

Бердянський державний педагогічний університет



IV

ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО IV

Міжнародний збірник наукових праць

За загальною редакцією

Тетяни Несторенко

Ренати Бернатової

Александра Остенди

Бердянськ – 2019

Бердянський державний педагогічний університет



ОСВІТА І СУСПІЛЬСТВО IV

Міжнародний збірник наукових праць

За загальною редакцією

Тетяни Несторенко

Ренати Бернатової

Александра Остенди

Бердянськ – 2019

ISBN 978-83-952000-9-0

*Рекомендовано Вченою радою гуманітарно-економічного факультету
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 20.05.2019 р.)*

Освіта і суспільство IV. Міжнародний збірник наукових праць. – Бердянський державний педагогічний університет, 2019; ISBN 978-83-952000-9-0. Видавництво Вищої технічної школи в Катовіце, Польща; 263 с., іл., табл., бібл.

Рецензенти:

*д.і.н., проф. Ігор Лиман (Україна)
doc. PaedDr. Ján Kancír, PhD. (Словаччина)
Славомір Шліва, PhD. (Польща)*

Редакційна колегія

*доц. RNDr. Рената Бернатова, Ph.D. (Словаччина)
doc. Ing. Яна Бургерова, Ph.D. (Словаччина)
mgr. Магдалєна Вєжбік-Стронська (Польща)
mgr. Тетяна Зубро, Ph.D. (Словаччина)
к.і.н., доц. Тамара Макаренко (Україна)
к.е.н., доц. Олександр Несторенко (Україна)
к.е.н., доц. Тетяна Несторенко (Україна)
проф. WST Александер Остенда, Ph.D. (Польща)
проф. WSZiA Тадеуш Покуса, Ph.D. (Польща)
к.ф.-м.н., доц. Яна Сичікова (Україна)*

Видавництво

*Вища технічна школа в Катовіце
40-555 Польща, Катовіце, вул. Рольна, 43*

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

© Т. Несторенко, Р. Бернатова, А. Остенда, 2019.

ISBN 978-83-952000-9-0

© Автори статей, 2019.

ВСТУП	5
ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА	6
Zuzana Fečíková. Zasady racionálnej výživy pre žiakov mladšieho školského veku a jej implementácia v štátnom vzdelávacom programe ISCED 1	6
Hedviga Hafičová. Programovanie na hodinách informatiky primárneho stupňa vzdelávania	12
Jozef Liba. Edukačné východiská výchovy k zdraviu u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia	20
Monika Miňová. Názory a predstavy detí o rodine	26
Monika Miňová, Hedviga Hafičová. Environmentálna výchova v predprimárnom vzdelávaní na Slovensku	36
Marek Mokriš. Pozícia predprimárneho vzdelávania v školských systémoch v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku z pohľadu dimenziu času edukácie	43
Milica Sabolová. Výchova k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom elektronickej myšlienkovvej mapy	52
Edita Šimčíková. Matematická príprava detí v materských školách v Poľsku	66
Надія Георгян, Марина Демченко. Формування творчих музично-ритмічних здібностей дошкільників як психолого-педагогічна проблема	74
ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ	82
Renáta Bernátová. Elektronické testovanie prírodovedných poznatkov	82
Vladimír Fedorko. Environmentálna etika	89
Sergiy Gurov. Conceptual theses of literature impact on education of students' spiritual and moral values	93
Jana Hnatová, Adam Hnat. Rozšírená realita vo vzdelávaní	100
Alla Kutsak. A view on the problem of information-psychological safety of students: approaches to analysis	109
Erika Novotná. Výzvy pre vzdelávanie 21. storočia a vysokoškolská príprava učiteľov	114
Alena Prídavková. Pregraduálna matematická príprava učiteľov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Taliansku a na Slovensku	122
Lucia Šepeláková. Metóda brainstorming vo vyučovaní	128
Тетяна Христова. Сучасний стан готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах	133

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА	146
Dávid Gaľa, Lucia Mikurčíková. Názory učiteľov základných škôl v Prešovskom a Košickom kraji na vybrané oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	146
Bibiána Hlebová. Kognitívna stimulácia žiakov z marginalizovaných rómskych komunít na špeciálnej základnej škole	153
Jana Kačmárová. Školský vzdelávací program ako indikátor inkluzívneho vzdelávania	168
Jana Kožárová, Andrea Greško–Gmotričová. Diagnostika školskej zrelosti u detí s mentálnym postihnutím a u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia	175
Patrícia Mirdalíková. Protidrogová výchova v školských vzdelávacích programoch špeciálnych základných škôl na Slovensku	190
Alena Sedláková. Výtvarný prejav autistických žiakov v špeciálnej základnej škole	198
 ЕКОНОМІКА І ОСВІТА	205
Aleksander Ostenda, Mgdalena Wierzbik-Strońska. Suburbanizacja a jakość życia	205
 МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ	210
Slavomír Capek. Detská reflexia fantastických aspektov architektúry rozprávkového mesta Kocúrkova v ilustračnom zobrazení ilustrátora Ondřeja Sekoru	210
Anna Derevjaníková. Tradičná ľudová kultúra v škole 21. storočia	227
Martin Dzurilla. Konkretizácia hudobných softvérov a ich využitie v príprave učiteľa hudobnej výchovy	233
Klaudia Košalová. Socializačné komponenty hudby v intenciách realizácie muzikoterapie u žiakov s hyperkinetickou poruchou	241
Zuzana Sláviková. Hodnotové aspekty a formovanie hudobného vkusu detí a mládeže	248
 ПСИХОЛОГІЯ І ОСВІТА	256
Nikoleta Izdenczyová. Sebaponímanie žiaka a možnosti jeho pozitívneho ovplyvňovania v školskom prostredí	256

ВСТУП

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

Освіта є віддзеркалюванням багатогранності суспільного життя. В той же час, стрімкі зміни в політичних, соціальних, економічних, наукових, інформаційних та технологічних сферах суспільства потребують таких же, а то й стрімкіших змін в освіті.

Перетворення освіти в сучасну епоху на основний фактор сталого соціально-економічного розвитку суспільства потребує постійного оновлення структури, змісту, методології, механізмів та технологій освіти, згідно з викликами сьогодення та тенденцій майбутнього. Тому дискусії про взаємозв'язок освіти, науки і суспільства є, як завжди, актуальними та стають все більш гострими.

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

У збірнику знайшли відображення наступні напрямки розвитку педагогічних та суміжних соціальних наук в сучасних суспільних умовах:

- дошкільна освіта;
- педагогіка вищої школи;
- спеціальна освіта;
- економіка і освіта;
- музика і мистецтво в педагогіці;
- психологія і освіта.

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

З повагою,
Тетяна Несторенко,
Рената Бернатова,
Александр Остенда.

ДОШКІЛЬНА І ПОЧАТКОВА ОСВІТА

PER-SCHOOL AND ELEMENTARY PEDAGOGY

ZASADY RACIONÁLNEJ VÝŽIVY PRE ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU A JEJ IMPLEMENTÁCIA V ŠTÁTNOM VZDELÁVACOM PROGRAME ISCED 1

NUTRITION MEASURES FOR PUPILS AT THE PRIMARY LEVEL OF EDUCATION AND ITS IMPLEMENTATION IN THE STATE EDUCATIONAL PROGRAM ISCED 1

Zuzana Fečíková

Zuzana Fecikova

Abstrakt

Príspevok prezentuje zásady a princípy racionálnej výživy ako nezastupiteľnej súčasti výchovy k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania. Uvádza výživové odporúčania s cieľom podporiť zdravie žiaka a formovať u neho návyky zdravého životného štýlu. Konkretizuje pyramídu výživy vhodnú pre žiakov mladšieho školského veku ako jednu z foriem vzdelávania v danej oblasti. Následne analyzuje Štátny vzdelávací program ISCED 1 s prepojením na uvedenú problematiku.

Annotation

The paper presents the principles and axioms of nutrition, which we consider to be an indispensable part of health education at the primary level of education. Offers nutritional recommendations to support and protect the health of the pupil and to form the habits of a healthy lifestyle. Provides the Nutritional Pyramid suitable for pupils at the primary level of education as one of the forms of education in the field. Then analyzes the ISCED 1 State Educational Program with a link to the issue.

Ключові слова: Вїжива. Здрaвї житовнї штїл. Младшї шкoлскы век. Здрaвїе.

Key words: Nutrition. Healthy lifestyle. Primary level of education. Health.

Úvod

Oblasť výživy považujeme za dôležitú a významnú súčasť výchovy k zdraviu. Závodná (2005) definuje **výchovu k zdraviu** ako výchovnú a edukačnú činnosť, ktorej cieľom je cieľavedome, systematicky a permanentne vytvárať a posilňovať uvedomené a zodpovedné

správanie sa jedinca v spoločnosti. Ide o interdisciplinárny odbor, ktorý sa predovšetkým zameriava na oblasť vedomostí, návykov a postojov s cieľom chrániť a podporovať zdravie človeka (Bašková a kol. 2009). Na základe uvedeného môžeme konštatovať opodstatnené postavenie vzdelávania v oblasti výživy v rámci výchovy k zdraviu na primárnom stupni vzdelávania. Liba (2016, s. 101) uvádza, že **výživa** je „*charakterizovaná kvantitou a kvalitou prijímanej potravy potrebnej pre životné pochody organizmu. Racionálne výživa má zodpovedať svojím množstvom (kvantitou vyjadrenou v jouloch alebo kalóriách) a svojím zložením (kvalitou vyjadrenou podielom bielkovín, cukrov, tukov, vitamínov, minerálnych látok, vody) potrebám organizmu.*“ Správne vyváženou výživou, ako uvádzajú Peterková, Paveleková (2008) môžeme podporiť imunitný systém a tiež predchádzať jednotlivým civilizačným ochoreniam (rakovina, cukrovka, ochorenia srdcovo – cievneho systému, osteoporóza, malokrvnosť). Na základe potvrdených vedeckých expertíz autorky dopĺňajú, že naše zdravie je až v 40 – 60 percentách podmienené práve výživou. Príčiny negatívnych zmien v telesnom, duševnom a sociálnom zdraví dieťaťa môžeme často pripisovať podľa O'Dea (2014) nedodržovaniu pravidiel zdravej výživy a zdravých stravovacích návykov. Zároveň však upozorňuje, že tieto faktory sú prepojené s najmä pohybovou aktivitou a spánkovým režimom. Veselá, Staňková (2008) dopĺňajú, že dodržiavanie zásad zdravej výživy a telu primeraného pitného režimu prispievajú k dosahovaniu lepších školských výsledkov.

1. Zásady racionálnej výživy pre žiakov mladšieho školského veku

Na základe uvedeného formulujeme zásady racionálnej výživy podľa Béderovej (2004), Helda (2006), Kalinovej (2013), Maloviča (2003), Matejovičovej a kol. (2007), Mužíka, Mužíkovej a kol. (2014) takto:

- strava by mala byť vyvážená a pestrá;
- obmedziť príjem tukov – konzumáciu vyprážaných jedál obmedziť na minimum;
- denná dávka celkového tuku by u školáka nemala prekročiť hranicu 55 g;
- obmedziť príjem soli, aby denná dávka školáka neprekročila množstvo 4 g;
- odporúča sa jemne koreniť, vhodnými formami korenia sú aj rôzne vňate;
- denná dávka cukru u školáka by mala byť do 35 g, čo približne predstavuje 7 lyžičiek;
- vhodné sú potraviny s nízkym obsahom jednoduchých cukrov;
- zabezpečiť dostatočný prísun vlákniny a sacharidov;
- čím je dieťa mladšie, tým viac by mali byť v jeho strave zastúpené bielkoviny (s vyšším podielom živočíšnych bielkovín);
- zvyšovať denný príjem ovocia a zeleniny;
- nezanedbávať dostatočný príjem vitamínov a minerálnych látok;
- medzi jedlami prijímať dostatok tekutín;
- v priebehu dňa by deti mali prijať vodu v rozmedzí 10 – 15 % z ich telesnej hmotnosti (na porovnanie, u dospelých je to 2 – 4 % z ich telesnej hmotnosti).

2. Oblasť výživy v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1

V súvislosti s uvedeným považujeme za potrebné poukázať na oblasť výživy, ktorá je implementovaná v **Štátnom vzdelávacom programe**, ktorý „*predstavuje záväzný národný rámec pre primárne vzdelanie – 1. stupeň základných škôl. Reprezentuje prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania. Je východiskovým dokumentom na prípravu školských vzdelávacích programov, ktoré predstavujú druhú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania*“ (iŠVP 2015, s. 3). Dôležitosť oblasti výživy je podporená jedným zo

všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania a to konkrétne: „*viest' žiakov k zodpovednému aktívnemu prístupu k ochrane a upevňovaniu svojho zdravia*“ (iŠVP 2015, s. 4). Na základe obsahovej analýzy Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 môžeme konštatovať, že oblasť výživy je v najvyššej miere zastúpená vo vyučovacích predmetoch Telesná a športová výchova, Prírodoveda, Prvouka, Pracovné vyučovanie a z časti aj vo vyučovacom predmete Vlastiveda.

Vyučovací predmet **Telesná a športová výchova** je okrem iného zameraný na zdravé a nezdravé potraviny a na schopnosť rozlišovať medzi zdravou a nezdravou výživou. Ďalej je tu spomenutý pitný režim a význam jeho dodržiavania (iŠVP Telesná a športová výchova 2015). Tento predmet je vyučovaný v každom ročníku na primárnom stupni vzdelávania s časovou dotáciou dve hodiny do týždňa v rámci každého ročníka (iŠVP Rámcový učebný plán 2015). Vo vyučovacom predmete **Prírodoveda** žiaci nadobúdajú poznatky o potravinovej pyramíde, pitnom režime, obezite a učia sa vytvárať jedálny lístok, ktorý dodržiava zásady správnej životosprávy. Okrem uvedeného žiaci získavajú poznatky o jednotlivých plodinách, rastlinách, liečivých bylinách a odvaroch z nich, ďalej o kvasinkách či plesniach (iŠVP Prírodoveda 2015). Jeho časová dotácia je jedna vyučovacia hodina v treťom ročníku a dve vyučovacie hodiny v štvrtom ročníku v rámci jedného týždňa na primárnom stupni vzdelávania (iŠVP Rámcový učebný plán 2015). Vyučovací predmet **Prvouka** ponúka základné informácie o význame chovu živočíchov, o význame vody a rastlinných semien, čo tiež považujeme za súčasť vzdelávania v oblasti výživy, nakoľko živočíšne mäso či rastlinné semená sú jej súčasťou (iŠVP Prvouka 2015). Časová dotácia tohto predmetu je stanovená na jednu vyučovaciu hodinu v prvom ročníku a dve vyučovacie hodiny v druhom ročníku v rámci jedného týždňa na primárnom stupni vzdelávania (iŠVP Rámcový učebný plán 2015). Oblasť výživy okrajovo nachádzame aj vo vyučovacom predmete **Pracovné vyučovanie**, ktorý sa zameriava na sprostredkovanie informácií o nákupe potravín, o ich záručnej dobe, o mieste skladovania a tiež o príprave jednoduchých pokrmov (iŠVP Pracovné vyučovanie 2015). Tento predmet je vyučovaný v treťom a štvrtom ročníku na primárnom stupni vzdelávania s časovou dotáciou jedna hodina v rámci jedného týždňa (iŠVP Rámcový učebný plán 2015). Rovnako oblasť výživy nachádzame aj vo vyučovacom predmete **Vlastiveda**, ktorý sa vo svojich vzdelávacích štandardoch zameriava na starostlivosť o zdravie, ďalej na vianočné a veľkonočné sviatky, pri ktorých považujeme konzumáciu slávnostných jedál za neodmysliteľnú súčasť a teda aj tu vidíme možnosť prezentovať zásady zdravej výživy (iŠVP Vlastiveda 2015). Časová dotácia tohto predmetu je stanovená na jednu vyučovaciu hodinu v treťom ročníku a dve vyučovacie hodiny v štvrtom ročníku v rámci jedného týždňa na primárnom stupni vzdelávania (iŠVP Rámcový učebný plán 2015).

Vzdelávanie v danej oblasti má potenciál byť súčasťou obsahu aj ďalších vyučovacích predmetov. Možnú implementáciu vidíme vo vyučovacom predmete Slovenský jazyk a literatúra a to formou rozprávky, básne, hádanky, bábkového divadla, reklamy, tvorby receptu, diskusie, či vytváraním plagátu zdravej životosprávy. Ďalej môže byť realizovaná prostredníctvom Výtvarnej výchovy (koláž zdravej výživy) alebo tiež aj Hudobnej výchovy (hudobno – dramatické činnosti či hudobno–pohybové hry so zameraním na zdravú výživu). Za zaujímavé a podnetné považujeme sprostredkovanie oblasti zdravej výživy aj prostredníctvom vyučovacieho predmetu Informatika a to využitím rôznych webových stránok, edukačných aplikácií alebo videí, ďalej vo vyučovacom predmete Matematika formou slovných úloh, hier s platidlami (nákup zdravých potravín) či formulovaní výrokov o zdravej životospráve (iŠVP Slovenský jazyk a literatúra 2015, iŠVP Výtvarná výchova 2015, iŠVP Hudobná výchova 2015, iŠVP Informatika 2015, iŠVP Matematika 2015).

Oblasť výživy nachádzame aj v prierezových témach **Ochrana života a zdravia** a **Osobnostný a sociálny rozvoj**. Tie sa prelínajú jednotlivými vyučovacími predmetmi

a jedným z ich cieľových zameraní je orientácia na základné princípy zdravého životného štýlu. Rovnakú formuláciu nachádzame aj pri prierezovej téme **Výchova k manželstvu a rodičovstvu** (iŠVP 2015). Implementácia vzdelávania v oblasti racionálnej výživy do jednotlivých vyučovacích predmetov a tiež v rámci prierezových tém je v kompetencii učiteľa a v neposlednom rade závisí aj od jeho tvorivého prístupu.

3. Vzdelávanie v oblasti výživy

Na základe uvedeného považujeme vzdelávanie v oblasti výživy za významné a podstatné. Na úrovni školy sa javí ako vhodné podporovať nasledujúce tendencie:

- realizovať aktívne besedy na tému zdravý životný štýl, zdravé stravovanie;
- snažiť sa o zvyšovanie počtu žiakov, ktorí sa stravujú v školských stravovacích zariadeniach (jedálne);
- podporovať efektívne a pravidelné vzdelávanie v danej oblasti so zameraním na najnovšie poznatky (Béderová 2004, Kalinová 2013).

Takéto vzdelávanie je tiež podporované rôznymi programami. Mužík, Mužíková a kol. (2014) vytvorili program **Pohyb a výživa** s motivačným označením VIP. Stručne uvedieme 6 priorít školy a 6 priorít žiaka v oblasti výživy, ktoré sú cieľovým zameraním programu.

6 priorít školy:

- I. Pravidelnosť** – pravidelný stravovací a pitný režim.
- II. Pestrosť** – strava by mala byť chutná, pestrá a najmä zdravá.
- III. Primeranosť** – škola vedie žiakov k striedanej konzumácii potravín, ktoré nie sú vhodné pre zdravie (mastné jedlá, sladkosti, sladené nápoje a pod.)
- IV. Príprava** – učitelia majú dostatok overených informácií z oblasti výživy a pitného režimu.
- V. Pravdivosť** – učivo o výžive je možné implementovať do povinných predmetov.
- VI. Pitný režim** – učitelia napomáhajú žiakom dodržiavať pitný režim, ktorý by mal byť tvorený predovšetkým čistou vodou, čajom a mierne ochutenými nápojmi.

6 priorít žiaka:

- I. Pravidelnosť** – žiak sa snaží dodržiavať pravidlo 5 – 6 jedál do dňa a zároveň sa usiluje o obmedzenie konzumácie jedla medzi nimi napr. veľkého množstva sladkostí.
- II. Pestrosť** – zo všetkých potravinových skupín si žiak vyberá stravu, ktorá je predovšetkým pestrá a zdravá.
- III. Primeranosť** – žiak si uvedomuje, že prejedanie sa nie je zdraviu prospešné.
- IV. Príprava** – žiak dodržiava zásady hygieny pred jedlom aj počas jeho konzumácie.
- V. Pravdivosť** – žiak využíva nadobudnuté a osvojené poznatky v každodennom živote.
- VI. Pitný režim** – žiak si uvedomuje, že základom pitného režimu je voda a snaží sa dodržiavať jeho zásady (Mužík, Mužíková a kol. 2014).

Tendencie podporovať vzdelávanie v oblasti výživy nachádzame aj v rámci programu „**Viem čo zjem**“, ktorý je súčasťou globálneho programu Nestlé Healthy Kids. Rozšíril sa do 84 krajín sveta. Na slovenských školách sa realizuje tretí rok a je predovšetkým určený pre deti vo veku 8 – 11 rokov. Do programu sa zapojilo už viac ako osem miliónov detí a jeho hlavným cieľovým zameraním je vzdelávať žiakov o racionálnej výžive a pitnom režime (www.viemcozjem.sk 2018).

Ďalej uvádzame **Pyramídu výživy** pre deti (obr. 1), ktorá ponúka skladbu jednotlivých druhov potravín, ich pomer a doporučené množstvo. Kocka v každej skupine potravín

predstavuje odporúčaný počet porcií v rámci denného jedálneho lístka dieťaťa. Pre lepšiu orientáciu, jedna kocka predstavuje jednu zatvorenú päť alebo otvorenú dlaň.

Strechu pyramídy tvoria rôzne dochucovadlá. Zaujímavosťou je aj tzv. „zákerná kocka“ (sladkosti, sladké nápoje, chipsy, údeniny, hranolky). Dieťa by nemalo denne prijať viac ako jednu „zákernú kocku“, pretože vtedy je ohrozená celá denná výživová skladba. Ďalej je do pyramídy zakomponované poschodie nápojov a tekutín, ku ktorým autori zaradzujú okrem iného aj mlieko. Ďalšie poschodia predstavujú obilniny s pekárenskými výrobkami a cestoviny, ovocie a zeleninu, mliečne výrobky a mäso (spolu s rybami, vajcami, orechami a strukovinami).



Obr. 1. Pyramída výživy pre deti

Zdroj: Pohyb a výživa 2014, s. 81

Pyramídu výživy pre deti považujeme za efektívnu pomôcku pri vzdelávaní v oblasti racionálnej výživy pre žiakov mladšieho školského veku. Stáva sa nápomocnou pri orientácii a správnom výbere zdravých potravín.

