopkins, Stern 1996, [11]) nájdeme spoločné znaky. Okrem požiadavky ovládania učiva rezonuje aj otázka schopnosti učiteľa adekvátne didakticky sprístupniť obsah predmetu (jasné vysvetlenie pojmov, primeraná didaktická transformácia učiva, aktivizácia všetkých žiakov, zabezpečenie dostatočného priestoru pre osvojenie zručností, zadávanie úloh rôznych úrovni náročnosti), otázka jeho postojov k výučbe, správania sa voči žiakom, hodnotenia pokroku žiakov, spolupráce s inými učiteľmi a sebavzdelávania sa. Niektoré z uvedených charakteristík súvisia s osobnosťou učiteľa, jeho temperamentom a charakterom, niektoré zas vyžadujú predispozíciu predvídať pedagogické situácie v triede a schopnosť reagovať na reálne meniace sa podmienky v pedagogickom procese. V rámci odborovo didaktickej prípravy budúcich učiteľov je potrebné venovať pozornosť všetkým oblastiam. Naším zámerom je ukázať možnosti rozvoja schopnosti študentov reflektovať potreby žiakov aplikáciou rôznych spôsobov sprístupnenia matematického učiva.

Aby bola táto činnosť realizovaná efektívne a zmysluplne, je potrebné, aby budúci učiteľ problematike rozumel – dokázal úlohu vyriešiť, identifikoval problematické miesta, dokázal určiť cieľ, ktorý úloha sleduje, poznal následnosť krokov pri riešení (čo téme predchádzalo a východiskom ktorých problémov daná úloha môže byť). Učiteľ by mal poznať rôzne stratégie využiteľné pri riešení problematiky (ich výhody a nevýhody) a využíval vhodné didaktické prostriedky umožňujúce žiakom prechádzať z roviny konkrétnych objektov do rôznych úrovni abstraktných reprezentácií vybraných pojmov.

Názorné sprístupnenie matematických poznatkov je spojené s využitím vhodných didaktických prostriedkov (čo už prezentovali Frobel, Komenský a ďalší). Trendom súčasnosti je využívanie interaktívnych prostriedkov v procese edukácie. Jedným z inovatívnych prostriedkov (a pre žiakov aj inšpiratívnych) je rozšírená realita.

Slovné spojenie rozšírená realita (Augmented Reality – AR) je všeobecný pojem, ktorý sa používa pre rôzne zobrazovacie technológie schopné prekrývať alebo kombinovať alfanumerické, symbolické alebo grafické informácie s pohľadom používateľa na reálny svet. V tomto kontexte je možné uvedenú technológiu vnímať aj ako kombináciu reálneho a virtuálneho prostredia, ktorá umožňuje dopĺňať reálny svet virtuálnymi objektami, ktoré spoločne interagujú v tom istom priestore a čase. [1; 2; 3; 9; 10]. V súlade s týmto pohľadom možno virtuálnu zložku rozšírenej reality (AR) charakterizovať aj v širších súvislostiach ako len vizuálnych. Podľa Jeřábka et al. predstavuje rozšírená realita „*technologiu, alebo technologicko-percepčný koncept, ktorý zahŕňa technologický, percepčný a informačný aspekt, ktorý do vnímanej reality pridáva vizuálne, zvukové a iné virtuálne prvky, teda využíva tzv. kombináciu reálneho prostredia so zámerne vloženými informáciami, čím vzniká nová forma reality, ktorá je informačne bohatšia ako pôvodné primárne prostredie*“ [5, s. 599].

Aukstakalnis konštatuje, že hoci samotné slovné spojenie "rozšírená realita" vytvoril výskumný pracovník spoločnosti Boeing Tom Caudell, prvý technologický vývoj umožňujúci využitie rozšírenej reality možno identifikovať v 90. rokoch 20. storočia [2]. Súvisí s patentom, ktorý podal írsky výrobca teleskopov Sir Howard Grubb. Jeho vynález (patent č. 12108) s názvom "A New Collimating-Telescope Gun-Sight for Large and Small Ordnance" opisuje zariadenie určené na pomoc pri zameriavaní zbraní vystreľujúcich projektily.

Konštatujeme, že aj keď koncept rozšírenej reality má svoju dlhšiu históriu, jeho uplatnenie v edukačnom procese je iba v začiatkoch. Technológiu rozšírenej reality je preto možné považovať v súčasnosti za novú technológiu, ktorá má svoje využitie aj v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov.

Lineárna diofantická rovnica s dvoma neznámymi

V súlade s odborným jazykom (napr. Polák [7]) môžeme hovoriť, že lineárna diofantická rovnica s dvoma neznámymi je algebrická lineárna rovnica tvaru $ax + by = c$, kde $a, b, c \in \mathbb{Z}$ a platí, že $a \neq 0, b \neq 0$. Riešením tejto rovnice je každá usporiadaná dvojica $[x_0, y_0] \in \mathbb{Z} \times \mathbb{Z}$, pre ktorú platí $ax_0 + by_0 = c$. Rovnica $ax + by = c$ je riešiteľná práve vtedy, ak platí: $D(a, b) \mid c$. Rovnako platí, že ak je lineárna diofantická rovnica s dvoma neznámymi riešiteľná, potom má nekonečne veľa riešení.

Na riešenie lineárnej diofantickej rovnice s dvoma neznámymi môžeme využiť niekoľko stratégií – riešenie pomocou ekvivalentných úprav s využitím vzorcov, metódu pokus-omyl, hľadanie riešení prostredníctvom tabuľky, grafickú metódu a iné. Len prvý z uvedených postupov nám umožní určiť všetky dvojice koreňov. V prostredí primárnej edukácie sa stratégia určenia koreňov pomocou vzorca neuplatňuje. Možno tu identifikovať aplikáciu nasledujúcich troch metód, ktoré sú pre danú vekovú úroveň žiakov primeranejšie. Nakoľko žiak v primárnej matematickej edukácii pracuje v súčasnosti len s prirodzenými číslami, grafická metóda ako aj metóda pomocou tabuľky mu môžu zabezpečiť určenie všetkých hľadaných koreňov rovnice (ak to zadanie úlohy vyžaduje).

Študent vysokoškolského štúdia v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie by mal disponovať schopnosťou vyriešiť diofantickú rovnicu využitím ľubovoľnej stratégie. Bazálna úroveň riešenia rovníc u študentov-absolventov stredoškolského štúdia je hľadanie riešení diofantickej rovnice pomocou vzorca. Úlohou vysokoškolskej prípravy budúceho učiteľa elementaristu je naučiť ho hľadať ďalšie postupy riešení a analyzovať ich efektívnosť a účelnosť v procese primárnej edukácie. Problematika hľadania koreňov diofantických rovníc cez rôzne stratégie je jednou z tém riešených v rámci vysokoškolskej pregraduálnej prípravy na KME PF PU v Prešove v predmetoch *Matematická gramotnosť* a *Matematika v primárnej edukácii* (bakalársky stupeň štúdia) a *Aritmetika a algebra s metodikou a Didaktika matematiky* (magisterský stupeň štúdia).

Testovanie študentov a prezentácia výsledkov

Zaujímalo nás ako si s problematikou riešenia lineárnych diofantických rovníc poradia študenti tretieho ročníka bakalárskeho stupňa vysokoškolského štúdia a aký vplyv na ich spôsob riešenia bude mať využitie rozšírenej reality. Meranie sme realizovali na vzorke osemdesiatich ôsmich študentov dennej formy bakalárskeho stupňa štúdia v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika.

Na zber dát sme využili prostredie LMS Moodle, elektronický kurz Matematika v primárnej edukácii, nástroj Test. Realizovali sme vstupné a výstupné meranie. Úlohou študentov bolo riešiť lineárne diofantické rovnice v takej podobe, s akou sa stretávajú žiaci v učebných zdrojoch matematiky v primárnej edukácii. Vo vstupnom meraní študenti riešili rovnicu bez aplikácie technológie rozšírenej reality rešpektujúc vedomosti žiaka na prvom stupni základnej školy. Riešenie bolo potrebné doplniť metodickým komentárom. Výstupné meranie bolo realizované až potom, keď sa študenti v procese výučby zoznámili s technológiou rozšírenej reality a pracovali s ňou. Súčasťou „tréningu“ práce s technológiou rozšírenej reality boli aj podporné materiály vo forme video návodov na inštaláciu potrebného softvéru a prácu s appletom v rozšírenej realite. V záverečnom meraní už museli (mohli) pri riešení diofantickej rovnice použiť nástroje technológie rozšírenej reality. Riešenie úloh však muselo vychádzať z postupov použiteľných na primárnom stupni vzdelávania. Technológia rozšírenej reality bola reprezentovaná appletom spracovanom v prostredí GeoGebra 3D Calculator a študentom pri testovaní bola dostupná cez odkaz, ktorý bol inkorporovaný do textu úlohy prostredníctvom kódu appletu (Obrázok 1).

Na množine \mathbb{N}_0 (prirodzených čísel s nulou) demonštrujete s využitím appletu **nhemxgyy** všetky riešenia diofantickej rovnice:

$$\bigcirc + \triangle = 4$$

Váš komentovaný výstup obsahujúci fotky z appletu v rozšírenej realite (AR), resp. v 3D, spracujte do digitálnej podoby (textový dokument, prezentácia a pod.), pomenujte svojim priezviskom v tvare *priezvisko_rovnic5* (.docx, .pptx a pod.) a vložte do **prílohy** tejto položky.

Obrázok 1. Ukážka testovej položky s odkazom na aplikáciu AR

Zdroj: vlastné spracovanie podľa

<https://moodle.pf.unipo.sk/mod/quiz/attempt.php?attempt=226782&cmid=57279&page=4>

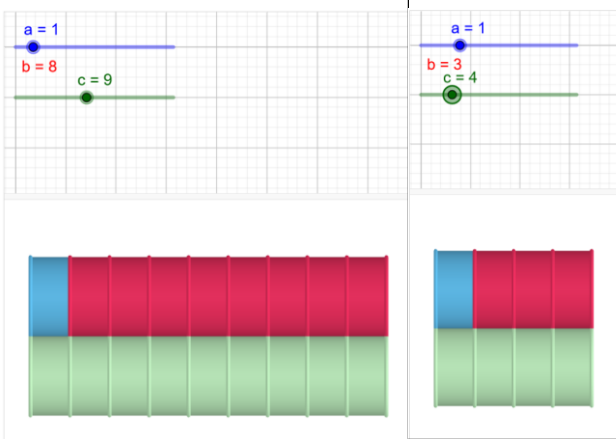
Riešenia študentov boli podrobené kvalitatívnej analýze a zatriedené do piatich kategórií (Tabuľka 1). Typ kategórie odrážal dve dimenzie a to korektnosť samotného riešenia problému a vhodnosť zvoleného postupu z pohľadu aplikovateľnosti vo vyučovacom procese na primárnom stupni vzdelávania.

Tabuľka 1. Kategórie riešenia lineárnej diofantickej rovnice s dvoma neznámymi

K1 – neriešená úloha
K2 – nesprávne riešená úloha
K3 – čiastočne správne riešená úloha
K4 – správne vyriešená úloha – bez vhodnej metodiky
K5 – správne vyriešená úloha – uplatnená vhodná metodika

Zdroj: vlastné spracovanie

Korektné zvládnutie riešenia zadania vo vstupnom testovaní vyžadovalo od študentov, okrem teoretických poznatkov súvisiacich s procesom riešenia diofantických rovníc, aj schopnosť rešpektovať poznatky žiakov na prvom stupni základnej školy a k tomu prispôbiť metodiku riešenia úlohy. Vo výstupnom meraní sa za relevantné riešenie považovala transformácia diofantickej rovnice do prostredia rozšírenej reality (nastavenie parametrov appletu – Obrázok 2), generovanie všetkých riešení prostredníctvom appletu, korektná interpretácia získaného obrazového výstupu a interpretácia metodiky riešenia.



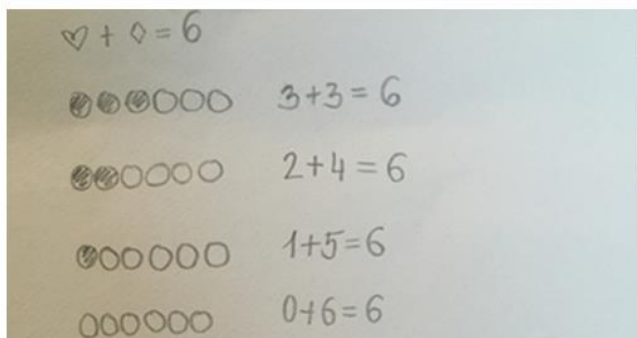
Obrázok 2. Nastavenie vstupných parametrov v applete v režime 3D – vľavo východzí stav, vpravo úprava parametra „c“.

Zdroj: vlastné spracovanie

Kvalitatívna analýza študentských riešení vo vstupnom testovaní (bez aplikácie AR) umožnila identifikovať rôzne stratégie riešenia. Najčastejšie boli využívané prístupy založené na verbalizácii zadania diofantickej rovnice (Obrázok 3), na rozklade čísla (Obrázok 4), na metóde pokus-omyl

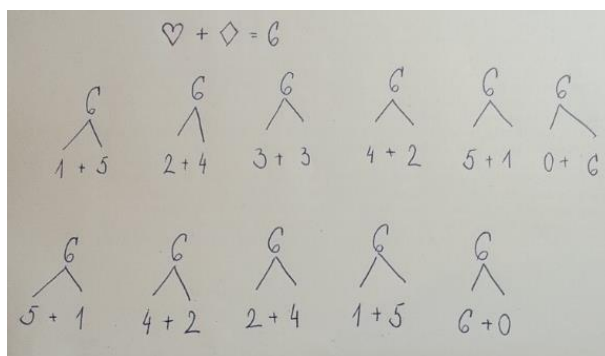
(Obrázok 5) a na stratégii eliminácie jednej neznámej (Obrázok 6). Metodický postup ani vlastné komentáre riešenia úlohy študenti v prevažnej miere neuvádzali.

Navliekli sme 6 koráliek. Máme farby červenú a modrú. Koľkokrát môžeme dať červenú a modrú farbu? Nakreslite si všetky spôsoby a zapíšte číslami.



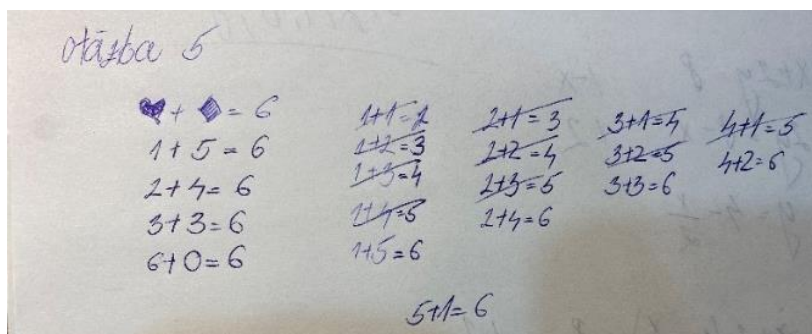
Obrázok 3. Verbalizácia diofantickej rovnice
Zdroj: vlastné spracovanie

Stratégia, v ktorej študenti využili verbalizáciu zadania diofantickej rovnice (sformulovali slovnú úlohu korešpondujúcu s matematickým zápisom) síce na prvý pohľad pôsobí ako primeraná pre danú vekovú kategóriu, ale z hľadiska rozvoja kognitívnych schopností žiakov ju nemožno považovať za správnu.



Obrázok 4. Stratégia rozkladu čísla
Zdroj: vlastné spracovanie

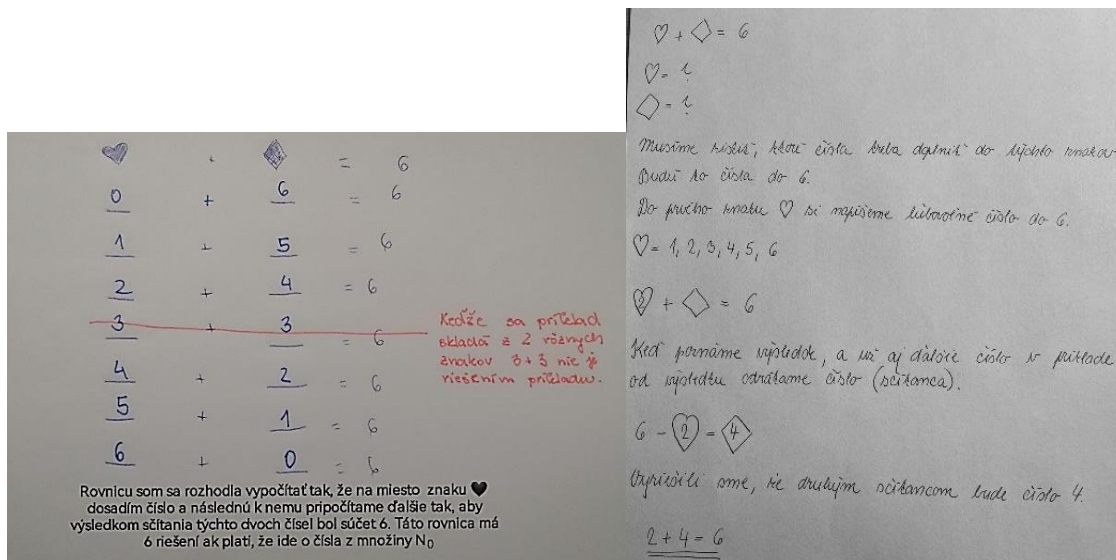
Stratégia zameraná na rozklad čísla na dva sčítance zodpovedá požiadavkám kladeným na riešenie diofantických rovníc na prvom stupni základnej školy (je primeraná danej vekovej kategórii), ale z prezentovaného riešenia nie je jasné k akým záverom študent dospel pri porovnaní oboch riadkov.



Obrázok 5. Metóda pokus-omyl
Zdroj: vlastné spracovanie

Metódu pokus-omyl tiež považujeme za vekovo primeranú stratégiu, ale prezentované riešenie neponúka žiadne komentáre a nie je zrejme k akým výsledkom študent dospel (duplicitné zápisy a chýbajúce riešenia).

Rovnako vhodnou je aj stratégia eliminácie jednej neznámej. Kvalita študentských riešení bola rôzna (Obrázok 6). Niektorí študenti danou metódou našli iba jedno riešenie a niektorí (ojedinele) postupovali systematicky.



Obrázok 6. Stratégia eliminácie jednej neznámej

Zdroj: vlastné spracovanie

Z prezentovaných výsledkov je evidentné, že niektorí študenti predpokladali, že rôzne symboly predstavujú rôzne čísla, iní tieto rozdiely nezohľadňovali (za správne riešenie považovali aj zápis $3 + 3 = 6$). O zaradení do kategórií riešení (Tabuľka 1) v tomto prípade rozhodovali argumentácie študentov.

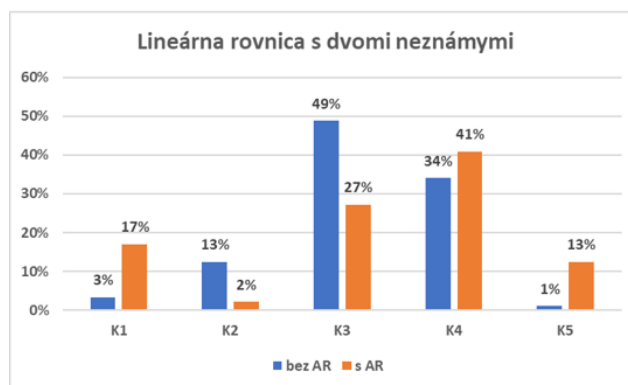
Vo výstupnom meraní, pri ktorom bolo potrebné aplikovať technológiu AR, sme vyššie uvedené stratégie neidentifikovali. Respondenti prezentovali len výstupy demonštrujúce samotné riešenie vo forme konkrétneho vizuálneho modelu (Obrázok 7). Vo väčšine riešení absentovali komentáre z oblasti metodiky riešenia rovnice.



Obrázok 7. Riešenie diofantickej rovnice s využitím appletu umožňujúcim prácu v rozšírenej realite

Zdroj: vlastné spracovanie

Výsledky oboch meraní sú prezentované prostredníctvom nasledujúceho grafu (Obrázok 8), ktorý ukazuje úspešnosť respondentov pri riešení lineárnych diofantických rovníc s dvoma neznámymi.



Obrázok 8. Úspešnosť riešenia lineárnej diofantickej rovnice s dvoma neznámymi
Zdroj: vlastné spracovanie

Vo vstupnom meraní 35% študentov správne vyriešilo úlohu, ale z nich len jedno riešenie obsahovalo aj vhodný metodický komentár. Vo výstupnom meraní sa zvýšil počet korektných riešení na 54% a zaznamenali sme aj nárast počtu adekvátnych metodických komentárov (13% študentov). Na druhej strane sa zvýšil aj počet neriešených zadaní, čo je možné vysvetliť nezvládnutím používania technológie AR.

Záver

V rámci hlbšej analýzy výsledkov jednotlivých meraní by bolo vhodné zaoberať sa porovnávaním riešení jednotlivých študentov z pohľadu postupu medzi jednotlivými sledovanými kategóriami riešení (K1 až K5). Prvotné výsledky naznačujú pozitívny vplyv aplikovaných appletov na schopnosti študentov vyriešiť diofantickú rovnicu, ako aj poskytnúť k riešeniu vhodný metodický komentár. Pozitívnu skúsenosť s použitím technológie AR v rámci profesijnej prípravy budúcich učiteľov konštatujú aj Hnatová, Prídavková, Lipták [4; 8; 6].

Ukazuje sa však, že existuje aj skupina študentov, ktorá narazila na problém použiť ponúkanú technológiu, čo ich limitovalo pri hľadaní riešenia úlohy. Navyše aplikácia technológie rozšírenej reality do procesu riešenia diofantických rovníc eliminovala ostatné stratégie použité pri vstupnom meraní. V tomto kontexte vnímame uvedený nástroj iba ako jeden z podporných prostriedkov pri práci s diofantickými rovnicami v pedagogickej praxi, keďže nepodnecuje žiaka k uplatňovaniu rôznych stratégií. Za pozitívum technológie AR možno považovať rozvoj systematického myslenia žiakov pri hľadaní a zápise riešení diofantickej rovnice.

Acknowledgments

Príspevok je výstupom grantového projektu KEGA 036PU-4/2021 *Technológia rozšírenej reality v profesijnej matematickej príprave budúcich učiteľov elementaristov*.

Zoznam bibliografických odkazov

1. AFNAN, MUHAMMAD KHAN, KHAN NOMAN, LEE MI-YOUNG, IMRAN ALI SHARIQ a SAJJAD MUHAMMAD, 2021. School of the Future: A Comprehensive Study on the Effectiveness of Augmented Reality as a Tool for Primary School Children's Education. In: *Applied Sciences* [online], roč. 11, č. 11, s. 5277. ISSN 2076-3417. Dostupné na: doi:10.3390/app11115277.
2. AUKSTAKALNIS, STEVE, 2016. *Practical Augmented Reality: A Guide to the Technologies, Applications, and Human Factors for AR and VR*. 1st edition. Boston Columbus Indianapolis New York San Francisco Amsterdam Cape Town Dubai London Madrid Milan Munich Paris

- Montreal Toronto Delhi Mexico City São Paulo Sydney Hong Kong Seoul Singapore Taipei Tokyo: Addison-Wesley Professional. ISBN 978-0-13-409423-6.
3. AZUMA, RONALD T., 1997. A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* [online]. In: *Teleoperators and Virtual Environments* 6, roč. 6, č. 4, s. 355-385. Dostupné na: doi:10.1162/pres.1997.6.4.355.
 4. HNATOVÁ, JANA, 2022. Komparácia miskonceptov riešenia aplikačnej úlohy z geometrie študentov učiteľstva pre primárne vzdelávanie bez a s použitím technológie rozšírenej reality. In: *EDUKACJA I SPOŁECZEŃSTWO VII*. 1, s. 133-143. ISBN 978-83-66567-41-2.
 5. JEŘÁBEK, TOMÁŠ, RAMBOUSEK VLADIMÍR a WILDOVÁ RADKA, 2014. Specifics of Visual Perception of the Augmented Reality in the Context of Education. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online], roč. 159, s. 598-604. Dostupné na: doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.432.
 6. LIPTÁK, JAKUB, 2023. Rozšírená realita vo voľnočasovej matematickej edukácii očami študentov predprimárnej a primárnej pedagogiky. In: *Elementary Mathematics Education Journal*, roč. 5, č. 1. ISSN 2694-8133.
 7. POLÁK, JOSEF, 1991. *Přehled středoškolské matematiky*. 5. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-22885-2.
 8. PRÍDAVKOVÁ, ALENA, 2022. Technológia rozšírenej reality a rozvoj matematických schopností. In: *Elementary Mathematics Education Journal*, roč. 4, č. 1, s. 53-63. ISSN 2694-8133.
 9. SCHMALSTIEG, DIETER a HOLLERER TOBIAS, 2016. *Augmented Reality: Principles and Practice*. 1st edition. Boston Columbus Indianapolis: Addison-Wesley Professional. ISBN 978-0-321-88357-5.
 10. SHOAIB, HUMA a JAFFRY SYED WAQAR, 2015. *A Survey of Augmented Reality*. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/269464134>.
 11. TUREK, IVAN, 2010. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-322-8.

Information about authors:

doc. Mgr. Marek Mokris, PhD. – Department of Mathematic Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

PaedDr. Edita Simčíkova, PhD. – Department of Mathematic Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

Mgr. Blanka Tomkova, PhD. – Department of Mathematic Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ STEM-ОСВІТИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

PROSPECTS OF IMPLEMENTING STEM EDUCATION IN A TECHNICAL UNIVERSITY UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Ольга Суліма

Olga Sulima

Анотація

Стаття присвячена аналізу перспектив впровадження STEM-освіти в технічних університетах, особливо в контексті дистанційного навчання. Розглядаються особливості STEM-освіти, що базується на інтеграції наукових дисциплін та розвитку критичного мислення, вміння розв'язувати проблеми та командної роботи. Окрема увага приділяється викликам, які виникають при дистанційному навчанні, таким як обмежений доступ до лабораторного обладнання та втрата безпосереднього спілкування між студентами та викладачами. У статті обговорюються перспективні напрямки, включаючи розвиток цифрових платформ, використання інтерактивних методів навчання, а також розширення можливостей для самостійного навчання.

Annotation

The article is dedicated to the analysis of the prospects for implementing STEM education in technical universities, especially in the context of distance learning. It examines the features of STEM education, which is based on the integration of scientific disciplines and the development of critical thinking, problem-solving abilities, and teamwork. Special attention is given to the challenges arising from distance learning, such as limited access to laboratory equipment and the loss of direct communication between students and teachers. The article discusses promising directions, including the development of digital platforms, the use of interactive teaching methods, and the expansion of opportunities for independent learning.

Ключові слова: STEM-освіта, дистанційне навчання, студенти, технічний університет, інтерактивні методи.

Key words: STEM education, distance learning, students, technical university, interactive methods.

Вступ

Тема STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) набуває все більшої актуальності в умовах сучасного світу, де технологічні інновації та наукові відкриття відіграють ключову роль у розвитку суспільства. Впровадження STEM-освіти в технічних університетах є логічним кроком, який дозволить підготувати кваліфікованих фахівців, здатних вирішувати складні інженерні та технологічні завдання. У цій статті ми розглянемо перспективи впровадження STEM-освіти в технічному університеті, зокрема в умовах дистанційного навчання.

Підкреслимо важливість та вплив самодисципліни та самоорганізації студентів на процес дистанційного навчання. В умовах відсутності безпосереднього контролю з боку викладачів, здатність студентів самостійно управляти своїм часом, визначати освітні цілі та самостійно засвоювати навчальний матеріал є ключовими для їхньої академічної успішності. В данній статті аналізуються стратегії ефективного розподілу часу, використання онлайн-ресурсів для навчання, а також методи самооцінки та самовдосконалення, які сприяють підтримці мотивації та досягненню навчальних цілей. Стаття також висвітлює, як навички самодисципліни та самоорганізації впливають на розвиток критичного мислення, комунікаційних здібностей та уміння працювати в команді, що є основою для формування здатності до життєвого довготривалого навчання в швидкозмінному сучасному світі.

1. Особливості і виклики впровадження STEM-освіти для майбутніх інженерів в умовах дистанційного навчання.

1.1. Особливості STEM-освіти в технічному університеті. STEM-освіта базується на інтеграції наукових дисциплін, що дозволяє студентам розвивати комплексні знання та навички. Вона спрямована на розвиток критичного мислення, вміння розв'язувати проблеми, інноваційного підходу та командної роботи. Такий підхід в освіті сприяє формуванню гнучкості мислення та здатності адаптуватися до постійно змінюваних умов ринку праці.

1.2. Щодо викликів дистанційного навчання для STEM-дисциплін в технічному університеті. Дистанційне навчання пропонує ряд викликів для STEM-освіти, особливо коли мова йде про практичні аспекти навчання. Лабораторні роботи, експерименти та практичні проекти вимагають спеціального обладнання та інструментів, доступ до яких у дистанційному форматі може бути обмеженим. Також важливою є втрата безпосереднього спілкування між студентами та викладачами, що може позначитися на ефективності освітнього процесу.

Отже, враховуючи ключові особливості STEM-освіти і проблеми, пов'язані з дистанційним навчанням, розглянемо перспективи впровадження STEM-освіти в умовах дистанційного навчання в технічному університеті.

2. Перспективи впровадження STEM-освіти в умовах дистанційного навчання в технічному університеті.

2.1. Розвиток цифрових платформ для симуляцій та віртуальних лабораторій. Симуляція – це процес імітації реальної системи або процесу з метою вивчення його властивостей або тренування в умовах, схожих на реальні. Симуляція використовує математичні моделі, комп'ютерні програми, фізичні макети або інші технічні засоби для відтворення поведінки об'єкта дослідження.

Симуляції можуть бути використані в різних сферах, таких як:

- Навчання та освіта: для тренування людей у безпечному та контрольованому середовищі, наприклад, пілоти використовують симулятори польотів для навчання.
- Дослідження: для тестування теорій або моделей в умовах, що наближені до реальних, без потреби в експериментах з реальними об'єктами, що може бути небезпечним, дорогим або неможливим.
- Розробка та інжиніринг: для моделювання процесів, систем або продуктів з метою їх вдосконалення чи виявлення потенційних проблем перед їх створенням у фізичній формі.
- Аналіз та прогнозування: для вивчення можливих сценаріїв, наприклад, у фінансовому моделюванні або прогнозуванні погоди.

Симуляція є важливим інструментом у сучасному світі, який дозволяє зменшити ризики, витрати та час, пов'язані з реальними операціями та експериментами. Сучасні технології дозволяють створювати віртуальні лабораторії та симулятори, які можуть імітувати реальні

наукові та технічні процеси. Це дає можливість студентам проводити експерименти та дослідження в онлайн-режимі.

2.2. Використання інтерактивних методів навчання. Ігрові технології, кейс-методи, онлайн-квести та інші інтерактивні форми навчання можуть зробити процес освіти більш залучаючим та ефективним, навіть на відстані. Інтерактивні методи навчання в технічному університеті відіграють важливу роль у підготовці кваліфікованих інженерів та фахівців [3, с. 195].

Наведемо важливі приклади інтерактивних методів, які можуть бути використані в технічних університетах:

- Кейс-метод (Case Study): студенти аналізують реальні або гіпотетичні ситуації, вирішуючи складні технічні завдання або інженерні проблеми.

- Проектний метод: студенти працюють над довгостроковими проектами, які можуть включати дизайн, розробку та тестування прототипів.

- Рольові ігри: студенти виступають в ролях різних фахівців у симульованих ситуаціях, що дозволяє їм краще зрозуміти різні аспекти технічної діяльності.

- Дебати та дискусії: студенти обговорюють технічні теми або проблеми, вчать аргументувати свою точку зору та аналізувати різні думки.

- Інтерактивні лекції з використанням технологій: використання мультимедійних презентацій, онлайн-ресурсів та інших цифрових інструментів для залучення студентів.

- Лабораторні роботи: практичні заняття в лабораторіях, де студенти можуть експериментувати та застосовувати теоретичні знання на практиці.

- Семінари та майстер-класи: зустрічі з експертами в галузі, які діляться своїм досвідом і знаннями.

- Інтерактивні вправи та симуляції: використання спеціалізованого програмного забезпечення для моделювання інженерних процесів та систем.

- Командна робота та колаборативні проекти: студенти працюють у групах над спільними завданнями, навчаючись ефективно взаємодіяти та координувати свої дії, використовуючи інструменти для спільної роботи та комунікації.

- Використання онлайн-платформ для співпраці: платформи, такі як Google Classroom, Moodle, або Microsoft Teams, дозволяють студентам та викладачам організувати спільну роботу, обмінюватися матеріалами та спілкуватися в реальному часі.

Впровадження таких методів та стратегій може допомогти студентам ефективно навчатися та розвиватися професійно, незважаючи на обмеження, пов'язані з дистанційним форматом навчання.

Ці методи сприяють активному залученню студентів до навчального процесу, розвивають їх критичне мислення, комунікативні навички та здатність працювати в команді. Інтерактивні методи навчання вимагають активної участі студентів і часто зосереджуються на розвитку практичних навичок та знань, що є особливо важливим для технічних спеціальностей. Вони також сприяють формуванню навичок життєвого довготривалого навчання, які є ключовими в сучасному швидкозмінному світі технологій та інновацій.

2.3. Партнерство з індустрією та бізнесом. Залучення партнерів з реального сектору економіки може надати студентам доступ до актуальних даних, кейсів та проектів, які вони зможуть використовувати для навчання. Партнерство з індустрією та бізнесом для студентів технічних університетів можуть включати наступні аспекти:

- Залучення партнерів з реального сектору економіки: це може включати співпрацю з компаніями та організаціями, які працюють у сфері технологій, інжинірингу, виробництва та інших пов'язаних індустріях. Партнери можуть надавати студентам доступ до актуальних даних, кейсів та проектів, які вони зможуть використовувати для навчання.

- Професійні практики та стажування: студенти можуть отримати практичний досвід, працюючи безпосередньо в компаніях, що дозволяє їм застосувати набуті знання в реальних умовах та розвивати професійні навички.

- Участь в дослідницьких проектах: студенти можуть брати участь у спільних дослідницьких проектах з індустріальними партнерами, що дає можливість працювати над інноваційними розробками і вносити вклад у розвиток науки та технологій.

- Гостьові лекції та майстер-класи від експертів: фахівці з індустрії можуть виступати перед студентами з лекціями, ділитися своїм досвідом і знаннями, що допомагає студентам краще розуміти реальні вимоги та тенденції ринку.

- Спільні наукові конференції та семінари: організація та участь у спільних заходах, де студенти можуть представляти свої дослідження та проекти, обмінюватися думками з представниками індустрії та наукової спільноти.

- Конкурси та хакатони: участь у заходах, де студенти мають можливість розробляти інноваційні рішення на виклики, поставлені реальними компаніями, і конкурувати за нагороди та визнання.

- Проектні та дипломні роботи: розробка проектів та виконання дипломних робіт на замовлення або за участю компаній, що дозволяє студентам вирішувати актуальні практичні завдання.

- Фінансування дослідницьких проектів та гранти: отримання фінансової підтримки від індустріальних партнерів для проведення досліджень та реалізації наукових проектів.

- Технологічна підтримка та обладнання: компанії можуть надавати університетам доступ до сучасного обладнання, програмного забезпечення та інших ресурсів, необхідних для навчального процесу.

Ці види партнерства сприяють зміцненню зв'язків між університетами та індустрією, забезпечують студентам актуальні знання та навички, які відповідають потребам ринку праці, та відкривають нові можливості для кар'єрного розвитку.

2.4. Розширення можливостей для самостійного навчання. Дистанційне навчання вимагає від студентів технічного університету більшої самодисципліни та самоорганізації.

Самодисципліна та самоорганізація студентів під час дистанційного навчання проявляються у вмінні самостійно планувати свій час, встановлювати та дотримуватися освітніх цілей, а також у здатності до самостійного вивчення матеріалу без безпосереднього контролю з боку викладачів. Уміння студентів самостійно знаходити, аналізувати та використовувати інформацію, а також вирішувати навчальні завдання, є ключовими для успішного дистанційного навчання [1, с. 118]. Також важливим аспектом є здатність студентів регулярно та ефективно спілкуватися з викладачами та однокурсниками в онлайн-форматі, використовуючи доступні інструменти для комунікації та співпраці.

Дистанційне навчання вимагає від студентів більшої самодисципліни та самоорганізації, оскільки вони не перебувають у звичному навчальному середовищі, де є структурований розклад та безпосередній контроль з боку викладачів. Впровадження модулів самостійного контролю дозволяє студентам краще контролювати свій освітній процес, а також сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок, здатності працювати в команді, підвищенню самооцінки та самовдосконалення, які підвищують рівень мотивації до навчання та досягненню навчальних цілей [2, с. 42]. Це також формує навички життєвого довготривалого навчання, які є ключовими в сучасному швидкозмінному світі технологій та інновацій.

Заключення

Перспективи впровадження STEM-освіти в технічному університеті в умовах дистанційного навчання виглядають оптимістично завдяки інноваційним технологіям та новим методам навчання. Це вимагає від університетів гнучкості, готовності до змін та

інвестицій в розвиток освітніх платформ та інструментів. За таких умов, STEM-освіта може не лише адаптуватися до дистанційного формату, але й відкрити нові можливості для підготовки кваліфікованих фахівців у технічних галузях.

Література

1. РУДИК Т. О., СУЛИМА О. В. Формування математичної компетентності майбутніх бакалаврів у процесі навчання математики в технічному університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ. 2021. Вип. 80. Том 2. С. 116-121.
2. RUDYK T., SULIMA O. To the question of the student's motivation for studying higher mathematics. *International scientific journal "Internauka"*. 2018. № 22 (62). P. 42-44.
3. SULIMA O. V., RUDYK T. O. An increase of professional competence of teachers as one of methods of providing of the proper quality of STEM-education in the technical university. *All-Ukrainian scientific and pedagogical qualification improvement "STEM-education: scientific-practical aspects and prospects of development of the modern education system in the conditions of war"* (October 10 – November 20, 2022). Odesa: Gelvetika, 2022. Pp. 192-196.

Information about authors:

Olga Sulima – PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical Physics and Differential Equations, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine.

KSZTAŁCENIE SPECJALNE

EDUKÁCIA ŽIAKOV SO SYNDRÓMOM ADHD V SÚVISLOSTI S PRIMÁRNOU PREVENCIOU PROBLÉMOV S NÁVYKOVÝMI LÁTKAMI

EDUCATION OF STUDENTS WITH ADHD SYNDROME IN CONNECTION WITH THE PRIMARY PREVENTION OF PROBLEMS WITH ADDICTIVE SUBSTANCES

Richard Šturman

Richard Šturman

Abstrakt

Štúdia prináša náhľad do edukácie žiakov so syndrómom ADHD v prostredí základných škôl, ich legislatívne ukotvenie a prepojenie s primárnou prevenciou problémov s návykovými látkami. Uvádza kompetencie učiteľa pri vzdelávaní žiakov so syndrómom ADHD v oblasti výchovy k zdraviu a problémom s návykovými látkami. Zdôrazňuje potrebu zakomponovať výchovu k zdraviu a problémy s návykovými látkami priamo do edukačného procesu a zefektívniť edukačné pôsobenie učiteľov. Cieľom uvedenej štúdie je poukázať na spôsoby, ako edukačné stratégie a programy môžu byť prispôsobené pre žiakov so syndrómom ADHD, tak aby sa podporila ich schopnosť adaptácie a minimalizovalo riziko budúcich problémov s návykovými látkami používaním metód selektívnej prevencie, ktorá je zameraná na rizikové a ohrozené skupiny. Štúdia využíva metódy literárnej analýzy, prípadových štúdií a zrealizovaných výskumov na získanie komplexného obrazu o tom, ako rôzne edukačné metódy a prístupy môžu pozitívne ovplyvniť žiakov so syndrómom ADHD a zlepšiť ich schopnosť zvládať stresové situácie, ktoré často smerujú k užívaniu návykových látok.

Annotation

The study provides an insight into the education of students with ADHD syndrome in the environment of primary schools, their legislative anchoring and connection with the primary prevention of problems with addictive substances. It lists the competences of the teacher in the education of pupils with ADHD syndrome in the field of health education and problems with addictive substances. It emphasizes the need to incorporate health education and problems with addictive substances directly into the educational process and to make the educational work of teachers more effective. The aim of the mentioned study is to point out ways in which educational strategies and programs can be adapted for pupils with ADHD syndrome, so as to support their ability to adapt and minimize the risk of future problems with addictive substances by using methods of selective prevention, which is aimed at risk and at-risk groups. The study uses the methods of literary analysis, case studies and conducted research to obtain a comprehensive picture of how different educational methods and approaches can positively affect students with ADHD syndrome and improve their ability to manage stressful situations that often lead to the use of addictive substances.

Kľúčové slová: edukácia, syndróm ADHD, návykové látky, prevencia.

Key words: education, ADHD syndrome, drugs, prevention.

Úvod

Syndróm ADHD je komplexnou neurobehaviorálnou poruchou, ktoré ovplyvňuje pozornosť, impulzivitu a hyperaktivitu detí a mládeže. Symptomatológia syndrómu ADHD sa často prejavuje u žiakov v školskom veku a má nezanedbateľný vplyv na komplexný vývoj osobnosti žiakov, z hľadiska akademických výsledkov, sociálneho vývoja a emocionálneho dospievania. Jedným z dôsledkov syndrómu ADHD môže byť aj zvýšené riziko problémov s návykovými látkami v adolescencii a dospelosti. Edukácia žiakov s ADHD má odlišný a rôznorodejší charakter. V školskom prostredí je nevyhnutné vytvoriť prostredie, ktoré je adekvátne symptomatológií a deficitom jednotlivých žiakov s ADHD, aby bol zabezpečený komplexný rozvoj dieťaťa po všetkých stránkach. Uvedená štúdia je uceleným pohľadom na aktuálne postavenie žiakov so syndrómom ADHD v prostredí základných škôl, pohľad na ich osobitosti v edukácii a nutný individuálnejší prístup ako k žiakom intaktnej populácie. Cieľom štúdie je po analýze ukotvenia prevencie problémov s návykovými látkami v Štátnom vzdelávacom programe a postaveniu žiaka s ADHD v prostredí základnej školy prispieť k lepšiemu porozumeniu tejto problematiky a navrhnúť konkrétne kroky pre pedagógov na zlepšenie a zefektívnenie prevencie u žiakov cieľovej skupiny.

Postavenie dieťaťa so syndrómom ADHD v školskom vzdelávacom procese

Žiak so syndrómom ADHD zastáva v školskom vzdelávacom procese špecifické postavenie, ktoré si vyžaduje individualizovaný prístup s ohľadom na jeho špecifické potreby. Dôležitým prvkom v postavení dieťaťa so syndrómom ADHD je presná odborná diagnostika, ktorá podľa symptómov syndrómu umožní presne identifikovať a určiť jeho špecifické potreby, čo je nevyhnutnosťou pre zostavenie individualizovaného vzdelávacieho plánu. Vzdelávanie dieťaťa s uvedeným syndrómom vyžaduje nie len individuálny prístup, ale aj úpravu a prispôsobenie vzdelávacieho prostredia. Môžeme sem zaradiť upravený učebný plán, špecifické metódy vyučovania alebo úpravu prostredia triedy na menej podnetné prostredie. Škola vo vzdelávacom procese môže poskytovať rôzne formy podpory, akými sú pedagogickí asistenti, upravené učebné materiály a kompenzačné pomôcky, ktoré uľahčujú žiakovi s ADHD organizáciu práce počas dňa. Kľúčovým aspektom vzdelávania žiakov so syndrómom ADHD v školskom prostredí je inkluzívny prístup, ktorý sa zameriava na začlenenie dieťaťa do kolektívu intaktných žiakov a umožňuje mu rovnocenný prístup k vzdelaniu [2; 4; 7; 8].

Legislatíva

Legislatívne ukotvenie žiakov so syndrómom ADHD určuje zákon č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (ďalej len školský zákon). Podľa § 2 školského zákona je žiak so syndrómom ADHD zaradený medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP). ŠVVP musí určiť a diagnostikovať zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, následne je žiak vzdelávaný špeciálnymi metódami vzhľadom na jeho deficity a oslabenia v jednotlivých oblastiach. Žiak so syndrómom ADHD je školským zákonom zaradený medzi žiakov s poruchami správania, pôsobením endogénnych činiteľov. Vo výchovno-vzdelávacom procese, zákon určuje nutnosť rešpektovať jeho špecifiká a pristupovať k žiakovi individualizovane so zreteľom na jeho osobitosti, ktoré zasahujú do vyučovacieho, ale aj do výchovného procesu.

Žiak so syndrómom ADHD sa v školskom prostredí vzdeláva podľa „Vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti pre primárne vzdelávanie a nižšie stredné vzdelávanie“, ktorý je súčasťou štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania. Obsahuje vymedzenie špecifických osobností žiaka a odporúčania na komplexnú odbornú starostlivosť pre žiakov so syndrómom ADHD.

Podľa zákona č. 245/2008, § 2. sa výchova a vzdelávanie žiakov s poruchami pozornosti a aktivity uskutočňuje:

- V triede základnej školy pri žiakoch štandardnej populácie (integrácia)
- V špeciálnych triedach pre žiakov s poruchami pozornosti a aktivity v základnej škole
- V základných školách pri liečebno-výchovnom sanatóriu

Najčastejšie sa žiaci so syndrómom ADHD vzdelávajú v triede základnej školy pri žiakoch štandardnej populácie formou integrácie. Integrované vzdelávanie žiakovi umožňuje vzdelávať sa so žiakmi intaktnej populácie s úpravou vzdelávacieho obsahu či prostredia triedy. Žiak so syndrómom ADHD patrí do skupiny žiakov so ŠVVP a s prihliadnutím na jeho špecifiká a osobitosti vo výchove a vzdelávaní sa mu v procese integrácie vypracúva individuálny vzdelávací plán – IVP [3].

Prevenia problémov s návykovými látkami a jej ukotvenie v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 2

Efektívna prevencia užívania návykových látok v školskom prostredí by mala obsahovať niekoľko kľúčových aspektov medzi ktoré musí patriť vzdelávanie žiakov o drogovej problematike. Prevencia by mala žiakom poskytnúť dôkladné a spoľahlivé informácie o návykových látkach, ich účinkoch na telo a kognitívne schopnosti, ale aj o rizikách a negatívnych dopadoch na život v dôsledkoch ich užívania. Je dôležité aby sa tieto informácie žiakom dostávali priamo počas edukačného procesu a boli implementované do jednotlivých vyučovacích predmetov. Pre účely našej práce sme sa rozhodli spracovať, vzhľadom na cieľovú skupinu respondentov obsah kurikulárnych dokumentov pre druhý stupeň základných škôl. Štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) ISCED 2 pre druhý stupeň, teda pre nižšie stredné vzdelávanie vymedzuje rámcový učebný plán vyučovacích predmetov a vzdelávacích oblastí nasledovne:

Tabuľka 1. Rámcový učebný plán pre nižšie stredné vzdelávanie (ISCED 2)

Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet	ročník nižšie stredné vzdelávanie				
		5.	6.	7.	8.	9.
Jazyk a komunikácia	slovenský jazyk a literatúra	5	5	4	5	5
	anglický jazyk	3	3	3	3	3
Matematika a práca s informáciami	matematika	4	4	4	4	5
	informatika	1	1	1	1	
Človek a príroda	fyzika		2	1	2	1
	chémia			2	2	1
	biológia	2	1	2	1	1
Človek a spoločnosť	dejepis	1	1	1	1	2
	geografia	2	1	1	1	1
	občianska náuka		1	1	1	
Človek a hodnoty	etická výchova / náboženská výchova	1	1	1	1	1
Človek a svet práce	technika	1	1	1	1	1
Umenie a kultúra	hudobná výchova	1	1	1	1	
	výtvarná výchova	1	1	1	1	1
Zdravie a pohyb	telesná a športová výchova	2	2	2	2	2
	základ	24	25	26	27	25
	voliteľné hodiny	3	4	4	3	5
	spolu	27	29	30	30	30

Zdroj: vlastné spracovanie podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 2

Po spracovaní rámcového učebného plánu môžeme konštatovať, že na druhom stupni základných škôl neexistuje žiadny konkrétny predmet zaoberajúci sa návykovými látkami ani prevenciou drogových závislostí. V rámci jednotlivých predmetov a vzdelávacích oblastí však vzniká priestor na implementáciu problematiky prevencie užívania návykových látok do vyučovania. Druhou možnosťou je vytvorenie samostatného predmetu, ktorý sa bude primárne zaoberať výchovou k zdraviu a prevenciou užívania návykových látok, keďže podľa ŠVP

pre stupeň nižšieho stredného vzdelania vzniká nárok na voliteľné hodiny v rámci jednotlivých ročníkov, pre piaty a ôsmy ročník tri voliteľné hodiny, pre šiesty a siedmy ročník štyri voliteľné hodiny a pre deviaty ročník až päť voliteľných hodín. Voliteľné hodiny sa môžu využiť na implementáciu prierezových tém do obsahu vzdelávania. MŠVVaŠ SR zavádza prostredníctvom ŠVP ISCED 2 pre stupeň nižšieho stredného vzdelávania nasledovné prierezové témy:

- Multikultúrna výchova
- Mediálna výchova
- Osobnostný a sociálny rozvoj
- Enviromentálna výchova
- Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke
- Ochrana života a zdravia
- Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra
- Tvorba projektu a prezentačné zručnosti

Drogová problematika a problematika prevencie užívania návykových látok sa v najväčšej miere vyskytuje v prierezovej téme Ochrana života a zdravia, kde sa ŠVP zaoberá škodlivosťou a prevenciou alkoholizmu, toxikománie a drog. V prierezovej téme osobnostný a sociálny rozvoj je prevencia zameraná na predchádzanie problémového a rizikového správania a na predchádzanie vzniku sociálno-patologických javov ako je šikana, agresivita a užívanie návykových látok. Ostatné prierezové témy sa prevenciou užívania návykových látok alebo prevenciou akýchkoľvek sociálno-patologických javov nezaoberajú. V jednotlivých predmetoch teda vzniká veľký priestor na implementáciu drogovej problematiky priamo do vyučovania, čo by mohlo žiakom zvýšiť informovanosť o účinkoch, škodlivosti a negatívnych dopadoch návykových látok a znížiť mieru ich užívania. Prevencia užívania návykových látok by teda nemusela ostávať len na školských koordinátoroch prevencie, zaradením preventívnych činností a aktivít do edukačných jednotiek by boli do prevencie zapojení aj pedagógovia, pedagogickí asistenti, ale aj odborní zamestnanci (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ).

Ako uvádzajú autori Mačurová, Pavúk by mala byť prevencia a zdravotná výchova súčasťou každodennej školskej práce [6]. Informácia o ochrane zdravia sú včleňované do jednotlivých predmetov už na prvom stupni základných škôl prostredníctvom prvouky alebo prírodovedy. Na druhom stupni by mali žiaci získavať komplexný súbor vedomostí o zdraví a jeho ochrane, ktoré budú potrebné počas celého ich života. Rozdelili ich do piatich okruhov:

1. Zdravie a zloženie ľudského tela – okruh sa zameriava najmä na výuku biológie, zahŕňa informácie o stavbe tela, význame zdravého stravovania, telesnej a duševnej zdatnosti a význame zdravia pre ďalšiu budúcnosť žiakov

2. Osobná hygiena a životný štýl – pojednáva o zásadách správnej výživy, nevhodnosti konzumácie nezdravých jedál, o význame pohybu pre adekvátny vývin a o duševnej hygiene žiakov

3. Prevencia úrazov – opisuje časté príčiny úrazov detí a prevenciu voči týmto úrazom

4. Škodlivé vplyvy návykových látok – alkohol, fajčenie, drogy – upozorňovať na zdravotné následky fajčenia, toxikománie a alkoholizmu, sociálne dôsledky užívania týchto látok, dopady drogovej závislosti na negatívne javy v spoločnosti

5. Výchova k rodičovstvu a sexuálna výchova – sexualita, ochrana pred pohlavnými chorobami, chápanie lásky a partnerstva

Výchova k zdraviu je implementovaná do jednotlivých predmetov (prvouka, prírodoveda, etická výchova, biológia, chémia) ako na prvom, tak aj na druhom stupni základných škôl. Vzhľadom na tému našej práce sa budeme zaoberať konkrétne prevenciou užívania návykových látok a jej ukotveniu v jednotlivých predmetoch a vzdelávacích oblastiach. V nasledujúcej Tabuľke 2 uvádzame výskyt prevencie užívania návykových látok vo vyučovacích predmetoch a obsah jednotlivých tém zameraných na prevenciu skúmanej problematiky.

Tabuľka 1. Výskyt prevencie užívania návykových látok vo vzdelávacích oblastiach vo vyučovacom procese na stupni nižšieho stredného vzdelávania v jednotlivých ročníkoch podľa ISCED2 (2015)

Vzdelávacia oblasť	Prierezová téma	Predmet	5.ročník	6.ročník	7.ročník	8.ročník	9.ročník
Zdravie a pohyb	Enviromentálna výchova	Telesná a športová výchova	x	x	x	x	x
Človek a svet práce	Ochrana života a zdravia	Technická výchova	x				
Človek a hodnoty	Osobnostný a sociálny rozvoj	Etická výchova			x	x	
Človek a príroda	Ochrana života a zdravia	Chémia			x		x
Človek a príroda	Enviromentálna výchova	Biológia			x		
Človek a spoločnosť	Ochrana života a zdravia	Občianska náuka			x	x	

Zdroj: vlastné spracovanie

Z informácií uvedených v tabuľke môžeme konštatovať, že prevencia užívania návykových látok má v jednotlivých predmetoch a ročníkoch určité zastúpenie. No napriek tomu si myslíme že implementácia prevenčných aktivít do vyučovacieho procesu je nedostatočná. Podľa analýzy jednotlivých ročníkov sme zistili, že žiaci v piatom ročníku sa s problematikou užívania návykových látok stretnú len na dvoch predmetoch. Na predmete telesná a športová výchova, kde je obsah vzdelávania v prierezovej téme enviromentálna výchova zameraný aj na ochranu pred nežiadúcimi účinkami návykových látok a na predmete technická výchova kde sa prevencia prelína v prierezovej téme ochrana života a zdravia, ktorej obsahom je aj oboznámiť žiaka s negatívnymi účinkami fajčenia, alkoholu a iných drog na zdravie a správanie človeka. V šiestom ročníku evidujeme výskyt prevencie užívania návykových látok len v predmete telesná a športová výchova v prierezovej téme enviromentálna výchova s časovou dotáciou 5 hodín počas ktorých sú žiakom sprostredkované informácie o negatívnych vplyvoch fajčenia, alkoholu a drog na ich zdravie a pohybový výkon. V siedmom ročníku sa prevencia užívania návykových látok implementuje do väčšieho množstva predmetov, ako etická výchova, občianska náuka, chémia, telesná a športová výchova a biológia. Kde má téma prevencie najmä informačný charakter a oboznamuje žiakov s negatívnymi vplyvmi fajčenia, pitia alkoholu a užívania drog na ľudský organizmus. V ôsmom ročníku sa témy návykové látky dotýkajú predmety telesná a športová výchova, etická výchova a občianska náuka, kde sa prevencia vyskytuje opäť v informačnej rovine a oboznámeniu žiakov s negatívnym vplyvom návykových látok na ich život. V deviatom ročníku sa preventívne aktivity zamerané na užívanie návykových látok implementujú do predmetov telesná a športová výchova a chémia.

Zoznam bibliografických odkazov

1. DRTLÍKOVÁ, I., 2007. *Hyperaktivní dítě. Vše co potřebujeme vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén, 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.
2. DRTLÍKOVÁ, I. a ŠERÝ, O. et. al., 2010. *Hyperkynetická porucha: ADHD*. Praha: Galen, ISBN 978-80-7262-419-5.
3. GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P., 2009. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén, 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.
4. JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2697-7.
5. LIBA, J., 2016. *Zdravie, drogy, drogová prevencia. Terminologický a výkladový slovník*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1556-4.

6. MAČUROVÁ, Ľ., PAVÚK, A., 2005. *Školská hygiena a primárna prevencia drogových závislostí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied. I SBN 80-8068-346-8
7. MUNDEN, A. a ARCELUS, J., 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-430-
8. PACLT, I., 2009. *Attention-deficit, hyperactivity disorder (ADHD) biochemical, genetic and clinical studies*. Praha: Karlova univerzita, 92 s. ISBN 978-80-246-1640-7.
9. Štátny pedagogický ústav, 2020. *Východiská k príprave školskej preventívnej stratégie – prevencia rizikového správania detí a žiakov* [online]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnicemetodikypublicacie/metodika_prevenicia_rizikoveho_spravania_deti_ziakov.pdf.
10. Štátny pedagogický ústav, 2017. *Metodické usmernenie k zavádzaniu prierezových tém do školských vzdelávacích programov*. [online]. [cit. 20. 3. 2023]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/6-9.2017-metodicke-usmernenie-prierezovejteme-environmentalna-vychova/zakladna-skola_metodicke-usmernenie-k-zavadzaniu-prierezovych-tem-do-iskvp.pdf.

Information about authors:

Mgr. Richard Sturmankin – Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

GOSPODARKA I EDUKACJA

THE ROLE OF BIG DATA IN THE FINANCIAL ECOSYSTEMS OF THE FUTURE

*Oleksandra Mandych, Arkadii Mykytas, Olena Maliy,
Hanna Morozova, Viacheslav Adamian, Maksym Zdoroviy*

Annotation

The article discusses the importance of using Big Data in future financial ecosystems, highlighting the key components and impact of this phenomenon on strategic decision-making, customer service and risk management. One of the key benefits of Big Data in the financial ecosystem is its ability to provide more accurate and timely insights into customer behaviour and preferences. By analysing Big Data, financial institutions can identify patterns and trends that can point to the development of new products and services that better meet customer needs. This can help to increase customer loyalty, improve customer satisfaction and ultimately increase profits. Big Data can also play a key role in strategic decision-making. By providing real-time insights into market trends and customer behaviour, financial institutions can make more informed decisions about resource allocation and optimisation of their operations.

Key words: Big Data, financial ecosystems, risk management, customer insights, strategic decision-making.

Introduction

In today's world, the role of Big Data is becoming decisive for financial ecosystems. Rapid and steady advances in technology are transforming the way financial institutions collect, process and use data [7]. This article examines the importance of using Big Data in future financial ecosystems, highlighting the key components and impact of this phenomenon on strategic decision-making, customer service and risk management. One of the key benefits of Big Data in the financial ecosystem is its ability to provide more accurate and timely insights into customer behavior and preferences. By analyzing Big Data, financial institutions can identify patterns and trends, which can inform the development of new products and services that better meet customers' needs. This can help financial institutions to increase customer loyalty, improve customer satisfaction and ultimately increase revenue [11]. Based on the analysis of Big Data, financial institutions can identify patterns and trends that may indicate the development of new products and services, including loan programs not only for domestic students but also for international students, considering their positive impact on the economies of host cities [10, 12]. Another important aspect of Big Data in the financial ecosystem is its impact on risk management. By analyzing data from a variety of sources, financial institutions can identify potential risks and vulnerabilities in their operations, and take proactive measures to mitigate these risks [9, 15]. This can help to prevent financial losses and ensure the stability of the financial system as a whole. Finally, Big Data can also play a critical role in strategic decision-making. By providing real-time insights into market trends and customer behavior, financial institutions can make more informed decisions about where to invest their resources and how to optimize their operations. This can help to drive growth, increase profitability and maintain a competitive edge in an increasingly crowded market.

Overall, the use of Big Data in the financial ecosystem is set to become increasingly important in the years to come. As technology continues to advance, financial institutions that are able to harness the power of Big Data will be better positioned to succeed in a rapidly evolving landscape. However, it is important to note that the use of Big Data also raises concerns around data

privacy and security. Financial institutions must ensure that they are collecting and processing data in a responsible and ethical manner, and that they have robust measures in place to protect sensitive information from unauthorized access. Moreover, the use of Big Data in financial ecosystems also requires skilled professionals who are able to manage and analyze Big Data. This creates opportunities for professionals with expertise in data analytics, machine learning, and artificial intelligence [1; 2; 5; 6; 8; 13; 14; 16].

Big data is transforming the financial ecosystem and providing numerous benefits for financial institutions. However, it is important to approach its use with caution and responsibility, while also investing in the necessary skills and technologies to fully leverage its potential. The future of financial ecosystems will undoubtedly be shaped by the effective use of Big Data, and those who are able to adapt and innovate will be best positioned for success.

1. Components of financial ecosystems

1.1. The main characteristics of financial ecosystems, their structure and interaction between key components. One key aspect of financial ecosystems is the role played by regulators and other governing bodies. These entities are responsible for ensuring that financial ecosystems operate in a fair and transparent manner, and that all participants are held accountable for their actions. The emergence of new technologies and innovative financial products has also had a significant impact on financial ecosystems in recent years. This has led to the development of new business models and the emergence of new players in the market, further complicating the ecosystem's structure and interactions. Detailed understanding of financial ecosystems is crucial for anyone involved in the financial industry. By understanding the various components and their interactions, individuals and organizations can make informed decisions and contribute to the development of a healthy and sustainable financial ecosystem. It is also important to note that financial ecosystems are not isolated from the larger economic and social context in which they operate. The ecosystem is affected by macroeconomic factors, such as inflation and interest rates, as well as by social and political changes that can impact consumer behavior and market dynamics. The concept of financial ecosystems extends beyond traditional financial institutions and markets. It includes alternative financial services, such as peer-to-peer lending and crowdfunding platforms, as well as emerging technologies like blockchain and cryptocurrencies [1-4; 8; 13; 14; 16].

In order to fully comprehend the complexities of financial ecosystems, it is necessary to take a holistic approach that considers the interplay between all of these different components and factors. Only by doing so can we truly understand how financial ecosystems operate, and how they can be optimized for the benefit of all participants.

1.2. Aspects of Big Data and their determining role in the formation and development of financial ecosystems. Big Data are playing an increasingly important role in the financial industry. In this passage, we explore some of the key areas where data is having a significant impact. One of the areas we look at is transaction operations. By analysing Big Datasets, we can identify ways to optimize financial transaction processes and increase efficiency. Another area where data is proving valuable is in customer interactions. By collecting and analysing data, financial companies can provide personalized services to customers, predict their needs and improve overall satisfaction. Risk management is another key area where data is making a significant contribution. By identifying and analysing financial risks, companies can develop more effective risk management strategies and reduce the negative impact of potential risks. We examine how data helps companies to determine market trends. By analysing Big Data, financial companies can forecast and identify key trends in the market, allowing them to adapt to changes and make informed decisions. Big Data is becoming an important catalyst for innovation in financial ecosystems. By leveraging the insights gained from data analysis, companies can achieve sustainable and dynamic development, driving growth and success in the industry.

The use of data has revolutionized the financial industry by providing valuable insights into customer behaviour, market trends, and risk management. By harnessing the Big Data, financial companies can make informed decisions that drive growth and success. One of the key benefits of data-driven insights is the ability to optimize transaction operations. This allows companies to streamline financial transaction processes, reduce costs, and increase efficiency. Additionally, data analysis can help companies identify new revenue streams, improve customer satisfaction, and reduce operational risks [2; 8; 13; 16].

In the realm of customer interactions, data analysis has enabled financial companies to provide personalized services that cater to individual needs. By tracking customer behavior and preferences, companies can predict their needs and provide tailored solutions that improve overall satisfaction.

Risk management is another area where data is proving to be invaluable. By identifying potential risks and analysing their impact, companies can develop risk management strategies that reduce the negative impact of potential risks. This allows companies to mitigate financial losses and protect their investments.

Data analysis provides financial companies with insights into market trends that allow them to make informed decisions. By analysing Big Data, companies can forecast market trends and adapt to changes in the industry, driving growth and success. Big Data analysis is a critical component of the financial industry that drives innovation and growth. By leveraging the insights gained from data analysis, financial companies can achieve sustainable and dynamic development, making them more competitive in the market.

2. Unveiling the dynamics: Big Data's influence on transactions, payments, and user behaviour in financial ecosystems

2.1. The role of big data in the context of transactions and payments in financial ecosystems. The use of Big Data has become increasingly crucial in financial ecosystems, particularly in transactions and payments. In this regard, a thorough analysis is conducted to determine its various roles and contributions. One of the significant benefits of big data is its ability to optimize financial transactions. By processing Big Data, we can improve the efficiency of financial transactions, allowing them to be conducted and processed more quickly and accurately. Big Data plays a crucial role in ensuring the security of financial transactions. Its use in detecting and preventing fraud provides a robust level of security, protecting the users' financial information and preventing unauthorized transactions. Another advantage of Big Data in financial ecosystems is its potential for personalizing payment services. By analysing user data, we can create personalized payment solutions that cater to individual needs, improving the user's overall experience. Lastly, Big Data 's analysis of financial flows provides deeper insights into the movement of money and trends in the financial context. This analysis can help financial institutions make more informed decisions and develop effective strategies to manage financial risks [5; 6; 8; 16].

The application of Big Data in the financial ecosystem has brought about a significant transformation in transactions and payments. The analysis conducted on the roles and contributions of Big Data highlights several aspects that are crucial in optimizing the financial ecosystem. One of the most significant benefits of Big Data is its ability to optimize financial transactions, which allows for faster and more accurate processing of transactions. Big Data plays a crucial role in ensuring the security of financial transactions by detecting and preventing fraud, which provides a robust level of security for users' financial information. This level of security has become increasingly crucial as the number of online transactions continues to grow. Another advantage of Big Data is its potential for personalizing payment services by analysing user data. This analysis allows for the creation of personalized payment solutions that cater to individual needs, improving the overall user experience.

The analysis of financial flows using Big Data provides deeper insights into the movement of money and trends in the financial context. This insight enables financial institutions to make

informed decisions and develop effective strategies to manage financial risks. Overall, Big Data has become an essential tool in the financial ecosystem, improving the efficiency, security, and personalization of financial transactions and payments.

2.2. The relationship between Big Data and user behaviour in financial ecosystems.

The integration of Big Data into financial ecosystems has significantly reshaped the dynamics between financial institutions and their clientele. Through harnessing the power of Big Data, financial institutions now possess the capability to craft individualized financial products tailored to the specific needs and preferences of each user. Moreover, the scrutiny of user behaviour facilitated by Big Data facilitates a profound understanding and prediction of user actions within virtual and tangible financial realms. This, in turn, enables financial institutions to refine user experience by delving into cutting-edge technologies and delivering personalized services. In addition to this, Big Data serves as a catalyst for the creation of user-friendly and accessible financial tools, ensuring inclusivity across a diverse spectrum of users, irrespective of their financial literacy levels. Consequently, the synergy between Big Data and user behaviour within financial ecosystems marks the advent of a transformative era in which personalized financial services are curated to address the distinct needs of every individual.

The impact of Big Data on financial ecosystems transcends the realm of customer interaction, constituting a paradigm shift for the entire financial industry. Beyond personalized services, Big Data enables financial institutions to adopt a proactive stance in risk management, fraud detection, and compliance. The analysis of extensive datasets empowers institutions to discern subtle patterns and trends that might evade traditional methods, facilitating more informed decision-making. Furthermore, Big Data plays a pivotal role in the innovation of new financial products and services, driven by a profound understanding of consumer behaviour and preferences [1; 2; 5; 6; 8; 13; 14; 16].

As the prevalence of Big Data continues to surge, financial institutions are poised to offer even more tailored and convenient financial services. This trajectory not only augments the customer experience but also contributes to rendering the financial industry more inclusive and accessible to a broader audience. The evolving relationship between Big Data and user behaviour holds promising opportunities for both financial institutions and users, ushering in a new era of sophistication and responsiveness in financial services.

3. Navigating the financial landscape: integrating risk management, fraud prevention, and market analysis for informed decision-making

3.1. Risk management and fraud prevention. Leveraging advanced data analytics within financial ecosystems can pave the way for the creation of innovative financial services and products. By scrutinizing customer behaviour and preferences, financial institutions gain profound insights into the unique needs of their clientele, enabling the design of bespoke solutions tailored to specific requirements. This approach fosters the development of personalized financial services that align closely with individual needs, fostering heightened levels of customer satisfaction and loyalty. The utilization of comprehensive data analytics can enhance the operational efficiency of financial institutions. By scrutinizing transactional data, these institutions can pinpoint inefficiencies within their processes and implement strategic changes to streamline operations. This optimization not only translates into cost savings but also enhances overall profitability, a critical aspect in the progressively competitive financial landscape. In essence, the pivotal role of data analytics in financial ecosystems is escalating in significance, promising a transformative impact on how financial institutions function and serve their clientele. By embracing the capabilities of data analytics, financial institutions stand to enhance risk management protocols, innovate new products and services, and amplify operational efficiency, ultimately contributing to a more secure and prosperous financial landscape. Additionally, data analytics holds the potential to play a pivotal role in advancing financial inclusion. Capitalizing on data insights, financial institutions can glean

valuable information regarding the financial behaviours of underserved populations lacking access to traditional banking services. Armed with a nuanced understanding of these populations' needs, financial institutions can craft and deliver tailored products and services, thereby fostering financial inclusion and bridging gaps in access to financial resources [1-4; 13; 14; 16].

As the integration of data analytics in financial ecosystems continues to surge, concerns around data privacy and security loom large. It is imperative for financial institutions to ensure responsible and ethical data collection, storage, and utilization practices, prioritizing the safeguarding of customers' sensitive information.

Financial ecosystems constitute intricate networks where diverse entities, including banks, investment firms, and insurance companies, collectively shape the landscape. The repercussions of a single institution's failure can reverberate, triggering far-reaching economic instability. This underscores the pivotal role of risk management within financial ecosystems. The process encompasses the identification, assessment, and control of potential risks, encompassing credit risk, market risk, and operational risk. Through these measures, financial institutions can curtail the probability of failures, shielding themselves and their clientele from adverse consequences. Successful risk management hinges on collaborative efforts and open communication among institutions, coupled with an unwavering commitment to transparency and accountability. With robust risk management protocols in place, financial ecosystems can endure periods of uncertainty while maintaining stability and resilience.

The era of data analytics holds the potential to revolutionize the financial industry by enhancing risk management, elevating customer satisfaction, promoting financial inclusion, and optimizing operational efficiency. However, the responsible and ethical deployment of data analytics is paramount, with a steadfast commitment to prioritizing data privacy and security throughout all processes.

3.2. Market analysis and trends. Big Data plays a pivotal role in shaping market analysis and uncovering trends within financial ecosystems. The copious amounts of data generated serve as a priceless asset, providing financial institutions with profound insights into market behaviors, emerging patterns, and potential shifts. Through sophisticated analytical tools, institutions can unravel complex market dynamics, fostering more informed decision-making. Market analysis, propelled by Big Data, surpasses traditional methods, offering a detailed understanding of customer preferences, investor sentiments, and macroeconomic indicators. The capability to process and interpret extensive datasets allows for a real-time assessment of market conditions, enabling agility in response to evolving trends. Furthermore, Big Data empowers financial institutions with predictive analytics, allowing them to anticipate market movements and capitalize on emerging opportunities. By identifying patterns in historical data and integrating real-time information, institutions can elevate their forecasting accuracy and make proactive strategic decisions.

In the realm of financial ecosystems, Big Data enables a thorough evaluation of market trends that transcends surface-level observations. It provides a nuanced understanding of factors influencing investment choices, customer behaviors, and regulatory impacts. This depth of analysis is imperative for institutions aiming to stay ahead in a dynamic and competitive financial landscape. Big Data revolutionizes market analysis and trend identification, furnishing financial institutions with a potent tool to navigate the intricacies of the financial ecosystem. Through advanced analytics and predictive capabilities, institutions can not only respond to existing trends but also position themselves strategically for future developments.

The impact of Big Data in the financial sector extends well beyond market analysis and trend identification. The technology offers financial institutions opportunities to enhance customer engagement and improve the overall customer experience. By scrutinizing extensive customer data, institutions can glean insights into customer behavior and preferences, enabling personalization of offerings and tailoring of services to meet individual needs. Big Data also presents avenues for financial institutions to optimize operations and reduce costs. Leveraging data analytics allows institutions to pinpoint inefficiencies and streamline processes, resulting in heightened efficiency

and productivity. This efficiency can translate into substantial cost savings, which can be passed on to customers in the form of lower fees and improved rates [1-3; 13; 14].

Big Data has transformative potential in risk management within the financial sector. Real-time data and predictive analytics enable institutions to assess and manage risk more effectively, leading to robust risk management frameworks crucial in the face of increasing regulatory scrutiny. Big Data offers an array of benefits to financial institutions, ranging from market analysis and trend identification to customer engagement and risk management. As the technology evolves, we can anticipate even more innovative applications of Big Data in the financial sector in the years to come.

Conclusion

The incorporation of Big Data into financial ecosystems marks a paradigm shift in the dynamics between financial institutions and their clientele. Big Data assumes a pivotal role in fine-tuning financial transactions, ensuring the robustness of security measures against fraud, and tailoring payment services to individual preferences. Moreover, it furnishes profound insights into the intricate movements of money and evolving trends within the financial landscape, thereby empowering financial institutions to execute judicious decision-making and formulate effective strategies for mitigating financial risks. The symbiotic interplay between Big Data and user behaviour heralds a novel epoch of personalized financial services, attuned to the distinctive needs of everyone. Additionally, Big Data instigates a proactive stance in financial institutions regarding risk management, fraud detection, and compliance. In summation, the utilization of Big Data has ushered in a heightened sense of inclusivity and accessibility in the financial industry.

The potential of Big Data extends beyond mere improvement, encompassing a transformative impact on financial ecosystems by augmenting risk management and fortifying fraud prevention. It emerges as the catalyst for developing personalized financial services and products, amplifying operational efficiency, and advancing financial inclusion. Nevertheless, it is imperative for financial institutions to proactively address concerns related to privacy and security, ensuring the judicious and ethical utilization of data. While Big Data holds the promise of revolutionizing the financial industry, its application must be characterized by responsibility and ethical considerations.