Záver

Oblasť výživy je dôležitou a nevyhnutnou súčasťou školskej edukácie na primárnom stupni vzdelávania. Okrem Štátneho vzdelávacieho programu tu pôsobia viaceré programy so zameraním na danú problematiku. Výchovný vplyv učiteľa na žiaka práve v období mladšieho školského veku je nezanedbateľný. Preto považujeme cieľavedomé vzdelávanie o zdravom životnom štýle, racionálnej výžive a pitnom režime za nezastupiteľnú súčasť edukácie na všetkých stupňoch škôl.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BAŠKOVÁ, M. a kol. 2009. *Výchova k zdraviu*. Martin: Osveta. ISBN 978-80-8063-320-2.
- BÉDEROVÁ, A. 2004. *Prednosti školského stravovania*. In: *Výživa a zdravie*. 2004. roč. 48, č. 1, str. 10-11.
- HELD, L. a kol. 2006. *Teória a prax výchovy k zdravej výžive v školách*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0920-0.
- MUŽÍK, V., MUŽÍKOVÁ L. a kol. 2014. *Pohyb a výživa: šesť priorit v pohybovom a výživovom režime žiakov na I. stupni ZŠ: pokusné overovanie účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků ZŠ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-070-1.

- O'DEA, J. 2014. *Food, activity and sleep: Three major factors that interrelate to affect children's health and well being*. In: Nutridate, vol. 3, 2014, no. 25, p. 2 – 5. ISSN 1835–5080.
- KALINOVÁ, M. 2013. *Stravovacie návyky žiakov mladšieho školského veku vo vzťahu k zdraviu*. In: Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii. [online]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Kalinova.pdf>.
- LIBA, J. 2016. *Zdravie, drogy, drogová prevencia. Terminologický a výkladový slovník*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978–80–555–1556–4.
- MALOVIČ, P. 2003. *Mlado až do staroby*. Banská Bystrica: IKAR. ISBN 80–551–0305–4.
- MATEJOVIČOVÁ, B. a kol. 2007. *Biológia detí a školská hygiena*. Nitra: FPV Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978–80–8094–113–0.
- PETERKOVÁ, V., PAVELEKOVÁ I. 2008. *Hodnotenie stravovacích návykov vybranej vzorky študentov základných a stredných škôl na Slovensku*. In: School and Health 21 Sociální a zdravotní aspekty výchovy ke zdraví. Vol. 3, 2008. Brno: MSD, s.r.o. ISBN 978–80–7392–043–2.
- Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy* (2015). Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [online]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>.
- VESELÁ, J., STAŇKOVÁ H. 2008. *Stravovací návyky žáku základní školy*. In: School and Health 21 Sociální a zdravotní aspekty výchovy ke zdraví. Vol. 3, 2008. Brno: MSD, s.r.o. ISBN 978–80–7392–043–2.
- Viem, čo zjem. 2018*. [online]. Dostupné z: www.viemcozjem.sk.
- ZÁVODNÁ, V. 2005. *Pedagogika v ošetrovatel'stve*. Martin: Osveta. ISBN 978–80–8063–193–2.

Author Information:

Mgr. Zuzana Fečíková, – Internal doctoral student, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Prešov, Prešov, Slovak Republic. E-mail: zuzana.fecikova@smail.unipo.sk

PROGRAMOVANIE NA HODINÁCH INFORMATIKY PRIMÁRNEHO STUPŇA VZDELÁVANIA

COMPUTERING ON COMPUTER SCIENCE LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

Hedviga Hafíčová

Hedviga Haficova

Abstrakt

Programovanie na prvom stupni základnej školy je nie často realizovanou, a podľa naši zistení, ani nie obľúbenou činnosťou učiteľov, na hodinách informatiky. Štúdia popisuje zistenia o programovaní na Slovensku u žiakov mladšieho školského veku, jednotlivé možnosti výučby programovania na hodinách informatiky na 1. stupni základnej školy. Zároveň prezentuje skúsenosti z vlastnej realizácie aktivít a výskumov. Napĺňanie obsahu programovania je možné prostredníctvom niekoľkých alternatív, je len na učiteľovi, či dokáže ponúkané využiť.

Annotation

Programming at primary school is not often implemented, and according to our findings, not even the favorite activity of teachers, in computer science lessons. The study describes the findings on programming in Slovakia for pupils of the younger school age, the individual possibilities of programming programming in computer science lessons at primary school. At the same time, it presents experiences from its own activities and research. Fulfilling the content of programming is possible through several alternatives, it is up to the teacher whether he can use the offered ones.

Kľúčové slová: *Informatika. Programovanie. Primárny stupeň vzdelávania.*

Key words: *Computer science. Computing. Primary school.*

Úvod

Informatika ako vyučovací predmet na 1. stupni základnej školy je stále najmladších predmetom v učebnom pláne štátneho vzdelávacieho programu. Svojim obsahom prezentuje činnosti bežného užívateľa informačno-komunikačných technológií, čo vyvoláva u mnohých vyučujúcich domnienku „ľahko zvládnuteľného predmetu“, zároveň špecifickým obsahom vytvára bariéry, ktoré je potrebné prekonať. Tematický okruh Algoritmické riešenie problémov, ktorého stanované ciele je možné naplňať aj programovaním, je podľa našich zistení, najobávanejším okruhom vo výučbe. To, že je tento okruh vnímaný ako problematický od úplného zaradenia predmetu do učebného plánu v roku 2008, popisujú Kochová, Bajerová, Klimová (2013). Slová autoriek potvrdzuje Fojtík (2007), ktorý konštatuje, že učitelia programovanie považujú za zložité a podľa jeho prieskumu by dokonca

nemalo byť súčasťou obsahu predmetu ani na druhom stupni. Radšej dávajú prednosť ostatným tematickým okruhom, klasickým užívateľským témam, ako je práca s programami z kancelárskeho balíka, grafike, internetu. Aj z tohto dôvodu vzniká stereotyp myslenia, že na informatike získavame vedomosti a zručnosti, ktoré budeme potrebovať, ale nevieme tam tvoriť. Aj keď práca s kancelárskym balíkom je ľahko dostupná, súhlasíme s názorom Kalaša (2019): „*hoci je informatika u nás povinným predmetom od tretieho ročníka základnej školy, na jej výučbu neexistuje dostatok vhodných programov a učebných materiálov*“.

Na Informatike je možné viesť vyučovací proces konštruktivistickým prístupom, kde si žiaci sami budú riešiť problémy, objavovať, budovať si svoje poznatky. V praxi sa však stretávame častejšie s zadávaním inštrukcií - zadania a informácie, pričom výučba prebieha frontálne (väčšina počítačových učebníc je prispôbená len pre individuálnu prácu pri počítači a nemá priestor na iné organizačné formy práce). Súhlasíme s názorom Feurzeiga (2010), ktorý konštatuje, že učenie sa vyžaduje obidva prístupy, inštrukcie aj konštrukciu poznatkov. Ide o prístupy, ktoré sa vzájomne podporujú a sú prepojené, inštrukcie často predchádzajú konštrukcii.

1. Programovanie na informatike

Programovanie je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu už v materskej škole. Práca s programovateľnými hračkami (najčastejšie Bee-Bot, ale aj BagerConstructa) je zadefinovaná aj vo výkonovom štandarde v tematickej oblasti Matematika a práca s informáciami „*vie pomocou tlačidiel prejsť určenú trasu a to aj s prekážkami, pritom zbiera a ukladá určené predmety, dodržiava správne poradie činností. Naraz dokáže naplánovať až 4 kroky takejto cesty.*“ (ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, 2016, s. 49) Na základe našich skúseností z pedagogickej praxe, deti predškolského veku zvládajú programovanie na danej úrovni aj s viacerými krokmi. Zaradenie Informatiky na 1. stupni v štátnom vzdelávacom programe od tretieho ročníka vytvára dlhú časovú medzeru medzi získanými a novonadobudnutými zručnosťami a ďalším ich rozvojom.

Tematický okruh Algoritmické riešenie problémov je rozdelený na menšie tematické celky – analýza problému; interaktívne zostavenie riešenia; pomocou postupnosti príkazov; interpretácia zápisu riešenia; hľadanie opravenie chýb. Učenie algoritmicky myslieť a programovať čisto na teoretickej báze je veľmi neefektívne. Pre výučbu informatiky Salanci (2001), vychádzajúc z Hejného (2009) uvádza etapy poznávacieho procesu pre vyučovanie informatiky: 1. motivácia, 2. zbieranie, 3. skúseností, 4. zovšeobecňovanie; 5. poznatok, 6. tréning poznatku.

Žiaci by mali mať možnosť aplikovať okamžite, a v príslušnom programovacom prostredí vidieť to, čo sa naučia. Len takto si učivo upevnia a zároveň si bezprostredne môžu overiť, či ich algoritmus funguje správne. Výučba algoritmov a programovania je neoddeliteľne spojená s prácou v príslušnom programovacom prostredí.

Siraj-Blatchford, Whitebread (2007 In Kabátová, Pekárová, 2010) odporúčajú tieto kroky:

- Vykonávanie konkrétneho postupu, hry s úlohami preusporiadanie (napr. chyť a presuň kamaráta, povedz príkaz a kamarát ho vykoná – živé programovanie),
- Používanie elektronických hračiek, hračiek na ovládanie (dopravné prostriedky, robotické zvieratá),
- Práca s programovateľnými hračkami, kde žiak zadáva postupnosť inštrukcií pre ich ovládanie priamo do hračky bez možnosti rozšírenia jej funkčnosti v počítači (napr. Bee-Bot).

Významnou (a často diskutovanou) časťou hodín informatiky je hodnotenie. Spišáková, Salanci (2017) pri programovaní oceňovali žiakov, ktorí majú iné riešenia problému ako

ostatní a tých, ktorí urobili chyby. Konštatujú, že robenie chýb je práve spôsob ako sa žiaci učia nové veci, získavajú sebavedomie a budú ochotnejší diskutovať o riešeníach.

1.1. Programovanie bez počítača

Cápay hovorí o informatike, ktorej je možné sa dotknúť. Používame aj slovné spojenie „živé programovanie“, pri ktorom ide o zážitkové učenie, napr. žiaci sa hrajú na programátorov a robotov, pričom jeden pokyny vydáva a druhý ich svojim pohybom (napr. po štvorcovej sieti) vykonáva. Ako uvádza Cápay (2015) prostredníctvom konštruktivistických hier, pohybových aktivít a manipuláciou s predmetmi sa dajú urobiť prvé kroky do počítačovej vedy.

Naše zistenia odhalili, že pri realizácii aktivít simulujúcich pravouhlý pohyb po štvorcovej sieti (so žiakmi tretieho ročníka), sa najčastejšie nevyskytovali chyby v zadávaní pokynov, ale pri ich realizácii (pri zmene pohybu vpravo vľavo), teda žiaci mali problém určiť správne pravú, resp. ľavú stranu.

1.2. Robotika

„Programovaním robota prichádzajú žiaci do priameho kontaktu s objektom, ktorý programujú, sledujú akciu, vidia aj chyby, môžu robota zostaviť a prispôbiť ho svojim predstavám. Stavbou robota sa precvičujú a zdokonaľujú v oblasti technického myslenia, mechaniky či fyziky“ (Hudík, 2017, s. 12). Uvedený autor prezentuje na svojej webovej stránke zoznam robotov a robotických stavebníc využiteľných pre programovanie na informatike v základnej škole (pre prvý aj druhý stupeň). Podľa Kabátovej, Pekárovej (2010) má edukačná robotika potenciál podporovať medzipredmetové vzťahy, myslenie v súvislostiach, rozvíjať tímovú prácu, rozvíjať u žiakov schopnosť plánovať, testovať svoje postupy a odstraňovať svoje chyby vo svojom riešení.

Nadväzujúc na skúsenosti žiakov s programovaním Bee-Botu v materskej škole je, podľa nášho názoru, pre žiakov najbližší prechod do edukačnej robotiky nadväzovať na doterajšie zručnosti a použiť Blue-Bot (obr. 1). Programujeme ho pomocou tabletu alebo počítača, ktorý je vybavený Bluetooth prostredníctvom voľne dostupnej aplikácie. Vykonávate pravouhlý pohyb. Na rovnakom princípe funguje Ozobot (obr. 2) programovaný pomocou webového editora OzoBlockly, ktorý vykonáva nielen pravouhlý pohyb. O možnostiach jeho využitia vo výchovno-vzdelávacom procese na hodinách informatiky píše Fojtík (2007). Horváthová a Klimová (2018) popisujú vo svojom príspevku možnosti využitia robota Phiro UnpluggedPro (obr. 3) pri výučbe programovania aj na prvom stupni základnej školy.



Obr. 1. BlueBot (vľavo), BeeBot

Zdroj: <https://www.bee-bot.us/replacement-parts/bot-step-ruler-20-pack.html>



Obr. 2. Ozobot

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



Obr. 3. Phiro Unplugged Pro Robot

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

Hrbaček, Tunkrová (2011) o výučbe robotiky uvádzajú, že musí byť hravá, na základe príbehov, ktoré sa tematicky viažu k preberanej téme, plná praktických ukážok a názorných vysvetlení. Autori dodávajú, že atmosféra má byť tvorivá a učiteľ má sprevádzať žiakov vlastným objavovaním a riešením. Zdôrazňujú, že žiaci sa nesmú podceňovať, pretože dokážu pri správnom vedení pochopiť aj veľmi zložité veci.

1.3. Programovacie prostredie pre žiakov mladšieho školského veku

V súčasnej dobe majú k dispozícii učiteľia rôzne programovacie jazyky využiteľné na hodinách informatiky. Programovací jazyk je možné deliť podľa rôznych kritérií. Z hľadiska vzťahu užívateľa k jazyku (potrebnej miery abstrakcie) sa ustálilo nasledovné rozdelenie programovacích jazykov na: detské programovacie jazyky, jazyky vyššej úrovne, jazyky nižšej úrovne. Na hodinách informatiky pre 1. stupeň základných škôl sa jednoznačne využívajú len detské programovacie jazyky. Spoločným menovateľom väčšiny programovacích jazykov, ktoré radíme do skupiny detské je určitý objekt, ktorý môžeme na základe zadávaných inštrukcií ovládať a takto vykonávať úlohy či vytvárať projekty rôzneho

druhu. Keďže ide o jazyky, ktoré sú primárne určené pre deti a mládež, obsahujú len niekoľko jednoduchých a intuitívnych príkazov, ale s možnosťou združovať tieto inštrukcie do obtiažnejších zoskupení. Samozrejmosťou je prostredie, ktoré je prispôbené spektru užívateľov, ktorým je určené. Vo väčšine prípadov nejde o programovanie prostredníctvom príkazov vo forme textu, ale pomocou ikon, ktoré ich nahrádzajú. Jednotlivé ikony si deti usporadúvajú spôsobom chyt'-ťahaj-pusť. Takto prispôbené prostredie je pre detského používateľa atraktívnejšie a poskytuje možnosť jednoduchšie si ozrejmiť základy programovania. Hlavnou úlohou týchto programov je poskytnúť ich používateľom prvý kontakt s programovaním ako takým.

1.3.1. Scratch

Scratch je detské programovacie prostredie, ktoré funguje na princípe intuitívneho napájania farebných dielikov (programovacích komponentov), ktoré spolu vytvárajú zložitejšiu konštrukciu. Dieliky reprezentujú jednotlivé príkazy, akými sú rôzne akcie a na ne nadväzujúce udalosti. Každý dielik má charakteristický tvar ako u puzzle a tým je umožnená kombinácia len s kompatibilným dielikom. Pomocou tohto programovacieho jazyka je možné vytvoriť jednoduché animácie, a to použitím predvolených alebo novo nahratých obrázkov či znakov. Scratch je možné používať bez pripojenia na internet, takisto je možné svoje výtvary verejne zdieľať s ostatnými používateľmi online. Nagy (2017) vo svojom príspevku píše o možnostiach využitia programu Scratch pri rozvíjaní čítania. Žiaci animovali svoje predstavy o prečítanej povesti z knižky. Napredovanie detí bolo priebežne monitorované prostredníctvom čítania skrátených verzií povestí cez webovú aplikáciu Multimediálna čítanka. Autor z priebehu a výsledkov experimentu konštatuje, že takáto forma výučby pomáha deťom zlepšovať sa v aspektoch čitateľskej gramotnosti.

Funke a Geldreich (2017) učili skupinu žiakov 4. ročníka (9 - 10 rokov) programovať v Scratchi, pričom v závere príspevku konštatujú: *„aspoň každé druhé dieťa, chlapci, ako aj dievčatá, sa v 4. ročníku môže učiť základné programovanie so Scratchom za tri dni. Existujú však niektoré rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v pracovných metódach a použitých blokoch/konceptoch“* (s. 64). Tieto výsledky však nezovšeobecňujú, keďže išlo o pilotné testovanie a šesťdesiat žiakov.

1.3.2. Baltík

V programovacom prostredí Baltík sa programuje pomocou ikon, nie pomocou textového kódu. Program ponúka niekoľko režimov. V prvom režime sa neprogramuje, v druhom sa žiaci zoznamujú so základnými princípmi postupnosti príkazov, zvyšné dva sú určené na priame programovanie podľa úrovne užívateľa. Pre deti na prvom stupni ZŠ je vhodný prvý až tretí režim. Prostredie Baltík je určené hlavne na vytváranie samostatných úloh a podporu tvorivosti žiakov, preto v ňom nie je kontrola algoritmickej správnosti riešenia. V programe nie je učiteľské prostredie na vytváranie úloh, ktoré by žiaci mohli neskôr riešiť. Existujú však zbierky príkladov, ktoré môže učiteľ využiť pri vyučovaní programovania v tomto prostredí.

1.3.3. Easy Logo

EasyLogo je prostredie, ktoré obsahuje dva režimy, prvý s predpripravenými aktivitami, druhý takzvaný kreatívny. V prvom režime je pre žiakov pripravených 25 aktivít. Prvých šesť oboznamuje žiakov s prostredím a s ovládaním postavičky, ktorá sa pohybuje v štvorčekovej ploche. Ďalšia časť aktivít sa už venuje programovaniu. V kreatívnom režime môžu žiaci

programovať voľne, je to vhodné hlavne na kreslenie rôznych obrázkov na štýl, hoci čiastočne oklieštenej, korytnačej grafiky

1.3.4. Emil

Skupina odborníkov v programovaní na Slovensku pripravuje komplexnú metodiku programovania prostredníctvom robota Emil. Podľa portálu www.indicia.sk Emil mení informatiku z používania počítača na novú formu bádania, riešenia problémov a spolupráce medzi predmetmi. Informatika s Emilom učí žiakov, ako zodpovedne žiť a pracovať v digitálnom prostredí, ako poznávať a meniť svet ucelený vzdelávací systém informatiky od materskej školy až po koniec základnej školy a následne aj školy strednej. V súčasnosti Robot Emil pokrýva celú problematiku programovania pre deti 3. ročník základnej školy. V ponuke ku plateného softvéru je aj dostupnosť pracovného zošita. Bližšie informácie aj s dostupným metodickým materiálom pre 3. ročník je možné si prečítať na www.robotemil.com/sk.



Obr. 4. Robot Emil (nové programovacie prostredie vyvíjané na Slovensku)

Zdroj: www.indicia.sk

Hájek, Vasaráb (2015), ako učitelia informatiky na základnej škole, vo svojom príspevku uvádzajú, aké kritériá sú pre výber softvéru do vyučovacieho procesu dôležité: zadarmo, legálny, vždy dostupný, verejne známy, kedykoľvek použiteľný, vedomosti, zručnosti a návyky musia byť celoživotne rozvíjateľné a aplikovateľné v ich projektoch v zmysle hesla „učíme sa pre život“. Podľa prieskumu Guniša a Šnajdera (2017) v šk. roku 2015/2016 sa v základných školách využívali najviac programovacie jazyky v tomto poradí ImagineLogo, Baltík, Scratch. Autori neuvádzajú, či je to prieskum u učiteľov informatiky na prvom alebo druhom stupni základnej školy.

V poslednej časti príspevku by sme ešte spomenuli *Hodinu kódu* (Hour of Code“) ako ďalšiu možnosť pre zatriaktívnenie programovania (školách, ale aj mimo nich). Je to celosvetová iniciatíva, pod ktorú sa podpísala nezisková organizácia Code.org a organizuje sa každý rok počas týždňa vzdelávania a informatiky. V roku 2019 to bude v termíne od 9. – 15. decembra. Hlavným cieľom organizácie je zvyšovanie záujmu o informatiku v spoločnosti. Ide o programovanie, ktoré sa skladá z jednogodinových výučbových programov. Jednou z výhod je, že sa nepožadujú žiadne predchádzajúce skúsenosti s programovaním. Aktivita sú určené pre deti i dospelých v rozmedzí od 4 – 104 rokov. Snahou je prilákať deti k programovaniu a rozvíjať logiku, tvorivosť a riešenie problémových úloh. Ak sa lektor alebo učiteľ rozhodne pre kurz, má pri vytváraní široké možnosti. Tvorcovia sa vždy snažia, aby sa mohlo zapojiť čo najviac detí, preto by bolo vhodné, aby učitelia informatiky využívali túto

možnosť pri výučbe tohto predmetu, hoci rozvoj algoritmického myslenia sa nerozvíja len na hodinách informatiky.

Záver

V našom príspevku sme popísali vybrané možnosti programovania na hodinách informatiky na 1. stupni základnej školy. (programovanie bez počítača, robotika, programovanie v detskom programovacom prostredí). Alternatív pre základy programovania prostredníctvom zaujímavých, hravých a zmysluplných činností je dostatok, je na učiteľovi ako ich dokáže využiť.

Zoznam bibliografických odkazov:

- CÁPAY, M. 2015. *Aj informatiky je možné sa dotknúť*. Dostupné na internete: <https://lnk.sk/brvU> [cit. 2019-01-09]
- FOJTÍK, R. 2017. Výuka programování pomocí robota Ozobot. In *DIDINFO & DIDACTIG 2017*. [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 54-59, ISBN 978-80-557-1216-1 [cit. 2019-01-09] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/fILZ>.
- FEURZEIG, W., 2010. Demystifying Constructionism. CLAYSON, J., KALAS, I. (Eds.) *Proceedings of Constructionism 2010*. Bratislava: Comenius University with The American University of Paris. ISBN 978-80-89186-66-2.
- FUNKE, A., GELDREICH, K. 2017. Gender differences in Scratch Programs of Primary School Children. In *WiPSCE'17*, Proceedings of the 12th Workshop on Primary and Secondary Computing Education. New York: ACM, 2017. p. 57 – 64. ISBN 978-1-4503-5428-8. [cit. 2019-01-13] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/oKU4>.
- GUNIŠ, J., ŠNAJDER, L. 2017. Súťaž Palma junior a programovanie v jazyku Python. In *DIDINFO & DIDACTIG 2017*. [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 59-63, ISBN 978-80-557-1216-1 [cit. 2019-01-09] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/pwBS>.
- HÁJEK, Z., VASARÁB, P. 2015. Skúsenosti s programovaním na základnej škole. In *DIDINFO 2015*. [online]. Banská Bystrica: UMB, s. 72 – 77. [cit. 2019-01-10] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/hmLN>.
- HEJNÝ, M., KUŘINA, F. 2009. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-397-0.
- HORVÁTHOVÁ, D., KLIMOVÁ, N. Robot Phiro oživa v rukách dětí. In *DIDINFO 2018*. [online]. Liberec, 2018. s. 270 – 277. [cit. 2019-01-10] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/exS2>.
- HUDÍK, M. 2017. *Základy programovania na základnej škole*. Atestačná práca. Ružomberok: KU. Dostupné na internete: <https://lnk.sk/zDQ6>. [cit. 2019-01-13]
- HRBAČEK, J., TUNKROVÁ, D. 2011. Výuka programování robotů na 1. stupni ZŠ. In *Nové technologie ve výuce*. [online]. Brno: Masarykova univerzita. s. 1 – 3. ISBN 978-80-210-5942-9. [cit. 2019-01-13] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/dwW6>.
- KABÁTOVÁ, M., PEKÁROVÁ, J. 2010. Edukačná robotika pre prvý stupeň a budúci učitelia. In *DIDINFO 2010*. [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-952-9 [cit. 2019-01-13] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/luzF>.