Within the realm of financial institutions, Big Data emerges as a valuable reservoir, providing profound insights into market behaviours and nascent patterns. It facilitates a meticulous evaluation of market trends, empowers predictive analytics, and presents avenues for optimizing operations and curbing costs. Big Data's influence extends to personalizing offerings, enhancing customer engagement, and refining risk management strategies. As the technological landscape evolves, the financial sector anticipates witnessing an array of innovative applications of Big Data, further shaping the industry's trajectory.

References

1. BAPNA, R., BARUA, A., MANI, D., & MEHRA, A. (2016). Cooperation, coordination, and governance in multisourcing: An agenda for analytical and empirical research. *Information Systems Research*, 27 (4), 770-790. doi:10.1287/isre.2016.0644.
2. CHEN, H., CHIANG, R. H., & STOREY, V. C. (2012). Business intelligence and analytics: From big data to big impact. *MIS quarterly*, 36 (4), 1165-1188. doi:10.2307/41703503.
3. FAN, J., HAN, F., & LIU, H. (2014). Challenges of big data analysis. *National Science Review*, 1 (2), 293-314. doi:10.1093/nsr/nwt032.
4. GANDOMI, A., & HAIDER, M. (2015). Beyond the hype: Big data concepts, methods, and analytics. *International Journal of Information Management*, 35 (2), 137-144. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2014.10.007.

5. GOLDSTEIN, I., SPATT, C. S., & YE, M. (2021). Big data in finance. *The Review of Financial Studies*, 34 (7), 3213-3225. doi:10.1093/rfs/hhab038.
6. HASAN, M. M., POPP, J., & OLÁH, J. (2020). Current landscape and influence of big data on finance. *Journal of Big Data*, 7 (1), 21. doi:10.1186/s40537-020-00291-z.
7. HAVRILENKO, N., KOZITSKA, N. (2022). Analytical support of digital transformations. *Economy and Society*, (38). doi:10.32782/2524-0072/2022-38-38.
8. KAYA, I., & OZKAN, N. (Eds.). (2022). *Big data in finance: Opportunities and challenges of financial innovation*. Springer Nature. doi:10.1007/978-3-031-12240-8.
9. KULINICH, T., SHEPEL, I., HAVRYLENKO, N. (2021). Development of management accounting based on risk-oriented approach. *Economic Analysis*. Vol. 31. No 1, 17-24. doi: 10.35774/econa2021.01.017.
10. NESTORENKO, T., DUBROVINA, N., PELIOVA, J. (2016). Local Economic Impact of Domestic and International Students: Case of University of Economics in Bratislava. In: *European Financial Systems 2016. Proceedings of the 13th International Scientific Conference*. 496-501. Available at http://is.muni.cz/do/econ/sborniky/2016/EFS2016-Proceedings_final_September_19_final.pdf.
11. NESTORENKO, T., OSTENDA, A. (2019). Public Internal Audit: International Scope. *Journal of Modern Economic Research*, 1 (4), 33-43. Available at <https://cutt.ly/IYcCqzm>.
12. NESTORENKO, T., OSTENDA, A., PERELYGINA, L., ILINA, Yu. (2018). The Impact of Foreign Students on Internationalization of University and on the Economy of a Host City (Case of the Katowice School of Technology). Capacity and resources for sustainable development: the role of economics, business, management and related disciplines. EDAMBA-2018. Conference Proceedings of International Scientific Conference for Doctoral Students and Post-Doctoral Scholars. 17-19 April 2018, 356-366. Available at <https://cutt.ly/mDYfMXb>.
13. OZILI, P. K. (2021). Big data and artificial intelligence for financial inclusion: Benefits and issues. Available at SSRN 3766097. doi: 10.2139/ssrn.3766097.
14. PHILIP CHEN, C. L., & ZHANG, C. Y. (2014). Data-intensive applications, challenges, techniques and technologies: A survey on big data. *Information Sciences*, 275, 314-347. doi: 10.1016/j.ins.2014.01.015.
15. POLISHCHUK, O., KULINICH, T., MARTYNOVYCH, N., POPOVA, YU. (2022). Digitalization and sustainable development: the new covid-19 challenge requires non-standard solutions. *Problemy Ekorożwoju – Problems of Sustainable Development*. 17 (2), 69-79. doi: 10.35784/pe.2022.2.08.
16. ZHANG, Y., & ZHANG, X. (2020). Application of artificial intelligence and big data in modern financial management. In *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Engineering (ICAIE)* (pp. 95-98). IEEE. doi:10.1109/ICAIE50891.2020.00027.

Information about authors:

Oleksandra Mandysh – Doctor in Economics, Professor, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

Arkadii Mykytas – Doctor in Economics, Associate Professor, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

Olena Maliy – PhD in Economics, Associate Professor, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

Hanna Morozova – PhD in Economics, Associate Professor, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

Viacheslav Adamian – PhD Student, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

Maksym Zdoroviy – PhD Student, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine.

WPLYW UMIEDZYNARODOWIENIA CZASOPISMA NAUKOWEGO NA JEGO MIĘDZYNARODOWĄ WIDOCZNOŚĆ

THE IMPACT OF INTERNATIONALIZATION ON THE VISIBILITY OF A SCIENTIFIC JOURNAL

Aleksander Ostenda, Zhanna Cherniakova, Yevheniia Barchuk

Aleksander Ostenda, Zhanna Cherniakova, Yevheniia Barchuk

Abstrakt

Indeksowanie czasopism naukowych jest kluczowym elementem procesu internacjonalizacji uczelni, umożliwiając określenie jakości i wpływu publikacji na środowisko naukowe. Wskaźniki, takie jak Index Copernicus Value (ICV), odzwierciedlają siłę oddziaływania czasopisma i jego rozwój. Indeksowanie w bazach danych, takich jak Web of Science, Scopus, oraz publikacje w międzynarodowych czasopismach, znacznie podnosi reputację uczelni, przyczyniając się do wzrostu społeczności międzynarodowej. Polskie uniwersytety aktywnie promują swoje czasopisma na arenie międzynarodowej, zwiększając stopień internacjonalizacji instytucji. Indeksacja odgrywa kluczową rolę w analizie wpływu czasopisma na uczelnię, a ICV świadczy o jakości publikacji. Dynamiczny rozwój ICV Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach od 2013 do 2023 roku pokazuje rosnącą wartość tego czasopisma. Uwzględniając wielodyscyplinarność i różnorodność tematyczną, czasopismo sprzyja integracji i zrozumieniu pomiędzy naukowcami. W artykule dowodzi się, że ukraińskie uniwersytety, w tym Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia A. S. Makarenko w Sumach oraz Narodowy Uniwersytet Medyczny w Iwano-Frankiwsku, w wyniku wzrostu poziomu internacjonalizacji swoich czasopism, posiadają pewne rezerwy do podniesienia swojego poziomu internacjonalizacji. Diversyfikacja języków publikacji, zwłaszcza angielskiego, wspomaga internacjonalizację i przyciąga uwagę środowiska naukowego. Indeksacja odgrywa kluczową rolę w budowaniu międzynarodowej reputacji uczelni, a publikacje zagranicznych naukowców stanowią skuteczne narzędzie umiędzynarodowienia.

Annotation

The indexing of scientific journals is a key element in the internationalization process of universities, enabling the assessment of the quality and impact of publications on the scientific community. Indicators such as Index Copernicus Value (ICV) reflect a journal's impact and development. Indexing in databases such as Web of Science, Scopus, and publications in international journals significantly enhances the reputation of the university, contributing to the growth of the international community. Polish universities actively promote their journals internationally, increasing the degree of internationalization of the institution. Indexing plays a key role in analyzing a journal's impact on the university, and ICV is indicative of the quality of publications. The dynamic growth of the ICV of the Academic Journals of the Katowice University of Technology from 2013 to 2023 shows the increasing value of the journal. Considering the multidisciplinary and thematic diversity, the journal fosters integration and understanding among scientists. The article argues that Ukrainian universities, including Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko and Ivano-Frankivsk National Medical University, have some reserves to raise their level of internationalization as a result of the increased internationalization of their journals. Diversification of publication languages, especially English, supports internationalization and attracts the attention of the scientific community. Indexing plays

a key role in building the international reputation of the university, and publications by foreign researchers are an effective tool for internationalization.

Słowa kluczowe: umiędzynarodowienia, indeks, czasopismo naukowe, Polska, Ukraina.

Key words: internationalization, index, scientific journal, Poland, Ukraine.

Wstęp

Indeksowanie czasopism naukowych jest ważnym elementem w procesie internacjonalizacji uczelni. Proces ten pozwala określić poziom jakości i wpływu czasopism na środowisko naukowe. Kluczowe wskaźniki, takie jak Index Copernicus Value (ICV), wskazują na siłę oddziaływania czasopisma naukowego i jego rozwój w środowisku naukowym.

Indeksowanie w bazach danych, takich jak Web of Science, Scopus, a także publikacje w międzynarodowych czasopismach naukowych, może znacząco podnieść reputację uczelni na arenie światowej. Zwiększa to atrakcyjność uczelni dla zagranicznych studentów, nauczycieli i badaczy [5; 7], co z kolei przyczynia się do wzrostu międzynarodowej społeczności studentów i nauczycieli, a także do rozwoju międzynarodowych partnerstw i wymiany wiedzy.

Kierunek i tempo internacjonalizacji w obszarze szkolnictwa wyższego wpływają na rozwój międzynarodowych środowisk naukowych, co przyczynia się do wymiany wiedzy i rozwoju światowej sceny naukowej. Dla uczelni, zwłaszcza polskich i ukraińskich, ważne jest nie tylko dostosowywanie się do zmian w otoczeniu geopolitycznym, ale także aktywne wpływanie na kształtowanie się nowoczesnych trendów w zakresie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, zapewniając ich konkurencyjność i wpływ na arenie międzynarodowej [6].

Jednym z kierunków podnoszenia poziomu internacjonalizacji uniwersytetów jest wydawanie przez nie czasopism naukowych, które są otwarte dla międzynarodowych autorów i czytelników. Takie publikacje tworzą platformę do wymiany innowacyjnymi badaniami co sprzyja tworzeniu globalnej społeczności naukowej. Zapewnienie różnorodności autorów i międzynarodowej ekspozycji pozwala uczelniom wyjść poza granice krajowego obszaru naukowego, poszerzając wpływ swoich badań na światową scenę naukową.

Polskie uniwersytety przykładają dużą wagę do promocji swoich czasopism naukowych na arenie międzynarodowej, aby zainteresować zagranicznych uczonych publikacją artykułów w czasopismach wydawanych przez uniwersytet i tym samym zwiększyć stopień internacjonalizacji uczelni. Na przykład, w ramach strategicznego celu 1 "Zwiększenie międzynarodowej widoczności Uniwersytetu Opolskiego", określonego w dokumencie "Strategia internacjonalizacji Uniwersytetu Opolskiego", zaznaczona jest konieczność promocji Platformy Czasopism UO jako miejsca dostępu do międzynarodowych czasopism wydawanych przez ten uniwersytet [9].

1. Index Copernicus Value World of Journals jako wskaźnik jakości i wpływu czasopisma naukowego na środowisko naukowe

Wdrażanie podejść do internacjonalizacji czasopisma naukowego wydawanego przez uczelnię przyczynia się do zwiększenia jego widoczności wśród naukowców krajowych i zagranicznych. To ważny krok w zwiększaniu atrakcyjności pisma dla szerokiego międzynarodowego grona odbiorców, a także przyczynia się do pogłębienia międzynarodowych powiązań naukowych i wymiany wiedzy. Usprawnienie procesów recenzyjnych, poszerzenie zasięgu językowego oraz aktywne uczestnictwo w konferencjach międzynarodowych pomagają uniwersyteckim publikacjom naukowym zintegrować się z globalnym kontekstem naukowym i określić swoje miejsce w światowej społeczności naukowej.

Na podstawie różnorodnych indeksów można określić znaczenie czasopisma naukowego dla środowiska naukowego, jego miejsce wśród ogromnej liczby czasopism krajowych, zagranicznych i międzynarodowych. Jednym z takich indeksów jest Index Copernicus Value World of Journals [2], który wyznaczany jest przez platformę Index Copernicus International. Platforma ta przeprowadza coroczne ewaluacje i gromadzi szczegółowe informacje o czasopiśmie naukowych z całego świata. Jednak platforma indeksuje tylko te czasopisma, które przeszły całą procedurę oceny w bazie ICI Journals Master List [8]. Jak wygląda informacja o czasopiśmie nieindeksowanym przedstawia Ryc. 1. Redakcja naukowo-praktycznego czasopisma "Art of Medicine" (ISSN 2521-1455) Narodowego Uniwersytetu Medycznego w Iwano-Frankiwsku (Ukraina) nie złożyła wniosku o przeprowadzenie oceny w bazie ICI Journals Master List.

Ryc. 1. Przykład czasopisma nieindeksowanego w Index Copernicus International

Możliwa jest sytuacja, gdy indeksacja czasopisma naukowego była prowadzona, ale nie co roku. Przykładowo, czasopismo naukowe Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia A. S. Makarenko w Sumach (Ukraina) było oceniane w bazie ICI Journals Master List w latach 2013-2020, natomiast w latach 2021-2022 dane czasopisma nie zostały przekazane do indeksacji (Ryc. 2).

Ryc. 2. Przykład czasopisma, które nie jest corocznie indeksowane w Index Copernicus International

Po przesłaniu przez redakcję wypełnionych ankiet ewaluacyjnych informacje o czasopiśmie sprawdzane są w trzech etapach. Etap systemowy wykorzystuje specjalny algorytm do wykrywania ewentualnych fałszywych danych. W drugim etapie sprawdzane są informacje, które mogą być nieprawidłowe, poprzez porównanie ich z danymi z lat poprzednich. Trzeci etap obejmuje ręczną weryfikację informacji, która uwzględnia takie elementy, jak podanie DOI dla każdej publikacji,

korzystanie z elektronicznego systemu wydawniczego, gromadzenie statystyk pobrań i inne parametry sprawdzające zgodność z rzeczywistym funkcjonowaniem dziennik.

Index Copernicus Value World of Journals wyliczany jest corocznie dla ICI World of Journals – globalnej bazy czasopism naukowych, w której można rejestrować czasopisma z wydawnictw różnych krajów. Każda redakcja otrzymuje bezpłatny dostęp do systemu, który umożliwia prowadzenie paszportu magazynu, będącego nowoczesną wizytówką magazynu w Internecie. W paszportach czasopism oprócz informacji o redaktorze, wydawcy, wersji internetowej i opisie redaktorzy mogą zamieszczać metadane oraz pełną treść swoich artykułów w formacie PDF.

Ideą bazy ICI World of Journals jest także stworzenie przestrzeni, w której czasopisma naukowe z całego świata będą mogły sprawdzać środowisko naukowe pod kątem przestrzegania zasady przejrzystości i świadczenia rzetelnych usług redakcyjnych. Paszporty czasopism, które nie przeszły procedury weryfikacji na obecność praktyk Predatory Journals, oznaczone są odpowiednim ostrzeżeniem – Transparency Warning lub Predatory Alert.

System wyszukiwania czasopism naukowych ICI World of Journals powstał z myślą o potrzebach środowiska naukowego w zakresie scentralizowanego gromadzenia rozbudowanych informacji o publikacjach naukowych. Umożliwia wyszukiwanie czasopism znajdujących się w bazie ICI Journals Master List (indeks ICV) lub w aktualnym wykazie czasopism Ministerstwa Edukacji i Nauki RP (ranking MEiN), korzystając z dostępnych narzędzi i łącząc informacje o indeks ICV i oceny MEiN dla selekcji czasopism zgodnie z zainteresowaniem redaktorów czasopism, autorów artykułów itp. [1].

Czasopisma znajdujące się na Liście ICI Journals Master List przeszły wieloetapowy proces oceny parametrycznej. Głównym warunkiem ich indeksowania jest przestrzeganie przez redakcje zasady przejrzystości i potwierdzenie świadczenia rzetelnych usług redakcyjnych. Czasopisma spełniające kryteria formalne i wstępne warunki indeksowania otrzymują indeks ICV (Index Copernicus Value), który jest ważny przez rok i wskazuje poziom rozwoju czasopisma naukowego oraz jego wpływ na świat nauki [3].

Bazując na praktycznych doświadczeniach w ocenie czasopism naukowych od niemal 20 lat, zespół Index Copernicus International opracował ICI Publishing Stars, który pozwala określić osiągnięcia redaktorów publikacji naukowych w obszarach funkcjonalnych, wyrażone we wzroście wskaźników dystrybucji i cytowań. Oznacza to, że można stwierdzić, że wynik oceny w ICI Journals Master List – ICV – jest wskaźnikiem siły czasopisma naukowego, wskazującym, jak skutecznie będzie ono w stanie osiągnąć swoje cele [4]. Indeks ten wyznaczany jest na podstawie ilościowej oceny dwóch elementów: jakości czasopisma i wpływu. Obydwa komponenty są złożone i z kolei uwzględniają szereg wskaźników.

Z punktu widzenia analizy wpływu czasopisma naukowego na internacjonalizację uczelni, interesujący jest pierwszy składnik Index Copernicus Value – jakość czasopisma. Komponent ten mierzony jest stopniem spełnienia kryteriów modelu ICI Publishing Stars, który obecnie koncentruje się na dwóch aspektach pracy czasopisma – jego digitalizacji i internacjonalizacji. Stopień umiędzynarodowienia czasopisma zależy od liczby wersji językowych zarówno strony internetowej czasopisma, jak i treści w nim publikowanych, udział autorów i recenzentów z afiliacją zagraniczną wpływa na rozwój współpracy międzynarodowej, zwiększa zasięg, rozpoznawalność i wpływ czasopismo naukowe.

Ostateczna ocena parametryczna w bazie ICI Journals Master List zakłada, że łączna liczba punktów za komponent „Jakość czasopisma” może wynieść maksymalnie 100 punktów. Należy wziąć pod uwagę, że w niektórych sytuacjach czasopismo może otrzymać punkty ujemne (aż do – 4), m.in. za opóźnienie w druku lub wydanie numerów łączonych, gdyż wskazuje to na problemy wydawnicze i zarządce redakcji magazynu. Jeżeli czasopismo jest indeksowane w bazach ISI Web of Science i / lub Scopus, może otrzymać więcej niż 100 punktów ICV w ramach kryterium „Siła oddziaływania”. Komponent ten uwzględnia liczbę cytowań czasopism, która jest obliczana na podstawie aktualnych wartości Impact Factor (IF) i SCImago Journal Rank (SJR),

a także dynamikę cytowań czasopism, która mierzona jest zmianami wartości IF i SJR oraz liczbę cytowań zarejestrowanych w bazach Journal Citation Reports i Scima Journal & Country Rank.

2. Analiza dynamiki Index Copernicus Value World of Journals dla czasopisma Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach

Poszukiwanie czasopisma Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach [10] w bazie ICI Journals Master List pozwala stwierdzić, że w 2022 r. ICV czasopisma wyniosło 100,00 (Ryc. 3).

Search Results

Journal title: The Scientific Journals of the University of Technology in Katowice
 ISSN: 2082-7016 (print), 2450-5552 (online)
 GICID: 71.0000.1500.1524
 Country / Language: PL / UK, EN, PL
 Publisher: Akademia Śląska dawniej Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach
 Deposited publications: 221 > Full text: 58% | Abstract: 82% | Keywords: 89% | References: 100%

ICV 2022: 100.00

Ryc. 3. ICV czasopisma Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, rok 2022

Dynamika ICV czasopisma Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach od 2013 do 2023 roku pokazuje, że wartość indeksu rosła z roku na rok: jeśli w 2013 roku ICV czasopisma wyniosło 4,31 pkt, to w latach 2021-2022 indeks osiągnął 100. punktów – maksymalna wartość, jaką może uzyskać czasopismo nieindeksowane w bazach ISI Web of Science i / lub Scopus (Rys. 4).

Indeksowane w ICI Journals Master List 2022

Rok	Poprz. met.	Obecna met.
2021		100.00
2020		96.76
2019		86.31
2016		67.94
2015		49.67
2014		41.72
2013	4.31	

Ryc. 4. Dynamika ICV czasopisma Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2013-2022

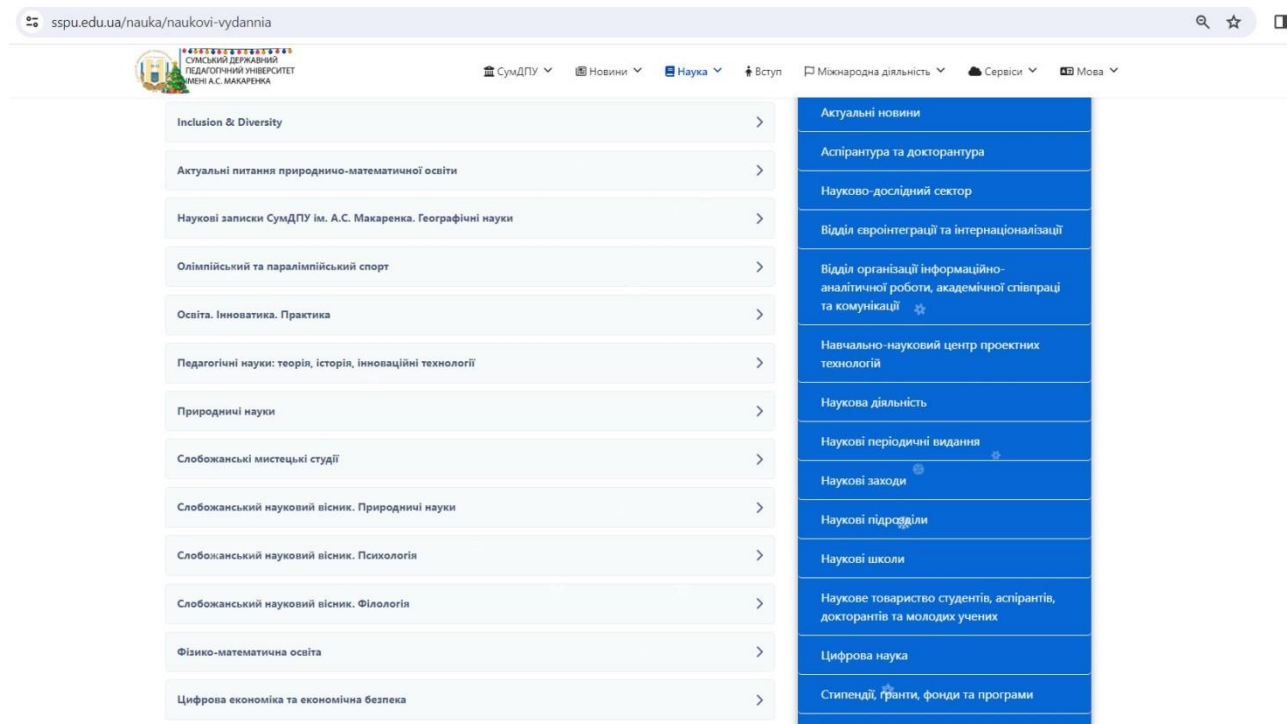
W roku 2014 zaobserwowano istotny wzrost wskaźnika w porównaniu do roku 2013 – z 4,31 pkt. do 41,72 pkt., tj. o 89,7%. Prawie 10-krotny wzrost indeksu tłumaczy się faktem,

że w 2014 roku redakcja naukowa czasopisma stała się międzynarodowa: w skład redakcji weszli naukowcy z Ukrainy, Czech, Niemiec i Wielkiej Brytanii. Udział obcokrajowców w redakcji naukowej wynosił 50%.

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach to obecnie jedyne czasopismo naukowe wydawane przez Akademię Śląską. Jego zaletą jest wielodyscyplinarność. Dzięki temu publikacja naukowa staje się platformą wymiany informacji i wyników badań pomiędzy przedstawicielami różnych dyscyplin naukowych. Takie podejście do publikowania artykułów sprzyja integracji i wzajemnemu zrozumieniu pomiędzy naukowcami pracującymi w różnych dziedzinach wiedzy. Podejście multidyscyplinarne pozwala także na objęcie szerszego zakresu tematów i problemów, co jest ważne dla badania i rozwoju różnych aspektów nauki.

3. Sposoby zwiększenia widoczności ukraińskich czasopism naukowych w środowisku naukowym

Innym wariantem organizacji publikacji czasopism naukowych przez uczelnię jest wydawanie czasopism naukowych w określonym kierunku. Przykładem takiego podejścia jest organizacja działalności wydawniczej Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia A. S. Makarenko w Sumach (SDPU) – wieloletniego partnera Akademii Śląskiej. W 2023 r. SDPU opublikowało 13 czasopism naukowych z różnych dziedzin nauki [11] (Ryc. 5).



Ryc. 5. Lista czasopism naukowych Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia A. S. Makarenko w Sumach, Ukraina (2023)

Część czasopism naukowych SDPU jest indeksowana przez Index Copernicus International (Ryc. 6), a część nie przeszła procedury niezbędnej do indeksacji (Ryc. 1).

ICV magazynu „Notatki naukowe Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia A. S. Makarenko w Sumach. Nauki geograficzne” w latach indeksowania (2016-2022) ma tendencję wzrostową, choć w roku 2022 w porównaniu do roku poprzedniego wskaźnik spadł o 17,06 pkt. Umieźdzyarodowienie czasopisma było jednym z głównych czynników wzrostu jego ICV w latach 2018-2022 w porównaniu do roku 2016.

ICI Journals Master List / Наукові записки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Географічні науки

Наукові записки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Географічні науки

Titul angielski: Scientific Notes of Sumy State Pedagogical University. Geographical Sciences
 ISSN: 2413-8800 (print), 2524-2598 (online)
 DOI: 10.5281/zenodo
 Strona internetowa: <http://scinotesgeo.sspu.edu.ua>
 Wydawca: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukrainian Geographic Society
 Kraj: UA
 Języki publikacji: UK EN

Indeksowane w ICI Journals Master List 2022

ICV 2022: 80.80 Oceny archiwalne ▾

Rok	Poprz. met.	Obecna met.
2021		97.86
2020		76.59
2019		78.11
2018		87.09
2016		47.85

Zdeponowane publikacje: 167 | Pełna treść: 93% | Abstrakt: 100% | Słowa kluczowe: 99% | Referencje: 99%

Wydania | zawartość

Ryc. 6. „Notatki naukowe Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia A. S. Makarenko w Sumach. Nauki Geograficzne” jako przykład czasopisma indeksowanego w Index Copernicus International

Jednym z kierunków zwiększania poziomu umiędzynarodowienia czasopism naukowych SDPU A. S. Makarenko i co za tym idzie wzrostu wskaźnika ICV jest w Copernicus International rozszerzenie zakresu metod, które można wykorzystać do publikowania artykułów w czasopismach tego Uniwersytetu. Stosowanie różnych języków sprawia, że badania naukowe są bardziej dostępne dla międzynarodowej publiczności. Angielski jako międzynarodowy język nauki pomaga przyciągnąć uwagę światowego środowiska naukowego, a języki regionalne (np. polski, ukraiński) czynią czasopismo bardziej przystępnym dla lokalnych autorów i czytelników. Publikacja w języku angielskim przyczynia się do umiędzynarodowienia środowiska naukowego, umożliwiając autorom z różnych krajów wymianę wiedzy i doświadczeń. Języki regionalne mogą wspierać społeczność własnego regionu i przyciągać utalentowanych naukowców z sąsiednich krajów. Różne języki przyczynią się do różnorodności interpretacji i poglądów na tematy badawcze. Poszerzają kontekst kulturowy, co prowadzi do głębszego zrozumienia i zróżnicowanego podejścia do problemów. Publikacja artykułów w językach regionalnych przyczyni się także do rozwoju i wsparcia lokalnego środowiska naukowego oraz rozwoju tradycji naukowych w konkretnym regionie. Stosowanie języków regionalnych pomoże przyciągnąć lokalnych naukowców i badaczy do publikacji wyników swoich badań. Pobudzi to aktywny udział lokalnych naukowców w dialogu naukowym.

Wnioski

Indeksowanie czasopism naukowych odgrywa kluczową rolę w budowaniu międzynarodowej reputacji i rozpoznawalności uczelni, a także w jej integracji ze światowym środowiskiem naukowym. Czasopisma naukowe pełnią rolę ważnego kanału promocji globalnej społeczności naukowców i badaczy, co przekłada się na umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i rozwoju światowego środowiska naukowego. Publikacja artykułów naukowców zagranicznych w czasopiśmie naukowym uczelni jest skutecznym narzędziem umiędzynarodowienia, poszerzania wpływów międzynarodowych i podnoszenia reputacji instytucji edukacyjnej w światowym środowisku naukowym.

Bibliografia

1. *ICI World of Journals*. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/search/form>.
2. *Index Copernicus*. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/>.
3. *Lista czasopism indeksowanych w ICI Journals Master List 2022*. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/search/formjml>.

4. *Metodyka oceny. ICI World of Journals.* URL: <https://indexcopernicus.com/index.php/pl/parametryzacja-1/ici-journals-master-list/metodologia-oceny>.
5. NESTORENKO, T. (2016). Economic Impact of International Students on a Host City: Case of the University of Economics in Bratislava. 3rd Teaching & Education Conference, the International Institute of Social and Economic Sciences, June 28 – July 1, 2016, Barcelona. URL: <https://ideas.repec.org/p/sek/itepro/3906577.html>.
6. NESTORENKO, T., OSTENDA, A., PERELYGINA, L., ILINA, YU. (2018). The Impact of Foreign Students on Internationalization of University and on the Economy of a Host City (Case of the Katowice School of Technology). Capacity and resources for sustainable development: the role of economics, business, management and related disciplines. EDAMBA-2018. Conference Proceedings of International Scientific Conference for Doctoral Students and Post-Doctoral Scholars. 17-19 April 2018, 356-366. <https://cutt.ly/mDYfMXb>.
7. OSTENDA, A., NESTORENKO, T. (2023). The role of students and scientists' mobility in the higher education internationalization. Стратегічні пріоритети розвитку підприємництва, торгівлі та біржової діяльності: матеріали IV-ої Міжнародної науково-практичної конференції, 10-11 травня 2023 року / За заг. редак. проф. Ткаченко А. М. Запоріжжя: НУ «Запорізька політехніка». 309-310. URL: <http://surl.li/mlzjd>.
8. *Procedura oceny w bazie ICI Journals Master List.* <http://surl.li/pkdxе>.
9. *Strategia umiędzynarodowienia Uniwersytetu Opolskiego w latach 2022-2027.* Uniwersytet Opolski. URL: <https://www.uni.opole.pl/page/4840/strategia-umiedzynarodowienia-universytetu-opolskiego-w-latach-2022-2027>.
10. *Zeszyty Naukowe.* URL: http://www.wydawnictwo.wst.pl/zeszyty_naukowe/.
11. *Наукові періодичні видання. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.* <https://sspu.edu.ua/nauka/naukovi-vydannia>.

Information about authors:

Prof. AS Aleksander Ostenda, PhD – Academy of Silesia, Katowice, Poland

Zhanna Cherniakova – PhD of Pedagogical Science, Associate Professor, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Yevheniia Barchuk – Assistant of the Department of Physical and Rehabilitation Medicine, Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СТРАХУВАННЯ ВІД НЕЩАСНИХ ВИПАДКІВ В УКРАЇНІ У ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВОМУ ТА ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОМУ ВИМІРАХ

PROBLEMS OF FORMATION AND REFORM OF THE ACCIDENT INSURANCE SYSTEM IN UKRAINE IN ORGANIZATIONAL, LEGAL, FINANCIAL AND ECONOMIC DIMENSIONS

Тетяна Блажинська

Tetiana Blazhynska

Анотація

У статті проаналізовано етапи становлення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні у розрізі організаційно-правових та фінансово-економічних аспектів забезпечення страховими виплатами потерпілих на виробництві від нещасних випадків та професійних захворювань.

Визначено проблемні аспекти у функціонування системи страхування вфд нещасних випадків на виробництві в Україні та запропоновано перспективні напрями її розвитку, проаналізовано телеметри структури, джерела формування страхових фондів.

Annotation

The article analyzes the stages of formation of the system of social insurance against industrial accidents in Ukraine in the context of organizational, legal, financial and economic aspects of providing insurance payments to victims of industrial accidents and occupational diseases.

The author identifies problematic aspects in the functioning of the occupational accident insurance system in Ukraine and proposes promising directions for its development, analyzes the telemetry of the structure and sources of formation of insurance funds.

Ключові слова: страхові випадки, фонд соціального страхування України, нещасні випадки, страхові виплати.

Key words: insured events, Social Insurance Fund of Ukraine, accidents, insurance payments.

Вступ

Проблематика вдосконалення соціального захисту людини від нещасних випадків на виробництві (НВ), а також і від професійних захворювань характеризує розвиток економіки країни як соціально-орієнтованої та створює передумови для виконання умов щодо інтеграції України в Євросоюз. Адже система соціального страхування від нещасних випадків на виробництві є важливим фінансовим інструментом соціального захисту людини, який захищає працівників від матеріальних втрат у разі настання нещасного випадку або професійного захворювання, що спричиняє втрату працездатності.

Система фінансування страхування НВ працює в Україні з 1999 року. За цей час вона зазнала значних змін, зокрема, збільшення переліку оплати страхових випадків, підвищення тарифів і збільшення розмірів виплат. Відповідно, витрати на систему страхування від НВ

динамічно зростають. За даними Фонду соціального страхування України, що існував до червня 2023 року, розмір фінансування на страхові виплати за НВ у 2022 році зросли на 15%, і сягнули 12,2 млрд. грн. , що в 15 разів більше річної суми витрат 1999 року (першого року становлення витрати соціального страхування від нещасних випадків на виробництві). Необхідно зазначити, що при наявному постійному збільшенні витрат, зберігається тенденція до зменшення кількості потерпілих – одержувачів страхових виплат, що проаналізовано нижче.

Саме тому, на сучасному етапі надзвичайно важливим є питання проведення аналізу становлення системи страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні та формування рекомендацій щодо вдосконалення механізмів її функціонування з позиції організаційно-правових та фінансово-економічних аспектів забезпечення страховими виплатами потерпілих на виробництві від нещасних випадків та професійних захворювань.

Аналіз останніх досліджень. Становлення системи страхування від нещасних випадків в Україні вивчалась низкою науковців, зокрема в працях Бойко О. [1], Кобилянського В. [2], Колодко О. [3], Малишко О. [4], Пономаренко В. [5]. Ці праці містять ґрунтовний аналіз нормативно-правової бази, практики застосування законодавства про страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні, а також наукові прогнози щодо розвитку цієї системи в майбутньому.

Серед основних висновків, які були зроблені вченими в результаті їхніх досліджень, можна виділити такі:

- система соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань в Україні має довгу і складну історію, яка бере свій початок у першій половині ХХ століття;

- система соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань в Україні пройшла ряд етапів розвитку, від первісних форм до сучасної системи, яка відповідає міжнародним стандартам;

- сучасна система соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань в Україні забезпечує соціальний захист потерпілих від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань, а також їхніх сімей.

Разом з тим, науково-технічний прогрес, суспільно-політичні процеси, епідеміологічні виклики, військова агресія росії, внесли свої корективи, і система страхування від нещасних випадків на виробництві за ці роки суттєво змінилась, що значно відрізняється від наукових прогнозів вчених, які її досліджували.

З цих позицій, *метою даного дослідження є* визначення етапів та проблемних аспектів становлення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні, а також і оцінка сучасного стану організаційно-правового та фінансово-економічного забезпечення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні з метою обґрунтування висновків щодо перспективних шляхів її розвитку у майбутньому у контексті євроінтеграційних перспектив України.

Методологія дослідження. При проведенні дослідження було застосовано такі наукові методи: системно-структурного та ретроспективного аналізу для визначення факторів детермінації етапів становлення системи страхування від НВ; аналізу і синтезу аналітичних даних зі статистичних джерел, нормативних актів України, звітних матеріалів, що викладені на сайтах Верховної ради України, Кабінету Міністрів України, Пенсійного Фонду, Фонду соціального страхування України, Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві, статистичних даних для виявлення та обґрунтування факторів формування системи соціального страхування на випадки травмування та виробництві та професійних захворювань; порівнянь та групування – для визначення факторів зміни етапів системи соціального страхування; індукції та дедукції – для формулювання висновків щодо сучасного стану системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві.

1. Історично-правові аспекти створення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні

1.1. Історія створення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні та показники змін потерпілих на виробництві. Відправним моментом аналізу становлення системи соціального страхування від НВ на виробництві в Україні слід вважати 23 вересня 1999 року, коли в Україні був прийнятий Закон України "Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування" [8], який започаткував сучасну систему соціального страхування в Україні та визначив правові, фінансові та організаційні засади загальнообов'язкового державного соціального страхування, а також права та обов'язки застрахованих осіб, роботодавців та Фонду соціального страхування України.

Цей Закон був першим законом в Україні, який створив єдину систему соціального страхування для забезпечення соціального захисту громадян України у разі настання непрацездатності, вагітності та пологів, у разі нещасного випадку на виробництві або професійного захворювання, а також у разі втрати годувальника. Таким чином, фактично у 1999 році в Україні була закладена **основа** сучасної системи соціального страхування.

За період існування окремої системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві з 1999 по 2022 рр. та у складі системи страхування, що здійснюється Пенсійним Фондом України починаючи з 1 січня 2023 року кількість потерпілих – одержувачів страхових виплат (одноразових та щомісячних) зменшилась з 493,9 тис.чол. до 165,5 тис.чол або в 3,3 рази поряд із зменшенням кількості працюючих в країні (застрахованих осіб) з 22,8 млн.чол.до 8,6 млн. в 3,7 рази.

Тобто, питома вага працівників, що стали потерпілими – одержувачами коштів страхових виплат в результаті нещасного випадку на виробництві, професійного захворювання незначно зменшилась з 2,16% до 1,92%.

Динаміка зменшення кількості працюючих, кількості потерпілих на виробництві за період 1999-2023 років наводиться на Рис. 1, на якому відображено поступове зменшення як кількості працюючих (застрахованих осіб) в країні так і відповідно зменшення потерпілих на виробництві, що є одержувачами страхових виплат.

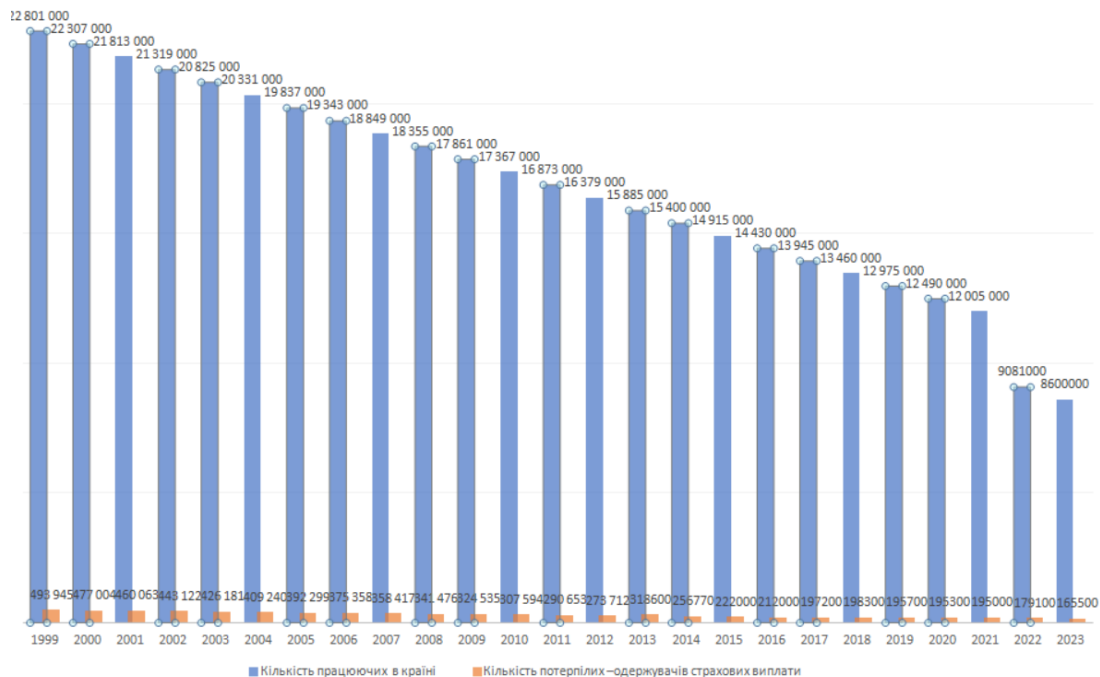


Рис. 1. Динаміка кількості працюючого населення в Україні за 1999-2023 роки та кількості потерпілих – одержувачів страхових виплат в результаті нещасних випадків на виробництві

Джерело: інтернет джерела статистичні, інформація з сайтів фондів соціального страхування України та від нещасних випадків на виробництві

Тобто, на цьому малюнку видно, що із спадом кількості офіційно працюючих осіб і зменшувалось кількість потерпілих на виробництві. При цьому, питома вага нещасних випадків залишається майже стабільною – 2%.

За матеріалами Рис. 1 видно, що незважаючи на зменшення кількості працюючих в Україні та відповідно зменшення потерпілих на виробництві залишається практично стабільною питома вага одержувачів страхових виплат – в середньому 2%.

1.2. Процеси реформування страховиків-фондів соціального страхування, що забезпечували виплату страхових виплат потерпілим на виробництві. На фоні змінення кількості нещасних випадків на виробництві одночасно в країні проходили процеси реформування системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві, що запроваджували типові системи обслуговування потерпілих, разом з тим містили і деякі відмінності.

Так, під час становлення системи фінансування страхування від нещасних випадків на виробництві було декілька етапів, зокрема:

- в 2001 році з утворенням Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві України;
- в 2017 році припинення Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві України та передача функцій до Фонду соціального страхування України;
- в 2023 року припинення Фонду соціального страхування України та передача функцій до Пенсійного Фонду України.

В ході цих реформуваль, видозмінювались структурні елементи цієї фінансової системи, зокрема: органи управління, джерела фінансування, об'єкти страхування, склад витрат, що відображено нами в Рис. 2.

1.3. Основні правові засади системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві. При цьому, необхідно зазначити, що в ході реформування основні правові засади системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань в Україні залишаються незмінними з 1999 по 2023 рік, а саме: загальнообов'язковість страхування; страховий принцип; соціальний принцип.

Зокрема, принцип загальнообов'язковості страхування передбачає, що соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань є обов'язковим для всіх працівників, які працюють на підприємствах, в установах і організаціях усіх форм власності та господарювання. Страховий принцип означає, що соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань здійснюється на основі страхового принципу, згідно з яким страхові внески сплачуються за рахунок страхових внесків, сплачених роботодавцем. Соціальний принцип передбачає, що соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань спрямоване на забезпечення соціального захисту людей, які постраждали від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань, та їхніх сімей.

Фактично визначення та дотримання незмінними вищевказаних принципів, на наш погляд, є фундаментальними засадами розбудови в Україні соціально-орієнтованої ринкової економіки відповідно до законодавчо закріплених цих постулатів у конституції України.

2. Етапи становлення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в фінансово-правовому вимірі

2.1. Становлення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в 1999 році. Так, до 2001 року в Україні не існувало *відокремленої* системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань.

Виплати потерпілим здійснювалися різними державними органами та організаціями, зокрема: Міністерством праці та соціальної політики України, Міністерством охорони здоров'я України, Пенсійним фондом України, роботодавцями – підприємствами, установами, організаціями, на території яких було травмовано працівника. Розміри виплат потерпілим визначалися окремими законодавчими актами.



Рис. 2. Схема етапів реформування системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві з 1999 по 2023 роки.

Джерело: розроблено автором

До 2001 року в Україні діяв Закон України "Про відшкодування шкоди, заподіяної працівникові внаслідок нещасного випадку на виробництві або професійного захворювання" від 22 червня 1991 року [6]. Цей Закон передбачав, що виплати потерпілим від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань здійснювалися за рахунок коштів роботодавців, а також за рахунок коштів держави.

Питома вага виплат потерпілим від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань за рахунок коштів роботодавців до 2001 року була значно вищою, ніж за рахунок коштів держави. Так, наприклад, у 1999 році питома вага роботодавців становила 85,8%, питома вага держави – 14,2%, що відображено в наступному малюнку (Рис. 3).

Тобто, до 2001 року витрати були покладені, в основному, на підприємства-роботодавців. При цьому, зазначені витрати здійснювались за рахунок страхових внесків, що нараховувались та витрачались на підприємствах. І тільки залишок не використаних коштів перераховувався в бюджет.

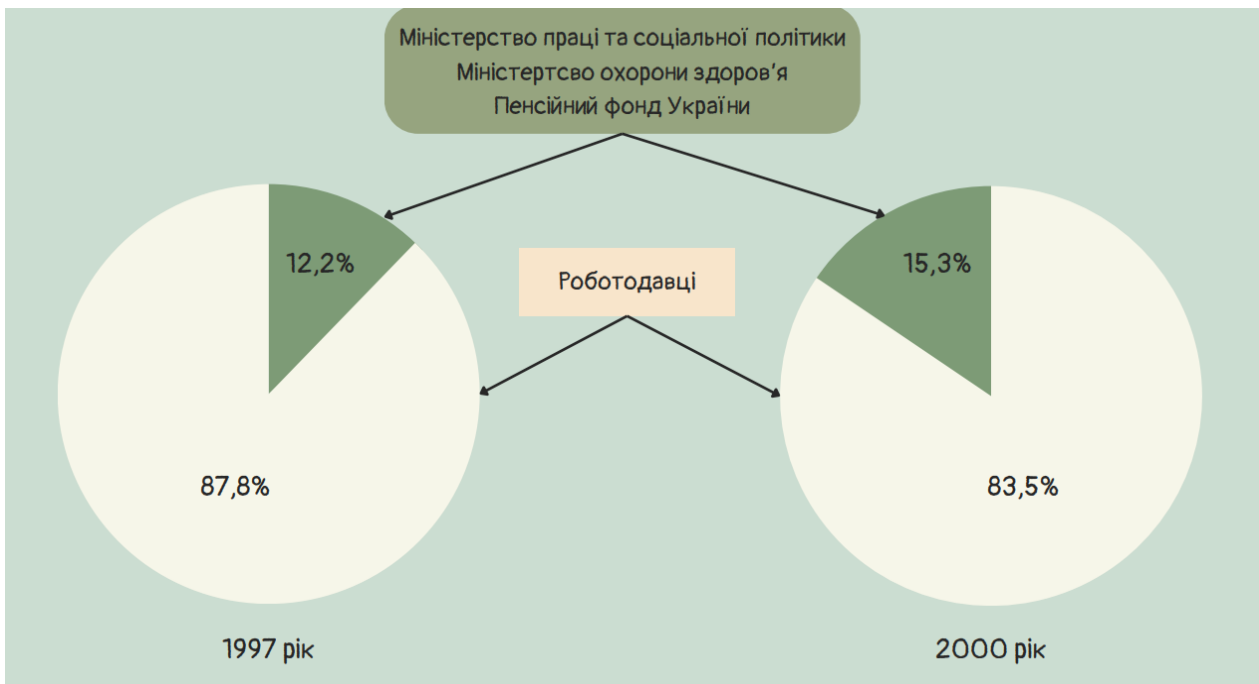


Рис. 3. Складові частини витрат по соціальному страхуванню від нещасних випадків на виробництві на прикладі 1997, 2000 років

Джерело: розроблено автором на основі: законодавчих актів про соціальне страхування, про розміри страхових відрахувань, що діяли в період 1997-2000 роки

При цьому, замість єдиного соціального внеску (існуючого в теперішній час в розмірі 22%), страхові внески (та/або збір) були передбачені в диференційному розмірі в залежності від професійного ризику виду діяльності, наприклад:

- для працівників торгівлі 7%;
- для працівників вугільної галузі – 14%.

2.2. Становлення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в 2001 році. У 2001 році в Україні був прийнятий Закон України "Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань" [8], який запровадив *відокремлену* систему соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань. Згідно з цим Законом, виплати потерпілим від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань здійснювались новоутвореним Фондом соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань.

Таким чином, з 2001 року виплати потерпілим від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань здійснювались *одним органом* – Фондом соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань.

2.3. Становлення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в 2014-2017 роках. В 2014 році був прийнятий Закон № 77-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо реформування загальнообов'язкового державного соціального страхування та легалізації фонду оплати праці» [7], яким було передбачено *ліквідацію* Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві шляхом приєднання до новоутвореного Фонду соціального страхування України. Фактичне припинення відбулося в серпні 2017 року.

Ці зміни були спрямовані на підвищення рівня соціального захисту потерпілих від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань, зокрема:

- на збільшення розмірів страхових виплат;
- на впровадження нових видів страхових виплат;

- на покращення порядку надання матеріального забезпечення застрахованим особам.



Рис. 4. Схема реорганізації фондів соціального страхування шляхом злиття в серпні 2017 року із визначенням бюджетів фондів

Джерело: розроблено автором на основі даних Закону України № 77 від 28. 12. 2014 року

Із структурних елементів реформування системи соціального страхування, що планувалося запровадити із Законом № 77 необхідно зазначити наступні:

- скорочення та оптимізація витрат на управління,
- спрощення обслуговування застрахованих осіб та роботодавців;
- до частини бази нарахування єдиного внеску, що перевищує двократний розмір мінімальної заробітної плати, встановленої законом на місяць, за який нараховується заробітна плата (дохід), застосування ставку єдиного соціального внеску з *понижуючим коефіцієнтом* з 1 січня 2015 року по 31 грудня 2015 року включно – у розмірі 0,65, з 1 січня 2016 року по 31 грудня 2016 року включно – у розмірі 0,52, з 1 січня 2017 року – у розмірі 0,4.

Незмінні структурні елементи:

- принципи самоврядності, соціального партнерства щодо управління загальнообов’язковим державним соціальним страхуванням;
- структура управління Фондом та нагляду, в тому числі державного представництва у складі Правління 33,3% голосів.

Недоліки зазначеного Закону:

- суть цієї реформи зводилась до об’єднання тільки двох із чотирьох діючих фондів соціального страхування, а саме, Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань України і Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності та створення Фонду соціального страхування України, а також викладення Закону України «Про загальнообов’язкове державне соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності» у новій редакції під назвою «Про загальнообов’язкове державне соціальне страхування» та скасування Закону України «Про загальнообов’язкове державне соціальне страхування у зв’язку з тимчасовою втратою працездатності та витратами, зумовленими похованням»;

- значна частина важливих питань залишилася неврегульованою або недостатньо врегульованою. Наприклад, не визначено розмір резерву страхових коштів, необхідних для фінансування всіх видів матеріального забезпечення за цими видами соціального страхування;

- відсутні норми про тимчасово вільні кошти Фонду, зокрема, не визначено порядок їх розміщення та використання;

- у переліку повноважень Фонду соціального страхування України не передбачено підготовку та подання пропозицій щодо розмірів страхових внесків на соціальне страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності;

- деякі нові положення не відповідають конституційним приписам, згідно з якими при прийнятті нових законів або внесення змін до чинних законів не допускається звуження змісту та обсягу існуючих прав і свобод (стаття 22 Конституції України). Так, при визначенні видів матеріального забезпечення та соціальних послуг за страхуванням у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності (стаття 21 нової редакції Закону) *скасовується норма* щодо забезпечення оздоровчих заходів (оплата путівок на санаторно-курортне лікування застрахованим особам та членам їх сімей). Також це стосується і норми щодо надання застрахованій особі допомоги по тимчасовій непрацездатності для санаторно-курортного лікування;

- враховуючи функціонування в Україні єдиної системи загальнообов'язкового державного соціального страхування, до якої входять пенсійне страхування, страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності та витратами, зумовленими похованням, медичне страхування (не запроваджено), страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності, страхування на випадок безробіття, а також запровадження з 1 січня 2011 року єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування¹, могло б стати проведення *системного реформування всіх органів соціального страхування та уніфікації законодавства у цій сфері (а не тільки 2)*;

- збільшення максимальної величини бази нарахування єдиного внеску з 17 (20 706 грн.) до 80 (97 440 грн.) розмірів прожиткового мінімуму для працездатних осіб, яке фактично *вдвічі збільшує* максимальний розмір єдиного внеску навіть з урахуванням понижуючого коефіцієнта 0,4. Це стало значним фіскальним тягарем для роботодавців та викликало в подальшому, не легалізацію, а навпаки, ще більшу «тінізацію» бізнесу. При цьому, незважаючи на збільшення максимальної величини бази нарахування єдиного внеску, суб'єкт законодавчої ініціативи *незмінним залишає обмеження максимального розміру пенсії на рівні 10 прожиткових мінімумів*, установлених для осіб, які втратили працездатність. Для громадян така норма є дискримінаційною, з огляду на обмеження їхнього права на отримання пенсії залежно від розміру сплаченого страхового внеску;

- збільшення штрафних санкцій за несвоєчасну сплату єдиного соціального внеску та додаткове запровадження штрафу за кожне неподання, несвоєчасне подання, подання не за встановленою формою звітності негативно впливатиме на фінансовий стан підприємств;

- передача на розсуд Кабінету Міністрів України умови обчислення допомоги по вагітності та пологах, хоча Законом України № 2240 [9], що діяв станом на 28. 12. 2014 року «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності та витратами, зумовленими похованням» (стаття 53) чітко було встановлено, що при обчисленні середньої заробітної плати (доходу) для забезпечення допомогою по тимчасовій непрацездатності, по вагітності та пологах враховуються всі види заробітної плати (доходу). Визначення Кабінетом Міністрів України такого питання, як виплата допомоги по вагітності та пологах, зокрема, її умов та розмірів, в обставинах скорочення бюджетних асигнувань містить ризики порушення прав жінок на належну підтримку у цей

¹ Єдиний внесок на загальнообов'язкове державне соціальне страхування – консолідований страховий внесок, збір якого здійснюється до системи загальнообов'язкового державного соціального страхування в обов'язковому порядку та на регулярній основі з метою забезпечення захисту у випадках, передбачених законодавством, прав застрахованих осіб та членів їхніх сімей на отримання страхових виплат (послуг) за діючими видами загальнообов'язкового державного соціального страхування (стаття 1 Закону України «Про збір та облік єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування»).

період, що в свою чергу призведе до погіршення здоров'я жінки та майбутньої дитини, особливо в умовах підвищення цін і тарифів;

- виключення з числа платників єдиного внеску членів сімей фізичних осіб-підприємців, які беруть участь у провадженні ними підприємницької діяльності (пункт 4 частини першої статті 4 Закону України «Про збір та облік єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування») [11]. Річ у тому, що запровадження такої норми позбавило цих осіб права на матеріальне забезпечення та соціальні послуги у разі настання страхового випадку.

2.4. Становлення системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в 2022-2023 роках. Надалі, в вересні 2022 році було прийнято Закон України № 2620-IX "Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування" (нова редакція) та інших законодавчих актів України» [10], яким передбачено ліквідацію вже Фонду соціального страхування України та передачу функцій щодо забезпечення страховими виплатами від нещасних випадків на виробництві до Пенсійного Фонду України, що набрав чинності з 1 січня 2023 року

Із *структурних елементів* реформування системи соціального страхування, що планувалося запровадити із Законом № 2620-IX необхідно зазначити наступні:

- скорочення та оптимізація витрат на управління,
- спрощення обслуговування застрахованих осіб та роботодавців;
- зміна структури управління;
- виключення соціального партнерства щодо управління загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням

Недоліки зазначеного Закону:

- Пунктом 1 частини першої статті 6 Закону про соціальне страхування регулюються права уповноваженої керуючої організації та її територіального органу на окремі державні інформаційні джерела (реєстраційні бази даних) *та на збір* інформаційної інформації (у тому числі персональних даних) у межах повноважень, визначених цим Законом.

У такій ситуації реалізація положень Закону про соціальне страхування вимагає від державних органів надання уповноваженим органам управління прямого доступу до інформаційно-комунікаційних систем, що містять інформацію про них, у тому числі конфіденційну інформацію, отриману від фізичних осіб (суб'єктів персональних даних).

Таким чином, відтепер, конфіденційна інформація щодо невизначеного кола осіб оброблятиметься невизначеною групою осіб у нерегульованій законодавством кількості, у тому числі як під час воєнного стану, так і відповідна обробка персональних даних буде непередбачуваною та передбачуваною (з точки зору методу та обсягу) для власника персональних даних.

Це загрожує нівелюванням статусу конфіденційної інформації про осіб, яка захищена Конституцією та законами України (закони про соціальне страхування не мають комплексного правового механізму, і їх формування визначатиметься індивідуально);

- Частиною четвертою статті 6 Закону про соціальне страхування передбачено, що *працівники* уповноваженого органу управління за порушення законодавства про соціальне страхування несуть відповідальність згідно із Законом.

Проте, ні Законом про соціальне страхування, ні діючими законодавчими актами у сфері адміністративної та кримінальної відповідальності не визначено коло працівників, крім посадових осіб, які можуть бути притягнуті до відповідальності, а також юридичний склад таких правопорушень.

- Пунктом 3 частини першої статті 7 Закону про соціальне страхування передбачено, що кошти соціального страхування, які надходять від сплати єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування, повинні забезпечувати фінансування витрат на утримання та забезпечення діяльності *уповноваженого органу* управління, його територіальних органів, підприємств, установ та організацій, що належать до сфери його

управління, у тому числі на розвиток та функціонування інформаційно-аналітичних систем уповноваженого органу управління.

Проте, Пенсійний фонд України, як уповноважений орган управління, крім управління системою загальнообов'язкового державного страхування, відповідно до діючих положень Закону України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» реалізує державну політику з питань пенсійного забезпечення та розпоряджається коштами загальнообов'язкового державного пенсійного страхування. Тобто, не зазначено, що за рахунок коштів загальнообов'язкового державного соціального страхування забезпечується фінансування витрат на утримання і забезпечення уповноваженого органу управління для забезпечення функціонування системи загальнообов'язкового державного соціального страхування.

- Частиною восьмою статті 8 Закону про соціальне страхування визначено посадових осіб Пенсійного фонду України, яким надано право застосовувати фінансові санкції та накладати адміністративні штрафи від імені уповноваженого органу управління.

Але, це суперечить статті 244 Кодексу про адміністративні правопорушення України. Діючими положеннями зазначеної статті передбачено, що справи про адміністративні правопорушення, пов'язані з порушенням законодавства про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності, розглядають органи Фонду соціального страхування України).

- Пунктом 8 частини першої статті 9 Закону про соціальне страхування передбачено право застрахованої особи на оскарження дій *страховика* щодо надання страхових виплат та соціальних послуг.

Проте Законом про соціальне страхування не визначено права та обов'язки Пенсійного фонду України в системі соціального страхування як *страховика*.

Натомість, Законом про соціальне страхування визначено повноваження Пенсійного фонду України та його територіальних органів як *уповноваженого органу управління*, зокрема: «здійснення страхових виплат та надання соціальних послуг відповідно до цього Закону» є одним із завдань уповноваженого органу управління та його територіальних органів (пункт 2 частини першої статті 5), цей же орган зобов'язаний «забезпечувати фінансування та здійснення страхових виплат, надання соціальних послуг, передбачених цим Законом» (пункт 1 частини другої статті 6).

- Частиною п'ятою статті 24 Закону про соціальне страхування встановлено коротші строки звернення за призначенням страхових виплат за страхуванням у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності, що значно скорочені у порівнянні з діючими (з дванадцяти місяців до шести місяців).

Такі зміни звужують право застрахованих осіб на призначення та отримання таких страхових виплат, що суперечить частині третій статті 22 Конституції України.

- Необхідно зазначити, що розділ V «Загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності» Закону про соціальне страхування не має єдності його положень.

Проте із норм зазначеного розділу важко зрозуміти, які саме страхові виплати здійснюються за страхуванням від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, зміст статей не узгоджується із їх назвою, не дотримано послідовність викладення правових норм, мають місце внутрішні суперечності.

Зокрема:

1. Згідно із статтею 33 Закону про соціальне страхування, за потерпілим, тимчасово переведеним на легшу, нижчеоплачувану роботу, зберігається його середньомісячна заробітна плата на строк, визначений ЛКК, або до встановлення стійкого обмеження життєдіяльності. Якщо у встановлений ЛКК або МСЕК строк роботодавець не забезпечує

потерпілого відповідною роботою, уповноважений орган управління здійснює потерпілому страхову виплату в розмірі його середньомісячної заробітної плати.

Проте «*страхова виплата в розмірі середньомісячної заробітної плати у разі не переведення потерпілого на легшу, нижчеоплачувану роботу*» *не передбачена частиною сьомою статті 30* Закону про соціальне страхування, якою визначено перелік страхових виплат.

Не зазначено також чи є така «страхова виплата» щомісячною чи одноразовою.

2. Згідно з частиною сьомою статті 30 Закону про соціальне страхування страхові виплати складаються з:

- щомісячної страхової виплати втраченої заробітної плати (або відповідної її частини) залежно від ступеня втрати потерпілим професійної працездатності (*далі – щомісячна страхова виплата*);

- страхової виплати у встановлених випадках одноразової допомоги потерпілому (членам його сім'ї та особам, які перебували на утриманні померлого);

- страхової виплати дитині, яка народилася з інвалідністю внаслідок травмування на виробництві або професійного захворювання її матері під час вагітності;

- страхових витрат на професійну реабілітацію та соціальну допомогу;

- допомоги по тимчасовій непрацездатності внаслідок нещасного випадку на виробництві або професійного захворювання.

Водночас: статтею 35 додатково передбачено щомісячну страхову виплату у разі смерті потерпілого, а статтею 36 – одноразову страхову виплату у разі стійкої втрати професійної працездатності (частина друга), одноразову страхову виплату у разі смерті потерпілого (частина п'ята), щомісячну страхову виплату особі, яка стала особою з інвалідністю під час зазначених у пункті 2 частини першої статті 29 цього Закону занять або робіт (частина тринадцята);

- Частинами першою і другою статті 42 Закону про соціальне страхування передбачено, що: потерпілим, які проживають у будинках-інтернатах для громадян похилого віку та осіб з інвалідністю, пансіонатах для ветеранів війни та праці, щомісячні суми страхових виплат перераховуються на рахунок зазначених установ з виплатою різниці між сумою страхової виплати та вартістю утримання в установі, але не менше 25 відсотків призначеної суми страхової виплати (втраченої заробітної плати);

- якщо на утриманні потерпілого, який проживає у будинку-інтернаті для громадян похилого віку та осіб з інвалідністю, пансіонаті для ветеранів війни та праці, є *непрацездатні члени сім'ї*, сума страхової виплати виплачується в такому порядку: на одну непрацездатну особу, яка перебуває на утриманні, – чверть, на двох – третина, на трьох і більше – половина суми страхової виплати. Частина суми страхової виплати, що залишається після вирахування вартості утримання в установі, але не менше 25 відсотків, виплачується потерпілому.

Проте такі положення *не враховують положень* Закону України «Про соціальні послуги» [12].

Відповідно до частини другої статті 28 зазначеного Закону надавачі соціальних послуг державного та комунального секторів надають соціальні послуги за рахунок бюджетних коштів, зокрема, отримувачам соціальних послуг, середньомісячний сукупний дохід яких становить менше двох прожиткових мінімумів для відповідної категорії осіб. *В інших випадках соціальні послуги надаються або з установами диференційованої плати або за умови оплати послуг.*

Заключення

Підсумовуючи вищевикладене, необхідно зазначити, що систематична реорганізація, реформування системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні створює передумови для порушень порядку призначення страхових виплат. Заміна

законодавчої бази приводить систематично до наступного недосконалого законодавства, що потребує постійних вдосконалень та змін.

Постає питання в доцільності утворення та існування такого фонду, як Фонд соціального страхування від нещасних випадків на виробництві, як посередника між працівником (застрахованою особою) та роботодавцем, що фінансував всі витрати у складі сплаченого страхового внеску (збору) протягом 2001-2016 років.

Разом з тим, реформування системи соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в Україні є належним кроком, який має сприяти забезпеченню безумовного дотримання прав потерпілих, підвищенню рівня соціальної захищеності працівників для забезпечення максимального захисту, зведення до мінімуму ризиків професійних захворювань та виробничого травматизму, забезпечення належного рівня матеріального забезпечення, яке дозволятиме компенсувати втрачений заробіток та витрати на лікування та реабілітацію в повному обсязі, що дасть змогу приєднатися до систем соціального страхування, що запроваджені в країнах ЄС.

При цьому було б доцільно вдосконалити систему соціального страхування від нещасних випадків на виробництві в правовому полі шляхом прийняття нормативних актів, що всебічно, взаємопов'язанно охоплюють процеси нарахування та виплати страхового забезпечення.

В фінансовому плані, на підставі удосконаленого законодавства, можна буде забезпечити стабільне, економічно обґрунтоване джерело доходів для осіб, що втратили працездатність в результаті нещасного випадку на виробництві або професійного захворювання.

Література

1. БОЙКО О. Страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань: правове регулювання. Монографія *Київ: Юридична думка. 2001. С. 11-23.*
2. КОБИЛЯНСЬКИЙ В. Страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань: правові засади – *Львів: Новий Світ – 2000, 2002. С. 16-39.*
3. КОЛОДКО О. Страхове право України – *Одеса: Юридична література, 2002, С. 22-33.*
4. МАЛИШКО О. Страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань: соціально-правовий аспект. *Київ: Знання, 2004. С. 11-20.*
5. ПОНОМАРЕНКО В. Страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань: правові та економічні аспекти – *Київ: Юридична думка, 2005. С. 5-25.*
6. *Про відшкодування шкоди, заподіяної працівникові внаслідок нещасного випадку на виробництві або професійного захворювання:* Закон України від 22 червня 1991 року № 191. Дата друку невідома.
7. *Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо реформування загальнообов'язкового державного соціального страхування та легалізації фонду оплати праці:* Закон України від 28. 12. 2014 № 77-VIII. *Голос України. 2014. 30 груд. С. 15-16.*
8. *Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування:* Закон України від 03. 07. 1991 р. № 1105-XIV. *Голос України. 1991. 3 листоп. С. 4.*
9. *Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності та витратами, зумовленими похованням:* Закон України від 18. 01. 2021 р. № 2240-III. *Голос України. 2001. 6 бер. С. 18-20.*
10. *Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування" (нова редакція) та інших законодавчих актів України:* Закон України від 21 вересня 2022 року № 2620-IX *Голос України 2022. 25 жовт. С. 10, 29-36.*

11. *Про збір та облік єдиного внеску на загальнообов'язкове державне соціальне страхування: Закон України від 8 липня 2010 року. № 2464-VI. Голос України. 2010. 15 верес. С. 21-24.*
12. *Про соціальні послуги: Закон України від 17. 01. 2019. № 2671-VIII. Голос України. 2019. 27 квіт. С. 27-31.*

Information about authors:

Tetiana Blazhynska – Student, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine.

KOMUNIKACJA I EDUKACJA LITERACKA

FENOMÉN OUTSIDERSTVA V LITERATÚRE PRE DETI A JEHO (NEVYUŽITÝ) POTENCIÁL V EDUKAČNEJ PRAXI²

THE PHENOMENON OF OUTSIDERNESS IN CHILDREN'S LITERATURE AND ITS (UNTAPPED) POTENTIAL IN EDUCATIONAL PRACTICE

Patrícia Dziaková

Patricia Dziakova

Abstrakt

Literárne stvárnené outsiderstvo je fenoménom, ktorý sa síce v knižnej tvorbe pre deti ako i v odbornej literárno-teoretickej reflexii objavuje už istý čas, no neustále nadobúda nové podoby, ktoré podľa výskumu čitateľských preferencií lákajú súčasného detského recipienta. Ide o tituly, ktorých protagonistmi sú literárni outsideri vyčlenení zo spoločnosti na základe navonok viditeľnej, ale i vnútorne prežívanej odlišnosti. Napriek nepopierateľnej atraktivite týchto diel sa však v školskej praxi objavujú skôr sporadicky, keďže podliehajú tabuizovanému vnímaniu zo strán pedagógov i rodičov. Cieľom predkladaného príspevku preto bude prostredníctvom jednotlivých pragmatických funkcií literatúry a opierajúc sa o poznatkovú oporu výskumu danej oblasti ozrejmiť význam literárnych diel s témou outsiderstva v rámci detskej recepcie. Okrem toho sa tiež pokúsime objasniť i tie špecifické oblasti recepcie týchto diel, ktoré naopak môžu spôsobovať neželaný účinok.

Annotation

Literary portrayal of outsiderness is a phenomenon that has been present in children's literature and literary-theoretical reflection for some time, but it continues to take on new forms that, according to research on reading preferences, attract contemporary child readers. These are titles whose protagonists are literary outsiders, marginalized from society based on both outwardly visible and internally experienced differences. Despite the undeniable attractiveness of these works, they are rather sporadically encountered in school practice, as they are subject to taboo perception by educators and parents. Therefore, the aim of this contribution will be to clarify the significance of literary works with the theme of outsiderness in the context of children's reception through individual pragmatic functions of literature and based on the knowledge support of research in this area. In addition, we will also attempt to clarify those specific areas of reception of these works that may cause an undesired effect.

Kľúčové slová: outsiderstvo, detský čitateľ, recepcia literárneho diela.

Key words: outsiderness, child reader, reception of literary text.

² Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA č. 005PU-4/2021 *Zlatý fond literatúry pre deti a mládež (100 plus 1 najlepších kníh pre deti – 100 plus 1 najlepších kníh pre nástročných)*.

1. Outsiderstvo ako jeden z kľúčov k otvoreniu literatúry pre deti a mládež po roku 1989

Rok 1989 predstavoval v literárnej tvorbe pre deti významný míľnik začiatku tematizácie rôznych unikátnych tém, ktoré boli do tohto obdobia považované za nevhodné pre detského recipienta. Detabuizácia literárnej tvorby bola podmienená zmenou politického systému a príchodom západnej literárnej kultúry do nášho socio-kultúrneho priestoru a týkala sa najmä globalizačných, ekologických či existenciálnych problémov [22]. V dielach pre deti sa tak začali objavovať postavy, ktoré nespĺňali doposiaľ tradičné (napr. fyzické či morálne) požiadavky kladené na referenčného hrdinu, objavovali sa i postavy z marginálnych prostredí či deficitných svetov. Jednou z týchto detabuizovaných tém v literatúre pre deti bol napokon i fenomén outsiderstva, ktorý literárna teoretička a historička S. Urbanová vymedzila ako jeden zo „siedmich kľúčov k otvoreniu literatúry pre deti“ v 90. rokoch 20. storočia, pričom nositeľom príznaku literárneho outsidera bola postava, „*ktorá vníma svoju odlišnosť, svoju inakosť a pritom nestráca schopnosť aktívne vnímať svet, vyrovnávať sa s pozíciou outsiderstva alebo hendikepu, lebo sa táto odlišnosť stáva ,hybnou silou‘*“ [35, s. 15]. Literárne stvárnené outsiderstvo predstavuje zobrazenie sociálno-psychologického javu, ktorý sa týka literárnej postavy s okrajovou sociálnou pozíciou v skupine [3; 33]. Príčinou tejto periférnej sociálnej pozície literárnej postavy je pritom odlišnosť, ktorá môže i nemusí byť navonok pozorovateľnou, pretože môže byť postavou i interne prežívaná (napr. problematika neujasnenej identity). Zároveň môže byť outsiderstvo dôsledkom dobrovoľného ako i nedobrovoľného rozhodnutia postavy. Na základe spomínaných znakov tak môžeme v literárnom priestore klasifikovať outsiderstvo v rozmedzí dvoch polarít na: (1) vonkajšie a vnútorné outsiderstvo; (2) dobrovoľné (intencionálne) a nedobrovoľné (existenciálne) outsiderstvo [3; 6; 18; 24]. Zároveň je však nutné dodať, že existencia týchto kategórií nenaznačuje, že jednotlivé podoby outsiderstva figurujú vedľa seba izolovane, ba naopak, vo väčšine prípadov ani nie je možné zaradiť outsidera do jednej konkrétnej kategórie, keďže vonkajšie outsiderstvo sa môže prejavovať i vo vnútornom prežívaní a naopak a zároveň aj tá istá podoba outsiderstva môže byť determinovaná nedobrovoľnými, ale i dobrovoľnými príčinami. Rozmach tematiky outsiderstva v literárnom priestore podporili v deväťdesiatych rokoch v spoločnosti najmä novovznikajúce iniciatívy snažiace sa o podporu inkluzívnej edukácie ako napríklad *Dohovor o právach dieťaťa* (1989) alebo *Konferencia v Salamanke* pod záštitou UNESCO (1994). Na základe tejto spoločenskej požiadavky postupne začali najmä vo svete, ale náznakovito i v našom socio-kultúrnom prostredí vznikáť mnohé špecializované vydavateľstvá (napr. *Pasparta* v ČR) alebo organizácie (napr. *We need diverse books* v USA), ktoré sa sústreďujú na podporu diverzity v literatúre. Inštitúcia *Cooperative Children's Book Center*³ (2022) taktiež zaznamenáva každoročný nárast výskytu tejto tematiky na knižnom trhu. Rovnako tak i na základe výsledkov najnovšieho výskumu čitateľstva môžeme vidieť, že práve outsiderská tematika dominuje v čitateľských preferenciách slovenských detí [1]. Detskí čitatelia inklinujú napríklad k protagonistom, ktorí sú nedobrovoľnými outsidermi a ktorých sociálna pozícia je zapríčinená slabosťou, odlišnosťou fyzického vzhľadu či hendikepom, čo sa odzrkadlilo v čitateľmi spomínaných dielach ako napríklad *Denník odvážneho bojka* alebo *Domov pre neobyčajné deti slečny Peregrinovej*. Objavila sa však aj iná vetva nedobrovoľného outsiderstva, a to výnimočnosť protagonistu, ktorá ho situuje na okraj spoločnosti. Príkladmi takýchto nedobrovoľných outsiderov sú napríklad diela ako *Harry Potter* či *Matilda*, ktoré sa taktiež často vyskytovali v odpovediach detských čitateľov. V poslednom období však v rámci vlastného čítania detí začína podľa výskumu vystupovať výraznejšie do popredia i séria *Grázlik Gabo*, ktorého protagonistu zas možno zaradiť k dobrovoľným outsiderom, vyznačujúcim sa názorovou nonkonformitou, rebelstvom [1].