- KALAŠ, I. 2019. Emil prináša zmenu, nielen na Slovensku. In *Učiteľské noviny*. [online]. [cit. 2019-01-13] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/zJNW>.
- KOCHOVÁ (HAFIČOVÁ), H., BAJEROVÁ, D., KLIMOVÁ, A. 2013. Informatická výchova na 1. stupni základnej školy. In *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácie*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 159 – 169. ISBN 978–80–555–0994–5. [cit. 2019-01-13] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/zBOY>.
- NAGY, M. 2017. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti prostredníctvom detského programovacieho jazyka Scratch. In DIDINFO & DIDACTIG 2017. [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 117 – 121, ISBN 978–80–557–1216–1 [cit. 2019-01-09] Dostupné na internete: http://www.didinfo.net/images/DidInfo/files/didinfo_2017.pdf.
- SALANCI, Ľ. et al. 2011. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov základných škôl a stredných škôl v predmete informatika – Didaktika programovania pre stredné školy 1*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011. ISBN 978–80–8118–079–8.
- SPIŠÁKOVÁ, M., SALANCI, Ľ. 2017. Chyby ako súčasť motivácie programovania. In *DIDINFO & DIDACTIG 2017*. [online]. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 136-140, ISBN 978–80–557–1216–1 [cit. 2019-01-09] Dostupné na internete: <https://lnk.sk/vJR8>.

Author Information:

Mgr. Hedviga Hafičová – PhD, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: hedviga.haficova@unipo.sk.

EDUKAČNÉ VÝCHODISKÁ VÝCHOVY K ZDRAVIU U RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

PRINCIPLES OF EDUCATION TO HEALTH IN ROMANY PUPILS FROM A SOCIALLY DISADVANTAGED ENVIRONMENT

Jozef Liba

Jozef Liba

Abstrakt

Príspevok reflektuje názory a skúsenosti učiteľov rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vo vzťahu k zdraviu a životnému štýlu. Konkretizuje nepriaznivé ukazovatele vybraných oblastí zdravia rómskych žiakov vrátane sociálno-patologických javov tak, ako sú prezentované učiteľmi praxe. Vyjadrenia učiteľov sa skúmali prostredníctvom dotazníkového šetrenia, kde sa otvorené (neštrukturované) otázky týkali vymedzených okruhov výchovy k zdraviu. Výskumným zámerom je na základe relevantných informácií prispieť ku generovaniu účinných edukačných stratégií, ktoré by podporili kognitívnu výkonnosť rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale rovnako aj ich emocionálnu a sociálnu stránku. Výsledky môžu byť východiskom pre ďalšie teoretické a empirické skúmanie pri zvyšovaní účinnosti prozdravotného edukačného pôsobenia.

Annotation

The paper discusses views and experiences of teachers of Romany pupils from a socially disadvantaged environment in terms of the education to health and healthy life-style. Given this background, it concentrates on various adverse parameters pertaining to the problem of Romany pupil health, including social-pathological phenomena. Teachers' views were examined by means of a questionnaire based on open (unstructured) questions related to selected areas of the education to health. The research aims to contribute to the development of innovative education strategies that will stimulate both the cognitive performance and the emotional and social aspects of life of Romany pupils from a socially disadvantaged environment. Our research may instigate subsequent theoretical and empirical examination of pro-health education activities.

Kľúčové slová: Zdravie. Výchova k zdraviu. Rómsky žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Keywords: Health. Education to health. Romany pupil from socially disadvantaged environment.

Úvod

Pozícia a potenciál výchovného komplexu školy saturujúceho aj oblasť výchovy k zdraviu sú vo vzťahu k rómskym žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia nezastupiteľné. Ide o to, že hodnotový systém a prostredie rómskej rodiny mnohokrát nevytvára priestor pre osvojenie a zvnútornenie tých princípov a zásad, ktoré sú vo vzťahu k zdraviu všeobecne platné a rešpektované. Táto skutočnosť umocňuje zodpovednosť školy.

V intenciách uvedeného a vzhľadom na rad nepriaznivých zdravotných ukazovateľov a na vysokú frekvenciu sociálno-patologických javov už u rómskych žiakov mladšieho školského veku je žiaduce kontinuálne sledovať a hodnotiť edukačnú realitu. Myslíme tým potrebu poznať, premyslieť, redefinovať a následne rekonštruovať prozdravotné edukačné prístupy, ktoré sú aktuálne poznačené zložitou situáciou vo vzťahu k priebehu a výsledkom edukácie rómskych žiakov, únavou zo stagnácie napriek nespochybniteľnému úsiliu a proklamativnosťou diktovanou spoločenskou požiadavkou.

Problém edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je pritom témou, ktorá má svoju históriu, svoj vývoj a trvalú aktuálnosť. Mnohé informácie a zistenia sú už pomenované a konkretizované, napriek tomu ale väčšina odporúčaní, návrhov a pokusov o pozitívnu zmenu ostáva v rovine želaní. Platí, že úspech akejkoľvek životnej a pracovnej stratégie je determinovaný zdravím ako komplexom predpokladov, v ktorých sa prepája biologická, psychická a sociálna stránka osobnosti s výstupom vo vyváženosti spolupôsobenia a fungovania všetkých jej stránok. V školských edukačných reáliách je tento cieľ realizovaný v prozdravotnej edukácii, vo výchove k zdraviu, ktorá je implementovaná do kurikula všetkých stupňov vzdelávania.

Zodpovednosť školy sa vo vzťahu k výchove k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia dominantne prezentuje ako proces, ktorého aktuálnosť a závažnosť narastá vzhľadom na skutočnosť, že ide o žiakov u ktorých sa kognitívny, verbálny, motorický, psychický a sociálny vývin výrazne líši od štandardného vývinu. Dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia sa rozumie dieťa v zmysle ustanovenia § 2 písm. p) zákona č. 245/2008 z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Podľa usmernenia ministra školstva, vedy, výskumu a športu SR k postupu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri posudzovaní školských schopností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (z dňa 6.8.2013) sa za sociálne znevýhodnené prostredie považuje také prostredie, ktoré charakterizuje aspoň tri z nasledujúcich kritérií:

- a) rodina dieťaťa neplní základné funkcie (socializačno-výchovnú, emocionálnu a ekonomickú),
- b) chudoba a hmotná núdza rodiny (pojem chudoba nie je na Slovensku legislatívne definovaným pojmom). Za jeho synonymum môžeme považovať pojem hmotná núdza (Slovník finančnej gramotnosti, 2012), definovaný v zákone č. 599/2003 Z.z., o pomoci v hmotnej núdzi v znení neskorších predpisov ako stav, keď príjem občana a osôb, ktoré sa s občanom spoločne posudzujú, nedosahuje životné minimum stanovené osobitným predpisom a občan a osoby, ktoré sa s občanom spoločne posudzujú, si príjem nemôžu zabezpečiť vlastným pričinením),
- c) nedostatočné vzdelanie zákonných zástupcov (aspoň jeden s rodičov nezískal základné vzdelanie),
- d) nevyhovujúce bytové a hygienické podmienky,
- e) odlišnosť jazyka používaného v domácom prostredí od jazyka školy,
- f) život rodiny v segregovaných komunitách,
- g) sociálne vylúčené komunity alebo rodiny dieťaťa.

Uvedené tézy majú svoj signifikantný priemet u rómskych žiakov a osobitne u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a sú konkretizované viacerými prejavmi: *verbálny a následne kognitívny deficit; obmedzená informovanosť determinovaná mnohokrát izolovanými lokalitami pre bývanie; iné tradície; odlišné vnímanie rodinnej výchovy – napr. tolerovanie užívania návykových látok, nedostatočná úroveň zdravotného uvedomenia, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvorodičiek a s tým súvisiaca mnohodetnosť; znečistené prostredie; nepravidelná a nekvalitná výživa; zvýšená chorobnosť; častejšie zdravotné a psychické postihnutia a invalidita v rodine; nedoceňovanie významu vzdelávania; neidentifikovanie sa so všeobecne akceptovanými normami; zameranie na prítomnosť bez ambícií plánovať; vysoká nezamestnanosť; socio-kultúrna rezistencia; absencia vlastnej stratégie sociálnej zmeny.* Sociálne znevýhodnené prostredie nepochybne limituje uplatnenie komplexu činiteľov, ktoré podmieňujú riešenie celého radu problémov rómskej komunity vrátane zodpovedajúcich edukačných výsledkov rómskych detí aj v oblasti prozdravotnej edukácie.

Vo vzťahu ku zdraviu a zdravotnej kondícii Rómov konštatujeme, podľa publikovaných a ďalších dostupných zdrojov, horšie ukazovatele ako u majoritnej populácie. Ide nepochybne o prejav životných stereotypov, ktoré nekorešpondujú s odporúčaniami pre zdravý životný štýl. (bližšie Liba, 2016).

1. Cieľ výskumu

Prostredníctvom dotazníkového šetrenia reflektovať poznatky, skúsenosti, návrhy a odporúčania učiteľov a pedagogických asistentov k vybraným ukazovateľom životného štýlu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Na základe poznaného a konkrétnych návrhov respondentov vytvoriť databázu odporúčaní a edukačných výstupov na podporu prozdravotnej edukácie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na primárnom stupni vzdelávania.

2. Metodika výskumu

Výberový výskumný súbor tvorilo 37 pedagogických zamestnancov pôsobiacich na primárnom stupni vzdelávania v školách s rómskymi žiakmi. Išlo o respondentov, ktorí sú aktuálne študentmi Pedagogickej fakulty PU v Prešove – štúdium v odbore špeciálna pedagogika (doplnenie potrebnej kvalifikácie pre špeciálnu pedagogiku) a ktorí pôsobia v bežných školách s vysokým zastúpením rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v Prešovskom a Košickom vyššom územnom celku. Respondenti spĺňali atribúty vzdelania (vysokoškolské) a zodpovedajúcej praxe – minimálne 5 rokov – 31 žien a 6 mužov. V participujúcej skupine respondentov bolo 28 učiteľov na primárnom stupni vzdelávania a 9 pedagogických asistentov.

Výskum sme realizovali prostredníctvom dotazníkového šetrenia, ktoré okrem identifikačných otázok implikovalo oblasti výživy, hygieny, sociálnej patológie a rizikového správania, poznatkovej úrovne a návrhov a odporúčaní pre zlepšenie aktuálnej reality. Uplatnili sme otvorené položky (otázky), ktoré určovali predmet výskumu bez navrhovania možných odpovedí. To nám umožnilo hlbšie preniknutie do sledovaných javov a fenoménov. Pri spracovaní odpovedí sme realizovali dodatočnú kategorizáciu veľkého počtu individuálnych odpovedí, ktorá nám umožnila formulovať menší počet výstupov.

3. Výsledky výskumu a ich interpretácia

Pri interpretácii zisteného si uvedomujeme, že získané informácie majú podmienenú platnosť a vyžadujú korektnú a skôr obozretnú interpretáciu s cieľom odlišiť objektívne zistenia od možných subjektívnych stanovísk. Uvedieme niektoré zistenia podľa okruhov výskumného zamerania.

- Hygiena rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – problémy:
 - svrab, pedikulóza, špinavé nechty, špinavé šaty, nezriedka bez spodnej bielizne, nenosia úbory na telesnú výchovu, nevyfúkajú si nos, nepoznajú umývadlo, nevedia používať mydlo, nepoznajú splachovací záchod a toaletný papier, hádžu okolo seba odpadky.
- Výživa rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – informácie, problémy:
 - pri školských obedoch zjedia všetko, ale predovšetkým mäso a sladké;
 - sú aj vyberaví, alebo odmietaví vo vzťahu k jedlu, ktoré nepoznajú;
 - zeleninu a ovocie takmer nejedia;
 - desiatu nosí do školy minimum žiakov;
 - v čase sociálnych dávok kupujú – nuttely, croissanty, chipsy, keksy, salámy, biele pečivo, sladené a najmä energetické nápoje.
- Sociálno-patologické javy a rizikové správanie rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – informácie, problémy:
 - tolerované fajčenie detí ako súčasť života rodiny a komunity, fajčia už na primárnom stupni vzdelávania, zberajú ohorky;
 - niekedy fetovanie (toluén), cmúľanie balónov - voňajú;
 - bežná je skúsenosť s alkoholom;
 - agresívne, výbušné správanie – bitky ako hra;
 - drzé správanie;
 - záškoláctvo nezriedka tolerované rodičmi;
 - úteky zo školy;
 - niekedy vandalizmus školských priestorov - v čase mimo ich kontroly;
 - pozeranie erotických kanálov a s tým súvisiace vyjadrovanie.
- Vedomosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia o zdraví a zdravom životnom štýle – informácie, problémy:
 - nepripravenosť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia na školu – chudobná slovná zásoba, mnohí vedľa len rómsky jazyk;
 - žiadne alebo slabé vedomosti o zdraví;
 - nezaujem, ak aj vedľa čo nie zdravotne vhodné, neberú to do úvahy;
 - informácie o zdraví a zdravom životnom štýle majú len zo školy, takmer žiadne z rodiny;
 - vedľa, že ak im je zle, musia navštíviť lekára;
 - inklúzia u rómskych detí zo sociálne znevýhodneného prostredia je otázkou – veľmi spomaľuje.
- Odporúčania respondentov pre úpravu, prípadné riešenie aktuálneho stavu:
 - určujúci je osobný príklad učiteľa – uviedli všetci respondenti;
 - neustála komunikácia, upozorňovanie, opakovanie, trpezlivosť bez predsudkov;
 - potreba zvýšiť počet pedagogických asistentov;
 - upraviť alebo vytvoriť alternatívne učebné osnovy, ktoré by zohľadnili možnosti rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – redukovat' a prispôbiť aktuálny obsah, najmä v zmysle praktickosti jeho orientácie (použitelnosť v živote);
 - systematická kontrola využitia sociálnych dávok vo vzťahu k deťom;

- zmena sociálneho systému, aby deti neboli pre rómskych rodičov zdrojom príjmu - nemajú motiváciu učiť sa a pracovať;
- vzdelávať rodičov – praktické kurzy zamerané aj na zdravie;
- pravidelná návšteva lekárov v škole a v osade – kontrolovať hygienu, dať právomoci lekárom na prípadné sankcie;
- zrušiť, upraviť „priviléžia“ v škole a v zdravotníctve – naučiť Rómov zodpovednosti za seba a svoje deti;
- posilniť právomoci a pozíciu učiteľa;
- pravidelne organizovať otvorené vyučovacie hodiny za účasti rodičov;
- zaviesť výchovu k zdraviu v školskom vzdelávacom programe ako vyučovací predmet;
- pripraviť, realizovať a udržať záujmové útvary pre rómskych žiakov – podporiť možnosti a ochotu učiteľov ich realizovať;
- zvládnuť základy rómskeho jazyka;
- realizovať celodenný výchovný systém, ktorý umožňuje usmerniť štruktúru a obsah voľného času a zabezpečiť prípravu na vyučovanie;
- zaviesť povinné predškolské vzdelávanie od 3 rokov – *uviedlo 100 % respondentov*;
- zaviesť povinný nultý ročník – *uviedlo 92 % respondentov*
- zaviesť internátne školy pre deti z osád (pri návrate domov je všetko úsilie preč) – *uviedlo 58 % respondentov*

Odpovede, hodnotiace stanoviská a odporúčania respondentov reflektujú priame viacročné skúsenosti v reálnej edukačnej praxi. Získané informácie nám čiastočne umožnili, okrem javovej stránky, postihnúť kauzálnych súvislostí s priemetom do objektivizácie edukačného vplyvu. Uvedomujeme si, že reliabilita zistení a ich následná interpretácie mohla byť v procese zisťovania ovplyvňovaná pôsobením viacerých premenných ako okolností a udalostí ovplyvňujúcich priebeh výskumu, napr. pozícia respondentov – študenti vysokej školy univerzitného typu, pohlavie, dĺžka praxe respondentov, ochota formulovať aj nepríjemné skúsenosti a informácie, osobné nastavenie respondentov vo vzťahu k Rómom, etc. Musíme ale uviesť, že vzťahový rámec uvedených informácií má primeranú relevanciu, keďže naše zistenia napr. vo vzťahu k *p povinnej školskej dochádzke do materskej školy* signifikantne korešpondujú s aktuálnymi zisteniami Zelinu (2018), kde jednoznačné „áno“ uviedlo 80,3 % z 218 učiteliek prvého ročníka základnej školy a odmietavé stanovisko „nie“ uviedlo len 0,9 % (2 učiteľky). Rovnako naše zistenia o potrebe *nultého ročníka* pozitívne korelujú so zisteniami Kleina et al, 2012, kde respondenti uvádzajú opodstatnenosť nultého ročníka v zmysle eliminácie jazykovej bariéry, doplnenia slovnej zásoby, zvládnutia základných hygienických a kultúrno-spoločenských návykov, kompenzácie deficitu predškolskej prípravy a vyššej úspešnosti v prvom ročníku.

Sme si vedomí viacerých skutočností, ktoré intervenujú do procesu získavania a následného vyhodnocovania výsledkov. Pokúsili sme sa preto o vytvorenie profesionálnej, korektnej spolupráce s respondentmi tak, aby nám ich vyjadrenia umožnili primeranú objektivitu interpretovania prezentovaných zistení.

Všetky informácie, návrhy, odporúčania sú pozitívnym vodidlom pre výchovu k zdraviu pri rozvíjaní kognitívnej, socio-emocionálnej a psychomotorickej stránky rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Môžu predstavovať súčasť generovania systémového edukačného prístupu, kde je výchova k zdraviu nezastupiteľným komponentom cieľavedomého projektovania hodnotového systému Rómov aj vo vzťahu k zdraviu a zdravému životnému štýlu. Zdôrazňujeme, že predpokladom úspechu takto formulovanej paradigmy je pripravený, tolerantný, motivovaný, kooperujúci učiteľ, ktorý pracuje v prostredí sociálnej pohody a spoločenskej akceptácie.

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

Zoznam bibliografických odkazov

- CHRÁSKA, M., 2010. *Metody pedagogického výskumu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KLEIN, V. et al., 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund, 2012, 265 s. ISBN 978-80-971181-0-5.
- LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: PF, PU, 2016 243 s. ISBN 978-80-555-1612-7.
- ZELINA, M. 2018 *Názory učiteliek 1. ročníka základnej školy na inkluzívne vzdelávanie*. In: *Zborník vedeckých štúdií „Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní“*. Ružomberok: Verbum, 2018, S. 70. – 80 ISBN 978-80-561-0608-2.

Author Information

Prof. PaedDr. Jozef Liba – PhD, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Prešov, Prešov, Slovak Republic. E-mail: jozef.liba@unipo.sk.

NÁZORY A PREDSTAVY DETÍ O RODINE

OFFENSES AND CHILDREN'S CHILDREN

Monika Miňová

Monika Minova

Abstrakt

Rodina je prvou spoločenskou inštitúciou, do ktorej dieťa prichádza. Vzťahy v rodine sú veľmi dôležité pri vytváraní hodnôt a postojov dieťaťa. V súčasnej dobe pribúda detí z neúplných rodín. Príčiny vzniku neúplnej rodiny môže byť viacero, napr. rozvod manželstva, úmrtie jedného z rodičov alebo ak úplná rodina nikdy nevznikla, čiže rodina slobodnej matky alebo doplnená rodina. Príspevok je zameraný na prieskum názorov a predstáv detí mladšieho školského veku z úplných a neúplných rodín na roдинu, jej členov. Tieto ich názory a predstavy detí sme zisťovali doplnovácimi projektívnymi technikami.

Abstract

The family is the first social institution to which the child is coming. Relationships in the family are very important in creating the values and attitudes of the child. Nowadays, children from incomplete families are joining. The causes of an incomplete family may be several, e.g. divorce of the marriage, death of one of the parents, or if a complete family has never been born, ie the family of a single mother or a completed family. The paper is aimed at exploring the views and ideas of younger school children from full and incomplete families to family members. These views and the ideas of our children were investigated by complementary techniques.

Kľúčové slová: *Dieťa. Rodina. Mama. Otec.*

Key words: *A child. Family. Mother. Father.*

Úvod

Autori Kožený – Kadlec – Nevolová (1992) tvrdia, že ak je v rodine pozitívna klíma, u dieťaťa sa tak rozvíjajú pozitívne emocionálne zážitky, ale ak prevláda negatívna rodinná klíma, tak u dieťaťa môže vyvolať negatívne zážitky. V súčasnej dobe sa výchova dieťaťa nedá oddeliť od všeobecného morálneho stavu spoločnosti. Väčšinu potrieb u dieťaťa podľa Čačku (2000) zatiaľ uspokojuje rodina, ktorá je veľmi dôležitá a funkčný vzťah medzi dieťaťom mladšieho školského veku a rodičmi môže fungovať len za trvalej prítomnosti rodičov so záujmom o deti. Pri rozpade rodiny deti trpia, pretože strácajú istotu rodinného zázemia. Strácajú dôveru a sú dezorientované.

1. Teoretické východiská

Autori Potočárová (1994), Višňovský – Kačáni a kol. (2002), Manniová (2006), Průcha – Walterová – Mareš (2009), Syslová (2012) a mnoho ďalších autorov definujú rodinu ako primárnu socializačnú skupinu, ktorá je významným socializačným a výchovným činiteľom. Rodina plní funkciu určitého spoločenstva ako škola a je spoločensky schválenou formou stáleho spolužitia. Skladá sa z osôb ktoré sú navzájom spojené zväzkami krvi, manželstvom či adopciou. Členovia rodiny bývajú zväčša pod jednou strechou. Je to tiež primárna jednotka, kde členovia rodiny spolupracujú medzi sebou, rozdeľujú si úlohy a jedna z najdôležitejších úloh je výchova detí. Šulová (2007) uvádza, že rodina znamená spolužitie dvoch ľudí opačného pohlavia a ich detí, ktorí sa snažia plniť funkciu výchovnú, emocionálnu, reprodukčnú a materiálnu. Autorka považuje všetky ďalšie formy rodiny iba za alternatívy.