³ Asociácia knihovníkov *Cooperative Children's Book Center* z Univerzity vo Wisconsin sa každoročne venuje mapovaniu literárnej tvorby pre deti a v rámci nej výskytu tých literárnych postáv, ktoré patria k nedobrovoľným outsiderom. Štatistika sleduje výskyt rasovo odlišných literárnych postáv (Arabov, Indiánov, Latinských Američanov, obyvateľov pacifických ostrovov a postavy mongoloidnej a ekvatoriálnej rasy); postáv so zdravotným znevýhodnením (somatickým, kognitívnym, duševným); postáv s neujasnenou rodovou identitou a odlišnou sexuálnou orientáciou a postáv odlišných vierovyznaní (židia, moslimovia) (*Cooperative Children's Book Center* 2022).

Napriek celoštátnym politikám podporujúcich inklúziu, rastúcemu trendu zobrazovania diverzity v literatúre pre deti a evidentnému záujmu detských čitateľov o outsiderskú tematiku sa však detský čitateľ s touto témou v školskom prostredí stretne len výnimočne, keďže je téma stále vnímaná tabuizovane [11]. Výskumné zistenia poukazujú na to, že pedagógovia sa tejto téme v školách snažia vyhnúť najmä preto, že si neuvedomujú potenciál recepcie tejto tematiky a pociťujú nedostatočnú úroveň literárnej kompetencie pracovať s takýmito knihami [2; 14; 21]. Iní zas túto tému považujú za príliš emocionálne náročnú pre detského recipienta, vidia v nej hrozbu, že prípadný konflikt alebo zobrazené násilie bude návodom k podobnému správaniu [10]. V tomto príspevku sa preto pokúsime prostredníctvom analýzy súčasného stavu sociálnej percepcie outsiderov a vybraných pragmatických funkcií literatúry ozrejmiť, prečo by literárne texty s témou outsiderstva mali mať opodstatnené miesto v detskej recepcii.

2. Outsideri v percepcii spoločnosti a význam ich literárnej reprezentácie v knihách pre deti

V európskom priestore sa v súvislosti s propagáciou inklúzie vyvíjajú snahy o realizáciu prieskumov,⁴ týkajúcich sa zisťovania miery akceptácie istých marginalizovaných skupín v spoločnosti. V týchto prieskumoch vykazuje naša krajina už dlhoročne značný nepomer hodnôt nielen vo vzťahu k iným, progresívnejším krajinám, ale i k celkovému európskemu priemeru. Negatívne sú pritom slovenskými občanmi hodnotené najmä osoby odlišných rás⁵ [36], Rómovia, homosexuáli, utečenci, moslimovia i ľudia so zdravotným znevýhodnením (Eurobarometer 2019). Netolerancia či dokonca radikálne postoje sa však neobjavujú len u dospelých, ale už aj u mladej generácie (Slovenské národné stredisko pre ľudské práva 2018) [20]. Príčiny tohto stavu našej spoločnosti môžu mať rôzny pôvod a pravdepodobne ani nie je možné postrehnúť všetky vplyvy, ukazuje sa však, že jedným z kľúčových determinantov akceptačného postoja je zažitá skúsenosť s týmito menšinami [16], pozitívny postoj k demokracii, množstvo, no najmä pôvod informácií o jednotlivých skupinách [20]. Kým rodinné prostredie a médiá, využívajúce tzv. mediálne rámce,⁶ prispievajú k negatívne orientovaným postojom, ukazuje sa, že pozitívnejšie postoje sa vyskytujú u tých, ktorých pôvod informácií pochádza z literatúry. Táto skutočnosť nepriamo naznačuje súvislosť medzi čitateľskou a občianskou gramotnosťou, a to aj napriek tomu, že participanti týchto výskumov uvádzali pravdepodobne vecnú literatúru. Rovnako prínosnou v tomto smere však môže byť aj beletria, ktorá v sebe rovnako ako vecná literatúra zahŕňa pre čitateľa poznávací rozmer. A práve to je jedným z prvých dôvodov, prečo by sa učiteľ nemal na hodinách literárnej výchovy vyhýbať literárnym textom s outsiderskou tematikou.

2.1 Poznávací rozmer recepcie. Objektívny svet a realitu vnímame cez reprezentácie a literárna reprezentácia identity našej osoby predstavuje potvrdenie vlastnej existencie [26]. V médiách sa však mnohokrát stretávame s tým, že isté skupiny osôb sú (ne)zámerne menej zobrazované (ide o koncept tzv. *symbolic annihilation*; viac Coleman, Yochim [7]). Dôsledkom tejto nedostatočnej reprezentácie istých skupín je následne to, že recipientom sa implicitne odovzdáva do vedomia predstava o menšej ľudskej hodnote členov tejto skupiny bez toho, aby si túto skutočnosť uvedomovali [26; 34]. Pre detského čitateľa je tak výrazným ochudobnením, ak učiteľ v snahe vyhnúť sa recepčne náročnejšiemu literárnemu textu s témou outsiderstva zamedzí už aj tak elementárnemu kontaktu, ktorý mal potenciál formovať poznanie dieťaťa. Short, Lynch-

⁴ Takýmto rozsiahlym sociologickým prieskumom je napríklad Eurobarometer, ktorý sa na európskej úrovni pravidelne venuje zisťovaniu postojov jednotlivých národov voči osobám iných rás a etníc (napr. rómske etnikum, ekvatoriálna a mongoloidná rasa); ľuďom odlišných vierovyznaní (židia, budhisti, moslimovia, ateisti); ľuďom zdravotne znevýhodneným a znevýhodneným vekom; ľuďom s odlišnou sexuálnou orientáciou či rodovou identitou.

⁵ Konzervatívny postoj našej krajiny voči osobám odlišných rás preukázal rozsiahly výskum Harvardskej univerzity v rokoch 2002-2015 [36], kde sme patrili ku krajinám s alarmujúco vysokou mierou rasovej zaujatosti.

⁶ O mediálnych rámcoch hovorí Poláková (2010) ako o konštruktoch schematickeho a stereotypného vyobrazenia istej skupiny ľudí. Táto skupina ľudí je spravidla zasadená do istej témy, pri komunikácii o nej sa tiež využívajú rovnaké jazykové prostriedky aj ilustračný materiál. Podvedome tak recipient získava negatívny konštrukt vnímania danej skupiny, prehľbuje sa stereotypná optika.

Brown a Tomlinson však uvádzajú, že práve učitelia sú tými, ktorí dominujú v žiadostiach o cenzurovanie literárnych diel s témou diversity [30]. Takýto prípad cenzúry sa v slovenskom kontexte objavil napríklad v roku 2020, kedy vznikla na platforme istej sociálnej siete ostrá diskusia laickej verejnosti, rodičov a učiteľov o poviedke Jany Bodnárovej *Film o černošskej neveste*, ktorá bola súčasťou *Čítanky pre tretí ročník základnej školy* [27]. Účastníci diskusie žiadali okamžité stiahnutie textu z čítanky, pretože v expresivite jazyka a ilustrácií videli nabádanie detských čitateľov k rasizmu [10]. V poviedke však expresivita výrazov bola využitá funkčne a taktiež i ilustráciu vytvorila ilustrátorka Martina Matlovičová, ktorej rukopis je charakteristický zvýrazňovaním fyziologických črt. V tomto prípade možno predpokladať, že nátlak na vydavateľstvo bol napokon úspešným, keďže v novej *Čítanke – učebnica pre tretiakov* tento text nie je zaradený [17]. Táto učiteľmi a rodičmi iniciovaná cenzúra teda zapríčinila to, že aktuálna čítanka neponúka žiaden literárny text s témou rasovej odlišnosti. Avšak dôsledkom toho je, že ten detský čitateľ, ktorého primárny kontakt s literatúrou býva naplnený len prostredníctvom hodín literárnej výchovy, bude ochudobnený o literárnu skúsenosť s touto obzvlášť aktuálnou témou.

2.2. Formatívny rozmer recepcie. Druhou z pragmatických funkcií literatúry, ktorou sa zaoberáme, je potenciál literárneho textu formatívne pôsobiť na detského recipienta. V súvislosti s outsiderskou tematikou v literatúre pre deti je totiž formatívnosť vždy priamo či nepriamo prítomnou súčasťou, čo súvisí s tým, že tieto literárne texty sú kompozične vybudované na konflikte medzi outsiderom a jeho sociálnym okolím [18]. Práve tento „*percepčný magnetizmus problému*“ (Rakús 1995, s. 9) outsiderskej tematiky a z neho plynúci potenciálny formatívny účinok je preto často i objektom výskumu. Výsledky rôznych skúmaných oblastí recepcie outsiderstva sa zhodujú v tom, že pod vplyvom recepcie týchto diel začali detskí čitatelia spochybňovať koncept normality, zlepšila sa ich percepčia outsiderstva, dokázali sa stotožniť s postavami a na základe tejto identifikácie zaujať tolerantnejšie postoje voči outsiderom [5; 9; 19; 25]. Okrem toho hovoria niektoré výsledky aj o tom, že čítanie diel tejto tematiky pomohlo zlepšiť vzťahy triedneho kolektívu s deťmi, ktoré v triede patria k outsiderom (napr. deti s hendikepom) [29]. Na druhej strane sa však objavujú i také výskumy, ktoré tézu o formatívnom vplyve recepcie outsiderskej tematiky vyvracajú. Jedným z nich je napríklad experiment autorov Southard, Morgan a Zeigler-Hill [31], ktorí sa zaoberali témou nedobrovoľného outsiderstva – rasovou odlišnosťou. V ich výskumnej činnosti sa nepreukázal žiaden formatívny vplyv recepcie multikultúrnej literatúry na zmenu rasových preferencií u participantov europoidnej rasy a u participantov ekvatoriálnej rasy dokonca došlo po recepcii k zhoršenej seba-percepčii. Príčina tohto zásadného rozdielu v porovnaní s výskumami, ktoré preukázali formatívny vplyv na detských recipientov, pritom ale môže spočívať v tom, že okrem samotného čítania sa s čitateľmi nerealizovali žiadne ďalšie literárne aktivity. Dieťa je totiž v tomto období naivným detským čitateľom [28; 32], ktorý nerozlišuje objektívny svet od literárnej fikcie a ktorého literárna kompetencia nie je na dostatočnej úrovni, aby sa dokázal literárne i emocionálne vysporiadať s touto náročnou témou sám. Z tohto dôvodu je viac než žiaduce, aby samotná recepcia bola podporená vhodne nastavenými literárnymi aktivitami, ktoré majú potenciál prehĺbenia interpretácie diela.

Ďalšou problematickou oblasťou súvisiacou s formatívnou funkciou je to, že učitelia vnímajú výchovnosť v literatúre ako jej primárne poslanie a mnohokrát siahajú po textoch, ktoré pôsobia explicitne výchovne, čo znamená, že ich estetická funkcia je oslabená. Formatívna, rovnako ako i iné pragmatické (mimoestetické) funkcie však pramenia z estetickej funkcie, ktorá by mala mať v umeleckom texte dominantné postavenie. „*Výchova literatúrou*“ alebo schopnosť „*identifikácie čitateľa s hodnotami, ktoré literárne dielo obsahuje*“ [23, s. 315] teda neprichádza cez explicitne prítomnú formatívnosť, ale cez emocionálnu zaangažovanosť, ktorú u detského čitateľa prebúdza estetický zážitok. V snahe formatívne pôsobiť je dôležité, aby u detského čitateľa došlo k tzv. introjekčným procesom, ktoré predstavujú akt vžívacieho zamerania estetickej responzie, pri ktorom sa uplatňujú procesy empatie a autoprojekcie [23].

2.3. Biblioterapeutický rozmer recepcie. Formatívny účinok veľmi úzko súvisí s biblioterapeutickou funkciou, kde je cieľom recepcie literárneho textu to, aby pod vplyvom recepcie literárneho textu došlo u recipienta k psychickému uvoľneniu pocitovanej tenzie. Terapeutická funkcia sa pritom u detského čitateľa naplňa v dvoch dominantných významoch, o ktorých hovorí R. Bishop ako o funkcii okna a zrkadla [4]. Zrkadlom je pre detského recipienta literárny text vtedy, ak v ňom nachádza problém či literárnu postavu, ktorá je v rôznych ukazovateľoch blízka jemu samotnému. S literárnou postavou, v ktorej vidí svoj obraz, sa totiž detský čitateľ dokáže ľahšie identifikovať a na základe toho, že mu je podobná, je schopný i interiorizovať spôsob riešenia istej situácie. Funkcia okna sa naproti tomu viaže k literárnym postavám, ktoré detskému čitateľovi nie sú podobné, no prostredníctvom nich sa ocitá v pozícii, ktorá mu nie je vlastnou, čím sa potenciálne rozširuje perspektíva nazerania na konflikt z iného pohľadu a rozvíja sa jeho empatická stránka. Ukazuje sa však, že súčasná literárna tvorba dominantne ponúka literárne zrkadlá chlapčenským recipientom dominantnej kultúry, intaktnej populácii a takým, ktorí nemajú žiadne zdravotné, sociálne či osobnostné problémy. Učiteľ by však mal byť schopný svojim žiakom v rámci literárnej výchovy ponúkať tak literárne okná, ako i zrkadlá. Ak sa totiž detský čitateľ tzv. *insider* – čitateľ dominantnej kultúry, rasy, vierovyznania a pod. veľmi málo stretáva s knihami, ktoré majú potenciál byť preňho oknom, jeho poznanie je značne deformované. Vo vzťahu k tejto situácii môžeme hovoriť o hrozbe tzv. jediného príbehu, ktorý zapríčiňuje jednorozmerné, neúplné, stereotypné vnímanie istej skupiny ľudí [13]. Na druhej strane, ak sa detský čitateľ, ktorého môžeme považovať za *outsidera*, stretáva len s knihami, ktoré nereflektujú jeho identitu, značným spôsobom sa deformuje jeho sebaúcta a identita [34]. Isté výskumy tiež preukázali, že recepcia týchto literárnych textov marginalizovanými / outsiderskými skupinami detských čitateľov má priaznivý vplyv na ich seba-percepciu a z tohto dôvodu sú tieto knihy často využívané ako prostriedok psychologickej liečby (liečebnej biblioterapie) [9; 15].

Záver

Outsiderská tematika je fenoménom, ktorý sa síce v modernej literatúre pre deti (po roku 1989) objavuje už isté obdobie a patrí do zorného poľa čitateľského záujmu súčasného detského recipienta, no na strane pedagógov či rodičov stále vyvoláva ambivalentné alebo negatívne reakcie. V rámci argumentov postojov učiteľov voči tejto tematike možno súhlasiť s tým, že téma je pre detského čitateľa emocionálne i recepcie náročná. Rovnako tak možno i obavy kontraproduktívneho vplyvu recepcie týchto diel na detských recipientov považovať za opodstatnené. Na druhej strane sa však ukazuje, že aj nedostatočná a chýbajúca recepcia týchto literárnych textov dokáže mať negatívny vplyv na rozvoj detskej osobnosti. Mnohé výskumy totiž potvrdzujú, že recepcia tejto tematiky skutočne má potenciál obohacovať poznanie dieťaťa, dokáže naňho vplývať formatívne i biblioterapeuticky [5; 9; 19; 25; 29]. Ukazuje sa však, že determinantom úspechu pri recepcii týchto literárnych textov nie je recepcia samotná, ale erudovanosť pedagóga vyberať umelecky kvalitnú literatúru a prostredníctvom vhodne nastavených aktivít s literárnym textom facilitovať detskému recipientovi kontakt s touto neľahkou témou. Súhrne tak možno konštatovať, že relevantnou otázkou v prípade tejto problematiky teda nie je to, či je recepcia literárnych diel s touto tematikou pre detského recipienta prínosná, ale skôr ako je potrebné pracovať s touto tematikou, aby bol využitý jej potenciál.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BABIAKOVÁ, S., KASÁČOVÁ, B. a CABANOVÁ, M., 2020. *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Výskum detského čitateľstva a medzinárodné komparácie*. Banská Bystrica: Bellianum. ISBN 978-80-8083-550-7.

2. BARATZ, L., 2015. Children's Books about Special Needs Used as a Mediating Tool, The Perceptions of Inclusion Classroom Teachers in Mainstream Schools. *Higher Education Studies*, 5 (1), 51-62. Dostupné z <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/43144>.
3. BARIAKOVÁ, Z., 2012. *Podoby outsiderstva v literatúre pre deti a mládež*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-134-3.
4. BISHOP, R. S., 1990. Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6 (3).
5. BOER, A., PIJL, S. J., MINNAERT, A. and POST, W., 2013. Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (3), 572-583. Dostupné z <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-013-1908-6>.
6. BÜKER, P. and KAMMLER, C., 2003. Das Fremde und das Andere in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Büker, P. a C. Kammler (eds.). *Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher*. Weinheim: Juventa, s. 7-27. ISBN 978-3-7799-1352-8.
7. COLEMAN, R. M. and YOCHIM, E. CH., 2008. The Symbolic Annihilation of Race: A Review of the "Blackness" Literature, *African American Research Perspectives*, 12, 1-10. Dostupné z <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/60140>.
8. *Cooperative Children's Book Center*, 2022. Data on books by and about Black, Indigenous and People of Color compiled by the Cooperative Children's Book Center (CCBC), based on its work analyzing the content of books published for children and teens received by the CCBC annually. Wisconsin: School of Education, University of Wisconsin-Madison Dostupné z <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/>.
9. DOERING, L. K., 2021. Cancer in Children's Picturebooks: Examining Quality of Text, Accuracy of Representation, and Reader Response, *Journal of Children's literature*, 47 (1), 97-110. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ1292851>.
10. DZIAK, D., 2020. Vyškrtne zlo z rozprávok? *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 27 (3), 24-27.
11. DZIAK, D., 2022, zost. ankety. Precitlivenosť na (ne)samozrejmé témy v literatúre pre deti. *Bibiana: revue o umení pre deti a mládež*, 29 (4), 24-35.
12. *European Commission, Directorate-General for Communication*, 2019. Osobitný prieskum Eurobarometra č. 493: *Diskriminácia v EÚ (vrátane LGBTI osôb)* Dostupné z http://data.europa.eu/88u/dataset/S2251_91_4_493_ENG.
13. FERRIS, V., 2020. *The danger of the single story and underrepresentation in kids' books* Dostupné z <https://readingpartners.org/blog/danger-single-story-underrepresentation-kids-books/>.
14. FILIPOVIĆ, K., 2018. Gender Representation in Children's Books: Case of an Early Childhood Setting. *Journal of Research in Childhood Education*, 32 (3), 310-325. Dostupné z <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568543.2018.1464086>.
15. FORD, D. Y., WALTERS, N. M., BYRD, J. A. and HARRIS, B. N., 2019. I Want to Read About Me. Engaging and Empowering Gifted Black Girls Using Multicultural Literature and Bibliotherapy. *Gifted Child Today*, 42 (1), 53-57. Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1076217518804851>.
16. GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E., KADLEČÍKOVÁ, J. a kol., 2009. *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation. ISBN 978-80-969271-9-7.
17. HIRSCHNEROVÁ, Z. a FILAGOVÁ, M., 2021. *Čítanka – učebnica pre tretiakov*. Bratislava: AITEC. ISBN 978-80-8146-242-9.
18. JANČOVIČ, I., 2007. Tematizácia outsiderstva v prozaickom texte a možnosti jej literárnovedného výskumu. In: Krnová, K. a I. Jančovič. *Človek z okraja uprostred literatúry*.

Podoby outsiderstva v slovenskej próze. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 5-56. ISBN 978-80-8083-518-7.

19. JORDAN, P. E. and HERNANDEZ-REIF, M., 2009. Reexamination of young children's racial attitudes and skin tone preferences. *Journal of Black Psychology*, 35 (3), 85-102. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/239919623_Reexamination_of_Young_Children's_Racial_Attitudes_and_Skin_Tone_Preferences.
20. KALMÁROVÁ, V., LÁŠTICOVÁ, B., FINDOR, A. a HRUŠKA, M., 2017. *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi slovenských stredoškólkov a stredoškólkov k menšinám? Správa z výskumu*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. ISBN 978-80-971552-6-1. Dostupné z: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2020/12/Sprava_z_vyskumu_2.pdf.
21. KARDAS İŞLER, I. and DEDEOGLU, H., 2019. Multicultural Children Literature in Preservice Teacher Education: Responses through Literature Circles. *International Journal of Progressive Education*, 15 (4), 130-141. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ1224276>.
22. KOVAČOVÁ ŠVECOVÁ, Z. a SIMANOVÁ, L., 2020. *Čítanie a čitateľstvo slovenských detí. Metodika na podporu čítateľstva žiakov v mladšom školskom veku*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1706-7.
23. LIPTÁKOVÁ, E. a kol. 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. 2., dopl. A prepr. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
24. MAYER, L. and ZEBEC ŽIVKOVIĆ, V., 2014. The Mentally Challenged or Physically Disabled Other – Conflicting Relationships in the Croatian and German Novel for Children and Youth. *Children's Readings: Studies in Children's Literature*, 6 (2), 155-169. Dostupné z <https://doaj.org/article/26b4a69a72e54d3392e60b725f335602>.
25. MOHAMMADZADEH, B., KAYHAN, H. and DIMILILER, Ç., 2018. Enhancing disability awareness and empathy through children's literature about characters with disabilities: a cognitive stylistic analysis of Rodman Philbrick's *Freak The Mighty*. *Quality and Quantity*, 52 (1), 583-597. Dostupné z <https://www.proquest.com/docview/2157777097?pqorigsite=summon&parentSessionId=VHavtpxCqsFBYR69IefwIJRQh9mxD3ve%2BRRYe7HddaE%3D>.
26. MPIKE, M., 2019. Diversity and positive representation in Nordic children's literature. In: NINOS, J. *Actualise Utopia From dreams to reality. "An anthology about racial barriers in the structure of the Nordic arts field."* Oslo: Kulturrådet. ISBN 978-8269-08-10-08. Dostupné z <https://www.kulturradet.no/documents/10157/4a034d55-6296-45bc-b47d-f3c3dd598ce2>.
27. ONDRÁŠ, M., HIRSCHNEROVÁ, Z. a FILAGOVÁ, M., 2013. *Čítanka pre tretí ročník základnej školy*. 3. vyd. Bratislava: OG – Vydavateľstvo POĽANA. ISBN 978-80-8116-016-5.
28. RUSŇÁK, R., 2009. *Svetová literatúra pre deti a mládež v didaktickej komunikácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0071-3.
29. SAYERS ADOMAT, D., 2014. Exploring Issues of Disability in Children's Literature Discussions. *Disability Studies Quarterly*, 34 (3). Dostupné z <https://dsq-sds.org/article/view/3865/3644>.
30. SHORT, K. G., LYNCH-BROWN, C. and TOMLINSON, M. C., 2018. *Essentials of children's literature*. New York: Pearson. ISBN 978-0-13-453259-2.
31. SOUTHARD, A. C., MORGAN, H. and ZEIGLER-HILL, V., 2014. The influence of culturally authentic children's books on the self-esteem and racial preferences of elementary school students. *Revue internationale de psychologie sociale*, 27 (3-4), 227-238. Dostupné z <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2014-3-page-227.htm>.
32. ŠTEVČEK, J., 1977. *Estetika a literatúra*. Bratislava: Tatran. ISBN neuvedené.
33. TOMAN, J., 2007. Dětské outsiderství a jeho střetávání se zlem v současné české próze pro děti a mládež. In: Stanislavová, Z. a M. Andričíková (eds.). *Zlo v kontexte súčasných socio-kultúrnych premií*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 225-243. ISBN 978-80-8068-659-8.

34. TUKACHINSKY, R., MASTRO, D. and YARCHI, M.,2017. The Effect of Prime Time Television Ethnic / Racial Stereotypes on Latino and Black Americans: A Longitudinal National Level Study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 61 (3), 538-556. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/08838151.2017.1344669>.
35. URBANOVÁ, S. a kol., 2004. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež v 90. letech XX. století*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7220-185-9.
36. WAUGH, R., 2017. *This map shows the most racist countries in Europe (and how Britain ranks)*. Dostupné z <https://metro.co.uk/2017/05/03/this-map-shows-the-most-racist-countries-in-europe-and-how-britain-ranks-6612608/>.

Information about authors:

Mgr. Patricia Dziakova, PhD. – Department of Communicative and Literary Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

SÚČASNÉ TRENDY VO VYUČOVANÍ MATERINSKÉHO JAZYKA

CURRENT TENDENCIES IN NATIVE LANGUAGE LEARNING

Lenka Jarušínská

Lenka Jarusinska

Abstrakt

Príspevok je zameraný na problematiku vyučovania etymologického pravopisného princípu v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra na primárnom stupni vzdelávania. Cieľom príspevku je odhaliť problematické miesta súčasného spôsobu výučby materinského jazyka a navrhnúť možné riešenia, ktoré by prispeli k zvýšeniu miery osvojenia si pravopisu žiakmi v 3. ročníku základnej školy. Potreba aktualizovať vyučovanie materinského jazyka vyplýva aj z prípravy novej školskej reformy, ktorá bude zavedená do všetkých základných škôl v roku 2026.

Annotation

The paper focuses on the problem of teaching the etymological spelling principle with subject Slovak language and literature at primary school. The aim of the paper is to reveal the problematic points of the current method of teaching mother tongue language (L1) and to propose possible solutions that would contribute to increasing the rate of acquisition of spelling by pupils in the 3rd year of primary school. The need to update the teaching of L1 also stem from the preparation of the new school reform, witch will be introdused in all primary schools in 2026.

Kľúčové slová: pravopis, etymológia, primárne vzdelávanie, pedagogika.

Key words: spelling, etymology, primary education, pedagogy.

Úvod

Súčasnú lingvistickú východiská vyučovania slovenského jazyka a literatúry na úrovni základného vzdelávania ovplyvnili v nedávnej minulosti i súčasnosti tri hlavné prístupy: kognitívno-lingvistický, komunikačno-pragmatický a systémovo-štruktúrny. Systémovo-štruktúrny prístup k skúmaniu jazyka zahŕňa „*didakticky prispôsobený opis jazykového systému a jeho fungovania*“ [13, s. 17]. Tento prístup sa však v súčasnosti považuje za prekonaný. Komunikačno-pragmatické jazykovedné východisko v komunikačno-poznávačej koncepcii vyučovania kladie dôraz na koreláciu medzi poznaním jazyka a rozvojom komunikačných zručností. Kognitívno-lingvistický prístup vo vyučovaní je zameraný na rozvíjanie komunikačnej a kognitívnej kompetencie žiaka. Tieto kognitívne procesy sú životne dôležité pri mentálnom spracovaní informácií a vytváraní schém o jazyku a jeho bežnom používaní [14, s. 17]. V súčasnosti by sa vyučovanie materinského jazyka na primárnom stupni vzdelávania malo opierať o integračnú kognitívno-komunikačnú a zážitkovú koncepciu, ktorú vymedzujú Liptáková a kol. pomocou týchto cieľových oblastí [14]:

- uplatňovanie komplexného prístupu na úrovni vnútrozložkovej, medzizložkovej, medzipredmetovej, prierezovej a kompetenčnej integrácie,
- rozvíjanie gramotnosti žiaka,

- rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie ako súčasť rozvíjania kľúčových kompetencií žiaka,
- rozvíjanie kognitívnych a metakognitívnych procesov žiaka,
- emocionalizácia a kreativizácia dieťaťa,
- formovanie kultivovaného čitateľa a recipienta iných druhov umenia,
- formovanie kultivovaného používateľa slovenského národného jazyka.

Pri plánovaní jazykovo zameraných vyučovacích hodín je preto potrebné myslieť na naplnenie troch základných aspektov [14]:

- komunikačný aspekt – pracovať s porozumením východiskového textu,
- kognitívny aspekt – zapájať doterajšie znalosti žiakov a modifikovať ich pod vplyvom nových poznatkov,
- pragmatický aspekt – prepájať osvojenie si jazyka s potrebami reálneho sveta.

Témy, ktoré sú súčasťou výučby predmetu slovenský jazyk na prvom stupni základnej školy, majú potenciál byť vyvedené konštruktivisticky. Konštruktivizmus môžeme uplatniť napr. vo vyučovaní problematiky slovných druhov, gramatických kategórií, znelostnej asimilácie, slovtvorby a syntaxe. Dokazujú to vedecké práce napr. Chejnovej, Hájkovej, Liptákovej a kol., Štěpánika [4; 5; 14; 25], ktorí vo svojich publikáciách, odborných článkoch a štúdiách uvádzajú niekoľko návrhov konštruktivistického vyučby. V niektorých oblastiach vyučovania jazyka boli realizované výskumy zamerané na implicitné znalosti o pravopisnom učive, ktoré pomáhajú lepšie pochopiť vyvodzované učivo. Napríklad v oblasti skloňovania podstatných mien a gramatických kategórií má žiak implicitné znalosti už v predprimárnom vzdelávaní. „*Co se týče osvojování pádů, dítě má ve věku kolem pěti let všechny pády osvojeny alespoň v některých funkcích*“ [4, s. 94]. V problematike slovných druhov uvádzajú Liptáková a kol. návrh vyvedenia nového pojmu *príslovky* s využitím kognitívno-komunikačného rámca E – U – R [14, s. 125-126].

V prípade vyvedenia problematiky znelostnej asimilácie sa môžeme oprieť o implicitné znalosti žiakov. Ak by sme sa pri vyučovaní znelostnej asimilácie oboznámili so žiackymi prekonceptmi, zistili by sme, že pre žiakov 2. ročníka je spodobovanie prirodzené. V tomto prípade sa žiada vyučovať induktívno-deduktívnym spôsobom a nadviazať na prirodzenú schopnosť uplatniť znelostnú asimiláciu v reči [14, s. 262-263].

V príspevku sa snažíme odpovedať na otázku, či je možné prostredníctvom konštruktivizmu vyučovať aj problematiku etymologického pravopisu. Ak áno, pokúsime sa navrhnúť model takto poňatej výučby. Preto v nasledujúcej časti uvádzame proces osvojovania si pravopisu a argumenty podporujúce myšlienku tvorby modelu inovatívneho osvojovania si pravopisu žiakmi primárneho vzdelávania na základe súčasného lingvodidaktického poznania.

1. Proces osvojovania etymologického pravopisu žiakom primárneho vzdelávania

Osvojovania pravopisu opisuje Štefanovič ako náročný a dlhodobý proces, v ktorom ide o postupné nadobudnutie pravopisných vedomostí, zručností a návykov [22].

Prvým krokom pri osvojovaní si pravopisu je pozorovanie pravopisného javu, ku ktorému žiak neskôr dostane informáciu o pravopisnom pravidle. Toto pravidlo si musí žiak osvojiť a zapamätať si ho [5]. Ak dôjde k zapamätaniu pravidla, žiak si vytvorí pravopisnú zručnosť, ktorá by sa mala prostredníctvom vhodných cvičení „dostať do ruky“ [22]. Pravopisnú zručnosť nadobudneme spojením myslenia, vizuálneho, akustického a motorického vnemu. Cieľom osvojovania si pravopisu je vytvorenie pravopisného návyku, tzn. automatizácia pravopisne správneho písania bez potreby vedomého vybavovania pravopisného pravidla / poučky z pamäti. Jedným zo spôsobov akým učiteľ môže overiť mieru automatizácie pravopisne správneho písania, je voľné písanie, v ktorom sa žiak primárne sústreďuje na obsah textu, a nie na pravopis [22].

Aby došlo s vytvorením správneho pravopisného návyku, je potrebné pri výučbe dodržať štvorčlennú asociačnú štruktúru, ktorá zahŕňa tieto procesy: sluchovo-artikulačné vnímanie javu – práca so sémantickým významom slova – zrková predstava slova – písomná reakcia [1]. Ak dôjde

k vynechaniu prvku v tomto reťazci, nevytvorí sa správny pravopisný návyk [22, s. 61]. Na základe tohto poznania vymedzujú Liptáková a kol. etapy osvojovania si pravopisu [14, s. 268]:

- žiak „zbiera“ pravopisnú skúsenosť zapájaním zmyslového vnímania, tzn. že žiak pravopisný jav vidí, počuje, odpisuje a pri práci používa rôzne grafické pomôcky,
- kognitívnu aktivitou žiak diferencuje pravopisné pravidlo od iných, už osvojených pravopisných javov,
- žiak nadobúda potrebnú pravopisnú zručnosť systematickým precvičovaním, opakovaním a aplikovaním pravopisnej vedomosti,
- počas nácviku daného pravopisného javu žiak postupne automatizuje správne písanie a získava pravopisný návyk.

Učiteľ môže vo vyučovaní prispieť k tomu, aby bolo osvojenie pravopisu pre žiakov jednoduchšie. Preto uvádzame činitele, ktoré uľahčujú proces osvojovania pravopisu [14; 22]:

- Cieľavedomé, uvedomené osvojovanie si pravopisu s dôsledným uplatňovaním indukčívno-deduktívneho myšlienkového postupu.
- Uplatňovanie komunikačného prístupu: dôležité je pochopenie zmyslu pravopisného učiva a ich uplatnenie v rôznych životných situáciách, v ktorých bude tvoriť písaný text.
- Systematickosť a trvácnosť nácviku: nacvičovanie pravopisného javu podľa premysleného postupu, od jeho porozumenia smerom k získaniu pravopisnej zručnosti a pravopisnému návyku.
- Vzbudenie pozornosti a záujmu žiakov: je potrebné využívať rôzne typy pravopisných cvičení, hier a hrových aktivít a poskytnúť žiakom spätnú väzbu o ich úrovni pravopisných zručností.
- Využívanie rôznych druhov písaných komunikátov nielen na hodinách slovenského jazyka.
- Individuálny prístup k rozvíjaniu pravopisných zručností žiaka.

2. Súčasné vyučovanie materinského jazyka

Cieľom vyučovania predmetu slovenský jazyk „*je naučiť spisovný jazyk na takej úrovni, aby ho žiaci vedeli používať v praktickom živote*“ [21, s. 2]. V pripravovanej školskej reforme kurikula materinského jazyka je jedným z východiskových cieľov primárneho vzdelávania, „*aby žiak po jeho absolvovaní bol schopný vyjadrovať a interpretovať pojmy a vzťahy medzi nimi, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou materinským jazykom v rôznych situáciách a príležitostiach*“ [21, s. 12]. Nové kurikulum zohľadňuje aktuálne vývinové úrovne žiakov, rozmanitosť žiackych osobností a podmienky školy vzhľadom na sociálne zázemie a špecifiká učiteľskej a rodičovskej komunity [21, s. 12]. Zásadné zmeny sa udiali aj v členení predmetu. Z pôvodného členenia na jazykovú, slohovú a literárnu zložku sa prechádza na model piatich komponentov: komunikačná interakcia, hovorená produkcia, písaná produkcia, vecná recepcia a zážitková recepcia. Nové kurikulum sa tak snaží zdôrazniť vzájomné prepojenie pôvodne striktné vymedzených zložiek výučby materinského jazyka [26].

Tradičné delenie vyučovania materinského jazyka na tri základné zložky je zaužívané aj v učebniciach slovenského jazyka pre primárny stupeň vzdelávania, v ktorých je stále osobitne vyvedená problematika pravopisu a zvlášť slohu. Pri vyvodzovaní pravopisného učiva sa žiak najprv stretne s pravopisným pravidlom, a následne toto pravidlo uplatní v rôznych cvičeniach, ktoré sú zväčša monotematické. Slohová zložka je rozdelená na tematické oblasti, ktoré sú priebežne zaradené do učebnice ako samostatné vyučovacie témy (pozri učebnica slovenského jazyka pre 3. ročník základnej školy AITEC). Súčasné poznanie osvojovania pravopisu považuje formálno-gramatický opis jazykových javov ako jeden z kritických bodov vyučovania [25]. Za kritické ďalej považujeme [25, s. 6]:

- nevhodné zaradenie učiva gramatiky vzhľadom na kognitívny vývin žiakov,
- nesprávne používanie niektorých vyučovacích metód,
- nedostatočné komunikačné zdôvodnenie výberu jazykového učiva, ktorá ovplyvňuje motiváciu učiť sa,
- absencia komunikačno-pragmatického prístupu vo výučbe.

Vzhľadom na koncept pripravovanej reformy je potrebné vhodným spôsobom prepojiť jednotlivé zložky výučby a vytvoriť tak nový výučbový model. Nakoľko je oblasť výučby materinského jazyka veľmi rozsiahla, zamerali sme sa na oblasť etymologického pravopisu, ktorý patrí do skupiny statických pravopisných javov. To znamená, že základ je tvorený nemenným pravopisom koreňovej morfémy [2; 22]. Ukazuje sa, že osvojenie si etymologického pravopisu je z didaktického hľadiska jednoduchšie, ako napríklad osvojenie gramatického pravopisného princípu, ktorý patrí do skupiny dynamických javov s meniacim sa pravopisom (napr. V dôsledku ohýbania slov).

3. Problematické miesta vo výučbe etymologického pravopisu

Etymologický pravopis si začínajú osvojovať žiaci 3. ročníka primárneho vzdelávania. Ide o náročné učivo, ktorého základom je problematika písania samohlások *i/i* a *y/y* v slovách, podľa ich pôvodu (Pravidlá slovenského pravopisu 2013). Rovnaká výslovnosť hlásky spôsobuje žiakom problémy pri pravopisne správnom písaní. V minulosti bola výslovnosť týchto hlások rozdielna.

Zdanlivým argumentom pre uplatňovanie pamäťového učenia, ktoré sa využíva v doterajších koncepciách vyučovania pravopisu [14], je práve rovnaká výslovnosť *i/i* a *y/y*. Hirschnerová považuje pamäťové učenie vybraných slov za „*aktuálny a veľmi efektívny spôsob učenia sa žiakov v mladšom školskom veku*“ [6]. Viaceré výskumy však poukazujú na vysokú efektívnosť aktivizujúcich metód vo výučbe [8; 19]. Žiak si vytvorí trvalý pravopisný návyk vtedy, ak je v prvých dvoch fázach osvojovania si pravopisu aktívny (Palenčárová, Kesselová, Kupcová 2003).

Výsledky Národného testovania 5 potvrdzujú, že formálno-gramatický spôsob výučby nie je dostatočný na to, aby si žiaci vytvorili správny pravopisný návyk [16; 17]. Testovanie 5 [15], ktoré bolo realizované počas pandémie, uvádza výrazné zlepšenie žiakov (takmer o 39%) v úlohe zameranej na etymologický pravopis. Úspešnosť žiakov v tejto úlohe môže byť spôsobená iným zostavením otázky (pozri Obrázok 1 a Obrázok 2). Kým v rokoch 2019 a 2018 išlo iba o výber z možností, v roku 2022 mali žiaci k dispozícii kontext, do ktorého si mohli slová dosadiť. Táto skutočnosť výrazne pomohla žiakom pri výbere správnej odpovede.

22. V ktorej možnosti sú všetky slová napísané pravopisne správne?

A hrýzol, prizýval, ovisol

B mihal, osyrel, pyšný

C vydobil, rýbezle, zrýchliť

D sýpka, obylie, mysliteľ

Obrázok 1. T5 – 2018

Zdroj: NÚCEM, 2018. Test zo slovenského jazyka a literatúry. Bratislava: NÚCEM, s. 8

Efektívnosť pamäťového učenia je značne oslabená (v porovnaní s minulosťou) aj narastajúcim počtom vybraných slov v základnom súbore (pozri Tabuľka 1).

Počet slov vyvedených na jednej vyučovacej hodine (približne desať) počas štrnástich týždňov výučby venovanej etymologickému pravopisu v najpoužívanejšej učebnici vydavateľstva AITEC, je sťažujúcim faktorom pre dodržanie základnej štvorčlennej asociačnej štruktúry, ktorá je potrebná na vytvorenie správneho pravopisného návyku [10]. Zároveň je náročné dodržať postup pri osvojovaní pravopisu, ktorý uvádzajú Betáková a Tarcalová [3, s. 119]:

- vidieť napísané slovo,
- prečítať napísané slovo,
- porozumieť významu slova,
- vysloviť slovo,
- napísať slovo.

26. V ktorej možnosti sú všetky chýbajúce slová uvedené pravopisne správne?

Zlá ľudská vlastnosť je _____.
V topánke ma stále niečo _____.
Aj múdry sa _____.
Radosť vždy rozdáva _____ človek.

- A pýcha, pychá, mýli, mylý
- B pícha, pichá, míli, mylý
- C pýcha, pichá, mýli, milý
- D pícha, pychá, míli, milý

Obrázok 2. T5 – 2022

Zdroj: NIVAM, 2022 [22]

Ďalším dôležitým prvkom, ktorý sa v súčasnej výučbe opomína, je práca s významom slova. Čiastočne to potvrdzujú aj výsledky prieskumu [9], ktorého cieľom bolo zistiť, do akej miery majú žiaci 2.-5. ročníka základnej školy osvojený význam 21 vybraných slov zo skupiny málo frekventovaných v reči. Údaje o frekvencii pochádzali z frekvenčných slovníkov. Výsledky čiastočne poukazujú na to, že význam niektorých málo frekventovaných slov v reči, žiaci zabúdajú (napr. *smyk*, *vyhňa*) alebo vôbec nepoznajú (napr. *prýštit'*, *ryk*). Je teda otázkou, či je potrebné takéto slová vyučovať už v 3. ročníku primárneho vzdelávania. Rovnako dôležité je prehodnotiť slová s i/i po obojakej spoluhláske, ktoré sú súčasťou etymologického pravopisu [10].

Tabuľka 1. Počet slov v učebniciach pre 3. ročník ZŠ s etymologickým pravopisom

	Počet vybraných slov (základný súbor)	Počet ďalších vybraných slov a príbuzných slov	Počet slov s i/i po obojakej spoluhláske	SPOLU
SPN (1986)	66	150	73	289
Litera (1998)	71	302	26	399
Orbis Pictus (2007)	70	197	157	424
AITEC (2011)	68	187	155	410
TAKTIK (2017)	96	226	173	495

Zdroj: [10]

Tretím problematickým miestom vo vyučovaní etymologického pravopisu je oslabovanie morfématického hľadiska. Betáková, Tarcalová už v roku 1984 poukazovali na potrebu zamerať žiakovú pozornosť na významový základ slova z rovnakej slovnej čelade [3, s. 28]. V tejto súvislosti Liptáková uvádza výsledky výskumu realizovaného so žiakmi vo veku 6-7 rokov, ktorý bol zameraný na implicitné znalosti žiaka o slovotvornom hniezde [13]. Z výsledkom výskumu vyplýva, že žiaci majú dostatočné znalosti v tejto oblasti a je možné ich plnohodnotne využiť aj v rámci výučby vybraných slov. Jedno zo slov, ku ktorému mali žiaci priradiť motiváty, bolo vybrané slovo *ryba*. Každý žiak zapojený do výskumu správne priradil motiváty *rybička*, *rybár*, *rybník*, *rybačka*, *rybárčiť*, *rybací* do slovotvorného hniezda. Slovo *ryba* je žiakom blízke, majú dostatočne osvojený jeho význam a aj frekvenčná hodnota slova v reči je vysoká⁷. Výskum potvrdzuje implicitnú schopnosť žiaka vytvárať slovotvorné hniezda, ktorá napomáha pri osvojovaní si pravopisu príbuzných slov. Predpokladáme, že ak má vybrané slovo dobrý slovotvorný potenciál a žiak pozná jeho význam, je schopný osvojiť si pravopis príbuzných slov rýchlejšie. Vytváranie slovotvorných hniezd je vizuálny spôsob značenia významovej príbuznosti, čím sa do procesu výučby zapája takmer celá asociačná štruktúra potrebná pre vytvorenie

⁷ Garabík et al. (2017) uvádza frekvenciu slova *ryba* v písomnej reči 1262 ppm. Gajdošová et al. (2018) uvádzajú frekvenciu slova *ryba* v hovorenej reči 1332 ppm. Frekvencia 1332 ppm = v milióno slov sa toto slovo vyskytuje 1332x.

správneho pravopisného návyku (pozri 2.1). Po osvojení si pravopisu jedného slova zo základného súboru môže žiak uplatniť analogický postup pri písaní príbuzných slov.

Ako predposledný problematický bod uvádzame poradie vyvodzovania vybraných slov. Jediné kritérium pre súčasné poradie vyvodzovania, ktorým je *b, m, p, r, s, v, z*, je abecedné poradie. V žiadnej didaktike ani v metodickéj príručke nie sú uvedené kritériá pre vyvodzovanie vybraných slov. Myslíme si, že poradie vyvodzovania vybraných slov by bolo možné prispôbiť z hľadiska: (1) počtu vybraných slov v základnom súbore, (2) plnovýznamovosti prvého vyvodzovaného slova, (3) slovotvorného potenciálu slov a (4) významovej príbuznosti slova žiakovi [10]. Na základe týchto kritérií navrhuje Klimovič poradie vyvodzovania vybraných slov *z, p, s, v, m, b, r* [11].

Posledným uvádzaným problematickým javom je celkový spôsob výučby etymologického pravopisu. Pri vyvodzovaní vybraných slov sa uplatňuje deduktívny spôsob výučby. Žiakom je predložený súbor vybraných slov, ktoré si musí pamäťovo osvojiť a až potom sa dostáva k cvičeniam zameraným na upevnenie pravopisnej zručnosti, ktoré nie sú takmer vôbec komunikačne podnetné. Najčastejšie sa objavujú mechanické lexikálne cvičenia (napr. *Doplň do slov i/í alebo y/ý*). Často vyskytujúcim sa zadaním býva aj pokyn na tvorbu viet, v ktorom má žiak použiť konkrétne slová [10]. Vyučovacia hodina je vyučovaním jazyka pre jazyk a nie pre praktický život.

Záver

Našou snahou bolo poukázať na potrebu zmeny spôsobu výučby slovenského jazyka, konkrétne etymologického pravopisu, na primárnom stupni vzdelávania. Upozorňujeme na niekoľko problematických miest vo vyučovaní vzhľadom na súčasné lingvodidaktické východiská. Myslíme si, že je potrebné prekonať tradičný (transmisívny) prístup, ktorý sa ukazuje ako málo efektívny, a do vyučovania pravopisu zaradiť také metódy, ktoré vyžadujú od žiakov aktívne konštruovanie vlastných poznatkov. V príspevku uvádzame možné riešenia problematických miest, ktorými by sme chceli zefektívniť proces výučby materinského jazyka. Považujeme za dôležité, aby vyučovanie materinského jazyka reflektovalo súčasné výskumy a využívalo efektívne nástroje, ktoré žiakom uľahčia náročný proces osvojovania pravopisu.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BALLAY, J., 1965. *Metodika pravopisu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
2. BETÁKOVÁ, V. 1963. *Metodika slovenského jazyka v 6.-9. ročníku základnej deväťročnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
3. BETÁKOVÁ, V., TARCÁLOVÁ, Ž., 1984. *Didaktika materinského jazyka*. 2. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISSN 1339-3200.
4. CHEJNOVÁ, P. 2015. Míra osvojenosti gramatických kategórií jmen a sleves u předškolního dítěte. In: *Nová čeština doma a ve světě*, č. 2, s. 90-98. ISSN 1805-367X.
5. HÁJKOVÁ, E., 2021. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-268-2.
6. HIRSCHNEROVÁ, Z. (2021, Apríl 28). *Vybrané slová, kto vás vybral?* Bratislava: AITEC. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=MfpE5P23EU4>.
7. HIRSCHNEROVÁ, Z., ADAME, R. 2012. *Slovenský jazyk pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: AITEC. ISBN 978-80-8146-027-2.
8. HÓFLEROVÁ, E. 2012. Konstruktivismus jako racionální opora didaktiky českého jazyka. In: *Hájková, E. a kol. Čeština ve škole 21. století – II. Úvodní studie*. Praha: UK PeadF, s. 83-95. ISBN 978-80-7290-617-8.
9. JARUŠINSKÁ, L., KLIMOVIČ, M., 2022. Porozumenie významu slov s etymologickým pravopisom u žiakov 2.-5. ročníka základných škôl. In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Ostrava: Pedagogická fakulta. Roč. 12, č. 1. s. 74-85. ISSN 1805-1464.

10. KLIMOVIČ, M. 2019. Spracovanie učiva o vybraných slovách v učebniciach slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie od 80. rokov 20. storočia po súčasnosť [online]. In: A. Mitrová, Z. Sláviková: *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch*. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mitrova1> [cit. 2023-03-19].
11. KLIMOVIČ, M. 2023. *Inovatívny program osvojovania si pravopisu vybraných slov* (rukopis).
12. LIPTÁKOVÁ, Ľ., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0643-2.
13. LIPTÁKOVÁ, Ľ. 2022. Implicitné znalosti dieťaťa o slovotvornom hniezde. In: Ološtiak, M., Liptáková, Ľ., Bednárová-Gibová, K., (eds.). *Slovanská slovotvorba: synchronia, inovácie, neologizácia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. S. 411-428. ISBN 978-80-555-2963-9.
14. LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol., 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-1252-5.
15. NIVAM, 2022. Testovanie 5 2022 – analýza testových úloh zo slovenského jazyka a literatúry. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2020. Dostupné na: https://www2.nucem.sk/dl/5363/T5_2022_analyza_uloh_SJL_final.pdf.
16. NÚCEM, 2019. Testovanie T5 2018 – priebeh, výsledky a analýzy. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2019. Dostupné na: <https://www2.nucem.sk/dl/4361/Spr%C3%A1va%20T5%202018%205.4.2018%20-%20final.pdf>.
17. NÚCEM, 2020. Testovanie T5 2019 – priebeh, výsledky a analýzy. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2020. Dostupné na: <https://www2.nucem.sk/dl/4361/Spr%C3%A1va%20T5%202018%205.4.2018%20-%20final.pdf>.
18. NÚCEM, 2020. Testovanie T5 2019 – priebeh, výsledky a analýzy. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2020. Dostupné na: <https://www2.nucem.sk/dl/4721/Sprava%20T5%202019%20priebeh%2C%20vysledky%20a%20analyzy.pdf>.
19. PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-367-4.
20. Štátny pedagogický ústav (ŠPU) 2021. *Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Dostupné na: <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/01/2022-01-13-SPU-Vychodiska-zmien-ZV.pdf>.
21. Štátny pedagogický ústav, 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ [online]. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vlastiveda_pv_2014.pdf [cit. 2023-04-05].
22. ŠTEFANOVIČ, J. 1967. *Osvojovanie pravopisu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
23. ŠTĚPÁNÍK, S., 2015. Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka [online]. [cit. 2023-03-27]. In: *Nová čeština doma a ve světě*. Roč. 2, s. 11-22. ISSN 1805-367X. Dostupné na: https://ncds.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/109/2017/10/NCDS2-2015_Stepanik_11-22.pdf.
24. ŠTĚPÁNÍK, S., 2020. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: ACADEMIA. ISBN 978-90-200-3119-8.
25. ŠTĚPÁNÍK, S. a kol., 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-595-1.
26. *Vzdelávanie 21. storočia. 2023. Hlavné ciele nového štátneho vzdelávacieho programu* [online]. [cit. 2023-05-17]. Dostupné z: <https://vzdelavanie21.sk/elementor-1297/>.

Information about authors:

Mgr. Lenka Jarušinská – Department of Communicative and Literary Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

**FONEMATICKÉ UVEDOMOVANIE V PROCESE OSVOJOVANIA ČITATELSKEJ
GRAMOTNOSTI ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA**

PHONEMATIC AWARENESS IN THE PROCESS OF ACQUIRING READING LITERACY OF STUDENTS FROM SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT

Dominika Karabašová, Bibiána Hlebová

Dominika Karabasova, Bibiana Hlebova

Abstrakt

Cieľom príspevku je v teoretickej rovine opísať inovatívnu edukačnú metódu fonemického uvedomovania v procese osvojovania čitateľskej gramotnosti u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v predčitateľskom období. V príspevku najprv opíšeme východiskové termíny – sociálne znevýhodnené prostredie a čitateľská gramotnosť. Nasledujúcu časť bude tvoriť opis edukačného prístupu s názvom Tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Príspevok uzatvára návrh metodiky výskumu v rámci dizertačnej práce, ktorého cieľom bude tvorba a verifikácia intervenčného programu. Pri tvorbe intervenčného programu, v procese rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v mladšom školskom veku bude primárnym inovatívnym edukačným prístupom tréning fonemického uvedomovania podľa D. B. El'konina.

Annotation

The aim of the paper is to describe, on a theoretical level, how to acquire reading literacy among students from socially disadvantaged environment, in pre-reading period, through an innovative educational method called phonemic awareness. At first, we are describing basic terms like socially disadvantaged environment and reading literacy. The next part is describing educational approach called Phonemic awareness training according to Elkonin. The paper concludes with a proposal for a research methodology as part of the dissertation, the goal of which will be the creation and verification of an intervention program. While creating an intervention program, the primary innovative educational approach will be phonemic awareness training according to D. B. Elkonin. The method will be used in the process of developing the reading literacy of pupils from a socially disadvantaged environment at younger school age.

Kľúčové slová: žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, čitateľská gramotnosť, inovatívne edukačné prístupy, fonemické uvedomovanie.

Key words: socially disadvantaged student, reading literacy, innovative educational approaches, phonemic awareness.

Úvod

Sociálne znevýhodnené prostredie je charakteristické tým, že vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky je nedostatočne stimulujúcim prvkom pri komplexnom rozvoji osobnosti dieťaťa [13]. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia zaostávajú v technike a spôsobe čítania, ako aj v porozumení čítaného textu. Nedostatky vyplývajú zväčša z nedostatočne osvojeného vyučovacieho (slovenského) jazyka alebo z deficitov v oblasti sluchového analyzátora, ktoré im spôsobujú nedostatočné rozvinutie fonemického sluchu [6]. Lechta definoval fonemické

uvedomovanie ako schopnosť akustického, hlasového uvedomenia si formy reči orálne a schopnosť auditívne vyčleniť slová vo vetách, neskôr slabiky v slovách a za najvyššiu úroveň fonemického uvedomovania považoval vyčleňovanie jednotlivých hlások v slovách, ich poradie a počet [17]. Na základe uvedeného považujeme stimuláciu fonemického uvedomovania za jeden z aktuálnych inovatívnych prístupov cielenej špeciálnopedagogickej intervencie v oblasti osvojovania čitateľskej gramotnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v predčitateľskom období.

1. Sociálne znevýhodnené prostredie

Sociálne prostredie je prostredím, ktoré najviac ovplyvňuje život človeka, pričom je tvorené všetkými ľuďmi, medzi ktorými človek žije, ale aj vzťahmi a spoločnými aktivitami, ktoré sa v živote človeka vyskytujú. Primárne sociálne prostredie tvorí u väčšiny časti populácie ich rodina [16]. Sociálne prostredie má na človeka pozitívny alebo negatívny vplyv. Ak má sociálne prostredie na človeka negatívny dopad, vtedy hovoríme o sociálne znevýhodnenom prostredí. Kovalčíková a Džuka definujú toto prostredie ako také, ktoré obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti, ktoré tvorí školské vzdelávanie, a zo sociálnych dôvodov tvorených primárne osobami, ktoré sa starajú o výchovu dieťaťa a bezprostredné spoločenstvo, v ktorom rodina žije [15]. Klein a Rosinský definujú sociálne znevýhodnené prostredie 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*“ [13, s. 7]. Bakošová (In Horňák, Fudalyová 2018) opisuje sociálne znevýhodnené prostredie ako prostredie, ktoré je manifestované nízkou úrovňou života, nezamestnanosťou, chudobou, alkoholizmom, násilím, rozvodmi, súžitím viacerých generácií a rodín na malom priestore, pričom všetky tieto faktory degradujú integritu osobnosti.

S pojmom sociálneho znevýhodnenia sa spája aj pojem sociálnej exklúzie, ktorú Zíková definuje ako situáciu, pri ktorej sa určitá skupina ľudí izoluje od ostatných jedincov v spoločnosti [1]. Švec hovorí o tom, že pri sociálnom vylúčení, exklúzii zohráva špecifickú úlohu etnická príslušnosť prislúchajúceho jedinca [1]. Na Slovensku tvoria najväčšiu rodovo-kmeňovú marginalizovanú etnickú skupinu Rómovia [6]. Šilonová, Klein (In Horňák, Fudalyová 2018) zdôrazňujú to, že väčšina autorov spája termín sociálne a jazykovo znevýhodnené prostredie s ľuďmi žijúcimi v komunite etnika Rómov.

Pri dieťati zo sociálne znevýhodneného prostredia hovoríme o inom životnom kontexte ako pri dieťati z majoritnej spoločnosti. Celkový vývin dieťaťa z prostredia, ktoré je sociálne znevýhodnené, prebieha vo výrazne odlišných podmienkach ako u väčšiny detí rovnakej vekovej kategórie [1]. Dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia je dieťaťom žijúcim v nízkych sociálnych a ekonomických podmienkach (Žaškovská In Horňák Fudalyová 2018). V Pedagogickom slovníku (2009, s. 267) sa pojem sociálne znevýhodnený jedinec definuje ako „*dôsledok sociálneho postavenia, v ktorom sa nachádza, má obmedzený prístup k vybraným materiálnym a spoločenským záležitostiam.*“ Z hľadiska majoritnej spoločnosti je to dieťa, ktoré nemá uspokojené základné potreby, čo sa prejavuje v zaostalosti vo vývine v oblasti intelektovej, emocionálnej a sociálnej. Trochtová (In Horňák, Fudalyová 2018) tvrdí, že sociálne prostredie dieťaťa vyrastajúceho v rómskej komunite netvorí iba nukleárna rodina, ale aj spolužitie viacerých generácií, pričom dôležitú rolu pri vývoji zohráva aj etnická komunita, v ktorej sa dieťa nachádza.

Dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia definuje zákon č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní (tzv. školský zákon) ako „*dieťa žijúce v prostredí, ktoré nedostatočne podnecuje jeho komplexný rozvoj, vzhľadom na neuspokojivé rodinné, ekonomické, sociálne a kultúrne podmienky*“ [29]. Skupina žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je v praxi najčastejšie definovaná na základe faktorov, ktoré tvoria prekážky pri ich edukácii, pričom príčina týchto prekážok nemá pôvod v nepriaznivom zdravotnom stave dieťaťa [22]. U žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v procese ich edukácie, môžeme pozorovať znaky psychickej i kultúrnej deprivácie [6]. Hartl, Hartlová kultúrnu depriváciu chápu ako oslabenie v oblasti jazyka

a intelektu, pričom je táto deprivácia zakorenená v rodinách, v ktorých absentujú základné funkcie života a žiaci v tomto dôsledku zaostávajú a nedokážu rozvíjať svoje záujmy [4]. Psychickú depriváciu charakterizujú Průcha, Walterová, Mareš ako stav, pri ktorom základné psychické potreby dieťaťa nie sú uspokojené, v adekvátnej kvantite i kvalite, a to v priebehu dlhšieho časového obdobia [24].

2. Čitateľská gramotnosť a proces jej osvojovania u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia

Čítanie patrí medzi fundamentálne ľudské vlastnosti podmieňujúce vyššiu životnú kvalitu, pričom znalosť čítania je nevyhnutná na dosahovanie školských úspechov, ale má dôležitú úlohu aj v rámci celoživotnej edukácie (Belásová In Mazáková, Dubayová 2012). Garbe zdôrazňuje, že čítanie nie je činnosťou osamelou, ale sociálne okolie dieťaťa, podporujúce sociálne a komunikačné kontexty, pri tejto aktivite zohráva zásadnú úlohu [30]. Hlebová charakterizuje čítanie ako komplikovaný psychický proces, ktorý prechádza tromi štádiami: najprv je potrebná vizuálna analýza slova, nasleduje syntéza grafém do slova a výsledkom je fonemické prevedenie podoby slova [7]. Podľa Čižmároviča a Kalnej je čítanie procesom, ktorého úlohou je sprostredkovať dramatické a literárne umenie, ktoré má dopad na kultiváciu a humanizáciu ľudskej bytosti, na jej všestranný rozvoj v oblasti estetickej aj etickej [2]. Spitzer v súvislosti s čítaním hovorí o tzv. Matúšovom efekte (z angl. Matthew effect), podľa ktorého je čítanie proces, ktorý sa počas života navrstvuje a úroveň danej zručnosti je priamo úmerná s prvotným impulzom od narodenia dieťaťa [30]. Daný efekt súvisí najmä s podnetným prostredím a rozvojom slovnej zásoby a komunikácie detí, ktorým rodičia pravidelne čítali. Lipnická (In Kubíková 2014) definuje gramotne podnetné prostredie ako také, ktoré je podstatnou súčasťou čitateľskej gramotnosti a vychádza z troch premenných: literárne podnetné prostredie, detská stimulácia, nadobudnuté zručnosti, vedomosti a skúsenosti pri čítaní.

Kašiarová definuje čitateľskú gramotnosť ako schopnosť jedinca spracovávať informácie z prečítaného textu [12]. Korsňáková a Helgová (In Kubíková 2015) vnímajú čitateľskú gramotnosť ako súbor zručností, vedomostí a stratégií, kontinuálne sa rozvíjajúcich v priebehu celého života. Atribúty ako porozumenie a uvažovanie o rôznych textoch determinujú pojem čitateľskej gramotnosti. Sopková a kol. dodávajú, že kognitívne determinanty môžu tvoriť eventuálne prediktory čitateľskej gramotnosti [25]. V štúdiu PISA je čitateľská gramotnosť definovaná ako „porozumenie, používanie, zhodnotenie textov, uvažovanie o nich a zaangažovanosť čitateľa do čítania s cieľom dosahovania osobných cieľov, rozvíjania vlastných vedomostí a schopností a podieľania sa na živote spoločnosti“ [19, s. 22]. Výskum PIRLS (z angl. Progress in International reading literacy) poukazuje na to, že vzťah medzi sociálno-kultúrnym zázemím žiaka a jeho čitateľskou gramotnosťou je vzťahom priamo úmerným [30].

Mazáková, Dubayová (2012) realizovali výskum, v ktorom komparovali čitateľskú gramotnosť žiakov druhého ročníka pri intaktných žiakoch a pri žiakoch zo sociálne-znevýhodneného prostredia. Záverom ich výskumu bolo zistenie, že u žiakov z prostredia, ktoré je sociálne znevýhodňujúce, sa potvrdilo zaostávanie v technike čítania, ale aj pri porozumení textov. Štátna školská inšpekcia sa v rokoch 2015 až 2020 zaoberala hodnotením úrovne gramotnosti žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej MRK) [26]. V oblasti čitateľskej gramotnosti dospeli k záverom, že žiaci z MRK vykazujú výrazne nižšiu schopnosť práce s textom a jeho porozumením. Zistené nedostatky vyplývajú zväčša z nedostatočne osvojeného vyučovacieho jazyka a slabšej verbálnej komunikácie s oslabenou úrovňou slovnej zásoby.

3. Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina

Foneticko-fonologická rovina jazyka je zvukovou rovinu jazyka, ktorá je demonštrovaná tým, ako sa dané slová vyslovujú a tým, ako sa je možné v zvukovej štruktúre slova orientovať [7]. Pojem fonematické uvedomovanie je úzko spätým pojmom s foneticko-fonologickou rovinou jazyka, ktorý indikuje uvedomovanie si zvukových segmentov v slovách, pričom s týmito segmentami je možné manipulovať a pracovať [28]. Lechta definuje fonematické uvedomovanie ako schopnosť akustického uvedomenia si formy reči orálne, pričom sa vie zamerať a auditívne vyčleniť slová vo vetách, neskôr slabiky v slovách a za najvyššiu úroveň fonematického uvedomovania je považované vyčleňovanie jednotlivých hlások v slovách, určovanie ich poradia a počtu [17]. Mikulajová hovorí o tom, že fonematické uvedomovanie sa prejavuje tým, že dieťa je schopné riešiť úlohy, ktoré sú zamerané na manipuláciu so slabikami alebo fonémami nachádzajúcimi sa v slovách [21]. Deti v predškolskom veku si osvojujú primárne základné, najjednoduchšie operácie, ktoré nadobúdajú spontánne. Medzi tieto operácie je patrí slabikovanie, určovanie prvej slabiky alebo fonémy v slove a tvorenie či rozlišovanie rýmov.

Koncepcia fonematického uvedomovania, ktorá je ukotvená v ruskej vývinovo-psychologickej teórii učenia, vznikla na základe ruskej metodiky. Táto metodika bola vytvorená detským psychológom D. B. El'koninom koncom 50. rokov 20. storočia na výučbu čítania v 1. Ročníku na základných školách [3]. Autor El'konin [28] v teoretickej sfére odôvodnil reláciu medzi čítaním a fonematickým uvedomovaním, čo neskôr dokázal pretransformovať v ním vytvorenej metóde čítania; na slovenské pomery bola táto metodika preložená a upravená autorkou Mikulajovou a Dujčíkovou [20]. Autorky metódu fonematického uvedomovania opisujú ako vedecky založenú metódu, ktorej bazálnou črtou je uvedomovanie si zvukovej štruktúry jazyka. Metódu je možné využiť na rozvoj predčitateľskej kompetencie, nácviku čítania, foném a grafém a na ľahšie pochopenie reťazca písmen v jednotlivých slovách. El'konin túto metódu vytvoril formou hry, pri ktorej sa dieťa hrovou formou učí o slovách a jazyku. Nováková a kol. tvrdia, že fonematické uvedomovanie je všeobecne ponímané ako prediktor pri vývoji čítania a písania [23]. Hrehová opisuje, že v šlabikári, ktorý je založený na fonematickom uvedomovaní, je prvých tridsať hodín zameraných na fonematické uvedomovanie, zvukovú štruktúru slov, pričom až tridsiata prvá hodina načrtáva spoznávanie grafickej podoby písmen, grafém [11].

Autorky Mikulajová, Dujčíková [20], Tokárová, Mikulajová [28] a Hrehová [11] opisujú 4 etapy predgrafemického štádia dieťaťa a tréningu fonematického uvedomovania podľa ktorých sa pri metóde postupuje:

1. etapa: Predstava o slove, slabičná analýza, štruktúra slov

Pre túto etapu je charakteristická deľba slov na slabiky, rytmizácia slabík, grafické zaznamenávanie slabík v slove pomocou oblúčikov, vrátane dĺžňov;

2. etapa: Hlásková analýza, štruktúra slova

Etapa je definovaná hláskovou analýzou a syntézu, používaním schém a jednofarebných žetónov, určovaním prvej hlásky v slove, prácou s trojhláskovými a štvorhláskovými slovami;

3. etapa: Samohlásky a spoluhlásky; krátke a dlhé samohlásky

Počas tejto etapy sa dieťa učí diferencovať samohlásky a spoluhlásky, červené okrúhle žetóny sú využité pre samohlásky, žlté štvorcové žetóny pre spoluhlásky, vyznačovanie dĺžky samohlások;

4. etapa: Mäkké a tvrdé spoluhlásky

Posledným krokom je venovanie pozornosti rozdielom v tvrdých a mäkkých spoluhláskach, využíva sa špeciálny znak s jednou čiarou na žltých žetónoch pre mäkké a špeciálny znak s dvoma čiarami pre tvrdé spoluhlásky.

El'koninova metóda využíva metodiku, ktorá postupuje od poznávania hlások vo forme orálnej reči, po zvládnutí ktorej prechádza k reprezentácii v grafémovej podobe. Výnimočnosť metódy je v tom, že je stavaná na základe teoretických fragmentov dotýkajúcich sa oblasti neurofyziológie a psycholingvistiky. Dieťa pri tejto metóde prechádza systematicky, pričom preniká do zvukovej štruktúry jazyka, začínajúc slabikami, následne fonémami a na záver sa oboznamuje s grafémami [28]. Mikulajová, Dujčíková hovoria o využití dvoch teoretických východísk, a to je metóda učenia, poskytujúca priestor na improvizáciu a učenie formou *pokus omyl*, a psycholingvistické zakorenenie metódy [20]. Hrehová hovorí o odlišnosti tejto metódy od

klasických metód ako je analyticko-syntetická metóda či metóda globálnych prístupov [11]. Základom El'koninovej metódy je na základe spoznávania materinského (v našom prípade slovenského – nematerinského) jazyka formovať základný mechanizmus čítania. Základným prostriedkom učenia pri El'koninovej metóde predstavuje modelovanie mentálnej činnosti, ktorá sa modeluje a vykonáva pomocou žetónov a grafických schém, ktoré slúžia na fixáciu, ale aj korekciu chýb.

Mikulajová a Dujčíková konštatujú, že metódu je vhodné využiť pri deťoch od 5 rokov, u ktorých je možný výskyt určitých patologických javov, prediktory porúch učenia, pre deti pochádzajúce z sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia či prostredia inojazyčného [20]. Hrehová hovorí, že optimálnym počtom zúčastňujúcich sa tejto metódy je počet štyroch až šiestich žiakov, pričom v párnom počte je práca efektívnejšia a frekvencia stretnutí by mala byť pevne stanovená najlepšie trikrát do týždňa [11].

4. Metodika výskumnej časti dizertačnej práce

Pri realizácii výskumnej časti využijeme výskumné metódy a diagnostické nástroje kvalitatívneho aj kvantitatívneho charakteru. Výskumný súbor budú tvoriť žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia v mladšom školskom veku v rámci experimentálnej a kontrolnej skupiny. Výber výskumného súboru bude v oboch skupinách zámerný a bude podliehať nasledujúcim kritériám: žiaci budú v mladšom školskom veku (6-7 rokov, prípravný až 1. ročník ZŠ) a budú pochádzať zo sociálne znevýhodneného prostredia (marginalizovaná rómska komunita). V experimentálnej skupine bude prebiehať výskumné overovanie intervenčného programu primárne na základe metódy fonematického uvedomovania pričom v kontrolnej skupine bude overovanie prebiehať bez aplikácie zostaveného intervenčného programu.

Hlavným cieľom empirickej časti výskumu bude tvorba a verifikácia intervenčného programu založeného na fonematickom uvedomovaní jazyka a reči v procese rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v mladšom školskom veku. Výskumný problém je formulovaný v podobe otázky: *Existuje kauzálny vzťah medzi úrovňou fonematického uvedomovania jazyka a reči a procesom osvojovania čitateľskej kompetencie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v mladšom školskom veku v predčitateľskom období?*

Na základe daného výskumného problému sme si stanovili hypotézy výskumu:

Hypotéza č. 1

V procese rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov v experimentálnej skupine po aplikácii intervenčného programu zaznamenáme *menej chýb vo fonetickom rozlišovaní (sluchom)* dlhých a krátkych hlások, tvrdých a mäkkých spoluhlások v komparácii s kontrolnou skupinou žiakov.

Hypotéza č. 2

V procese rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov v experimentálnej skupine po aplikácii intervenčného programu zaznamenáme *menej chýb v grafickom rozlišovaní (zrakom)* dlhých a krátkych hlások, tvrdých a mäkkých spoluhlások v komparácii s kontrolnou skupinou žiakov.

Hypotéza č. 3

V procese rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov v experimentálnej skupine po aplikácii intervenčného programu zaznamenáme *menej chýb v spôsobe čítania* v komparácii s kontrolnou skupinou žiakov.

Hypotéza č. 4

V procese rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov v experimentálnej skupine po aplikácii intervenčného programu zaznamenáme *menej chýb v technike čítania* v komparácii s kontrolnou skupinou žiakov.

Hypotéza č. 5

V procese rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov v experimentálnej skupine po aplikácii intervenčného programu zaznamenáme *menej chýb v porozumení čítania* v komparácii s kontrolnou skupinou žiakov.

Operacionalizácia premenných:

Závislú premennú bude predstavovať fonetické rozlišovanie hlások (sluchom), grafické rozlišovanie hlások (zrakom), spôsob čítania, technika čítania, porozumenie čítania; *nezávislú premennú* bude predstavovať zostavený intervenčný program a vek žiakov.

Realizácii výskumu bude predchádzať vstupné pozorovanie žiakov, rozhovor s rodičmi a následné spracovanie kazuistík. V rámci výskumu bude naša pozornosť upriamená na fonematické uvedomovanie, preto sme ako diagnostický nástroj zvolili Matějčekovu skúšku sluchovej diferenciacie, analýzy aj syntézy, ktorou môžeme diagnostikovať schopnosti detí auditívne rozlišovať zvuky hovorenej reči. Skúšku skoncipoval J. M. Wepman, pre naše podmienky ju upravil Z. Matějček (1987). Pri skúške sluchovej diferenciacie úlohou dieťaťa je rozlíšiť či sú alebo nie sú dvojice nezmyselných slov rovnaké. Skúška analýzy a syntézy je zameraná na hodnotenie úrovne schopnosti rozkladať slová na hlásky, a naopak, z jednotlivých hlások skladať slová (ibidem). Testom na meranie čiastkových funkcií, vizuálnej percepcie a grafickej podoby hlások, je Edfeltov reverzný test (T - 1), ktorý umožňuje zisťovanie úrovne vizuálnej percepcie, ktorá je potrebná pri osvojovaní čítania a písania (Kollárová, Kuncová 2019). Následne bude využitý diagnostický nástroj na zisťovanie úrovne čítania (Čížmarovič, Kalná 1991).

Hlavnou výskumnou metódou bude experiment spočívajúci vo verifikácii zostaveného intervenčného programu fonematického uvedomovania v experimentálnej a kontrolnej skupine. Výstupné hodnotenie žiakov bude opäť realizované pomocou Matějčekovej skúšky sluchovej diferenciacie, analýzy a syntézy [18], Edfeltovho reverzného testu (T - 1), diagnostického nástroja na meranie úrovne čítania [2], a to v komparácii experimentálnej a kontrolnej skupiny. Následne bude vykonaná analýza a interpretácia výsledkov výskumu slovne, v prehľadných tabuľkách a grafoch, vyhodnotenie hypotéz výskumu a na základe výsledkov výskumu budú spracované odporúčania pre špeciálnopedagogickú prax.

Záver

U žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia môžeme hovoriť o deficitoch v oblasti sluchového analyzátora, čo spôsobuje nedostatočné rozvinutie fonematického sluchu, čím sa môže spomaľovať vývin reči a následne aj oneskorenie psychického vývinu jedinca (Rubinštejnová In [10]). Na základe tohto tvrdenia môžeme konštatovať, že rozvoj fonematického sluchu má dopad na osobnosť človeka. Cieľom prezentovaného príspevku bolo opísať teoretické východiská skúmanej problematiky, demonštrovať návrh metodiky výskumnej časti dizertačnej práce založenej na inovatívnom edukačnom prístupe spočívajúcom vo fonematickom uvedomovaní jazyka a reči u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v procese osvojovania čitateľskej gramotnosti v predčitateľskom období.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BURKOVIČOVÁ, R., 2016. *Děti ze sociokulturně nevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Universitas Ostraviensis. ISBN 978-80-7464-812-0.
2. ČÍŽMAROVIČ, Š., KALNÁ, V., 1991. *Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-0800419-0.
3. GALPERIN, P. J., 1984. *Úvod do psychológie*. Bratislava: SPN.
4. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7686-5

5. HLEBOVÁ, B., 2016. Špeciálna didaktika slovenského jazyka a literatúry. In: Hlebová a kol., 2016. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1644-8.
6. HLEBOVÁ, B., 2018. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2089-6.
7. HLEBOVÁ, B., 2022. *Jazyková a literárna výchova v špeciálnej edukácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2974-5.
8. HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V. 2015. *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1456-7.
9. HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2018. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komúní*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2003-2.
10. HORŇÁK, L., 2014. *Problémové správanie a jeho pedagogické riešenie (u dieťaťa v predškolskom veku pochádzajúceho zo sociálne znevýhodneného prostredia)*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1011-7.
11. HREHOVÁ, A., 2013. *Metóda D. B. El'konina v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
12. KAŠIAROVÁ, N., 2011. *Čitateľská gramotnosť v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-378-7.
13. KLEIN, V., ROSINSKÝ, R., 2007. Sociálne znevýhodnené prostredie a Rómovia v kontexte kvality edukácie. In: *Učiteľ*. [online]. Dostupné na: https://www.academia.edu/23861543/Soci%C3%A1lne_znev%C3%BDhodnen%C3%A9_prostredie_a_r%C3%B3movia_v_kontexte_kvality_eduk%C3%A1cie.
14. KOLLÁROVÁ, M., KUNCOVÁ, Z., 2019. Odchýlky vo výsledkoch typické pre diagnózu špecifická porucha učenia z pohľadu psychológa. In: Vladová, K., Porubovičová, Ľ. (eds.). *Návrh minimálnych diagnostických štandardov pre špecifické poruchy učenia, poruchu aktivity a pozornosti a narušenú komunikačnú schopnosť*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-235-8.
15. KOVALČÍKOVÁ, I., DŽUKA, J., 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In: *Pedagogika.sk*. Roč. 5, č. 1. s. 5-27.
16. LACA, S., 2011. *Vybrané kapitoly sociálnej pedagogiky pre sociálnych pracovníkov*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-014-9.
17. LECHTA, V., 2002. Narušená komunikačná schopnosť. In: Lechta, V., 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Osveta, Martin. ISBN 80-8063-100-X.
18. MATĚJČEK, Z., ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z., 1987. *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
19. MIKLOVIČOVÁ, J., VALOVIČ, J., 2019. *Národná správa PISA 2018*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-89638-32-1.
20. MIKULAJOVÁ, M., DUJČÍKOVÁ, O., 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina. Metodická príručka*. Bratislava: Dialóg, s. r. o. ISBN 80-968502-1-0.
21. MIKULAJOVÁ, M., 2020. Fonematické uvedomovanie, čítanie a raná intervencia u detí so sluchovým postihnutím. In: *Listy klinické logopedie*. Roč. 4, č. 2, s. 7-83. DOI: 10.36833/kl.2020.043.
22. NĚMEC, Z. a kol., 2019. *Vzdelávaní žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.
23. NOVÁKOVÁ, I., SCHÖFFLEOVÁ M.N., MIKULAJOVÁ, M., 2020. *Když dítě vidí, co má slyšet. Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením*. České Budejovice: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-184-5.
24. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7647-6.

25. SOPKOVÁ, J., HLEBOVÁ, B., PALKOVÁ, V., 2014. Čitateľská gramotnosť žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii a jej kognitívne determinanty: analýza výsledkov z predvýskumu. In: Hrebeňárová, L. Žolnová, J. (eds.). *Študent na ceste k praxi III*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1116-0.
26. Štátna školská inšpekcia, 2021. *Žiaci z marginalizovaných rómskych komunit dosahujú nízku úspešnosť v testoch z finančnej, čitateľskej i prírodovednej gramotnosti. Venuje sa im dostatočná pozornosť?* [online]. Dostupné na: <<https://www.ssi.sk/2021/06/02/ziaci-z-marginalizovanych-romskych-komunit-dosahuju-nizku-uspesnost/>>.
27. ŠUHAJDOVÁ, I., 2016. Sociálne znevýhodňujúce prostredie. In: *Inkluzívna edukácia*. Praha: Portál, s. 437-452.
28. TOKÁROVÁ, O., MIKULAJOVÁ, M., 2012. Čítanie podľa El'konina – charakteristika prístupu a opis metódy. In: *Pedagogika*. Roč. 62, č. 1-2, s. 34-44.
29. *Zákon č. 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné na: www.statpedu.sk.
30. ZEMANČÍKOVÁ, V., 2021. Sociálne aspekty čitateľskej gramotnosti s akcentom na dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia na Slovensku. In: *Sociální pedagogika*. Roč. 9, č. 2. s. 23-40. ISSN 1805-8825.

Information about authors:

Mgr. Dominika Karabasova – Internal PhD Student, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

doc. PaedDr. Bibiana Hlebova, PhD. – Department of Special Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

MUZYKA I SZTUKA W PEDAGOGICE

PRVKY FANTASTIKY V TVORBE SIMONA STÅLENHAGA A MOŽNOSTI ICH VYUŽITIA VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII

ELEMENTS OF FANTASY IN THE WORK OF SIMON STÅLENHAG AND THE POSSIBILITIES OF THEIR USE IN CREATIVE EDUCATION

Slavomír Capek

Slavomír Capek

Abstrakt

Simon Stålenhag je tvorcom niekoľkých úspešných knižných titulov určených pre bližšie nešpecifikované vekové kategórie. Dokážu reálne osloviť detského recipienta ako aj dospelého diváka. Základným tematickým okruhom švédskeho autora Simona Stålenhaga je dystopická budúcnosť ľudstva, ktoré je závislé na moderných technológiách. Závislosť sa prehĺbuje najmä preto, že hranica medzi ľudskou bytosťou a strojom je stále viac nejasnejšia. Svoje sci-fi príbehy umiestňuje i do minulosti. Autor sa takto snaží naznačiť, že sa v súčasnej dobe môžu diať zásadné veci, ktoré môžu formovať našu budúcnosť. Autor sám ilustruje napínavé a tajomné príbehy vlastnými fantazijnými digitálnymi maľbami. Ich spoločným menovateľom je vo všetkých knihách prekrývanie všednej reality a sveta technologických bytostí, ktoré takto navzájom vytvárajú tretiu dimenziu v prítomnom okamihu. V tejto štúdiu sa pokúsime upozorniť na vzájomný vzťah textu a ilustrácií, ktorý sa na prvý pohľad môže javiť ako disproporčný. Údernosť kníh, zdá sa, spočíva v kontraste nenáročného, miestami až minimalistického opisu deja a výpravných ilustrácií, z ktorých by mnohé mohli pôsobiť ako samostatné umelecké diela. Zároveň by sme chceli pre pedagógov navrhnúť možnosti práce s autorskými ilustráciami vo výtvarnej edukácii. Ich originálny imaginatívny potenciál vo väzbe na kritický postoj k nebezpečným tendenciám súčasnej civilizácie umožňuje prepájanie výtvarnej edukácie so vzdelávacími oblasťami umenie a kultúra, človek a svet práce, príroda a spoločnosť. V našej štúdiu tieto možnosti bližšie analyzujeme na príklade dystopického grafického románu s názvom *Pasáž*.

Annotation

Simon Stålenhag is the creator of several successful book titles intended for unspecified age categories. They can realistically address a child recipient as well as an adult viewer. The basic theme of the Swedish author Simon Stålenhag is the dystopian future of humanity, which is dependent on modern technologies. Dependence is deepening mainly because the line between human being and machine is becoming more and more blurred. He also places his sci-fi stories in the past. In this way, the author tries to indicate that fundamental things can happen in the present time that can shape our future. The author himself illustrates exciting and mysterious stories with his own fantasy digital paintings. Their common denominator in all books is the overlapping of everyday reality and the world of technological beings, which in this way mutually create a third dimension in the present moment. In this study, we will try to draw attention to the mutual relationship between text and illustrations, which at first glance may appear disproportionate. The strikingness of the books, it seems, lies in the contrast between the undemanding, sometimes even minimalist description of the plot and the narrative illustrations, many of which could act as independent works of art. At the same time, we would like to suggest to educators the possibilities of working with author's illustrations in art education. Their original imaginative potential in connection with a critical attitude towards the dangerous tendencies of contemporary civilization also enables the linking of art education with the educational areas of art and culture,

man and the world of work, nature and society. In our study, we analyze these possibilities more closely on the example of a dystopian graphic novel called *Passage*.

Kľúčové slová: imaginácia, výtvarná edukácia, text, ilustrácia, dystopia.

Key words: imagination, art education, text, illustration, dystopia.

1. Fantaskno, fantázia, imaginácia a predstavivosť vo vzťahu k detskému percipientovi

Keď pozorujeme postapokalyptické krajiny zo Stálenhagových ilustrácií, nepochybne nás napadnú adjektíva ako futuristické, surreálne, dystopické, katastrofické, melancholické, desivé či numinózne, apod. Každý z týchto prívlastkov by nepochybne odkazoval ku konkrétnym prítomným aspektom. Je však potrebné spomenúť aj fakt, že napriek moderným technologickým kulisám tejto autorskej časopriestorovej vízie predsa len vidíme niečo, v čom prežíva určitý archetyp. Motívy kolabujúcej civilizácie, masy, jednotlivca, prírody, sú v rôznych podobách prítomné vo všetkých historických obdobiach ľudstva, tak vo výtvarných tendenciách, ako aj v ďalších druhoch umenia (literatúra, divadlo, film).

Keď sa klinický psychológ, teoretik umenia a filmu Ivo Pondělíček vyjadroval k charakteru temných krajín legendami opradeného manieristu Desidéria Monsúia (1593-1644), akoby by hovoril o Stálenhagovom videní sveta, len v iných dobových kulisách: „*Je tu krajina zcela vysněná, nadreálná, se všemi záhadnými jevy a iracionálním tajemstvím – prohlédneme-li si měsíc, je v něm prokreslený pětistkový jetel, a to je motiv hodný snu. Postavy na Monsúových obrazech jsou jakoby součástí ruin a ríticích se chrámů, jsou zajedno s rekvizitami zániku. Je to víc než romantické spojení, je to též nadskutečné, nadreálné*“ [9]. Detský recipient si tieto rozdiely zrejme v plnej miere neuvedomuje, určite však vníma kontrasty v podobe odchýliek od všednej reality.

Pondělíček ako prvý v našom prostredí rozlišoval medzi pojmami „fantázia“ a „fantaskno“. Hovorí, že fantaskno vyjadruje „*vlastnost určitého uměleckého díla (více či méně proto fantaskního) a jako každá objektivně daná vlastnost může být z díla eliminována a podrobena pak vědeckému zkoumání. Naproti tomu fantazii chápeme jako vžitý termín psychologie. Jde vlastně o duševní proces obrazotvornosti. Fantaskno je objektivní, fantazije subjektivní. První je výsledkem, druhá počátkem tvůrčího procesu*“ [9, s. 26].

Autor týchto myšlienok ďalej konštatuje, že ak je fantázia skutočne prítomná aj v tých najelementárnejších ideách, o to viac by sme mali fantaskno hľadať a nachádzať v umeleckých dielach. Predovšetkým v nich sa skrýva potenciálny náboj, schopnosť prebudiť silný afekt a doslovné vytrženie prostredníctvom originálnej metafory, revolučnosti, silnej citovej asociácie. Je to práve prítomnosť fenoménu fantaskna, vďaka ktorému dokáže umenie prekvapiť a uniesť myseľ recipienta [9].

Imaginatívny potenciál je prítomný v každom človeku a je možné rozvíjať ho v každom veku: „*Mít imaginativní schopnost znamená, že člověku je dáno, aby více či méně viděl obraz něčeho, co už nebo ještě není a co se možná ani nikdy nestane*“ [5, s. 13]. Kastová na tej istej strane nadväzuje na fenomén „predstavivosi“, o ktorom hovorí: „*Představivosti vděčíme za tvůrčí výtvořy, které pak opět naši představivost podněcují. Dobrým příkladem je literatura, která je jako stvořená k tomu, aby podněcovala naši fantazii, abychom se v představách vcítili do různých povah*“ [5, s. 13].

Predovšetkým ilustrácie z knihy *Pasáž* môžu – napriek textu určenému skôr dospelému čitateľovi – reálne osloviť hornú vekovú hranicu recipientov mladšieho školského veku. Okrem toho, že na nich evidujeme mnoho sci-fi prvkov či futuristických vízií, sú po výtvarnej stránke zobrazené takmer hyperrealistickým spôsobom s filigránskym zmyslom pre technologický detail. Práve tieto dve zdanlivo protichodné ingrediencie majú potenciál osloviť recipientov tejto vekovej kategórie. Vyplýva to aj z konštovania Končekovej o charaktere predstáv a fantázie v tomto veku:

„Predstavy sa vyznačujú názornosťou, živosťou a konkrétnosťou, často sú však nejasné, nepresné, medzerovité a obvykle silne citovo zafarbené. Fantázia je veľmi živá. Umožňuje dieťaťu kombinovať a pretvárať predstavy a tak má veľký význam v procese formovania pojmov a operovania s nimi pri myšlienkovvej činnosti. Priaznivo pôsobí na osvojovanie si učiva, na rozvoj reči a na budúcu tvorivosť. Fantázia sa rozvíja pri rôznych konštruktívnych hrách (o. i. pri kreslení), pri písaní slohových úloh, a pod. Dieťa v mladšom školskom veku už dokáže rozlíšiť skutočnosť a fantáziu (mizne tzv. detská lož). Stále viac vniká do životnej reality a fantázia je realitou do istej miery potlačená“ [7, s. 164].

Z toho vyplýva, že Stålenhagove ilustrácie sú napriek ťažšiemu filozofickému presahu textu *Pasáže* pre žiakov v tomto veku vhodné pre prácu na hodinách výtvarnej výchovy. Futuristický charakter väčšiny strojov, vojenských vozidiel, robotov, pochmúrne, zničené opustené mestá či ponurá krajina. To všetko sú silné impulzy pre vzbudenie záujmu a pozorovanie veľkého množstva navzájom prepojených detailov. Od tejto fázy je možné presmerovať pozornosť žiaka ku globálnejším problémom, ktoré predstavujú pôvod, skutočne znepokojivé pozadie za týmito prvotnými kulisami apokalypsy.

Aj vo výtvarnom vývine totiž žiaci tejto vekovej kategórie prirodzene spejú k realizmu a aj skúsenosti pedagógov potvrdzujú inklinovanie k imitácii reálnych predlôh [10]. V prípade ilustračných zobrazení k *Pasáži* je určitou nadstavbou sci-fi aspekt a všadeprítomné tajomno vznášajúce sa nad celou dejovou líniou, prítomné ak v ilustráciách, ako aj v sprievodnom texte, ktorý však prekvapuje svojím jednoduchým, no napriek do deja vŕahujúcim rozprávaním. Stretnutie realistického Stålenhagovho štýlu s náznakom dekolóracie, ktorá umocňuje pocit tušeného nebezpečenstva a dramatického konca s pocitom neurčitosti a tajomstva je syntézou toho, čo dieťa mladšieho školského veku nepochybne zaujme a poskytne mu dostatok priestoru na rozjímanie o témach, ktoré sa zdajú byť vhodné skôr pre dospelých, ale detskí recipienti im aj s pomocou intuície a výkladu pedagóga môžu porozumieť.

Určite je tu však aj isté riziko. Pedagóg si musí vopred určiť jasný cieľ a vopred narysovať určité hranice, ktoré vzhľadom na skúsenostný komplex detských recipientov neprekročí. Táto pomerne ponurá a náročná téma, sprevádzaná originálnymi, ale dramatickými a často melancholickými ilustráciami, môže recipienta mladšieho veku strhnúť k rôznym digresiam, fragmentárnosti, rozpadu zmyslu pre celok. Detská predstavivosť by sa ľahko mohla vymknúť kontrole: „Také slovo „predstavivosť,, naznačuje, že si niečo „jenom“ predstavujeme, že to neodpovedá skutočnosti – je tu zreteľný strach, že se člověk díky imaginaci může vytratit ze světa, který my všichni pokládáme za skutečný, do „světa neskutečného“. Výraz „predstavivosť“ naznačuje, že máme co dělat se silou – musíme počítat s její dynamikou. Dovede totiž vyvolat změny, a proto je náš strach před ní odůvodněný“ [5, s. 14].

1.1. Nástrahy na ceste apokalyptickou krajinou. Dystopický grafický román *Pasáž* s prvkami sci-fi, sa odohráva v roku 1997 v Amerike poznačenej technologicky vysoko vyspelou avšak devastujúcou vojnou. Dvaja hlavní protagonisti Michelle a jej malý robot utekajú naprieč zničenou krajinou, kde sa na každom kroku stretávajú s následkami bojov. Krajine dominujú najmä monumentálne vraky vojnových lodí, lietadiel, rôznych dronov, ako aj dizajnérske pútavé technické zariadenia neznámej funkcie dráždiace fantáziu okoloidúcich: „Vnútri v zálive sa povalovali tri bojové lode. Kedysi boli lode tejto triedy pýchou federálnej armády a kotvili pri prístávacích mólach, kde si ich kapitáni pred tisíckami divákov podávali ruku s prezidentmi. A teraz ležali tu. Zvrhnuté z neba, vyhlodané a rozhrýzené morom a napokon opäť v službe ako útesy pre vtáky“ [11, s. 70].

V mnohých kapitolách sa nachádzajú poetické opisy americkej krajiny, ktorá má v každej svojej časti vzhľadom na geografickú polohu, iný charakter, počasie a celkovú atmosféru: „Máj je obdobie prachu. V opare hmly sa vzdúvajú a padajú závaný vetra, nesú so sebou veľké sivohnedé kúdoly prachu, ktoré sa zavýjjajú a syčiac naháňajú nad krajinou. Víria nad zemou, prenikajú kosodrevinou a pokračujú ďalej, až sa nazbierajú do zvlhnených dún, ktoré nebadateľne putujú a rastú v ustavičnom hukote. Kedysi varovali strážcov majákov, aby pridlho nepočúvali more.

Vystríhali ich, že prídu o rozum, prenasledovaní tajomnými hlasmi. Akoby sa v tom dunení nachádzal akýsi kód, ktorý, len čo ho mozog zachytí, nezvratne vyvolá démonov z hlbín“ [11, s. 9].

Kniha je rozdelená do kapitol, z ktorých každá anticipuje nejakú dôležitú časť krajiny: Mohavská púšť, Vrchy, Centrálné údolie, Pobrežie, More.

Putujúci protagonisti sa na mnohých miestach stretávajú s deštruovanou technikou, alebo s odstavenými automobilmi. Získavajú z nich rôzne súčiastky potrebné na ďalšie prežitie či prípadný presun dodatočne získanými odstavenými autami, ktoré sa ukázali byť funkčnými. Zaujímavé napätie vzniká na miestach, kde ilustrácie nekorešpondujú s textom, respektíve, keď autor, ktorý ilustrácie sám vytvoril na náprotivnej strane podrobnejšie nevysvetľuje a nepomenúva predmety a veci, ktoré sú tam zobrazené. Objekty tak pôsobia tajomne. Zdá sa, akoby tak spisovateľ chcel naznačiť ešte prítomnosť niečoho, čo celý dej presahuje. Zrejme nikto s určitosťou nevie, čo sa stalo a zrejme i Michelle a jej robot rozumejú iba malej časti z celkovej mozaiky udalostí. Príkladom tejto stratégie je dvojstranová ilustrácia zo s. 98-99. Na ilustračnom zobrazení pozorujeme zátoku s mólom, v pochmúrnom počasí za súmraku. V prvom pláne je mólo s malým dreveným domom, v ktorom sa svieti. V blízkosti móla trčia vysoko nad hladinou zvláštne a ťažko identifikovateľné objekty organických tvarov pokryté spletenými tenšími káblami a hadicami. Na ich vrcholoch vidno množstvo ľudských postáv, ktoré majú na prilbách rozsvietené červené žiarovky. Ich prítomnosť na týchto útvaroch je nejasná. Je istá pravdepodobnosť, že objekty vyčnievajúce z vody môžu súvisieť z obrovskými temnými vežami, obrysy ktorých sa iba nejasne črtajú v treťom pláne na horizonte krajiny zahalenej súmrakom.

Môžeme iba tušiť, ako veľká časť spomínaných zvláštnych objektov sa nachádza pod hladinou a aký má tvar. A iba ťažko môžeme s istotou tvrdiť, či ide o robotické mechanizmy určené na prácu pod hladinou, alebo o niečo celkom iné. Navyše, ako sme spomínali, autor k nim v texte neposkytuje žiaden komentár. Vzhľadom na väčšie množstvo takýchto objektov, ktoré sa nachádzajú na ilustračných zobrazeniach v knihe, by bolo možné využiť ich tajomný potenciál pre rozvoj fantázie detských recipientov. Pedagóg by mohol zadať úlohu dokresliť neviditeľné tvary týchto záhadných objektov miznúcich pod hladinou každému žiakovi podľa jeho vlastnej predstavy.

Vo výkonovom štandarde „Podnety fotografie“ pre 3. ročník (Štátny vzdelávací program 2014, ďalej už len „ŠVP“) je uvádzaná možnosť doplnenia fotografického podkladu prostredníctvom kresby, maľby, reliéfu či koláže. V obsahovom štandarde je uvedená možnosť rekonštrukcie neúplného obrazu s dôrazom na kresbu, maľbu, zásah do fotografickej kompozície. Výtvarné zadanie by súčasne mohlo byť prepojené aj s literárnou zložkou. Žiaci by okrem kresby alebo maľby (podľa vlastného výberu) mali za úlohu o týchto mechanizmoch niečo napísať, priradiť im nejakú dodatočnú funkciu, prípadne si vymyslieť krátky stručný príbeh o tom, ako asi mohli vzniknúť, ako sa dostali na dané miesto a akú plnia úlohu. Poradie kresba a písanie, alebo opačne, by si určil pedagóg vo vzťahu k zadefinovanému cieľu. Ide o jeden z možných spôsobov rozvíjania imaginácie detí mladšieho školského veku: „*Hovoříme-li o imaginaci, mluvíme o tom, jak vypadá naše představivost, o schopnosti domýšlet, o fantazii, o denním snění*“ [5, s. 13].

1.2. Futuristické motívy v dystopických ilustráciách Simona Stålenhaga. Na ilustráciách dominujú rôzne druhy robotických mechanizmov, ktoré svojou veľkosťou výrazne prevyšujú prítomné ľudské figúry (napr. s. 22-23, 44, 75, 95, 100, 122-123, 123-124). Podobne, ako pri opisovaných objektoch trčiacich nad morskou hladinou, aj tu spisovateľ nie vždy prezradí ich funkcie. Zvedavá pútnička Michelle ich často opisuje: „*Počujte. V tajnom raji v Cape Victory sa stalo čosi neslýchané. Monštrá skutočne existujú – to, čo sa hýbe v hmlách v Cape Victory, nemožno pomenovať inak ako monštrá. Bolo síce vidieť, že tieto veci boli v podstate akési figuríny. A zložili ich ľudia. Bolo vidieť zreteľné časti z dronu: noha, rameno, smejúca sa tvár. Malo to však aj niečo viac. Komplexnosť, akú som predtým nikdy nevidela. Tisíciky káblov, hadíc, plasty, plechy a olej tvorili nepreniknuteľnú organickú masu a neboli iba náhodne poskladané, boli zámerne skonštruované, a pod nerozpoznateľným povrchom sa dal badať akýsi pohyb podobný dýchaniu*“ [11, s. 94].

Možnosti zadania inšpirované robotickými bytosťami z ilustrácií v knihe: navrhni dizajn vlastného robota, udeľ mu špecifické funkcie a vymysli pre neho meno. Pedagóg v tomto prípade môže vychádzať z „Podnetov dizajnu a remesiel“ pre 2. ročník (navrhovanie hračky podľa vlastnej fantázie). Obsahový štandard napríklad rozširuje inšpiračný okruh pre mechanické a statické hračky (s ohľadom na funkcie, materiál, farby, tvary) [12].

Na tej istej strane poskytuje autor prostredníctvom hlavnej protagonistky aspoň náznak objasňujúcej indicie vo vzťahu k spomínanému monštru: „*Za groteskným sa nachádzalo čosi iné. Čosi majestátne. A následne: obyvatelia Point Lindenu. Stovky ľudí navzájom prepojených, ich prilby spojené s olejovým bohom v hmle. Prechádzali okolo nášho auta a vyzerali priam šťastní. Kráčali pokojne a mierumilovne a za naším autom sa opäť zliali do jedného celku a čoskoro zmizli v hmle*“ [11, s. 94]. Na ilustrácii zo s. 51 pozorujeme tri záhadné stroje prechádzajúce cez dopravnú tepnu na neznámom mieste vysoko v horách. Každý z nich má po štyri mechanické nohy a v hornej časti majú namontované veľké kotúče, na ktorých sú natočené hrubé káble: „*Pred autom sa pohybovali žlté pracovné roboty, naložené obrovskými kotúčmi káblov. Pomaly ako korytnačky sa tackali cez cestu a sledovali zväzok vedenia neurografickej siete naprieč spustošeným ihličnatým lesom*“ [11, s. 50].

Neurografická sieť sa spomína v rôznych častiach textu a aj preto je čiastočne možné dedukovať význam, ktorý v tomto dystopickom časopriestore pravdepodobne súvisí s rozširovaním kapacity ľudskej mysle, možnosťou jej „hacknutia“ a energetickým potenciálom človeka. Čitateľovi to však autor na žiadnom mieste explicitnejšie nevysvetľuje. Musí si vystačiť s náznakmi, za asistencie vlastnej predstavivosti, čo je nakoniec zrejme jedna z príčin úspechu Stálenhagových kníh, kde často ostáva otvorený priestor pre prípadné čitateľské nadinterpretácie: „*Elektrické vedenia krížovali oblohu nad nami a keď sme prechádzali zákrutou, videli sme, že drôty vychádzajú z obrovskej budovy v tvare gule, ktorá sa týčila z lesa na horskom úbočí. Para a voda sa valili pomedzi kmene rozkonárených stromov, voda vytvárala potôčiky na lesnom úbočí a stekala po vozovke. Na boku budovy bola umiestnená reklama na Sentre. Myslím, že celé zariadenie patrilo im. V jej vnútri museli uchovávať milióny myslí a energia potrebná na ich uspokojenie roztápala sneh všade naokolo*“ [11, s. 46]. Zadanie pedagóga: Ako si predstavujete myseľ? Vedeli by ste ju výtvarne zobrazit? Skúste nakresliť/navrhnuť vnútro neurografu, ktoré je úložiskom uväznených ľudských myslí.

S týmito „skladiskami myslí“ koncentrovanými v obrovských guliach pravdepodobne súvisí na ilustráciách často prítomný motív ľudskej figúry, biologickej bytosti, ktorá má na hlave nasadenú zvláštne dizajnovanú prilbu. Tá býva v texte frekventovane spomínaná pod názvom „neuroprilba“ (napr. ilustrácia na dvojstrane č. 12-13, 14-15, 64-65, 81, 104-105).

Hlavná protagonistka Michelle si na genézu tohto fenoménu spomína iba matne, nevedela presne určiť, kedy sa stal súčasťou ich každodenného života: „*Kedy sa to začalo? Naozaj si nepamätám. Najskôr to bola obyčajná voľnočasová aktivita. Ako telka. Striedali to: raz telka, raz neuroprilba. Neriešila som to. Rápidne sa to zhoršilo až po veľkom prepočítaní v roku 1996. Mode Six.*“ [11, s. 49]. Na viacerých miestach v texte Michelle poukazuje na vedľajšie negatívne dôsledky neuroprilieb, ktoré sa mali prejavovať v podobe určitých fyzických symptómov na tele jej nositeľa: „*Najskôr som si myslela, že sú to sliny, ktoré Tedovi mimovoľne vytekli z úst, no potom som videla, že mu čosi steká po bruchu a po hrudi – belavá priezračná tekutina, ktorá mu v tenkých tichých pramienkoch vytekala z chvejúcich sa prsných bradaviek*“ [11, s. 50]. Zadanie: Navrhnite dizajn vašej vlastnej neuroprilby. Nakreslite ju a potom ju skúste vymodelovať v podobe 3D objektu (materiál: keramická hlina, plastelína, samo vysychajúca modelovacia zmes).

Pri tomto zadaní by sa pedagóg mohol oprieť o „Podnety dizajnu a remesiel“ [12], kde výkonový štandard ponúka možnosť navrhnutia dizajnu podľa vlastnej fantázie a priestor pre komentár žiaka o nakreslenom. Obsahový štandard predstavuje široké typologické spektrum navrhovania fantazijného atypického nábytku, navrhovanie alternatívnych strojov, čo je možné aplikovať práve v prípade navrhovania vlastnej verzie neuroprilby.

Osobitým prototypom umelej bytosti, ktoré obaja protagonisti tu a tam stretávajú je dron. V tomto prípade však nejde o rovnomenný lietajúci objekt, známy zo súčasných vojenských

konfliktov, ale o zvláštny typ robota, ktorý evokuje skôr predimenzovaného dreveného panáka, grotesknú divadelnú bábkú s hyperbolizovanou guľatou hlavou: „...*ked' som zrazu v tme čosi zazrela. Akýsi pohyb. Usmiatu tvár. Najprv som si myslela, že to je stará reklamná tabuľa, ktorú tam odložili, ale tá tvár nás sledovala pohľadom a napokon dvihla ruku a zamávala nám. To v tej tme bol dron. Skip za ním otočil hlavu a opatrne zakýval naspäť, potom pozrel na mňa. Čo tam robil? Nepáčilo sa mi to. Nepáčilo sa mi, že nás videl, ani spôsob, akým nám kýval. Prečo na nás kýval?*“ [11, s. 83].

Hlava opisovaného robota vzhľadom pripomínajúca bábkú, sa na ilustrácii zo s. 82 vykláňa zo šera starej stodoly. Na tvári má bláznivý úškl'abok iba vzdialene pripomínajúci priateľský úsmev a z tmy sa ešte vynára dľaň jeho mávajúcej ruky. Výjav pôsobí zlovestne. Umelá bytosť sa nachádza na tomto opustenom mieste z neznámych dôvodov a ponechaná vlastnému osudu, ako mnohé podobné bytosti v ďalších opustených chátrajúcich mestách a osadách tejto rozľahlej technologickou vojnou poznačenej krajiny. V kontexte tejto ilustrácie by sa pedagóg mohol inšpirovať výkonovým a obsahovým štandardom pre 4. ročník „Podnety videa a filmu“, kde je ponúkaná možnosť navrhnúť kulisu alebo vymysleného tvora. V obsahovom štandarde sa okrem filmových trikov či kulís vytvárajúcich ilúziu spomínajú nejestvujúce tvory vo filmoch (fantastické, sci-fi, rozprávkové). Ďalšia z možností ako iniciovať fantáziu detských recipientov. Vymyslieť, nakresliť umelého tvora, sci-fi bytosť, ktorú z bližšie neurčených príčin jej tvorcovia ponechali napospas vlastnému osudu.

2. Presahy „Pasáže“ do ďalších vzdelávacích oblastí

Takmer na každej z početných ilustrácií ku knihe „Pasáž“ tvorí základný rámec prírodná alebo mestská krajina. Často býva poznačená deštruktívnymi zásahmi postindustriálnej spoločnosti. Nachádzajú sa v nej zvláštne monumentálne objekty bližšie neurčenej funkcie. Vzhľadom na obsah môže čitateľ dedukovať, že ide o chátrajúce vojenské technológie, vraky atypicky dizajnovaných lietajúcich objektov, dronov, lodí a strojov, ktoré zrejme patrili k najmodernejším výtvarným dielam svojej doby. Hoci autor textu a ilustrátor v jednej osobe venoval týmto pozostatkom moderného dedičstva ľudského umu veľkú pozornosť, v rovnakej, ak nie väčšej miere venoval pozornosť krajine.

Pri práci s ilustráciami k tejto knihe, za využitia verbálnej metódy interpretácie ilustrácií a ich vzájomnej komparácie, môže pedagóg premostiť ku konkrétnym výkonovým a obsahovým štandardom zo vzdelávacej oblasti „Príroda a spoločnosť“. Výtvarný pedagóg, ale i pedagóg vyučujúci geografiu môže prostredníctvom jednotlivých ilustrácií premostiť aj k téme pestrej americkej krajiny, ktorá je v rôznych podnebných pásmach odlišná, kontrastná a originálna, tak krajinným reliéfom, flórou, faunou či farebnými kvalitami. Oboznamovanie sa s krajinou konkrétneho štátu otvára mnoho inšpiračných možností k výtvarným aktivitám. Okrem kresebných a maliarskych techník sa možno dopracovať aj k modelovaniu krajinného reliéfu (keramická hlina, plastelína, sádra, samo ňtvrdnúca modelovacia zmes). Tu môžeme nadviazať aj „Podnetmi poznávania sveta“ (taktiež v 4. ročníku), kde existuje možnosť zhotovenia vlastnej mapy s fantazijnou symbolikou, s doplnením vlastnej legendy. Obsahový štandard tu ponúka presah do vlastivedy – tvorba fantastickej mapy, cesty do školy, krajiny z filmu a najzaujímavejšia v kontexte *Stálenhagovej Pasáže* je „zmenená reálna krajina“, ktorú poznačila experimentálna vojna.

Pravdepodobne najviac zastúpeným inšpiračným impulzom je pri väčšine ilustračných zobrazení moderná technika (Človek a svet práce). Tu by mohol byť vo všeobecnosti efektívnym východiskom výkonový štandard „Podnetov dizajnu a remesiel“ pre 4. ročník, ktorý inšpiruje k nakresleniu vymysleného dizajnu predmetu inšpirovaného organickými tvarmi. Obsahový štandard umožňuje výber v oblasti dizajnu, kde, z mnohých možností defilujú okrem iných aj predmety dennej spotreby, dopravné prostriedky, stroje. Do tejto vzdelávacej oblasti môžeme zaradiť aj ilustračné zobrazenia s urbanistickými motívmi (Podnety architektúry). Mnohé zo spomínaných vojenských objektov a futuristicky pôsobiacich strojov chátrajúcich v divokej

americkej prírode pripomínajú špecifický typ architektúry oscilujúcej na rozhraní organiky a hi-tech. Obsahujú kongeniálne dizajnérske a kompozičné princípy, ktoré môžeme identifikovať i v reálne vznikajúcej tvorbe architektonických ateliérov, ktoré tento druh architektúry projektujú. Ako príklad uveďme pavilón BMW na medzinárodnej automobilovej výstave vo Frankfurte nad Mohanom navrhnutý ateliérom „Bernard Franken, abb Architekten: „*Tato organická architektura nezapře sepětí s bionikou. Vzorem pro její plášť jsou dvě kapky vody v okamžiku svého splynutí. Průhledný plášť ze sféricky zakřiveného plexiskla spočívá na nosné struktuře z hliníkových řeber nařezaných vodním paprskem. Symbolizuje povrchové napětí kapek a obrací pohled záměrně dovnitř*“ [6, s. 442 / XIX].

Zdá sa, že by mohlo ísť o predvoj interaktívnej architektúry budúcnosti a podobne pôsobia aj objekty a stroje na ilustráciách knihy „*Pasáž*“.

Na niekoľkých ilustráciách sa čitateľ stretne s verným, chvíľami až naturalistickým vyobrazením amerických miest, ich architektonicky heterogénnych predmestí, alebo vidieka s jeho typickými originálnymi znakmi.

Práve kompozičné výrezy niektorých amerických miest, ktorými hlavní protagonisti prechádzali evokujú ich osobitý fenomén akejsi metafyzickej „vyprázdnenosti“, ktorú poznáme napríklad z tých cyklov malieb Edwarda Hoppera (1882-1967), ktoré sa zaoberajú žánrovými výjavmi amerického veľkomesta a predmestia. Na Hopperových i *Stålenhagových malbách s mestskými motívami vidíme všetko, čo k takým mestám patrí, predovšetkým popkultúrny priemysel spojený s určitým typom výtvarného jazyka založeného na spektakulárnom efekte*, snahe komerčne „zvádzat“ konzumenta a užívateľa/obyvateľa mesta v jednej osobe.

No navzdory pestrosti, monumentalite, veľkoleposti, prezentovanému dostatku, cítiť tu všadeprítomné „prázdno“, nedostatok ľudského tepla a hlbšieho zmyslu, pretože sa s nimi ľudia nikdy hlbšie neidentifikovali. Tieto miesta postrádajú *genia loci*, neponúkajú vzťah, stotožnenie sa (Schulz 2010).

Je tu všadeprítomná samota, známa aj pod metaforickým názvom „samota v dave“: „*Právě městská architektura – kina, divadla, restaurace, město v různých denních dobách, noční interiéry pozorované přes okna – ale i lidé, uzavření sami do sebe, psychicky vzdálení, osamělí, to jsou náměty umění Edwarda Hoppera*“ [3, s. 19]. Z väčšieho množstva takýchto takýchto výjavov vyžarujúcich tento typ melancholickej poetiky, je aj dvojstranová ilustrácia v knihe *Pasáž* na s. 14-15, kde pozorujeme človeka v neuroprilbe napojeného na neurografickú sieť. Celý výjav sa kúpe v nočnom studenom svetle pouličnej lampy a nikde naokolo nikto nie je. Ilustrácia sa atmosférou výrazne približuje cyklu Hopperových opustených čerpacích staníc za súmraku.

Povedzme, že v týchto prípadoch ide o opak *genia loci*, čo sa v novodobom diskurze sociológov a urbanistov zvykne nazývať absurdne znejúcimi pojmami ako „nemiesto“, alebo „ztratené miesto“, ktoré môže mať mnoho podôb, nemusí byť nutne zanedbané, môže žiariť aj novotou: „*Jdete ulicí a periferním viděním zavadíte o posprejované bednění, které zakrývá koktejl plevele a odpadků, svírané z obou stran slepými fasádami neorenesančních činžáků. Nebo jdete kolem výškové budovy obklopené trávníkem, jehož jediným účelem je obklopovat tuto výškovou budovu. Podobná bezúčelnost je vlastní i plochám v okolí panelových domů*“ [4, s. 41].

Ďalším znakom týchto „nemiest“, ktoré zahliadneme aj na niektorých ilustráciách z *Pasáže* sú „*místa, kterým není přisuzován žádný význam. Není nutno je fyzicky oddělovat, ohraničit plotem, nebo obestavět. Nejsou to zakázané areály, ale skutečně prázdné prostory, nevyužitelné kvůli své neviditelnosti. Vymazáváme si je z mentální mapy měst, a proto do nich nevstupujeme. Cítili bychom se v nich zranitelní*“ [1, s. 43].

Súčasťou dystopického románu sú aj úvahy podfarbené vedeckými teóriami a víziami budúcich definícií ľudskej bytosti. Majú formu vnútorného dialógu a týkajú sa definície človeka, hranice, kde končí to ľudské, prírodou limitované, chybujúce a kde nastupujú, respektíve mohli by nastúpiť technológie vylepšujúce možnosti a našu nedokonalosť. V tejto rovine sa vo vnútornom monológu s neznámym adresátom, (oslovovaným ako Walter, viac o ňom nevieme), mimo oficiálnu dejovú líniu textu v náznakoch dozvedáme, že technologické manipulácie a experimenty na ľuďoch (v románe prítomné neuroprilby, neuronické vedenie vojny, neurografická sieť) sú veľkým

pokúšením a neustále prítomná snaha relativizovať ľudskú bytosť vedeckými argumentmi má potenciál stať sa novodobým náboženstvom: „Predpokladám, že máš o tom všetkom typickú predstavu dvadsiateho storočia. „Ja“ nejakým spôsobom sídli v mozgu, ako malý pilot v kokpíte za očami. Vnímaš ho ako zmes spomienok, pocitov a vecí, čo ťa vedia rozplakať, a toto všetko sa zrejme naozaj odohráva v tvojej hlave, lebo by bolo zvláštne, keby sa to dialo v srdci, o ktorom si sa učil, že je to sval. Zároveň sa však ťažko zmieruješ s tým, že všetko to, čo tvorí tvoju osobnosť, všetky tvoje myšlienky a skúsenosti a poznatky a vkus a názory, by čisto fyzicky malo existovať v tvojej lebke. A tak sa nadtým radšej nezamýšľaš a nepýtaš sa, či „jestvuje ešte čosi viac“, uspokojíš sa s nejasným obrazom čohosi éterického, čo sa vznáša okolo nás v nedefinovanej temnote. Asi to ani neoznačíš slovom, ale obaja predsa vieme, že máš na mysli klasickú dušu. Veríš v neviditeľnú príšeru“ [11, s. 14].

Táto pasáž textu, ale aj mnohé ďalšie vnútorné monológy venované tajomnému Walterovi, posúvajú celkový kontext románu aj do filozofickej roviny s otvoreným horizontom zásadných etických otázok, ktoré nás determinujú ako ohrozený druh. Aj tu sa otvára priestor pre pedagóga, ako v tej najjednoduchšej možnej minimalistickej verzii zjednodušené načrtnúť túto problematiku recipientom hornej hranice mladšieho školského veku, z ktorých mnohí prepadajú kúzlu súčasných technológií už v ranom veku a veria v ich neobmedzené možnosti.

Záver

Nikto si nedovolí suverénne tvrdiť, že recipienti mladšieho školského veku môžu v plnej miere pochopiť fenomén rýchlo napredujúcich futuristických technológií, vedecko-technickej revolúcie a jej ďalekosiahle dôsledky na naše životy. Zo strany pedagógov sa tu však nepochybne otvára priestor pre možnosť pochopenia týchto fenoménov v ich širších súvislostiach.

Vo všeobecnosti sa pri praktickej výtvarnej interpretácii na motívy ilustrácií tejto knihy otvára v motivačnej fáze možnosť inšpirácie výtvarným smerom futurizmu. Tento, síce pôvodne literárny smer anticipoval večný pohyb človeka k „novým zajtrajškom“. Snahu o neustále prekonávanie hraníc aktuálnych technologických možností, fascináciu všetkým novým a vymedzovanie sa voči minulému: „Ačkoli Marinetti inicioval futurismus jako hnutí reformy literární, záhy se rozšířil i do ostatních uměleckých oborů, když mladí itaští umělci nadšeně vítali volání do zbraně. Sjednucujícím principem se stalo nadšení pro rychlost, sílu, nové stroje a technologie a touha přijmout „dynamismus“ moderního města“ [2, s. 88].

Veľkým apelom, ktorý odkazuje k environmentálnej problematike súčasnosti môže byť poukázanie na nerovnováhu medzi rýchlym napredovaním vo vede a technológiách a zľahčováním ich devastačných vplyvov na prírodné prostredie a individualitu jedinca. Bolo by ideálnym práním, snád' nie príliš romantickou víziou, viesť súčasných detských recipientov tak, aby z nich boli flexibilní „obojživelníci“. To znamená, aby vedeli využiť potenciál súčasných technológií, ktoré na nich majú veľký vplyv, najmä na praktické veci, pretože v mnohých ohľadoch dokážu uľahčiť život a urýchliť mnohé procesy. Zároveň by však mali pedagógovia s rodičmi v rovnakej miere rozvíjať ich vzťah k prírode, k miestnej kultúre a tradíciám, aktuálnym vedeckým objavom, ale aj k znalostiam v oblasti spirituality. Aby vďaka všeobecnému rozhľadu dokázali myslieť kriticky, v širších súvislostiach, aby v nich neodumieralo to ľudské a nepoznávali svet iba v úzko zameranom horizonte. To všetko preto, aby raz nemuseli utekať a blúdiť, ako hlavní protagonisti grafického dystopického románu „Pasáž“ temnou, melancholickou a beznádejnou postapokalyptickou krajinou.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BAUMAN, Z., 2002., Tekutá modernita. Praha: Mladá fronta. in: Háblková, A. B., 2019. Nemísta měst. Opomíjená, pomíjivá, a míjená místa měst. s. 43. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-992-2.

2. DEMPSEYOVÁ, A., 2002. Umělecké styly, školy a hnutí. Encyklopedický průvodce moderním uměním. Praha: Slovart. ISBN 80-7209-402-5.
3. *Eaglemoss international* (Špačková M., eds.), 2000. Největší malíři. Život, inspirace a dílo. Edward Hopper č. 113. Praha: Inverze, Podvinný mlýn. ISSN: 1212-8872.
4. HÁBLOVÁ, A. B., 2019. Nemísta měst. Opomíjená, pomíjivá, a míjená místa měst. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-992-2.
5. KASTOVÁ, V., 2010. Imaginace jako prostor setkání s nevědomím. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-702-2.
6. KOCH, W., 2008. Evropská architektura. Encyklopedie evropské architektury od antiky po současnost. Praha: Universum. ISBN 978-80-242-2029-1.
7. KONČEKOVÁ, E., 2007. Vývinová psychológia. Prešov: Vydavateľstvo Michala vaška. ISBN 978-80-7165-614-2.
8. NORBERG-SCHULZ, CH., 2010. Genius loci. Krajina, místo, architektura. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-303-5.
9. PONDĚLÍČEK, I., 2002. Fantaskní umění. Jeho vývoj a souvislosti. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-38-7.
10. ROESELOVÁ, V., 2001. Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-7290-058-7.
11. STÁLENHAG, S., 2018. Pasáž. Bratislava: Albatros Media Slovakia. ISBN 978-80-566-0758-9.
12. *Štátny vzdelávací program 2014. Výtvarná výchova*. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>.

Information about authors:

Mgr. Slavomír Capek, PhD. – Department of Music and Art Education, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic

**ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V HISTORICKOM KONTEXTE
A JEJ ŠPECIFIKÁCIA V KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH
V SLOVENSKEJ REPUBLIKE**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A HISTORICAL CONTEXT
AND ITS SPECIFICATION IN THE CURRICULUM
(NATIONAL EDUCATION PROGRAMME) IN SLOVAK REPUBLIC**

Erika Fryková

Erika Frykova

Abstrakt

Realitu súčasného vývoja globálnych, lokálnych a jasne viditeľných zmien v životnom prostredí reflektujeme už od polovice 20. storočia. Na jednej strane je čoraz výraznejší apel zo strany vedcov, odborníkov, ale i laickej verejnosti, na strane druhej veľmi pomalá zmena zo strany štátnych politik a ekonomického sektora. Príspevok pomenúva významné míľniky vývoja environmentálneho myslenia, ktoré stáli pri zrode environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu a prezentuje jej postupnú imlementáciu do kurikulárnych dokumentov záväzných pre školy.

Annotation

The reality of the current development of global, local and clearly visible changes in the environment we have been reflected since the middle of the 20th century. On one side, there is an increasingly strong apeal from scientists, experts, but also the lay community, on the other side, there is very slow change from state policies and the economic sector. The paper names significant milestones in the development of environmental thinking, which stood at the birth of environmental education and enlightenment, and presents its gradual implementation into curricular documents which are obligatory for schools.

Kľúčové slová: environmentálna výchova a vzdelávanie, environmentálna gramotnosť, kurikulum (Štátny vzdelávací program).

Key words: environmental education, environmental literacy, curriculum (National education programme).

Úvod

Známy výrok „*Mysli globálne, konaj lokálne*“ je vzhľadom na aktuálny stav životného prostredia nielen na Slovensku, ale aj vo svete, opodstatnený.

Environmentálna výchova, vzdelávanie a osвета (EVVO) predstavujú významný prvok vo vytváraní a rozvíjaní environmentálneho povedomia, správania a konania každého jedinca. Najmä v prípade detí a žiakov v rámci ich postupného vytvárania prekonceptov, neskôr prehlbovania poznatkov a skúseností, rozvoja kritického myslenia, budovania svetonázoru, umožňuje EVVO postupne získavať postoje, vytvárať návyky v správaní a konaní, ktoré sú v súlade s princípmi trvalo udržateľného rozvoja.

Súčasný stav environmentálnej výchovy a vzdelávania na Slovensku je výsledkom doterajšieho prístupu zainteresovaných strán, hlavne predstaviteľov štátnej moci.

1. Historický kontext environmentálnej výchovy

Pri pohľade do histórie sa až do polovice 20. storočia stretávame s ojedinelými správami, štúdiami, článkami, ktorých autori upozorňujú na negatívne vplyvy človeka na životné prostredie.

V roku 1938 amatérsky klimatológ G. S. Callendar publikoval štúdiu s názvom *Ludmi produkované uhlíkové emisie a ich vplyv na globálnu teplotu*, v ktorej na základe vlastných pozorovaní a analýz iných prác vyslovil tézu, že za otepľovanie môže rast koncentrácie CO₂ [1; 3].

Obrovský ohlas v 60. rokoch 20. storočia získali výstupy prevratného výskumu Rachel L. Carson zameraného na negatívny vplyv pesticídov na živé organizmy a životné prostredie vo všeobecnosti, keďže v povojnovom období sa pesticídy v obrovských množstvách začali využívať na hubenie škodcov poľnohospodárskych plodín. Výsledky výskumu boli najprv publikované ako séria článkov a neskôr ako knižný bestseller (1962) pod názvom *Silent spring* (Tichá jar), ktorý bol jedným z podnetov pre vznik prvých environmentálnych hnutí v USA, tiež prispel k vzniku federálnej agentúry na ochranu životného prostredia US EPA (1970) a viedol k zákazu používania DDT v USA (1972). Vrcholným ocenením jej práce bola celosvetová dohoda o eliminácii 12 najvýznamnejších perzistentných organických látok vrátane pesticídov (2001) pod záštitou UNEP – Programu OSN o životnom prostredí [6].

Historický prvý Deň Zeme, ktorý sa konal 22. 4. 1970, bol spojený hlavne s problematikou znečisťovania ovzdušia a jeho dôsledkov, počas ktorého sa prvýkrát vážne upozornilo na vznik skleníkového efektu v dôsledku nadmerného množstva emisií CO₂ v atmosfére, ktorý oteplí planétu tak, že sa môže roztopiť celý arktický ľadovec, čo povedie k zaplaveniu rozsiahlych oblastí sveta. Táto informácia bola v danom čase málo zrozumiteľná, termín „globálne otepľovanie“ ešte neexistoval a termín „skleníkový efekt“ poznala len úzka skupina odborníkov [5].

Ako napredoval rozvoj poznatkov, pribúdali informácie o rôznych negatívnych zásahoch človeka do životného prostredia a ich vplyvoch na zdravie a život a vážnych zmien v životnom, resp. prírodnom prostredí, čo viedlo k zvyšovaniu záujmu zo strany predstaviteľov jednotlivých štátov sveta hľadať možnosti riešenia uvedeného problému. Tento záujem prispel k tomu, že v roku 1977 bol na konferencii OSN UNESCO v Tbilisi zavedený pojem environmentálna výchova a jej ciele s nadčasovým významom:

- Vytvoriť nové vzory správania sa jednotlivcov, skupín vo vzťahu k životnému prostrediu.
- Poskytnúť každému možnosť získať vedomosti, hodnoty a schopnosti potrebné pre ochranu životného prostredia.

Ciele reflektovala aj Konferencia OSN o životnom prostredí a rozvoji (Rio de Janeiro, 1992), ktorej výstupom bolo prijatie dokumentu AGENDA 21 (podpísalo ho viac ako 180 štátov vrátane vtedajšej Československej federatívnej republiky) a jej záväzky prijala aj neskôr vzniknutá Slovenská republika. V dokumente bol opísaný akčný program pre oblasť výchovy a vzdelávania so zámerom implementovať problematiku v regiónoch. Prostredníctvom AGENDY 21 sa environmentálna výchova začala spájať s problematikou trvalo udržateľného rozvoja, ktorý predstavuje spôsob života v rovnováhe medzi nárokmi človeka a možnosťami prírody tak, aby prírodné zdroje ostali zachované aj pre ďalšie generácie. Na základe uvedených skutočností bola environmentálna výchova definovaná ako „... výchova jedinca, ktorého hodnotový systém mu umožní múdro a citlivo konať v prospech ochrany a zachovania biodiverzity vo všetkých jeho formách, ktorý bude schopný súcitu s prírodou a inými živými tvormi a ktorý bude ochotný preberať zodpovednosť za svoje konanie...“ [2].

Ako sa uplatňuje AGENDA 21 a vyhodnocujú ukazovatele trvalo udržateľného rozvoja v Slovenskej republike, je možné zistiť prostredníctvom dokumentov dostupných na stránke Ministerstva životného prostredia SR: <https://www.minzp.sk/strategicke-dokumenty/agenda-21.html>.

2. Environmentálna výchova v kurikulárnych dokumentoch

Odporúčania AGENDY 21 prispeli ku schváleniu Koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania [13], ktorá nadväzovala na už skôr schválené učebné osnovy environmentálnej výchovy (environmentálne minimum) pre základné a stredné školy Ministerstvom školstva Slovenskej republiky pod číslom 645/1996-15 s platnosťou od 1. 9. 1996 [7].

Hlavným cieľom bolo realizovať konkrétne úlohy zamerané na základné oblasti rozvoja osobnosti žiakov (zvyšovanie úrovne vedomostí, rozvoj zručností a vytváranie postojov v problematike), pričom environmentálna výchova nebola vnímaná ako samostatný predmet, ale ako súčasť obsahu jednotlivých predmetov. V učebných osnovách boli uvedené témy – problémy životného prostredia, ktoré mali byť implementované do výučby učebných predmetov s tým, že „*nemenia učebné osnovy jednotlivých učebných predmetov, ale usmerňujú ich rozpracovanie a využívanie, stanovujú zameranie výchovno-vzdelávacej činnosti na problematiku, ktorú majú učitelia realizovať v rámci vyučovacích hodín a podľa možnosti i mimo vyučovania*“ [7].

Kľúčovými témami v rámci základného i stredoškolského vzdelávania, boli: Zachovanie biodiverzity – rozmanitosti života na našej planéte, Odlesňovanie, Erózia pôdy, Racionálne využívanie prírodných zdrojov, Znečisťovanie ovzdušia, vody, pôdy, Úbytok ozónovej vrstvy, Kyslý dážď, Spotreba energie, Odpad, Urbanizácia. Pre 2. stupeň základnej školy a strednú školu boli pridané témy: Skleníkový efekt a Populačná explózia.

Uvedené učebné osnovy sa stali východiskom pre zapracovanie environmentálnej výchovy ako prierezovej témy do štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) platného od školského roku 2009/2010 a s menšími úpravami v rámci inovovaného ŠVP s účinnosťou od 1. 9. 2015, na ktorý sa postupne prechádzalo od 1. a 5. ročníka základnej školy [8].

V inovovanom a aktuálne platnom štátnom vzdelávacom programe je environmentálna výchova charakterizovaná ako prierezová téma, ktorej obsah by mal byť integrovaný do všetkých učebných predmetov, prípadne sa môže realizovať blokovo počas pamätných dní súvisiacich s problematikou, napr. Svetového dňa Zeme, Dňa vody, Medzinárodného dňa lesov, a pod., tiež sa môže realizovať ako samostatný učebný predmet. Blokova výučba nepredstavuje najvhodnejšie riešenie, keďže negarantuje pravidelné činnosti detí a žiakov na podporu rozvoja ich environmentálnej gramotnosti. Aj v prípade jej preferencie je dôležité environmentálnu výchovu implementovať do výchovno-vzdelávacieho procesu prierezovo a pravidelne. Ďalšie informácie sa dajú získať v *Metodickom usmernení k zavádzaniu prierezovej témy do iŠkVP: Environmentálna výchova* [11] dostupnom prostredníctvom odkazu <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/prierezove-temy/metodicke-usmernenie-k-prierezovej-teme-environmentalna-vychova.pdf>, kde okrem metodiky k zavádzaniu environmentálnej výchovy do iŠkVP sa nachádza aj zoznam inštitúcií, organizácií s odkazmi, ktorých obsah môže byť nápomocný pri realizácii environmentálnej výchovy v praxi. Prístupný je tiež dokument *Environmentálna výchova vo vyučovacích predmetoch štátneho vzdelávacieho programu*, ktorý sumarizuje vzdelávacie štandardy týkajúce sa environmentálnych tém v jednotlivých učebných predmetoch v rámci ISCED 1, ISCED 2 a ISCED 3, vydaný Štátnym pedagogickým ústavom [12] a je dostupný prostredníctvom linku https://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/env_v-predmetoch-isvp.pdf.

Menej známou informáciou je, že k voliteľnému predmetu environmentálna výchova bol vytvorený vzdelávací štandard pre 1. stupeň základnej školy (dostupný prostredníctvom odkazu https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/volitelne-predmety/lorem-ispum-dolor/env_1st.pdf) a pre 2. stupeň základnej školy (dostupný prostredníctvom odkazu https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/volitelne-predmety/lorem-ispum-dolor/env_2st.pdf).

Vzdelávacie štandardy sa tematicky najprv zameriavajú na budovanie vzťahu človeka k prostrediu, kde sa vychádzalo zo skutočnosti, že základným predpokladom pre prejavenie záujmu učiť sa o životnom prostredí, cítiť zaň zodpovednosť a uskutočňovať kroky na jeho ochranu, je empatia voči prírode a životnému prostrediu. Na to nadväzuje poznávanie a porozumenie princípom fungovania prírodnej zložky životného prostredia. Štandard sa následne zameriava

na činnosť človeka a jej vplyv na životné prostredie prostredníctvom rôznych environmentálnych problémov. Ďalšou problematikou je skúmanie prírodných procesov a zmien v prostredí, v ideálnom prípade s využitím samostatných bádateľských aktivít. Vzdelávací štandard ukončuje tematika venovaná nástrojom ochrany a tvorby životného prostredia.

Jednotlivé tematické celky (témy) nie sú rozdelené do ročníkov, je na zvážení každej školy, ako si problematiku rozvrhne. Vzdelávacie štandardy však umožňujú prirodzený proces rozvíjania environmentálnej gramotnosti žiakov. Samozrejme, obsahom štandardu je možné sa inšpirovať aj v prípade zaradenia environmentálnej výchovy ako prierezovej témy do rôznych učebných predmetov, resp. pri blokovej výučbe.

V máji 2021 sa konala významná konferencia UNESCO, kde bola prijatá Berlínska deklarácia o vzdelávaní pre trvalo udržateľný rozvoj. Jedným z jej záväzkov je zabezpečiť, aby sa vzdelávanie pre trvalo udržateľný rozvoj stalo do roku 2025 súčasťou všetkých vzdelávacích systémov na všetkých úrovniach [4]. Uvedené záväzky prijali aj zástupcovia Slovenskej republiky, pričom dôkazom je aj vyjadrenie vtedajšieho ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR na stránke *Vzdelávanie 21. storočia* [10]: „... *environmentálna výchova bude na školách povinná* ...“.

V rámci kurikulárnej reformy vzdelávania, ktorá vstúpila do experimentálnej fázy overovania 1. 9. 2023 prostredníctvom 39 základných škôl, nie sú pre vzdelávanie a výchovu žiaka kľúčové zapamätanie si vedomostí a ich porozumenie, ale myšlienky, postoje a konanie na základe získaných informácií, poznatkov. To by sa malo preniesť do spôsobu výučby v jednotlivých vzdelávacích oblastiach, v rámci ktorých výučba umožňuje rozvoj tzv. doménových gramotností a tiež prierezových gramotností, ku ktorým sa zaraďuje aj environmentálna gramotnosť. Je dôležité podotknúť, že do primárneho vzdelávania pribúda 5. ročník základnej školy, pričom žiak úspešne ukončí primárne vzdelávanie absolvovaním 1. cyklu vzdelávania (1.-3. ročník základnej školy) a 2. cyklu vzdelávania (4.-5. ročník základnej školy).

V prvom vzdelávacom cykle sa odporúča, aby bol obsah vzdelávania integrovaný, pričom organizácia vzdelávania nemusí byť nutne založená na predmetovo-hodinovom systéme, ale napr. na blokovom či projektovom vyučovaní.

Druhý vzdelávací cyklus, ktorý je chápaný jako prechodový a adaptačný, by mal umožniť integrovať obsah vzdelávania v kombinácii pružnej organizácie vyučovania s klasickým predmetovo-hodinovým systémom.

V Prílohe č. 1 *Vymedzenie gramotností a ich gradačná postupnosť v Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie* sú postupne prezentované jednotlivé doménové a následne aj prierezové gramotnosti, súčasťou ktorých je environmentálna gramotnosť charakterizovaná postojovým, obsahovým a procesuálnym rámcom. Samotné prvky environmentálnej výchovy sú integrálnou a prirodzenou súčasťou vzdelávacích štandardov uvedených v rámci jednotlivých učebných predmetov a vzdelávacích oblastí. Najväčšie zastúpenie majú v oblasti *Človek a príroda* a *Človek a spoločnosť* [9].

Záver

Proenvironmentálne myslenie, správanie a konanie jednotlivca je výsledkom dlhodobého procesu výchovy a vzdelávania prostredníctvom budovania pozitívneho vzťahu k životnému prostrediu, porozumenia faktom a súvislostiam, rozvíjania kritického a komplexného myslenia. Začlenenie environmentálnej výchovy do štátneho vzdelávacieho programu je len prvým krokom na ceste budovania a rozvíjania environmentálnej gramotnosti detí a žiakov. Až jej následné pravidelné uplatňovanie v pedagogickej praxi a vzor samotných pedagógov môže prispieť k vychovaniu uvedomelých jedincov v súlade s potrebami trvalo udržateľného rozvoja spoločnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

1. CALLENDAR, G. S., 1938. The artificial production of carbon dioxide and its influence on temperature. In: *Quarterly Journal of the Royal Meteorological Society* [online]. 1938, 64 (275), 223-240 [cit. 2023-09-11]. ISSN 00359009. Dostupné z: <https://rmets.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/qj.49706427503>.
2. FAZEKAŠOVÁ, D. et al., 2007. *Inovatívne prístupy k problematike environmentálnej výchovy*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-73-9.
3. FILO, J., 2021. *Naša klimatická zmena*. Bratislava: Petit Press. ISBN 978-80-559-0723-9.
4. KLEMPOVÁ, M., 2021. *Vyhlásenie UNESCO: Environmentálna výchova musí byť do roku 2025 v jadre vzdelávania* [online]. Európska komisia: EPALE [cit. 2023-09-16]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/sk/content/vyhlasenie-unesco-environmentalna-vychova-musi-byt-do-roku-2025-v-jadre-vzdelavania>.
5. KOLBERTOVÁ, E., 2020. Katastrofa na dohľad. In: *National Geographic Česko*, č. 4, s. 14-21. ISSN 1213-9394.
6. KOŽÍŠEK, F., 2012. *Padesát let od vydání „Tichého jara“* [online]. [cit. 2023-09-11]. Dostupné z: http://www.spolecnost-hygiene.cz/dokumenty/Silent_Spring.pdf.
7. MŠ SR, 1996. *Učebné osnovy environmentálnej výchovy pre základné školy a stredné školy / Environmentálne minimum*. Bratislava: Ministerstvo školstva SR.
8. MŠVVaŠ SR, 2022. *Štátny vzdelávací program, Primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy* [online]. Bratislava: MŠVVaŠ [cit. 2023-09-11]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/22704.pdf>.
9. MŠVVaŠ SR, 2023. *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie* [online]. Bratislava: MŠVVaŠ [cit. 2023-09-13]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-2023/>.
10. MŠVVaŠ SR a NIVAM, 2023. *Environmentálna výchova bude na školách povinná* [online]. Bratislava: MŠVVaŠ a NIVAM [cit. 2023-09-16]. Dostupné z: <https://vzdelavanie21.sk/b-grohling-environmentalna-vychova-bude-na-skolach-povinna/>.
11. ŠPÚ, 2017. *Metodické usmernenie k zavádzaniu prierezovej témy do iŠkVP: Environmentálna výchova* [online]. Bratislava: ŠPÚ [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: <https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/prierezove-temy/metodicke-usbmernenie-k-prierezovej-teme-environmentalna-vychova.pdf>.
12. ŠPÚ, 2020. *Environmentálna výchova vo vyučovacích predmetoch Štátneho vzdelávacieho programu* [online]. Bratislava: ŠPÚ [cit. 2023-09-10]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/env_v-predmetoch-isvp.pdf.
13. *Uznesenie vlády SR č. 846/1997 k návrhu koncepcie environmentálnej výchovy a vzdelávania, 1997* [online]. [cit. 2023-09-11]. Dostupné z: https://www.vlada.gov.sk/uznesenia/1997/1125/uz_0846_1997.html.

Information about authors:

RNDr. Erika Frykova – Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

ČRTOVÁ EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A JEJ SÚVISLOSŤ SO SUBJEKTÍVNOU POHODOU BUDÚCICH UČITEĽOV

TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS RELATION TO THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF FUTURE TEACHERS

Nikoleta Izdenczyová

Nikoleta Izdenczyova

Abstrakt

Cieľom výskumnej štúdie bolo zistiť, do akej miery súvisí emocionálna inteligencia a jej faktory so subjektívnou pohodou u budúcich učiteľov. V rámci výskumu boli použité štandardizované merné nástroje: dotazník TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) [13] na zisťovanie črtovej emocionálnej inteligencie, Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP) [4] na zisťovanie emocionálnej zložky subjektívnej pohody a Škála celkovej životnej spokojnosti (CZS) [2] na meranie kognitívnej stránky subjektívnej pohody. K hlavným výsledkom výskumu patrí zistenie, že čím mali študenti vyššie skóre v globálnej emocionálnej inteligencii, tým vyššia bola ich subjektívna pohoda – častejšie prežívali pozitívne emócie, boli viac spokojní so svojím životom a zriedkavejšie prežívali negatívne emócie.

Annotation

The purpose of the study was to investigate the extent to which emotional intelligence and its factors correlate with subjective well-being in preservice teachers. Standardized measurement instruments were used in the research: Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) [13] to measure trait emotional intelligence, the Scale of Emotional Habituation of Subjective Well-being (SEHP) [4] to measure the emotional component of subjective well-being, and the Total Life Satisfaction Scale (CZS) [7] to measure the cognitive aspect of subjective well-being. Among the main results of the research was the finding that the higher the students' scores on the Global Emotional Intelligence, the higher is their subjective well-being – they were more likely to experience positive emotions, more satisfied with their lives, and less likely to experience negative emotions.

Kľúčové slová: emocionálna inteligencia, subjektívna pohoda, budúci učitelia.

Key words: emotional intelligence, subjective well-being, future teachers.

Teoretické východiská

1. Emocionálna inteligencia a rôzne prístupy k jej podstate

Prístupy autorov, ktorí sa zaoberajú podstatou emocionálnej inteligencie, sa dajú rozdeliť do troch prúdov. Prvý prúd predstavuje ponímanie emocionálnej inteligencie (ďalej EI) ako schopnosti, druhý prúd pristupuje k EI ako k osobnostnej črte a tretí prúd je zastúpený zmiešanými modelmi EI.

Psychológovia Mayer a Salovey patria k priekopníkom konceptu EI, pričom ich predmetom záujmu boli, okrem všeobecného vplyvu emócií na osobnosť, aj tri psychické procesy týkajúce sa emocionálnych informácií [26]:

- vyjadrovanie a posudzovanie emócií,
- kontrola a regulácia emócií,
- využitie emócií adaptívnym spôsobom.

Uvedený model emocionálnej inteligencie z pohľadu Mayera a Saloveya inšpiroval v roku 1995 aj Golemana, a to k napísaniu svetového bestselleru „*Emocionálna inteligencia*“, v ktorom zhrnul vedecké poznatky nielen teoretického charakteru, ale zaoberal sa aj výskumami súvisiacimi s reguláciou emócií v mozgu [8]. Vydanie piatich miliónov výtlačkov danej publikácie zahŕňalo aj vlastné Golemanove definície emocionálnej inteligencie. Overený a potvrdený nebol doposiaľ vplyv génov na emocionálne učenie a emocionálnu inteligenciu, čím táto oblasť ponúka priestor na skúmanie, a tak niektorí bádatelia uprednostňujú vnímanie emocionálnej inteligencie ako schopnosti. Inak to nebolo ani v prípade Mayera a Saloveya, ktorí neskôr v roku 1997 pôvodný model prepracovali, z čoho vzišlo chápanie EI ako zoskupenia emocionálnych schopností [14].

Na základe reorganizácie chápania modelu EI Mayera a Saloveya sa vyvinul štvorvetvový *model EI ako schopnosti*. Podľa tohto modelu základy emocionálnej inteligencie vychádzajú zo schopností, ktoré sa môže človek naučiť a ďalej ich rozvíjať [15]. Podobne Goleman tvrdí, že každý človek má v sebe predpoklady na to, aby získaval emocionálne schopnosti súvisiace so sociálnym uvedomením a zvládaním vzťahov v spoločnosti [8].

Salovey, Brackett a Mayer vymedzujú štyri zložky modelu EI ako schopnosti nasledovne [24]:

- *schopnosť vnímať, vyjadrovať a hodnotiť emócie* – človek dokáže prijímať, identifikovať a sledovať nielen svoje vnútorné emocionálne pocity, ale aj informácie ukryté v iných ľuďoch, objektoch, či hodnotiť manipulatívny spôsob uplatňovania emócií,
- *schopnosť získať alebo vytvárať emócie, ktoré uľahčujú proces myslenia* – emócie, ktoré upriamujú pozornosť na dôležité zmeny v organizme i prostredí, a taktiež pozitívne pôsobia na inteligenciu jedinca,
- *schopnosť porozumieť emóciám a emocionálnym znalostiam* – spájanie emócií so situáciami, rozpoznávanie protichodných emócií a vzťahov medzi emóciami,
- *schopnosť regulovať svoje emócie s cieľom podpory emocionálneho a intelektuálneho rastu* – otvorenosť voči príjemným i neprijemným pocitom, porozumenie emóciám bez znižovania alebo nadradovania ich významu spolu s ovládaním stratégií kontroly emócií.

Petrides, Furnham a Frederickson tvrdia, že rozdiel medzi EI ako schopnosťou a ako črtou spočíva v spôsobe merania, keďže pri zisťovaní úrovne EI ako schopnosti sa pozornosť venuje kognitívnym spôsobilostiam, ktoré súvisia s emóciami, pričom by sa mali merať pomocou testov maximálneho výkonu [21]. Na druhej strane, *črtová emocionálna inteligencia* súvisí s vnímaním seba samého, taktiež so sebaúčinnosťou (self-efficacy) a za zaručené meradlo sa považuje sebahodnotenie človeka. Rozdielne spôsoby merania podľa Furnhama (2005) majú okrem teoretických dôsledkov aj tie praktické, keďže to, že črtová EI bude vo vzťahu s kognitívnymi schopnosťami, nie je chápané ako samozrejmosť, na rozdiel od EI ako schopnosti.

Kaliská, Nábělková a Salbot zdôrazňujú, že črtovú EI je možné merať prostredníctvom sebaopisných dotazníkov, keďže súvisí predovšetkým so seba-percepciou a rozpoznávaním emocionálnych predpokladov jedinca, pričom sleduje aj odlišnosť v spracovaní emocionálnych informácií [14]. Ako predpoklad na vytvorenie viacerých dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie vyčlenili Petrides a kol. pätnásť domén črtovej emocionálnej inteligencie, ktoré sú charakteristické pre dospelých a ktoré spadajú do štyroch dimenzií, resp. faktorov [20]:

- *Emocionálnosť* – zahŕňa v sebe vnímanie a vyjadrovanie vlastných i cudzích emócií, osobnostné vzťahy, a schopnosť vcítiť sa do prežívania iných,
- *Sebaovládanie* – korigovanie svojich emócií, odolávanie stresu, eliminácia nežiaducich impulzov,
- *Well-being* – spokojnosť v živote, primerané sebavedomie, úspešnosť a schopnosť dívať sa na svet optimisticky,

- Sociabilita – disponovanie dostatočnými sociálnymi zručnosťami, riadenie emócií a asertívne správanie. Ďalšie dve dimenzie, a to sebamotivácia a adaptabilita sa chápu ako samostatné.

Keďže sme v rámci výskumu použili dotazník TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) [13], stručne opíšeme, ako je možné charakterizovať vysoké, resp. nízke skóre v jednotlivých dimenziách črtovej EI. Vysoké skóre vo faktore *emocionalita* je charakterizované ako schopnosť vhodným spôsobom vnímať a vyjadriť svoje emócie, byť v kontakte so svojím vlastným emocionálnym prežívaním, ako aj s prežívaním ostatných, schopnosť pochopiť ich potreby, sny a túžby. Naopak, nízke skóre býva interpretované ako problém v určovaní emocionálneho prežívania, problém vyjadriť svoje emócie, prejavovať iným city a podobne. Pri nízkom skóre vo faktore *sebakontrola* ide o ťažkosti so zvládaním stresových a záťažových situácií, skratové správanie v takýchto situáciách, ktoré môže mať podobu impulzívneho až výbušného správania daného jedinca. Vysoké skóre predpokladá schopnosť zvládať stres a byť ustálenou, rozvážnou a svedomitou osobnosťou. Pri faktore *sociabilita* sa jedinci s vysokým skóre vyznačujú vlastnosťami ako úprimnosť, vnímavosť, schopnosť vyjednávať či vypočuť si druhú stranu. Tieto vlastnosti stoja v protiklade s plachosťou, nerozhodným správaním, tendenciou skôr sa podriaďovať ako viesť. Faktor *well-being* je opisovaný ako optimizmus verzus pesimizmus, osobná pohoda a dobrá nálada v protipóle so sklamaním z vlastného života. Schopnosť veriť svojmu úsudku v protiklade s neistotou pri činnostiach. S nižšou úrovňou vo faktore *well-being* sa spája aj nižšia sebaúcta. Tieto faktory dohromady vytvárajú globálnu črtovú EI [13].

Na rozdiel od konceptu EI ako schopnosti Mayera a Saloveya, *zmiešané modely* nespájajú EI výlučne s inteligenciou alebo s emóciami. Namiesto toho ponímajú EI ako rozmanitú skupinu osobnostných charakteristík, ktoré môžu predpovedať úspech ako v pracovnom, tak v bežnom živote [26]. Stručne spomenieme dva najznámejšie zmiešané modely EI.