Vzťahy detí s dospelými v mladšom školskom veku sú hlavne s ich rodičmi a učiteľmi, pretože s nimi trávajú väčšinu času. Podľa Vágnerovej (2000) a Končerkovej (2014) deti v šiestom veku života majú za vzor svojich rodičov, chcú byť ako oni napríklad múdri, šikovní, silní, cítia k nim lásku a obdiv. Približne do ôsmich rokov si vyžadujú pomoc rodičov, podporu či uznanie a postupne sú menej závislé od rodiny.

Matka – slovo, ktoré každý človek vyslovuje s nehou a úctou. Práve matka je symbolom, ba stelesnením istoty, spokojnosti, šťastia. Táto istota vyplýva z lásky prýštiacej z matkinho srdca, ktoré doslova bez hraníc miluje deti bez ohľadu na ich krásu, sily, schopnosti. Vzťah matky k dieťaťu je neobyčajne mocný. Dieťa, ktoré nepoznalo matkinu nehu a lásku, stratilo to najcennejšie a najkrajšie, čo človek v detstve zažil a na čo v dospelosti s dojatím najkrajšie spomína. Matka je pre duševný vývin dieťaťa neobyčajne dôležitým činiteľom. Odborníci zhodne konštatujú, že dieťa, ktoré nemalo možnosť vyrastať v opatere matky, najmä v predškolskom veku, keď je citový rozvoj dieťaťa najintenzívnejší, býva týmto nedostatkom navždy poznačené. Krásny a plnohodnotný vzťah medzi matkou a dieťaťom nemožno ničím nahradiť. Nielen od prvých chvíľ po príchode na svet, ale aj počas vnútro maternicového vývoja. Pocit matkinej ochrany, ktorej sa im dostalo v plnej miere, ich sprevádza aj vtedy, ak s ňou nie sú. Matka sa stáva pre dieťa jeho prvou učiteľkou a vychovávateľkou. Formuje jeho charakter, reguluje prejavy jeho správania, aby boli v súlade s normami rodiny a spoločnosti. Úloha dnešnej matky nie je ľahká. Ak má zladit' úlohu matky, pracovníčky, manželky, ak chce vytvoriť svojim deťom naozajstný domov, musí si prácu dobre zorganizovať, múdro hospodáriť s časom a vychovávať všetkých členov rodiny k tomu, aby si navzájom pomáhali (Potočárová 2008).

Otec – rodina bez otca sa neosvedčuje; je znevýhodnená ekonomicky, spoločensky i citovo. Napriek všetkým pochybnostiam, otec do rodiny patrí. Aké je však jeho miesto? Otec plní v rodine niekoľko dôležitých úloh. Je živiteľom a ochrancom rodiny, poskytuje vzor mužskej roly v rodine, mal by byť deťom kamarátom, spoločníkom pri hrách, vychovávateľom a autoritou. Otcovskú autoritu nemôže nič nahradiť. Dieťa potrebuje obidvoch rodičov, lebo výchova otca a matky sa navzájom dopĺňa. Otec hrá kľúčovú úlohu pri výchove mužskosti svojho syna. Stáva sa mu vzorom a ovplyvňuje jeho hľadanie mužskosti v troch hlavných oblastiach:

1. V správaní sa a v spôsobe jednania so ženami.
2. V oblasti typických mužských aktivít ako sú šport, praktickosť v živote, manuálna zručnosť, zaobchádzanie s náradím, autom, prístrojmi, domáce „kútilstvo“ a domáce práce.
3. V oblasti prestíže a úcty, ktorá vyplýva z otcovho verejného postavenia a spoločenskej úrovne.

Otec hrá rovnako nezastupiteľnú i keď trocha odlišnú úlohu v živote dcéry:

1. Dcéra hľadá v otcovi prijatie svojej osoby, ochranu a oporu.

2. V otcovi hľadá vzor pri výbere svojho budúceho manžela.
3. V otcovi má dievča možnosť vyskúšať si nácvik postojov a správanie sa voči mužom aj v iných medziľudských vzťahoch.

Otec je tou osobou, ktorá by mala rodine, deťom vo výchovnom vzťahu i svojej manželke poskytovať hodnoty muža. Dôležité je naplniť zvlášť potreby chlapcov a osobitne dievčat (Potočárová 2008). Súčasná zmena roly otca závisí od množstva faktorov: od osobnosti konkrétneho otca, od zainteresovanosti otca do očakávania dieťaťa počas tehotenstva, od osobnosti konkrétnej matky, od kvality manželského vzťahu, od schopnosti matky zapojiť otca do rodinných aktivít, od dôvery matky v schopnosti a kompetencie otca, od zdravia dieťaťa, od pracovnej zaneprázdnenosti otca atď. (Lenczová 2003, s. 15). V predškolskom veku dieťa otca obdivuje a chváli sa s ním pred kamarátmi.

Komenský (In Mišurcová – Čapkova – Mátej, 1987, s. 34) hovorí, že „Láska a úcta medzi rodičmi, rodičmi a deťmi i deťmi navzájom, vedomie povinností každého člena rodiny, disciplinovanosť a dobrý príklad – to sú podmienky dobrej rodinnej výchovy.“

Rovnako ako úplné rodiny, tak aj neúplné existujú už od nepamäti. Je mnoho príčin prečo sa rodina stane neúplnou. Jeden z rodičov buď umrie, odíde od rodiny, dieťa sa narodí ako nemanželské a tak ďalej. Môžeme však tvrdiť, že v poslednom desaťročí je najčastejším dôvodom vzniku neúplnej rodiny v našej spoločnosti vysoká rozvodovosť. Dôsledkom toho dochádza k situáciám, kedy výchova a zabezpečenie dieťaťa ostáva na rodičovi, ktorý v rodine ostal. Autori Márová – Matějček – Radvanová (1975), Matějček (1986) a Helus (2007), sa zhodujú vo výstižnej definícii neúplnej rodiny, ktorú tvorí iba jeden z rodičov spolu so svojimi neplnoletými deťmi alebo jedným dieťaťom. Takýto typ rodiny vzniká iba za predpokladu:

1. Ak úplná rodina nikdy nevznikla – slobodná matka žije sama s dieťaťom.
2. Ak úplná rodina prestáva dočasne alebo nastalo plniť svoju funkciu – rodič je pracovne dlhodobo mimo rodiny (je vo výkone trestu, rodinu opustil, odsťahoval sa, žije s iným partnerom a podobne).
3. Ak úplná rodina zanikne rozvodom a tým pádom prestáva plniť svoju funkciu.
4. Ak úplná rodina zanikne prirodzenou cestou – úmrtie jedného z rodičov.

V úplnej rodine má dieťa väčšie istoty zo strany rodičov, ktorý prinášajú alebo aspoň by mali prinášať harmóniu. Rodinu by sme mohli nazvať aj akousi oázou, kde sa riešia všetky problémy a strasti a taktiež prežívajú radosti. Neúplná rodina to preto môže mať oveľa ťažšie či už po ekonomickej stránke alebo sociálnej. Preto je už vyššie v práci spomenutá úloha otca a matky. Ak jedna z úloh v živote dieťaťa nie je splnená niekde sa to musí odzrkadliť. Nechcem tvrdiť že takéto deti sú zlé či menejcenné ale môžu pociťovať neskôr že im niečo chýba.

2. Prieskumná časť

2.1 Problém a ciele prieskumu

Ako prvé sme si stanovili v podobe otázok problému prieskumu:

- Aké majú predstavy a názory o rodine deti mladšieho školského veku pochádzajúce z úplnej a neúplnej rodiny?
- Aké majú názory a predstavy o rodine chlapci a dievčatá?

Z problémov nám vyplynuli nasledujúce ciele prieskumu:

- Zistiť, aké názory a predstavy o rodine majú deti mladšieho školského veku pochádzajúce z úplnej a neúplnej rodiny.
- Zistiť názory a predstavy o rodine u chlapcov a dievčat.

2.2. Metódy prieskumu

Na to aby sme zistili, aké má dieťa mladšieho školského veku názory a predstavy o rodine sme sa rozhodli použiť projektívne techniky, ktoré Čáp – Mareš (2007) zaradzujú medzi významné diagnostické metódy. Pre tieto techniky sme sa zamerali hlavne preto, lebo pre dieťa predstavujú zábavnú formu prezentácie ich názorov a predstáv. Cestou pre výskumníka sú preto hlavne emocionality detského sveta a hĺbkového poznania kognície.

Medzi menej známe diagnostické metódy patria podľa Gavoru (1999) slovné asociácie. Sú podobné svojim charakterom psychologickým prostriedkom, ktoré sú založené na vytváraní voľných slovných asociácií. Začali sa používať už koncom 19. storočia, kde ich prvý krát uplatnil Francis Galton. Pri týchto asociáciách je potrebné dať skúmanej osobe podnet, teda slovo a tá reaguje na tento podnet inými slovami, ktoré asociujú so zadaným pojmom. Reakcia môže byť písomná alebo ústna a taktiež si môžeme vymedziť pravidlá ako napríklad obmedzený počet slov alebo produkcia akéhokoľvek slova alebo jeden slovný druh (Gavora 1996).

Skúmaniu voľných slovných asociácií sa dlhodobo venoval Novák (1989), ktorý vyzdvihol pozitívum tejto metódy. Podľa neho umožňuje táto metóda odpoveď v skratke, je lepšia ako bežné preverenie vedomostí žiakov v obyčajnej reproduktívnej odpovedi, pretože ušetrí viac času a odpoveď obsahuje v sebe osobné interpretácie učiva žiakmi.

Kasáčová – Cabanová (2011) medzi projektívne diagnostické metódy zaradzujú aj verbálne projektívne metódy a konkrétne metódu nedokončených viet. Túto doplňovaciu techniku alebo takzvané nedokončené vety sme sa rozhodli zámerne použiť, aby sme zistili kognitívnu a afektívnu stránku detí mladšieho školského veku. Vytvorili sme súbor 7 nedokončených viet, ktoré žiaci individuálne (ústne) dopĺňali po zadaní pokynov.

Tabuľka 1 Dopĺňujúce projektívne techniky

Ja vždy poviem začiatok vety a Ty ju čo najrýchlejšie dokončíš, podľa toho čo ťa napadne ako prvé:
1. Rodina je
2. Rodina je dôležitá preto, lebo
3. Rodina pre mňa znamená
4. Mama je dôležitá lebo
5. Otec je dôležitý lebo
6. Keď sa povie mama, tak
7. Keď sa povie otec, tak

(Zdroj: vlastné spracovanie)

2.3. Vzorka a organizácia prieskumu

Prieskum bol vykonaný na vzorke 24 detí, pričom jeho výber bol zámerný a tvorili ho žiaci vo veku od 8 do 11 rokov, ktorí pochádzali z úplných a neúplných rodín, konkrétne rozvedených. Výber respondentov do prieskumu nebol jednoduchý, pretože otázka rodiny je veľmi osobná záležitosť a preto sme nezískali od všetkých rodičov Informovaný súhlas. Boli to prevažne deti z neúplných rodín. V tabuľke 2 uvádzame stručný prehľad respondentov nášho prieskumu.

Tabuľka 2. Vzorka prieskumu

Počet respondentov	Rodina			
	Úplná rodina		Neúplná rodina	
	dievčatá	chlapci	dievčatá	chlapci
	6	6	6	6

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Rozdelenie detí do úplných a neúplných rodín uvádzame na základe rozhovoru s triednymi učiteľkami, ktoré nám poskytli tieto informácie.

Zamerali sme sa na žiakov druhého, tretieho a štvrtého ročníka. Prieskum sme realizovali v januári 2018. Doplnujúcu projektívnu techniku sme realizovali rozhovorom, ktorý sme si nahrávali na diktafón. Na začiatku sme respondenta stručne oboznámili a vysvetlili mu, čo budeme robiť. Po zadaní úlohy sme ho nechali voľne rozprávať a nezasahovali sme mu do jeho výpovede. Priemerná dĺžka rozhovoru s jedným respondentom bolo približne 10 minút.

2.4. Výsledky prieskumu

Číslo v tabuľke znamená počet zhodných odpovedí respondentov v danej kategórii odpovedí, ktoré nám vznikli na základe analýzy odpovedí detí. Touto technikou sme chceli zistiť názory a predstavy detí o rodine na základe začiatkovej vety, ktorú mal respondent dokončiť. V tabuľkách sa vyskytuje symbol 0. Znamená to, že v danej vzorke detí sa takáto kategória odpovedí nevyskytla.

Tabuľka 3. Veta Rodina je

Kategórie odpovedí	Rodina			
	úplná		neúplná	
	D	CH	D	CH
keď sme spolu	2	1	2	2
emocionálna stránka	2	5	2	2
výchova	0	0	1	0
pocit domova	1	0	1	2
členovia rodiny	1	0	0	0
všetko	0	0	1	0

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri doplnení vety Rodina je ... puto s rodinou vidíme vo vete, keď sme všetci spolu. Túto odpoveď uviedli chlapci aj dievčatá z úplnej aj neúplnej rodiny. Pod emocionálnou stránkou sme zaznamenali len pozitívne odpovede, napríklad, že rodina je dobrá, dôležitá, láskavá, majú z rodiny pocity ako radosť, šťastie alebo pociťujú zo strany rodiny lásku. K tejto kategórii sa vyjadrilo 11 detí (7 chlapcov a 4 dievčatá). 1 dievča z neúplnej rodiny sa vyjadrilo, že pre ňu rodina znamená všetko. Rodina, že je pocit domova si myslia dievčatá z úplnej aj neúplnej rodiny a chlapci len z neúplnej rodiny. Pozitívne je, že sme nezaznamenali ani jednu negatívnu odpoveď.

Tabuľka 4. Veta Rodina je dôležitá preto, lebo

Kategórie odpovedí	Rodina			
	úplná		neúplná	
	D	CH	D	CH
keď sme spolu	2	0	2	0
neboli by sme na svete	1	2	0	1
emocionálna stránka	5	0	2	0
výchova	2	4	3	2
neviem	0	0	0	4

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Väčšina detí doplnilo vetu Rodina je dôležitá preto..., lebo je tam podstatná výchova. V tejto kategórii bolo až 11 odpovedí. Odpovede sa väčšinou mali charakter: ak by som bol

sám nič by som nevedel, rodina sa o mňa má postarať, pomáhať mi, rodičia nás vychovávajú a tak ďalej. Deti vnímajú rodinu tak, že by boli bez nej smutné. Opäť podstatnú úlohu u detí zohráva emocionálna stránka a to láska v rodine, ktorá sa prejavila odpoveďami: keď sa majú všetci radi, keď sme pokope a trávimе čas spolu. 4 chlapci z neúplnej rodiny sa vyjadrilo, že neviem. Zaujímavé je vnímanie 4 detí (3 chlapcov a 1 dievčaťa), že bez rodiny by neboli na svete.

Najdôležitejším miestom vo výchove človeka je práve rodina. Je základným stavebným kameňom, ktorý má dať dieťaťu len to najdôležitejšie – lásku. Láska je len jediné zrnko zasadené v pôde, ktoré mu môže dať ľudskú, psychologickú, morálnu alebo kultúrnu výživu a umožní dieťaťu rásť. Ak v rodine vládne ozajstná hlboká, stabilná úprimná a citová klíma, môžeme tvrdiť, že je to šťastná rodina (Ferrero 2014).

Tabuľka 5. Veta Rodina pre mňa znamená

Kategórie odpovedí	Rodina			
	úplná		neúplná	
	D	CH	D	CH
všetko	4	4	4	2
keď sme spolu	1	0	0	0
emocionálna stránka	1	2	1	4
výchova	1	1	0	0
neviem	0	0	1	1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V doplnení vety Rodina pre mňa znamená ... deti vedia definovať rodinu a taktiež význam pre nich samé. Až 14 detí sa vyjadrilo, že pre nich rodina znamená všetko a dávajú ju na prvé miesto vo svojom rebríčku hodnôt. Opäť dominuje emocionálna stránka s počtom odpovedí 8, kde sa často spomína láska. Zase vidíme opakovanie sa odpovedí ako keď sme spolu alebo zmienka o výchove. 2 deti z neúplných rodín nevedeli vyjadriť a odpovedali, že nevedia.

Tabuľka 6. Veta Mama je dôležitá lebo

Kategórie odpovedí	Rodina			
	úplná		neúplná	
	D	CH	D	CH
pomáha	3	0	1	1
vychováva	3	3	3	3
domáce práce	3	0	0	0
príprava do školy	0	1	1	1
trávenie voľného času	0	1	0	0
emocionálna stránka	1	1	0	2
neboli by sme na svete	0	2	1	1
neviem	0	0	0	1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Ako vidia deti svoju mamu? V rovnakom počte chlapcov a dievčat sa zhodli, že je to osoba, ktorá ich vychováva. Vedia, že ju musia poslúchať, je s nimi od ich narodenia a stará sa. Vidia v nej oporu, pretože 5 detí odpovedalo, že im pomáha aj 3 deti spomenuli prípravu do školy. 4 deti si uvedomujú, že mama ich porodila a bez nej by neboli na tomto svete. Len jeden chlapec z neúplnej rodiny nevie, prečo je mama dôležitá. Jedno dieťa sa vyjadrilo

o mame, že mama mu dodáva odvalu. Často si ju však deti spájajú s domácimi prácami, ako napríklad s varením, upratovaním. Takto si ju predstavili len 3 dievčatá

Dá sa povedať, že aj v tomto prípade si deti mysleli, že mama je v rodine dôležitá, pretože všetky starosti a domáce práce sú len na nej. To isté si myslí aj Mendelová (2014) keďže tvrdí, že všetky činnosti, ktoré sú nutné skrz fungovanie každodenného života svojho dieťaťa, ostávajú aj naďalej povinnosti a úlohy matky, na ktorú sa presúva tiež úplná zodpovednosť a starostlivosť o dieťa a samozrejme aj o jeho výchovu. Väzba medzi matkou a dieťaťom je vždy najstabilnejšou rodinnou väzbou a tiež aj najstabilnejšou sociálnou väzbou. Hoci otcovia, ktorí sa venujú deťom v spoločnej činnosti, nikdy sa však nevyrovňajú času, ktorý im venujú častokrát zamestnané matky.

Tabuľka 7. Veta Otec je dôležitý lebo

Kategoríe odpovedí	Rodina			
	úplná		neúplná	
	D	CH	D	CH
zamestnanie	1	0	1	1
emocionálna stránka	3	2	2	1
domáce práce	0	1	1	1
pomáha	1	1	0	3
príprava do školy	0	1	0	0
trávenie voľného času	0	2	0	0
vychováva	2	1	2	1
neviem	0	0	0	2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Úloha otca v rodine má podľa detí v rodine viac rozmerov. Prevažuje síce emocionálna stránka, ale prelína sa s výchovou či starostlivosťou. Vidíme to aj na výpovediach detí, ktoré vidia otca v úlohe ochráncu, ktorý pomáha mamke, má nás rád, je silný, stará sa o rodinu a vozí nás autom. 3 deti z nášho prieskumu vnímajú svojho otca ako človeka čo nosí domov peniaze, pretože odpovedali, že chodí do práce. Len jedno dieťa odpovedalo, že sa s otcom učí lebo vo väčšine prípadov je to úloha matky. 2 deti z neúplných rodín, ktoré nemajú otca sa nevedeli vyjadriť prečo je otec dôležitý v rodine. Otec má v rodine rozhodujúce slovo no vo väčšine prípadov prevažuje nad slovom matky a takto aj deti odpovedali, že ich otec vychováva. Emocionálna stránka je diametrálne odlišná ako u matky, kde sa objavujú slová ako láska, neha. U otca tieto slová nevidíme, pretože deti dokonale chápu rolu otca v rodine.

Ako tvrdia Vodáková (2003) muži sú skôr orientovaní na prácu ako na rodinu, no v súčasnej dobe už nie sú samí živitelia rodiny. Vtedy nastáva zlom, že matka a otec sa stávajú partnermi. Otec už stráca časť svojho dominantného postavenia a s mamou sa delí o rozhodovania. Netvrdia, že postavenie otca v rodine nie je dôležité, práve naopak pomáha mame s výchovou, stará sa o deti a snaží sa s nimi tráviť svoj voľný čas.

Tabuľka 8. Veta Keď sa povie mama, tak

Kategoríe odpovedí	Rodina			
	úplná		neúplná	
	D	CH	D	CH
domáce práce	1	0	0	0
emocionálna stránka	1	3	2	4
neboli by sme na svete	0	0	1	0
vychováva	0	2	0	0
moja mama	2	0	1	1
neviem	1	2	2	1

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri vete Keď sa povie mama... deti častokrát nevedeli doplniť žiadnu odpoveď čo predstavuje až 6 detí. Neboli to len deti z neúplných rodín, ktoré mamu majú, ale aj deti, ktoré sú z úplnej rodiny no napriek tomu nemali dostatok kreativity aby doplnili vetu. Často sa nám odpovede opakovali ako pri predošlých asociačných a doplňujúcich projektívnych technikách. Odpoveď 4 detí však bola veľmi pekná, keď doplnili vetu, že si spomenú na svoju mamku. Prevažujú pozitívne vlastnosti matky z kategórie emocionálnej stránky, že je láskavá, dobrá, milá, deti ju majú rady, môžu jej veriť a znamená pre nich dobro. Tak ako deti vnímajú mamu hlavne po emocionálnej stránke tak aj Maříková (2006) tvrdí, že „skoro všetko je na žene“, pretože tá stále trávi pri deťoch najviac času, najčastejšie sa im venuje, lebo zaobstaráva každodennú starostlivosť ako napríklad komunikuje s nimi tvárou tvár alebo vyplňa im voľný čas. Okrem toho nesie za nich plnú zodpovednosť za ich výchovu. Matka sa tak dostáva do roly najdôležitejšej osoby v živote detí.

Podľa nášho názoru matka z väčšej časti ovplyvňuje život dieťaťa či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Dieťa potrebuje svoju matku vo všetkých životných obdobiach či už vo chvíľach dobrých alebo zlých. Veď matka je spojená veľkým putom už pred narodením a už v tomto zmysle si získala istú výhodu pred otcom. Matka pre dieťa predstavuje akúsi hodnotu nehy.

Tabuľka 9. Veta Keď sa povie otec, tak

Kategórie odpovedí	Rodina			
	úplná		neúplná	
	D	CH	D	CH
môj otec	2	0	1	0
emocionálna stránka	3	2	3	4
domáce práce	0	1	0	0
trávenie voľného času	1	2	0	0
neboli by sme na svete	0	0	1	0
neviem	0	2	1	2

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri doplnení vety Keď sa povie otec ... väčšina detí odpovedá, že svojho otca ľúbia no musia ho poslúchať aj keď je dobrosrdečný, pracovitý, milý a vždy by mal mať rozhodujúce slovo. V tabuľke 9 ako aj vo väčšine predchádzajúcich prevláda emocionálna stránka a odpovede chlapcov a dievčat sú v rovnakom počte. 5 detí sa nevedelo vyjadriť a nenašli vhodné slová. Je vidieť, že 3 deti majú so svojim otcom veľmi blízky vzťah a nadovšetko o ľúbia, pretože doplnili vetu je to môj ocko. Otec, ktorý je napriek všetkým pozitívnym vlastnostiam vždy tvrdší ako mama nie je menej obľúbený, ale je to správne vyvážené ako by to aj v rodine malo byť, pretože úloha otca je takisto ako úloha matky nenahraditeľná jednou osobou či osobami rovnakého pohlavia. Matka nenadobudne vlastnosti otca a naopak. Len 2 chlapci a jedno dievča sa vyjadrili, že ocko sa s nimi hrá a trávi s nimi voľný čas.

Maříková (2006) tiež tvrdí, že otec plní väčšinou rolu „pomáhajúceho otca“, ktorí zväčša vystupuje voči deťom ako ten, kto má na starosti vyplňať ich voľný čas ako napríklad hrať sa s nimi, chodiť s nimi von, športovať a niekedy sa s nimi aj učiť do školy. Otec je v podstate kamarát v ich voľnom čase. Niekedy sa však otcovia zapájajú v určitých výchovných situáciách, kedy sa snažia mocensky zasahovať ako napríklad prikazujú, zakazujú, nariaďujú no niekedy aj trestajú.

Záver

V prieskume sme zistili, že viac chlapcov ako dievčat sa vyjadrovalo k emocionálnej stránke. Dievčatá však vnímali postavenie matky ako osobu, bez ktorej by neboli na tomto svete ale tiež ako tie, ktoré sa majú starať o domácnosť. Deti z neúplných rodín častejšie odpovedali slovom neviem ako deti z úplných rodín. Pozitívne v tomto prieskume je, že deti chápu dôležitosť rodiny a vedia určiť čo pre nich rodina znamená a prečo je potrebné aby aj ony mali v budúcnosti svoje vlastné rodiny. Ako sme už uviedli existujú rodiny, ktoré sú úplné čiže rodinu tvorí otec, mama a deti. No existujú aj rodiny neúplné, kde chýba jeden rodič. Rodina by mala pre dieťa predstavovať pocit bezpečia a istoty. Vďaka nej sa formuje jeho osobnosť a vytvárajú a u neho rôzne návyky, ktoré môžu pretrvať až do dospelosti. Ak dieťa nevidí vo svojich rodičoch vzor, môže sa potom jeho postoj k rodine prejaviť v dospelosti či už po ekonomickej, kultúrnej alebo sociálnej stránke. Robia sa všelijaké výskumy, ktoré sa zaoberajú rodinami, ako napríklad aké sú hodnoty v slovenských rodinách (Potočárová 1999), aké sú modely výchovy v rodine (Bakošová 1998) alebo aká je hodnotová výchova v rodine (Potočárová 1994). Nemáme vedomosť o tom, aby niekto robil výskum zameraný na názory a postoje detí mladšieho školského veku na rodinu.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BAKOŠOVÁ, Z., 1998. Modely výchovy v rodine. In: *Pedagogická revue*. Roč. 50, č. 3, s. 220 – 233. ISSN 1335–1982.
- ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN: 80–7239–060–0.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978–80–7367–273–7.
- FERRERO, B., 2014. *Šťastní rodiče. Křesťanská výchova podle Dona Boska*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978–80–262–0635–4.
- GAVORA, P., 1999. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80–7094–335–1.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80–247–1168–0.
- KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M., 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, 136 s. ISBN 978–80–557–0328–2.
- KONČEKOVÁ, Ľ., 2014. *Vývinová psychológia*. Prešov, 2014. [cit. 2017-06-02] ISBN 978–80–7165–945–7.
- KOŽENÝ, J. – KADLEC, J. – NEVOLOVÁ, D., 1992. Vztah medzi percipovanou rodinnou atmosférou a emocionálnou rovnováhou adolescentu. In: *Československá psychologie*. Roč. XXVI, č. 6, s. 545 – 551. ISSN 0009–062X.
- LENCZOVÁ, T.,: Muž a žena v dnešnej kultúre. In: *Zborník prednášok a metodických postupov v rámci priebežného vzdelávania v Prešove a v Modre 2003*. Bratislava: Metodicko- pedagogické centrum, 2003. ISBN 80–8052–191–3.
- MANNIOVÁ, J., 2006. Autorita a štýly výchovy v súčasnej rodine. In: *Pedagogická revue*. Roč. 58, č. 2, s. 142–155. ISSN 1335–1982.
- MÁROVÁ, Z. – MATEJČEK, Z. – RADVANOVÁ, S., 1975. *Výchova dětí v neúplné rodine*. Praha: SPN, 1975.
- MARÍKOVÁ, H., 2006. Muži medzi rodinou a prací. In: Ondrejko, P et. al., *Rodina v novom miléniu*. Nitra: FSVaZ UKF.

- MATEJČEK, Z., 1986. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08–011–86.
- MENDELOVÁ, E., 2014. Súčasná postmoderná rodina a vnútorodinná deľba práce. In: *Sociální pedagogika*. Roč. 2, č. 1, s. 11 – 21. ISSN 1805–8825.
- MIŠURCOVÁ, V. – ČAPKOVÁ, D. – MÁTEJ, J., 1987. *Úvod do dejín predškolskej pedagogiky*. Prvé vydanie. Bratislava: SPN, 1987.
- NOVÁK, Z., 1989. Test volných slovných asociácií jako test školních znalostí. In: *Pedagogika*. Roč. 39, 1989, č. 4, s. 431 – 445. ISSN 0031–3815.
- POTOČÁROVÁ, M., 1994. Hodnotová výchova v rodine. In: *Pedagogická revue*. Roč. XLVI, č. 5 – 6, s. 221 – 226. ISSN 1335–1982.
- POTOČÁROVÁ, M., 1999. Hodnoty slovenskej rodiny. In: *Pedagogická revue*. Roč. 51, č. 3, s. 204 – 214. ISSN 1335–1982.
- POTOČÁROVÁ, M., 2008. *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978–80–223–2458–8.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978–80–7367–647–6.
- SYSLOVÁ, Z., 2012. Spolupráce s rodiči jako základ efektivního vzdělávání a hodnocení dětí. In: SEDLÁČKOVÁ, H. – SYSLOVÁ, Z. – ŠTĚPÁNKOVÁ, L., 2012. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 148 s. ISBN 978–80–7357–884–8.
- ŠULOVÁ, M., 2007. Co v dnešní době znamená rodina. In: *Psychologie dnes*. Roč. 13, č. 12, s. 30. ISSN 1212–9607.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80–7178–308–0.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V., 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. 2005. ISBN 80–89018–85–8, s. 18 – 32.
- VODÁKOVÁ, A. – VODÁKOVÁ, O., 2003. *Rod ženský: Kdo jsme, odkud jsme přišly, kam jdeme?* Praha: Slon, 2003. ISBN 80–86429–18–0.

Author Information:

PaedDr. Monika Miňová, – PhD, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: monika.minova@unipo.sk.

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PRE-PRIMARY EDUCATION IN SLOVAKIA

Monika Miňová, Hedviga Hafíčová

Monika Minova, Hedviga Haficova

Abstrakt

Environmentálna výchova má dlhoročné postavenie vo vzdelávaní na Slovensku. Hlavným cieľom príspevku je zadefinovať jej postavenie v legislatívnych dokumentoch predprimárneho vzdelávania. Naše skúsenosti poukazujú na zamieňanie environmentálnych aktivít s prírodovednými vo výchovno-vzdelávacom procese, preto analyzujeme súčasné vzdelávacie štandardy a zároveň vytvoríme návrh vybraných vzdelávacích štandardov z tejto oblasti, ktoré by bolo možné s deťmi predškolského veku dosiahnuť.

Annotation

Environmental education has a long standing position in education in Slovakia. The main objective of the contribution is to define its position in the legislative documents of pre-primary education. Our experiences point to the intermingling of environmental activities with natural sciences in the educational process, so we analyze the current educational standards and at the same time create a proposal of selected educational standards in this area that could be reached with pre-school children.

Kľúčové slová: *Environmentálna výchova. Kurikulárne dokumenty. Vzdelávacie štandardy.*

Key words: *Environmental education. Curricular documents. Educational standards.*

Úvod

„Každý vzdelaný človek, čím je lepší a ušľachtilejší, tým viac si váži prírodu. Kto si váži prírodu, ten ju miluje. Láska k prírode by sa mala vštepovať deťom v rodinách a v škole ako jedná z najdôležitejších vlastností človeka.“

J. A. Komenský

Tieto múdre slová učiteľa národov nestrácajú na aktuálnosti ani dnes, po uplynutí niekoľkých storočí. Pozitívny vzťah k prírode, k jej krásam sa u človeka nevytvára náhodou. Na jeho vytvorenie silne vplýva výchova. Je to výchova v rodine, výchova v škole ale aj výchova v najbližšom okolí. Tento vzťah k prírode je v nás zakódovaný a postupne formovaný. S vytváraním tohto vzťahu k prírode a životnému prostrediu vôbec, je potrebné

začať v najútlejšom veku dieťaťa, tak aby sme u neho vypestovali schopnosť vnímať krásy prírody i potrebu prírody rozumieť a chrániť ju.

1. Teoretické východiská

Tak ako uvádza Fedorko (2018) dieťa v materskej škole chce zažiť, to čo ešte nikdy nezažilo, dotknúť sa vecí tak ako sa ich nikdy predtým nedotýkalo a spoznať nespoznané. To sa môže uskutočniť v interiéri a v exteriéri materskej školy. Edukácia detí predškolského veku vo vonkajšom priestore prináša vynikajúce pozitíva pre rozvoj kľúčových kompetencií dieťaťa. Dáva silné podnetov pre rozvoj čitateľskej a matematickej, prírodovednej gramotnosti a rozvoj morálnych hodnôt (Podhájecká – Gerka 2017, s. 144).

Fazekašová et al. (2007, s. 52) spája environmentálnu výchovu s výchovou človeka tak, aby konal v prospech ochrany životného prostredia, súcitil s prírodou a živými tvormi a bol ochotný prebrať zodpovednosť za svoje konanie. Leblová (2012, s. 15) charakterizuje environmentálnu výchovu ako vedu odhaľujúcu dôsledky ľudskej činnosti (devastáciu a ohrozovanie života na Zemi), ukazujúcu spôsoby dosahovania pozitívnych zmien v životnom prostredí vrátane výchovy k zodpovednému vzťahu k prírode i pochopeniu jej nenahraditeľnosti pre život všetkých. Ako autorka ďalej uvádza, jej úlohou je budovať pozitívny vzťah k prírode i schopnosť estetického prežívania všetkého, čo súvisí s prírodou, poznávať vzťahy v prírode a vplyv človeka na ňu, budovať správne postoje (napríklad schopnosť vzdať sa niečoho v prospech prírody), hodnoty a kompetencie potrebné na starostlivosť o prírodu. Súhrnne na základe uvedeného môžeme charakterizovať environmentálnu výchovu ako cieľavedomú systematickú výchovu jedinca k ohľaduplnosti k životnému prostrediu, k svojmu okoliu, k živým tvorom a k sebe samému už od najútlejšieho veku. Podľa Bernátovej (2012) environmentálna výchova v materskej škole poskytuje priestor a neohraničené možnosti na vytváranie základov zodpovedného vzťahu človeka k životnému prostrediu. Dieťa sa v rámci svojich individuálnych schopností oboznamuje s podstatou ekologických zákonitostí, rozvíja si estetické cítenie a formuje humánny a morálny vzťah k ochrane a tvorbe životného prostredia.

Je dôležité utvárať a rozvíjať environmentálne cítenie a správanie v súčinnosti s kultúrnym a etickým správaním, ktoré smeruje k trvalo udržateľnému rozvoju a zachovaniu života na Zemi. Prostredníctvom jednoduchých a dieťaťu blízkych činností prispievať k ochrane rastlinnej a živočíšnej ríše i k starostlivosti o svoje okolie.

V predprimárnom vzdelávaní je *environmentálna výchova* výchovou o životnom prostredí (kognitívna stránka), prostredníctvom životného prostredia (psychomotorické zručnosti) a pre životné prostredie (socioemocionálna stránka) a je vnímaná ako celoživotný proces formovania jedinca vo vzťahu k sebe, k iným a k životnému prostrediu (Kolektív autorov 2011, s. 125). Kancír – Suchá (2013) uvádzajú, že zefektívnenie environmentálnej výchovy by sa malo uberať práve smerom premeny poznatkov na uvedomelé proenvironmentálne správanie sa.

2. Prieskumná časť

Cieľom prieskumu je analyzovať a komparovať dva kurikulárne dokumenty pre predprimárne vzdelávanie z roku 2008 a 2016 so zameraním na environmentálnu výchovu.

Metódy prieskumu

V prieskume sme použili metódu obsahovej analýzy dokumentov a komparatívnu analýzu. Švec (1998) chápe obsahovú analýzu, ako výskumnú metódu, istú procedúru na objektívny, systematický a kvalitatívny opis zjavného obsahu komunikácie. Má slúžiť na tvorbu záverov, implikácií alebo domnienok prostredníctvom objektívneho identifikovania

kvalitatívnych charakteristík komunikátov: oznamov, správ, dokumentov a iné. „Obsahová analýza textov je metóda, ktorá sa uplatňuje pri všetkých výskumných postupoch, v ktorých sa pracuje so slovom. Predstavuje však aj osobitnú výskumnú metódu na analýzu textových dokumentov“ (Gavora 1999, s. 48). Darák – Ferencová (2001) charakterizujú komparatívnu analýzu ako obsahovú analýzu. Ide o výskumnú metódu, technický prepracovaný postup, určitú analýzu výsledkov činnosti človeka. Je to analýza dostupných materiálov a dokumentov, ktorá nie je iba opisom a subjektívnou interpretáciou, ale snaží sa o objektivitu i presnosť. Obsahová analýza sa v našom prípade týkala dvoch posledných kurikulárnych dokumentov pre materské školy so zameraním na environmentálnu výchovu.

2.1. Výsledky prieskumu

Obsahovej analýze sme podrobili Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) a Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Vopred sme si vybrali kritéria, podľa ktorých sme porovnávanie realizovali. Keďže ide o posledné dva štátne kurikulárne dokumenty, ktoré sú postavené na odlišnej platforme, výber kritérií nebol jednoznačný lebo terminológia v jednotlivých dokumentoch nie je jednotná.

Tabuľka 1 Komparatívna analýza kurikulárnych dokumentov

Kritéria	Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008)	Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)
Cieľ	Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.	Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti.
Vzdelávacie oblasti	- Perceptuálno-motorická - Kognitívna - Sociálno-emocionálna Tematické okruhy - Ja som - Ľudia - Kultúra - Príroda	- Jazyk a komunikácia - Matematika a práca s informáciami - Človek a príroda - Človek a spoločnosť - Človek a svet práce - Umenie a kultúra - Zdravie a pohyb
Podoblasti	- pohybová - zdravotná - prírodovedná - matematicko-logická - jazyková - komunikatívna - etická - vlastenecká - informačná - umelecko-expresívna (hudobná, výtvarná, literárna) - pracovná	Každá vzdelávacia oblasť je vnútorne členená na podoblasti

Prierezové témy	- osobnostný a sociálny rozvoj - ochrana života a zdravia - dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke - environmentálna - mediálna - multikultúrna výchova - výchova k tvorivosti - rozvoj predčitateľskej gramotnosti a gramotnosti vo všeobecnosti - informačno-komunikačné technológie a rozvíjanie digitálnej gramotnosti	Nie sú
Charakteristika	Príroda – na rozvíjanie poznania elementárnych zákonitostí života na Zemi, prírodných javov, živých i neživých predmetov, na formovanie začiatkov ekologickej kultúry, na vytváranie (formovanie) pohľadu na svet prírody a vzťahu k prírode, na vytváranie základov svetonázoru a získavanie základných vedomostí o Zemi a vesmíre (Zem, vesmír).	Hlavným cieľom vzdelávacej oblasti Človek a príroda je počiatočný rozvoj prírodovednej gramotnosti. Úlohou učiteľky je viesť deti k vyjadrovaniu aktuálnych predstáv o predmetoch, javoch a situáciách určených vzdelávacími štandardmi tak, aby malo každé dieťa možnosť vyjadriť svoju predstavu a prostredníctvom premyslených podnetov učiteľky ju meniť a zdokonaľovať.
Kompetencie	1. Psychomotorické kompetencie 2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie a) Základy sebauvedomenia b) Základy angažovanosti 3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie 4. Komunikatívne kompetencie 5. Kognitívne kompetencie a) Základy riešenia problémov b) Základy kritického myslenia c) Základy tvorivého myslenia 6. Učebné kompetencie 7. Informačné kompetencie	1. Komunikačné kompetencie 2. Matematické kompetencie a kompetencie v oblasti vedy a techniky 3. Digitálne kompetencie 4. Kompetencie učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť 5. Sociálne a personálne kompetencie, 6. Občianske kompetencie 7. Pracovné kompetencie

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Podľa ŠVP ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) – prierezová téma. Environmentálna výchova je zahrnutá v obsahu predprimárneho vzdelávania ako prierezová téma, zároveň je jej venovaný tematický okruh Príroda, ktorý je bezprostredne zameraný práve na rozvíjanie elementárnych základov poznania života na zemi, prírodných javov, živej a neživej prírody, na formovanie postojov na svet prírody a k prírode. Jednotlivé prvky environmentálnej výchovy sú zakotvené aj v tematickom okruhu Ja som (ľudské telo, zdravie, postoje k zdraviu i zásady jeho ochrany) a Kultúra (rôznorodosť predmetov, rozmanitosť sveta), začleniť sa však dajú aj do okruhu Ľudia. Prvky environmentálnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní môžeme uplatňovať vo všetkých organizačných formách denného poriadku počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole s využitím viacerých metód.

V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je problematické identifikovať environmentálnu výchovu. Logicky ju budeme hľadať vo vzdelávacej oblasti **Človek a príroda**. Hlavným cieľom tejto oblasti je počiatočný rozvoj

prírodovednej gramotnosti. Táto vzdelávacia oblasť sa člení do nasledujúcich podoblastí: Vnímanie prírody, Rastliny, Živočíchy, Človek, Neživá príroda, Prírodné javy. Podoblasti Vnímanie prírody a Prírodné javy majú všeobecnejší charakter, všetky ostatné sú zamerané na tradičné objekty prírodovedného poznávania. V každej z podoblastí sa smeruje k jednoduchým biologickým klasifikáciám, vo všetkých prípadoch sa zdôrazňujú postupy a procesy empirického prírodovedného poznávania. V tabuľke 2 uvádzame niekoľko príkladov výkonových štandardov zo vzdelávacej oblasti Človek a príroda.

Tabuľka 2. Príklady výkonových štandardov zo ŠVP (2016)

Vnímanie prírody	Živočíchy
Rozpráva o prírodných reáliách známeho okolia. Triedi prírodné reálie podľa rôznych identifikovaných znakov. Odlišuje živé od neživých súčastí prírody. Vymenuje ročné obdobia. Uvedomuje si zmeny v prírode počas roka. Identifikuje prvky počasia a realizuje krátkodobé pozorovania zmien v počasi.	Identifikuje rôznorodosť živočíšnej ríše. Identifikuje niektoré životné prejavy živočíchov. Na základe pozorovania identifikuje rozdiely medzi živočíchmi v spôsobe ich pohybu. Vie, že rôzne druhy živočíchov vyžadujú pre svoj život rôzne druhy potravy. Rozpoznáva mláďatá vybraných živočíšnych druhov a pomenúva ich. Opíše spôsoby starostlivosti o niektoré živočíchy. Identifikuje rôznorodosť spôsobu života živočíchov.

(Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016))

Ako sme už vyššie uviedli, súčasné kurikulum pre materské školy v porovnaní s predchádzajúcim z roku 2008 má v environmentálnej oblasti určité nejasnosti a nedostatky. Učiteľky v praxi sa nemajú o čo oprieť a z čoho vychádzať pri plánovaní tejto dôležitej oblasti a preto dochádza aj k nepochopeniu podstaty environmentálnej výchovy.

3. Návrh výkonových štandardov

V štruktúre Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) sa vytvára rámec pre funkčný a na seba nadväzujúci vzťah medzi výkonom dieťaťa (výkonový štandard), obsahom vzdelávania a jeho organizáciou (obsahový štandard) a schopnosťou učiteľky vyhodnocovať učebný proces dieťaťa (evaluačné otázky) vo vzťahu k stanoveným výkonom a vzdelávacím obsahom, no taktiež aj vyhodnocovať individuálne a špecifické charakteristiky dieťaťa vo vzťahu k jeho ďalšiemu rozvoju a vývinovému progresu.

Výkonové štandardy sú vyjadrené v pozorovateľných a hodnotiteľných výkonoch len pre posledný rok materskej školy, smerujú k štandardnému výkonu dieťaťa. Výkonové štandardy sa dosahujú postupne, počas celého pobytu detí v materskej škole.

Na základe obsahovej analýzy platného štátneho kurikula sme navrhli niekoľko výkonových štandardov pre environmentálnu oblasť rozvoja dieťaťa.

- ✓ Prijíma potrebu triedenia odpadu pre našu Zem.
- ✓ Akceptuje informácie o triedení odpadu.
- ✓ Uvedomuje si dôležitosť ochrany prírody.
- ✓ Zaujíma sa o ochranu prírody.

- ✓ Navrhuje možnosti ochrany prírody.
- ✓ Zostavuje škálu hodnotenia ochrany prírody, životného prostredia.
- ✓ Oceňuje pozitívne správanie pri ochrane prírody.
- ✓ Uvedomuje si dôležitosť neplytvat' s jedlom, vodou a materiálmi.
- ✓ Prejavuje záujem o životné prostredie.
- ✓ Uvedomuje si dôležitosť ochrany životného prostredia.

Materské školy, ktoré majú zameranie na environmentálnu výchovu, si návrh týchto výkonových štandardov budú môcť použiť alebo inšpirovať sa nimi vo svojich školských vzdelávacích programoch pri rozšírení ponuky vzdelávacích štandardov v prepojení na zameranie a vlastné ciele materskej školy.

Záver

Environmentálna výchova je komplexný a dlhodobý proces, ktorému je potrebné sa venovať na všetkých stupňoch škôl a jej výsledky môžeme vidieť postupne v priebehu niekoľkých rokov. Kladieme si otázku, prečo deti v predškolskom veku svoje environmentálne cítenie prejavujú navonok a v neskoršom veku sa to nejako stráca alebo až dochádza k negatívnym prejavom a postojom. tento posun je „vďaka“ zásahom reklám, techniky, spôsobu života a vplyvu miest a sídliska? Environmentálnu gramotnosť u detí predškolského veku je dobre rozvíjať a stimulovať v spolupráci s rodinou a tým sa znásobí rozsah a dosah environmentálnej výchovy. Environmentálnou výchovou pôsobíme na utváranie a rozvíjanie postojov, hodnôt ale samozrejme aj na kognitívnu stránku rozvoja osobnosti dieťaťa. Výchova a vzdelávanie v materských školách na Slovensku sa realizuje podľa školských vzdelávacích programoch. V našom záujme je vytvoriť súbor výkonových štandardov z environmentálnej výchovy, ktorými by sa materské školy mohli inšpirovať a následne by si ich mohli rozšíriť a doplniť na základe vlastných podmienok materskej školy.