Najväčšiu vedeckú pozornosť spomedzi zmiešaných modelov dosiahol *Bar-Onov model*. Ako jediný bol podporený empirickými zisteniami [26]. Bar-On (1997) definuje EI ako súbor nekognitívnych schopností, kompetencií a spôsobilostí, ktoré ovplyvňujú jedincovu schopnosť vysporiadať sa s problémami v každodennom živote [1]. Bar-On preskúmal osobnostné charakteristiky, ktoré podmieňujú úspech jedinca, a to nad rámec kognitívnej inteligencie. Identifikoval päť kľúčových dimenzií (intrapersonálne zručnosti, interpersonálne zručnosti, prispôsobivosť, zvládanie stresu, všeobecná nálada), ktoré sa ďalej delia na pätnásť subškál.

K zmiešaným modelom EI sa radí aj *Golemanov model*. Daniel Goleman spopularizoval pojem EI [7], avšak podľa Schulzeho a Roberta sa s touto snahou spája aj istá nevedeckosť, ktorá mu je vytýkaná [26]. Goleman charakterizoval EI ako schopnosť vyznať sa sám v sebe a v druhých ľuďoch, zvládať vlastné a cudzie emócie a mať vnútornú motiváciu [7]. Zaoberal sa predovšetkým aplikovaním EI vo svete práce a úspechu. V jeho poňatí EI výrazne vidieť väzbu na charakterové vlastnosti. Rozlišuje kompetencie vzťahujúce sa k vlastnej osobe (sebauvedomenie, sebaovládanie, motivácia k vlastným cieľom) a kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov (empatia a spoločenská obratnosť).

2. Význam črtovej emocionálnej inteligencie v učiteľskom povolání

Črtová emocionálna inteligencia podľa Kaliskej a Nábělkovej v sebe zahŕňa okrem vnímania a spracovávania svojich a cudzích emócií aj schopnosť regulácie a udržania emócií pod kontrolou [13].

Ako uvádza Ramana, emocionálna inteligencia učiteľa predstavuje kľúčový faktor, ktorý ovplyvňuje mieru porozumenia žiakom, ale aj schopnosť rozpoznať ich potreby a primerane na nich reagovať [23]. Autor spomína aj skutočnosť, že pre učiteľov s vyššou mierou emocionálnej inteligencie je typické starostlivejšie správanie voči svojim žiakom, čím sa z ich strany eliminujú nežiaduce prejavy, ako napríklad nepriateľský postoj k učiteľom.

Uvedené skutočnosti je možné potvrdiť aj na základe výskumu, ktorý realizovali Heinzová a Kubejová, pričom sa v ňom zamerali na súvislosť medzi črtovou EI a interakčným štýlom

učiteľa [11]. Z analýzy výsledkov výskumu vyplynulo, že črtová EI predstavuje faktor, ktorý má vplyv na kvalitu interakčného štýlu, keďže učitelia, ktorí lepšie rozumejú svojim citom a citom iných, čiže majú vyššiu úroveň črtovej EI, sa prejavujú ako ohľadupľnejší a empatickejší voči žiakom. Tieto kombinácie charakteristík pedagógov je možné rozvíjať, čím sa môže vylepšiť aj ich interakčný štýl, a preto je podľa Krajčovej potrebné realizovať už pregraduálnu prípravu učiteľov tak, aby úzko súvisela s týmito osobnostnými kvalitami: so schopnosťou riešiť problémy komplexne, s tvorivým riešením problémov, s kritickým myslením a s emocionálnou inteligenciou [16]. Keďže učiteľstvo podľa Ramanu predstavuje jednu z profesií, ktorá je realizovaná v ťažkých podmienkach a vyžaduje si zapojenie rôznych emócií v stresovom prostredí, je veľmi dôležité, aby bol pri príprave učiteľov zabezpečený tréning EI v nasledujúcich oblastiach [23]:

- *Monitorovanie a zvládanie negatívnych emócií* (emócie spojené s frustráciou, so schopnosťou byť pokojný v negatívnych situáciách),
- *Optimizmus* (charakteristický vierou v schopnosti slabších žiakov byť produktívny a prosperovať vo vyučovacom procese),
- *Motivovanie žiakov* (zo strany učiteľa má smerovať k zabezpečeniu optimistického pohľadu žiakov na vzdelávanie, čím ich motivuje k dosahovaniu vyšších cieľov).

Palomera, Berrocal a Brackett, podobne ako vyššie uvedený autor tvrdia, že u učiteľov je potrebné rozvíjať správne používanie emócií, a taktiež dodávajú, že dôraz by mal byť kladený aj na tréning emocionálnych kompetencií učiteľov, aby sa úspešne adaptovali a predchádzali problémom v oblasti duševného zdravia a učenia [19]. Tento tréning by mal byť podľa Monteaguda a kol. zameraný na rozpoznávanie emocionálnych stavov, ktoré vznikajú vplyvom školských situácií a pôsobia na nálady učiteľa v negatívnom, či pozitívnom zmysle a prejavujú sa v jeho správaní [17]. Kaliská a Nábělková uvádzajú, že emocionálne kompetencie by mal človek nadobudnúť po príprave a absolvovaní akéhokoľvek typu školy, aby bol schopný prežívať svoj život aktívne a efektívne v prostredí, v ktorom bude neustále obklopený ľuďmi [13].

V súčasnosti však príprava budúcich učiteľov primárneho stupňa v Slovenskej republike, podlieha kritike, pretože je prioritne orientovaná na akademický výkon, a nie na profesijné spôsobilosti, ktoré by mohli učitelia dosiahnuť len na základe praktických činností (Tomengová a kol. 2015). S tvrdením sa stotožňujú aj Hall a kol., ktorí na základe realizovanej analýzy s názvom „To dá rozum“ tvrdia, že príprava budúcich učiteľov v rámci vysokých škôl je prevažne zameraná na teoretické vedomosti, a to na úkor praktických zručností [9].

Pre úplnosť dodajme, že študenti učiteľstva v rámci vysokoškolského štúdia, získavajú nielen teoretické poznatky, ale aj skúsenosti nadobudnuté z praxe v školských zariadeniach, kde sa ocitajú v rôznych sociálnych situáciách, v ktorých môžu uplatniť svoju emocionálnu inteligenciu. Študenti učiteľstva majú možnosť absolvovať aj predmety ako je sociálno-psychologický výcvik, komunikácia a efektívne riešenie konfliktov a pod. a neskôr po ich uplatnení v zamestnaní je možné EI učiteľov rozvíjať prostredníctvom ich účasti na rôznych výcvikoch, školeniach či workshopoch.

3. Subjektívna životná pohoda a jej vzťah k emocionálnej inteligencii

Doterajší výskum subjektívnej pohody identifikoval jej tri komponenty: pozitívne prežívanie, negatívne prežívanie (spolu tvoria afektívnu zložku subjektívnej pohody) a spokojnosť so životom, ktorá tvorí kognitívnu zložku subjektívnej pohody [4]. V prípade merania afektívnej zložky ide o to, ako často jedinec prežíva jednotlivé (pozitívne a negatívne) citové stavy. Pri meraní kognitívnej zložky jedinec hodnotí spokojnosť so svojím životom ako celkom alebo spokojnosť so špecifickými oblasťami života. Pritom ide o subjektívne vyjadrené hodnotenie. Subjektívna pohoda býva skúmaná v súvislosti s „objektívnymi“ faktormi, medzi ktoré patria napr. vek, pohlavie, zdravotný stav, zamestnanosť, manželstvo, vzdelanie, finančný príjem a pod. Iný prístup k výskumu subjektívnej pohody vychádza z predpokladu, že vplyv týchto „objektívnych“ faktorov nie je priamy, ale je moderovaný osobnosťou jedinca, jeho spracovaním týchto okolností. Z tejto perspektívy môžu mať naše subjektívne interpretácie udalostí (skôr než objektívne životné

okolnosti) primárny vplyv na subjektívnu pohodu. V tomto zmysle je v súvislosti so subjektívnou pohodou venovaná pozornosť takým faktorom, ako sú osobnostné črty, adaptácia a copingové stratégie, hodnoty a ciele jedinca, emocionálna inteligencia, hodnoty a ciele a pod.

Z výsledkov viacerých výskumov vyplynulo, že subjektívna pohoda tvorí významný predpoklad pre dobrý pracovný výkon učiteľa (napr. Jalali a Heidari [14]; Sasmoko [25]; Fitch a kol. [6]).

Na základe rastúceho počtu výskumov zameraných na vzťah subjektívnej pohody a emocionálnej inteligencie, je možné tvrdiť, že úroveň EI predstavuje jeden z významných determinantov, ktorých vplyv sa prejavuje v oblasti subjektívnej pohody človeka [5; 10; 22]. Na porovnanie však uvádzame aj výsledky štúdie, ktoré sú v rozpore s výsledkami vyššie uvedených výskumov, keďže vzťah subjektívnej pohody a EI v nej nebol zistený. Daný výskum realizovali Ngui a Lay na vzorke študentov učiteľstva na univerzite v Sabah v Malajzii, študujúcich v piatom semestri štúdia, konkrétne v období po absolvovaní pedagogickej praxe [18]. V spomínanej štúdii autori na základe analýzy výsledkov došli k nasledujúcim záverom: emocionálna inteligencia má nevýznamný vzťah so subjektívnou pohodou; subjektívnu pohodu vo väčšej miere ovplyvňuje sebaúčinnosť (self-efficacy) – ak učiteľ verí v svoje schopnosti, hodnotí svoj život ako šťastnejší a spokojnejší.

Ciele výskumu. Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, do akej miery súvisí emocionálna inteligencia a jej faktory so subjektívnou pohodou u budúcich učiteľov.

Na základe hlavného cieľa formulujeme nasledovné čiastkové ciele:

1. Zistiť, aké skóre dosahujú budúci učelia v celkovej emocionálnej inteligencii, ako aj v jej jednotlivých faktoroch (emocionalita, sociabilita, well-being, sebakontrola).
2. Zistiť, aká je kvalita emocionálnej zložky subjektívnej pohody budúcich učiteľov.
3. Zistiť, aká je kvalita kognitívnej zložky subjektívnej pohody budúcich učiteľov.
4. Pomocou korelácií zistiť mieru súvislosti medzi celkovou emocionálnou inteligenciou aj jej faktormi a subjektívnou pohodou u budúcich učiteľov.

Hypotézy. Na základe dostupných teoretických poznatkov a niektorých doterajších výskumných zistení o vzájomnom vzťahu emocionálnej inteligencie (EI) a subjektívnej životnej pohody formulujeme nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme, že celková úroveň EI bude pozitívne korelovať s frekvenciou prežívania pozitívnych emócií.

H2: Predpokladáme, že celková úroveň EI bude negatívne korelovať s frekvenciou prežívania negatívnych emócií.

H3: Predpokladáme, že celková úroveň EI bude pozitívne korelovať s celkovou životnou spokojnosťou (kognitívnu zložku subjektívnej pohody).

H4: Predpokladáme, že dimenzia EI „well-being“ bude pozitívne korelovať s celkovou životnou spokojnosťou (kognitívnu zložku subjektívnej pohody).

H5: Predpokladáme, že dimenzia EI „sebakontrola“ bude pozitívne korelovať s celkovou životnou spokojnosťou (kognitívnu zložku subjektívnej pohody).

H6: Predpokladáme, že dimenzia EI „sociabilita“ bude pozitívne korelovať s celkovou životnou spokojnosťou (kognitívnu zložku subjektívnej pohody).

Výskumná vzorka. Výskumnú vzorku tvorilo 107 študentov 1. a 2. ročníka dennej formy magisterského stupňa študujúcich v študijných programoch Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie (DUM) a Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie a pedagogika psychosociálne narušených (DUEM) na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Vek respondentov sa pohyboval v rozpätí od 22 rokov a 6 mesiacov po 26 rokov a 4 mesiace. Priemerný vek respondentov bol 23 rokov a 9 mesiacov. V Tabuľke 1 sú uvedené podrobnejšie charakteristiky výskumnej vzorky.

Tabuľka 1. Charakteristika výskumnej vzorky (N = 107)

		počet	%
--	--	-------	---

Pohlavie	Ženy	106	99,10 %
	Muži	1	0,90 %
Študijný program	DUM	98	91,60 %
	DUEM	9	8,40 %
Ročník	1.	68	63,60 %
	2.	39	36,40 %

Merné nástroje a priebeh výskumu. Pri zbere dát sme použili tri štandardizované merné nástroje. Na zisťovanie výšky EI bol použitý štandardizovaný dotazník TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) [13]. Tento dotazník vychádza z Petridesovho modelu črtovej EI, v rámci ktorého je EI chápaná ako súbor osobnostných, resp. behaviorálnych dispozícií súvisiacich s emocionalitou. Krátka forma dotazníka vychádza z pôvodnej verzie TEIQue. Pomocou dotazníka je možné posúdiť hodnotu globálnej EI a orientačne aj jej faktorov. Medzi tieto faktory patrí emocionalita, sebakontrola, sociabilita a well-being. Dotazník obsahuje 30 položiek, na ktoré môže respondent odpovedať na 7-stupňovej škále, pričom číslo 1 reprezentuje úplný nesúhlas a číslo 7 úplný súhlas. Globálnu úroveň EI sa získava sčítaním odpovedí na všetky položky v dotazníku a následným vydelením počtom položiek, teda číslom 30. Skóre v jednotlivých faktoroch sa získa zrátaním skóre v položkách konkrétneho faktora a vydelením počtom položiek prislúchajúcich danému faktoru [13].

Kvalitu emocionálnej zložky subjektívnej životnej pohody sme zisťovali pomocou merného nástroja Škála emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP) [4]. Ide o merný nástroj, ktorý pozostáva z dvoch subškál s celkovo 10 položkami predstavujúcimi pozitívne a negatívne emócie i telesné pocity. Pozitívne prežívanie sýtia 4 položky, a to konkrétne pôžitok, radosť, šťastie a telesná sviežosť. Negatívne prežívanie zahŕňa 6 nasledujúcich položiek: smútok, bolesť, strach, hanba, pocit viny a hnev. Na základe frekvencie výskytu uvedených emócií alebo telesných pocitov vyberajú respondenti jeden z týchto odpoveďových formátov: „takmer vždy“ (odpoveď sme pri spracovaní dát premenili na číselnú hodnotu 6), „veľmi často“ (5), „často“ (4), „občas“ (3), „málokedy“ (2), „takmer nikdy“ (1).

Ďalším merným nástrojom, ktorý sme vo výskume využili, bola Škála celkovej životnej spokojnosti (CZS) [2], ktorá zachytáva kognitívny komponent subjektívnej pohody. Respondent vyjadruje mieru súhlasu s tvrdeniami v položkách prostredníctvom zaznačenia krížika v 7 položkách na 6-bodovej číselnej škále: 6 = „úplne sa hodí“, 5 = „vo veľkej miere sa hodí“, 4 = „trochu sa hodí“, 3 = skôr sa nehodí“, 2 = vo veľkej miere sa nehodí“, 1 = „úplne sa nehodí“.

Zber dát sme realizovali v priebehu mesiaca november 2022. Dotazníky boli respondentmi vyplňané na dobrovoľnej báze a anonymne, zisťovali sme len základné informácie o respondentovi, ako vek v rokoch a mesiacoch, pohlavie, študijný program a aktuálny ročník magisterského štúdia.

Výsledky a ich interpretácia. Prvým cieľom, ktorý sme si stanovili, bolo zistiť, aké skóre dosahujú budúci učitelia v celkovej EI, ako aj v jej jednotlivých faktoroch (emocionalita, sociabilita, well-being, sebakontrola). Výsledky týkajúce sa prvého výskumného cieľa uvádzame v Tabuľke 2.

Na základe výsledkov uvedených v Tabuľke 2 môžeme konštatovať, že spomedzi faktorov črtovej EI dosiahli budúci učitelia najvyššie priemerné skóre vo faktore premennej „well-being“ (AM = 5,30). Nasleduje faktor „emocionalita“ (AM = 4,86), za ním faktor „sebakontrola“ (AM = 4,51) a najnižšie priemerné skóre dosiahli respondenti vo faktore „sociabilita“ (AM = 4,25). V globálnej emocionálnej inteligencii priemerné skóre predstavuje hodnotu 4,73, čo podľa noriem pre osoby vo vekovej kategórii vynárajúca sa dospelosť (18-25 rokov) predstavuje 45. až 50. Percentil [4].

V rámci ďalších cieľov stanovených v našom výskume sme sa snažili zistiť, aká je kvalita emocionálnej zložky subjektívnej pohody budúcich učiteľov (cieľ č. 2) a aká je kvalita kognitívnej zložky subjektívnej pohody budúcich učiteľov (cieľ č. 3). V Tabuľke 3 uvádzame výsledky týkajúce sa kvality subjektívnej pohody budúcich učiteľov.

Tabuľka 2. Výsledky týkajúce sa emocionálnej inteligencie študentov z výskumnej vzorky (N = 107)

Dimenzie EI	Minimum	Maximum	Aritmetický priemer (AM)	Štandardná odchýlka
Well-being	1,50	7,00	5,30	1,03
Sebakontrola	3,00	6,50	4,51	0,81
Emocionalita	2,25	6,13	4,86	0,62
Sociabilita	2,33	5,67	4,25	0,68
Globálna EI	2,65	5,81	4,73	0,55

Ako vidíme v Tabuľke 3, študenti učiteľstva v rámci premennej „negatívny afekt“ dosahovali v priemere hodnotu 3,09 bodov a v premennej „pozitívny afekt“ študenti učiteľstva dosiahli priemerné skóre 3,19 bodov. Priemerné skóre mohlo nadobudnúť hodnotu 1 až 6, pričom čím vyššie skóre respondenti dosiahli, tým častejšie prežívali pozitívne, resp. negatívne emócie. Pokiaľ ide o kognitívnu zložku subjektívnej pohody – celková životná spokojnosť, v tejto premennej respondenti dosiahli priemerné skóre 4,59. Aj tu mohli respondenti dosiahnuť priemerné skóre 1 až 6, pričom čím vyššie skóre je, tým väčšia je celková životná spokojnosť študentov.

Tabuľka 3. Výsledky týkajúce sa kvality subjektívnej pohody budúcich učiteľov (N = 107)

Zložky subjektívnej pohody	Minimum	Maximum	Aritmetický priemer	Štandardná odchýlka
Negatívny afekt	1,33	5,00	3,09	0,64
Pozitívny afekt	2,25	6,00	3,19	0,67
Životná spokojnosť	2,57	6,00	4,59	0,63

V súvislosti s naplnením výskumného cieľa 4 sme pristúpili k výpočtom korelácií medzi celkovou EI a jej faktormi na jednej strane a subjektívnou pohodou budúcich učiteľov na strane druhej. V Tabuľke 4 uvádzame výsledné korelačné koeficienty. Na základe testu normality rozloženia hodnôt v rámci jednotlivých premenných sme pristúpili k výpočtu Spearmanovho korelačného koeficientu (dáta neboli normálne rozložené).

Tabuľka 4. Súvislosť emocionálnej inteligencie so subjektívnou pohodou budúcich učiteľov

Dimenzie EI	Zložky subjektívnej pohody		
	Negatívny afekt	Pozitívny afekt	Životná spokojnosť
Well-being	-0,441**	0,371**	0,521**
Sebakontrola	-0,387**	0,251**	0,340**
Emocionalita	0,021	0,081	0,179
Sociabilita	-0,269**	0,112	0,181
Globálna EI	-0,444**	0,311**	0,472**

Vysvetlivky: ** korelácie sú signifikantné na hladine $p < 0,01$

Na základe výsledkov korelačných vzťahov znázornených v Tabuľke 4 môžeme konštatovať, že štatisticky významný vzťah medzi jednotlivými dimenziami EI a prežívaním negatívnych emócií sa vyskytuje v prípade troch dimenzií EI (well-being, sebakontrola, sociabilita), ako aj v prípade globálnej EI. Vo všetkých týchto prípadoch ide o záporné korelácie. To znamená, že čím vyššie skóre dosiahli študenti v premenných well-being, sebakontrola, sociabilita a globálna EI, tým zriedkavejšie prežívali negatívne emócie. Najsilnejší vzťah sme pritom zistili pri premennej globálna EI ($r = -0,444$). Medzi dimenziou EI „emocionalita“ a zložkou subjektívnej pohody „negatívny afekt“ sa nevyskytuje štatisticky významný vzťah ($r = 0,021$).

V rámci nášho výskumu sme sa zaoberali aj súvislosťou zložky subjektívnej pohody „pozitívny afekt“ s jednotlivými dimenziami EI. Výsledky uvedené v Tabuľke 4 ukazujú, že štatisticky významná korelácia existuje medzi zložkou subjektívnej pohody „pozitívny afekt“ a globálnou úrovňou EI, a taktiež dimenziami EI well-being a sebakontrola. Na základe týchto výsledkov môžeme tvrdiť, že čím vyššie skóre dosiahli respondenti v premenných well-being, sebakontrola

a globálna EI, tým častejšie prežívali pozitívne emócie. Medzi premennými „pozitívny afekt“ a dimenziami EI „emocionalita“ a „sociabilita“ neexistuje štatisticky významná súvislosť.

Súvislosť kognitívnej zložky subjektívnej pohody „životná spokojnosť“ s EI a jej jednotlivými dimenziami sme rovnako zisťovali prostredníctvom Spearmanovho korelačného koeficientu. Na základe výsledkov uvedených v Tabuľke 4 môžeme konštatovať, že čím vyššie skóre dosiahli študenti v premenných well-being, sebakontrola a tiež v globálnej EI, tým boli so svojim životom spokojnejší. So životnou spokojnosťou podľa našich zistení nekorelujú dve dimenzie EI, a to emocionalita a sociabilita.

Na základe výsledkov týkajúcich sa súvislosti globálnej EI a subjektívnej pohody môžeme zhrnúť, že čím mali študenti vyššie skóre v globálnej EI, tým častejšie prežívali pozitívne emócie, boli viac spokojní so svojim životom a zriedkavejšie prežívali negatívne emócie.

V súvislosti s cieľom skúmať mieru súvislosti medzi črtovou EI a jej dimenziami so subjektívnou pohodou budúcich učiteľov sme formulovali 6 výskumných hypotéz.

Prvá hypotéza mala nasledujúce znenie: Predpokladáme, že s celkovou úrovňou EI bude pozitívne korelovať emocionálna zložka subjektívnej pohody súvisiaca s kladnými emóciami. Na základe výsledkov, ktoré sme uviedli v Tabuľke 4 môžeme tvrdiť, že hypotéza č.1 *sa potvrdila*. Výsledky ukazujú, že medzi premennou „globálna EI“ a zložkou subjektívnej pohody „pozitívny afekt“ existuje štatisticky významný stredne silný pozitívny vzťah ($r = 0,311$) na hladine $p < 0,01$. Z toho môžeme vyvodiť, že čím vyššou mierou „globálnej EI“ študenti učiteľstva disponujú, tým častejšie prežívajú pozitívne emócie.

V rámci *druhej hypotézy* išlo o nasledujúce znenie: Predpokladáme, že s celkovou úrovňou EI bude negatívne korelovať emocionálna zložka subjektívnej pohody súvisiaca so zápornými emóciami. Medzi premennou „globálna EI“ a zložkou subjektívnej pohody „negatívny afekt“ ide o štatisticky významný stredne silný negatívny vzťah ($r = -0,444$) na hladine štatistickej významnosti $p < 0,01$. Môžeme teda konštatovať, že aj hypotéza č. 2 *sa potvrdila*. Výsledky výskumu svedčia o tom, že čím je úroveň premennej „globálna EI“ vyššia, tým zriedkavejšie študenti učiteľstva prežívajú negatívne emócie.

Tretia hypotéza znela: Predpokladáme, že s celkovou úrovňou EI bude pozitívne korelovať kognitívna zložka subjektívnej pohody. Medzi premennou „globálna EI“ a zložkou subjektívnej pohody „životná spokojnosť“ ide o stredne silnú pozitívnu štatistickú významnosť ($r = 0,472$) na hladine štatistickej významnosti $p < 0,01$. Čím je úroveň „globálnej EI“ jedinec vyššia, tým je vyššia aj jeho „životná spokojnosť“. Na základe tohto výsledku môžeme povedať, že hypotéza č. 3 *sa potvrdila*.

V poradí *štvrtá hypotéza* mala nasledujúce znenie: Predpokladáme, že s dimenziou EI „well-being“ bude pozitívne korelovať kognitívna zložka subjektívnej pohody (spokojnosť so životom). Z výsledkov výskumu môžeme povedať, že hypotéza č. 4 *sa potvrdila*. Medzi uvedenými premennými išlo o štatisticky významnú silnú pozitívnu súvislosť ($r = 0,521$), a to na hladine štatistickej významnosti $p < 0,01$. Ide o priamu súvislosť medzi premennými, teda čím vyššie skóre v dimenzii EI „well-being“ jedinec vykazuje, tým viac je spokojný so svojim životom.

Predposledná *piata hypotéza* obsahovala uvedený predpoklad: Predpokladáme, že s dimenziou EI „sebakontrola“ bude pozitívne korelovať kognitívna zložka subjektívnej pohody (životná spokojnosť). V prípade týchto dvoch premenných sme zistili štatisticky významnú stredne silnú pozitívnu súvislosť ($r = 0,340$) na hladine $p < 0,01$. Čím vyššie skóre v dimenzii EI „sebakontrola“ respondent dosahuje, tým je spokojnejší so svojim životom. Hypotézu č. 5 môžeme v tomto prípade považovať *za potvrdenú*.

Záverečná šiesta hypotéza znela: Predpokladáme, že s dimenziou EI „sociabilita“ bude pozitívne korelovať kognitívna zložka subjektívnej pohody (celková životná spokojnosť). Súvislosť zložky subjektívnej pohody „životná spokojnosť“ s dimenziou EI „sociabilita“ sme rovnako zisťovali prostredníctvom Spearmanovho korelačného koeficientu. Na základe výsledkov uvedených v Tabuľke 4 môžeme konštatovať, že medzi dimenziou EI „sebakontrola“ a zložkou subjektívnej pohody „životná spokojnosť“ sme zaznamenali štatisticky významnú stredne silnú

pozitívnu súvislosť ($r = 0,340$) na hladine $p < 0,01$. Čím vyššie skóre v oblasti EI „sebakontrola“ respondent dosiahol, tým viac je spokojný so svojím životom. Hypotézu č. 6 tak môžeme taktiež považovať za potvrdenú.

Záver a odporúčania do praxe

Vysokoškolské vzdelávanie dáva dôraz najmä na kognitívne schopnosti a vedomosti študentov pred ich emocionálnymi schopnosťami. Z toho dôvodu odporúčame dávať v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov väčší dôraz na rozvoj sociálnych zručností a emocionálnej inteligencie študentov. Môže sa tak diať na sociálno-psychologických výcvikoch, kurzoch zameraných na rozvoj EI a na zlepšenie kvality regulácie správania. Na našej fakulte majú študenti možnosť zvoliť si sociálno-psychologický výcvik ako jeden z povinne voliteľných predmetov v bakalárskom stupni štúdia. Kvôli vysokému počtu študentov však často túto možnosť nemôžu využiť všetci záujemcovia. Myslíme si, že takýto typ predmetu by mali absolvovať všetci študenti, keďže prispieva k lepšiemu sebaopoznaniu a k rozvíjaniu sociálnych zručností.

Rozvoj EI by mohol zlepšiť aj úroveň subjektívnej pohody jedincov, keďže ako uvádza Diener, vplyv EI predstavuje jeden z významných determinantov, ktorý pôsobí na subjektívnu životnú pohodu človeka [3]. Subjektívna pohoda učiteľov súvisí s ich pozitívnym postojom k práci a zlepšuje ich výkon. Dôraz na zvyšovanie úrovne emocionálnej inteligencie má potenciál pomôcť učiteľom efektívne sa vyrovnávať s výzvami, ktorým čelia pri výkone svojho náročného povolania. Úroveň EI učiteľov je dôležitá aj z toho hľadiska, že učitelia ovplyvňujú emocionálne prežívanie detí, formujú ich hodnoty, názory a postoje.

Naše zistenia sú platné len pre nami skúmanú výskumnú vzorku a nie sú zovšeobecniteľné na celú populáciu študentov – budúcich učiteľov. Zistenia, ku ktorým sme dospeli by preto bolo vhodné overiť aj na vzorkách ďalších študentov učiteľských smerov. Zaujímavé by bolo zisťovať vplyv premenných, ktoré sprostredkujú vplyv úrovne EI na subjektívnu pohodu. Niektoré výskumy naznačujú, že takouto moderujúcou premennou by mohla byť sebaúčinnosť (teacher self-efficacy). U študentov učiteľských smerov môže byť zaujímavé overiť vplyv absolvovania predmetov, ako je psychohygiena a sociálno-psychologický výcvik na ich emocionálnu inteligenciu a subjektívnu pohodu.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BAR-ON, R. 1997. *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
2. DALBERT, C., 1992. Subjectives wohlbefinden junger Erwachsener: Theoretische und empirische Analysen der Struktur und Stabilität. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* [online]. Roč. 13, č. 4, [cit. 22. marca 2023]. ISSN 207-220. Dostupné na: <https://lnk.sk/lpwc>.
3. DIENER, E., 2009. *The Science of Well-Being*. Londýn: Springer. ISBN 978-90-481-2349-0.
4. DŽUKA, J., DALBERT, C. 2002. Vývoj a overenie validity škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP) In: *Československá psychologie* [online]. Roč. 46, č. 3, s. 234-250 [cit. 20. marca 2023]. ISSN 0009-062X . Dostupné na: <https://lnk.sk/rwi5>.
5. FERNÁNDEZ – BERROCAL, P., EXTREMERA, N. 2008. Review of Trait Meta-mood Research. In: A. Columbus. *Advances in Psychology Research*. New York: Nova Science Publishers, Inc. s. 17-45. ISBN 978-1-60456-176-0.
6. FITCH, R. a kol. 2017. Measuring the Subjective Well-being of Teachers. In: *Journal of Educational Health and Community Psychology* [online]. Roč. 6, č. 3, s. 25-59 [cit. 4. októbra 2022]. ISSN 2460-8467. Dostupné na: <https://lnk.sk/coi0>.
7. GOLEMAN, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can be matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

8. GOLEMAN, D. 2017. *Emocionálna inteligencia*. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-8182-086-1.
9. HALL, R., a kol. 2019. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [online]. Bratislava: MESA10. [cit. 6. apríla 2022]. Dostupné na: <https://lnk.sk/djtm>.
10. HASSAN, M. 2019. Emotional intelligence and subjective well-being: Exploration of teachers burning dilemma. In: *Problems of psychology in the 21st century* [online]. Roč. 13, č. 2, s. 101-113 [cit. 5. septembra 2022]. ISSN 2538-7197. Dostupné na: <https://lnk.sk/ccs7>.
11. HEINZOVÁ, Z., KUBEJOVÁ, S. 2020. Interakčný štýl učiteľa v kontexte s črtovou emocionálnou inteligenciou. In: *Pedagogika.sk* [online]. Roč. 11, č. 3, s. 139-150 [cit. 10. marca 2022]. ISSN 1338-0982. Dostupné na: <https://lnk.sk/vhx0>.
12. JALALI, Z., HEIDARI, A. 2016. The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City. In: *International Education Studies* [online]. Roč. 9, č. 6, s. 45-52 [cit. 6. septembra 2022]. ISSN 1913-9039. Dostupné na: <https://lnk.sk/boi8>.
13. KALISKÁ, L., NÁBĚLKOVÁ, E. 2015. *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých* [online]. Banská Bystrica: Belianum. [cit. 6. apríla 2022]. ISBN 978-80-557-0940-6. Dostupné na: <https://lnk.sk/kep1>.
14. KALISKÁ, L., NÁBĚLKOVÁ, E., SALBOT, V. 2015. *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF/TEIQue-CSF manuál k skráteným formám* [online]. Banská Bystrica: Belianum. [cit. 3. marca 2022]. ISBN 978-80-557-0948-2. Dostupné na: <https://lnk.sk/kxu2>.
15. KANITZ, A. 2008. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci* [online]. Praha: Grada Publishing, a.s. [cit. 17. marca 2022]. ISBN 978-80-247-2582-6. Dostupné na: <https://lnk.sk/ixiz>.
16. KRAJČOVÁ, N. 2018. Problémy súčasnej školy a ich odraz v pregraduálnej príprave učiteľov. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae* [online]. Roč. 17, č. 1, s. 107-112 [cit. 6. apríla 2022]. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://lnk.sk/nxeh>.
17. MONTEAGUDO, M. a kol. 2019. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. In: *Personality and Individual Differences* [online]. Roč. 142, s. 53-61 [cit. 20. apríla 2022]. ISSN 0191-8869. Dostupné na: <https://lnk.sk/bwgt>.
18. NGUI, G., LAY, Y. 2020. The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. In: *European Journal of Educational Research* [online]. Roč. 9, č. 1, s. 227-291 [cit. 5. októbra 2022]. ISSN 2165-8714. Dostupné na: <https://lnk.sk/ybm0>.
19. PALOMERA, R., BERROCAL, P., BRACKETT, M. 2008. Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. In: *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [online]. Roč. 6., č. 15, s. 437-454 [cit. 6. apríla 2022]. ISSN 1696 – 2095. Dostupné na: <https://lnk.sk/sgo4>.
20. PETRIDES, K. a kol. 2018. Emotional Intelligence as Personality: Measurement and Role of trait Emotional Intelligence in Educational context. In: K. Keefer a kol. *Emotional Intelligence in Education*. Londýn: Springer. s. 49-81. ISBN 978-3319906324.
21. PETRIDES, K., FURNHAM, A., FREDERICKSON, N. 2004. Emotional intelligence. In: *The psychologist* [online]. Roč. 17, č. 10, s. 574-577 [cit. 20. marca 2022]. British: The British Psychological Society. ISSN 0952 – 8229. Dostupné na: <https://lnk.sk/msyo>.
22. PETRIDES, K., PITA, R., KOKKINAKI, F. 2007. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. In: *British Journal of Psychology* [online]. Roč. 98, č. 2, s. 273-289 [cit. 17. októbra 2022]. British: The British Psychological Society. ISSN 2044-8295. Dostupné na: <https://lnk.sk/aqgp>.
23. RAMANA, T. 2013. Emotional intelligence and teacher effectiveness – an analysis. In: *Voice of Research* [online]. Roč. 2, č. 2, s. 18-22 [cit. 16. apríla 2022]. ISSN 2277 – 7733. Dostupné na: <https://lnk.sk/cxir>.

24. SALOVEY, P., RACKETT, A., MAYER, J. 2004. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey model* [online]. New York: Dude Publishing [cit. 20. marca 2022]. ISBN 978-1-887943-72-7. Dostupné na: <https://lnk.sk/xnsx>.
25. SASMOKO, S. a kol. 2017. Am I a well-being teacher? In: *Man In India* [online]. Roč. 97, č. 19, s. 293-300 [cit. 5. septembra 2022]. ISSN 0025-1569. Dostupné na: <https://lnk.sk/ht03>.
26. SCHULZE, R., ROBERTS, R. a kol. 2007. *Emoční inteligence. Přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-229-4.

Information about authors:

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

ENVIRONMENTAL EDUCATION FOCUSING ON PROBLEMS OF SEGREGATED ROMA COMMUNITIES

Ján Kancír

Jan Kancir

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou environmentálnej výchovy rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (ďalej aj SZP). Segregované rómske komunity disponujú viacerými špecifickými problémami. Medzi veľmi závažné patria problémy spojené s devastáciou životného prostredia a ich bezprostredného vplyvu na zdravie. Diapazón obsahového zamerania environmentálnej výchovy je pomerne široký. My sa zameriavame na edukáciu rómskych žiakov zo SZP v kontexte bezprostredného poznávania špecifických problémov segregovaných rómskych komunít v konkrétnej miestnej krajine. Pre dosiahnutie vyššej účinnosti environmentálnej výchovy je v tomto prípade potrebné špecifikovať vybrané problémy danej lokality. Tým vlastne stanovujeme vzdelávací obsah vyplývajúci z konkrétneho, bezprostredného a autentického poznania žiakov, ktoré je previazané s ich každodennou životnou realitou.

Annotation

The paper deals with the issue of environmental education of Roma pupils from a socially disadvantaged environment (hereafter SZP). Segregated Roma communities have several specific problems. Among the very serious are the problems associated with the devastation of the environment and their immediate impact on health. The range of content focus of environmental education is quite wide. We focus on the education of Roma pupils from SZP in the context of immediate learning about the specific problems of segregated Roma communities in a particular local country. In order to achieve higher efficiency of environmental education, in this case it is necessary to specify the selected problems of the given location. In this way, we actually determine the educational content resulting from the concrete, immediate and authentic knowledge of the pupils, which is linked to their everyday life reality.

Kľúčové slová: environmentálna výchova, rómsky žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, segregované rómske komunity, výchova k zdraviu.

Key words: environmental education, a Roma student from a socially disadvantaged background, segregated Roma communities, education for health.

Úvod

V súčasnosti sa väčšina vzdelávacích koncepcií orientuje na vytvorenie autentických vzdelávacích podmienok pre žiakov. Ich úlohou je poskytnúť príležitosti pre učenie sa v súvislostiach, podnietiť záujem a zvyšovať motiváciu žiakov. V tomto kontexte je akcentovaná demokratizácia vzdelávania, ktorá sa premieta hlavne do vzťahu učiteľa a žiakov. Týka sa to všetkých etáp vyučovania, od stanovenia cieľov, plánovania postupov vo výučbe, voľbe konkrétnych metód, foriem a prostriedkov až po hodnotenie dosiahnutých výsledkov. Environmentálna výchova je v súčasnosti zameraná na ochranu a tvorbu životného prostredia a tým

i na zvyšovanie kvality života vôbec. Zmysel tejto výchovy spočíva v zmene spôsobov ľudského myslenia, vo výchove k zodpovednému konaniu a rozhodovaniu pri aktivitách v životnom prostredí. Environmentálna výchova disponuje značným edukačným potenciálom v prospech týchto pozitívnych zmien.

Príspevok je zameraný na využitie spomínaného vzdelávacieho potenciálu environmentálnej výchovy pri poznávaní vybraných environmentálnymi problémov segregovaných rómskych komunít a ich vplyvu na zdravie.

1. Environmentálne problémy segregovaných rómskych komunít

„Za sociálne vylúčené spoločenstvo možno považovať sídelnú komunitu, ktorá zotrúva v priestorovo segregovanej lokalite s prítomnosťou koncentrovanej a generačne reprodukovanej chudoby. Zotrúvanie v priestorovo segregovanej lokalite je zotrúvanie skupiny fyzických osôb s podobnými sociálnymi znakmi v priestore vymedzenom napr. vchodom bytového domu, ulicou, mestskou časťou, obcou alebo v lokalite mimo územia obce bez základnej občianskej vybavenosti“ (dostupné na: [4]).

Sociálne vylúčené spoločenstvá sú definované relatívne široko a kladú si za cieľ podchytiť všetky marginalizované skupiny občanov žijúcich koncentrovane vo vymedzenom teritóriu. Za takéto skupiny možno považovať rómske mestské getá a getá tvorené bezdomovcami, marginalizované rómske komunity, t. j. všetky osady definované v Atlase rómskych komunít (2004).

Rusnáková, Rochovská uvádzajú, že v súvislosti so segregovanými rómskymi komunitami na Slovensku, možno hovoriť o chudobe a sociálnom vylúčení, kedy obyvatelia osád nemajú často zabezpečené ani základné podmienky pre živobytie [13]. Všetky parametre (infraštruktúra a občianske vybavenie, finančný a materiálny nedostatok, bývanie, dlhodobá nezamestnanosť, vzdelanie a iné) svedčia o tom, že situácia je vážna. Ako najproblematickejšiu vnímame koncentráciu chudoby a kumuláciu rôznych sociálnych problémov na jednom mieste. Obyvatelia žijúci v geograficky izolovaných osadách majú len veľmi málo príležitostí na vstup do „iného“ prostredia. Extrémne chudobné prostredie osady je referenčným rámcom pre svojich obyvateľov, bieda ovplyvňuje resp. limituje ich životné plány a ciele, ktoré sa zužujú na vyriešenie aktuálnych problémov. Stratégie „prežitia“ nevyhnutné pre prostredie vylúčeného ghetta sa tak stávajú jedinými, ktoré dieťa žijúce v osade pozná a ktorým sa učí. Intenzita, podoby chudoby, ale aj stratégie živobytia a stratégie riešenia sociálnych problémov do značnej miery súvisia s typom osídlenia a jeho polohou vo vzťahu k obci. Priestor sa tak stáva jedným z determinantov kvality životných podmienok, infraštruktúry a dostupnosti služieb. Za jeden z dôležitých zdrojov pri zabezpečovaní a udržiavaní živobytia (nielen v rómskych komunitách) sú považované sociálne siete a väzby. Vzájomná pomoc najmä v rámci rodiny je pre chudobné domácnosti nevyhnutnosťou, či už ide o výmenu tovarov, drobných služieb, opráv v domácnosti, pomoc so starostlivosťou o deti a starších, ale aj požičiavanie si peňazí. Pre obyvateľov segregovaných rómskych komunít zohrávajú mimoriadne dôležitú úlohu sociálne siete s nerómskym obyvateľstvom, najmä pri možnostiach prístupu k zamestnaniu. Naopak, chýbajúce sociálne siete s nerómskym obyvateľstvom ešte viac zdôrazňujú znevýhodnenia vyplývajúce z priestorovej segregácie.

2. Zdravotné riziká v segregovaných rómskych komunitách

Rómske etnikum koncentrované v segregovaných rómskych komunitách patrí svojim životným štýlom do rizikovej skupiny istých ochorení, ktoré sa vyskytujú oveľa frekventovanejšie než v majoritnej skupine obyvateľstva. Presné štatistiky zdravotného stavu rómskej populácie na Slovensku sa v dôsledku antidiskriminačných opatrení nevedú. Aj napriek eminentnému záujmu štátu o odstránenie rozdielov v zdraví, empirické poznatky a výsledky parciálnych prieskumov poukazujú na horší stav zdravia Rómov v porovnaní s majoritným obyvateľstvom Slovenska.

Je dokázateľný horší stav reprodukčného zdravia Rómov a vyššia frekvencia infekčných ochorení [15].

- *Infekčné ochorenia* – sú to ochorenia, ktoré prenášajú oro-fekálnou, vzdušnou a krvnou cestou i povrchovými krytmi. Patria sem infekčné ochorenia GITu, kože, vlasov, dýchacích orgánov, hnačky, žltacky, vírusové hepatitídy, sexuálne prenosné ochorenia a ďalšie.

- *Tuberkulóza* – TBC je diagnostovaná u rómskeho etnika v oveľa väčšej miere, ako u marginalizovanej skupiny obyvateľov [11]. Dôvodom je výhodná epidemiologická situácia je pre šírenie tuberkulózy. Taktiež nedodržiavanie liečebného režimu a užívania liekov. „Väčšinou sa u Rómov vyskytuje multirezistentná tuberkulóza, ktorá vznikla na podklade rezistencie mykobaktérií na antituberkulotiká nedodržiavaním liečby“ [9].

- *Rómske deti* – sú rizikovou skupinou ochorení súvisiacich s faktormi vonkajšieho prostredia. Zaradujeme k nim otravy, poranenia rozličných druhov, infekčné ochorenia, popáleniny a iné [10].

- *Recesívne dedičné ochorenia* – sú geneticky podmienené a vyskytujú sa ako mutácie bunkového delenia po počatí. Jedná sa o poruchy DNA, ktoré sa prenášajú z generácie na generáciu. Je to aj dôsledok pomerne častého pohlavného styku medzi príbuznými.

3. Možnosti environmentálnej výchovy rómskych žiakov zo segregovaných rómskych komunít

Problematike environmentálnej výchovy rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a problémom segregovaných rómskych komunít sme sa venovali vo viacerých záverečných prácach a odborných štúdiách. Doterajšie poznatky a skúsenosti sa pokúsime zhrnúť do dvoch okruhov problémov.

Meranie environmentálnej gramotnosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Environmentálna gramotnosť sa celosvetovo v bežnej populácii zisťuje viacerými mernými prostriedkami.

Pre výskum environmentálnej gramotnosti (či už stavu alebo dynamiky) sa využívajú hlavne dva merné prostriedky (štandardizované dotazníky):

1. *The Ecological Attitude Scale (EAS)* – má dve varianty (dlhšia a kratšia verzia).
2. *New Ecological Paradigm (NEP)*.

Ďalšími mernými prostriedkami vhodnými pre jednotlivé stupne vzdelávania môžu byť:

- pre ISCED 0 – dotazníky založené na obrázkových položkách a analýze detských kresieb – napr. *CATES-PV (The Children Attitudes Toward the Environmental Scale)* – 15 dvojíc obrázkov,
- pre ISCED 1,2 (6-13 rokov) *CEPS (Children Environmental Perception Scale)* – 16 položiek – 5 stupňová Likertová škála,
- pre ISCED 2,3 – *EAS – (The Ecological Attitude Scale)*.

Doposiaľ najfrekvencovanejšie využívaným a osvedčeným merným prostriedkom v našich podmienkach je dotazník *Revidovaná NEP/DSP škála* [1].

Skladá sa z nasledujúcich častí:

K1 Revidovaná NEP / DSP škála.

K2 Rozširujúca škála proenvironmentálnych postojov.

K3 Škála zvažovaného proenvironmentálneho jednania.

K4 Rozširujúca škála proenvironmentálneho jednania.

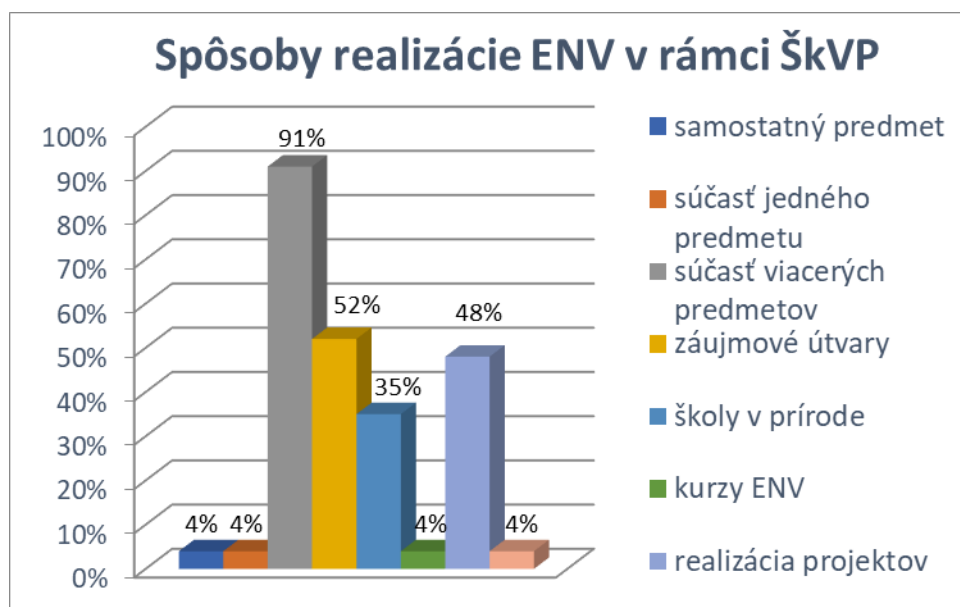
Škála meria na Likertovej stupnici mieru súhlasu s tvrdeniami.

V doterajšej našej praxi sme ho (v upravenej podobe pre žiakov 1. stupňa ZŠ) využili ako merný prostriedok pri experimentálnom overovaní účinnosti edukačného programu ENV ako prierezovej témy v prostredí súčasnej edukačnej praxe. Dotazník je dostupný na: <https://docs.google.com/file/d/0B89mLXTIr1RUQWF2YXpJWkxhSjA/edit>. Vyžaduje však doplnujúce prostriedky – testovanie, štruktúrovaný rozhovor, prípadne pozorovanie [8].

Vychádzajúc z našich skúsenosti, ktoré sme získali pri mnohých pokusoch o zistenie stavu environmentálnej gramotnosti rómskych žiakov zo SZP sme dospeli k tomu, že zatiaľ sa nepodarilo vytvoriť relevantný univerzálny merný prostriedok, ktorý by objektivizoval výstupy. Dotazník

novej environmentálnej paradigmy (NEP škála) je pre predmetnú skupinu žiakov nepoužiteľný. Obsahuje príliš abstraktné a zložité lingvistické konštrukty pre túto skupinu žiakov. Doteraz zlyhávajú aj snahy o ich primeranejšiu štylistickú a sémantickú úpravu. O úpravy sa pokúšali študenti, pedagógovia z praxe, rómski asistenti učiteľa, komunitní pracovníci i vysokoškolskí učitelia. Základným problémom je veľká heterogenita kultúrno-vzdelanostnej úrovne jednotlivých segregovaných rómskych komunít. To čo sa zdá už celkom prijateľné v jednej komunite, je v inej nepoužiteľné. Ťažko je nájsť univerzálnejší štandard úrovne v poznatkovej, názorovej i konatívnej oblasti. To, čo sa celkom darí v majoritnej spoločnosti cez výkonové a obsahové štandardy v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí a predmetov, to v rómskych segregovaných komunitách neplatí. Taktiež pokusy o zrovnávanie environmentálnej gramotnosti rómskych žiakov zo SZP a nerómskych žiakov sú neúspešné (neobjektívne). Okrem istej miery odlišného chápania jednotlivých položiek merných prostriedkov sa vyskytujú u rómskych žiakov zo SZP i snahy o účelové vyjadrenia očakávaných názorov a postojov bez toho, aby vyplývali z ich skutočného presvedčenia.

Realizácia edukačných aktivít zameraných na rozvoj environmentálnej gramotnosti rómskych žiakov zo SZP. Environmentálna výchova je v rámci štátneho vzdelávacieho programu odporúčaná ako prierezová téma. Ja pravda, že v malom percente škôl je posilnená na úroveň predmetu, no je to skôr výnimka ako pravidlo.



Graf 1. Spôsoby realizácie ENV v edukačnej praxi škôl

Environmentálna výchova má pomerne široký obsahový diapazón. Štátny vzdelávací program uvádza päť tematických okruhov s množstvom tém. Zo skúseností vieme, že pre zvýšenie účinnosti environmentálnej výchovy rómskych žiakov zo SZP je potrebné vychádzať z ich bezprostredného poznania sveta, z problémov, ktoré osobne poznajú, ktoré sú typické pre ich miestny región, pre ich komunitu. Globálne problémy sveta sú pre nich vzdialené a nekonkrétne. Vplyv priemyslu na životné prostredie, zachovanie biodiverzity či alternatívne zdroje energie taktiež nie sú témy, ktoré by ich oslovovali. Preto najfrekvencovanejšími témami v environmentálnej výchove rómskych žiakov zo segregovaných rómskych komunít patria: odpady a hospodárenie s odpadmi, voda – hospodárenie a znečisťovanie, les – negatívne dôsledky odlesňovania a nelegálny výrub lesov, prostredie a zdravie – kvalita života, rozmanitosť vplyvov prostredia na zdravie, možnosti a spôsoby ochrany zdravia, environmentálne zdravie.

Samozrejme, že aj environmentálne problémy jednotlivých segregovaných komunít sa líšia. Preto je potrebné poznať konkrétne, špecifické problémy danej komunity a tieto edukačne preferovať. Vo viacerých prípadoch overovania účinnosti environmentálnej výchovy rómskych

žiakov zo SZP sme spolupracovali aj s pracovníkmi konkrétnych komunitných centier. Tí nám pomáhali zmapovať najpálčivejšie environmentálne problémy komunity aj s prepojením na tzv. environmentálne zdravie.

Záver

Postupné zhoršovanie životného prostredia Zeme vplyvom niektorých ľudských činností a kolektívnej i individuálnej devastácie prírody v predchádzajúcich obdobiach, ale aj v súčasnosti, v základoch súvisí s pomerne nízkou úrovňou environmentálneho vedomia človeka. Zvyšovanie tejto úrovne a s tým spojené uvedomelé konanie môže bez zvýšených nákladov napomôcť v globálnom meradle spomaleniu degradačného procesu, až k jeho zastaveniu. V konkrétnych regiónoch a lokalitách v krátkej dobe dokonca prispieť k zlepšeniu stavu životného prostredia a zabezpečeniu harmonizácie vzťahu prírody a človeka. Práve tieto dôvody nás v ostatných deceniách vedú k zintenzívneniu uplatňovania environmentálnej výchovy v procese školskej edukácie. I keď ENV v neoliberalnom prostredí postmodernej spoločnosti zaznamenáva istú akceleráciu a viac sa akcentuje aj jej význam, proenvironmentálne vzorce správania nie sú v nás doposiaľ pevne zakódované [6].

Jednou z možností riešenia problémov rómskej populácie v segregovaných rómskych osadách je zlepšenie ich zlej environmentálnej a sociálnej situácie. V rámci edukácie je potrebné zvýšiť účinnosť vzdelávania v oblasti výchovy k zdraviu. Patrí tu problematika správnej výživy, zdravého životného štýlu, prevencie ochorení, rizikového sexuálneho správania, ochrany pred pohlavne prenosnými ochoreniami, hygiena a ďalšie [2]. V príspevku sme venovali pozornosť špecifickým environmentálnym problémom segregovaných rómskych komunít. Úroveň a kvalita životného prostredia je jedným z dôležitých determinantov zdravia. Poznávanie uvedených špecifik je jedným z účinných spôsobov environmentálnej edukácie rómskych žiakov zo SZP.

Príspevok je súčasťou grantovej úlohy APVV -17-0075: Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Zoznam bibliografických odkazov

1. ČINČERA, J.: *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7315-147-0.
2. DRAGANOVÁ, H. a kol. 2006. *Sociálna starostlivosť*. Martin: Osveta, 2006. 188 s. ISBN 978-80-8063-240-3.
3. HORVÁTHOVÁ, J. 2002. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Lidové noviny, 84 s. ISBN 80-7106-615-X.
4. <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/socialne-sluzby/socialne-vylucene-spolocenstva/>.
5. KANCÍR, J. a kol. 2021. *Environmentálna výchova pre predškolské a elementárne vzdelávanie*. Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove. Vysokoškolská učebnica,
6. KANCÍR, J. 2018. Environmentálna výchova v kontexte prípravy učiteľov elementaristov. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholica Ružomberok*. Vedecký recenzovaný časopis, roč. 17, číslo 1. ISSN 1336-801-279.
7. KANCÍR, J., SUCHÁ, I. 2012. Environmentálna výchova u nás a v zahraničí – analýza súčasného stavu realizácie. In: *Komplexnosť a integrita v predprimárnej, primárnej a špeciálnej edukácii*. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0664-7. CD-ROM, s. 261-267.

8. KANCÍR, J., SUCHÁ, I. 2013. Škála Novej environmentálnej paradigmy ako výskumný nástroj v oblasti environmentálnej gramotnosti [online]. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*. Zborník z elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. ISBN 978-80-555-0994-5.
9. KOMÁREK, L., PROVAZNÍK, K. 2011. *Ochrana a podpora zdraví*. Praha: 3. lékařská fakulta UK, nadace CINDI, 99 s., ISBN 978-80-260-1159-0.
10. KOZMOVÁ, G. 2004. Rómsky problém na Slovensku. In: *Slovenská politologická revue*. [online]. 4/2004. s. 1. Dostupné na internete: <http://www.ucm.sk/revue/2004/4/Kozmova.pdf>.
11. MÁCHOVÁ, D., KUBÁTOVÁ, J. et al., 2011. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada. 291 s., ISBN 978-80-247-2715-0.
12. ROSINSKÝ, R. 2013. *Multikultúrna výchova v inkluzívnej edukácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Ústav romologických štúdií, 2013. ISBN 978-80-8052-547-7.
13. RUSNÁKOVÁ, J., ROCHOVSKÁ, A. 2014. Segregácia obyvateľov marginalizovaných rómskych komunít, chudoba a znevýhodnenia súvisiace s priestorovým vylúčením. In: *Geographia Cassoviensis VIII 2/2014*, s. 162-172.
14. SHUSTEROVÁ, N., URAMOVÁ, P. 2006. *Psychologické minimum pre asistenta učiteľa*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-489-8.
15. ŠUPÍNOVÁ, M., HEGYI, L., KLEMENT, C. 2015. Zdravotný stav Rómov na Slovensku. In: *Hygiena*, 60 (3), s. 116-119.
16. TASR. 2008. Zdravotníci monitorujú zdravotný stav Rómov. In: *Sme.sk*. [online]. [citované 2011-16-10]. s. 1. Dostupné na internete: <http://www.sme.sk/c/3981853/zdravotnici-monitoruju-zdravotny-stav-romov.html>.

Information about authors:

PaedDr. Jan Kancir, PhD. – Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

TEACHER AUTHORITY: A KEY EDUCATIONAL FACTOR

Anna Kocot

Anna Kocot

Abstrakt

Współczesne społeczeństwo stoi w obliczu wyzwań związanych z problemem autorytetu nauczyciela. Autorka tego artykułu analizuje różne aspekty tego zagadnienia, koncentrując się na jego źródłach, kształtowaniu i znaczeniu w procesie edukacyjnym.

W artykule omawiane są źródła autorytetu nauczyciela, w tym jego osobowość, kompetencje zawodowe, umiejętność budowania relacji z uczniami oraz rola w społeczności szkolnej. Analizowane są również wyzwania, jakie współczesny nauczyciel musi stawić czoła, aby utrzymać i zbudować autorytet wobec uczniów i rodziców.

Podkreślone zostało znaczenie zaufania i szacunku w relacjach nauczyciel-uczeń oraz zwrócono uwagę na rolę, jaką odgrywają wartości i spójność między słowami a czynami nauczyciela w kształtowaniu autorytetu.

Artykuł kończy się podkreśleniem, że autorytet nauczyciela to nie tylko kluczowy element udanej edukacji, ale także ważny czynnik wpływający na rozwój społeczeństwa i młodego pokolenia. W obliczu zmieniających się norm społecznych i wyzwań edukacyjnych, budowanie autorytetu nauczyciela pozostaje zagadnieniem o fundamentalnym znaczeniu.

Annotation

Contemporary society is challenged by the issue of teacher authority. The author of this article examines various aspects of this issue, focusing on its sources, shaping and importance in the educational process.

The article discusses the sources of teacher authority, including the teacher's personality, professional competence, ability to build relationships with students and role in the school community. It also examines the challenges that the modern teacher faces in order to maintain and build authority with students and parents.

The importance of trust and respect in the teacher-student relationship is highlighted, and attention is given to the role played by values and consistency between a teacher's words and actions in shaping authority.

The article concludes by emphasising that teacher authority is not only a key element of successful education, but also an important factor influencing the development of society and the young generation. In the face of changing social norms and educational challenges, teacher authority-building remains an issue of fundamental importance.

Słowa kluczowe: autorytet, nauczyciel, uczeń.

Key words: authority, teacher, student.

Wstęp

Zawód nauczyciela należy do najstarszych na świecie. Od wielu lat był przedmiotem zainteresowania psychologów, pedagogów a także filozofów z całego świata. Od najdawniejszych czasów kształtowała się funkcja opiekuńcza jednego człowieka nad drugim, jednocześnie stanowiąc początek współczesnej pedagogiki.

Edukacja młodego pokolenia zawsze była traktowana jako fundamentalne zadanie w każdym społeczeństwie, co odzwierciedlają historyczne korzenie zawodu nauczyciela w różnych kulturach. Względem tego kontekstu nieodłącznie towarzyszy pojęcie autorytetu, które jest kluczowym elementem w relacji nauczyciela z jego uczniami.

To pojęcie o wielu aspektach i kontekstach, mające różne formy, takie jak autorytet moralny, naukowy, religijny, lub społeczny

Pomimo szerokiego kontekst rozumowania, powszechnie przyjętą definicją wobec jednostki jest ta mówiąca o tym, że to osoba, która cieszy się szacunkiem ze strony otoczenia, która posiada dużą wiedzę, umiejętności, która jest godna naśladowania (wzór), osoba zaangażowana w swoją pracę [15].

Pojęcie to jest szczególnie ważne dla dzieci, które bardzo często szukają wzoru do naśladowania. Autorytet odgrywa szczególnie ważną rolę w życiu dzieci, zwłaszcza tych uczących się w klasach I-III. Dzieci często poszukują wzorów do naśladowania, a pierwszymi autorytetami, których zazwyczaj dostrzegają, są ich rodzice, dziadkowie, postacie z ulubionych bajek lub znane osobistości, albo właśnie nauczyciele.

W szkole, gdzie dzieci spędzają znaczną część swojego czasu, nauczyciel staje się kimś ważnym. To od niego zależy, w jaki sposób wpłynie na kształtowanie młodych umysłów, jakie wartości przekaże i czy zasłuży na szacunek swoich uczniów. W dzisiejszych czasach zdobycie szacunku uczniów może być trudne, zwłaszcza w przypadku starszych dzieci, które czasem wydają się być odporne na naukę, niechętne do słuchania i lekceważące wobec nauczyciela oraz prowadzonych przez niego lekcji. Dlatego tak istotne jest, aby nauczyciel już od pierwszej klasy starał się zyskać zaufanie swoich uczniów. Jeśli dzieci z klas pierwszych szanują nauczyciela, starsze uczniowie również mogą nauczyć się okazywać mu szacunek. Okres szkolny to czas intensywnego kształtowania wartości i postaw, a nauczyciel odgrywa kluczową rolę w tym procesie.

Autorytet w edukacji

Obecnie w szkołach, niestety już w podstawowych zauważa się tendencję do spadku autorytetu nauczycieli, co oznacza, że zawód nauczyciela nie cieszy się już tak dużym szacunkiem jak kiedyś. Praca nauczyciela jest niezwykle wymagająca, ponieważ nauczyciel ponosi odpowiedzialność za kształtowanie młodych umysłów, odpowiada za ich bezpieczeństwo. Jest osobą publiczną spotykającą się z rodzicami, wielokrotnie poddawaną ocenie i krytyce. Osoba, która decyduje o swojej karierze i wybiera zawód nauczyciela powinna to czynić z prawdziwego "powołania". Musi oddać się całkowicie swojej pracy, kierować się troską o dobro uczniów i, co najważniejsze, otworzyć swoje serce dla dzieci. Często bowiem te, które wydają się być trudne w zachowaniu, próbują przyciągnąć uwagę swoją drogą.

Słowo *autorytet* wywodzi się z języka łacińskiego (*auctoritas* – powaga, znaczenie, szacunek, poważanie, posłuch, który opiera się na wartościach cenionych występujących w społeczeństwie), istotne znaczenie ma wpływ jednostki bądź grupy, która cieszy się uznaniem na sferę życia społecznego [10, s. 27].

Z greckiego zaś słowo to oznacza „sam przez się płynący”. Ma ono charakter uniwersalny przez co występuje we wszystkich środowiskach społecznych niezależnie od warunków czasowo-przestrzennych, ma ono również do czynienia z tymi społeczeństwami, które mają względem siebie inne, odmienne systemy wartości. Uniwersalność autorytetu sprawia, iż może być on rozpatrywany przez inne kultury, filozofię, etykę ale również przez naukę, która traktuje autorytet jako nieodłączną cechę, która występuje we wszystkich społeczeństwach ludzkich. Już od wieków wiadomo, że wszystkie społeczeństwa mają swoje indywidualne systemy wartości, które dla nich

są szczególnie ważne, kiedy człowiek zmienia społeczeństwo zmieniają się również jego wartości. A więc to właśnie społeczeństwo jest czynnikiem kształtującym i nakierowującym autorytet, ponieważ wyznacza hierarchię swoich wartości, ich ważność, zakres i powagę (ludzi, instytucji), reprezentujących dane wartości. Czytając literaturę dotyczącą pojęcia autorytetu możemy zauważyć, iż cechą ważną tegoż pojęcia jest fakt, że na jego podstawę składają się wartości, które są szczególnie cenione przez dane społeczeństwo. Jeśli dana osoba, instytucja bądź norma moralna posiada aktualnie cenione wartości wówczas staje się ona podmiotem autorytetu. I właśnie ten warunek jest szczególnie podkreślany w literaturze jako pierwszorzędny, najważniejszy w stosunku do wyjaśnienia znaczenia pojęcia autorytetu. W literaturze często podkreśla się, iż do istnienia i funkcjonowania autorytetu konieczne jest występowanie nie mniej niż dwóch osób [3, s. 7-10].

W kwestii autorytetów rozważa się dwie strony: podmiot autorytetu, czyli osoba lub instytucja uważana za autorytet, oraz osoba, która uznaje kogoś za autorytet. Autorytet może przyjąć różne formy, nie tylko w postaci jednostki, ale także organizacji, grupy społecznej czy nawet określonych norm i wartości obowiązujących w danej społeczności. Jednak by stać się autorytetem, nie wystarczy tylko posiadanie cenionych wartości; trzeba również reprezentować je na wyjątkowym poziomie.

Kluczowym elementem procesu wytworzenia autorytetu jest porównywanie naszej oceny z oceną autorytetu oraz związaną z tym relacją między nami a osobą uznającą go za autorytet. To, co się wówczas dzieje, to wyrażenie szacunku, uznania, poważania i zaufania wobec podmiotu autorytetu. Zaufanie jest tu istotne, ponieważ oznacza gotowość podporządkowania się woli autorytetu przez osobę uznającą go za autorytet. W ten sposób powstają relacje oparte na hierarchii i posłuszeństwie.

W procesie kształtowania autorytetu ten moment odgrywa kluczową rolę, ponieważ poświęcenie i posłuszeństwo wyrażane przez osoby uznające dany autorytet umożliwiają efektywne oddziaływanie na te osoby przez autorytet. To właśnie te relacje oparte na poddaniu się woli osób rangi wyższej pozwalają na skuteczne oddziaływanie autorytetów na innych ludzi.

Wzajemna relacja podrzędności i nadrzędności jest obecna w wielu aspektach życia społecznego, takich jak relacja między rodzicem a dzieckiem, kierownikiem firmy a pracownikami, a w kontekście szkoły, między nauczycielem a uczniem. Według jednej z definicji, osoba lub grupa ludzi, która zyskuje szacunek, może skutecznie wpływać na innych, którzy obdarzają ją zaufaniem.

Warto zaznaczyć, że istnieje kluczowy element wpływający na skuteczność autorytetu, a mianowicie, autorytet może pełnić swoją rolę, która polega na pobudzaniu samodzielności u osób, które go uznają, jedynie wtedy, gdy to uznawanie jest dobrowolne. Innymi słowy, autorytet osiąga swoją moc i efektywność, gdy ludzie decydują się na dobrowolne uznawanie jego wartości i wpływu.

H. Rowid, znany pedagog, jako jeden z pierwszych w polskiej literaturze pedagogicznej, podkreślił istotę tego zjawiska. Zauważył, że "rzeczywisty autorytet polega na dobrowolnym uznaniu wartości danej osoby lub znaczenia danej instytucji. Autorytet oparty wyłącznie na przymusie fizycznym lub moralnym jest problematyczny i przemijający. Kiedy czynniki autorytarne przestają działać, autorytet rozpada się i zanika" [3, s. 7-10].

Jedną z nowocześniejszych definicji autorytetu podaje M. Żebrowska: „jest to wynik jedno – lub dwustronnej interakcji między dwiema osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencję do modelowania swojego sposobu myślenia lub ustosunkowania, lub zachowania zgodnie z wzorami myślenia, ustosunkowania, zachowania reprezentowanymi przez drugą stronę”.

Warto podkreślić, że wszystkie przytoczone powyżej definicje ujmują zgodnie dwa dosyć istotne elementy, mianowicie jest to: złożoność i podporządkowanie.

Podsumowując kwestię autorytetu, warto zauważyć, że jest to pojęcie, które jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Istnieją przynajmniej dwie strony, dwie osoby lub grupy, które uczestniczą w procesie autorytetu. Ważnymi elementami tego procesu są zaufanie oraz istnienie ponadprzeciętnych wartości lub cech u osoby lub grupy uważanej za autorytet. Jednak

hierarchia wartości może być indywidualna i różnić się między różnymi osobami, co sprawia, że pojęcie autorytetu jest subiektywne.

W literaturze pedagogicznej pojęcie autorytetu w szkole można analizować w różnych kontekstach. Możemy je rozważać w szerszym kontekście, uwzględniając wpływ nauczyciela nie tylko na terenie szkoły, ale także przed nią, w otaczającym społeczeństwie. Innymi słowy, możemy mówić o autorytecie społecznym. Jednak istnieje także węższe rozumienie autorytetu nauczyciela, które skupia się na jego wpływie w ramach danej placówki edukacyjnej, zwłaszcza w relacji do konkretnych grup uczniów, takich jak klasa [3, s. 10].

W pedagogice, pojęcie autorytetu odnosi się także do szacunku, uznania i zaufania, które uczniowie przejawiają wobec nauczyciela, zwłaszcza w sytuacjach trudnych i wymagających wsparcia. Stymulowanie uczniów do aktywności, rozwijanie ich samodzielności i inspirowanie a nie zmuszanie ich do nauki to dobre rady w kierunku budowania relacji, która będzie skutkować zwiększonym zaangażowaniem i zadowoleniem uczniów. Od „zaufanego nauczyciela” z chęcią słucha się wskazówek i sugestii i szybciej się je akceptuje.

Moralność, wiedza, kultura osobista, mądrość życiowa to tylko wierzchołek góry lodowej w budowaniu swojego autorytetu. Nauczyciel powinien inspirować do samorozwoju i nauki, przynosząc radość i satysfakcję. Powinien wykazywać się empatią i umiejętnością nawiązywania relacji z uczniami opartych na wzajemnym zaufaniu i szacunku [4].

"Autorytet nie znajduje się wśród nauczycieli, którzy są zestresowani, pozbawieni radości i sensu w swojej pracy. Nie ma go wśród tych, którzy brakuje chęci, energii i satysfakcji z wykonywanej pracy. Nauczyciel wypalony zawodowo, ciągle zmęczony, znudzony, zniechęcony i pozbawiony motywacji nie stanie się autorytetem. Nie będzie wzorem, jeśli straci nadzieję na znalezienie sensu w swojej pracy zawodowej."

W kontekście procesu edukacyjnego istnieje wiele rodzajów autorytetów, z których można wyróżnić:

- a) autorytet oparty na doświadczeniu nauczyciela i jego wiedzy,
- b) autorytet desygnowany, wynikający z pozycji społecznej nauczyciela jako wychowawcy,
- c) autorytet oparty na umowach nieformalnych i codziennych relacjach między nauczycielem a uczniami,
- d) autorytet oparty na władzy i zwierzchnictwie, które nauczyciel sprawuje nad innymi,
- e) autorytet emocjonalny, który wynika z uczucia szacunku lub lęku wobec osoby o wyższej randze, czyli nauczyciela,

Każdy z tych rodzajów autorytetu ma swoje miejsce i wpływ na proces edukacyjny. Każdy z nich jest unikalny i różni się od pozostałych, wpływając indywidualnie na relacje między nauczycielem a uczniami oraz na efektywność procesu nauczania i uczenia się [9, s. 24].

Geneza pojęcia autorytetu sięga aż czasów republikańskich – Rzymu. Miał on charakter władzy pośredniej, której zadaniem było umacniać decyzje podjęte przez senat rzymski.

W pedagogice pojęcie autorytetu nauczyciela pojawiło się już dawno temu, kiedy to autorytet nauczycielski zaczął odnosić sukcesy w procesie wychowania i nauczania. G. Piramowicz był jednym z pierwszych, którzy rozważali źródła autorytetu nauczyciela, a jego badania kontynuowali późniejsi pedeutolodzy. Badania te wykazały, że źródłem autorytetu nauczyciela istotny wpływ ma jego osobowość. Posiada ją każdy człowiek od chwili narodzenia, ewoluując i zmieniając się w ciągu życia jednostki. Jest to aspekt, który można badać i opisywać za pomocą metod naukowych.

Należy pamiętać, że źródła autorytetu nauczyciela nie ograniczają się wyłącznie do jego osobowości. H. Rowid, badając ten temat, wskazał na dwie główne grupy czynników, które wpływają na kształtowanie autorytetu nauczyciela: Czynniki wewnętrzne, związane z samą osobą nauczyciela. Do tej grupy zalicza się cechy osobowości nauczyciela, jego stosunek do dzieci oraz sposób, w jaki nauczyciel interaguje z uczniami. Te czynniki wpływają na to, jak nauczyciel radzi sobie z zaspokajaniem podstawowych potrzeb ucznia i kształtowaniem swojego autorytetu.

Czynniki zewnętrzne, które istnieją poza sferą samego nauczyciela. Do tej kategorii zalicza się czynniki środowiskowe, polityczne i społeczne. Należą tu na przykład atmosfera panująca wśród

grupy nauczycieli, warunki materialne w szkole, opinie społeczne na temat nauczycieli oraz wpływ sytuacji politycznych na pracę szkoły.

Dyskusja

"Dla osiągnięcia najwyższego poziomu wychowania potrzebujemy nauczycieli o najwyższym poziomie kompetencji." W dzisiejszym zmieniającym się świecie, rola nauczyciela musi ewoluować, aby lepiej zrozumieć i wychować młode pokolenie. Choć wprowadzane są nowe metody pracy, podręczniki i technologie, nie możemy zapominać o kluczowej roli nauczyciela w procesie edukacji. To od nauczycieli zależy w dużej mierze jakość wychowania i wykształcenie naszych dzieci. Dlatego powinniśmy stale dążyć do stworzenia wizerunku doskonałego nauczyciela.

Aby nauczyciel mógł efektywnie pełnić swoją rolę, uczniowie muszą widzieć w nim rzeczywisty autorytet. Oczekują, że nauczyciele będą pracowici, sumienni, obiektywni, sprawiedliwi, wymagający, wyrozumiali i zdolni do panowania nad sobą, aby można im było zaufać. Tylko ciężka praca i zaangażowanie mogą przekształcić nauczyciela w autorytet, który buduje swoją pozycję w środowisku szkolnym i w oczach uczniów [2].

Proces budowania autorytetu nauczyciela jest ciągły i elastyczny, rozwijany poprzez kształtowanie cech cenionych przez otoczenie i uczniów.

Nadrzędnymi źródłami autorytetu leżą w obszarze wartości niematerialnych. To osobowość, charyzma, efektywność w nauczaniu, ideały pedagogiczne, zdolność empatii oraz gotowość do otwarcia się na młodego człowieka. Autorytet musi być wypracowany przez ciężką, systematyczną i wytrwałą pracę, dzięki codziennym kontaktom z dziećmi, ich rodzicami i innymi nauczycielami.

Idealny nauczyciel musi nawiązywać dobry kontakt z uczniami i potrafić z nimi komunikować się, a przede wszystkim powinien ich lubić. Ponadto, powinien posiadać wszechstronną wiedzę ogólną i specjalistyczną, być szczery, otwarty, życzliwy, miły oraz równo traktować wszystkie dzieci. Powinien pomagać słabszym uczniom, wspierać rozwijające się talenty i ciągle podnosić swoje kwalifikacje.

Nauczyciel powinien traktować swoją pracę jako misję, pomagać dzieciom rozwijać swoje zainteresowania i dążyć do ich szczęścia. W roli wychowawcy powinien być przewodnikiem ucznia w poznawaniu otaczającego świata, towarzyszyć mu w procesie dorastania oraz wprowadzać na drogę prawdy i dobra. Nauczyciel powinien być wzorem do naśladowania i przykładem dla innych.

Nie można zdobyć autorytetu bez szacunku, który można osiągnąć, będąc autentycznym, znając siebie, i zachowując spójność w działaniach. Autorytet jest budowany na dobrowolnym szacunku uczniów i ich uznaniu, a nie na strachu czy wyższości.

W dzisiejszych czasach, z obserwowanym spadkiem autorytetów wśród uczniów, budowanie autorytetu nauczyciela staje się trudniejsze. Niemniej jednak każdy nauczyciel jest w stanie opracować swój własny system wartości, który pomoże mu osiągnąć autorytet i skutecznie prowadzić edukację uczniów [8, s. 113-115].

Zgodnie z obserwacjami S. Gerstmana, kluczowym elementem zdobycia autorytetu w oczach uczniów jest budzenie zaufania intelektualnego. Uczeń powinien mieć pewność, że słowa nauczyciela są prawdziwe i słuszne, a przekazywane informacje o świecie są rzetelne. W takim przypadku wyjaśnienia i polecenia nauczyciela są akceptowane przez uczniów bez oporu, co stanowi istotny element budowania autorytetu.

Model wzorowego nauczyciela, w opinii uczniów i rodziców, jest trudny do jednoznacznego określenia. Uznanie nauczyciela za autorytet wynika nie tylko z tego, co ta osoba przedstawia, ale także z tego, jak jest postrzegana przez otoczenie. W celu opracowania modelu wzorowego nauczyciela, wielu pedagogów i psychologów, takich jak S. Baley, M. Grzegorzewska, M. Kreutz, Z. Mysłakowski, S. Szuman, przeprowadziło badania w dziedzinie pedeutologii.

Z. Mysłakowski stworzył model wzorowego nauczyciela, który obejmuje następujące cechy:

- umiejętność budowania relacji z uczniami
- wywoływanie sympatii i pozytywnego stosunku do nauczyciela
- szanowanie godności osobistej ucznia
- udzielanie uczniom szansy na zaufanie
- sprawiedliwość w nagradzaniu i karaniu uczniów
- spójność między słowami a czynami nauczyciela
- niezawodność w wywiązywaniu się z obietnic i zadań

Ten model nauczyciela opiera się na zrozumieniu, szacunku i zaufaniu między nauczycielem a uczniami, co przyczynia się do kształtowania autorytetu nauczyciela w oczach uczniów i rodziców [14].

Zakończenie

Każdy nauczyciel ma szansę zdobyć autorytet poprzez solidną pracę i rzetelność w wykonywaniu swoich obowiązków. Istnieje wiele sposobów, aby budować autorytet nauczyciela. Ważne jest, aby wypełniać swoje zadania z sumiennością, postępować właściwie i dysponować rzetelną wiedzą.

Rola nauczyciela w procesie edukacji jest dynamiczna i ewoluująca. Nie jest wymagane, aby był ekspertem w każdej dziedzinie, ani aby znał odpowiedzi na wszystkie pytania. Wystarczy, że posiada solidną podstawową wiedzę i świadomość, związaną z wykonywanym zawodem nauczyciela. To stanowi solidne fundamenty dla efektywnej pracy.

Przekazywanie informacji uczniom to kluczowy aspekt nauczycielskiej roli. Warto pamiętać, że nawet jeśli nauczyciel dysponuje bogatą wiedzą, to umiejętność przekazywania jej w przystępny sposób jest równie istotna. Zachęcenie uczniów do zainteresowania tym, co nauczyciel ma do powiedzenia, jest ważnym celem. Uczniowie powinni również zaufać nauczycielowi i wierzyć w jego autentyczne intencje dotyczące przekazywanej wiedzy.

Jednak nie tylko cechy moralne i intelektualne odgrywają tu ważną rolę, lecz także stosunek nauczyciela do uczniów. Nauczyciel powinien wykazywać większe zainteresowanie życiem dzieci i dawać im do zrozumienia, że w razie problemów mogą na niego liczyć. Dzieci muszą mieć pewność, że nauczyciel jest dla nich wsparciem i oparciem, co pozwala na nawiązanie lepszego kontaktu i otwarcie się wobec nauczyciela, wiedząc, że mogą na niego liczyć w każdej sytuacji.

W społeczeństwie często istnieje przekonanie, że autorytet nauczyciela wynika z samego faktu wykonywania zawodu nauczycielskiego. Jednak S. Gerstmann słusznie zwraca uwagę, że autorytetu nie można "otrzymać" w sposób automatyczny, ani nie jest możliwe, aby ktoś przyznał go komuś. Autorytet musi być zasłużony i zdobywany poprzez działania i zachowania nauczyciela.

W systemie szkolnym istnieje potrzeba rozwijania określonych kompetencji nauczycielskich, takich jak kompetencje poznawcze, językowe, wartościująco-komunikacyjne, interpersonalne, kulturowe, życiowego doradztwa, praktyczno-moralne oraz organizacyjno-techniczne. Nauczyciel powinien stosować się do celów i priorytetów edukacji oraz czerpać inspirację z zadań wynikających z reformy edukacyjnej. Pracując zgodnie z zaleceniami reformy i wykorzystując własne kompetencje i pomysły, nauczyciel może osiągnąć satysfakcję i spełnienie w pracy zawodowej.

Bibliografia

1. BADURA, E. (1981). Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela. WSiP.
2. BRZEZIŃSKI, K. (2004). Budowanie autorytetu nauczyciela, *Gazeta Szkolna*. 19 (20), 5.
3. KOSMAŁA, J. (1999). Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych.
4. KOTŁOWSKI, K. Autorytet nauczyciela, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało, (red.), Warszawa: Fundacja Innowacja, 1993.

5. KREUTZ, M. (1999). Osobowość Nauczyciela-Wychowawcy, Nasza Księgarnia.
6. LEŚNIAK, M. (2008). Autorytet nauczyciela-trudne wyzwanie współczesnej szkoły, Nowa Szkoła. 10 (3), 4-5.
7. ŁOBOCKI, M. (1984). Metody badań pedagogicznych, PWN.
8. ŁOBOCKI, M. (2006). Wychowanie moralne w zarysie, Impuls.
9. MILERSKI, B., ŚLIWERSKI, B. (2000). Pedagogika, Wydawnictwo Naukowe PWN.
10. OKOŃ, W. (1984). Słownik Pedagogiczny, Warszawa 1984, PWN.
11. PETLAK, E. (2008). Rola nauczyciela we współczesnej szkole, Wydawnictwo Akademickie Żak.
12. PILCH, T. (2003). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, T. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak.
13. POMYKAŁO, W. (1993). Encyklopedia pedagogiczna. Fundacja Innowacja.
14. SARUD, M. (2002). Wzór osobowy nauczyciela w opinii uczniów i rodziców, Dyrektor Szkoły. 12 (1), 43-46.
15. *Słownik PWN*, Warszawa 2006, Wydawnictwa PWN.

Information about authors:

Mgr. Anna Kocot – Teacher of Early School and Preschool Education, Primary School in Częstochowa, Częstochowa, Poland.

KOMPETENČNÝ PROFIL UČITELKY MATERSKEJ ŠKOLY

COMPETENCE PROFILE OF A KINDERGARTEN TEACHER

Monika Miňová

Monika Minova

Abstrakt

Cieľom príspevku je v teoretickej rovine poskytnúť primárne informácie o kompetenčnom profile učiteľky materskej školy. Zároveň prezentovať zistenia, ktoré sme získali prostredníctvom rozhovoru od učiteliek materských škôl v jednotlivých kariérových stupňoch.

Annotation

The aim of the paper is to provide primary information on the competence profile of the kindergarten teacher at the theoretical level. At the same time, to present the findings that we obtained through interviews with kindergarten teachers in individual career stages.

Kľúčové slová: kompetenčný profil, kompetencia, učiteľ, materská škola.

Key words: competence profile, competence, the teacher, kindergarten.

Úvod

Podpora profesijného rozvoja učiteľstva je v zahraničnom, ale aj domácom kontexte považovaná za kľúčový faktor spoluvytvárajúci kvalitu procesov edukácie a jej výsledkov. Profesijný rozvoj učiteľov musí byť principiálne prepojený s potrebami školy, na ktorej pôsobia (mikroúroveň). Kompetenčný profil učiteľa školy je „mostom“ medzi pedagogickou stratégiou a personálnou stratégiou školy. Je praktickým nástrojom ich vzájomného prepojenia a integrácie. Kompetenčný profil učiteľa spája obe tieto stratégie v podobe nevyhnutných spôsobilostí učiteľa. Vyjadruje očakávania školy na schopnosti a spôsobilosti (kompetencie) učiteľa a potrebné pre optimálny výkon pedagogickej práce.

1. Teoretické východiská danej problematiky

Podľa Kostruba materská škola je inštitúcia, v ktorej prebieha zámerná, cielená a cieľavedomá socializácia jedinca i skupín [3]. Tiež je v nej profesionálne a odborne zabezpečovaný proces edukácie. Táto inštitúcia je určená pre deti od narodenia (v našich podmienkach od dvoch rokov veku) až po vstup do základnej školy. Je teda prvou školou, ktorú dieťa navštevuje a vzhľadom na to je v tomto prípade vhodné hovoriť o počiatkovej edukácii. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) definuje materskú školu ako inštitúciu formálneho vzdelávania zabezpečujúcu a podporujúcu osobnostný rozvoj detí v jednotlivých oblastiach, ktorými sú telesná, sociálno-emocionálna, morálna, estetická a intelektuálna [15]. Zároveň sa podieľa na rozvíjaní zručností a schopností dieťaťa predškolského veku, formuje a utvára predpoklady na primárne vzdelávanie. Materská škola pripravuje detí predškolského veku v súlade s vekovými a individuálnymi osobnosťami na život v spoločnosti. Byť učiteľom podľa Vališovej a Kasíkovej znamená byť najskôr hlavne osobnosťou, t. j. stať sa predstaviteľom ideálov vzdelanosti a výchovných myšlienok [14]. Učiteľ nie je v živote dieťaťa zástupcom rodičov, ale nesie zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie detí vzhľadom k spoločnosti. Významnú spoluúčasť

na formovaní ľudských osobností má aj spôsob, akým pedagógovia vykonávajú svoje povolanie. Ten, kto nie je schopný ísť dlhou cestou celoživotného vzdelávania, by nemal na učiteľskú cestu ani vstupovať, ani na ňu pomyslieť. Učiteľstvo patrí medzi tradičnú profesiu. Učitelia väčšinou berú svoje povolanie ako poslanie. Človek, ktorý robí kvalitne to, čo sa v určitej oblasti vyžaduje, sa zvykne považovať za kompetentného. Ako uvádza v texte Turek s pojmom kompetencia sa stretávame v bežnom i odbornom jazyku, no jeho význam nie je jednoznačný [13]. Pojmy schopnosť, spôsobilosť, efektívnosť, zručnosť, požadovaná kvalita, kapacita a ďalšie sa často používajú ako synonymá k pojmu kompetencia. Kompetencia je „preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie“ [15, §2]. Turek definoval kompetenciu ako schopnosť (správanie, činnosť alebo súbor činností), pre ktorú je charakteristický výborný výkon v niektorej činnosti [12]. Autorky Kasáčová a Kosová [2] a Černotová [1] uvádzajú, že pod pojmom kompetenčný profil rozumieme sumáciu kľúčových kompetencií. Pod týmito kompetenciami vo všeobecnosti majú na mysli preukázateľné zručnosti, postoje, vedomosti a tiež charakteristiky, ktoré sa prejavujú v práci učiteľa. Tieto kľúčové kompetencie, ktoré tvoria kompetenčný profil učiteľa materskej školy, slúžia na výkon profesie. Kompetenčný model vymedzuje PISOŇOVÁ ako usporiadané kompetencie určitým spôsobom [6].

Kompetenčný profil je prostriedkom na:

- produkciu meradiel hodnotenia pracovného výkonu,
- rozkvet učiteľov prostredníctvom školenia, ktoré je zamerané na dosiahnutie alebo prehĺbenie získaných kompetencií,
- určenie požiadaviek na prijímanie do práce nielen na základe normotvorných nárokov, ale na základe vyžadovaných nadaní v oblasti vzdelávania a výchovy, ktoré sú podstatné pre danú školu [11].

Pre pedagogických zamestnancov, t. j. učiteľov vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky profesijné štandardy ako Pokyn ministra č. 39/2017 [7]. Č. 1.2 uvádza, že pre učiteľa v materskej škole sú profesijné štandardy uvedené v prílohe č. 1. Profesijné štandardy nie sú využiteľné len pre učiteľa, ale aj pre školu pri zhodnocovaní pracovného úkonu a rozkvetu zamestnancov. Kompetenčný profil učiteľa materskej školy je „mostom“ medzi personálnou stratégiou školy a pedagogickou koncepciou. Tieto obe stratégie spája kompetenčný profil učiteľa v podobe neodmysliteľných kompetencií. Pri vytváraní kompetenčného profilu sa vychádza z pedagogickej koncepcie, štátneho vzdelávacieho poriadku a profesijného štandardu [4]. Profesijné štandardy učiteľky materskej školy sú spracované akceptujúco k rozdielnym stupňom nadobudnutého vzdelania (úplné stredoškolské vzdelanie, prvý stupeň vysokoškolského vzdelávania, druhý stupeň vysokoškolského vzdelania). V oblasti kariérneho stupňa na výkon učiteľa materskej školy ich znenie zabezpečuje gradačné nároky. Učiteľov rozdelujeme nasledovne: začínajúci, samostatný, s prvou atestáciou, s druhou atestáciou. Učiteľ sa pri tvorbe svojho kompetenčného profilu zaujíma o štandardy, ktoré sú primerané k jeho dosiahnutému vzdelaniu a kariérnemu stupňu [8]. Profesijný štandard, ako uvádza Pavlov, by mal byť súci obsiahnuť podstatnú časť činností, ktoré vykonáva učiteľ [4]. V profesijnom štandarde sa majú vyobraziť všetky podstatné činnosti učiteľa a ustanoviť určitú normu, ktorá je pre profesiu učiteľa prijateľná. Pre lepšie pochopenie spomenutých informácií nižšie prikkladáme schému – Východiská pre kompetenčný profil učiteľa, ktorú zostavila ŠNÍDLOVÁ [10, s. 14]. Ako uvádza PUPÍKOVÁ a kol. profesijné kompetencie sú v obsahu profesijného štandardu rozčlenené do troch oblastí [8]:

- dieťa,
- výchovno-vzdelávací proces,
- sebarozvoj učiteľa.

Oblasť dieťa je obsiahnutá kompetenciami, ktoré sú zamerané na vedomosť dieťaťa, ktoré je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Tu sa učiteľ zameriava na individuálne a vývinové

charakteristiky dieťaťa, identifikuje sociálne, psychologické činitele učenia sa a taktiež identifikuje sociokultúrny súvis dieťaťa. V oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu sa kompetencie zameriavajú na plánovanie, hodnotenie a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole. Oblasť sebarozvoj učiteľa alebo inak povedané profesijný rozvoj je obsiahnutý takými kompetenciami, ktoré súvisia s funkciou učiteľa, jeho pôsobnosťou v škole a sebazdokonaľovaním. Svoj profesijný rozvoj pedagogický zamestnanec koordinuje a plánuje s cieľmi školy.

Kompetenčný profil sa skladá z kľúčových kompetencií učiteľa materskej školy, ktorý je zameraný na tri podstatné oblasti profesijného výkonu:

1. kompetencie učiteľa (profesijné) v MŠ orientované na dieťa,
2. kompetencie učiteľa (profesijné) v MŠ orientované edukačný proces,
3. kompetencie učiteľa (profesijné) v MŠ orientované na (seba)rozvoj učiteľa (Kosová 2006).

Pokyn ministra č. 39/2017 uvádza kompetenčný profil, v ktorom je druhá oblasť kompetencií premenovaná na výchovno-vzdelávaciu činnosť a tretia oblasť premenovaná na profesijný rozvoj [7].

V súčasnosti sa pripravuje nový kompetenčný profil. Zámerom revízie a inovácie profesijných štandardov je zefektívniť priebeh profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov (NIVAM 2022-2023).

2. Prieskumné zistenia

Cieľom prieskumu bolo zistiť, aké kompetencie počas výchovno-vzdelávacej činnosti využívajú učiteľky v materskej škole vyplývajúce z kompetenčného profilu. Prieskumnú vzorku tvorili učiteľky materskej školy, ktoré ukončili vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa a sú absolventmi pedagogickej fakulty v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. Do prieskumu bolo zapojených deväť učiteliek. V rámci kariérneho stupňa sme sa zamerali na tri začínajúce učiteľky, tri samostatné učiteľky a tri učiteľky s prvou atestáciou. Prieskum sme realizovali prostredníctvom štruktúrovaného rozhovoru, ktorý tvoril 8 otvorených otázok. Odpovede respondentov sme focusovali do vzniknutých kategórií.

Tabuľka 1. Charakteristika kompetenčného profilu

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
Súhrn kompetencií	1	1	2
Súhrn noriem	-	-	1
Schopnosti, skúsenosti, spôsobilosti, zručnosti a vedomosti učiteľky	2	3	3
Zameriava sa na profesijné kompetencie učiteľa	1	-	-
Je orientovaný na dieťa, VVČ a na profesijný rozvoj	1	-	-

Zdroj: vlastné spracovanie

Najväčšia zhoda v odpovediach bola pri dvoch začínajúcich učiteľkách, troch samostatných učiteľkách a troch učiteľkách s prvou atestáciou, ktoré kompetenčný profil charakterizovali ako schopnosti, skúsenosti, spôsobilosti, zručnosti a vedomosti učiteľky. Ako druhá najčastejšia odpoveď v rozhovore na túto otázku bola, že kompetenčný profil je súhrn kompetencií, kde pri odpovedi sa zhodla jedna začínajúca pani učiteľka, jedna samostatná pani učiteľka a dve učiteľky s prvou atestáciou. Prevládajúci názor učiteliek je v zhode s charakteristikou, ktorú uvádza Kasáčová a Kosová [2] a Černotová [1].

Tabuľka 2. Profesijné kompetencie smerom k dieťaťu

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
--------------------	------------------------	------------------------	--------------------------------

Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa	3	3	3
Akceptovať vývinové odlišnosti a psychické osobnosti každého dieťaťa	1	-	-
Rešpektovať individuálne spôsoby učenia sa detí	1	-	1
Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa	1	2	-
Identifikovať kultúrny kontext vývinu dieťaťa	1	1	1

Zdroj: vlastné spracovanie

V druhej otázke sme sa pani učiteľky pýtali na to, aké profesijné kompetencie smerom k dieťaťu využívajú vo svojej práci. Odpovede na túto otázku boli zhodné v každom kariérom stupni. Všetky oslovené pani učiteľky uviedli kompetenciu – identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa. V každom kariérom stupni sa vyskytla odpoveď identifikovať kultúrny kontext vývinu dieťaťa. Kompetenciu rešpektovať individuálne spôsoby učenia sa detí uviedla len jedna začínajúca pani učiteľka a jedna pani učiteľka s prvou atestáciou. Kompetenciu identifikovať psychologické a sociálne faktory neuviedla žiadna pani učiteľka s prvou atestáciou, len jedna začínajúca a dve samostatné pani učiteľky. Kolektív autorov v publikácii *Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti DIEŤA* konkretizujú a bližšie charakterizujú jednotlivé kompetencie s konkrétnymi príkladmi, ktoré sú veľkou pomôckou pre učiteľky v praxi [8].

Tabuľka 3. Profesijné kompetencie smerom k výchovno-vzdelávacej činnosti

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
Plánovať a projektovať VVČ	3	3	3
Realizovať VVČ	3	2	1
Hodnotiť priebeh a výsledky VVČ	3	1	1
Ovládať obsah a didaktiku predprimárneho vzdelávania	1	2	3

Zdroj: vlastné spracovanie

Všetky respondentky zhodne uvádzajú odpoveď, že pri svojej práci využívajú kompetenciu plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť. Pri kompetencii – realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť sme sa stretli s klesajúcou mierou odpovedí pri vyššom kariérom stupni. Všetky tri začínajúce pani učiteľky danú kompetenciu uviedli. Pri samostatných pani učiteľkách ju uviedli dve, no túto kompetenciu uviedla len jedna pani učiteľka s prvou atestáciou. Naopak, pri kompetencii – ovládať obsah a didaktiku predprimárneho vzdelávania sme sa stretli so stúpajúcou mierou odpovedí pri vyššom kariérom stupni. Túto kompetenciu uviedla jedna začínajúca pani učiteľka, dve samostatné pani učiteľky a tri učiteľky s prvou atestáciou. Kompetenciu – hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti uviedli tri začínajúce učiteľky, jedna samostatná učiteľka a jedna s prvou atestáciou. Na základe odpovedí respondentiek je vidieť, že si uvedomujú celý proces výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorú učiteľka denne realizuje, ale pri jednotlivých kategóriách pedagogických zamestnancov to nebolo explicitne vidieť.

Pri odpovedi na túto otázku sa respondentky sústredili väčšinou na výber jednej kompetencie. Najviac respondentiek uviedlo, že najčastejšie využíva kompetenciu – realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť. Ako druhá najčastejšia odpoveď pri tejto otázke bola – plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj. Zvyšné dve kompetencie, ktoré uvádzame v tabuľke sú v praxi potrebné a nenahraditeľné lebo sa vzájomne podmieňujú. Pani učiteľka s 1. atestáciou uviedla, že sa

snaží využívať všetky a na základe tejto odpovede usudzujeme, že ostatné respondentky odpovedali prvoplánovo a neuvedomili si obsah zadanej otázky.

Všetky pani učiteľky v rôznom kariérom stupni, či už začínajúca učiteľka, samostatná učiteľka alebo učiteľka s prvou atestáciou, sa zhodli na rovnakej odpovedi, že všetky kompetencie sú rovnako dôležité. Toto tvrdenie nie je veľmi v súlade so zisteniami, ktoré uvádzame v Tabuľke 4, kedy ani v jednom kariérom stupni sa neodzrkadlili všetky kompetencie. Zvyšné odpovede boli prevažne synonymá k pojmu dôležité. Druhá najčastejšia odpoveď, v ktorej sa zhodli dve začínajúce pani učiteľky a dve učiteľky s prvou atestáciou bola, že všetky kompetencie sú podstatné a potrebné. Tiež považujeme za potrebné spomenúť aj zhodu jednej začínajúcej a jednej samostatnej pani učiteľky v odpovedi, že všetky kompetencie na seba nadväzujú a prekrývajú sa.

Tabuľka 4. Najčastejšie využívaná profesijná kompetencia

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
Plánovať a projektovať VVČ	1	-	-
Realizovať VVČ	2	1	2
Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	1	2	1
Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa	-	-	1
Snažím sa využívať všetky	-	-	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Najčastejšia odpoveď na položenú otázku bola, že vzdelávania sú predražené, nepreplácané a učiteľky majú slabú podporu od zamestnávateľa (štátu). Začínajúce, samostatné a učiteľky s prvou atestáciou sa zhodli na tom, že veľký problém je nezaujem učiteliek o profesijný rozvoj. Zvyšné odpovede učiteliek boli rôzne negatíva ako napríklad málo zaujímavých školení, málo času, slabá motivácia, vzdelávanie z povinnosti, minimálny nárast platu a podobne.

Tabuľka 5. Najmenej potrebná profesijná kompetencia

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
Všetky kompetencie sú rovnako dôležité	3	3	3
Všetky kompetencie nadväzujú na seba a prekrývajú sa	1	1	-
Všetky sú podstatné a potrebné	2	-	2
Žiadna by nemala absentovať	-	-	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Pavlov – Krystoň uvádzajú: *Ak má byť učiteľka a učiteľ motivovaný pre profesijný rozvoj (sebazdokonaľovanie ako najvyšší stupeň individuálnych potrieb), má mať naplnené všetky potreby nižšieho rádu (uspokojená potreba prestáva byť potrebou). Tam, kde nie sú uspokojené potreby zabezpečenia, istoty v práci, sociálneho združovania a ocenenia výsledkov práce, je nízky predpoklad, že človek bude motivovaný pre sebarozvoj. Okrem uspokojovania individuálnych, vnútorných potrieb učiteľstva je dôležité, aké sú vonkajšie podmienky povzbudzujúce motiváciu na profesijný rozvoj* [5]. Šimčíková – Čížková uvádzajú ako zdroje pozitívnej motivácie pre profesiu učiteľky a učiteľa prácu s deťmi, kreativitu vo vyučovaní, sebarealizáciu a osobný rozvoj, charakter pracovnej doby. K negatívnym motívom zaradili stresujúce prostredie, platové ohodnotenie, zlú spoluprácu s rodičmi, správanie detí a ďalšie [9]. Tiež by sme radi citovali zaujímavú odpoveď samostatnej pani učiteľky, ktorá uviedla nasledujúce negatívum „*Pokiaľ viem,*

platnosť vzdelávania je časovo obmedzená, a nepríde mi to fér, ak som sa to raz naučila a aplikovala v praxi, tak snád' som o tie vedomosti neprišla, tak prečo o finančné výhody? "

Tabuľka 6. Negatíva ovplyvňujúce profesijný rozvoj

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
Financie – drahé vzdelávanie	3	3	2
Nezáujem učiteľiek	1	1	1
Časovo obmedzená platnosť a strata finančnej výhody	1	1	-
Slabá podpora, nepreplácanie vzdelávania od zamestnávateľa (štátu)	3	-	2
Slabá motivácia	1	-	1
Málo času	1	2	-
Veľa práce na doma	1	-	-
Vzdelávanie len kvôli kreditom, povinnosti	1	-	1
Nezohľadňovanie potrieb učiteľov	1	-	-
Vyhorenie učiteľiek	-	1	-
Neochota zastupovať druhú učiteľku	-	2	-
Málo zaujímavých školení	-	2	-
Minimálny nárast platu	-	1	1
Formálnosť v plánovaní	-	1	-
Nedocenenie významu vzdelávania	-	1	-
Málo bezplatných vzdelávaní	-	1	-
Slabé vzdelávanie	-	1	-
Nesystematickosť v komplexe profesijného rozvoja	-	-	1
Málo voľných miest na vzdelávaniach	-	-	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Na túto otázku učiteľky uvádzajú niekoľko možných riešení. Dve začínajúce pani učiteľky, jedna samostatná a dve učiteľky s prvou atestáciou sa zhodli, že riešením negatív by bolo prispievanie štátu na vzdelávania. Jedna začínajúca a jedna samostatná pani učiteľka sa zhodli, že by bolo dobré aby staršie učiteľky s väčšou praxou odovzdávali skúsenosti mladším učiteľkám a tiež na riešenie spomenutých negatív by bol vhodný objektívny, systematický, vnútorný systém kontroly riaditeľa. Tiež pani učiteľky spomenuli iné návrhy na riešenie negatív, medzi ktorými boli napríklad vyšší plat, povinné školenia pre všetky MŠ, rovnaké podmienky pre každý kariérny stupeň a podobne. Niektoré návrhy sú súčasťou pripomienkovania legislatívnych noriem aj prostredníctvom stavovských organizácií. Podľa OECD (2016) *za efektívne nástroje zvyšovania profesijnej prestíže učiteľov sú považované opatrenia zamerané na zvyšovanie ich finančného ohodnotenia (platov), zlepšenie výberu uchádzačov o učiteľskú profesiu, skvalitňovanie pregraduálnej prípravy, ale aj nové stratégie podpory učiteľov pri výkone ich pedagogickej činnosti. V tomto smere kľúčovú úlohu zohráva súbor podporných opatrení orientovaných na profesijný rozvoj učiteľov v podmienkach škôl.*

Tabuľka 7. Návrhy na riešenie negatív

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
Prispievanie štátu na vzdelávania	2	1	2
Vyšší plat	2	-	-
Prijatie asistentov do MŠ na zastupovanie	1	-	-
Odovzdávanie skúseností mladším učiteľkám od starších učiteliek	1	1	-
Objektívny, systematický, vnútorný systém kontroly riaditeľa	1	1	-
Zohľadnenie požiadaviek učiteľov	1	-	-
Organizovanie aktualizačného vzdelávania	1	-	-
Povinné školenia pre všetky MŠ	-	2	-
Sceľovanie kolektívu (teambuilding)	-	1	-
Zrušiť časové obmedzenie platnosti vzdelávania	-	1	-
Umožnenie profesijného rastu zo strany zamestnávateľa	-	-	1
Rovnaké podmienky pre každý kariérny stupeň	-	-	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Podľa Pavlova – Krystoňa školy a učiteľstvo majú veľmi odlišné predstavy o tom, ako by mal fungovať ich profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže efektívne riešiť, ak sú splnené podmienky [5]:

- existencia motivácie učiteľstva pre vlastný profesijný rozvoj,
- existencia analýzy učebných potrieb učiteľstva,
- existencia súladu programu školy a individuálnych potrieb učiteľstva,
- existencia podpory rozvoja učiteľstva vedením školy.

Tabuľka 8. Budovanie profesijného rozvoja

Kategória odpovedí	Začínajúce učiteľky MŠ	Samostatné učiteľky MŠ	Učiteľky MŠ s prvou atestáciou
Čítanie nových informácií, vyhlášok, ...	1	1	-
Absolvovanie webinárov	1	1	2
Získavanie skúseností od starších kolegyň	1	-	-
Absolvovanie adaptačných vzdelávaní	1	-	-
Absolvovanie inovačných vzdelávaní	1	1	1
Absolvovanie aktualizačných vzdelávaní	1	2	1
Tvorenie portfólia	1	-	-
Dorobenie magisterského štúdia	-	-	1
Absolvovanie inovatívnych vzdelávaní	-	-	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Učiteľky uviedli, že začínajú najprv vzdelávaním tam, kde majú nedostatky a následne sa hlásia na zaujímavé webináre, ktoré ich obohatia a prinesú nové poznatky do praxe. Najčastejšou odpoveďou na túto otázku bolo absolvovanie webinárov a absolvovanie aktualizáčnych vzdelávaní. Podľa Zákona č. 138/2019 Z.z. aktualizáčne vzdelávanie je v kompetenciách riaditeľiek materských škôl [16]. Niektoré materské školy ho realizujú na vysokej odbornej úrovni a niektoré ho považujú za príťaž pre riaditeľku.

Záver

Môžeme konštatovať, že respondentky v odpovediach uvádzali všetky kompetencie, ktoré vychádzajú z kompetenčného profilu. Respondentky zdieľajú názor, že všetky kompetencie na seba navzájom nadväzujú a žiadna z kompetencií nesmie absentovať. Na základe uvedených zistení odporúčame, aby s kompetenčným profilom boli oboznámení všetci učitelia a aby boli informovaní ako sa s ním má ďalej pracovať a načo má slúžiť.

Na záver by sme chceli prispieť komentárom od pani učiteľky, ktorá na konci rozhovoru uviedla: „*Ďakujem za tento rozhovor, veľmi rada som prispela svojimi poznatkami k prieskumu, vďaka ktorému som sa hlbšie zamyslela nad vecami, nad ktorými sa niekedy ani nezamýšľam.*“

Zoznam bibliografických odkazov

1. ČERNOTOVÁ, M. a kol., 2007. Metodika tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov. In *Pedagogické rozhľady*. s. 7-9. [online]. [cit. 28. januára 2023]. ISBN 1335-0404. Dostupné na internete: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr3-2007.pdf>.
2. KASÁČOVÁ, B. a B. KOSOVÁ, 2007. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In *Pedagogické rozhľady*. s. 1-6. [online]. [cit. 28. januára 2023]. ISBN 1335-0404. Dostupné na internete: <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr3-2007.pdf>.
3. KOSTRUB, D., 2003. Od pedagogiky k didaktike materskej školy. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-35-4.
4. PAVLOV, I. a M. ŠNÍDLOVÁ, 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura. ISBN 978-80-260-4014-9.
5. PAVLOV, I. a M. KRYSTOŇ, 2020. *Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy*. Banská Bystrica: UMB, 2020. ISBN 978-80-557-1668-8.
6. PISOŇOVÁ, M., 2010. Riadenie výkonnosti a hodnotenie zamestnancov materskej školy. In *Materská škola a jej riadenie*. Bratislava: Raabe, s. 1-18.
7. *Pokyn ministra č. 39/2017*, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. [online]. [cit. 11. februára 2023]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/vnutorne-rezortne-predpisy-vydane-v-roku-2017/>.
8. PUPÍKOVÁ, E. a kol., 2021. *Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti diéta*. Bratislava: MPC. [online]. [cit. 31. januára 2023]. ISBN 978-80-565-1455-9. Dostupné na internete: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/profesijne_kompetencie_ucitela_materskej_skoly_v_oblasti_dieta_1.pdf.
9. ŠIMÍČKOVÁ – ČIŽKOVÁ, J. a kol. 2010. *Psychologické aspekty v práci učiteľa*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity, 118 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
10. ŠNÍDLOVÁ, M. 2012. *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*. Prešov: Škola plus s.r.o. [online]. [cit. 28. januára 2023]. ISBN 978-80-970275-4-4. Dostupné na internete:

https://skolaplus.sk/doc/%C5%A0n%C3%ADdlov%C3%A1,%20M.%20Komp_profil_ped_za_m_v_pers_manazmente_%C5%A1koly.pdf.

11. ŠNÍDLOVÁ, M., 2018. Využitie profesijných štandardov v personálnom riadení školy. In *Pedagogické rozhľady*. s. 25-29. ISBN 1335-0404.
12. TUREK, I., 2003. *Kľúčové kompetencie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-301-2.
13. TUREK, I., 2014. *Didaktika*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8168-004-5.
14. VALIŠOVÁ, V. a H. KASÍKOVÁ a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1734-0.
15. *Zákon č. 245/2008 Z.z. zo dňa 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. [cit. 09. septembra 2022]. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>.
16. *Zákon č. 138/2019 Z.z. zo dňa 29. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. [cit. 11. februára 2023]. Dostupné na internete: <https://www.epi.sk/zz/2019-138>.

Information about authors:

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

VÝSKUMY O POTREBÁCH DETÍ A MLÁDEŽE NA SLOVENSKU V OBDOBÍ 2019-2022

THE RESEARCH FOCUS ON THE CHILDREN'S AND YOUTH'S NEEDS IN THE PERIOD 2019-2022

Erika Novotná

Erika Novotna

Abstrakt

Práca s deťmi a mladými ľuďmi vo voľnom čase je náročný proces, ktorý si vyžaduje kvalifikovaných pedagogických pracovníkov. Jedným zo znakov profesionality je poznať tých, ktorí sú nám zverení do našich rúk. Zmyslom a poslaním výchovy vo voľnom čase a výchovy mimo vyučovania je napĺňať potreby a rozvíjať záujmy detí, žiakov, študentov, tínedžerov a mládeže v bezpečnom a stimulujúcom prostredí. V príspevku prezentujeme závery vybraných výskumov zameraných na súčasné potreby detí a mládeže, ktoré boli na Slovensku realizované v období rokov 2019-2022. Poznanie a reflektovanie uvedeného považujeme za determinant kvality práce s deťmi a mládežou v školských zariadeniach.

Annotation

Working with children and young people in their free time is a demanding process that requires qualified teaching staff. One of the signs of professionalism is knowing those entrusted to our care. The purpose and mission of the free time education and after school care is to fulfill the needs and develop the interests of children, pupils, students, teenagers and youth in a safe and stimulating environment. In the paper, we present selected conclusions of research focused on the current needs of children and youth, which were carried out in Slovakia in the period 2019-2022. Knowing and reflecting on this we consider as a determinant of the quality of work with children and youth in school facilities.

Kľúčové slová: výskumy, deti, mládež, potreby, výchova vo voľnom čase.

Key words: research, children, youth, needs, free time education.

Úvod

Aké sú potreby detí a mladých ľudí? Reflektujeme fakt, že generácia súčasných detí a mladých ľudí je diametrálne odlišná ako generácia dospelých, ktorí s nimi pracujú? Dokážeme flexibilne reagovať na zmeny a faktory, ktoré determinujú témy, problémy, potreby a záujmy detí a mládeže? Poznanie výskumných zistení o potrebách detí a mladých ľudí je pre prácu pedagógov nevyhnutné. Reflektovanie uvedeného je dôležité, pretože determinuje obsah a kvalitu zmysluplného trávenia voľného času detí a mládeže. Podľa Kratochvílovej je cieľom výchovného ovplyvňovania vo voľnom čase vytváranie pestrých ponúk, zaujímavých príležitostí a odborných usmernení, ktoré by pozitívne ovplyvňovali využívanie voľného času a rozvoj osobnosti dieťaťa [5]. Ciele výchovy vo voľnom čase, ktoré zároveň napĺňajú i funkcie výchovy vo voľnom čase, sú vymedzené nasledovne: umožňovať regeneráciu fyzických a psychických síl, aktívny oddych v primeranej činnosti, prispievať k fyzickému a psychickému zdraviu; umožňovať uspokojenie a rozvoj

individuálnych potrieb, záujmov, schopností, nadania, talentu, mravných vlastností charakteru; podporovať rozvoj sociálnych (spoločenských) kontaktov a vzťahov; viesť k osvojovaniu si noriem spoločenského správania, ľudského spolunažívania, viesť k sociálnej zodpovednosti, aktivite, k občianskej participácii, angažovanosti; vytvárať podmienky, poskytovať príležitosti, ponuky na zmysluplné využívanie voľného času vo vhodnom prostredí [6].

Práca s deťmi a mládežou spadá do oblasti neformálnej výchovy a vzdelávania. V slovenskom kontexte sa práca s mládežou definuje ako *činnosť výchovného charakteru, vzdelávacieho charakteru alebo charakteru spoluúčasti mládeže* vykonávaná s mládežou a pre mládež, s cieľom zabezpečiť jej osobný rozvoj, profesionálny rozvoj a sociálny rozvoj *prostredníctvom neformálneho vzdelávania*. Dôležitým prvkom práce s mládežou je *dobrovoľná účasť mladých ľudí na programoch a aktivitách*. Rozmanitosť práce s mládežou v celej Európe má významný spoločný základ – *vytvárať a chrániť priestor pre samostatnosť a hlas mladých a budovať mosty pre mladých ľudí*, aby ďalšie kroky v živote robili s dôverou vo svoje kompetencie [10].

Sivok uvádza, že súčasná práca s deťmi a mládežou sa čoraz viac podmieňuje individualite detí, ich potrebám a záujmom [13]. Psychológ, Marek Madro, riaditeľ internetovej poradne IPčko uvádza, že napriek pokroku doby a takmer neobmedzeným možnostiam sa často stáva, že mladým ľuďom niečo chýba. Nie je to ich nevďačnosť, ale rýchlosť každodenného života, ktorá prináša svoje obeť. Neostáva čas na rodinu a priateľstvá, ľuďom čoraz viac chýba opora a pocit bezpečia. Neraz nevidia zmysel života, nevedia sa už z ničoho tešiť a cítia sa sami a nepochopení. Mnohí z nich uvažujú o samovražde⁸, alebo hľadajú riešenie v drogách či alkohole.

1. Základné ľudské potreby a rozvoj osobnosti

Maslowova hierarchia potrieb je koncept v oblasti psychológie, ktorý nám pomáha pochopiť základné ľudské potreby a ich vzťah k osobnému rozvoju. Vytvoril ju americký psychológ Abraham Maslow v roku 1943 a odvtedy sa stala dôležitým nástrojom nielen pre psychológov, ale aj pre ľudí zaujímavých sa o sebareflexiu a zlepšovanie kvality života [7]. V prácach *“Teória ľudskej motivácie”* a *“Motivácia a osobnosť”* sformuloval Maslow základné princípy svojej teórie: potreby, konkrétne stav ich čiastočnej a úplnej nespokojnosti, predstavujú hnaciu silu motivácie. Samotné potreby nikdy nemôžu byť absolútne uspokojené, pretože človek sa vždy nachádza v stave motivácie. Pri tom všetkom sú v pevnej hierarchii a uspokojenie potrieb na každej novej úrovni je možné až po uspokojení predchádzajúcich, aj keď nie v plnej miere.

V súčasnom postmodernom svete, presýtenom informáciami je veľmi ťažké vymedziť, či identifikovať potreby súčasných detí a mládeže. Dôvodom je fakt, že potreby sú determinované nielen genetickými faktormi, ale aj faktormi prostredia. Sivok uvádza, že potreby detí je možné intencionálne vymedziť z konkrétnych prípadov, naznačiť smer, ktorými sa súčasné potreby detí a mládeže uberajú, a ktoré aspekty v nich najviac figurujú [13]. Pyramída potrieb popisuje potreby od tých, ktoré sú nevyhnutné na prežitie až po potreby, ktoré spočívajú v sebarealizácii: potreba sebarealizácie, potreba sebaúcty, potreba niekam patriť, potreba bezpečia. Jednotlivé okruhy nesú so sebou celý komplex potrieb a môžu byť v niektorých prípadoch prepojené. Síkorová (2011) opisuje uvedené potreby nasledovne [12]:

Potreba sebarealizácie – skrýva za sebou potrebu človeka tvoriť, stanoviť si životné body a dosahovať ich v interakcii so širšou spoločnosťou vo svojej budúcnosti.

Potreba sebaúcty – jedinec si uvedomuje svoju nezameniteľnú hodnotu voči sebe samému a hodnotu, ktorú takto rešpektujú ostatní.

Potreba niekam patriť a byť milovaný – sa spája so sociálnym životom človeka.

Potreba bezpečia – predchádzanie a zabezpečenie podmienok, ktoré by obránili jedinca pred vecami, ktoré vníma ako nebezpečné.

⁸ V roku 2022 IP-čko zrealizovalo až neveriteľných 178 234 pomáhajúcich a krízových komunikácií, čo je o 150% viac ako v r. 2021. Takmer 16 000 z nich sa týkalo myšlienok na ukončenie života (<https://www.ludialudom.sk/profil/detail/1644>).

Fyziologické potreby – patria sem potreby, pri ktorých v prípade ich neuspokojovania kratší čas nie je naše telo a rozum schopné fungovať správne a pri dlhodobej nesaturácii dochádza k úplnému zlyhaniu organizmu.

2. Potreby mladších školákov

Potreby dieťaťa v školskom veku charakterizuje Vágnerová [14]. Autorka uvádza, že dieťa, ktoré prichádza z prostredia materskej školy do školského prostredia potrebuje zo strany rodičov i pedagógov podporu, aby nadobudlo dôveru k škole ako inštitúcii. Dieťa potrebuje porozumieť aj tomu, že učenie sa je oveľa dôležitejšie ako pozitívne hodnotenie. Malo by chápať, že sa neučí pre rodičov a dobré známky, ale pre seba. V začínajúceho školáka/žiaka je tiež z hľadiska potrieb dôležité zapadnúť do kolektívu triedy a nájsť si nových kamarátov, spolužiakov. Ak táto potreba nie je u dieťaťa uspokojená, je potrebné zo strany pedagógov zbystrenie pozornosti a podchytenie situácie v zmysle prevencie negatívnych následkov (napr.: čierna ovca triedy, izolácia od sociálnej skupiny, šikanovanie a o.). Dobrou stratégiou prevencie v oblasti potencionálnych rizík pre deti a mládež v školskom veku je podľa Vágnerovej (tamtiež) stavať na záľubách, snoch a predstavách dieťaťa o budúcnosti a na základe týchto predstáv by sme mohli orientáciu mládeže presunúť na inú vhodnejšiu alternatívu trávenia voľného času. Končeková uvádza, že rozvoj záujmov u detí v mladšom školskom veku závisí od vlôh, ale aj od prostredia [4]. Predmetom záujmu detí už nie je len záujmová činnosť, ale predovšetkým jej výsledok/výtvor, ktorý je viditeľný na konci procesu.

Vo veku 8 až 12 rokov, keď je dieťa približne v treťom až piatom ročníku označuje Vágnerová pojmom stredný školský vek [14]. V tomto období života je dieťa náchylné prijímať podmiety z rôznych zdrojov. Jeho myslenie je optimistické a pozitívne. Jednou z najdôležitejších potrieb v tomto veku je kontakt s rovesníkmi, pocit istoty aj mimo rodinu. Končeková píše, že kontakt s rovesníkmi je pre dieťa v mladšom školskom veku jednou z najvýznamnejších potrieb [4]. Každé dieťa potrebuje byť akceptované rovesníckou skupinou. Medzi rovesníkmi môže ísť o vzťahy spolupráce alebo aj súťaženia. Avšak byť členom skupiny, partie si vyžaduje úsilie zo strany dieťaťa, ktorá ho zároveň učí sociálnym zručnostiam a skúsenostiam. V tomto veku si je už dieťa vedomé svojho pohlavia a očakávaní spoločnosti z toho vyplývajúcich. Zreteľný je rozvoj empatie, vlastnej identity.

3. Identifikovanie potrieb súčasných detí a mládeže v kontexte realizovaných výskumov

Čavojská (2019) realizovala výskum zameraný na analýzu potrieb mladých ľudí. Výskum sa zaoberal potrebami mládeže, tak ako ich generujú súčasné socioekonomické a politické podmienky na Slovensku [1]. Cieľom výskumu bolo vymedziť a analyzovať kategóriu mládeže a jej potrieb v slovenských podmienkach vo vzťahu k vybraným politikám mládeže. Jedným zo záverov výskumu bolo identifikovanie piatich základných potrieb mladých ľudí, ktorými sú:

1. *Potreba patriť niekam*: túžba niekam patriť je prirodzenou potrebou, ktorá napomáha spájať mladých ľudí s inými. Možnosť patriť do nejakej skupiny je dôležitá pre individuálny osobnostný rast, formovanie názorov a hodnôt pre samostatný život v dospelosti.

2. *Nezávislosť*: potreba nezávislosti na rodičoch je znakom dospievania. Túžba byť nezávislý môže spôsobovať z pohľadu dospelých mnohé komplikácie, je však nevyhnutné poskytnúť mladým ľuďom priestor pre ich ďalší rozvoj.

3. *Úspech*: mladí ľudia chcú a potrebujú vedieť, kedy má ich snaženie cenu, či zmysel. Do úvahy treba brať tak individuálny, ako aj širší sociálny prospech.

4. *Nové skúsenosti*: mladí ľudia chcú dospieť a chcú byť zapojení. Pre svoj rozvoj potrebujú širšie spektrum skúseností, aby si mohli rozšíriť svoje horizonty.

5. *Náklonnosť, záujem*: v tomto prípade ide o kľúčovú potrebu vo vzťahu k rozvoju osobnosti. Platí vo všeobecnosti, že každý človek potrebuje mať pocit, že ho iní chcú, majú radi a to napriek jeho nedostatkom.

Sivok sa vo svojom výskume zameril na zisťovanie potrieb detí a mládeže s prihliadaním na ich comfort [13]. Výskum bol realizovaný na juhu stredného Slovenska v meste Rimavská Sobota. Výskumu sa zúčastnilo 89 respondentov, vo veku od 12 do 17 rokov. Do výskumu boli zapojení deti a mládež zo stredných i základných škôl, školských zariadení a Centra pre deti a rodiny. Medzi novovynárajúce sa potreby súčasných detí a mládeže zaraďuje Sivok na základe realizovaného výskumu tieto potreby: potreba vyrastať v zdravom rodinnom prostredí, potreba žiť v peknom a čistom prostredí, potreba čiastočnej finančnej slobody, potreba pocitu užitočnosti, potreba cítenia spolupatričnosti a účasti na rozhodovacích procesoch, potreba solidárneho a sociálneho nazerania na veci, potreba istoty, potreba mať prácu, potreba orientácie v možnostiach využitia voľného času, potreba nachádzania zmyslu v aktivite v rámci voľného času, potreba mať k dispozícii priestor na stretávanie s vrstovníkmi, potreba kultúrne sa vyžiť, potreba byť členom skupiny, potreba bezpečia v kyberpriestore (na internete, sociálnych sieťach), potreba získať obdiv, potreba nachádzania a vytvárania identity v kyberpriestore, potreba bezpečia, potreba možnosti sebarealizácie bez strachu z osočovania a tyranizovania, potreba individuálneho prístupu, potreba sebarealizácie, potreba chrániť planétu Zem [13].

Pod taktovkou *Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch* sa realizoval výskum – *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku za rok 2022* [11]. Výskum sa realizoval na reprezentatívnom výskumnom súbore 1194 detí a dospelých na Slovensku vo veku 9-17 rokov. Tento výskum nadväzuje na výsledky z výskumu EU KIDS online z roku 2019 a je zároveň pokračovaním výskumu – *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie z roku 2021*, čo umožňuje porovnať posun v odpovediach u tých istých detí v časovom horizonte jedného roka.

Výskum – *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku za rok 2022* [11] odhalil viacero zaujímavých informácií o tom ako deti a mladí ľudia trávajú svoj voľný čas, aké majú skúsenosti s užívaním návykových látok, ako komunikujú na internete a akým obsahom sú vystavovaní. Výskumníci sa zamerali aj na emocionálne prežívanie detí a mládeže, a to aj v kontexte aktuálnych udalostí v súvislosti s prebiehajúcou vojnou na Ukrajine.

Vo vzťahu k tráveniu voľného času, najčastejšie vykonávanou aktivitou detí a mládeže v rámci trávenia voľného času je pomáhanie rodine s prácou, domácimi prácami alebo staraním sa o niekoho. Druhá najčastejšie realizovaná aktivita je vykonávanie aktivít vonku: denne tieto aktivity vykonáva 73% všetkých respondentov, viac chlapci (74%) ako dievčatá (70%). V roku 2022 sa viac detí a dospelých venovalo športu a inej fyzickej aktivite ako v predchádzajúcom roku. Mierne stúpol aj počet detí a dospelých zabávajúcich sa s priateľmi online a mierne klesol počet detí a dospelých, ktorí sa stretávajú s priateľmi osobne.

Čo sa týka užívania návykových látok, z legálnych návykových látok má s nergetickými nápojmi skúsenosť 45% detí a dospelých, s alkoholom 29%, s elektronickými cigaretami (vapingom) 17%, s cigaretami 14% a so žuvacím tabakom 10% detí a dospelých. Z nelegálnych návykových látok má skúsenosť s marihuanou 6% detí a dospelých, s extázou 2%, pervitínom 1% a inými drogami 2%.

Vo vzťahu k používaniu internetu približne jedna tretina detí (9-17 rokov) mala v roku 2022 skúsenosť s tým, že ich na internete niečo nejakým spôsobom obťažovalo alebo znepokojilo, viac dievčatá (39%) ako chlapci (25%). Až 22% detí a mladých po negatívnej skúsenosti na internete nehovorilo s nikým. Nebezpečné obsahy na internete deti a mladí ľudia vyhľadávajú pomerne často. „Najpopulárnejšou“ témou sú nenávisťné správy napádajúce určité skupiny alebo jednotlivcov napr. kvôli vierovyznaniu, inej farby pleti a pod. Ich denný prísun uviedlo 6% detí a dospelých. Druhou najčastejšou témou nebezpečných obsahov sú návody ako schudnúť (aj stránky propagujúce anorexiu a bulímiu). Takéto obsahy prijíma na dennej báze 4% respondentov. Znepokojivé je, že 2% detí a dospelých na dennej báze vyhľadáva na internete obsahy zobrazujúce spôsoby telesného poškodzovania alebo ubližovania si a obsahy týkajúce sa spôsobov spáchania samovraždy. Viac dievčatá ako chlapci.

Nadmerné používanie internetu, ktoré smeruje k rozvoju závislosti vykazuje 0,5% populácie mladých ľudí (11-17 rokov). Tieto osoby majú častejšie emocionálne problémy, problémy s pozornosťou, sociálnou fóbiou a depresívnou náladou.

Zaujímavé výsledky prinieslo medziročné porovnanie vybraných psychologických a sociálnych premenných – rozdiel bol zachytený v prípade sebaúcty, ktorá v medziročnom období zaznamenala nárast. Pozitívne treba vnímať aj medziročné zníženie prejavov sociálnej fobie. Negatívom bolo zistenie poklesu pocitu šťastia a životnej spokojnosti.

Výskum zameraný na dopad pandémie COVID-19 na vzdelávanie a psychiku študentov realizovala *Univerzita Komenského (UK) v Bratislave* v spolupráci s *Centrom výskumu psychických porúch UK* [15]. Na výskume sa podieľali psychológovia a psychiatri z pracovísk UK pod hlavičkou *Centra výskumu psychických porúch UK*. Počas decembra 2020 vyplnilo online dotazník 1786 študentov a 166 zamestnancov *Univerzity Komenského*. Zo záverov výskumu vyplynulo, že:

- tretina študentov pociťuje závažnejšie príznaky depresie a dlhodobo zvýšenou úzkosťou trpí každý piaty vysokoškolák;
- psychické zdravie študentov sa vplyvom pandémie koronavírusu výrazne zhoršilo aj na Slovensku,
- 72% študentov zároveň uvádza, že ich psychické zdravie sa v dôsledku pandémie mierne alebo výrazne zhoršilo,
- mierne alebo výrazné zhoršenie uvádza 52% učiteľov, 41% zamestnancov neviduje žiadnu zmenu,
- prejavy depresie 34,3% študentov, prejavy úzkosti 20,1% študentov, 16,5% študentov malo súčasne zvýšenú mieru úzkosti aj depresie. Oproti roku 2018 ide o dvojnásobný nárast.

Na zisťovanie hodnotovej orientácie mladých ľudí a ich vieru v demokraciu sa výskumne zamerala *RMS – Rada mládeže Slovenska* [3]. Výskum bol realizovaný v 18-tich mládežníckych organizáciách, zúčastnilo sa ho 3016 respondentov vo veku 15 až 29 rokov. Zo záverov výskumu vyberáme tieto konštatovania:

- Mladí demokraciu nespochybňujú, ale majú plytkú znalosť demokratických princípov a veľkú nedôveru voči politickým stranám a verejným inštitúciám.
- Mladým ľuďom chýba hlbšie porozumenie toho, čo sa pod konceptom demokracie skrýva a ako vlastne spoločnosť a politika fungujú.
- Mladí sú nespokojní s tým ako sú politické strany a politici schopní riešiť problémy, ktoré považujú za dôležité. Nedôveruje im zhodne 62% mladých Slovákov a Čechov.
- Podiel „odpojených“ mladých voličov, ktorí nechodia voliť, je vysoký. Na začiatku leta 2020 by skoro tretina mladých v Česku nešla voliť, respektíve nevedela koho voliť. Na Slovensku je to štvrtina.

- Volebné preferencie ukazujú, že mladí v nemalom množstve podporujú buď populistické strany alebo také, ktoré nepovažujú rešpektovanie demokratických princípov za prioritu.

Alarmujúci je fakt, že viac ako polovica (56%) mladých na Slovensku a 65% mladých v Česku má pocit, že rozhodne alebo skôr nevie nič ovplyvniť, politike nerozumie a nemá názory, ktoré je treba vypočuť. Z toho až štvrtina v Česku resp. pätina mladých na Slovensku si myslí, že nemá vôbec žiaden vplyv, nevie vôbec sformulovať svoje politické názory a vôbec nerozumie politike. Mladí na Slovensku majú pocit, že ich vplyv v oblasti politiky je väčší ako to pociťujú mladí v Česku. Viera vo vlastnú politickú účinnosť medzi mladými v Česku a na Slovensku sa líši aj v závislosti od toho, ako dôverujú verejným inštitúciám. Kým na Slovensku tí, ktorí dôverujú občianskej spoločnosti, medzinárodným organizáciám a prezidentke, vnímajú svoj vlastný vplyv na politiku ako veľmi malý, v Česku majú títo mladí pocit, že ju vedia ovplyvniť do veľkej miery. Takmer 80% mladých ľudí verí v správnosť demokracie na Slovensku, v Česku je podpora demokracie o niečo nižšia. Avšak každý tretí mladý človek považuje voľby za plytvanie času a peňazí. Demokraciu tiež podporujú skôr tí, ktorí nadradujú osobnú slobodu nad zdravie ostatných.

Centrum pre výskum etnicity a kultúry (CVEK) realizoval rozsiahly kvantitatívny a kvalitatívny výskum faktorov, ktoré prispievajú k radikalizácii a extrémizmu mladých ľudí [2]. Výskum

pozostával z dvoch častí – kvantitatívneho dotazníkového výskumu a fokusových skupín. Respondentmi výskumu bolo 1005 mladých ľudí vo veku 16-25 rokov, pričom vzorka bola reprezentatívna vzhľadom na pohlavie, regionálne rozdelenie, veľkosť sídla, kde mladí žijú a ďalšie socio-demografické charakteristiky. Zameranie výskumu smerovalo k viacerým oblastiam: vnímanie rozmanitosti v spoločnosti, sociálny kapitál a sociálne problémy mladých ľudí, dôvera v inštitúcie, dôvera v rôzne zdroje informácií a vnímanie extrémizmu a jeho rôznych prejavov.

Výskum *Mladí a extrémizmus* preukázal viacero dôležitých skutočností, ktoré úzko súvisia s potenciálnym príklonom mladých ľudí k radikalizácii a extrémizmu. Jednou z nich je väčšia otvorenosť mladých ľudí voči kultúrnej, ale aj inej rozmanitosti, než je tomu vo všeobecnej populácii [2]. Ukazuje sa, že témy, ktoré sú často výrazne prítomné vo verejnom diskurze a rámcované konzervatívne, napr. práva LGBTI osôb alebo rodová rovnosť, mladí ľudia vnímajú úplne inak – LGBTI ľudia by mali mať rovnaké práva ako ostatní obyvatelia a na rodovej rovnosti ešte ako krajina musíme výrazne popracovať. V tomto ohľade sú teda mladí ľudia výrazne liberálni.

Ďalšou dôležitou zložkou príklonu k extrémizmu je vnímanie demokracie. Mladí ľudia skôr podporujú demokraciu než vládu tvrdej ruky. Demokraciu si najčastejšie spájali so slobodou, právom povedať svoj názor, s rozvojom práv menšín a rovnosti, a tiež s možnosťou kontrolovať a meniť vedenie krajiny a ekonomickým rozvojom. Mladí ľudia zároveň vnímali aj nedostatok spoločenského sociálneho kapitálu, teda možnosti dôverovať inštitúciám, či spoľahnúť sa, že určité hodnoty a pravidlá platia. Spokojnosť mladých so životom súvisí nielen s ich individuálnou osobnou situáciou, ale aj so širším spoločenským kontextom, v ktorom sa ich život odohráva. Ak je sociálny kapitál nízky (oba jeho aspekty), mladí ľudia môžu byť zraniteľní, ak im niekto ponúkne jednoduché a lákavé riešenia problémov a zároveň aj pocit prijatia a akceptácie. Ukázalo sa, že mladí ľudia sa prikláňali k názoru, že škola by mala byť aj priestorom, v ktorom sa nielen získavajú vedomosti, ale aj miestom podpory. V téme príklonu k extrémizmu je veľmi významným aspektom aj vnímanie polície, pretože práve jej úlohou je udržiavanie poriadku v spoločnosti. Tretina mladých ľudí sa priklonila k názoru, že polícia nás nechráni a nepomáha nám. Mladí ľudia mali pocit, že je možné dôverovať konkrétnym policajtom, avšak voči polícii ako celku boli skôr skeptickí. Pri posudzovaní prejavov extrémizmu sa však ukázalo, že dôvera v tradičné spravodajské weby a sociálne siete Polície SR a negatívne vnímanie tzv. alternatívnych spravodajských webov znamená aj vyššiu citlivosť na prejavy extrémizmu a ich prísnejšie posudzovanie. Pozitívnym zistením je, že mladí ľudia skôr dôverujú tradičným zdrojom informácií a najviac dôverovali Polícii SR na sociálnych sieťach. Na druhej strane však viac než polovica mladých ľudí považovala tzv. alternatívne spravodajské weby za legitímny prejav slobody slova. Pre mladých ľudí je pomerne náročné rozlíšiť, ktorý zdroj informácií je dôveryhodný a musia do toho investovať pomerne veľa energie.

Záver

Poznanie tých, s ktorými pracujeme, ktorých vychovávame a vzdelávanie je kľúčovým determinantom kvality práce s deťmi a mládežou. Psychológ a riaditeľ internetovej poradne *IPčko*, Marek Madro, konštatuje, že mladí ľudia prežívajú pod vplyvom toho, čo sa tu deje, veľa, a cítia sa absolútne neisto. Majú pocit, že pred nimi nie je žiadna budúcnosť. V školách a školských zariadeniach by malo byť viac podporných pracovníkov, školských psychológov, špeciálnych pedagógov. Deti a žiakov by sa pedagógovia mali pýtať nielen na to, v ktorom roku sa udiala ktorá bitka, ale mali by sa zaujímať aj o to ako sa majú, ako sa cítia, ako zvládajú stres a úzkosť, ako riešia konflikty. Téma duševného zdravia by sa mala stať hodnotou, o ktorú spoločnosť bude stáť [8].

Zoznam bibliografických odkazov

1. ČAVOJSKÁ, K., 2019. *Analýza potrieb mladých ľudí*. Úrad splnomocnenca vlády SR pre rozvoj občianskej spoločnosti. Dostupné z: 1_P0178_PP2_Analyza potrieb mladych ludi.pdf (minv.sk).
2. CVEK – *Mladí a extrémizmus – zistenia z nového výskumu CVEKu* (2022). Dostupné tu: <http://cvek.sk/mladi-a-extremizmus-faktory-vplyvajuce-na-radikalizaciu-mladych-ludi-a-vnimanie-jej-prejavov/>.
3. *Hodnoty mladých — veria mladí v demokraciu?* 2020. RMS – Rada mládeže Slovenska (2020). [online]. Dostupné z: <https://mladez.sk/2021/01/31/hodnoty-mladych-veria-mladi-v-demokraciu/>.
4. KONČEKOVÁ, Ľ., 2014. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-945-7.
5. KRATOCHVÍLOVÁ, E., 1999. *Výchovné ovplyvňovanie voľného času v primárnej prevencii*. In: Ondrejko, P. – Poliaková, E. a kol., 1999. *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0553-1.
6. KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2010. *Pedagogika voľného času: Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.
7. MASLOW, A., H., 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>.
8. MIHALKOVÁ, H., 2023. *Psychológ Madro: Po Zámočkej sme kričali, aby sa konalo. Mladí berú zodpovednosť do vlastných rúk*. [online]. [cit. 21. 10. 2023]. Dostupné z: <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/673239-rozhovor-marek-madro-ipcko-dusevne-zdravie-poziar-skola-bratislava/>.
9. POLEŠENSKÁ, S., 2013. *Životný štýl súčasnej mládeže*. Bakalárska práca, 2013. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíne.
10. *Práca s mládežou*, 2022. NIVAM – Národný inštitút vzdelávania a mládeže. [online]. Dostupné z: <https://nivam.sk/mladez/praca-s-mladezou/>.
11. *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku v roku 2022, 2023*. [online]. [cit. 22. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/sk/uvodna-stranka/informacie-media/aktuality/prezivanie-spravanie-deti-mladeze-slovensku-roku-2022.html>.
12. SIKOROVÁ, L., 2011. *Potreby dieťa v ošetrovateľskom procese*. Praha: Garda. ISBN 978-80-247-3593-1.
13. SIVOK, R., 2022. *Potreby detí a mládeže súčasnosti*. [online]. Business Intelligence Club, o. z. ISBN: 978-80-971388-7-5 [cit. 23. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/files/Roland-Sivok-Monografia-2022.pdf>.
14. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-2153-1.
15. *Výskum Univerzity Komenského v Bratislave v spolupráci s Centrom výskumu psychických porúch UK, 2021*. [online]. [cit. 23. 9. 2023]. Dostupné z: https://uniba.sk/detail-aktuality/browse/5/back_to_page/aktuality-1/article/vyskum-uk-psychicke-zdravie-studentov-sa-vplyvom-pandemie-zhorsilo/.

Information about authors:

PaedDr. Erika Novotná, PhD. – Faculty of Education, University of Presov, Presov, Slovak Republic.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В 20-30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

PROBLEMS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE PERSONALITY IN THE 20-30S OF THE 20TH CENTURY

Микола Дубінка

Mykola Dubinka

Анотація

У статті зацентровано увагу на проблемах професійного самовизначення, що були актуальними в період 20-30-х рр. ХХ ст. Автор розкриває передумови виникнення та розвитку профорієнтації як науково-практичного спрямування, окреслює поетапність становлення ідей професіографії окресленого періоду. Дослідник, на прикладі констатації основних труднощів та визначення провідних шляхів розв'язання проблем професійного самовизначення тогочасної учнівської молоді, робить спробу узагальнення наявного досвіду з метою використання цінних ідей в умовах реформування системи вищої професійної освіти в Україні.

Annotation

The article focuses attention on the problems of professional self-determination, which were relevant in the period of the 20-30s of the 20th century. The author reveals the prerequisites for the emergence and development of vocational guidance as a scientific and practical direction, outlines the step-by-step formation of the ideas of professionography of the outlined period. The researcher, using the example of ascertaining the main difficulties and determining the leading ways to solve the problems of professional self-determination of the student youth of that time, makes an attempt to generalize the available experience with the aim of using valuable ideas in the conditions of reforming the system of higher professional education in Ukraine.

Ключові слова: учнівська молодь, профорієнтація, вибір професії, профільна підготовка, професіографія, професійне самовизначення.

Key words: student youth, career guidance, choice of profession, professional training, profession, professional self-determination.

Вступ

Питання професійного самовизначення та готовності особистості до його здійснення давно є об'єктом дослідження філософів, психологів, педагогів, соціологів й цікавлять наукову спільноту. Вони були і є предметом суспільного обговорення в різні історичні періоди. Зважаючи на ті зміни, що відбуваються в соціально-політичному житті країни, на якісні й кількісні трансформації на ринку праці, на зростаючу соціальну диференціацію суспільства, на розвиток системи масових комунікацій та її вплив на систему ціннісних орієнтацій особистості, кардинальність та, іноді, суперечливість цих змін, варто вказати, що розвиток цих процесів протікає так нерівномірно й стрімко, що їх ледь устигають

відслідковувати й осмислювати вчені. Тому актуальним є питання виокремлення й аналізу поетапності становлення ідей професіографії та власне проблеми професійного самовизначення особистості з моменту появи задля узагальнення досвіду та використання цінних ідей в умовах сьогодення.

Беручи за основу дослідження з проблем підготовки молоді до вибору майбутньої професії (Д. Закатнов, В. Лозовецька, О. Мельник, Є. Павлютенков, М. Піддячий, Н. Побірченко, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин та ін.) та аналізуючи їх цінні результати, доречним є констатувати, що системоутворюючим елементом ефективного організаційно-педагогічного середовища є професійна орієнтація. Тому, з метою розуміння, що являє собою професійне самовизначення, доречним є з'ясувати, коли і де виникла профорієнтація та які існували підходи до визначення її сутності.

Наприклад, як зазначає Д. Закатнов [2, с. 52], використовуючи трактування Радою експертів ЮНЕСКО (1970 р.), що професійна орієнтація характеризувалась як допомога, що надається особі у використанні своїх персональних особливостей, дає можливість людині розвивати їх так, щоб вона була у змозі вибирати для себе сфери навчання і трудової діяльності в процесі швидкоплинних змін умов її життя, і, з однієї сторони, бути корисною суспільству, а з іншої – досягти особистих проривів. У 1975 р. Міжнародною організацією праці (МОП) ухвалено Конвенцію про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів [5] та Рекомендації про професійну орієнтацію і професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів [18]. У Рекомендаціях зазначалося, що кожний член Міжнародної організації праці поступово розширює свої системи професійної орієнтації і системи професійної інформації щодо зайнятості з метою забезпечення того, щоб всебічна інформація та якомога ширша орієнтація були доступні дітям, молодим людям і дорослим з урахуванням відповідних програм для осіб з фізичними й розумовими вадами. Такі інформація та орієнтація охоплюють вибір професії, професійну підготовку і пов'язані з нею можливості освіти, становище й перспективи у галузі зайнятості, перспективи просування по роботі, умови праці, а також інші аспекти трудового життя в різних галузях економічної, соціальної і культурної діяльності [18, с. 413-414].

1. Період 20-х рр. ХХ ст. – перша хвиля здійснення підготовки молоді до вибору майбутньої професії засобами професійної орієнтації

1.1. Передумови виникнення та розвитку профорієнтації як науково-практичного спрямування. За свою багатомісячну історію існування проблеми професійної орієнтації, погляди щодо її ролі й місця у процесі підготовки молоді до усвідомленого вибору майбутньої професії зазнали певних змін. Відповідно змінювалися підходи до її значущості в суспільному житті, а також трактування її сутності та визначення структурних елементів. Якщо досліджувати причини виникнення та розвитку профорієнтації як науково-практичного спрямування на початку ХХ ст. спочатку в західних країнах, а потім і на теренах тогочасної України, то вони наступні: 1) економічні причини, пов'язані з бурхливим зростанням виробництва і потребою роботодавців в якісному відборі і підготовці кадрів («промисловий бум»); 2) соціальні причини, пов'язані з міграцією значних мас населення з сіл у міста в пошуках роботи. Також слушним є вказати й на психологічну причину, що була пов'язана зі зміною свідомості багатьох мешканців: це проблема свободи вибору, коли людина, вихована в патріархальних традиціях з високим ступенем визначеності свого майбутнього (діти селян, ремісників і т.п. зазвичай обирали справу своїх батьків і питання «вибору» не набувало такої «гостроти»), раптом опинялася у великому місті, де маса заводів, фабрик і багато професій [16]. Так, важливим напрямом на шляху підвищення ефективності підприємств вважалось їх укрупнення. Держава здійснювала заходи по удосконаленню системи управління важкою промисловістю, надавала перевагу її нагромадженню. Півтора десятка металургійних заводів і кілька кам'яновугільних шахт були в тресті «Південьсталь». Машинобудівні заводи об'єднував «Машилотрест», залізничну промисловість –

Південнорудний трест. У хімічній промисловості діяли трести «Хімвугілля», «Склосода» і «Коксобензол», у харчовій промисловості – «Цукротрест», «Олійтрест», «Бассіль» та ін. Всього на діючих промислових підприємствах, охоплених трестами, працювало близько 220 тис. робітників. Пріоритетним завданням тогочасної влади та важливою передумовою економічного відродження було налагодження електроенергетичного господарства. На кінець 1926 р. виробництво електроенергії перевищило довоєнний рівень. Розпочалося будівництво великих енергетичних об'єктів – Штерівської та Чугуївської ДРЕС, Дніпровської гідроелектростанції. Промисловий розвиток, який почався у період нової економічної політики (НЕПу), забезпечив переселення сільського населення до міст. Кількість міських мешканців зростає з 4,2 млн. у 1920 р. до 5,3 млн. у 1926 р. й сягнула в 1928 р. довоєнного рівня – в містах України проживало 5,6 млн. осіб. Міське населення особливо швидко зростало в Донбасі та Катеринославщині і в адміністративних центрах. Упродовж 1923-1926 рр. українські міста щороку поглинали майже 200 тис. нових мешканців. Загальна кількість робітників у промисловості, на транспорті та зв'язку впродовж 1924-1927 рр. зростає вдвічі – з 1,2 до 2,7 млн. осіб. Ці дані свідчать, що український селянин почав переселятися у місто й перестав «чіплятися» за землю і все сміливіше входив у промислове середовище. Отже, в роки НЕПу в Україні почалося господарське піднесення в промисловості. Зменшилася інфляція, зміцнювалась грошова система. Відкрились біржі, ярмарки, різні торговельні підприємства, що викликало важливі соціальні зрушення, а саме: встановлення міцного зв'язку державної промисловості з ринком та селом [6].

Значна частина населення відчувала труднощі в таких ситуаціях і потребувала допомоги, яка надавалася на вже існуючих на той час біржах праці, але часто не припускала врахування інтересів і можливостей людей, що опинилися перед складним вибором. Виникла необхідність, вже через психологічні причини, в розвитку науково обґрунтованої профконсультації. Отже, проблема свободи вибору, з якою почали стикатися люди, стає першоосновою психологічного чинника щодо виникнення профорієнтації.

У контексті проблеми самовизначення питання свободи вибору характеризувалися через наступні основні ознаки: 1) наявність альтернатив вибору; 2) доступність альтернатив; 3) привабливість альтернатив; 4) готовність особистості виділяти і реалізовувати ці альтернативи; 5) система підготовки до самовизначення в умовах свободи, оскільки більшість людей спочатку такою готовністю не володіла.

Отже, сама можливість самовизначитися (як реальна свобода) виявляється лише «ілюзією», якщо людину спеціально не готувати до ефективних, самостійних і усвідомлених дій в умовах свободи. При цьому, чим більше реальної свободи, тим складніші вибори і тим більш затребуваною виявляється профорієнтація. Більш того, «підготовка до дій в умовах свободи передбачає не тільки разові (нехай навіть й ефективні) консультації, а й тривалу підготовку особистості до самовизначення, починаючи ще з дитячих років» [16].

Як результат, зважаючи на окреслені економічні передумови та соціально-психологічні чинники, була проведена перша Всеукраїнська нарада з проблем освіти, яка відбулася у березні 1920 р., що затвердила систему народної освіти. Зазначимо, що на початку 20-х рр. в Україні, хоч і утвердилася радянська освітня система, однак вона значно відрізнялася від аналогічної тогочасної системи, і будувалася за такою структурою: семирічні школи соціального виховання, над якими надбудовувалися професійні школи з дво- або трирічним терміном навчання. Право на вступ до вищих навчальних закладів надавалася лише випускникам професійних шкіл [10, с. 127-128]. На основі цього робимо узагальнення, що вже на початку 20-х рр. в Україні того періоду здійснювалися спроби впровадження профільної професійно зорієнтованої підготовки для випускників семирічної школи, яку можна розглядати як аналог профілізації сучасної школи. Впродовж першої половини 20-х рр. на теренах тогочасної України було створено понад 400 професійних шкіл [7, с. 189-191]. У таких школах на вивчення професійно зорієнтованих дисциплін відводилося 40-60% навчального часу [1, с. 9].