Príspevok vznikol s podporou grantovej agentúry KEGA v projekte Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu edukáciu – vysokoškolská učebnica (015PU-4/2018).

Zoznam bibliografických odkazov:

- BERNÁTOVÁ, R., 2012. Environmentálna výchova v živote dieťaťa predškolského veku. In: *Zborník z vedecko-odbornej konferencie pod názvom: Trvalo udržateľný rozvoj ako možný liek na environmentálne problémy ľudstva optikou detí predškolského veku.* Prešov: PU v Prešove, Pedagogická fakulta, SV OMEP. ISBN 978-80-555-0704-0.
- DARÁK, M. – J. FERENCOVÁ, 2001. *Metodológia pedagogického výskumu.* Prešov. Grafotlač. ISBN 80–89040–07–1.
- FAZEKAŠOVÁ, D. et al. 2007. *Inovatívne prístupy k problematike environmentálnej výchovy.* Prešov: Rokus, 2007. ISBN 978–80–89055–73–9.
- FEDORKO, V., 2018. Metóda tvorivej dramatiky v podmienkach outdoorovej edukácie materskej školy. In: *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní ZOBER MA VON. Nekonenčný vedecký zborník.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2018. s. 15 – 22. ISBN: 978–80–555–2031–5.
- GAVORA, P., 1999. *Ákí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika.* Bratislava: Vydavateľstvo Práca, spol. s.r.o. ISBN 80–7094–335–1.

- KANCÍR, J. – I. SUCHÁ, 2013. Škála Novej environmentálnej paradigmy ako výskumný nástroj v oblasti environmentálnej gramotnosti. In: *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii [elektronický zdroj]: zborník príspevkov z medzinárodnej online konferencie konanej v dňoch 23.-25. 10. 2013.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013. s. 110 – 121. ISBN 978-80-555-0994-5.
- LEBLOVÁ, E., 2012. *Environmentální výchova v mateřské škole.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0094-9.
- PODHÁJECKÁ, M. – V. GERKA, 2018. Edukácia detí predškolského veku vo vonkajšom priestore. In: *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní ZOBER MA VON. Nekonferenčný vedecký zborník.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2018. s. 140 – 152. ISBN 978-80-555-2031-5.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2009. Prievidza: Patria I., spol. s r. o. ISBN 978-80-969407-5-2.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016 Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2016.
- Švec, Š. a kol., 1998. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-73-5.

Author's Information:

PaedDr. Monika Miňová, – PhD, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: monika.minova@unipo.sk.

Mgr. Hedviga Hafíčová, – PhD, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: hedviga.haficova@unipo.sk.

**POZÍCIA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V ŠKOLSKÝCH SYSTÉMOCH
V SPOLKOVEJ REPUBLIKE NEMECKO A NA SLOVENSKU Z POHLADU
DIMENZIU ČASU EDUKÁCIE**

**POSITION OF PRE-PRIMARY EDUCATION IN SCHOOL SYSTEMS
IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY AND SLOVAKIA
WITH A FOCUS ON THE TIME DIMENSION OF EDUCATION**

Marek Mokriš

Marek Mokris

Abstrakt

Jedným zo spôsobov, ktorý môže poskytnúť informácie ako skvalitniť vzdelávací systém, je nielen jeho vnútorná analýza, ale aj jeho komparácia s inými vzdelávacími systémami. V tejto štúdii sa zameriavame na identifikáciu a analýzu predprimárneho stupňa vzdelávania v školských systémoch v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku s akcentom na dimenziu času edukácie. Prezentujeme odpovede na výskumné otázky týkajúce sa legislatívneho vymedzenia predprimárnej edukácie v oboch krajinách. Analyzujeme školský systém v Spolkovej republike Nemecko so zameraním na identifikáciu začiatku matematického vzdelávania a komparujeme ho so školským systémom na Slovensku.

Annotation

Analysis and comparison of education systems are possible ways of gaining knowledge and information on how to improve education system. In this study, the author focuses on identifying and analyzing the pre-primary stage of education in the school systems of the Federal Republic of Germany and Slovakia, with an emphasis on the time dimension of education. The author presents answers to the research questions on legislative definition of pre-primary education in both countries. He further analyzes the school system in the Federal Republic of Germany with a focus on identifying the onset of mathematical education and compares this system with the school system in Slovakia.

Kľúčové slová: *Školský systém. Predprimárne vzdelávanie. Matematika.*

Keywords: *School System. Pre-primary Education. Mathematics.*

Úvod

Vo svetovom vzdelávacom priestore existujú rôzne typy školských vzdelávacích systémov. V príspevku sa zameriavame na komparatívnu analýzu vzdelávacieho systému v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku s cieľom identifikovať pozíciu predprimárnej edukácie v národných systémoch a jej prepojenie na ďalšie etapy vzdelávania. Štúdia je parciálnym výstupom vedeckovýskumného projektu VEGA 1/0844/17 *Identifikácia*

klíčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte a jej cieľom je prezentácia výsledkov hľadania odpovedí na výskumné otázky:

- Aké je legislatívne vymedzenie predprimárnej edukácie v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku? Čiastkovým cieľom je analyzovať školský systém v Spolkovej republike Nemecko s akcentom na predprimárne matematické vzdelávanie a komparovať ho so školským systémom na Slovensku.
- Za akých podmienok, v akých intenciách, sa realizuje postup detí z predprimárneho na primárny stupeň vzdelávania v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku?

Výskumnú vzorku tvorili relevantné legislatívne dokumenty upravujúce vzdelávanie v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku. Metódy, použité na hľadanie odpovedí, boli obsahová analýza a komparácia.

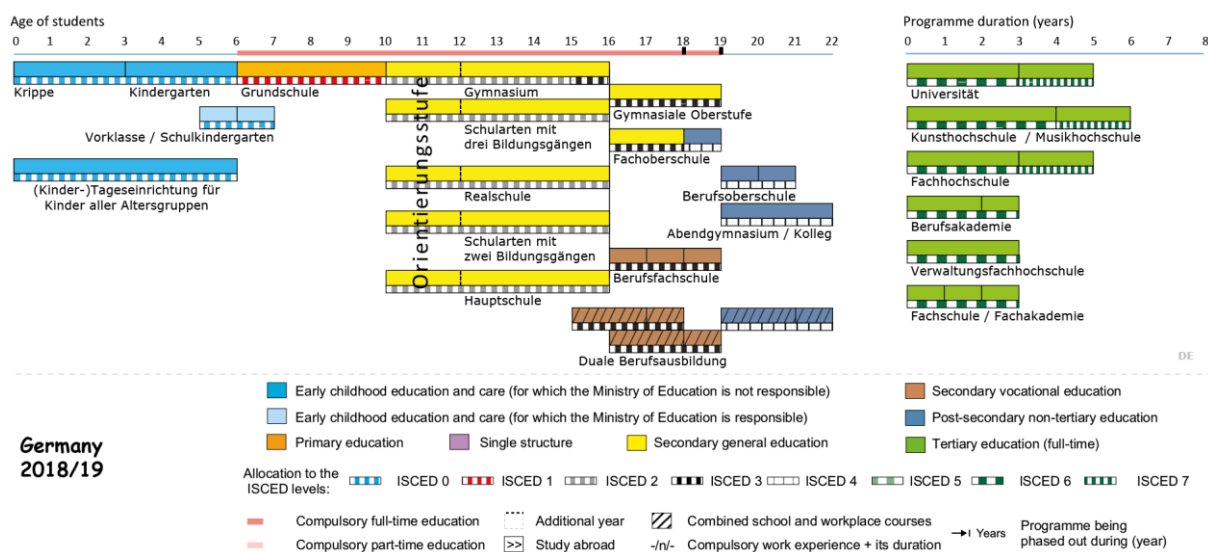
Podľa Průchu (1997, s. 256), ak analyzujeme kurikulárne projekty fungujúce v rôznych krajinách, zistíme, že ich základnou a spoločnou funkciou je regulovať edukáciu v dvoch dimenziách:

- dimenzia času edukácie, t. j. určenie toho, ako dlho a v akom období života sa musí subjekt vzdelávať,
- dimenzia obsahu edukácie, t. j. určenie toho, čomu sa musí subjekt vzdelávania učiť v prostredí školy.

V tejto štúdii sa primárne zameriavame na identifikáciu, analýzu a komparáciu dimenzie času edukácie. Atribúty dimenzie obsahu v školskom systéme v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku predstavujú sekundárny faktor.

1. Vzdelávací systém v Spolkovej republike Nemecko

Vzdelávací systém v Spolkovej republike Nemecko nie je jednotný. Zodpovednosť je rozdelená medzi federáciu a krajiny. Každá spolková krajina má kreovaný vlastný model. Štruktúra vzdelávacieho systému v Nemecku je prezentovaná na Obrázku 1. Ten poskytuje spoločný pohľad na vzdelávacie systémy jednotlivých spolkových krajín, ktorých podrobná štruktúra je dostupná na spolkovom vzdelávacom serveri (<http://www.bildungsserver.de>).



Obrázok 1 Štruktúra vzdelávacieho systému v Nemecku
(Zdroj: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en)

V Spolkovej republike Nemecko je zodpovednosť za vzdelávací systém rozdelená medzi federáciu a spolkové krajiny. Rozsah zodpovednosti federálnej vlády v oblasti vzdelávania je definovaný v základnom zákone (*Grundgesetz*). Okrem rozdelenia zodpovedností ustanovuje základný zákon aj osobitné formy spolupráce medzi federáciou a krajinami v rámci tzv. spoločných úloh (*Gemeinschaftsaufgaben*). Vzdelávanie a starostlivosť o deti vo veku do šesť rokov nie je súčasťou štátom organizovaného školského systému v Nemecku, ale je takmer výlučne v kompetencii sektoru starostlivosti o deti a mládež. Na federálnej úrovni je to *Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* – BMFSFJ) na úrovni federálnych štátov tiež existujú ministerstvá, ktoré sa venujú danej problematike. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en)

Predškolská výchova (*Vorschulbildung*) nie je v Nemecku povinná, je na báze dobrovoľnosti. Pre najviac trojročné deti sú k dispozícii jasle (*Krippen*). Deti vo veku tri až šesť rokov môžu chodiť do materskej školy (*Kindergarten*), kde sa zabezpečuje aj príprava detí na vstup do základnej školy. V niektorých spolkových krajinách existujú zvláštne formy prechodu z predškolského zariadenia (*Kindergarten*) alebo zo zariadení dennej starostlivosti pre deti (*Kindertagesstätte*, *Kindertagespflege*) do základnej školy (*Vorklassen* – predškolské triedy, *Schulkindergärten* – materské školy pre žiakov). Dokument, ktorý upravuje spoločné rámce pre vzdelávanie v predškolských zariadeniach (*Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*), definuje tieto vzdelávacie oblasti:

- Jazyk, písanie, komunikácia,
- Osobnostný a sociálny rozvoj, etická výchova / náboženská výchova,
- Matematika, Prírodné vedy, Informačné technológie,
- Hudobné vzdelanie, práca s médiami,
- Telo, pohyb, zdravie,
- Príroda a kultúrne prostredie.

Jednotlivé vzdelávacie oblasti sú charakterizované v širšom kontexte. Z pohľadu matematickej edukácie, ktorá je súčasťou obsahovej oblasti *Matematika, prírodné vedy, informačné technológie*, ide o využitie prirodzenej detskej zvedavosti na skúmanie čísel, množstva (počtu objektov v skupine), geometrických útvarov a rozvoj matematických predstáv a zručností.

Väčšina spolkových kurikulárnych dokumentov pre predškolský vek je založená na pohľade na deti ako na činiteľov vlastného učenia sa v procese konštruktívnej spolupráce s dospelými a inými deťmi. Hlavné rozdiely v kurikulárnych dokumentoch sú vo vekovej skupine, pre ktorú sú určené a či sú alebo nie sú povinné. Zatiaľ čo väčšina spolkových krajín ich sa považuje za „usmernenia“, v Bavorsku, Berlíne, Sasku a Thüringene sú predškolské zariadenia zo zákona povinné zahrnúť tieto hlavné princípy a ciele do oblasti vzdelávania. (Schreyer, I. a P. Oberhuemer. 2017, s. 7) Na základe analýzy údajov dostupných na oficiálnom vzdelávacom portáli (<http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-fuer-Kitas-2027-de.html>) má väčšina spolkových krajín tieto kurikulárne dokumenty určené pre vekovú skupinu do šesť rokov, v niektorých spolkových krajinách (napr. Baden-Württemberg, Brandenbursko, Hesensko, Durínsko) sú rozšírené na vekovú skupinu do desať rokov a v niektorých (napr. Hamburg, Rheinland-Falcko) až do veku štrnásť rokov.

Pedagogický personál v oblasti predprimárneho vzdelávania v Nemecku nemá učiteľský status, ani neabsolvuje vzdelávanie pre prácu učiteľa. Pedagogickí pracovníci na danom stupni sú v prevažnej miere štátom uznanými vychovávateľmi, ale sú možné aj iné druhy pedagogickej kvalifikácie. (Scholtzová, Iždinská, 2018, s. 190).

Odborných pracovníkov, ktorí sa venujú deťom predškolského veku v Nemecku, je možné rozdeliť do štyroch skupín:

- Vychovávateľia (*Erzieherinnen*),
- Detskí opatrovatelia (*Kinderpflegerinnen*),

- Predškolskí pedagógovia (Kindheitspädagoginnen),
- Sociálni pedagógovia (Sozialpädagoginnen).

Povinná školská dochádzka v Nemecku začína pre šesťročné dieťa vstupom na základnú školu – primárny stupeň (*Grundschule*), ktorá je štvorročná (v spolkových krajinách Berlín a Brandenburg je šesťročná). V spolkovkej krajine Bádensko-Württembersko môžu byť súčasťou tohto druhu škôl aj tzv. prípravné triedy základnej školy (*Grundschulforderklassen*) pre žiakov s odloženou školskou dochádzkou, ktoré majú pripraviť žiakov na výchovno-vzdelávací proces základnej školy.

Obsah vzdelávania je na centrálnej úrovni určený len pre štátny (nemecký) jazyk (*Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*) a matematiku (*Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich*). Spolkové krajiny majú kompetenciu vytvárať vlastný vzdelávací program (*Bildungsplan*), ktorého súčasťou je tzv. učebný plán (*Kontingentsstudentenplan für die Grundschule*). Spolková krajina Bádensko-Württembersko má v súčasnosti nasledujúcu štruktúru predmetov v primárnom stupni vzdelávania (*Kontingentsstudentenplan*):

Tabuľka 1. Štruktúra predmetov v učebnom pláne (*Kontingentsstudentenplan*)

Predmet – Predmetová skupina	1. – 4. ročník			
Školský rok	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
<i>Náboženská výchova</i>	8	8	8	8
<i>Štátny (nemecký) jazyk</i>	26	27	27	28
<i>Cudzí jazyk</i>	8	8	8	8
Matematika	19	20	20	21
<i>Vlastiveda (Sachunterricht)</i>	25	12	12	12
<i>Hudba</i>		6	6	6
<i>Umenie/Práca</i>		7	7	7
<i>Pohyb, hra a šport</i>	12	12	12	12
Celkový počet hodín	98	100	101	102

(Zdroj: vlastné spracovanie podľa Bildungsplan - Kontingentsstudentenplan für die Grundschule, <https://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Kontingentsstudentenplan+Grundschule>)

Podľa Ježková, von Kopp, Janík (2008, s. 62) sú základné školy iba verejné. V prvých dvoch ročníkoch vyučuje prevažne iba jeden, triedny učiteľ. Od tretieho ročníka vyučujú niektoré predmety postupne aj učitelia, ktorí sú na ich vyučovanie špecializovaní, čo umožňuje žiakom lepšie sa pripraviť na vyučovanie na nižšom sekundárnom stupni. Úlohou základnej školy je sprostredkovať žiakom vedomosti potrebné pre pokračovanie na školách ďalších stupňov, zoznamovať sa s okolitým svetom, rozvíjať ich psychomotorické a sociálne schopnosti, ich schopnosť samostatne myslieť, učiť sa a pracovať. Učebné plány obsahujú (Tabuľka 1) nemecký jazyk, matematiku, vlastivedu, umenie, hudobnú a telesnú výchovu a cudzie jazyky. Predmet vlastiveda je potrebné chápať široko, ako základy prírodných a sociálnych vied, v jednotlivých spolkových krajinách sa jeho obsah odlišuje, jeho pôvodný názov bol doslova vlastiveda (*Heimatkunde*), v niektorých spolkových krajinách má oba názvy (*Heimat- und Sachunterricht*).

Vo veku 10 rokov má žiak možnosť zvoliť ďalšiu vzdelávaciu cestu. Na žiadnu školu poskytujúcu sekundárne vzdelávanie nie je potrebné robiť prijímacie skúšky. Sústavu škôl sekundárneho vzdelávania I tvoria tri zamerania:

- Hlavná škola (*Hauptschule*) poskytuje vzdelávanie, ktoré trvá 5-6 rokov a končí celoštátnou centrálnou skúškou (*Abschlussprüfung*).

- Reálna škola (*Realschule*) je šesťročná. Ukončenie tohto typu štúdia je realizované centrálnou záverečnou skúškou (*Realschul-Abschlussprüfung*). Absolventi môžu pokračovať na technickej vysokej škole (*Fachhochschul*) alebo všeobecnej vysokej škole (*allgemeinen Hochschule*).

- Gymnázium (*Gymnasium*) obsahuje deväť ročné štúdium, ktoré končí maturitnou (*Abitur*) skúškou umožňujúcou študovať na všetkých typoch vysokých škôl.

Sekundárny stupeň II zahŕňajú školy s odborným pracovným zameraním:

- Vyšší stupeň gymnázia (*Gymnasiale Oberstufe*),
- Vyššie odborné školy (*Fachoberschule*),
- Odborné školy pre povolanie (*Berufsfachschule*),

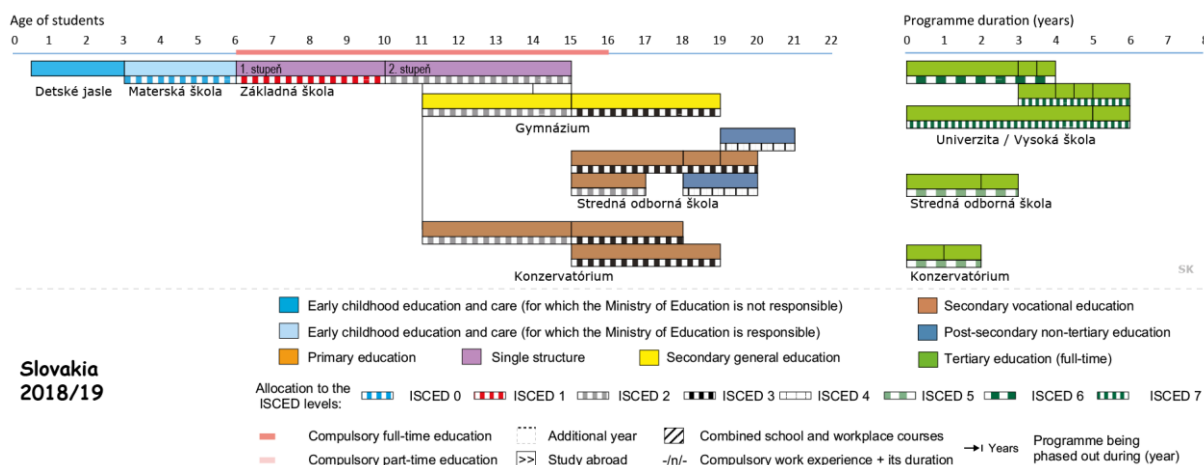
Terciálny stupeň vzdelávania – vysokoškolské vzdelávanie

Tento stupeň nemeckého vzdelávacieho systému predstavujú vysoké školy typu univerzít (*Universität*), vysoké školy pedagogického zamerania (*Pädagogische Hochschule*) vysoké školy umeleckého zamerania (*Kunsthochschule, Musikhochschule*), odborné vysoké školy (*Fachhochschule*), odborné akadémie (*Berufsakademie*). Rozdiel medzi klasickou univerzitou a vyššou odbornou školou je v pojmoch štúdia.

Nemecké školstvo je financované z verejných prostriedkov, zatiaľ čo na úrovni predškolskej výchovy, profesnej prípravy a ďalšieho vzdelávania sa na jeho financovaní tradične viac spolupodieľajú súkromné subjekty a neziskové organizácie. Je bezplatné na primárnom a sekundárnom stupni. Na terciálnom stupni sa vo väčšine spolkových krajín platí školné. V ostatných rokoch došlo k zrušeniu poplatku za dochádzku detí do posledného ročníka materských škôl. (Ježková, von Kopp, Janík, 2008, s. 60)

2. Vzdelávací systém na Slovensku

Vzdelávací systém na Slovensku je jednotný pre celú krajinu. Z dôvodu zachovania ekvivalentného pohľadu na vzdelávací systém na Slovensku a v Spolkovej republike Nemecko, sme na grafickú prezentáciu štruktúry vzdelávacieho systému na Slovensku (Obrázok 2) použili portál Eurypedia, ktorý poskytuje komplexné a porovnateľné informácie o národných vzdelávacích systémoch.



Obrázok 2 Štruktúra vzdelávacieho systému na Slovensku
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en

Vzdelávanie vo všetkých typoch škôl na Slovensku, zahŕňajúcich úrovne ISCED 0 až 3, prebieha v súlade so vzdelávacími programami, ktoré sú dvojstupňové (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program). Štátne vzdelávacie programy vymedzujú povinný

obsah výchovy a vzdelávania v školách. Vydáva ich Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (<https://www.minedu.sk/>) a sú on-line dostupné na portáli Štátneho pedagogického ústavu (<http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/>). Štátny vzdelávací program je záväzný dokument, ktorý je podkladovým materiálom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu. Ten vydáva každá škola a podľa neho sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie, ktoré zohľadňuje regionálne potreby a špecifické podmienky školy.

Starostlivosť o deti vo veku od šesť mesiacov do troch rokov je poskytovaná v zariadeniach *detské jasle*. Štátom upravené predprimárne vzdelávanie je určené pre deti od troch do šiestich rokov a poskytuje sa v *materskej škole*. Ak sú k dispozícii miesta, do materskej školy môžu byť tiež prijaté aj dvojročné deti. Deti vo veku päť rokov a staršie majú prioritu, rovnako ako deti s odkladom vstupu do školy. Materské školy sú vo všeobecnosti samostatné inštitúcie, ale niektoré sú začlenené do základných škôl (*Základná škola s materskou školou*).

Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami detí. (Školský zákon č. 245/2008, § 28).

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách ustanovuje základné požiadavky štátu na poskytovanie inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania v materských školách. Štát prostredníctvom neho garantuje kvalitu inštitucionálneho predprimárneho vzdelávania vo všetkých materských školách zaradených v sieti škôl a školských zariadení Slovenskej republiky. (Štátny pedagogický ústav, 2016, s. 5).

Obsah vzdelávania v materskej škole sa vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach:

- Jazyk a komunikácia,
- Matematika a práca s informáciami,
- Človek a príroda,
- Človek a spoločnosť,
- Človek a svet práce,
- Umenie a kultúra,
- Zdravie a pohyb.

Elementy matematiky sú súčasťou vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami, ktorej hlavným cieľom je poskytnúť základy matematických a informatických poznatkov a zručností, pomocou ktorých sa ďalej rozvíja matematické myslenie a matematické kompetencie nevyhnutné pre vzdelávanie na vyšších stupňoch vzdelávania. Prostredníctvom jej obsahu sa začína rozvíjať logické myslenie dieťaťa, chápanie čísel a jednoduchých operácií s nimi, ako aj algoritmické myslenie. V rámci rozvoja geometrických predstáv sa požiadavky na výkon detí sústreďujú na orientáciu v priestore, poznávanie geometrických útvarov a na zoznamovanie sa s problematikou merania dĺžky. (Štátny pedagogický ústav, 2018, s. 12).

Vzdelávacie štandardy vo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami sú koncipované do štyroch podoblastí: Čísla a vzťahy, Geometria a meranie, Logika a Práca s informáciami. Elementy matematiky sú rozpracované v prvých troch podoblastiach.

Podoblasť Čísla a vzťahy sa týka predovšetkým zisťovania počtu predmetov v skupine a riešenia jednoduchých úloh súvisiacich s počtom. Podoblasť Geometria a meranie sa zameriava na orientáciu v priestore a rovine, deti sa v nej zoznamujú s najjednoduchšími geometrickými útvarmi a ich porovnávaním a meraním. Podoblasť Logika je malým úvodom do logiky. Deti sa stretávajú s pravdivými a nepravdivými tvrdeniami, s jednoduchými postupnosťami a riešia jednoduché úlohy na vytváranie skupín a triedenie. (Štátny pedagogický ústav, 2018, s. 13).

Povinná školská dochádzka začína vo veku šesť rokov. Trvá desať rokov a žiaci ju absolvujú ukončením prvého ročníka stredoškolského vzdelávania alebo dovŕšením veku 16 rokov.

Ak nástupu na povinnú školskú dochádzku predchádza absolvovanie materskej školy, je vyšší predpoklad úspešnej zaškolenosti dieťaťa v základnej škole. Najviac detí nepripravených na vstup do prvého ročníka základnej školy pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Odklad začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky nie je pre tieto deti prospešný, keďže dieťa naďalej ostáva v málo podnetnom prostredí. *Nultý ročník* základnej školy predstavuje formu vzdelávania šesťročných detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré po posúdení príslušného centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie nie sú pripravené na vstup do prvého ročníka základnej školy (Štátny pedagogický ústav, 2018, s. 2).

Predprimárne vzdelanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka v materskej škole. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

Primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie sa uskutočňuje na základných školách. *Základná škola* predstavuje deväťročný systém jednotného vzdelávania. Vyššie stredné vzdelanie je určené pre absolventov základnej školy a jeho organizačná štruktúra je rozdelená na všeobecné (*gymnázium*), odborné (*stredná odborná škola*) a umelecké vzdelávanie (*konzervatórium*). Štúdium na gymnáziu je spravidla štvorročné (jazyková forma má päťročné štúdium), ukončené maturitou. Odborné školy majú profesijne zamerané štúdium, ktoré je trojročné (ukončené výučným listom) alebo štvorročné štúdium (ukončené maturitou). Maturita je nutnou podmienkou na vstup do terciálneho (vysokoškolského) stupňa vzdelávania, ktoré má tri stupne: bakalársky, magisterský alebo inžiniersky a doktorandský. Vzdelávanie vo vysokoškolských študijných programoch je plne v kompetencii univerzít a vysokých škôl.

3. Komparácia vzdelávacích systémov v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku

V oboch krajinách je vzdelávací systém štruktúrovaný do stupňov, ktoré reflektujú medzinárodnú klasifikáciu ISCED (The International Standard Classification of Education). Komparáciu z pohľadu dimenzie času edukácie prezentujeme v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 2. Stupne vzdelávania v Nemecku a na Slovensku

STUPEŇ VZDELANIA	NEMECKO		SLOVENSKO	
Predprimárny stupeň vzdelávania (ISCED0)	3 – 6 rokov		3 – 6 rokov	
Primárny stupeň vzdelávania (ISCED1)	6 – 10 rokov	Povinná školská dochádzka od 6 rokov až do 18 (19) rokov	6 – 10 rokov	Povinná školská dochádzka od 6 rokov až do 16 rokov
Nižšie sekundárne vzdelávanie (ISCED2)	10 – 16 rokov		10 – 15 rokov	
Vyššie sekundárne vzdelávanie (ISCED3)	15 (16) – 18 (19) rokov		15 – 19 rokov	

(Zdroj: vlastné spracovanie)

- Starostlivosť o deti vo veku do troch rokov je v oboch krajinách realizovaná v zariadeniach (Krippe, Detské jasle), ktoré nie sú súčasťou vzdelávacieho systému.
- Z pohľadu dimenzie času edukácie sú jednotlivé stupne vzdelávania identické.
- Vzdelávanie na predprimárnom stupni je v oboch krajinách na báze dobrovoľnosti. V Nemecku, na rozdiel od Slovenska, nie je v gescii špeciálneho ministerstva, ktoré sa venuje školstvu.
- Povinné vzdelávanie v oboch krajinách začína vo veku šesť rokov. Rozdielna je však dĺžka jeho trvania, ktoré je na Slovensku do 16 rokov a v Nemecku do skočenia vyššieho sekundárneho vzdelania (18, resp. 19 rokov).
- Postavenie primárnej školy v školskom systéme nie je rovnaké. Primárny stupeň vzdelávania v Nemecku je súčasťou selektívneho modelu, v ktorom je po jeho absolvovaní urobená diferenciácia žiakov na základe viacerých kritérií (napr. prospech, intelektové schopnosti, nadanie, ...). Primárna škola je samostatným typom školy, žiak ukončuje primárny stupeň vzdelania a prechádza na iný typ sekundárnej školy podľa ponuky školského systému. Na Slovensku je primárny stupeň súčasťou základnej školy, ktorá je vnútorne diferencovaná na dva stupne.
- Nižšie sekundárne vzdelávanie je na Slovensku jednotné (2. stupeň základnej školy) a predstavuje päťročný cyklus. V Nemecku je jeho dĺžka šesť rokov a nie je jednotná pre všetkých žiakov. Je diferencovaná na rôzne typy Gymnasium, Realschule, Hauptschule a Schularten mit zwei/drei Bildungsgängen.
- Vyššie sekundárne vzdelávanie má v oboch krajinách spoločný znak vnútornej diferencovanosti (nepredstavuje jednotné vzdelávanie pre všetkých žiakov). V Nemecku je v plnom rozsahu súčasťou povinného vzdelávania (povinná školská dochádzka).

Záver

V tejto časti uvádzame odpovede na výskumné otázky formulované v úvode.

- *Aké je legislatívne vymedzenie predprimárnej edukácie v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku?* V oboch krajinách predprimárna edukácia z pohľadu dimenzie času edukácie zahŕňa rovnaké vekové obdobie detí od troch do šiestich rokov. Z pohľadu dimenzie obsahu má Slovensko jedno spoločné národné kurikulum. V Spolkovej republike Nemecko existujú špeciálne kurikula v každej spolkovej krajine, ktoré však majú istý spoločný spolkový rámec. Matematická edukácia v predškolskom veku má v niektorých spolkových krajinách štatút samostatnej oblasti vzdelávania, v iných je zase súčasťou širších vzdelávacích celkov. Konkretizácia spoločných a rozdielnych atribútov v obsahu matematického vzdelávania v predškolskom veku si v tomto smere vyžaduje komparatívnu analýzu kurikulumných dokumentov v každej spolkovej krajine. Vzhľadom na skúmaný rozsah (16 spolkových krajín) je naším zámerom, aby jej výsledky boli spracované v samostatnej štúdii. Z pohľadu manažovania je predškolská edukácia na Slovensku v gescii ministerstva, ktoré má vo svojej agende hlavne školstvo. V Nemecku nie je predškolské vzdelávanie v agende ministerstva špecializujúceho sa na školstvo, ale je takmer výlučne v kompetencii sektoru starostlivosti o deti, mládež a rodinu. Absolvovanie predškolskej edukácie je v oboch komparovaných krajinách na báze dobrovoľnosti.
- *Za akých podmienok, v akých intenciách, sa realizuje postup detí z predprimárneho na primárny stupeň v Spolkovej republike Nemecko a na Slovensku?* V oboch krajinách je potrebné splniť vekovú hranicu šesť rokov, pričom v tomto veku sa začína aj povinná školská dochádzka. Jej trvanie je však rozdielne, na Slovensku do 16 rokov a v Nemecku do 18, resp. 19 rokov (ukončené sekundárne vzdelávanie II).

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0844/17 *Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte.*

Zoznam bibliografických odkazov:

- Bildungsberichterstattung Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Baden-Württemberg.* [online]. [cit. 27. februára 2018]. Dostupné na: <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Gemeinschaftsver!F6ffentlichungen/000113000.pdf>.
- JEŽKOVÁ Věra, Botho VON KOPP a Tomáš JANÍK. 2008. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum. ISBN 978–80–246–1558–5.
- Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. [online]. [cit. 27. februára 2018]. Dostupné na: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf.
- Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland.* [online]. [cit. 27. februára 2018]. Dostupné na: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt_2017.pdf.
- Mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bildung im Kindergarten – Untersuchung der Wirksamkeit einer beruflichen Weiterbildung von Erzieherinnen.* [online]. [cit. 27. februára 2018]. Dostupné na: <https://budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/viewFile/149/136>.
- Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen.*
- PRŮCHA, Ján. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80–7178–170–3.
- SCHREYER, I. a P. OBERHUEMER. 2017. “Germany – Key Contextual Data”. In *Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe*, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. http://www.seepro.eu/English/pdfs/GERMANY_Key_Data.pdf.
- SCHOLTZOVÁ, Iveta a Renáta IŽDINSKÁ. 2018. *Príprava budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Nemecku (Bavorsku) a na Slovensku*. In: *Osvita i suspiľstvo III: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac*. Berďansk: Berďanskij deržavnyj pedahohičnyj universytet, 2018. s. 189 – 195. ISBN 978–83–62683–26–0.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2016. *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>.
- ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. 2018. *Nultý ročník. Odporúčania k výchovno-vzdelávacej činnosti v nultom ročníku základnej školy*. http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/nulty-rocnik_odporucania-k-vychovno_vzdelavacej-cinnosti.pdf.
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) – Zákon č. 245/2008 Z.z.* <http://www.epi.sk/zz/2008-245>.

Author Information:

Mgr. Marek Mokriš – PhD., Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: marek.mokris@unipo.sk.

VÝCHOVA K ZDRAVIU RÓMSKÝCH ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA PROSTREDNÍCTVOM ELEKTRONICKEJ MYŠLIENKOVEJ MAPY

EDUCATION FOR THE HEALTH OF ROMA PUPILS FROM SOCIALLY DISABLED ENVIRONMENT THROUGH ELECTRONIC MIND MAPS

Milica Sabolová

Milica Sabolova

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá výchovou k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V príspevku teoreticky vymedzujeme východiskové pojmy: zdravie, zdravý životný štýl, žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia. V kontexte vyššie uvedenej problematiky sa zaoberáme najmä hygienou rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Jednou z možností ako u týchto žiakov rozvíjať úroveň uvedomovania si potreby dodržiavať a uplatňovať hygienické návyky je možnosť prezentovať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia potrebné informácie prostredníctvom elektronickej myšlienkovvej mapy.

Abstract

The paper deals with education towards the health of Roma pupils from socially disabled environment. In this paper we theoretically define the basic terms: health, healthy life style, pupil from socially disabled environment. In the context of the aforementioned issue, we deal mainly with the hygiene of Roma pupils from socially disabled environment. One of the possibilities how to develop the level of awareness of need to keep and apply hygiene habits for pupils from socially disabled environment is to present them these informations through the electronic mind maps.

Kľúčové slová: Zdravie. Zdravý životný štýl. Hygiena. Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia. Myšlienková mapa.

Key words: Health. Healthy lifestyle. Hygiene. Pupil from socially disabled environment. Mind Map.

Úvod

Zdravie možno vnímať ako dôležitý predpoklad pre optimálne fungovanie človeka v spoločnosti, preto je potrebné k zdraviu pristupovať zodpovedne. Svoje opodstatnené miesto nachádza pojem zdravie aj v rámci kurikulárnych dokumentov v rámci predprimárneho, ale aj primárneho vzdelávania. V rámci príspevku sa zaoberáme aj výchovou k zdraviu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, u ktorých je potrebné vymedziť a poznať ich

špecifiká, osobitosti a konkrétne prejavy, na základe ktorých môžeme nastaviť prípadnú intervenciu, či riešenia, ktoré by mohli pozitívnym spôsobom prispieť k rozvoju ich kognitívnej úrovne. V príspevku sa v kontexte výchovy a vzdelávania rómskeho žiaka zaoberáme najmä uplatňovaním zdravého životného štýlu, ktorý užšie vymedzujeme v podobe uplatňovania hygienických potrieb a dodržiavania hygienických návykov v kontexte osobnej hygieny. V súvislosti s uvedenou témou uvádzame uchopenie danej problematiky v rámci platných kurikulárnych dokumentov, na základe ktorých prezentujeme ako je oblasť výchovy k zdraviu, zdravého životného štýlu a hygieny uchopená z obsahového hľadiska. Možnosť ako tieto témy priblížiť rómskemu žiakovi efektívnym spôsobom vidíme v uplatnení elektronickej myšlienkovvej mapy, ktorá je súčasťou príspevku.

1. Výchova k zdraviu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v edukačnom procese

Vychádzajúc z názvu predkladaného príspevku, ako aj z jeho obsahového zamerania považujeme za vhodné v tejto kapitole vymedziť východiskové pojmy, ktoré predstavujú témotvorné pojmy prezentovaného príspevku. Za kľúčové pojmy, ktoré následne definujeme považujeme nasledujúce termíny: *zdravie*, *zdravý životný štýl*, *žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Pri definovaní jednotlivých pojmov vychádzame predovšetkým od autora Libu (2010, 2016), ktorý sa vo svojich prácach zaoberá jednotlivými pojmi.

Zdravie možno považovať za základný predpoklad, ktorý je nevyhnutný pre optimálne fungovanie človeka. Pojem *zdravie* Liba (2010, s.9) vymedzuje ako „prejav harmonicky vyváženého telesného a duševného stavu človeka, v ktorom je človek subjektívne bez problémov a objektívne bez lekárskeho nálezu.“ Azda najznámejšiu definíciu zdravia môžeme definovať podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (World Health Organization – Constitution of WHO). WHO je špecializovaná medzivládna organizácia systému Organizácie spojených národov (OSN), ktorá sa zaoberá problematikou zdravia. Uvedená organizácia bola založená v r. 1948 (Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky 2009). Podľa WHO (In: Liba 2016, s. 9) je *zdravie* definované ako: „stav úplnej fyzickej, psychickej a sociálnej pohody. Nie je to len neprítomnosť choroby alebo slabosti.“ Vyššie uvedený autor Liba (2010, 2016) ďalej uvádza aj **determinanty zdravia**. Podľa Libu (2010, 2016) zdravie determinujú:

- **vnútorné vplyvy**, ktoré nevieme ovplyvniť (*genetický základ, vek, pohlavie*),
- **vonkajšie vplyvy**, ktoré sú ovplyvniteľné (*životný štýl, životné prostredie, zdravotnícka starostlivosť*).

V súvislosti s pojmom *zdravie* Liba (2016) sumarizuje viaceré definície zdravia, na základe ktorých uvádza zhrnutie chápania zdravia nasledovne: zdravie ako výsledok multifaktorálnych vplyvov, zdravie ako predpoklad uskutočňovania životných cieľov, zdravie ako dynamický jav, ktorý je možné ovplyvňovať, zdravie ako mimoriadne dôležitá životná hodnota, zdravie ako biologická, psychická, sociálna, kultúrna a spirituálna oblasť, zdravie ako kvalita života, zdravie ako jav vyžadujúci osobnú zodpovednosť človeka so zodpovedajúcim podielom ďalších spoločenských činiteľov.

V rámci pojmu *zdravý životný štýl* definujeme najprv pojem *životný štýl*, ktorý definujú (Hartl, Hartlová 2004) nasledovne: ide o individuálny súhrn postojov, hodnôt a zručností, ktoré sa odrážajú a prejavujú v jednotlivých činnostiach človeka. Zahrňujú sieť medziľudských vzťahov, výživu, telesný pohyb, ako aj organizáciu času, záujmy a záľuby.

Pojem *zdravý životný štýl* vysvetľuje Liba (2016, s. 13) „súbor naučených, cieľavedomých, kontinuálnych, systematických činností, ktoré človek vykonáva pre svoje zdravie. “Zdravý životný štýl je podľa autora charakterizovaný vyváženosťou fyzickej, mentálnej a psychosociálnej záťaže, ktorá zahŕňa nasledujúce charakteristiky: pravidelný

režim dňa (dodržiavanie zásad zdravej životosprávy), pravidelnosť, cieľavedomosť a dostatok pohybových stimulov, dodržiavanie zásad osobnej, pracovnej a komunálnej hygieny, pestrú, vyváženú, racionálnu výživu, pravidelný a zodpovedajúci pitný režim, odmietanie návykových látok, odolnosť voči škodlivým vplyvom a návykom, harmonické vzťahy medzi ľuďmi, duševnú pohodu, pozitívny prístup k životu, zodpovedné environmentálne správanie, zodpovednosť v oblasti práce a života (poznanie vlastných možností, úprava a bezpečnosť priestoru pre prácu a hru, zodpovedný pohlavný život).

Pojem **žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia** definujeme podľa Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008). Uvedený zákon za dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia považuje dieťa alebo žiaka žijúceho v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Vzhľadom k uvedenej charakteristike žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia možno nepodnetné prostredie priradiť aj k niektorým žiakom rómskeho pôvodu. Na základe uvedeného je potreba vymedziť **konkrétne špecifiká a prejavy rómskeho žiaka**.

Za výstižné zhrnutie týchto prejavov u rómskych žiakov považujeme teoretickú sumarizáciu daných prejavov, ktorú uvádza Liba (2010, s. 205), preto ju uvádzame v jej plnom znení: „*verbálny a následne kognitívny deficit; obmedzená informovanosť determinovaná mnohokrát izolovanými lokalitami pre bývanie; iné tradície; odlišné vnímanie rodinnej výchovy – tolerovanie užívania návykových látok, nedostatočná úroveň zdravotného uvedomovania, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvorodičiek a s tým súvisiaca mnohodednosť; znečistené prostredie; nepravidelná a nekvalitná výživa; zvýšená chorobnosť; častejšie zdravotné a psychické postihnutia, častá invalidita v rodine; nedoceňovanie významu vzdelávania; neidentifikovanie sa so všeobecne akceptovanými normami; zameranie na prítomnosť bez ambície plánovať; vysoká nezamestnanosť; socio-kultúrna rezistencia; absencia vlastnej stratégie sociálnej zmeny.*“ V rámci vyššie uvedenej citácie sme zámerne zvýraznili prejav **nedostatočnej úrovne zdravotného uvedomovania a osobnej a komunálnej hygieny**. Tieto zvýraznené prejavy sa stávajú pre potreby predkladaného príspevku kľúčovými pojmami, s ktorými užšie pracujeme v nasledujúcej časti príspevku. Opierame sa predovšetkým o témotvorné pojmy **zdravie a hygiena**, ktorými sa zaoberáme v kontexte ich teoretického ukotvenia v rámci kurikulárnych dokumentov Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) a Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015). Pojem **zdravie** je ukotvený v predprimárnom, ale aj primárnom vzdelávaní ako súčasť názvu **vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb**, a zároveň je súčasťou názvu **prierezovej témy Ochrana života a zdravia**. Ich užšiu špecifikáciu popisujeme v nasledujúcej podkapitole.

1.1. Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb v predprimárnom a primárnom vzdelávaní a prierezová téma Ochrana života a zdravia

Termíny **zdravie** a **hygiena** vnímajme ako kľúčové pojmy, na základe ktorých nazeráme v intenciách kurikulárnych dokumentov z hľadiska ich obsahových vymedzení. Obsah vzdelávania je v podmienkach **predprimárneho vzdelávania** vymedzený v rámci nasledujúcich **vzdelávacích oblastí**: *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb*.

V kontexte predkladaného príspevku sa ďalej zaoberáme vzdelávacou oblasťou **Zdravie a pohyb**. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie

v materských školách (2016, s. 19) je hlavným cieľom vzdelávacej oblasti *Zdravie a pohyb* „poskytovať základné informácie súvisiace so zdravím a súčasne prostredníctvom vhodných telesných cvičení viesť dieťa k osvojeniu a zdokonaľovaniu pohybových schopností a zručností.“ Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb je zameraná na pohyb v zmysle upevňovania zdravia a podpory správneho psychosomatického a psychomotorického vývinu dieťaťa predškolského veku. Neodmysliteľnou a dôležitou súčasťou uvedenej oblasti sú aj **základné hygienické návyky a sebaobslužné činnosti**. Ako to uvádza Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb je následne diferencovaná do troch **podoblastí**:

- **Zdravie a zdravý životný štýl,**
- **Hygiena a sebaobslužné činnosti,**
- **Pohyb a telesná zdatnosť.**

Pri užšom vymedzení jednotlivých podoblastí vychádzame zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

Podoblasť **Zdravie a zdravý životný štýl** sa zaoberá na pochopenie významu zdravia pre človeka, podporu zdravia, pochopenie významu pohybu pre zdravie a načrtnutie hlavných charakteristík zdravého životného štýlu. Špecifickou a osobitou súčasťou tejto podoblasti je výchova k správne držaniu tela, ktorú je potrebné stimulovať vhodnými zdravotnými cvičeniami.