Саме тому, період 20-х – початку 30-х рр. можна розглядати як першу хвилю здійснення підготовки молоді до вибору майбутньої професії засобами професійної орієнтації. Принагідно зазначимо, що в ті часи в Україні проблеми підготовки особистості до вибору професії певний час були об'єктом уваги переважно Народного комісаріату праці (НКП) [2, с. 61].

Як результат, одним зі шляхів вирішення цієї нагальної на той час проблеми вибору, стає відкриття у 1921 р. у Центральному інституті праці лабораторії, що вивчала проблеми професійного відбору та професійного консультування, а також створення першого бюро професійної консультації, що було відкрите в 1927 р. при біржі праці. Слушним є наголосити, що в 1928 р. організовуються аналогічні Бюро з профконсультації вже в Києві та Одесі [13]. Зазначимо, що цілі та зміст роботи профконсультаційних бюро, сформульовані в Положенні НКП від 18 лютого 1929 року, передбачали доцільний добір, розподіл та використання робочої сили (у тому числі підлітків) та скорочення плинності з урахуванням спеціальних здібностей, протипоказань до професії, праці щодо різних професій. За період з 1930 р. по 1933 р. було створено 47 Бюро профконсультації (у деяких джерелах їх кількість зазначається, як 54). Це відкривало шлях до вивчення людини як особистості, хоч і в утилітарних цілях.

Подальшим кроком розв'язання проблем професійного вибору стало створення Міжвідомчої ради з профорієнтації для координації діяльності в галузі, Центральної лабораторії з професійної консультації та профвідбору, певної системи психотехнічних служб. У цьому контексті слушним є зазначити, що у школах питаннями профорієнтації (профвідбору) займалися педологи. Щодо діяльності Центральної лабораторії з профконсультації та профвідбору ВЦРПС у 30-і рр., то її спрямованістю було створення системи шкільної профорієнтації [17].

Як результат, у 1927 р. була вперше розроблена програма трудового навчання, яка поряд з прищепленням учням навичок обробки дерева, металів, тканин та інших матеріалів ставила завдання навчання елементам, необхідним у будь-якому трудовому процесі: планування, вибору матеріалу та інструменту, оцінки виконаного виробу та ін. Практикувалися екскурсії на виробництво, працювали технічні гуртки, у низці шкіл було запроваджено виробничу практику учнів. Підтвердженням цьому слугує такий припис у записці до навчальної програми: «Праця відіграє винятково важливу роль у політехнічному вихованні, складаючи його основну частину, так звану трудову політехніку». Опанування «трудою політехнікою» мало йти двома основними шляхами: по-перше, шляхом оволодіння безліччю навичок праці, взятих із різних кустарно-ремісничих виробництв; по-друге, шляхом засвоєння елементів, типових для будь-якого трудового процесу: планування, заготівля та пристосування матеріалу, вибір та пристосування до інструменту, виконання робочих операцій, оцінка виконаної роботи. Перевагою програми стала актуалізація виховного значення праці, спроба детально розібратися у соціальному значенні трудових занять, психофізичному впливові праці на розвиток дитини та підлітка, аналізі її як засобу інтелектуального розвитку людини. За задумом організаторів цього процесу, школа має навчити правильно вирішувати будь-яке трудове завдання, що постане перед молодою людиною під час шкільного навчання та по його завершенню.

1.2. Види та форми здійснення профорієнтації. У 20-х рр. окремі елементи профорієнтаційної роботи з учнями шкіл реалізовувалися й до створення профконсультаційних бюро. Так, у рамках проведення психотехнічних досліджень у школі вивчалися особливості особистості учнів. Певного поширення набула така форма профінформаційної роботи, як ознайомлення учнів школи з виробничим середовищем довкола неї, яка реалізовувалася як у процесі екскурсій, так і через залучення школярів до виробничої діяльності на промислових і сільськогосподарських підприємствах. Учні також знайомилися з основами виробництва й основними професіями при вивченні відповідних шкільних предметів, під час роботи у шкільних майстернях, у старших класах – під час

виробничої практики тощо [13, с. 78]. Проте згадані заходи мали епізодичний характер і не поєдналися у загальну систему підготовки школярів до вибору майбутньої професії.

Згідно з положенням про профконсультаційні бюро, основні напрями профорієнтаційної роботи з учнями шкіл передбачали: популяризацію роботи з профконсультації; профінформаційну роботу; накопичення профорієнтаційної інформації про школярів. Профорієнтаційна робота у школах мала за мету попереднє формування в учнів професійної спрямованості і здійснювалася в таких основних формах: – проведення профконсультаційних лекцій і бесід; – проведення профконсультаційних екскурсій; – організація роботи шкільних гуртків з профорієнтації; – здійснення педологічних спостережень в інтересах профконсультації; – психотехнічні обстеження школярів в інтересах профконсультації; – здійснення професійних проб; – накопичення профорієнтаційної інформації про школярів, зокрема – ведення особових карток учнів, які потім передавалися до профконсультаційних бюро [13, с. 62].

У процесі підготовки школярів до вибору майбутньої професії використовувалися такі види профконсультаційних бесід: – профконсультаційно орієнтовані бесіди; – попередні бесіди щодо вибору учнем майбутньої професії; – індивідуальні бесіди-консультації; – інформаційні бесіди працівників виробництва [2, с. 62].

Значного поширення у 20-30-х роках набули профорієнтаційні екскурсії школярів. Екскурсії організовувалися з урахуванням навчально-виробничої спеціалізації (за термінологією того часу – ухилу) школи. Найбільше поширеними напрямками такої спеціалізації шкіл були: комунальний, сільськогосподарський, промислово-економічний. Організаційно-методичні проблеми проведення профорієнтаційних екскурсій для школярів були висвітлені в публікаціях Р. Гордона і О. Маркіна. Д. Закатнов, аналізуючи та узагальнюючи цей досвід, виокремлює ряд інновацій того періоду: це й методика організації екскурсій на виробництво з рекомендаціями щодо підготовки вчителів та учнів до цієї форми здійснення пізнавальної діяльності; представлення схеми, за якою учнями повинно вивчатися виробництво та професії, які на ньому поширені, тощо [2, с. 62].

Певного розвитку у 20-30-х роках минулого століття одержала така форма ознайомлення учнів шкіл з найбільш поширеними робітничими професіями, як професійні проби. При цьому широко використовувався відповідний досвід західних країн, насамперед Швейцарії і Франції, які практикували так зване «допрофесійне» навчання. Останнє передбачало організацію курсів і майстерень, у яких учні могли б спробувати свої сили у практичній діяльності і, переходячи з однієї майстерні до іншої, змогли б знайти найбільше підходяще до своїх здібностей і схильностей заняття. Наприклад, паризькою промисловою палатою при низці шкіл були створені майстерні, в яких учень міг знайти той вид роботи, що найбільше відповідає його інтересам, здібностям та схильностям. Робота в цих класах продовжувалася впродовж року і передбачала ознайомлювальне навчання школяра в чотирьох майстернях, як-от – бляшаній, столярній, слюсарній, механічній. Після першого навчального півріччя підліток обирав, з урахуванням рекомендацій профконсультанта, найбільш зручну для себе професію. У наступному півріччі підліток спеціалізувався за обраним напрямом, але не у вузьких рамках. Так, підліток, що обирав механічну майстерню, працював над автомобільними частинами, над точною механікою, над вимірювальними інструментами тощо [13].

2. 30-ті рр. XX ст. – подальше здійснення профорієнтаційної роботи

2.1. Спрямованість діяльності трудових шкіл. Тогочасна трудова школа, насамперед – школи з індустріально-технічним ухилом, мали певні умови для організації професійних проб, але їхнє поширення стримувалося недостатнім рівнем матеріально-технічної бази шкіл. Оскільки більшість трудових шкіл не мала обладнаних належним чином майстерень, то для проведення професійних проб передбачалося організувати районні гуртки, які функціонували б на основі таких обладнаних шкільних майстерень, майстерень фабрично-

заводських училищ (ФЗУ), підприємств тощо [8]. У загальній системі профорієнтаційної роботи зі школярами вагоме значення приділялося кабінетам професіознавства, які створювалися як при школах, так і при профконсультаційних бюро. Кабінети мали у своєму розпорядженні тематичні фотографії, малюнки, діаграми, конкретні експонати, які наочно знайомили школярів з основними виробничими процесами, давали уявлення про найважливіші галузі промисловості, про систему професійно-технічної освіти, про умови праці й побуту робітничої молоді, про професійні шкідливості, зумовлені особливостями певного виробництва, про психофізіологічні вимоги, які ставляться різними професіями до людини, тощо [2, с. 63].

Здійснення профорієнтаційної роботи структурами, які не були підпорядкованими Народному комісаріатові освіти, викликало багато нарікань з позицій педагогів та психологів. На важливості профконсультації як педагогічного засобу підготовки молоді до трудової діяльності наголошували А. Болтунов, О. Маркін, М. Левітов. При цьому зазначалось, що мета профконсультації не може бути реалізованою в рамках діяльності психотехнічної лабораторії або бюро. До цього, на думку авторів, потрібно залучати всіх учасників навчально-виховного процесу і здійснювати підготовку молоді до вибору професії впродовж усього періоду навчання дітей у школі. Вивчаючи роботи А. Болтунова, науковець Д. Закатнов у монографії констатує про спробу в ті часи дослідити професійну орієнтацію як цілісну систему, що охоплює весь період навчання дитини в школі. Зокрема, акцентується увага на необхідності створення кабінетів профорієнтації безпосередньо у школах, ведення карток і характеристик на учнів тощо [2, с. 62].

На початку 30-х років Центральна лабораторія з профконсультації та профвідбору ВЦРПС почала розробляти систему шкільної профконсультації, результатом чого стало створення в 1932 році «ради з координації досліджень проблем профорієнтації школярів» [16, с. 8].

2.2. Роль і значення досліджень та діагностичних методик у галузі профорієнтації.

Особливе місце у системі профорієнтаційної роботи з учнями займали педологічні дослідження. Педологічна наука після Жовтневої революції набула значного поширення. Було розгорнуто мережу педологічних закладів, які підпорядковувалися декільком народним комісаріатам. Практично вся робота по вивченню дітей, в т. ч. профорієнтація, здійснювалася в рамках педології [14, с. 50]. Проведення педологічних досліджень базувалося на інтегрованому підході до вивчення дитини з урахуванням її генетичних особливостей та особливостей навколишнього соціокультурного середовища.

З позиції профорієнтації школярів педологічні обстеження спрямовувалися на вивчення професійної спрямованості школяра, його професійних інтересів, мотивів вибору майбутньої професії та вікову динаміку їх змін. Найбільш поширеними методами роботи за цим напрямом були: опитування, анкети, твори, присвячені вибору майбутньої професії, спостереження за трудовою поведінкою школяра (робота в майстернях або заняття в гуртках, ставлення до певного виду праці, орієнтування в нових умовах праці, підходи до розв'язання прикладних задач тощо). Так, багаторічні дослідження А. Кларка й А. Кушіннікова дали змогу виявити динаміку змін професійних інтересів та професійних планів учнів ленінградських шкіл, виявити мотиви вибору ними майбутньої професії. Дослідники, зокрема, зазначили, що основним чинником впливу на вибір професії є інтерес до неї (у 74% опитаних юнаків та 62,5% – у дівчат) [12, с. 54, 57]. Для фіксації результатів педологічних досліджень в інтересах профорієнтації було розроблено картку спостережень. Крім загальних відомостей про учня, вона містила інформацію за такими розділами: особистісні якості (установка у трудовій та суспільній діяльності, особливості пам'яті, дисциплінованість, наполегливість у досягненні поставленої мети тощо), трудова установка (акуратність в роботі, інтереси й схильності до певного виду праці, ініціативність у роботі тощо), відгуки про учня (схильність до фізичної або інтелектуальної праці, професійні наміри, успішність у навчання тощо). Здійснення педологічних досліджень передбачало

вивчення соціально-економічного оточення учня, зокрема – проведення побутових обстежень.

У 20-30-х роках ХХ ст. практикувалося складання так званих соціометричних профілів. Для їх підготовки деякі установи освіти мали спеціальних соціальних інспекторів, які обстежували соціально-побутові умови учнів та складали їх соціально-діагностичні профілі. До профілів включалася така інформація: 1) бюджет сім'ї; 2) житлові умови; 3) одяг та взуття учня; 4) харчування; 5) режим дня і гігієнічний режим школяра; 6) освітній рівень сім'ї; 7) форми виховання у сім'ї; 8) праця й дозвілля школяра; 9) алкоголізм у сім'ї; 10) вплив на учня позашкільного та позасімейного середовища [15, с. 9-10].

У 20-30-х роках минулого століття значного поширення набули психотехнічні обстеження. Психотехніка розглядалася як галузь психології, що слугувала для вирішення практичних питань, пов'язаних з трудовою діяльністю. При здійсненні психотехнічних обстежень школярів з метою профорієнтації застосовувалися дві основні групи методик – орієнтувальні та спеціальні. Орієнтувальні методики призначалися для визначення основних психотехнічних показників, які характеризують особистість. Вони передбачали застосування групових та індивідуальних тестів, у т.ч. із застосуванням спеціальної апаратури. На основі аналізу одержаних результатів визначався загальний профіль особистості. Він, зокрема, дав змогу визначити оптимальний для учня напрям подальшої навчально-трудової та трудової спеціалізації. Спеціальні методики призначалися для здійснення профвідбору на професії, які ставили підвищені вимоги до якостей особистості претендента і в школі практично не застосовувалися [2, с. 64-65]. У процесі роботи зі школярами профконсультаційні бюро застосовували орієнтувальні методики, спрямовані на виявлення таких психотехнічних показників, як рівень розумового розвитку, схильність до конструктивно-технічної діяльності, особливості моторної сфери тощо. Для обстеження, наприклад рівня розумового розвитку використовувалися: тест знаходження зайвих слів; тест детермінованих аналогій; тест послідовності дій; тест на виконання інструкцій; тест недетермінованих аналогій [13].

Крім орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл на оволодіння робітничими професіями, перед школою ставилося завдання підготовки випускників до вступів до вищих навчальних закладів, тобто надбання професій, які потребували вищої освіти й за термінологією 20-30-х років називалися академічними. При цьому основна робота з відбору майбутніх студентів покладалася на школу. Вона повинна була здійснювати тоді насамперед соціальний відбір: виділити з числа учнів, які відповідали жорстким на ті часи вимогам щодо соціального походження, найбільш придатних до навчання у вищих навчальних закладах. Передбачалося, що школа надаватиме старшокласникам інформацію про систему вищої професійної освіти, окремі ВНЗ та професії, за якими в них здійснювалася підготовка. Крім того, школа проводила роботу щодо визначення схильностей, рівня спеціальних здібностей та розумового розвитку потенційних абітурієнтів [3, с. 90].

Отже, організаційно-методична робота у школах була покладена на центральну психотехнічну лабораторію. До її завдань входила розробка форм та методів професійної освіти та інформування учнів, організація профорієнтації, її методичне забезпечення, навчання педагогічних працівників формам та методам профорієнтаційної роботи. У лабораторіях лікарі вивчали критерії відбору та протипоказання до професій, психологи розробляли діагностичні матеріали. Основним завданням профконсультацій була діагностика схильностей і здібностей підлітків та виявлення їх відповідності щодо обраної професії. Однак варто зазначити, що ці консультації мали одномоментний характер і не були пов'язані з умовами дієвості шкільного середовища.

Певним узагальненням цієї роботи стала діяльність I з'їзду Всесоюзного товариства психотехніки та прикладної психофізіології (травень 1931 р.). У доповідях «Про методологію профконсультації» та «Про систему профконсультаційної роботи» було проаналізовано стан профорієнтаційної роботи, узагальнено досвід, розкрито причини недоліків у розвитку профорієнтації, співставлень напрями професійної спрямованості молоді із завданнями організації праці та політехнізації навчання. Акцент було здійснено на низькому рівні

підготовленості кадрів, організаційній та методичній роз'єднаності, недосконалості спрямування шкільної профконсультації. Наголошувалося, що профконсультаційні установи різної відомчої підпорядкованості працюють ізольовано одна від одної, відсутня координація та стратегія розвитку професійної орієнтації. Як результат роботи з усунення окреслених недоліків, у 1932 р. було створено штаб з координації досліджень проблем шкільної профорієнтації.

2.3. Інформаційно-методичне та кадрове забезпечення процесу здійснення профорієнтаційної роботи. Значний внесок у теоретичне обґрунтування концепції професійної орієнтації того періоду зробили П. Блонський, С. Геллерштейн, А. Макаренко, Ю. Маліс, С. Шацький, Л. Шпільрейн та інші. У ці роки було опубліковано понад 300 праць з питань професійної орієнтації. Почав виходити журнал «Психофізіологія праці та психотехніка».

При цьому відзначаємо цінність доробку українських учених та їх внесок у розвиток теорії та практики профорієнтаційної роботи з молоддю. Так, у публікаціях М. Венцової, І. Гука, Є. Краснопольського, І. Карпова, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Г. Смишляєва, Т. Пайки, М. Третьякова та ін., було висвітлено окремі проблеми, притаманні професійній орієнтації в цей період, зокрема – схема опису професії, комплекс вимог до представників певних професій, схеми вивчення особливостей особистості учнів, професійних намірів молоді тощо. У структурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) було створено відділ професійної освіти, який займався дослідженням проблем психотехніки, складанням професіограм, інтерпретацією результатів досліджень особливостей особистості тощо. Крім того, впродовж 1925-1930 рр. УНДІП видавав журнал «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології», в якому висвітлювалися результати досліджень з проблем професійної орієнтації [10, с. 75]. Від 1931 р., на превеликий жаль, замість цього журналу почав виходити журнал «За марксо-ленінську педагогіку» [10, с. 77].

З 20-х років в Україні активізується дослідження проблем професійної орієнтації учнівської молоді. В уже згаданому Українському науково-дослідному інституті педагогіки було створено сектор професійної освіти, який, зокрема, здійснював дослідження у галузі психотехніки, професіографії, інтерпретації результатів досліджень особливостей особистості в контексті проблеми вибору професії тощо. У 1923 р. в Харкові, завдяки засновнику і першому директору Всеукраїнського інституту праці професору Ф. Дунаєвському, було видано дві книги, а саме «Проблема професійного підбору» та «Професійний підбір та його соціальний зміст: методологія професійного підбору» [11], які можна розглядати як перші вітчизняні праці з проблем професійної орієнтації. У книзі «Професійний підбір та його соціальний зміст: методологія професійного підбору» автор, зокрема, проаналізував досвід розробки і застосування тестів збройними силами США, які в період Першої Світової війни довели свою високу ефективність як засіб відбору новобранців для оволодіння різними військовими спеціальностями. У роботі «Проблема професійного підбору» автор наголошував на необхідності цілісного підходу до особистості, що передбачає при виборі професії врахування її цілей, мотивів, здібностей тощо. При цьому роль профорієнтації Ф. Дунаєвський убачав у тому, щоб людина виконувала із задоволенням свою справу, працювала з натхненням. Автор розглядав взаємодію людини і умов праці з погляду компенсаторних можливостей суб'єкта: «...Внутрішня структура особистості уявляється нам, знов-таки, не нерухомою спорудою, а живим і активним цілим. За відсутності властивості, необхідної для життєвої ролі, що випала на її долю, людина може шукати, а іноді й знаходити компенсацію в інших властивостях» [11, с. 54].

Аналізуючи проблеми профорієнтації, автор говорив про змінність здібностей та їх взаємозв'язку і вважав, що для кожної професії важливою є вся сукупність душевних властивостей людини у їх взаємній залежності. У працях М. Третьякова було розкрито методику профорієнтаційних лекцій для школярів. На основі аналізу їх проведення в

київських школах дослідник виокремив групу ключових питань, яку необхідно висвітлювати у таких лекціях, та розробив схему опису професій. Остання містила такі основні розділи: «Мета професії, місце у виробництві, фахи та відхилення в професії», «Робочий процес», «Вимоги до конституції працівника», «Психофізична характеристика роботи», «Соціальні відомості про професію» [8, с. 53-54].

Проблемам розробки опису професій («профілю професій», за термінологією того часу) були присвячені дослідження І. Карпова та Г. Смишляєва. Дослідники вважали, що такий профіль повинен складатися з основних розділів: громадсько-політична характеристика спеціальності; виробничо-технічна характеристика; характеристика особи спеціаліста з погляду знань, досвіду, навичок, її фізичних та психічних особливостей [4, с. 24-25]. Принагідно зазначимо, що основні параметри опису профілю спеціаліста (предмет, продукт, знаряддя і засоби праці, виробниче середовище, знання, досвід, навички спеціаліста, психологічна характеристика спеціальності тощо) фактично збігаються із сучасними професіограмами. Проте значні досягнення у теорії і практиці профорієнтаційної роботи з школярами були перекреслені в середині 30-х років. Після постанови від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекручення у системі Наркомпросів» [2, с. 67], у школах було ліквідовано посади педологів, а багатьох учених-педологів репресовано. Педологічні дослідження, в т. ч. – вивчення проблем професійної орієнтації, було припинено. Особливо інтенсивної критики зазнали методи дослідження та оцінювання психічного розвитку дітей, передусім анкети й тести. Проблеми тестології (тести успішності, тести психодіагностичні з метою профорієнтації та інші) було зараховано до категорії буржуазних, ворожих та непридатних радянській науці. Було фактично знищено доробок педологів щодо методів психодіагностики, які використовувались і в профорієнтації, ліквідовано установи, що здійснювали профдобір та профорієнтацію молоді [9, с. 2].

Дослідження проблем профорієнтації було припинено до середини 50-х рр. Обмежені дослідження з проблем професійної орієнтації, насамперед професійного відбору, епізодично здійснювалися в інтересах народного господарства (відбір за певними спеціальностями) та силових відомств. Відновлення психолого-педагогічних досліджень з професійної орієнтації учнівської молоді, передусім школярів, відбулося аж наприкінці 50-х років минулого століття [2, с. 67]. У цей період розпочався другий етап розвитку професійної орієнтації в тогочасній Україні, який характеризувався поступовим та вибіркоким впровадженням профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю у зміст навчально-виховної діяльності загальноосвітніх та професійних навчальних закладів і який продовжувався до середини 80-х років. У другій половині 50-х років проблеми, пов'язані з професійною орієнтацією, знову почали розглядатися у науковій літературі.

Заклучення

Таким чином, період НЕПу і до середини 30-х рр., коли ще існувала відносна економічна свобода, можна назвати початком становлення профорієнтації. У країні існувала ціла мережа профорієнтаційних установ. Виникали регіональні школи профорієнтації. Однак, у міру поступового згортання у 30-х роках ринкової економіки, переходу до адміністративних методів кадрової роботи, зокрема профорієнтації, накопичений досвід, цінні напрацювання, служби та лабораторії ліквідувалися, іноді разом із фахівцями. Отже, у період сталінського тоталітаризму профорієнтацію, пов'язану із проблематикою свободи вибору, просто заборонили.

Подальшу ж ліквідацію профорієнтаційних підрозділів, що продовжилась з 1936 р., пов'язують із постановою (про яку ми вже згадували вище) від 4 липня цього року «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросів». Саме з її появою почався тиск на гуманітарні науки. Свого утиску зазнала й профорієнтація. Не випадково, саме 1936 рік ми вважаємо початком другого етапу розвитку професійного самовизначення особистості, який продовжився до 50-х років ХХ ст. Підтвердженням тотального тиску на процес

профорієнтації стало скасування трудового навчання у школі з 1937 року, яке, як зазначалося, «за змістом та організацією не відповідало директивам партії про загальне та політехнічне навчання...». Відбулося також різке згортання профорієнтаційної роботи.

Наступні етапи розвитку професійної орієнтації пов'язуються з питаннями трудового виховання молоді під час війни та у повоєнний період, а також з подальшою реформою загальноосвітньої та професійної школи, реалізація якої почалась у другій половині 80-х років минулого століття, що й буде подальшим кроком наших наукових пошуків.

Література

1. ЗАЙЧУК В. Проблеми підготовки кадрів у профтехучилищах сільськогосподарського профілю в Україні (1969-1995 рр.): монографія. К.: Генеза, 1997. 176 с.
2. ЗАКАТНОВ Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: монографія. К.: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
3. ЗАКАТНОВ Д. О. Становлення академічної профконсультації у США та країнах Західної Європи. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2000. № 8. С. 88-92.
4. КАРПОВ І., СМІШЛЯЄВ Г. Методологія й методика побудови профілю спеціаліста. *Робітнича освіта*. 1932. № 2. С. 12-27.
5. Конвенція МОП № 142 «Про професійну орієнтацію та професійну підготовку в галузі розвитку людських ресурсів» від 23. 06. 1975 р. Конвенції та рекомендації, ухвалені МОП: у 2-х т. Женева: Міжнар. бюро праці, 1999. Т. II (1965-1999). С. 406-409; 1025-1027.
6. КОРИНЕНКО П. С., БАРМАК М. В., ФАРТУШНЯК А. К., ТЕРЕЩЕНКО В. Д., СТАРКА В. В. Курс лекцій з історії України ХХ – початку ХХІ століття. У двох частинах. Частина I (поч. ХХ ст. 1939 р.). Пробне видання. Тернопіль, 2010. 376 с. URL: <http://zno.academia.in.ua/mod/book/view.php?id=3533>.
7. *Порадник робітника освіти*. Харків: Шлях освіти, 1924. 502 с.
8. ТРЕТЬЯКОВ М. Практика профорієнтованих лекцій у трудшколі. *Радянська освіта*. 1929. № 7-8. С. 51-58.
9. ТРИГУБЕНКО В. Чи знаємо ми, що таке педологія? *Психолого-педагогічні новини*. 1994. № 4. С. 2.
10. *Трудова політехнічна школа: Міфи і реальність (1917–1941)* / [Д. О. Тхоржевський, А. В. Вихрущ, Г. В. Терещук та ін.]. Тернопіль: ТДПІ, 1994. 135 с.
11. ДУНАЕВСКИЙ Ф. Р. Профессиональный подбор и его социальный смысл: методология профессионального подбора. Х.: Время, 1923. 141 с.
12. КЛАРК А., КУШИННИКОВ А. Краткое сообщение о работе психотехнического отдела Детского обследовательского института. *Вопросы изучения и воспитания личности*. 1927. № 1-3.
13. КЛАРК А. Ф., БИЛИБИН А. В., КУШИННИКОВ А. А. Профессиональная консультация и профессиональный отбор. М.-Л.: Гострудиздат, 1930. 204 с.
14. ПЕТРОВСКИЙ А. «Лженаука» № 1 в ретроспективе. *Наука и жизнь*. 1991. № 4. С. 48-53.
15. ПОЛЬМАН Р. Педологическая карточка. *Новое в дефектологии*. 1928. № 1. С. 4-11.
16. ПРЯЖНИКОВ Н. С. Профорієнтологія: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2016. 405 с. URL: https://stud.com.ua/109288/psihologiya/peredumovi_viniknennya_istoriya_rozvitku_proforyentatsiyi.
17. РАКУНОВ В. А. Государственная политика в сфере школьного образования в 1920-30-х годах. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/1/Rakunov_Formal_Education/.
18. *Рекомендация № 150 «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов* (МОТ, Женева, 23 июня 1975 г.). *Документы*

международного права по вопросам образования; под. ред. Г. А. Лукичева и В. М. Серых. Ж.: Готика, 2003. С. 409-432.

Information about authors:

*Mykola Dubinka – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student of the Department of Pedagogy and Special Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine.
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7129-3750>.*

БАТЬКІВСЬКА СІМ'Я ЯК ПРОСТІР ПЛЕКАННЯ ЕГАЛІТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ

THE PARENTAL FAMILY AS A SPACE FOR NURTURING AN EGALITARIAN PERSONALITY

Ольга Кіз

Olha Kiz

Анотація

У статті розкрито соціальні, психологічні та педагогічні умови плекання егалітарної особистості дитини у сімейно-родинному оточенні. Батьківська сім'я розглянута як провідний агент гендерної соціалізації дитини на всіх етапах її вікового розвитку. Охарактеризовано основні функції сучасної сім'ї, описано ризики депривування дитини у дисфункційній батьківській сім'ї. Обґрунтовано значення тривалих і теплих емоційних взаємин дитини з батьками для її повноцінного психічного та особистісного розвитку і становлення гендерної ідентичності. Проаналізовано відмінності між егалітарною та домінаторною сім'єю. Визначено сприятливі умови сімейно-родинного буття для становлення самодостатньої, егалітарної особистості.

Annotation

The article reveals the social, psychological and pedagogical conditions for nurturing the egalitarian personality of a child in the family environment. The parental family is considered as a leading agent of gender socialization of the child at all stages of his/her age development. The main functions of a modern family are characterized, the risks of deprivation of a child in a dysfunctional parental family are described. The importance of long and warm emotional relationships between a child and his/her parents for his / her full mental and personal development and gender identity formation is substantiated. The differences between egalitarian and dominant families are analyzed. Favorable conditions of family life for the formation of a self-sufficient, egalitarian personality are determined.

Ключові слова: батьківська сім'я, егалітарна особистість, шлюбно-сімейні стосунки, сім'я партнерська / егалітарна, сім'я домінаторна / традиційна.

Key words: parental family, egalitarian personality, marriage and family relations, partner / egalitarian family, dominant / traditional family.

Вступ

Передумови розвитку егалітарної особистості закладаються в дитинстві насамперед через сімейне виховання і ставлення батьків. Сім'я і шлюб стали лакмусовим папірцем змін, які відбуваються в економічному, соціальному, політичному, культурному, психологічному, релігійному та інших вимірах суспільного буття. Дотримання егалітарних засад побудови шлюбно-сімейних стосунків, розуміння сутності партнерських взаємин у побудові шлюбу та сім'ї, взаємоповага та взаємотурбота, засвоєння системи знань щодо рівності прав, свобод, обов'язків, відповідальності і можливостей жінок і чоловіків у житті родини у сукупності

створюють реальні можливості для особистісного та родинного щастя, розширюють сферу самореалізації жінок і чоловіків у виконанні подружніх та батьківських ролей, утверджують однакову вагомість обох членів подружжя у функціонуванні сім'ї, рівні права у професійному розвитку, самотворенні власної особистості, успішному життєздійсненні. Та, що найголовніше, – така батьківська сім'я спроможна стати простором плекання зростаючої егалітарної особистості дитини.

1. Плекання егалітарної особистості дитини як мета сімейного виховання

Плекання егалітарної особистості ми розглядаємо як процес, що зумовлюється соціальними впливами на особистість, яка, завдяки притаманній їй самоактивності, у процесі оволодіння індивідуальним життєвим досвідом на різних етапах вікового розвитку й особистісного становлення здатна трансформувати ці впливи, поступово виробляючи систему світоглядних орієнтацій і власне розуміння й ставлення до життя, життєвих цілей і на цій основі визначати свій життєвий шлях, реалізуючи егалітарні цінності у вчинках. Лише вступаючи у спілкування з іншими людьми, тобто перебуваючи у сімейно-родинному колі, у референтній групі, у колективі, суспільстві, дитина завдяки розгортанню гуманних людських взаємин може розвиватися як егалітарна особистість, пізнавати навколишній світ, інших людей і саму себе, утверджуватись у власній самоцінності і гідності, відкривати свою правдиву людську сутність.

Аналіз детермінант становлення егалітарної особистості ми здійснюємо крізь концептуальні положення особистісно-егалітарного підходу, розробленого О. Кікінежді [6] як різновиду особистісно-орієнтованого, розробленого І. Бехом, та гендерного, розробленого В. Кравцем.

Суспільство і держава повинні гарантувати безпеку для життя і здоров'я кожній дитині, забезпечувати її право на сім'ю, створювати умови для успішної адаптації в соціумі, вільний доступ до соціальних і освітніх послуг залежно від потреб, особистісно орієнтовану модель родинного виховання. Деприваційні умови соціалізації дитини (від дисгармонійних стосунків у родині до втрати опіки батьків) розглядаються як провідні зовнішні чинники психопатологічного розвитку зростаючої особистості, що зумовлюють виникнення психічних та соматичних захворювань, відхилень від норми, проявів асоціальної поведінки. В умовах виховання дітей у ситуаціях сімейного неблагополуччя та незадоволення базових потреб (органічних, потреби приналежності та любові, у безпеці, у нових враженнях тощо) і звуження на ранніх етапах онтогенезу соціального поля активності призводять до формування депривованої особистості зі специфічним ставленням до світу, діяльності, оточуючих, до себе [4]. Ускладнена спадковість, несприятливе протікання внутрішнього дозрівання, важкі умови життя в ранньому дитинстві підвищують ризик появи у дітей психічних і соматичних порушень. Як правило, різноваріантні феноменологічні прояви психічної депривації співіснують чи накладаються один на одного, що ускладнює процес диференціації дітей. Але принципово однозначним є те, що врахування різних варіантів розвитку дітей в умовах депривації у батьківській сім'ї дозволить фахівцям вибирати шлях їх соціально-психологічного супроводу, який буде адекватним особистісному, соціальному і психофізіологічному статусу депривованої дитини [5].

Маємо підстави стверджувати, що жінки та чоловіки при виконанні подружніх та батьківських ролей стикаються з численними позбавленнями через дію гендерних уявлень, стереотипів і настановлень, наявних у свідомості, та гендерних упереджень, відображених у поведінці суб'єктів подружньої та батьківсько-дитячої взаємодії, що породжують статеву диференціацію, стратифікацію, порушення гендерної рівноваги у розподілі домашніх обов'язків, виконанні господарсько-побутових, виховних, опікуючих, рекреаційних та інших сімейних ролей у сферах домашньої неоплачуваної праці, які ми означуємо узагальнюючим терміном «гендерна депривація у сфері шлюбу та сім'ї». Чинниками гендерної депривації є розгалужена система різнобічних ускладнень життєвого простору особистості жінки та

чоловіка у сфері родинного буття, що позбавляють їх можливостей для повноцінного й повномірного особистісного і професійного розвитку через ослаблення внутрішніх психологічних ресурсів і створення зовнішніх перешкод для життєздійснення та самоактуалізації [4].

Порушення повноцінного функціонування сімейної системи призводить до створення несприятливого морально-психологічного клімату для повноцінного розвитку особистості дитини у процесі її виховання і соціалізації на кожній віковій стадії психосоціального розвитку. Відсутність батьківської любові, сімейного тепла, турботи, емоційного контакту, емпатійного і діалогічного спілкування слугує причиною глибоких дитячих переживань, депресії, тривожності, відчуження, агресії, дитячих страхів, низьких показників саморегуляції, девіантних проявів, суїцидів тощо [3].

Середовищем гендерної депривації є домінаторна (традиційна) сім'я, *нормативними засадами* якої, згідно Т. Говорун та О. Кікінежді, є такі характеристики: нерівномірний розподіл влади, зловживання нею; керівництво, базоване на силі; ригідність статевих ролей; статевотипізовані родинні обов'язки та статева сегрегація інтересів; суворі правила родинного життя; деструктивний спосіб розв'язання конфліктів; невдачі та помилки приховуються, засуджуються, зазнають обструкції, довго пригадуються; відсутність поваги до приватних справ, особистих таємниць, тотальна підконтрольність поведінки; почуття незахищеності, підпорядкованості, самотності, переживання почуття провини, тривожності, депресії; закритість сімейного життя, подружніх стосунків від суспільного життя; виховання дітей в умовах гіперконтролю, підпорядкованості, звітності, слухняності [2, с. 27].

На думку Г. Говорун, О. Кікінежді, *егалітарна, партнерська сім'я будується на таких нормативних засадах*: «авторитет кожного, кооперативне використання влади; керівництво, базоване на авторитеті; взаємозамінність статевих ролей; гнучкість розподілу сімейних обов'язків та видів діяльності, подільність діяльності з відповідним розмежуванням інтересів; лабільність правил родинного життя; конструктивний спосіб розв'язання суперечок; невдачі та помилки не приховуються, обговорюються без дорікань, прощаються, забуваються; повага до приватних справ, особистих таємниць, невтручання в інтимний світ без запрошення; сприйняття сім'ї як найбезпечнішого місця, де набувається впевненість у собі, зникають сумніви, тривожність, підвищується настрій; відкритість сімейного життя до соціуму, активне включення подружжя в суспільне життя; виховання в умовах розширення автономії дитини, її самовизначення, повноправної участі в прийнятті колективних рішень [3, с. 27]. Науковиці наголошують, що егалітарні шлюби відзначаються особливою життєстійкістю і цілеспрямованістю, дружніми, міцними родинними зв'язками, які наснажують і збагачують кожного з подружжя.

Сім'я є соціальним інститутом і найважливішим агентом гендерної соціалізації зростаючої особистості на всіх етапах її вікового розвитку, на чому наголошується чи не в усіх соціально-психологічних концепціях особистості. Розгляд особливостей розвитку суб'єктивного образу «Я-майбутній сім'янин» дає змогу здійснювати прогностику виконання сімейних ролей, орієнтованих як на традиційну, так і на партнерську схему родинного життя, враховуючи умови соціалізації (соціальний простір, наявність адекватних взірців для гендерної, сімейно-рольової ідентифікації).

Аналіз впливу батьківської сім'ї як соціального простору гендерної соціалізації на становлення гендерної свідомості особистості, формування гендерно-рольових експектацій, егалітарного світогляду, створення взірців маскулітних і фемінних якостей, поведінкових моделей доцільно здійснювати через дослідження якості виконання конкретною сім'єю базових функцій, специфіки організації подружньої взаємодії, побудови родинно-сімейних стосунків, реалізації гендерних ролей, виконання обов'язків та дотримання прав і жінок і чоловіків як подружжя, як батьків та громадян.

Життєдіяльність кожної сім'ї пов'язана із задоволенням потреб її членів шляхом виконання сім'єю численних функцій (репродуктивної, виховної, соціально-статусної, господарсько-економічної, регулятивної, соціального контролю, комунікативної,

феліцитологічної, психотерапевтичної, рекреативної/організації дозвілля та відпочинку тощо), які дозволяють забезпечувати як базові потреби кожного члена, так і загальносімейні та суспільні потреби. За цього виховна функція має наскрізний характер і реалізується через систематичний виховний вплив на кожного її члена впродовж усього життя, самовиховання членів подружжя, взаємовиховання, виховні впливи на дітей і передбачає створення такого морального і соціально-психологічного клімату в родині, який є найбільш сприятливим для повномірного психічного та особистісного розвитку дітей відповідно віковим запитам та можливостям.

2. Ризики депривування дитини у дисфункційній батьківській сім'ї

Далеко не кожна сім'я є взірцем побудови паритетних подружніх взаємин, рівності і взаємозамінності статей, створення рівних умов для поєднання професійних та сімейних обов'язків, життєздійснення кожного члена родини як самодостатніх особистостей. Натомість почасти батьківська сім'я формує у дітей неадекватні настановлення на диференційовані нормативи гендерної поведінки та жорстий дихотомічний поділ сфер діяльності жінок та чоловіків, є прикладом подвійної зайнятості жінки та дистанційованого батьківства, стає середовищем депривування дитини через низький рівень психологічної та гендерної культури дорослих членів родини.

Характерними соціально-психологічними ознаками дисфункційних сімей є порушення функціонування одного чи кількох складників у системі сімейних відносин, низькі якісні показники функціонування сім'ї аж до повного невиконання її членами сімейних обов'язків і, як наслідок, незадоволення їхніх базових потреб; проблеми переходу сім'ї із однієї стадії життєвого циклу до іншої. У дисфункційній сім'ї її дорослі члени часто орієнтуються на патріархатно-домінаторну модель сімейних взаємин, зневажають погляди і почуття партнера, виявляють суперечності в означенні внутрішньо-сімейних і соціокультурних норм, ігнорують здорові сімейні традиції, вирізняються жорсткою конфронтацією гендерно-рольових позицій, конфліктними взаєминами, тенденціями до патологічного суперництва, дезадаптивною поведінкою, схильністю до маніпулювання партнером або дітьми.

До супутніх факторів депривування дитини у дисфункційній сім'ї можна віднести ті, які створюють передумови для ненормативного розвитку особистості дитини: нервово-психічне неблагополуччя батьків (вроджені чи набуті психічні вади, серйозні порушення психічного і психологічного здоров'я); соціально-економічне неблагополуччя батьків (матеріальні нестатки, безробіття, побутова невлаштованість, низький соціальний статус, відчуження, соціальний паразитизм); девіантна і деліквентна поведінка батьків (алкогольне, наркотичне, ігрове узалежнення; невинуватена ризикована, асоціальна чи протиправна поведінка); фактор непланованої багатодітності; низький рівень психологої і педагогічної культури батьків (емоційне неприйняття дитини, гіпер-/гіпоопіка, авторитарний/ігноруючий стиль виховання, психологічні бар'єри у стосунках, дистанційованість, нерозвиненість материнських/батьківських почуттів, сімейне насильство та насильство над дітьми).

Задля досягнення мети дослідження у частині визначення понятійно-категоріального апарату звертаємось до українського перекладу Глосарію та тезаурусу Європейського інституту з гендерної рівності, у якому наведено означення різних видів насильства, які трапляються у сімейно-родинному бутті:

- *домашнє насильство* – усі акти фізичного, сексуального, психологічного або економічного насильства, що відбуваються в сім'ї чи в межах місця проживання або між колишніми чи теперішніми членами подружжя або партнерами, незалежно від того, проживає (проживав) правопорушник у тому самому місці, що й жертва, чи ні» [1, с. 63];

- *насильство в сім'ї* – будь-яка форма фізичного, сексуального чи психологічного насильства, що ставить під загрозу безпеку чи добробут будь-кого із членів сім'ї; та/або використання фізичної сили чи погрози застосування фізичної сили, включаючи сексуальне насильство, а також психологічний тиск/спричинення емоційного напруження, в сім'ї чи

домогосподарстві. Включає жорстоке поводження з дітьми, інцест, побиття дружини та сексуальне чи інший вид насильства над будь-яким членом домогосподарства [1, с. 94];

Діти-свідки чи жертви насильницьких дій у батьківській сім'ї копіюють модель кривдницької поведінки агресора та відтворюють поведінкові матриці у власній поведінці, чинячи насильницькі дії у середовищі однолітків і новому соціальному оточенні, реалізуючи таким чином потребу у відреагуванні негативних емоцій, захисті психологічної безпеки. Будь-який вид жорстокого поводження з дітьми у дисфункційній сім'ї шкодить фізичному, психічному, психологічному здоров'ю дитини. Потрібен час, аби залікувати фізичні рани, але ще більше часу і зусиль потрібно для того, аби залікувати зранену психіку і душу депривованої дитини, що постраждала від насильства [7].

У процесі гендерної соціалізації у сімейному оточенні зростаюча особистість засвоює засоби батьківських взаємин, надалі імітуючи їх у побудові власної лінії гендерної поведінки. Якщо в особистості сформовані і проявляються неусвідомлені тенденції до відтворення моделі батьківської сім'ї, то це може суттєво вплинути на майбутні партнерські стосунки. Форми батьківських взаємин слугують еталоном, позаяк партнери підсвідомо пристосовують власну поведінку до вже сформованих внутрішніх запрограмованих схем, які нагадують одного з батьків не тотожної статі. Наслідування особистісних якостей визначає подібність подружніх та сімейних взаємин, у яких відтворюються помилки, проблеми батьків.

Гендерна соціалізація дитини в традиційній домінаторній сім'ї відбувається на таких самих гендерних засадах, як і в патріархальному суспільстві, в якому чоловіки (батько, брат) виконують предметно-інструментальні ролі за межами сім'ї, а жінки (дружина, сестра) – емоційно-експресивні та опікуючі, обмежені рамками життя родини [6]. Як наголошують Т. Говорун та О. Кікінежді, В. Кравець, соціалізація статі є наслідком жорсткої стратифікації домашніх обов'язків і внутрісімейної міжособистісної взаємодії. Патріархальна сім'я є економічним осередком, у якому функція матеріального забезпечення формує жорстку структуру підпорядкування гендерним ролям [2; 3].

Дві найголовніші людини – батько і мати – є для дитини взірцем чоловіка і жінки. Саме з ними дитина залишається тісно емоційно пов'язаною упродовж багатьох років життя. Навіть якщо батьки приховуватимуть свої справжні взаємини, вони будуть адекватно дешифрованими і засвоєними дитиною та прикладом для наслідування в майбутньому. Якщо ж молоді люди виносять із батьківської сім'ї почуття недостатньої любові до себе, комплекси щодо зовнішності чи рис характеру, то, одружуючись, вони від початку стосунків перебувають у психологічній залежності від партнера, якого вважатимуть чи не єдиним підтвердженням власної значущості.

У численних психологічних дослідженнях зазначається, що основною причиною порушення сімейних взаємин може бути прояв у одного чи обох партнерів незадоволених у дитинстві потреб. Доросла людина обирає партнера, з яким легко повернутися до власних нерозв'язаних конфліктів. Так народжується «невротична» сім'я, у якій чоловік і дружина відтворюватимуть «не програні» та «не розв'язані» в дитинстві життєві ситуації.

3. Батьківська сім'я як простір плекання життєстійкості особистості

Для повноцінного психічного та особистісного розвитку дитини, становлення її гендерної ідентичності особливо значущими є тривалі теплі емоційні взаємини дитини з батьками (біологічними чи особами, які їх замінюють). Дж. Боулбі, наголошуючи на негативних наслідках ефекту ранньої та тривалої розлуки дитини з матір'ю, зауважив існування синдрому «афективної тупості». Унаслідок материнської депривації в дитини формується активне несприймання самої себе, нездатність до побудови прихильних стосунків, дружби, любові, відсутність відчуття спільності з іншими людьми, подібності до них, нехтування як собою, так і іншими [10].

Д. Джексон при аналізі сім'ї як системи з єдиним цілісним психологічним і біологічним організмом, виокремлював такі взаємопов'язані підсистеми: подружжя (патерни поведінки

подружжя є моделлю інтимних взаємин), батьківська (модель засвоєння майбутніх батьківської та материнської ролей, які пов'язані з функціями турботи, піклування та догляду за дітьми, виховними впливами) та підсистема сиблінгів (модель стереотипів взаємодії у групах за межами сім'ї). Усі підсистеми є водночас важливими і служать моделями для наслідування [13]. У відтворюваному сімейному сценарії закладено уявлення про ролі, які має виконувати дружина та чоловік, розподіл обов'язків між ними, норми поведінки, стратегії розв'язання сімейних конфліктів. У ході активної взаємодії членів сімейної системи як особистостей зі специфічним життєвим досвідом та та сімейними сценаріями відбувається їхня трансформація до єдиного спільного.

У численних дослідженнях зарубіжних та вітчизняних учених підтверджено, що характер взаємин членів подружжя багато в чому відповідає характеру взаємин у батьківських сім'ях, із яких кожен із них походить. Науковці акцентують увагу на ролі підсвідомого переносу батьківських приписів у власні сімейні взаємини. Зокрема, наголошено, що для того, аби стати щасливим шлюбним партнером і люблячими батьком/матір'ю, потрібно навчитися любити, піклуватись про іншого, жертвувати часом чи іншими ресурсами, не очікуючи натомість негайної віддачі. На такі вчинки спроможний той, хто в дитинстві відчув тотожне ставлення з боку батьків. Діти, виховані без батька чи матері або які зростали у сім'ї, де їхні батьки погано виконували батьківську/материнську роль, у дорослому віці можуть стикнутися із труднощами у прийнятті рішень, у проявах кохання. Причини криються в досвіді, набутому в дитинстві, перешкодах, що не дозволили досягти особистісної зрілості та самовизначитись у родинному житті [3; 5; 11].

У рамках трансгенераційного підходу М. Боуена акцентовано увагу на необхідності аналізу сімейної динаміки кількох поколінь та інтерпретації сімейних проблем, які передаються з покоління у покоління: якщо конфліктні стереотипи залишаються невідпрацьованими, невідреагованими в одному поколінні сім'ї, то вони повторюються в наступних. Учений виокремив важливі системні параметри, до яких відніс диференціацію «Я» (усвідомлення себе як унікальної особи), емоційний трикутник (залучення третього, коли психічна напруга у стосунках діади починає перевищувати допустимий рівень), сімейну проєкцію (проєкція певної функції в сімейній системі на дитину), ядерну емоційну систему (специфіка процесів емоційних взаємин у сім'ї), позицію сиблінгів (порядок народження дітей), емоційний розрив (процес фізичного і психологічного дистанціювання дитини від батьків за рахунок емоційної сепарації), соціальна регресія (уподібнення емоційних проблем в суспільстві емоційним проблемам у сім'ї) тощо [11].

Суттєву роль в особистісному становленні дитини відіграють стосунки із братами та сестрами у сім'ї, які проявлятимуться у дорослому віці. На думку М. Боуена, окремі поведінкові патерни можуть залежати від порядку народження дітей в батьківській сім'ї. Так, якщо одна із них була старшою дитиною, а друга – молодшою, то у дорослому віці старша швидше готова брати на себе відповідальність та приймати важливі рішення. Двоє партнерів, котрі народились старшими у своїх сім'ях, швидше за все можуть бути суперниками, а двоє, народжених молодшими, відчуватимуть надмірний тягар відповідальності у ситуаціях, пов'язаних з необхідністю приймати самостійні рішення [11].

У. Тоумен наголошував на перенесенні зв'язків, які існували в батьківській сім'ї між братами та сестрами, на свого партнера у подружжі. На його думку, сиблінги навчають побудові конструктивних взаємин з однолітками. Для стабільних стосунків у подружжі вирішальним є те, якою мірою у ньому повторюється статус, котрий кожен із подружжя займав з-поміж своїх братів/сестер. У жінки, котра виросла із братами, можуть спостерігатися більш дружні взаємини із чоловіком та синами порівняно із жінкою, у котрої були лише сестри. Чоловік, котрий виріс в оточенні сестер, почуватиметься більш упевнено у взаєминах із дружиною та доньками порівняно із чоловіком, у якого були лише брати [14].

Функціонально-сімейна роль старшої і молодшої дитини в батьківській сім'ї, беззаперечно, є важливою у побудові взаємин зі шлюбним партнером та вихованні власних дітей. Проте, сиблінгова позиція не вважається абсолютною для наслідування. До прикладу,

учені наголошують, що дві самодостатні особистості можуть успішно адаптуватись і вибудувати партнерські стосунки навіть за наявних розбіжностей соціального походження, виховання, психологічної несумісності. Взаємини у такій сім'ї можуть характеризуватись синергетичним підходом у розв'язанні складних і суперечливих питань подружжя, гнучким і послідовним пристосуванням до сімейного життя. Цього можна досягти завдяки особистісній зрілості, яка проявляється у поступливості, здатності до співпраці, спроможності бути уважним, поміркованим, гнучким, емоційно стабільним, відповідальним у прийнятті рішень, які стосуються сфери родинного буття.

У юнаків спостерігаються деякі відхилення у статеворольовій поведінці у випадках, коли їхні татусі залишили сім'ю до досягнення дитиною п'ятилітнього віку. Для хлопчиків шкільного віку наявність чи відсутність батька вже не має визначального впливу на формування гендерної поведінки. Проте, відстежено, що хлопці-вихідці із неповних сімей досить часто у майбутньому демонструють імпульсивну та асоціальну поведінку, важко вдаються до контролю, у власній сім'ї не допускають домінування дружини.

Водночас дівчата у процесі наслідування жіночих моделей переймають поведінку та настановлення матері. Жінка, батько якої схвалював її жіночність і мати якої вважала себе самодостатньою особистістю, буде почуватися жінкою-переможницею. На думку Е. Гетерінгтон, жінки, батько яких помер раніше досягнення ними юнацького віку, дуже часто пов'язують образ майбутнього чоловіка зі збереженим ідеалізованим образом батька. У дівчат, які зростали з батьками, розвиваються більш реалістичні погляди, оскільки вони споглядали за поведінкою своїх татусів і бачили водночас і їхні недоліки, і позитивні якості. Доньки розлучених матерів на тлі негативних почуттів до батька переживають труднощі і можуть виявляти нерозбірливість у побудові взаємин із чоловіками [12].

Характерною особливістю сучасної сім'ї, у порівнянні з традиційно-багатопоколінною сім'єю, є її нуклеарність (до складу сім'ї входять лише батьки та діти). Нуклеарні сім'ї поділяють на складні (повні нуклеарні сім'ї з декількома дітьми), звідні або бінуклеарні (повні нуклеарні сім'ї з дітьми від попередніх шлюбів) та розширені (повні нуклеарні сім'ї з іншими старшими дітьми чи родичами у їхньому складі). Нуклеарний шлюб вимагає якісного і кількісного перегляду сімейних обов'язків, більшої гнучкості і узгодженості у вирішенні проблем сімейного взаєморозуміння [8, с. 89]. На плечі сучасної сім'ї при обопільній відповідальності дружини та чоловіка лягає тягар відповідальності за благополуччя, мир, лад і добробут у домі. У сучасних міцних, люблячих сім'ях главою стають залежно від розподілу сфери прийняття рішення, а провідну роль лідера у різних ситуаціях відіграє то один, то інший член подружжя, залежно від здібностей, компетентностей, досвіду у тій чи іншій сфері.

На думку В. Москаленко, у сучасній нуклеарній сім'ї виникають нові терапевтичні функції: «погладжування», що здійснюється емоційно-підтримуючими засобами уваги та ласки, та «ремірування» – розуміння і допомога один одному в оцінці позиції з важливих питань, підтримка один одного в самореалізації та особистісному розвитку. Науковиця наголошує, що «новизна цих функцій полягає не в самих функціях, а в їх усвідомленні не тільки як критерія подружніх стосунків, але й також психологічного інструменту регуляції цих стосунків. <...> Психологічний простір нуклеарної сім'ї став більш вузьким, суттєва вага кожного з подружжя в сім'ї – більшою» [8, с. 89].

Суттєво зростає роль внутрішніх психологічних чинників, які стабілізують сімейне життя, зокрема спільності смислів, цінностей подружжя, поглиблення демократичних засад спілкування дорослих і дітей при збереженні авторитетно-підпорядкованої їх позиції в процесі соціалізації, розширення діапазону побутових та репродуктивних ролей чоловіка і жінки за рахунок їх взаємозамінності, підвищення гендерної культури [3].

Психологи відмічають, що сімейне благополуччя забезпечується гуманністю у взаєминах, вмінням любити і поважати один одного. У такій родині простежується взаємоповага і взаєморозуміння, завдяки яким формується позитивна моральна атмосфера, а при вирішенні внутрішньосімейних проблем такій родині властива розвинена

координованість дій. Це створює оптимальні психологічні умови для відчуття суб'єктивного благополуччя, що відображає динамічну емоційно-когнітивну оцінку членами подружжя різних аспектів сімейного життя і себе у ньому, стає підґрунтям для реалізації особистісного потенціалу та збереження психологічного здоров'я.

В егалітарній батьківській сім'ї дитина має найбільші шанси набути досвіду прийняття, безумовної любові, взаємоповаги, життєстійкості та підтримки. Такий родинний простір, вільний від будь-яких проявів насильства, стане запорукою фізичного і психологічного благополуччя дитини, її віри у власні сили, здатності набувати соціальної сутності ЛЮДИНИ, творчого характеру життєдіяльності, можливості проєктувати власне майбутнє, внутрішньої відповідальності перед собою та іншими.

Створюючи сім'ю, більшість людей мріють про демократичний, рівноправний союз, де права одного не порушують прав іншого, де відповідальність взаємна, обов'язки справедливо розподіляються. В егалітарній сім'ї у побутовій сфері життєдіяльності жінку вивільнено від переобтяження репродуктивною працею завдяки гнучкому перерозподілу домашніх обов'язків між усіма членами родини із урахуванням ступеню їхньої зайнятості, що сприяло створенню умов для відпочинку жінок, розширенню їхніх можливостей для освіти і самоосвіти, особистісного розвитку, кар'єрного росту.

Т. Говорун та О. Кікінежді наголошують, що сучасна сім'я з економічного осередку перетворилась на психологічний і її провідна функція зумовлена широкими можливостями батьків щодо спрямування гендерного виховання дитини шляхом її паралельної діяльності – наслідування дитиною культивованих у батьківській сім'ї взірців поведінки. Паралельна активність дитини, освоєння нею статевоповідних умінь, навичок культури поведінки не є самостійною функцією сімейного виховання, проте створює можливості для гендерної ідентифікації. Така функція належить грі, яка сприяє імітації ролей, засвоєнню нормативів гендерної поведінки [6].

Характер відносин та психологічна атмосфера між членами сім'ї, активна участь обох батьків у вихованні дітей та подібність їхніх поглядів щодо методів виховання, організація побуту, спільної діяльності і відпочинку сім'ї, вміння аналізувати і розуміти мотиви поведінки партнерів та власні вчинки та дії, наявність навичок мирного вирішення конфліктних ситуацій, які виникають у взаєминах, гендерна чуйність та толерантність, здатність до емпатійного розуміння партнера, самовладання, конструктивна і самостверджуюча поведінка у шлюбі – усе у сукупності впливає на становлення дитини як егалітарної особистості.

Визнання дитини рівноправною особистістю, подолання стереотипів батьківського ставлення до неї як до своєї власності, сприйняття її як повноцінного учасника сімейних взаємин, а також безумовна любов і прийняття у сукупності сприятимуть психологічному комфорту, захищеності, безпеці, задоволеності потреб і стануть фундаментом для щасливого дитинства [5].

Заключення

Сучасна українська сім'я потребує радикальної зміни її статусу у суспільстві, всебічної дієвої допомоги з боку держави та освітніх, громадських, релігійних структур. Стратегічною метою сімейної політики в Україні має бути зміцнення інституту сім'ї шляхом підтримки моделі соціально, економічно та духовно самодостатньої родини, що побудована на паритетних засадах, забезпечує рівні можливості особистісної самореалізації для кожного члена. Важливим є забезпечення доступності та розвитку послуг сім'ям з дітьми на рівні громади задля попередження депривування дітей у родинному колі.

Характер відносин та психологічна атмосфера між членами сім'ї, активна участь обох батьків у вихованні дітей та подібність їхніх поглядів щодо методів виховання, організація побуту, спільної діяльності і відпочинку сім'ї, вміння аналізувати і розуміти мотиви поведінки партнерів та власні вчинки та дії, наявність навичок мирного вирішення

конфліктних ситуацій, які виникають у взаєминах, гендерна чуйність та толерантність, здатність до емпатійного розуміння партнера, самовладання, конструктивна і самостверджуюча поведінка у шлюбі – усе у сукупності є умовою попередження гендерної депривації дитини у сім'ї та впливає на становлення дитини як егалітарної особистості.

Розуміння сутності егалітарних взаємин у побудові шлюбу та сім'ї створить великі можливості для особистісного та родинного щастя, запобігатиме порушенню гендерного паритету у вихованні дітей, розширить сферу самореалізації сьогоденних юнаків та юнок у виконанні майбутніх подружніх та батьківських ролей, доведе вагомість як дружини, так і чоловіка у вихованні дітей та функціонуванні сім'ї.

Запорукою успішного становлення особистості дитини вважаємо створення умов задля попередження гендерної депривації: позитивний взірець егалітарної батьківської сім'ї, партнерських подружніх взаємин, обопільно відповідального батьківства і материнства, дотримання паритетних прав дружини і чоловіка на особистісний та професійний розвиток, успішне їх життєздійснення у різних сферах суспільного буття. Егалітарна сім'я є для дітей взірцем побудови паритетних подружніх взаємин, створення рівних умов для поєднання професійних та сімейних обов'язків членами подружжя, життєздійснення членів родини як самодостатніх особистостей. Дитина, котра зростає в егалітарній батьківській сім'ї, має найсприятливіші умови зростати егалітарною особистістю.

Література

1. *Глосарій і тезаурус Європейського інституту з гендерної рівності* / Ред. кол. М. Бабак, О. Давліканова, М. Дмитрієва, М. Козир, Л. Компанцева, К. Левченко, М. Скорик, О. Суслова; оновл. вид. К.: «Вістка», 2021. 170 с.
2. ГОВОРУН Т. В., КІКІНЕЖДІ О. М. Гендерна психологія: навч. посіб. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.
3. ГОВОРУН Т. В., КРАВЕЦЬ В. П., КІКІНЕЖДІ О. М., КІЗЬ О. Б.. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 144 с.
4. КІЗЬ О. Соціально-психологічні виміри гендерної депривації у сфері шлюбу та сім'ї. *Humanitarium*. 2020. Т. 44, вип. 1: Психологія. С. 73-88.
5. КІЗЬ О. Б. Дисфункційна сім'я як середовище депривування дитини. *Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) «SCIENCE, RESEARCH, DEVELOPMENT № 7»* (30-31. 07. 2018) m. Valletta (Republic of Malta) – Warszawa: Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2018. str. 82-84.
6. КІКІНЕЖДІ О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 400 с.
7. КУЛИНИЧ Х., МУХІНА І., КІЗЬ О. Попередження насилля в сім'ї: роль учителя початкової школи в організації просвітницької роботи з батьками учнів. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль: Вид-во «Стереарт», 2014. С. 329-333.*
8. МОСКАЛЕНКО В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. 540 с.
9. *Сучасні соціокультурні та психолого-педагогічні координати розвитку дитини: Матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (19-20 квітня 2018 року, м. Тернопіль) / За заг. ред. Б. Б. Буяка, В. М. Чайки, М. О. Орап. Тернопіль: Вид-во Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2018. С. 56-60.*
10. BOWLBY J. Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychology*, 1982. No. 52. P. 664-678.
11. BOWEN M. *Famili therapy in clinikal practice*. N.Y.: Jason Aronson, 1978.

12. HETHERINGTON E., COX M., COX R. The development of children in mother-headed families. *The American family: Dying or developing*. N.Y.: Plenum Press, 1979. P. 44-56.
13. JACKSON D. D. The individual and the larger context. *Family process*. 1967. No. 6. P. 139-154, P. 32-76.
14. TOMAN W. *Family constellation: Its effects on personality and social behavior*. New York: Springer, 1961.

Information about authors:

*Olha Kiz – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8571-0914>.*

АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОЯВІВ ПТСР У УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ПЕРЕБІГУ КРИЗ ЗРІЛОСТІ

ANALYSIS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL MANIFESTATIONS OF PTSD IN PARTICIPANTS IN THE COMBAT ACTIVITIES OF THE ARMORED FORCES OF UKRAINE DURING THE PERIOD OF THE MATURITY CRISIS

Геннадій Ломакін

Gennadiy Lomakin

Анотація

У даній роботі проаналізовано та розглянуто сучасні наукові підходи до посттравматичного стресового розладу (ПТСР), умови формування та особливості його прояву в осіб, які брали участь у бойових діях; наведені дані експериментальних досліджень проявів ПТСР та поширеності цих розладів у групах комбатантів в періоди перебігу вікових криз зрілості. Також наведений порівняльний аналіз досліджень перебігу вікових криз зрілості серед груп осіб, що являються учасниками бойових дій і груп осіб, які такими не являються. Досліджено та проаналізовано взаємообтяження та взаємовплив вікових криз проявами ПТСР у осіб, що приймали участь у бойових діях; запропоновані практичні рекомендації психологічного консультування та шляхи вирішення актуальних вікових проблем комбатантів, стратегії подолання особистісних та вікових криз.

Annotation

In this paper, the modern scientific approaches to post-traumatic stress disorder (PTSD), conditions of formation and peculiarities of its manifestation with persons who participated in military actions have been considered and analysed; the data of experimental research of PTSD manifestations and incidence of these disorders in the groups of combatants in the periods of age-related crisis of adulthood (maturity) have been given. The paper also highlights a comparative analysis of the research of the development of age-related crisis of adulthood among the groups of persons, who are participants of military actions, and the groups of persons, who are not. Mutual complication and mutual influence of age-related crisis by PTSD manifestations with the persons, who participated in military actions, have been investigated and analysed; practical recommendations of psychological counselling and ways of solving the topical age-related problems of combatants, strategies of overcoming personal and age-related crisis have been suggested.

Ключові слова: учасники бойових дій, стрес, бойовий стрес, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), період зрілості, вікова та особистісна криза, адаптація, соціалізація.

Key words: combatants, stress, combating stress, post-traumatic stress disorder (PTSD), period of adulthood, age-related and personality crisis, adaptation, socialization.

Вступ

У зв'язку з повномасштабною російською військовою агресією проти України спостерігається стійка тенденція до зростання різноманітних кризових ситуацій в житті кожного українця, що загрожує їх життю та соціальному функціонуванню та може призвести до стійких змін особистості. Військовослужбовці Збройних Сил України перебувають у перманентному стані психофізичного напруження, відчувають на собі вплив численних патогенних чинників військових дій, у зв'язку з чим збільшується чисельність людських і санітарних втрат як серед військовослужбовців у зоні бойових дій, так і серед мирного населення на всій території України.

Дослідження означеної проблематики, головним чином, проводиться в руслі вивчення феномену ПТСР, бойової психічної травми, порушень психо-соматичного здоров'я як мирного населення, яке перебуває в зоні де ведуться бойові дії так і серед військових Збройних Сил України, які безпосередньо приймають участь у бойових діях, їх подальшої адаптації та реабілітації при виході з бойових дій, труднощів їх інтеграції в мирне життя тощо. Дослідження та вивчення феномену ПТСР стає все актуальнішим не лише в медичному, але і в соціально-психологічному та віковому аспектах. Як і будь-який збройний конфлікт, що відбувається у сучасному світі і зараз в Україні, не обходяться без психо-соматичних ускладнень для здоров'я, як мирних мешканців, так і безпосередніх їх учасників і не закінчуються з припиненням конфлікту або виходом з нього. Ці ускладнення продовж тривалого часу будуть супроводжувати соціум і особистість вже в умовах безконфліктного, мирного життя, які неможливо проігнорувати або вирішити однобічно.

Це і обумовлює вивчення психо-соматичного стану та особливостей прояву ПТСР в періоди вирішення вікових завдань розвитку, подолання криз зрілості у військовослужбовців Збройних Сил України, реабілітацією та реадaptaцією з метою їх подальшої ресоціалізації в мирних умовах, збереження їх здоров'я і працездатності. ПТСР у військовослужбовців Збройних Сил України які безпосередньо приймають участь у бойових діях, як правило, виникає після впливу травмуючих психіку умов бойових обставин і, більше того, може виникнути раптово через довгі роки на тлі загального благополуччя. Згідно світової статистики, можемо стверджувати, що кожен п'ятий комбатант за відсутності будь-яких фізичних ушкоджень страждає нервово-психічними та психо-соматичними розладами [3, 5, 6, 9, 11], а серед поранених і калік – кожен третій. Дослідження бойового стресу (В. Г. Василевський, А. Б. Довгополок, Г. О. Растовцев, Т. Б. Дмитрієва, Е. М. Єпачинцева, С. В. Литвинцев, Є. В. Снедков, Г. М. Тимченко, Зликов В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. та інші.) довели, що бойові ПТСР більш різноманітні і часто бувають більш тривалими, ніж ПТСР мирного часу через накопичені в пам'яті багаторазово пережиті жахи війни, фізичне і психічне перенапруження, горе втрат співслужбовців, співпереживання з пораненими тощо. Статистичні дані свідчать, що під час війни у В'єтнамі загинуло 58226 американських вояків. Після того, як завершилась війна і американські військовослужбовці повернулися до мирного соціуму, то з них покінчили з собою в три рази більше, ніж загинуло під час ведення бойових дій; третина ув'язнених в американських в'язницях на той час були учасниками війни у В'єтнамі [11, 14]. За даними національного дослідження ветеранів в'єтнамської війни (1988 р.) у 30,6% спостерігалось ПТСР. У 55,8% осіб, що мають ПТСР, були виявлені прикордонні (між нормою і патологією) нервово-психічні розлади; ймовірність опинитися безробітним у них в 5 разів більше в порівнянні з іншими, розлучення були у 70%, проблеми з вихованням дітей у 35%, крайні форми ізоляції у 47,3%, виражена ворожість у 40% [10, 14].

Військовослужбовців, що приймали участь у бойових діях, відносять до групи осіб з підвищеним ризиком розвитку психогенних порушень [14]. Їх життєвий шлях, як і кожної людини, супроводжується низкою нормативних вікових криз. Ці кризи, маючи патогенне нашарування у вигляді наслідків ПТСР та інших проявів особистісних змін, пов'язаних зі специфікою служби в зонах локальних військових конфліктів, створюють негативне тло для

розвитку дезадаптивних процесів (адикцій, маргіналізації, рентних настанов, хронізації психосоматичних розладів).

Кризи зрілості торкаються багатьох структур особистості, займаючи особливе місце у структурі життєвого шляху людини, виступають етапом переосмислення та переоцінки життя (Р. Гаулд, Д. Левінсон, Г. Крайг, Г. Шихі, Т. Ф. Кулікова), з кризами пов'язані зміни на когнітивному рівні (Б. Г. Ананьєв, О. І. Степанова), у сприйнятті себе та свого життя (І. С. Кон, В. І. Слободчиков, Е. І. Ісаєв), у ціннісно-мотиваційній та смисловій сферах особистості (Д. О. Леонт'єв), змін у структурі самосвідомості і Я-концепції (Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова, В. І. Слободчиков), у сімейній, соціально-професійній сфері та в діяльності (П. Ніємела, Е. Ф. Зеєр, Е. Е. Симанюк, М. С. Глуханюк, Г. С. Абрамова, Г. Г. Горелова, Г. Крайг, Т. Ф. Кулікова, Б. Ливехуд, Г. Шихі).

В наукових джерелах зрілість визначається як період онтогенезу, що умовно обмежений 20 – 55-60 роками і який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини [1, 2, 10, 13, 14]. Зрілість хоча і позначається одним словом, але за своєю сутністю неоднорідна і має свої періоди і кризи. В період зрілості дослідники виділяють три умовні етапи, кожен з яких має свої завдання розвитку та які завершуються подоланням особистістю нормативних криз та певними новоутвореннями, головним з яких є досягнення особистісної зрілості. Перша криза, коли людина вступає до дорослого життя, друга припадає на середину життя і третя виникає наприкінці зрілості [1, 2, 7, 8].

Одним з головних завдань розвитку в період зрілості є активне освоєння внутрішнього світу та знаходження особистісного шляху в ньому. А поступове накопичення духовності є необхідною складовою розвитку людини та головною метою її само актуалізації [1, 2, 4, 12].

Аналізуючи соціально-психологічні показники перебігу кризи середнього віку слід зауважити, що в цей період відбувається дисбаланс в житті і діяльності людини, в результаті чого виникає соціально-неадекватна поведінка, а також виникає погіршення психосоматичного стану. Під час кризи дезінтеграція особистості може мати як позитивні, так і негативні для людини наслідки.

Позитивною дезінтеграція є тоді, коли криза є певною умовою і кроком у нову якість, новий рівень цілісності людини. Даний вид дезінтеграції відрізняють переважання конструктивності особистості, підвищення адаптивності і загальної вітальності, а також збільшення творчого потенціалу.

Негативна дезінтеграція супроводжується деструктивними зрушеннями особистості, зниженням загальної стійкості, рівня збалансованості, більшою фрагментарністю і тенденцією до соціальної аутизації особистості. Особистість втрачає енергію, загальну вітальність. Зменшується комунікативність, особистість втрачає соціальні зв'язки. Негативна дезінтеграція може призвести до психопатичних зрушень, депресій, до астенії, психосоматичних хвороб, іноді до суїцидальних намірів і навіть до смерті.

Також на перебіг криз зрілості можуть впливати різні соціально-психологічні фактори, що можуть приводити до їх загострення та обтяження, до яких можна віднести участь людини у бойових діях.

Тема вікових та особистісних криз в особливий період, коли в Україні ведуться бойові дії у психологічній науці не надто розроблена. На сьогоднішній час існують певні розбіжності як до підходів, так і до періодизації вікових криз, їх виникнення та перебігу, впливу на розгортання у часі життєвих сценаріїв та перспектив людини. Слід зазначити, що українські військовослужбовці в умовах воєнного стану та повної невизначеності, як би випадають із звичайних умов життєдіяльності та з мирного середовища, що заважає вирішувати вікові завдання розвитку. Також серед українців спостерігається неухильне зростання кількості людей, що випробовують кризи, переживають стрес.

Отже *актуальність* обраної теми характеризується необхідністю вирішення питань збереження здоров'я та працездатності людей, що переживають через низку екстремальних

випробувань, пов'язаних з ризиком для життя під час збройної агресії росії проти України в періоди перебігу вікових та особистісних криз.

Метою даної роботи є розгляд та аналіз перебігу індивідуальних, ненормативних криз у військовослужбовців Збройних Сил України обтяжених ПТСР, їх співвідношення з віковими кризами зрілості та визначення шляхів їх подолання.

Об'єктом досліджень є аналіз особливостей перебігу нормативних криз зрілості у військовослужбовців Збройних Сил України.

Предмет аналізу – це емпіричне дослідження психологічних наслідків участі у бойових діях, які проявляються у вигляді психічної травми бойового стресу (ПТСР) в періоди перебігу нормативних криз зрілості.

Методи дослідження: аналіз літератури, опитування військовослужбовців Збройних Сил України. Методики виявлення ПТСР та окремих його проявів: Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій Т. Кіна (1988) (військовий та цивільний варіанти); опитувальник Бека для оцінки депресії (Beck Depression Inventory – BDI), опитувальник загального психологічного стану людини «Індекс життєвої задоволеності (ІЖЗ) в адаптації Н. В. Паніної», опитувальник «Смисложиттєва криза» К. В. Карпинського; методика визначення стресостійкості та соціальної адаптованості Холмса і Раге.

1. Теоретичний аналіз особливостей впливу участі у бойових діях на особистість комбатанта в періоди криз зрілості

1.1. Шляхи та особливості розвитку ПТСР у комбатантів. На відміну від гострої реакції на стрес ПТСР виникає після виходу людини зі стресової ситуації. Вперше психологічні зміни у людей, які пережили травматичні для психіки події, були описані Да Коста в 1871 р. у солдатів під час Громадянської війни в Америці. Виявлені симптоми він назвав «синдром солдатського серця» [11, 14]. А. Карднер (1941 р.) вперше дав комплексний опис симптоматики: збудливість і дратівливість; нестримний тип реагування на раптові подразники; фіксація на обставинах травматичної події; відхід від реальності; схильність до некерованих агресивних реакцій. Всі ці психологічні прояви він назвав «хронічним військовим неврозом» і довів, що військовий невроз має як фізіологічну, так і психологічну природу. У 1980 р. М. Горовиць запропонував виділити його в якості самостійного синдрому, назвавши його «посттравматичним стресовим розладом». Надалі група авторів на чолі з М. Горовицем розробила діагностичні критерії ПТСР, які були прийняті спочатку для американських класифікацій психічних захворювань (DSM-III та DSM-III-R), а пізніше – для МКХ-10 (МКХ-11), де ПТСР скорочено описано у рубриці F 44.88. Згідно МКХ-10 *слідом за травмуючими подіями, які виходять за межі звичайного людського досвіду, може розвиватися посттравматичний стресовий розлад, що призводить до патологічних змін особистості.*

Головною ознакою так званого «бойового стресу» є те, що на війні людина є як безпосереднім свідком насильства, так і його активним учасником, що служить джерелом травматичних переживань [11, 14]. Страх, викликаний бойовими обставинами, пригнічується ціною великого нервового напруження. В Україні на сьогоднішній час безпечних для її громадян місць не існує і тому спостерігається загальна напруженість у суспільстві. Страх за своє життя, за життя своїх близьких, а особливо – за своїх рідних, які виконують свої службові обов'язки у лавах Збройних Сил України. Також в якості одного з головних наслідків впливу стрес-факторів на особистість нами розглядається психічна травма, в основі якої можуть лежати усвідомлювані і неусвідомлювані зміни у фізіологічній, емоційній, когнітивній (інтелектуальній) і поведінковій складових системи регуляції [3, 4, 9]. Саме це й спостерігається у випадку зі стрес-фактором участі в бойових діях (для військовослужбовців Збройних Сил України) та перебування в умовах воєнного стану, де мирні мешканці поза своєю волею стають безпосередніми свідками та учасниками війни (мирні мешканці, переселенці, громадяни що перебувають на окупованих територіях та під постійними

обстрілами). Але якщо безпосередньо у позначеній стресовій ситуації дані зміни можна вважати нормою, то в мирному житті вони, за дослідженнями науковців, часто викликають дезадаптивні реакції. Цими невідповідностями, в сукупності з соціокультурним контекстом та фактором соціальної підтримки, і породжується ПТСР [10, 11, 13, 14].

ПТСР – це неспокійна відстрочена реакція на травматичний стрес, здатна викликати психічні порушення. Для його виникнення необхідно, щоб людина випробувала дію стресора, який виходить за рамки звичайного людського досвіду і здатного викликати дистрес [11, 14]. До такого роду стресорів і відносяться: загроза для життя або фізичної цілісності, вимушене вбивство людини, серйозне фізичне ушкодження, каліцтво або смерть. Вплив екстремального такого стресора призводить до маніфестації ПТСР.

До основних симптомів ПТСР відносяться: порушення сну; патологічні спогади (нав'язливий повернення); нездатність згадати - амнезія на деякі події (уникнення); надчутливість (підвищена пильність); зверхзбудження (неадекватна зверхмобілізація) [11]. *До вторинних симптомів ПТСР відносять:* депресію, тривогу, імпульсивну поведінку, алкоголізм, соматичні проблеми, порушення Его-функціонування [11, 14].

Єдиної теорії патогенезу посттравматичних стресових розладів немає. Тому дослідники, ґрунтуючись на різних гіпотезах, пропонують різні моделі дослідження ПТСР, як психодинамічну, когнітивну, психосоціальну, психобіологічну, умовно-рефлекторну, мультифакторну тощо. Також цікаві підходи до розуміння сутності ПТСР з урахуванням психоаналізу, трансової і диссоціативної теорії, гіпотези про травматичний імпринт, теорії формування патологічних асоціативних емоційних мереж [5, 8, 11, 12]. Так, об'єднуючи в собі основні підходи, розроблений психосоціальний підхід, де вводиться вплив зовнішнього середовища на виникнення ПТСР. Ця модель реагування на травму також є багатофакторною і враховує вагу кожного фактору у розвитку реакції на стрес. У ній виділені такі соціальні фактори, що впливають на успішність реадaptaції потерпілих від психічної травми як: відсутність фізичних наслідків травми, міцне фінансове становище, збереження колишнього соціального статусу, фактор соціальної підтримки з боку суспільства й значимий фактор впливу близьких людей [6, 14].

Психологічні наслідки участі в бойових діях призводять до того, що після звільнення з лав Збройних Сил України, через підвищене почуття справедливості, підвищену тривожності, «вибухові» реакції, що періодично виникають, депресивні стани, у комбатантів порушується соціальна взаємодія, виникають сімейні та проблеми з працевлаштуванням. У них втрачається інтерес до суспільного життя, знижується їх активність при вирішенні життєво важливих проблем. Разом з тим, кожному військовослужбовцю, що приймали участь в бойових діях, після повернення до мирного життя, протягом наступних років також приходиться вирішувати вікові завдання розвитку та долати нормативні кризи дорослості.

1.2. Особливості перебігу криз зрілості. Аналіз літератури та сучасних вікових періодизацій, запропонованих дослідниками з вікової психології, дозволив виявити ймовірні кризові періоди в житті людини, а саме: 17-25, 27-35, 37-45, 50-65 років [7, 8], коли відбуваються якісні зрушення у багатьох сферах її існування.

Перша нормативна криза відбувається у так званій перехідний період (близько 20 років), коли молода людина вже є, і формально вважається, дорослою. Це час справжньої, дорослої відповідальності, коли за спиною молодої людини перестають стояти батьки: служба в армії, перша робота, університет, можливо, перший шлюб тощо [7].

Друга криза у цьому періоді доводиться приблизно на тридцятиріччя: людина оцінює зроблене і вже набагато більш реально дивиться в майбутнє. Вона прагне спокою, стабільності. Багато людей в цьому віці починають «робити кар'єру», інші, навпаки, приділяють більше часу родині в надії знайти якийсь «сєнс життя» [7, 10, 14].

Другий віковий період відноситься до середньої зрілості (30-50 років) і ознаменований так званою кризою середини життя, що припадає на 40-45 років. Людина бачить попереду старість, а за нею найстрашніше – смерть. Тіло втрачає силу і красу, з'являються зморшки,

сиве волосся, долають хвороби. Настає час для першого бою зі старістю, коли люди вдаються до любовних пригод, занурюються в роботу тощо. У цей період деякі шукають порятунку в релігії, інші – в різних філософіях, треті ж, навпаки, стають циніками [7, 8, 14]. Кризу 40 років ще називають «кризою середини життя». Більшість психологів вказує на її типовий характер та пов'язує з аналізом та оцінкою особистістю життєвих досягнень. З одного боку, кризу середини життя можна віднести до нормативної кризи, з іншого – невизначеність вікового періоду та різноманіття особливостей соціальної ситуації розвитку в цей час дозволяє визначати її як ненормативну кризу особистості. Основними завданнями розвитку у цьому періоді є досягнення громадянської та соціальної відповідальності дорослого [8, 10]. Вибух в середині життя на психологічному рівні проявляється, як: враження, що життя проходить даремно, молодість втрачена; людина починає замислюватися про сенс життя, у нього створюється враження, що він щось упустив, від чого людина перебуває у стані тривожності, може розвинути депресія. Криза середини життя пов'язана зі зверненням до свого Я, з усвідомленням системи основних життєвих цінностей, з переглядом і визначенням нових цілей. Ця криза охоплює багато сторін людського буття. Але шлях в майбутнє лежить через оновлення, прийняття і розуміння себе, свого вікового статусу – закінчення молодості. Це важливий крок для усвідомлення необхідності нових цілей та визначення завдань.

Третій віковий період, що відноситься до пізньої зрілості (50-70 років), ознаменований віковою кризою, яка припадає на 55-65 років.

Криза цього періоду пов'язана з поворотами в соціальній ситуації розвитку (у професійній та сімейній сфері) і усвідомленням вікових перебудов організму та виходом на пенсію. Людина зовсім не знає чим себе зайняти і раптом розуміє, що життя підходить до кінця і вона вже не в центрі його круговороту. Вона відчуває втрату можливостей, може впасти в депресію, іноді взагалі втрачає інтерес до життя [7, 9, 13, 14].

Отже, звертаючи увагу на вищесказане, можемо стверджувати, що кризи відіграють в житті людини важливу роль і від їх вирішення залежить майбутній розвиток особистості: конструктивний або деструктивний. Також на перебіг нормативних (вікових) криз можуть впливати чисельні соціально-психологічні фактори, які ускладнюють та взаємообтяжують їх перебіг. Одним із таких факторів є участь людини у бойових діях.

2. Емпіричний аналіз впливу психотравмуючих наслідків війни на особистість учасника бойових дій в період криз зрілості

У нашому дослідженні, яке проводилось протягом 2022-2023 років на базі Обласного військового шпиталю інвалідів війни, взяли участь 167 чоловіків. Досліджувані були розподілені на чотири підгрупи: 17-25 років; 27-35 років; 37-45 років; 50-65 років, тобто за віковими періодами, під час яких розгортаються нормативні кризи зрілості. До експериментальних підгруп (Е) увійшли 82 учасника бойових дій – діючі військовослужбовці Збройних Сил України зі статусом учасника бойових дій. До контрольних підгруп (К) – 85 чоловік, а саме – студенти та працівники підприємств і установ міста.

2.1. Дослідження стану здоров'я українців в умовах війни під час перебігу криз зрілості. У ході проведеного опитування досліджуваних були отримані такі показники, як стан здоров'я та самопочуття (Табл. 1). Слід зазначити, що у період ранньої зрілості (17-25 і 27-35 років) серед контрольних груп досліджуваних спостерігається достатньо гарне самопочуття і стан здоров'я. На помірному рівні – знаходиться 14,3% учасників бойових дій віком від 27 до 35 років, що може свідчити про виникнення проблем у нетривалому майбутньому і на це слід звертати увагу вже зараз. Як відомо ПТСР формується під час бойових дій і може проявлятися у будь який час в майбутньому. Те, що військовослужбовці на відміну від цивільних громадян знаходяться у іншій соціальній групі (Збройні Сили

України) то і реакція на пережитий бойовий стрес і розвиток ПТСР відстрочена у часі, саме до того періоду, коли військовослужбовець повернеться до умов мирного життя.

Таблиця 1. Дані опитування за рівнем і станом здоров'я

групи	Вікові періоди	Рівень здоров'я									
		Критично низький (до 20%)		Низький (21-40%)		Помірний (41-74%)		Достатньо гарний (75-89%)		Гарний (90-100%)	
		Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%	Кіл-ть	%
Е	17-25	-	-	-	-	-	-	8	40	12	60
К	17-25	-	-	-	-	-	-	6	30	14	70
Е	27-35	-	-	-	-	3	14,3	6	28,6	12	57,1
К	27-35	-	-	-	-	-	-	6	28,6	15	71,4
Е	37-45*	-	-	-	-	8	38,1	7	33,3	6	28,6
К	37-45*	-	-	-	-	3	11,5	12	46	11	42,5
Е	50-65*	2	9,5	5	24	9	43	2	9,5	3	14
К	50-65*	-	-	-	-	5	28	4	22	9	50
Е	всього	2	2,4	5	6,1	20	24,4	22	26,8	33	40,3
К		-	0	-	0	8	9,4	28	33	49	57,6

Примітка. *За травматизацією ПТСР (50-65) $x^2_{емп} = 41,06$; $x^2_{крит} = 18,46$; $x^2_{емп} > x^2_{крит}$; (37-45) $x^2_{емп} = 69,57$; $x^2_{крит} = 18,46$; $x^2_{емп} > x^2_{крит}$; $n = 4$, при $p \leq 0,001$; розрізнення значущі.

Низький (24%) і критично низький (9,5%) спостерігається у комбатантів у віковому періоді 50-65 років, що свідчить про наявні проблеми зі здоров'ям, психосоматичними захворюваннями та край низьким рівнем самопочуття, що може бути пов'язано з проявами ПТСР.

2.2. Прояви смисложиттєвої кризи у досліджуваних. За даними опитувальника «Смисложиттєвої кризи» К. В. Карпинського (Табл. 2) можемо спостерігати наявність перебігу кризи у контрольній групі 17-25 років у 50% студентів в період ранньої зрілості. Серед військовослужбовців Збройних Сил України таких психологічних порушень не виявлено. Це свідчить про те, що на час тестування, учасники бойових дій знаходяться при виконанні своїх службових обов'язків тобто в іншій, відокремленій від суспільства соціальній середі і нормативна криза, що відбувається у період з 17 до 25 років і вікові завдання розвитку або вже вирішені, або відстрочені у часі, до повернення в мирне життя. Серед цивільних громадян високий показник переживання кризи визначає, що у молодій людини настає перехідний період, час суттєвих життєвих зрушень, як завершення навчання, армія, створення сім'ї тощо. Невизначеність з цих питань, неспроможність їх вирішити одночасно і породжує кризу у цьому віковому періоді. Навчання завершується, і що далі? У людини зростає внутрішня напруженість, невпевненість в своїх діях, тривожність.

Таблиця 2. Показники життєвої кризи

№	групи	Рівні прояву кризи										показник X^2
		Без криз %		Низький %		Середній (помірний) %		Високий %		Криза %		
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	
періоди	17-25	50	-	50	-	-	50	-	50	-	-	2
	27-35	47,6	50	42,9	40	9,5	10	-	-	-	-	0,36
	37-45	-	-	35	23,1	15	53,8	15	15,4	35	7,7	130,91***
	50-65	28,5	-	4,8	44,4	57,1	55,6	4,8	-	4,8	-	35,36***

Примітка. За травматизацією участю у бойових діях *** $x^2_{крит} = 18,46$; при $p \leq 0,001$, $n = 4$; $x^2_{емп} > x^2_{крит}$;

У період 27-35 років у групах досліджуваних показників наявності кризи також не виявлено, що пояснюється вирішенням досліджуваними головних завдань розвитку означеного періоду (робота, шлюб, професійний ріст). У військовослужбовців нормативної кризи та ПТСР також не проявляється, що пов'язано з професійною зайнятістю, службою у лавах Збройних Сил і психологічні наслідки участі у бойових діях ще попереду.

Криза середини життя, що припадає приблизно на 40-річчя яскраво просліджується як у експериментальній, так і у контрольній групах досліджуваних у віковому періоді 37-45 років. Так 15% учасників бойових дій та 15,4% працівників підприємств та установ міста мають певні психологічні розлади. У комбатантів спостерігається явно виражена криза і цей відсоток значно вищий ніж у контрольній групі досліджуваних (35% проти 7,7%), що може свідчити про взаємообтяження нормативної кризи середини життя проявами ПТСР.

Також перебіг кризи спостерігається у досліджуваних комбатантів у віковому періоді 50-65 років. Психологічні розлади є у 4,8%, явно виражена криза – 4,8% (разом близько 10%). У досліджуваних у контрольній групі явно вираженого перебігу кризи не виявлено, більшість з них (55,6%) знаходяться на помірному рівні. Можемо стверджувати, і це доводять дослідження, що на розвиток кризи у комбатантів, окрім вікових криз, суттєво впливає їх участь у бойових діях і як наслідок ПТСР.

2.3. Прояви ПТСР та депресивних станів у військовослужбовців Збройних Сил України в періоді перебігу вікових криз. Психологічні розлади та прояви ПТСР у комбатантів у періоді перебігу криз дорослості нами були досліджені за допомогою опитувальника «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій Т. Кіна». Використовувався військовий (для учасників бойових дій) та цивільний (що не воювали) варіанти для різних груп досліджуваних.

Таблиця 3. Рівень травматизації

	групи	Адаптовані %		Психічні розлади %		ПТСР %		показники χ^2
		Е	К	Е	К	Е	К	
Вікові періоди	17-25	90	40	10	60	-	-	104,17***
	27-35	95	70	5	30	-	-	29,76***
	37-45	30	46	70	54	-	-	10,31**
	50-65	38	78	52	22	10	-	61,42***

Примітка. За травматизацією участю у бойових діях *** $\chi^2_{крит} = 13,82$;

при $p \leq 0,001$, $n = 2$; $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$;

** $\chi^2_{крит} = 9,21$; при $p \leq 0,01$; $n = 2$, $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$.

За даними дослідження (Табл. 3) виявлено наявність кризи у контрольній групі (К) досліджуваних в усіх кризових періодах. Яскраво простежується перша криза, що відбувається перехідний період 17-25 років (60%) і криза середини життя у 37-45 років (54%). Можемо зазначити що наявність кризи і психологічних порушень були виявлені у значній кількості досліджуваних, що підтверджують і попередні дослідження. Що стосується учасників бойових дій, то виявлено, що в періоді їх перебування у лавах Збройних Сил України на військовій службі, відсоток тих, що випробують кризу (17-25 і 27-35 років) незначний (10% і 5%), проявів ПТСР зовсім не виявлено. Це пояснюється тією соціальною ситуацією, в якій на час дослідження знаходились учасники бойових дій і каверзністю прояву самого ПТСР, який відбувається у віддалені від бойових дій строки, уже в умовах мирного часу. Разом з тим у військовослужбовців яскраво спостерігається перебіг кризи середини життя – 70% учасників бойових дій страждає на психічні розлади. В порівнянні з контрольною групою (70% проти 54%) відсоток тих, хто переживає кризу серед комбатантів значно вищий, що може пояснюватися ускладненням перебігу і взаємообтяженням кризи симптомами ПТСР.

Ускладнення перебігу кризи у 50-65 років серед комбатантів та її взаємообтяження симптомами ПТСР виявлено у 10%. На психічні розлади, пов'язані з перебігом вікової кризи та розвитком ПТСР страждає 52% ветеранів. Повністю адаптованих серед учасників бойових дій становить 38% проти 78% у людей, які не приймали участь у бойових діях, що показує значну різницю між групами досліджуваних. Виявлені дані також підтверджуються попередніми дослідженнями і свідчать, що кризи середньої дорослості у учасників бойових дій проходять більш складно ніж у людей що не воювали. Також дані досліджень підтверджують, що на розвиток криз середньої зрілості у комбатантів значно впливає ПТСР, ускладнюючи та взаємообтяжуючи їх перебіг.

Дослідження наявності депресії у групах учасників бойових дій, які перебувають у лавах Збройних Сил України (Е) та у групах осіб, які такими не являються (К) в періоди подолання вікових криз проведено за допомогою опитувальника депресії Бека (Табл. 4).

Таблиця 4. Рівні депресії

	групи	Відсутність %		Помірний %		Критичний %		Явно виражений %		показники χ^2
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	
періоди	17-25	100	65	-	35	-	-	-	-	53,84***
	27-35	95	85	5	15	-	-	-	-	7,84**
	37-45	65	77	15	23	20	-	-	-	26,48***
	50-65	43	89	19	11	24	-	14	-	90,57***

Примітка. За травматизацією ПТСР

*** $\chi^2_{крит} = 16,27$; при $p \leq 0,001$, $n = 3$; $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$;

** $\chi^2_{крит} = 7,81$; при $p \leq 0,05$; $n = 3$, $\chi^2_{емп} > \chi^2_{крит}$.

Як впливає з отриманих даних депресивні стани виявлені у 20% учасників бойових дій в період кризи середини життя у 37-45 років. У 24% в період подолання кризи у 50-65 років виявлено критичний рівень депресії, а у 14% комбатантів явно виражений її характер, що може свідчити про їх прояв, як одного з потужних симптомів ПТСР. Таким чином, можемо стверджувати, що у значної частини комбатантів на відміну від людей що не приймали участь у бойових діях спостерігаються депресивні стани, що пов'язані з ПТСР, а це в свою чергу приводить до загострення криз зрілості.

У стані посттравматичного стресу та соціальної дезадаптації депресію супроводжує нервові виснаження, апатія і негативне ставлення до життя [3, 5, 6, 9, 10, 12], що без втручання та підтримки з боку близьких людей може призвести до тяжких наслідків і навіть до смерті.

2.4. Дослідження опірності стресам війни та життєве задоволення в періоди нормативних криз зрілості. Опитувальник загального психологічного стану людини «Індекс життєвої задоволеності (ІЖЗ) в адаптації Н. В. Паніної» дозволив дослідити загальний психологічний стан людини, ступінь психологічного комфорту і соціально-психологічної адаптованості в періоди подолання життєвих та вікових криз (Табл. 5).

Отримані дані свідчать, що серед учасників бойових дій Збройних Сил України в період перебігу кризи 50-65 років у 76% цей показник знаходиться на низькому рівні, що свідчить про наявність певних психологічних проблем, не задоволеність своїм життям в цілому. Наявність перебігу кризи у означений період спостерігається і у групі людей, що не приймають участь у бойових діях і становить 22,5%, що значно менше ніж у комбатантів. Така різниця (76% проти 22,5%) свідчить про більш тяжкий перебіг кризи у комбатантів, взаємообтяженням вікових криз симптомами ПТСР. Відсутність або незначний відсоток (10%) дезадапованих учасників бойових дій в періоди 17-25 і 27-35 років, як і в попередніх дослідженнях пояснюється тим, що на даний час вони знаходяться на військовій службі і на даний момент випали із загального соціального середовища. А їх високі та

середні показники (100% і 90% разом), навпаки, свідчать про адаптованість у військовій середі і задоволеність своїм життям на час дослідження.

Таблиця 5. Індекс життєвої задоволеності

	групи	Низький %		Середній %		Високий %		показники χ^2
		Е	К	Е	К	Е	К	
періоди	17-25	-	55	10	35	90	10	133,61***
	27-35	10	27	10	53	80	20	258,8***
	37-45	35	46	30	35	35	19	11,61**
	50-65	76	22,5	24	55	-	22,5	77,7***

Примітка. За травматизацією ПТСР *** $\chi^2_{\text{крит}} = 13,82$;

при $p \leq 0,001$, $n = 2$; $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$;

** $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$; при $p \leq 0,01$; $n = 2$, $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$.

У контрольних вікових групах показники низького індексу життєвої задоволеності (55%, 27% і 46% відповідно) свідчать, що частина людей все ж перебуває в кризовому стані, переживає нормативні кризи дорослості і потребує їх вирішення.

Спроможність людиною долати нормативні та життєві кризи, стресові навантаження було досліджено за допомогою методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге (Табл. 6).

Дані дослідження стресостійкості показують наявність перебігу криз дорослості майже у всіх вікових категоріях. Пороговий та низький рівень опірності стресу говорить про нервово психологічне виснаження певної частини досліджуваних. Так, у експериментальній групі учасників бойових дій віком від 17 до 25 років виявлено, що цей показник становить 60% і свідчить, що найближчим часом у досліджуваних є ризик розвитку психоматичних захворювань і психологічних порушень. Це може бути пов'язано зі службою в лавах Збройних Сил України, постійними стресовими ситуаціями, що виникають при виконанні службових обов'язків та латентним розвитком симптомокомплексу ПТСР.

Таблиця 6. Загальний показник ступені опірності стресу

	групи	Рівні опірності стресу								показники χ^2
		Адаптовані %		Високий %		Пороговий %		Низький (ранимість) %		
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	
періоди	17-25	30	75	10	25	30	-	30	-	26 ***
	27-35	33,3	70	14,3	24	28,6	6	23,8	-	108,29 ***
	37-45	15	84,6	-	7,7	50	7,7	35	-	297,3 ***
	50-65	38,1	55,6	-	-	4,8	22,2	57,1	22,2	74 ***

Примітка. Травматизацією ПТСР *** $\chi^2_{\text{крит}} = 16,27$; при $p \leq 0,001$, $n = 3$; $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$; Розрізнення значущі

Також високий відсоток спостерігається у віковому періоді 27–35 років і становить 52,4% проти 6% у осіб, що не приймали участь у бойових діях. Перебіг кризи середини життя (37-45 років) спостерігається у 85% комбатантів, що значно вище ніж у осіб, що не воювали 7,7%. У віковому періоді 50-65 років у комбатантів відсоток виникнення психоматичних захворювань, пов'язаних з психотравмами та перенесеним бойовим стресом в минулому значно вищий ніж у людей, що не випробували на собі жахів війни і становить 61,9% проти 22,2%.

Заключення

Підводячи підсумки, можемо говорити, що пов'язані зі стресом під час військових дій психічні розлади є одним з головних внутрішніх бар'єрів на шляху реадaptaції комбатантів до звичайного життя. Після повернення до мирних обставин на вже наявні, пов'язані з

війною ПТСР, нашаровуються нові розлади, зумовлені стресами, пов'язаними з соціальною дезадаптацією та вирішенням певних вікових завдань розвитку. Проведений аналіз доводить наявність нормативних криз зрілості та їх перебіг у всіх групах досліджуваних. Також емпірично доведено взаємовплив вікових криз і їх взаємобтяження ПТСР у учасників бойових дій, у яких вікові кризи протікають більш складно і від них страждає значно більше комбатантів ніж людей, що не приймали участі у бойових діях. Тому край важливо впроваджувати попередню профілактику запобіганню розвитку ПТСР серед комбатантів, враховуючи їх вік і можливість перебігу на цей час нормативної кризи.

Таким чином, позначимо, що практична спрямованість і перспективи цієї роботи полягають в систематизації теоретичних та практичних знань про природу, походження, механізми виникнення бойового стресу, типових проявів ПТСР, як наслідку психотравм, отриманих за умов бойових дій, їх патогенної констеляції з нормативними віковими кризами, що необхідно для визначення шляхів подолання наслідків війни у ветеранів, їх адаптації (реадаптації) до умов мирного часу, визначенню індивідуальних та групових програм реабілітаційних заходів, спрямованих на подальше їх адаптування та інтеграцію в суспільство. Ці програми повинні акцентуватися не на нівелюванні, «витісненні» внутрішніх, психологічних аспектів бойового досвіду, а, навпаки, на використанні його позитивних сторін задля формування високої стресостійкості, яка є важливою складовою виживання і адаптації до сучасних, непростих умов життя та на посттравматичному зростанні.

В процесі комплексної допомоги учасникам бойових дій, враховуючи їх сильні сторони можлива ефективна профілактика та психокорекція невротичних, психосоматичних розладів, порушень міжособистісних стосунків та досягнення успішної реінтеграції їх у суспільство, з використанням їх бойового, особистісного та життєвого досвіду.

Література

1. БУЛАХ І. С. Психологія життєвих криз особистості: навчальний посібник. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 110 с.
2. *Життєві кризи особистості: науково-методичний посібник: у 2 частинах.* Ч. 1. Психологія життєвих криз особистості // В. М. Доній, Г. Н. Гесен, Н. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – К.: ІЗМН, 1998. – 360 с.
3. ЗЛИВКОВ В. Л. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях / В. Л. Зливков, С. О. Лукомська, О. В. Федан. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 219 с.
4. ЗЛОБИНА О. Г., ТИХОНОВИЧ В. О. Суспільна криза і життєві стратегії особистості. К.: Стислос, 2001. 238 с.
5. КАРАМУШКА Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
6. *Кризова психологія: Навчальний посібник.* За заг. ред. проф. О. В. Тімченка. Х.: НУЦЗУ, 2010. 401 с.
7. ЛОМАКІН Г. І. Узагальнення характерних ознак перебігу криз зрілості у вікових періодизаціях. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: збірник наукових праць / [за ред. Кузікової С. Б., Щербакової І. М.]. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 408 с.
8. ЛОМАКІН Г. І. Наукові підходи та психологічні аспекти перебігу життєвих і вікових криз середнього віку. Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 14-15 березня 2014 року). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2014. – 116. С. 70-74.
9. МОРОЗ Р. А. Психологія травмуючих ситуацій та надання психологічної допомоги: методичні рекомендації / Р. А. Мороз. – Миколаїв: Іліон, 2016. – 224 с.

10. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія* / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. 540 с.
11. *Охорона психічного здоров'я в умовах війни* / пер. з англ. Тетяна Семигіна, Ірина Павленко, Євгенія Овсяннікова [та ін.]. – К.: Наш формат, 2017. – 1068 с.
12. *Психологія життєвої кризи* / Відп. ред. Т. М. Титаренко. – К.: Агропромвидав України, 1998. – 348 с.
13. ТИТАРЕНКО Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. – 160 с.
14. ФІЛАТОВА О. А., ЛОМАКІН Г. І. Вікові та життєві кризи у колишніх учасників бойових дій та стратегії їх подолання. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія, Вип. 48. – Х.: ХНПУ, 2014. – 285 с.

Information about authors:

Gennadiy Lomakin – PhD in Psychology, Associate Professor. Department of Practicality Psychology, Ukrainian Engineering Pedagogics Academy, Kharkiv, Ukraine.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF EDUCATION SUBJECTS

Алла Нерубасська, Поліна Поплавська

Alla Nerubasska, Polina Poplavska

Анотація

У статті представлено теоретичний аналіз професійної самосвідомості особистості, яка є частиною системи саморегуляції особистості викладача. Було виявлено особливості особистісних компонентів професійної самосвідомості викладачів на різних етапах кар'єри. Розглянуто деякі моменти гендерного підходу в освіті та вихованні. Виділено головні підструктурні елементи професійної самосвідомості викладача, якими є його професійна «Я-концепція», Я-концепцію складають: змістовні елементи – стійкі характеристики та властивості професійної самосвідомості, та функціональні, в яких виявляються її властивості. Гендерна складова є одним з елементів професійної самосвідомості.

Annotation

The article presents a theoretical analysis of a person's professional self-awareness, which is part of the teacher's personality self-regulation system. Peculiarities of the personal components of professional self-awareness of teachers at different career stages were revealed. Some points of the gender approach in education and upbringing are considered. The main substructural elements of the teacher's professional self-awareness, which are his professional "self-concept", self-concepts, are highlighted. consist of: substantive elements – stable characteristics and properties of professional self-awareness, and functional elements in which its properties are revealed. The gender component is one of the elements of professional self-awareness.

Ключові слова: самосвідомість особистості, професійна самосвідомість, суб'єкти освіти, гендерний підхід.

Key words: self-awareness of the individual, professional self-awareness, subjects of education, gender approach.

Вступ

Україна як європейська держава сьогодні знаходиться на шляху суттєвих змін в суспільному просторі. З одного боку, спостерігається наближення до європейських стандартів та цінностей, з іншого, збереження кращих національних надбань. Сьогодення вимагає від фахівця не тільки відповідального виконання своїх функціональних обов'язків, але й пластичності, самостійності, креативності для успішної адаптації до нових соціальних умов життєдіяльності.

Проблема особливої ролі соціальної дійсності в процесі формування професійного досвіду, професійної самосвідомості фахівця глибоко розглядався у філософських та психологічних дослідженнях (О. Ю. Артем'єва, Дж. Келлі, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, В. Ф. Петренко, О. М. Славська, Н. В. Чепелева, О. Г. Шмельов та ін.).

Так, С. Д. Максименко неодноразово підкреслював, що предметом сучасного психологічного дослідження має стати глибинний аналіз внутрішнього суб'єктивного світу особистості. Аналіз сучасної соціальної ситуації в українській державі свідчить, що особливо актуальним сьогодні стає вивчення особистості не тільки як носія професійних якостей та компетенцій, але і як соціально відповідального суб'єкта (О. К. Дусавицький, Є. О. Клімов, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, В. О. Якунін та ін.)

Низка сучасних українських психологів особистості (Ж. П. Вірна, В. В. Третяченко, Ю. М. Швалб, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко) переконливо доводять, що професійна свідомість є тією важливою структурою, яка мотивує активність суб'єкта та надає сенсу його професійній діяльності. Сучасні методологи психологічної науки розглядають розуміння та сенси життєдіяльності людини як універсальні способи пізнання реальності (С. С. Гусєв, В. В. Знаков, С. Б. Кримський, Г. С. Тульчинський та ін.), що дозволяє їх використовувати у вивченні професійної самосвідомості суб'єкта в різних типах кар'єри. Особливий дослідницький інтерес має заломлення проблеми професійної самосвідомості через різні траєкторії професійного розвитку суб'єкта, тобто, через різні типи кар'єри, які можуть бути репрезентовані у його житті.

Аналіз сучасної освітньої ситуації доводить, що на перший план наукових розвідок виходить вивчення особистості викладача не тільки як носія знань, але й як суб'єкта, відповідального за підготовку майбутніх фахівців. Але в психологічній науці майже не порушується питання суб'єктності викладача в різних типах його кар'єрного зростання як провідна категоріальна підструктура його професійної свідомості.

Така важливість і актуальність зазначених питань визначили тему даної роботи «Особливості професійної самосвідомості суб'єктів освіти» як актуальну.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати особливості професійної самосвідомості та визначити компоненти професійної самосвідомості викладачів.

Для досягнення поставленої мети у процесі дослідження ставилися такі основні завдання:

1. Провести теоретичний аналіз професійної самосвідомості у системі саморегуляції особистості викладача

2. Виявити особливості особистісних компонентів професійної самосвідомості викладачів на різних етапах кар'єри.

3. Розглянути деякі моменти гендерного підходу в освіті та вихованні

Об'єкт дослідження становлять професійно значущі особливості особистості.

Предметом дослідження є особливості професійної самосвідомості суб'єктів в різних типах кар'єри (на прикладі викладачів).

Методи дослідження. Основу дослідження динаміки ціннісних орієнтацій в системі освіти склали наступні методи: системно-структурний, метод аналізу наукових першоджерел за досліджуваною проблематикою.

1. Теоретичний аналіз питань професійної самосвідомості

1.1. Професійна самосвідомість у системі саморегуляції особистості викладача.

Сучасний розвиток освітнього простору в Україні дозволяє визначити основний напрям діяльності викладача – надання особистості знань, які дозволять їй в подальшому не тільки адаптуватися до сучасного світу, але реалізуватися як професіоналу. Таке завдання потребує розв'язання кадрового питання, розробки і впровадження системи забезпечення професійної самосвідомості та можливості викладача реалізуватися у різних типах кар'єри. Тому виникає нагальна потреба вирішення проблеми професійної поведінки та реалізації викладача, яка залежить від врахування психофізіологічних характеристик особистості, її когнітивної сфери, характеру та професійних настанов. Складнішим завданням у цьому напрямку, на думку Н. В. Чепелевої, є врахування впливів внутрішніх настанов та інших інтрасуб'єктних чинників на поведінку особистості [8].

Також необхідно пам'ятати, що при вивченні професійної поведінки важливо спиратися не лише на внутрішньоособистісні чинники, але й враховувати багато зовнішніх обставин. Зокрема, до таких зовнішніх обставин В. М. Аллахвердов відносить етичні якості та вимоги [10]. В процесі професійного становлення викладач отримує оборотний зв'язок про ефективність своєї діяльності та іміджевої поведінки. Отже, і рефлексія власної професійної діяльності дуже впливає на ефективність професійної поведінки викладача: розвинені рефлексивні здібності сприяють професійній самооцінці, допомагають своєчасно коректувати свою поведінку, постійно набувати неформальної освіти та самоосвіти, вдосконалювати індивідуальні моделі професійної поведінки (А. К. Маркова).

Науковий підхід Т. М. Титаренко дозволяє розглядати поведінку викладача як соціально-педагогічний феномен, в якому заломлюються внутрішні психічні якості особистості через специфіку професійної діяльності. Т. М. Титаренко розглядає поведінку як поєднання внутрішнього та зовнішнього проявів соціальної свідомості та самосвідомості [7].

А. Г. Акопов визначає професійну поведінку викладача як спосіб вирішення педагогічних завдань з використанням актуальних знань, ресурсів інформаційного та психологічного характеру [9]. В своїй педагогічній діяльності викладач реалізує досвід, отриманий в процесі професійної освіти та педагогічної діяльності.

Психологічні механізми розвитку професійної поведінки викладача передбачає формування особливої системи регуляції поведінки, яка передбачає наявність об'єкту, регулюючої системи або просто регулювальника. В процесі саморегуляції в професійній самосвідомості викладача виникає абсолютно нова система ставлення до світу. В професійній самосвідомості викладача відзеркалюється не тільки суб'єктивна реальність, але й міжособистісні стосунки, які пов'язують його з цією реальністю (причому вони можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими). Українські вчені В. М. Мадзигон та М. І. Бурда вважають, що особистісна регуляція життєдіяльності викладача проявляється через управління його активністю та через індивідуальні особливості усвідомлення ним дійсності та побудови на цій основі індивідуального образу світу. Особливо значущими елементами професійної самосвідомості викладача є елементи сенсової сфери його професійної самосвідомості та сенсової регуляції професійної діяльності [5].

Поняття «сенс» у концепції особистості були закладені Л. С. Виготським, який розумів його як важливу частину свідомості, яка виражає ставлення людини до оточуючого світу. Крім того, Л. С. Виготський сформулював теорію сенсової детермінації поведінки особистості. В опануванні процесами власної поведінки, за Л. С. Виготським, особливу роль відіграють специфічні знакові психологічні знаряддя, які визначають провідну функцію щодо індивідуальної поведінки та існують як засоби опанування поведінкою особистості [11]. Будь-яка нейтральна стимул-реакція може стати знаком при умові, що людина сама визначить її роль та функцію для себе.

У розвитку системи освіти провідним внутрішнім чинником є готовність самих викладачів до психолого-педагогічної діяльності та постійного фахового саморозвитку. Тільки внутрішньо мотивований викладач може оптимізувати процес навчання та сформуванню у студентів адекватну професійну самосвідомість, що дозволяє їм усвідомити місце майбутньої професії в системі їхніх життєвих цінностей. Важливо відмітити, що процеси формування професійної самосвідомості повністю відповідають сучасним вимогам суспільства, вони розвиваються поряд із ним. Низка вчених, ми з ними повністю згодні (Б. Б. Коссов, М. С. Пряжников) підкреслюють, що у суспільстві існує запит на розробку критеріїв особистісного розвитку майбутнього фахівця, вивчення особливостей його професійної самосвідомості. Це сприятиме ефективності навчального процесу, забезпеченню готовності здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності.

Кар'єрне зростання викладача передбачає адекватність його "Я" певному еталону, зразку, відповідному професії, та особистісним характеристикам. Оскільки в реальності розв'язання цих проблем часто буває пов'язане з розривом між "реальним-Я" та професіограмою фахівця й наявністю різних шляхів досягнення бажаної відповідності.

Дослідження О. І. Щербакова переконливо довели, що непослідовність "образу Я" провокує тривожність, напруженість, невпевненість, а усвідомлення цієї непослідовності може виступати рушійною силою самоперетворення, професійної самосвідомості [15].

В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєва вважають, що "образ Я" як стійка система уявлень про себе формується поступово в процесі самопізнання, а особлива роль у ньому належить якості та точності самосприйняття, що впливає на рефлексивні здібності [14]. Вчені підкреслюють, що в сучасному освітньому процесі рефлексія як базова здатність до самопізнання сприяє не тільки життєвому становленню, але й розвитку професійної самосвідомості.

Формування професійного "образу Я" в процесі діяльності викладача здійснюється шляхом просування особистості до встановленої фахової моделі. В парадигмі сучасних концепцій особистості дефініція "професіонал" розглядається як характеристика суб'єкта діяльності, професійно значущі якості якого відповідають вимогам конкретної спеціальності, складають відносно стійку структуру, яка виступає гарантом становлення та реалізації характеристик суб'єкта діяльності [14].

Змістовною характеристикою професійної самосвідомості є формування позитивного професійного самоставлення. Тобто, як доводять численні дослідження (В. М. Аллахвердов, О. Ф. Бондаренко, В. О. Моляко та ін.) професійний "образ Я" та його самооцінка, як компоненти професійної самосвідомості є об'єктивними показниками розвитку професійного самовизначення.

В процесі професійної діяльності викладача відбуваються важливі зміни в його загальній "Я-концепції", "образ Я" зсується у бік професіоналізації. Можливі протиріччя між уявленнями викладача про себе та про ідеального професіонала розв'язуються шляхом формування "образу Я" як суб'єкта професійної діяльності, який, накладаючись на уявлення про себе, значно змінює їх.

Подальша самореалізація особистості можлива лише за умов адекватного професійного самовизначення (В. В. Олійник, Ю. М. Швалб та ін.). Отже, становлення професійної самосвідомості викладача пов'язане з розвитком професійної "Я-концепції", адекватною професійною самооцінкою.

У професійній діяльності викладача основний акцент ставиться на психологічній динаміці становлення мотивації навчання здобувачів освіти, що впливає на співпадіння самооцінок і еталонних уявлень викладачів про особистість майбутнього професіонала.

Таким чином, психологічні дослідження доводять, що професійна самосвідомість викладача є формою його свідомості та впливає не тільки на загальні прояви особистості, але й на професійні сенси, мотиви, інтереси та проявляються у постановці та реалізації професійних цілей.

Саме викладач впливає на підвищення інформованості студентів про майбутню професію та стає суб'єктом формування позитивного або негативного ставлення до неї.

1.2. Особистісні складові професійної самосвідомості викладачів. Різні погляди на феномен професійної самосвідомості викладача доводять, що вона складноорганізована психологічна конструкція (Г. В. Акопов, Є. О. Клімов та ін.). Аналіз наукових першоджерел з проблеми професійної самосвідомості викладача дозволив виокремити три її основні елементи: когнітивний, афективно-вольовий та мотиваційно-ціннісний.

Сучасні українські вчені, які досліджують професійну самосвідомість викладача, вважають, що когнітивний елемент професійної самосвідомості є особливою ланкою в цьому процесі – він віддзеркалює особливості усвідомлення себе в професії і розвитку професійних здібностей, необхідних для здійснення діяльності за фахом (О. Ф. Бондаренко, І. С. Булах та ін.).

Основу когнітивного елементу професійної самосвідомості складають вузькопрофесійні фахові знання, які сприяють розширенню меж професійного досвіду викладача, створюють умови для самовдосконалення та само розвитку.

Когнітивний елемент професійної самосвідомості викладача містить в собі специфіку пізнавальних психічних процесів, які забезпечують якість викладацької діяльності, як-от: професійно спрямовані сприйняття, пам'ять, мислення, увагу, що складають цілісну інтелектуально – пізнавальну систему професійної самосвідомості фахівця. Професійно спрямовані пізнавальні психічні процеси не тільки сприяють накопиченню інформації про основні компоненти професійної діяльності викладача та можливості ефективного опанування діяльністю, але й суттєво збільшують описові категорії, підвищують рівні вибірковості, складності інформації, розвивають індивідуальні аналітичні здібності та можливості ефективно розв'язувати професійні завдання.

За даними В. О. Лефтерова, значущою характеристикою когнітивної складової професійної самосвідомості є ступінь усвідомлення викладачем професійно значимих якостей та особливостей співвідношення «Я – реального професійного» та «Я – ідеального професійного» на різних етапах кар'єрного зростання [4].

В структуру когнітивної складової професійної самосвідомості викладача входить також така важлива підструктура як професійне самопізнання, що змістовно формує професійну самооцінку, яка, у свою чергу, впливає на професійне самоствавлення та сприяє стимулює викладача до набуття нових професійних знань (О. Б. Напрасна [6]). Результатом активного функціонування когнітивного елемента професійної самосвідомості постає професійний образ «Я», який є наслідком глибокого самопізнання та представляє собою відносно стійку, максимально узагальнену систему уявлень про себе, усвідомлення своєї професійної приналежності, професійної компетентності, що і визначає в результаті особливості його професійної поведінки.

Отже, можна упевнено стверджувати, що когнітивний елемент професійної самосвідомості для професійної діяльності викладача набуває особливого значення, що зумовлено необхідністю постійної роботи над собою, самовдосконаленням.

Досліджуючи, прояви когнітивного елемента професійної самосвідомості викладачів на різних етапах їхньої професійної кар'єри, припускаємо, що на протязі кар'єрного зростання викладач має постійно підтримувати когнітивні здібності на високому рівні, вдосконалювати їх, бо за об'єктивних причин з віком когнітивний рівень поступово починає спадати.

Професійна самосвідомість викладача розглядається як важлива особистісна категорія, яка відзеркалює сутність процесу професійного становлення й розвитку фахівця на різних етапах кар'єри та поєднує в собі професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій (В. М. Вакуленко, Н. Р. Вітюк, Т. Є. Гура та ін.).

Внутрішній сенс когнітивного елемента професійної самосвідомості викладача заломлюється через емоційну сферу: в процесі набуття професійних знань, цінностей, майбутній фахівець переживає та вчиться проявляти певні відчуття та емоції.

Над визначенням основного змісту афективно-вольового елемента професійної самосвідомості викладача активно працювали такі українські вчені, як: Т. С. Кириленко, Е. Л. Носенко, Л. І. Котляр та ін.

Аналіз наукових першоджерел показав, що афективна сфера особистості, з одного боку, створює внутрішні поштовхи до діяльності, з іншого, відображає стан суб'єкта та його ставлення до об'єкта та завжди мають оцінний характер (С. Л. Рубінштейн [9]). Афективна сфера професійної самосвідомості адекватно відображає ставлення суб'єкта або до себе як майбутнього фахівця, або до окремих професійно значимих боків своєї особистості та професійної діяльності у зв'язку з новими професійними потребами та мотивами.

Дослідження Л. В. Романюк, С. В. Савченко, А. Д. Сафіна, В. О. Татенко в афективно-вольовий елемент професійної самосвідомості викладача включають: професійний інтерес, професійне самоствавлення, професійну самооцінку. Особливу дослідницьку увагу викликає професійний інтерес, який мотивує набуття компетенцій, інтелект та творчі прагнення викладача (Л. В. Романюк, І. Б. Ханіна, Н. В. Чепелева та ін.). Як невід'ємна ланка особистості викладача професійний інтерес впливає на результативність його діяльності, яка, у свою чергу, впливає на його особистісний розвиток. Самоствавлення стимулює професійний

та особистісний саморозвиток та самовдосконалення, а професійна самооцінка викладача сприяє оцінюванню його потенціалу з позиції системи професійних цінностей. Залежно від характеру ставлення до різних об'єктів професійної дійсності майбутні педагоги та викладачі, які вже працюють, переживають моральні, інтелектуальні та естетичні відчуття.

До змісту афективно-вольового елементу професійної самосвідомості викладача відноситься також емпатія та нервово-психічна стійкість як професійно важливі особистісні риси, характеристики та переживання, що відокремлюють особистісно-значиме від інших аспектів в професійно-педагогічній діяльності та в самому собі. Підґрунтя такого переживання складає ціннісно-сенсова підструктура професійної самосвідомості викладача. Результатом впливу афективно-вольового елементу на становлення професійної самосвідомості стає переживання викладачем своїх досягнень або провалів, прагнення до досягнення професійної мети та самовдосконалення.

Мотиваційно-ціннісний елемент професійної самосвідомості регулює поведінку та діяльність викладача щодо педагогічних конвенційних норм, впливає на саморегуляційні механізми поведінки, на здатність приймати самостійні рішення, контролювати як власну поведінку, так і поведінку студентів. Ефективне розв'язання професійно-педагогічних задач формує у викладача нові цілі, мотиви, настанови, сенси викладацької діяльності. Важливо розуміти, що свідомо саморегуляція поведінки та діяльності викладача залежить від рівня розвитку його вольової сфери. Вольова саморегуляція перетворює поведінку на професійну з професійними мотивами та цілями (І. М. Богданова, І. В. Вачков та ін.).

Професійна активність викладача пов'язана з такими особистісними якостями як: сила волі, цілеспрямованість, енергійність, витривалість. Індивідуальний рівень розвитку вольової сфери створює умови для свідомої професійної саморегуляції особистості, в якій особлива роль належить самооцінці як основному механізму психічної діяльності особистості. Поряд із самооцінкою в системі саморегуляції як форми існування професійної самосвідомості викладача функціонують такі психічні компоненти, як локус контролю, система цінностей та мотивів, рівень інтелектуального, емоційного та етичного розвитку (І. М. Богданова, О. А. Гульбс, В. У. Кузьменко). Крім того, Д. В. Ронзін вважає, що одним із системоутворювальних механізмів саморегуляції можуть бути розвинена професійна рефлексія, яка фіксує процес викладацької діяльності, об'єктивізує особистісний сенс поведінки в конкретній педагогічній ситуації і сприяє усвідомленню власного педагогічного досвіду [12].

Таким чином, виділені складові компоненти професійної свідомості викладача взаємозв'язані та взаємодетерміновані, утворюють цілісну особистісну систему. Важливим компонентом професійної самосвідомості можуть виступати професійно – ціннісні орієнтації особистості, які є підґрунтям сенсового боку професійної самосвідомості суб'єкта та відзеркалюють внутрішню основу його ставлення до реальності. Професійно-ціннісні орієнтації як компонент професійної самосвідомості, реалізують регулюючу та спрямовуючу функції, стимулюють просоціальні відносини суб'єкта з оточенням.

Головним підструктурним елементом професійної самосвідомості викладача є його професійна «Я-концепція», яку складають: змістовні елементи – стійкі характеристики та властивості професійної самосвідомості, та функціональні, в яких виявляються її властивості.

Професійна «Я-концепція» фахівця – це відносно стійке уявлення суб'єкта про себе як про професіонала. Основними елементами професійної «Я-концепції» є когнітивний (усвідомлення мети професійної діяльності та себе як фахівця); афективно-вольовий емоційне ставлення до об'єкта діяльності) та мотиваційно – ціннісний (відчуття професійної компетентності). Емоційне самооцінювання може бути різної модальності (самоприйняття або засудження). Основу професійної «Я-концепції» складає професійно-ціннісні орієнтації.

Разом з професійною «Я-концепцією» у змісті професійної самосвідомості представлені: настанова як внутрішня готовність суб'єкта до викладацької діяльності; професійна спрямованість як система домінуючих ставлень щодо студентів, діяльності і самого себе;

професійна активність, яка розкриває дієвість самосвідомості, її значущість. Крім того, у зміст професійної самосвідомості входять емоційність, емоційний настрій на викладацька спрямованість на ефективну роботу.

1.3. Деякі моменти гендерного підходу в освіті та вихованні. В контексті дослідження особистісних складових професійної самосвідомості викладачів, вважаємо важливим розглянути питання гендерної нерівності. В сучасній Україні актуальним є аналіз гендерного підходу в освіті. Р. А. Ліончук зазначає, що «взявши участь у Саміті тисячоліття ООН, Україна прийняла Цілі розвитку тисячоліття та зобов'язалася до 2015 року досягти гендерної рівності. Одним із головних завдань у цьому напрямку є «усунення гендерної різниці на всіх рівнях освіти не пізніше 2015 року». Досягнення гендерної рівності в освіті передбачає необхідність використання у навчальних процесах спеціальних технологій, що враховують специфіку жіночої та чоловічої психології та забезпечують збалансований гендерний компонент в освіті» [2]. Особливим напрямком в науках про соціум стає гендерний підхід. В літературі можна зустріти поняття «гендерний підхід» та «комплексний гендерний підхід». Визначаються вони так: «Гендерний підхід базується на врахуванні різних потреб і ситуацій, в яких опиняються жінки і чоловіки через свої соціальні ролі. Основоположним для гендерного підходу є принцип надання рівних можливостей незалежно від статі. Комплексний гендерний підхід (зокрема в стратегічному плануванні) або гендерний аналіз – це процес забезпечення однакового доступу для жінок, чоловіків і інших соціальних груп до контролю ресурсів, переваг розвитку і прийняття рішень на всіх етапах процесу стратегічного планування. Це методологія включення громадських інтересів і думок різних соціальних груп, облік критерію різноманітності, вихід за межі усталених стереотипів» [1]. Комплексний гендерний процес виникає в 90-х роках ХХ ст. (gender mainstreaming). В дослідженнях пропонують п'ять основних причин, які вказують на важливість гендерного мейнстрімінгу:

- він ставить людину у центр процесу формування політики;
- цей підхід забезпечує краще управління;
- він охоплює як жінок, так і чоловіків, максимально використовуючи людські ресурси;
- завдяки цьому підходу суспільство починає приділяти увагу гендерній рівності;
- цей підхід дозволяє враховувати відмінності між жінками та чоловіками.

Для того, щоб спробувати змінити систему соціальної диференціації та нерівності за ознакою статі на кращу, було запропоновано гендерний підхід. Аналіз психолого-педагогічної та соціологічної літератури, аналіз досвіду зарубіжних країн, позитивна практика використання гендерної складової в різних галузях знань, підтверджують доцільність включення гендерного підходу до освіти в цілому та до організації навчально-виховного процесу зокрема. «Сутність гендерного виховання полягає в уникненні сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на егалітарних засадах, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов та можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості» [2].

При спробі поєднати психологічні теорії статевої соціалізації та гендерні дослідження, у педагогіці з'являється напрям «гендерна педагогіка». Гендерна педагогіка, представлена дослідженнями В. Кравця, О. Луценко, О. Цокур, Л. Штильової та ін. Дослідниками зазначається, що проблема гендеру в педагогічній науці висвітлена у трьох основних аспектах: як така, що має місце в освіті; впровадження і реалізація гендерного підходу на різних рівнях освіти; розробка програм з гендерної педагогіки для ВНЗ. В основу побудови структури гендерної педагогіки В. Кравець заклав процес соціалізації індивіда, виокремлюючи дві його складові: гендерну соціалізацію і сексуальну соціалізацію [3].

Як результат впровадження гендерного виховання у студентів формується гендерна самосвідомість, що проявляється через:

- свідоме та критичне сприйняття соціально-політичної інформації;

- усвідомлення рівноправності обох статей у суспільному та політичному житті;
- активна позиція стосовно впровадження гендерних перетворень в Україні;
- розуміння рівності прав чоловіків і жінок, свободи особистості;
- толерантне ставлення до представників обох статей;
- усвідомлення себе як особистості, що здатна впливати на гендерну ситуацію в державі;
- готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки;
- здатність до компромісу, толерантність у різних життєвих ситуаціях.
- Впровадження гендерного підходу в систему освіти включає:
 - розробку навчальних курсів, окремих модулів, здійснення навчально-методичного забезпечення підготовки і перепідготовки викладачів;
 - включення тематики гендерних досліджень до навчальних програм навчальних закладів;
 - вивчення міжнародного досвіду із впровадження гендерної освіти;
 - залучення громадських організацій до співробітництва у впровадженні гендерного підходу в навчальному процесі школи;
 - проведення обговорень основних проблем гендерної освіти в засобах масової інформації, на наукових конференціях, круглих столах [2].

В новому столітті освіта має стати ефективним механізмом планування свого життя на принципах активного громадянства. Тому акценти освітнього процесу повинні врахувати розвиток моделі гендерно-орієнтованого навчання.

Заключення

В дослідженні був проведений теоретичний аналіз особливостей професійної самосвідомості суб'єктів освіти. Виявили особливості особистісних компонентів професійної самосвідомості викладачів на різних етапах кар'єри та розглянули питання гендерного підходу в освіті та вихованні. Гендерний підхід виступає складовою особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу як у загальноосвітньому, так і у вищому навчальному закладі, а також частиною особистісних складових професійної самосвідомості викладачів. Головним підструктурним елементом професійної самосвідомості викладача є його професійна «Я-концепція», яку складають: змістовні елементи – стійкі характеристики та властивості професійної самосвідомості, та функціональні, в яких виявляються її властивості. Гендерна складова є одним з елементів професійної самосвідомості.

Література

1. *Гендерний підхід*. URL: <https://profihealth.org.ua/uk/lessons/122>.
2. *Гендерні підходи в освіті та вихованні*. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Lionchuk.php>.
3. КРАВЕЦЬ В. П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 406 с.
4. ЛЕФТЕРОВ В. О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: в 2 т. Донецьк: ДЮІ, 2008. 242 с.
5. МАДЗІГОН В. М., БУРДА М. І. Проблеми і завдання педагогічної науки в умовах розбудови національної школи. Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 3-9.
6. НАПРАСНА О. Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01. К., 2014. 188 с.
7. ТИТАРЕНКО Т. М. Кризове психологічне консультування. – Київ: Главник, 2020. 96 с.
8. ЧЕПЕЛЄВА Н. В. Проблеми психологічної герменевтики. Київ: Міленіум, 2004. 276 с.

9. АКОПОВ Г. В. Проблемы сознания в психологию М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2004. 232 с.
10. АЛЛАХВЕРДОВ В. М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология). СПб.: ДНК, 2000. 517с.
11. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М. Г. Ярошевского. М. – Воронеж, 1996. 281 с.
12. РОНЗИН Д. В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема. *Психол. журн.* 1991. Т. 12. № 5. С. 65-72.
13. РУБИНШТЕЙН С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
14. СЛОБОДЧИКОВ В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
15. ЩЕРБАКОВ А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л.: Просвещение, 1967. 266 с.

Information about authors:

Alla Nerubasska – Doctor in Philosophy, Associate Professor, Department of General Scientific Social and Behavioral Disciplines, Odesa Institute of Interregional Academy of Personnel Management, Odesa, Ukraine

Polina Poplavska – PhD Student, Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Odesa, Ukraine.

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ
КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТИ»
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

**FEATURES OF THE FORMATION OF COMPONENTS OF THE CONFLICT LOGICAL
COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE
«EDUCATIONAL PSYCHOLOGY» IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION**

Світлана Пухно

Svitlana Pukhno

Анотація

В статті проаналізовані поняття «компетентність», «конфліктологічна культура», «конфліктологічна компетентність». Визначені і проаналізовані компоненти конфліктологічною компетентності сучасного педагога. Охарактеризована специфіка організації вивчення дисципліни «Психологія освіти» в форматі дистанційного навчання магістрантів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Проаналізовано труднощі дистанційного навчання, які переживають здобувачі вищої освіти – майбутні педагоги. В результаті дослідження рівня конфліктологічної компетентності магістрантів СумДПУ імені А. С. Макаренка – майбутніх вчителів визначено, що більшість здобувачів освіти мають середній і високий рівень визначеної компетентності.

Вказане свідчить про усвідомлене відношення майбутніх вчителів до орієнтації на конструктивну взаємодію, впевненість в собі, емоційний самоконтроль. Впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, зокрема, – інтерактивних методів навчання, під час вивчення дисципліни «Психологія освіти», ефективно впливає на процес формування компонентів конфліктологічної компетентності магістрантів – майбутніх педагогів.

Annotation

The article analyzes the term of «competence», «conflictological culture», «conflictological competence». The components of the conflictological competence of a modern teacher are defined and analyzed. The organization specifics of the study of the discipline “Educational Psychology” in the format of distance learning of master’s degree students of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko is characterized. The difficulties of distance learning experienced by students of higher education – future teachers – have been analyzed. As a result of the study the of conflictological competence level of the master’s degree students of Sumy State University named after A. S. Makarenko, it is determined that the majority of future teachers have an average and high level of defined competence.

This testifies to the conscious attitude of future teachers to the orientation of constructive interaction, self-confidence, emotional self-control. The introduction of innovative pedagogical technologies into the educational process, in particular, interactive teaching methods, during the study of the discipline «Educational Psychology», effectively affects the process of forming the components of conflict competencies of master’s degree students – future teachers.

Ключові слова: компетентність, конфліктологічна культура, конфліктологічна компетентність, компоненти конфліктологічної компетентності, інтерактивні методи навчання.

Key words: competence, conflictological culture, conflictological competence, components of conflictological competence, interactive teaching methods.

Вступ

Підготовка майбутнього педагога в закладах вищої освіти України ґрунтується на компетентнісному підході, що є пріоритетним завданням сьогодення. Компетентність – здатність, можливість фахівця виконувати завдання професійної діяльності, спираючись на систему знань, і не лише професійної галузі, а також, вмінь і навичок їх здійснення в складних умовах сучасного життя. Це, також, – і специфічний спосіб мислення, система сформованих гуманістичних цінностей особистості. Підготовка педагогів в закладах вищої освіти, (надалі – ЗВО), в умовах дистанційної форми навчання залишається актуальною проблемою в зв'язку з розробками ефективних технологій освітнього процесу з метою освоєння здобувачами вищої освіти професійних знань і набуття необхідних для здійснення професійної діяльності компетентностей. Окремого значення в сучасному житті набуває необхідність формування у студентів і магістрантів ЗВО – майбутніх вчителів конфліктологічної компетентності, як складової конфліктологічної і професійної культури педагога.

Особливості формування компетентностей майбутніх фахівців в умовах дистанційної форми навчання представлені в роботах О. А. Бакаленко, О. Д. Волконської, Н. В. Добровольської, О. Лаврентьевої, Г. Корінної, Д. М. Нестерчук, Н. В. Москалюк, М. М'ястковської, І. Кобилянської, І. Проценко, О. М. Лутаєнко, Т. Собченко, С. Філь, О. Сергійчук, Ю. Смолянко, П. Якименко, С. Якименко, Цісарук, В. Ю. Цісарук та багатьох інших дослідників

Особливості процесу формування компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів висвітлено в дослідженнях О. В. Воронцової, А. А. Вербицького, Ю. Данечкіна, А. В. Дорохової, О. І. Денісова, О. С. Жук, Д. В. Івченко, О. А. Зарічанського, М. І. Кляп, М. І. Кабачинського, І. В. Козич, Л. Б. Нікіфорової, А. Б. Немкової, Н. В. Підбуцької, Н. В. Самсонової, Л. А. Петровської, В. І. Свистун, Б. С. Філь, Л. Н. Цой, І. Хасан, О. І. Щербакової, М. Христюк, Л. Ярослав, В. В. Ягупов та інших.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей формування компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів під час вивчення дисципліни «Психологія освіти» в умовах дистанційного навчання і емпіричному дослідженні рівня конфліктологічної компетентності магістрантів СумДПУ імені А. С. Макаренка – майбутніх педагогів.

Дослідження побудовано з використанням методів комплексного аналізу, теоретичного аналізу джерельної бази, систематизації даних. В емпіричній частині застосовувалась психологічна методика «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (автори П. П. Хеппнер, І. Х. Петерсен).

1. Теоретичне дослідження поняття «конфліктологічна компетентність» та його значення в системі професійних компетентностей педагога

1.1. Конфліктологічна компетентність педагога. За О. Сергійчук, «компетентність» є інтегрованою особистісною характеристикою фахівця, що характеризує можливість як вирішення типових завдань діяльності, так і розв'язання нестандартних проблем реального життя. Вказане ґрунтується на системі знань, досвіду фахівця, його норм і

цінностей [9, с. 198]. Професійна компетентність вчителя передбачає його можливості ефективно вирішувати завдання професійної педагогічної діяльності [12, с. 205].

Підготовка майбутнього педагога в ЗВО, згідно аналізу досліджень, представленою в праці О. А. Бакаленко, це – підготовка професіонала з розвиненим критичним мисленням, що володіє розвиненими прогностичними функціями, організаційними і комунікативними здібностями, навичками, вміннями. Це – компетентний фахівець в сфері сучасної інформації, що займається постійною самоосвітою, його мета – удосконалення системи професійної компетентності [1, с. 133]. Вказане є необхідністю сьогодення, оскільки в наш час загострюється професійна конкуренція і професійна успішність людини як фахівця буде ґрунтуватися на сформованих психологічних компетентностях.

Конфліктологічна культура, за М. І. Кабачинським, О. С. Жук, Н. В. Самсоною, Н. В. Підбуцькою, полягає у ефективному використанні професійно-орієнтованих знань в процесі конфліктної взаємодії [3, с. 300]. Згідно Н. В. Самсоною, до структури конфліктологічної культури фахівця відноситься:

- грамотність в галузі конфліктології;
- наявність досвіду використання знань на практиці, вмінь конструктивного вирішення конфліктів;
- навичок діагностики конфліктних ситуацій і прогнозування наслідків;
- вмінь «керувати» конфліктом в професійному середовищі [7, с. 589].

Проблеми підготовки компетентних педагогів в ЗВО пов'язані з складними умовами сьогодення, військовими діями на території України, навчання в більшості закладів освіти здійснюється, переважно, в дистанційному форматі або в змішаній формі.

Конфліктологічна компетентність, відповідно результатів сучасних досліджень, є розумінням людиною природи конфліктів, її здатність до ефективної взаємодії в конфліктах; вмінь конструктивно розвивати конфлікт і прогнозувати наслідки, обирати стратегії поведінки; визначати емоційні і особливості людей; вміти використовувати технології запобігання та подолання конфлікту [10, с. 20-21]. Згідно праць Т. Дзюби, конфліктологічна компетентність надає можливість конструктивного розв'язання конфліктів; оволодівати технологіями розв'язання конфліктів [10, с. 20-21].

За І. В. Козич, конфліктологічна компетентність – це здатність розуміти умови і закономірності проходження етапів конфлікту, а на основі прогностичних вмінь користуватися конфліктом для досягнення мети [10, с. 21].

Конфліктологічна компетентність, яка є основою конфліктологічної культури, і входить до професійної компетентності фахівця, має в своїй основі систему наукових знань з питань соціальної і вікової психології, конфліктології, психології особистості, навичок конфліктної взаємодії, розвитку особистісних якостей, володінні різними стратегіями поведінки в конфліктній взаємодії і прогнозуванні їх наслідків [10, с. 20-24]. Визначені складові формуються в процесі навчання майбутнього вчителя в закладі вищої освіти і реалізуються під час педагогічної практики.

1.2. Компоненти конфліктологічної компетентності педагога. Згідно науковим доробкам дослідників, конфліктологічна компетентність вчителя містить наступні компоненти. інформаційний, операційний компонент, аксіологічний компоненти. Інформаційний компонент полягає в наявності системи знань конфліктології, а саме, – типологія конфліктів, структура, динаміка проходження конфлікту, стратегії поведінки учасників, механізми розв'язання конфліктів. Операційний компонент містить вміння педагога впливати на конфліктну ситуацію, конструктивно її вирішувати, приймати відповідальність за наслідки. Аксіологічний компонент полягає у мотиваційній, рефлексивній, вольовій, емоційній функції управління конфліктами [7, с. 591].

2. Особливості формування компонентів конфліктологічної компетентності магістрантів СумДПУ імені А. С. Макаренка – майбутніх вчителів під час вивчення дисципліни «Психологія освіти» в умовах дистанційного навчання

2.1. Структура навчальної дисципліни «Психологія освіти» і специфіка її організації в умовах дистанційного навчання. Успішність навчання майбутніх педагогів залежить від ефективності організації освітнього процесу в ЗВО. Дистанційне навчання потребує специфічної організації освітнього процесу: платформи дистанційної освіти; організації взаємодії учасників освітнього процесу, організації консультативної підтримки в дистанційному форматі. Мета створення дистанційної освіти полягає у забезпеченні доступу до всіх освітніх ресурсів закладу вищої освіти [11]. В умовах дистанційного навчання значна кількість часу відводиться на самостійну роботу здобувачів вищої освіти. Труднощі студентів і магістрантів, що навчаються дистанційно, пов'язані з організацією самоосвіти, відсутність реального міжособистісного спілкування. Також, організація дистанційного навчання потребує солідного технічного забезпечення, а від учасників освітнього процесу вимагається достатній рівень володіння комп'ютерними технологіями і навичками самоорганізації життя.

Перевагами дистанційного навчання є наступні: можливість для здобувачів освіти самостійної регуляції та корекції навантаження, формування вмінь самоорганізації, наявність вільного доступу до навчального матеріалу в будь-який час, можливості самоосвіти.

Дистанційне навчання для таких категорій населення, як таких, що територіально віддалені від закладу освіти, громадян іноземних держав, людей, що мають бажання отримати декілька спеціальностей відкриває широкі можливості. Контингент здобувачів освіти дистанційної форми – це військовослужбовці, здобувачі освіти територіально віддалені від ЗВО, громадяни України у декретній відпустці, люди з особливими освітніми потребами, фахівці, що прагнуть підвищувати кваліфікацію [8, с. 193].

Організація дистанційного навчання має переваги: доступ до електронних бібліотек в будь-який час; приймати участь в «гостьових» лекціях; здійснення здобувачами безперервної освіти; дистанційна участь в різнорівневих наукових конференціях і інших наукових заходах [4, с. 303]. Також, в умовах дистанційного навчання викладач може надавати методичну допомогу і проводити консультації в будь-який час за узгодженням зі студентською аудиторією, дистанційно підвищувати кваліфікацію, тощо [6, с. 132; 5, с. 73].

Дисципліна «Психологія освіти» входить до основного блоку освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні за спеціальностями 014 Середня освіта галузі знань 01 Освіта / Педагогіки в СумДПУ імені А. С. Макаренка. Мета вивчення дисципліни полягає у формуванні у магістрантів знань про психологічні особливості процесу навчання та виховання, формуванні професійних компетентностей з метою ефективного виконання завдань професійній педагогічній діяльності.

До дисципліни «Психологія освіти» включено теми, що сприяють формуванню компонентів конфліктологічної компетентності. Тема «Психологія педагогічної діяльності» містить інформацію щодо можливостей здійснення психологічного аналізу педагогічного спілкування. Вивчаються питання конфліктів, що виникають в процесі педагогічного спілкування, проблеми психологічного клімату в колективі, питання професійної деформації і успіху в професійній діяльності особистості, питання підготовки майбутнього педагога до роботи з дорослими. Тема «Психологія здобувачів освіти» передбачає оволодіння знаннями вікових особливостей розвитку особистості, розуміння конфліктної поведінки представників різних вікових періодів, конструктивної взаємодії в педагогічній діяльності. Тема «Психологічна безпека освітнього середовища». передбачає оволодіння знаннями базового поняття «безпечне освітнє середовище», поняття «булінг» і протидії булінгу в закладах освіти, відповідальності за порушення безпеки освітнього середовища.

Конфліктологічна компетентність здобувачів вищої освіти – майбутніх педагогів залежить від впровадження під час вивчення навчальної дисципліни «Психологія освіти» інтерактивних методів навчання – робота в проблемних групах, «мозковий штурм», тренінги, виконання навчально-дослідних завдань з дисципліни.

2.2. Дослідженні рівня конфліктологічної компетентності магістрантів СумДПУ імені А. С. Макаренка – майбутніх вчителів за допомогою психологічної методики «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (автори П. П. Хеппнер, І. Х. Петерсен). Відповідно до вище зазначеного, було організовано і проведено дослідження рівня розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів – магістрантів СумДПУ імені А. С. Макаренка з використанням психологічної методики «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» (автори П. П. Хеппнер, І. Х. Петерсен) [2, с. 14-15]. Учасники дослідження мають рівень вищої освіти – «бакалавр», проходили всі види педагогічної практики. Учасники дослідження вивчали дисципліну «Психологія освіти» в дистанційному форматі, з використанням можливостей проведення «Zoom» – конференцій.

В ході організації освітнього процесу використовувались інтерактивні методи: робота в мікрогрупах над проблемними дискусійними питаннями тем дисципліни з публічною презентацією результатів самостійної дослідницької діяльності; організація і проведення дискусій щодо проблемних питань тем вивчення; участь здобувачів освіти у різнорівневих наукових конференціях та інших наукових і науково-методичних заходах.

Аналіз результатів дослідження свідчить про наступне. Метою дослідження за психологічною методикою «Оцінка рівня компетентності у вирішенні конфліктів» є визначення рівня розвитку конфліктологічної компетентності за наступними шкалами – низький, середній і високий рівень. У 65% учасників дослідження визначено середній, у 35% – високий і у 5% низький рівень розвитку конфліктологічної компетентності. Визначене свідчить про усвідомлене відношення до різних варіантів взаємодії, зокрема, – і конфліктної, про високий рівень емоційно-вольового контролю здобувачів вищої освіти, розвинуту особистісну самоповагу, наявність об'єктивної самооцінки, готовності і організації конструктивної взаємодії.

Заключення

Завдання закладу вищої освіти – підготовка майбутніх педагогів, здатних виконувати завдання професійної діяльності в досить складних умовах на основі володіння системою професійних компетентностей, і, зокрема, – конфліктологічної компетентності. Результати проведеного дослідження рівня розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх педагогів свідчать про усвідомлене відношення магістрантів до процесу взаємодії, розвинений емоційно-вольовий самоконтроль майбутніх педагогів, орієнтацію на конструктивну позицію у спілкуванні і взаємодії.

Впровадження в процес вивчення магістрантами – майбутніми педагогами СумДПУ імені А. С. Макаренка навчальної дисципліни «Психологія освіти» інтерактивних методів навчання, роботи в мікрогрупах, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань з подальшою публічною презентацією результатів, проходження педагогічної практики, сприяє формування компонентів конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів. Перспективою подальших досліджень вбачаємо в розробці методичного забезпечення освітнього процесу в умовах дистанційного навчання здобувачів вищої освіти в ЗВО.

Література

1. БАКАЛЕНКО О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*. Випуск 58. 2018. С. 132-138.

2. ДЗЮБА Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / За наук. ред. Л. М.Карамушки. Полтава: ПОШПО. 2005. 64 с.
3. КАБАЧИНСЬКИЙ М. І., ЖУК О. С. Конфліктологічна культура як умова професійної успішності сучасного фахівця сфери обслуговування. Вісник Хмельницького національного університету. 2010. № 6. Т. 4. С. 300-303.
4. ЛУТАЄНКО О. М. Формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах сучасної освіти: теоретичні аспекти. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2304/1/O_Lutayenko_GI.pdf.
5. МЯСТКОВСЬКА М., КОБИЛЯНСЬКА І. Перспективи розвитку дистанційної освіти в контексті компетентнісного підходу. Педагогіка безпеки. 2019. № 1. С. 72-77. Режим доступу: <http://surl.li/oqmyb>.
6. НЕСТЕРЧУК Д. М. Особливості дистанційного навчання в умовах компетентнісного підходу. Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції пам'яті В. В. Овчарова «Сучасний стан та перспективи розвитку електротехнічних систем», 15-29 квітня 2021 року. Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного С. 132-133. Режим доступу: <http://surl.li/oqmxq>.
7. ПУХНО С. В. Особливості формування конфліктологічної культури майбутніх вчителів в системі вищої освіти. Science and education for sustainable development. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice Monograph 50. Publishing House of University of Technology, Katowice. 2022. С. 589-607.
8. САМОЛЮК Н., ШВЕЦЬ М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. Нова педагогічна думка. 2013. № 1.1. С. 193.
9. СЕРГІЙЧУК О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (2). С. 198-206.
10. ФІЛЬ С. С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2011. Т. 123. С. 20-24.
11. ЦІСЕЦЬКИЙ О. Формування конфліктологічних компетентній у студентів вищих навчальних закладів Регіональні аспекти розвитку продуктивних сил України. 2012. Вип. 17. С. 56-59. Режим доступу: <http://surl.li/oqmyi>.
12. ЯКИМЕНКО С., ЯКИМЕНКО П. (2011). Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч. 1). С. 205-211.

Information about authors:

Svitlana Pukhno – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine.



978-83-969890-2-4