Podoblasť **Hygiena a sebaobslužné činnosti** sa venuje *dodržiavaniu hygienických zásad a osvojovaniu si základných hygienických návykov*. Táto podoblasť sa zároveň v súvislosti s predkladaným príspevkom, konkrétne v súvislosti s tvorbou elektronickej myšlienkovvej mapy stáva kľúčovou podoblasťou. Uvedená podoblasť sa okrem hygienických návykov a zásad venuje aj činnostiam, ktoré súvisia s: kultúrou stolovania, používaním príboru a udržiavaním čistoty pri stolovaní. V rámci tejto oblasti je pozornosť venovaná i základným sebaobslužným činnostiam ako sú: obliekanie, vyzliekanie, obúvanie.

V podoblasti **Pohyb a telesná zdatnosť** sú prezentované telesné cvičenia zohľadňujúce špecifiká predškolského veku. Učiteľ má deťom zabezpečiť a poskytovať dostatok priestoru na pohybové vyjadrenie a zároveň je jeho úlohou motivovať deti k osvojovaniu si nových pohybových zručností, ktoré sú potrebné pre ich ďalší motorický vývin.

Pre potreby nášho príspevku uvádzame v rámci vzdelávacej podoblasti **Zdravie a zdravý životný štýl** a v rámci vzdelávacej podoblasti **Hygiena a sebaobslužné činnosti** vybrané obsahové a výkonové vzdelávacie štandardy. Uvádzame len tie štandardy, ktorú sú úzko prepojené s obsahom elektronickej myšlienkovvej mapy, ktorú uvádzame v ďalších častiach príspevku.

Tabuľka 1. Vzdelávacia podoblasť Zdravie a zdravý životný štýl

VÝKONOVÉ ŠTANDARDY	OBSAHOVÉ ŠTANDARDY
Opíše jednoduchú prevenciu prenesenia infekčného ochorenia (napr. nekýčam na druhého) a vzniku zubného kazu (čistím si zuby).	Učiteľka upevňuje <i>hygienické návyky</i> a rozpráva sa s deťmi o význame <i>prevencie chorôb</i> (napríklad <i>umývanie rúk</i> ako prevencia pred infekčnými chorobami, otužovanie, pravidelný pohyb; <i>čistenie zubov</i> a obmedzenie konzumácie sladkostí ako prevencia pred zubným kazom a pod.)

(Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016)

Tabuľka 2. Vzdelávacia podoblasť Hygiena a sebaobslužné činnosti

VÝKONOVÉ ŠTANDARDY	OBSAHOVÉ ŠTANDARDY
Má osvojené základné hygienické návyky (použitie toalety a toaletného papiera, umývanie rúk po použití toalety, umývanie rúk pred jedlom a po zašpinení sa atď.).	Pri každodenných činnostiach sú deti učiteľkou vedené k dodržiavaniu základných hygienických návykov (použitie toalety a toaletného papiera, umývanie rúk po použití toalety, umývanie rúk pred jedlom a po zašpinení sa).

(Zdroj: Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016)

Obsah vzdelávania v základnej škole, teda v podmienkach **primárneho vzdelávania** je vymedzený v rámci nasledujúcich **vzdelávacích oblastí**: Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, **Zdravie a pohyb**.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015) je cieľom vzdelávacej oblasti **Zdravie a pohyb** poskytovať žiakom priestor na pohybové vyjadrenie sa a osvojenie si základných pohybových zručností, využiteľných v pohybových aktivitách vo voľnom čase. Uvedená oblasť sa taktiež zameriava na základné informácie súvisiace so zdravým spôsobom života, starostlivosťou o svoje zdravie a pohybovou aktivitou. Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb sa realizuje prostredníctvom vyučovacieho predmetu *telesná a športová výchova*, ktorého poslaním je vytvárať vzťah k pravidelnej pohybovej aktivite, a to v zmysle nevyhnutného základu zdravého životného štýlu. V porovnaní so vzdelávacou oblasťou v predprimárnom vzdelávaní je obohatené o časť *Športové činnosti pohybového režimu*. Podoblasť *Hygiena a sebaobslužné činnosti* v predprimárnom vzdelávaní sa v primárnom vzdelávaní javí ako súčasť oblasti *Zdravie a zdravý životný štýl*. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – telesná a športová výchova (2014) uvádza nasledujúce členenie vzdelávacej oblasti. Vzdelávacia oblasť **Zdravie a pohyb** sa ďalej diferencuje v rámci vzdelávacieho štandardu predmetu do nasledujúcich častí:

- **Zdravie a zdravý životný štýl,**
- **Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť,**
- **Športové činnosti pohybového režimu.**

Z vyššie uvedených častí uvádzame len vybrané výkonové a obsahové štandardy, a to v súvislosti s časťou Zdravie a zdravý životný štýl.

Tabuľka 3. Zdravie a zdravý životný štýl

VÝKONOVÉ ŠTANDARDY	OBSAHOVÉ ŠTANDARDY
Dodržiavať hygienické požiadavky pri vykonávaní pohybovej činnosti.	Hygienické zásady pred, pri a po cvičení, hygiena úborov, význam dodržiavania základných hygienických zásad.

(Zdroj: Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – telesná a športová výchova 2014)

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015) okrem vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb vymedzuje aj **prierezové témy**, ktoré sa svojím obsahom a výchovným zameraním premietajú do vymedzených vzdelávacích oblastí, dopĺňajú ich a prepájajú ich obsah s aktuálnym dianím v spoločnosti. V súvislosti s témou predkladaného príspevku definujeme prierezovú tému **Ochrana života a zdravia**. Zámerom prierezovej témy *Ochrana života a zdravia* je podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015) viesť žiakov k ochrane svojho

zdravia a života, zdravia a života iných ľudí, a to prostredníctvom tak teoretických ako aj praktických poznatkov, zručností v sebaochrane, poskytovania pomoci iným (v prípade ohrozenia zdravia a života). Žiaci by mali na primeranej úrovni uplatňovať postoje, vedomosti a zručnosti, ktoré sú zacielené na *zdravý životný štýl a ochranu života a zdravia* v mimoriadnych a nepredvídateľných situáciách. Uvedená prierezová téma sa uskutočňuje ako súčasť viacerých vyučovacích predmetov. Svoje miesto nachádza aj v prírodovedných predmetoch, v rámci ktorých možno taktiež u rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia podnecovať výchovu k zdraviu, ako aj rozvíjať poznatkovú štruktúru v oblasti dodržiavania hygienických zásad.

2. Rozvoj úrovne uvedomovania si hygienických potrieb a návykov u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom elektronickej myšlienkovvej mapy v podmienkach vyučovacieho procesu

Aké sú možnosti realizácie výchovy k zdraviu u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v rámci podmienok vyučovacieho procesu? Vychádzajúc z ukotvenia problematiky výchovy k zdraviu, resp. problematiky zdravia a pohybu v podmienkach Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016), Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015), ako aj z prierezovej témy *Ochrana života a zdravia* stručne definujeme najprv samotný pojem *vyučovací proces*, v rámci ktorého možno u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia *rozvíjať úroveň uvedomovania si hygienických potrieb a návykov v kontexte zdravého životného štýlu*.

Vyučovací proces charakterizuje Turek (2014, s. 19) nasledovne: „vyučovací proces je cieľavedomý, postupný, systematicky organizovaný proces vzájomne podmienených činností učiteľa (táto činnosť sa nazýva vyučovanie) a žiakov, študentov (táto činnosť sa nazýva učenie sa), ktorý je zameraný na vzdelávanie, výchovu a všestranný rozvoj osobností žiakov, študentov, t. j. na dosiahnutie stanovených cieľov. Uvedený autor zároveň vymedzuje **tri funkcie vyučovacieho procesu**:

- **vzdelávacia funkcia** sa zameriava na osvojovanie si vedomostí, zručností a návykov žiakmi,
- **výchovná funkcia** je zacielená na formáciu mravných, pracovných, estetických, ekologických, etických a hygienických predstáv, ako aj postojov, presvedčení žiakov v kontexte ideálov humanizmu a demokracie. Taktiež sa zameriava na budovanie pozitívneho vzťahu k spoločnosti, prírode, k svetu a pod.
- **rozvíjajúca funkcia** plní úlohu rozvoja motivácie k neustálemu sebazdokonaľovaniu, úlohu rozvoja poznávacích záujmov a potrieb žiakov, rozvoj ich kognitívnych schopností ako je: vnímanie, pamäť, predstavivosť, myslenie, kritické myslenie), rozvoj tvorivých schopností a pod.

Vyššie uvedené funkcie vyučovacieho procesu sa uplatňujú vo vzájomnej jednote. Turek (2014) uvádza tvrdenie učiteľov, ktorí sú zástancami názorov, že každý vyučovací proces vzdeláva, ale zároveň aj vychováva osobnosť žiaka. Do istej miery s tým uvedený autor súhlasí, avšak zároveň konštatuje, že tento argument (fakt) učiteľov neznamena, že každú vyučovaciu proces podporuje a vychováva žiaka v pozitívnom smere a v požadovanej miere.

V kontexte rozvoja úrovne uvedomovania si hygienických potrieb a návykov u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia vnímame vzdelávaciu, výchovnú a rozvíjajúcu funkciu ako nevyhnutné funkcie, ktoré sú bezprostrednou súčasťou vyučovacieho procesu, v rámci ktorého chceme u daných žiakov zvyšovať povedomie o potrebe dodržiavania základných hygienických návykov.

Jednou z existujúcich možností ako zvýšiť povedomie u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v zmysle **rozvoja úrovne uvedomovania si hygienických potrieb a návykov v kontexte zdravého životného štýlu** je možnosť **uplatnenia elektronickej myšlienkovkej mapy** v rámci **vyučovacieho procesu**.

Predtým ako stručne definujeme podstatu myšlienkových máp považujeme za relevantné spomenúť, že uvedené myšlienkové mapy rešpektujú a odzrkadľujú **zásadu názornosti**, ktorá napomáha čo najefektívnejšie naplniť stanovené ciele vyučovacieho procesu. Didaktické zásady možno vo všeobecnosti vysvetliť ako požiadavky, ktorými sa má riadiť: činnosť učiteľa, činnosť žiaka, výber metód, organizačných foriem, prostriedkov a to takým spôsobom, ktorý čo najefektívnejšie dosiahne ciele vyučovania (Turek 2014). Zásada názornosti je vo vyučovacom procese uplatňovaná tak, že učiteľ v priebehu vyučovacieho procesu využíva rôzne názorné učebné pomôcky a didaktickú techniku tak, aby si žiaci prostredníctvom použitých didaktických prostriedkov vytvorili správne, reálne a *presné predstavy* o jednotlivých predmetoch. Turek (2014, s. 163) definuje funkcie názornosti vo vyučovacom procese. **Názornosť** spĺňa tieto **didaktické funkcie**:

- „predstavuje zdroj informácií pre žiakov,
- uľahčuje pochopiť abstraktné prvky učiva,
- zvyšuje záujem žiakov, ich motiváciu, podporuje ich pozornosť,
- prispieva k rozvoju myslenia,
- pomáha vytvárať presnejšie predstavy, pojmy, atď.,
- je prostriedkom proti odtrhnutiu teórie od praxe, školy od života.

Na základe uvedených funkcií možno povedať, že myšlienkové mapy v zmysle didaktického prostriedku podporujúceho povedomie o uplatňovaní hygienických návykov v kontexte zdravého životného štýlu rešpektujú a dodržiávajú jednotlivé funkcie vyššie uvedenej zásady názornosti.

V súvislosti s edukačnou účinnosťou výchovy k zdraviu rešpektujúcou špecifiká rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia je potrebné v rámci vyučovacieho procesu uplatňovať také prístupy, ktoré na žiaka pôsobia stimulujúcim spôsobom. Ako uvádza Liba (2016, s. 197) jednou z možností je **„využitie informačných a komunikačných technológií, keďže pedagogická skúsenosť učiteľov primárneho stupňa vzdelávania vo vzťahu k rómskym žiakom dokumentuje bezprostredný a spontánny záujem o prácu s počítačom“**. Autor ďalej uvádza, že takýto prístup a implementácia informačných a komunikačných technológií do vyučovacieho procesu v kontexte výchovy k zdraviu vytvára predpoklady pre dosiahnutie aktívneho poznávania, ktoré by naplňalo oblasť kognitívnu, afektívnu s možnosťou následného premietnutia do konatívnych činností žiakov. V súvislosti s termínom informačno-komunikačné technológie uvádza Dzurilla (2016), že v minulosti bolo v rámci odbornej literatúry, pedagogických a vládnych dokumentov používaný najmä termín informačno-komunikačné technológie. „V kontexte vzdelávania je tento pojem vnímaný v podobe výpočtových a komunikačných prostriedkov, postupov a informačných zdrojov, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú výučbu, poznávací proces a ďalšie učebné aktivity.“ (Dzurilla, 2016, s. 42). Autor ďalej konštatuje, že v poslednom desaťročí existuje synonymická pluralita pojmov *informačno-komunikačné technológie (IKT)* a *digitálne technológie (DT)*. Používaný termín IKT v pedagogických dokumentoch je na ústupe a je nahradzovaný pojmom digitálne technológie. Vyššie uvedený autor tieto pojmy (DT aj IKT) z obsahového hľadiska vníma ako rovnocenné pojmy. V súvislosti s integráciou IKT do vzdelávacích sústav sa u nás udomácnil pojem *e-learning* (Piskura 2014, s. 349). Autor zhodne s vyššie uvedeným autorom konštatuje terminologickú neustálenosť v kontexte pojmu e-learning, a to v súvislosti s jeho krátkou existenciou v edukačnom prostredí. Podľa Piskuru (2014) tak vzniká termín, ktorým možno označiť moderný prístup k vzdelávaniu, ktorý využíva výpočtovú techniku, počítačové siete, ako aj príslušné aplikácie.

Podľa Libu (2016) má elektronické vzdelávanie (e-learning) vo vzťahu k vzdelávaniu rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia motivačný a inovatívny potenciál. E-learning v zmysle inovatívneho didaktického prvku využívajúceho informačné a komunikačné technológie, ktoré sú podporované grafickými, multimediálnymi a interaktívnymi prvkami. Hore uvedený autor konštatuje, že virtuálny priestor môže signifikantne pôsobiť v emocionálnej oblasti osobnosti žiaka, obzvlášť pre formatívnu senzitivitu rómskych žiakov. Autor vyzdvihuje potenciál e-learningového prostredia pri intelektovej a citovej stimulácii rómskeho žiaka. „Dosiahnutie pozitívnej zmeny v oblasti zdravotno-preventívnej intervencie prostredníctvom prepojenia osvedčených edukačných stratégií a metodických postupov s elektronicky podporovaným zážitkovým učením môže byť významným stimulom pre zapojenie e-learningu do procesu výchovy k zdraviu.“ (Liba 2016, s. 198).

V kontexte zapojenia e-learningu do procesu výchovy k zdraviu možno k e-learningu začleniť aj uplatnenie **elektronickej myšlienkovkej mapy** v rámci vyučovacieho procesu. Elektronické myšlienkové mapy prezentujú jeden z existujúcich spôsobov, ako sprístupniť žiakom atraktívnym, prehľadným a efektívnym spôsobom preberané učivo. Vo vysokej miere využívajú najmä princípy vizualizácie informácií, ktoré sú žiakom sprostredkované predovšetkým nelineárnym spôsobom. Práve *vizualizácia* preberaného učiva by mala žiakom uľahčiť porozumenie preberaného učiva a následne ho prekódovať do zapamätateľnejšej podoby. Černý, Chytková (2014) vysvetľujú **myšlienkovú mapu** ako grafické usporiadanie slov, pojmov a obrázkov, ktoré umožňuje vyznačiť či identifikovať súvislosti, ktoré nie sú vždy viditeľné. Ako uvádza Jirásek (2015) myšlienkové mapy (mentálne mapy) vizuálne reprezentujú vzťahy do dvojrozmerného priestoru, pričom sú ľahšie zrozumiteľné v porovnaní s verbálnou deskripciou. Grafické zobrazenie má výrazný vplyv na kognitívny proces, čím sa zefektívňuje proces učenia. V kontexte myšlienkových máp je potrebné zdôrazniť najmä uplatnenie princípu vizualizácie. Liba (2016) vníma v intenciách elektronického vzdelávania z hľadiska motivácie za pozitívum *vizualizáciu* obsahu, ktorá je vyjadrená: **obrázkami a schémami**. Práve vizuálne (grafické) zobrazenie výrazným spôsobom vplýva na kognitívny proces, čím sa zefektívňuje proces učenia sa. Podľa Buzana (2011) ide v myšlienkovkej mape o vizuálne zobrazenie jednotlivých prvkov, ich vzťahov a významov nelineárnym spôsobom a to prostredníctvom využitia zvýraznení, farieb, obrázkov či symbolov. *Nelineárnosť* možno považovať za jeden z najhlavnejších znakov myšlienkovkej mapy. Buzan (2011) konštatuje, že náš mozog nefunguje a nemyslí lineárne (ako v texte), ale myslí multilaterálne. Uvádza, že náš mozog spracováva informácie prostredníctvom predstáv – mentálnych reprezentácií. **Mentálne reprezentácie** označujú schopnosť uchovať v pamäti obraz neprítomného objektu, resp. súboru informácií uložených v mysli, ich kódovanie a následne aj možnosť ich opätovného znovuvybavenia (Hartlová, Hartl 2004). Okrem znaku nelineárnosti Buzan (2011) vymedzuje aj ďalšie znaky myšlienkovkej mapy: *využívanie farieb, štruktúra lúčov, resp. vetiev vychádzajúcich z jedného centra, slová, rôzne typy písma, zvýraznenia, obrázky, krivé čiary, rôzne symboly, kódy, šípky, základné pravidlá tvorby myšlienkovkej mapy*. Myšlienkové mapy z hľadiska funkcií plnia predovšetkým funkciu efektívnejšej štrukturalizácie preberaného učiva. Za efektívne štrukturalizovanú myšlienkovú mapu považujeme takú mapu, ktorá prostredníctvom svojej štruktúry a obsahu percipientovi umožní lepšie porozumenie preberaného učiva a ľahšie orientovanie sa v rámci jednotlivých preberaných pojmov a ich vzájomných vzťahov. Autori Čáp, Mareš (2007) uvádzajú nasledujúce výhody myšlienkových máp vo vzťahu ku žiakovi: *žiakom uľahčujú pochopenie učiva, učivo „prekódujú“ do zapamätateľnejšej podoby, pomáhajú lepšie si zapamätať učivo, pomáhajú lepšie si vybaviť učivo, rekonštruujú poznatky*.

Konkrétnu elektronickú myšlienkovú mapu v zmysle uplatňovania hygienických potrieb a návykov v kontexte osobnej hygieny, ktorú môžeme aplikovať vo vyučovacom procese

rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia uvádzame v nasledujúcej podkapitole. Elektronickú myšlienkovú mapu sme vytvorili v pracovnom prostredí programu Prezi (2019).

2.1 Elektronická myšlienková mapa „osobná hygiena“ ako nástroj podporujúci rozvoj kognitívnej úrovne uvedomovania si hygienických potrieb a návykov

Vychádzajúc z prierezovej témy *Ochrana života a zdravia*, ktorej cieľom je podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy (2015, s. 14) „viesť žiakov k *ochrane svojho zdravia* a života, tiež zdravia a života iných ľudí prostredníctvom *teoretických* a praktických *poznatkov*, zručností v sebaochrane, poskytovaní pomoci iným v prípade ohrozenia zdravia a života.“ Jedným z cieľov vyššie uvedenej prierezovej témy je, aby žiaci 1. stupňa základnej školy uplatňovali na primeranej úrovni vzhľadom k ich veku postoje, vedomosti a zručnosti, ktoré sú zacielené na zdravý životný štýl. Na 1. stupni základnej školy sa táto prierezová téma môže realizovať prostredníctvom viacerých vyučovacích predmetov, a to: telesná a športová výchova, *prvouka*, prírodoveda, vlastiveda, výtvarná výchova.

Vo vyššie uvedenom texte sme zámerne zvýraznili pojmy *ochrana svojho zdravia* a *teoretické poznatky*, *prvouka*, pretože na základe týchto pojmov sme vytvárali elektronickú myšlienkovú mapu „osobná hygiena“. Pod ochranou zdravia máme na mysli dodržiavanie zdravého životného štýlu užšie vymedzeného v podobe uplatňovania hygienických potrieb a návykov v kontexte osobnej hygieny.

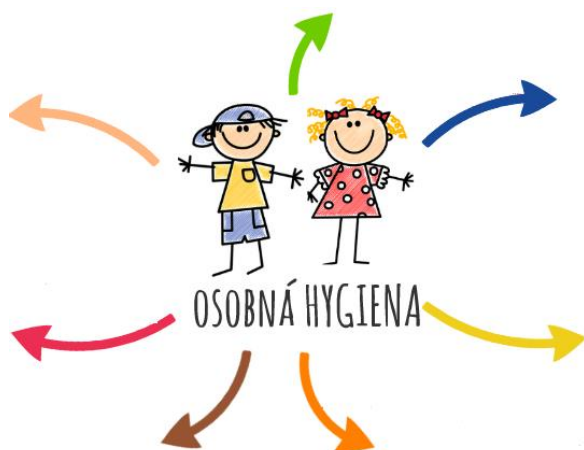
Elektronickú myšlienkovú mapu „osobná hygiena“ chápeme ako podporný prostriedok, prostredníctvom ktorého možno u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia rozvíjať ich kognitívnu úroveň vo vzťahu k uplatňovaniu hygienických potrieb a dodržiavaniu hygienických návykov. Pri tvorbe myšlienkovkej mapy sme vychádzali aj z učebnice Prvouky pre 1. ročník základnej školy, v ktorej autorky Dobíšová-Adame, Kováčiková (2015) v rámci tematického okruhu „*Kráľovstvo života*“ zaradili tému „*Zdravie*“. V rámci úlohy 5 sa autorky zaoberajú témou hygieny a starostlivosti o vlastné telo v zmysle súčasti zdravého životného štýlu. V týchto súvislostiach sme kreovali elektronickú myšlienkovú mapu „osobná hygiena“, ktorú možno pri rómskych žiakoch zo sociálne znevýhodneného prostredia uplatniť v rámci vyučovacieho procesu prvouky.

Východiskovým slovom myšlienkovkej mapy je pojem „*osobná hygiena*“, ktorý sme následne kategorizovali do **siedmych oblastí (hlavných vetiev)** vyjadrených prostredníctvom nasledujúcich kľúčových slov: *telo, vlasy, uši, nos, zuby, ruky, wc*.

Myšlienkovú mapu je možné aplikovať v rámci expozičnej časti vyučovacieho procesu prvouky. Elektronická myšlienková mapa „osobná hygiena“ by mala byť žiakom sprístupňovaná postupne, počas postupného rozbaľovania jednotlivých vetiev. Medzi prechodmi jednotlivých vetiev by mal vznikať priestor pre rozhovory so žiakmi, a to s cieľom zisťovania ich aktuálnej kognitívnej úrovne vo vzťahu k preberanému pojmu. Pre konkrétnejšiu názornosť uvádzame prostredníctvom nasledujúcich obrázkov ukážky jednotlivých vetiev myšlienkovkej mapy, ako aj podobu komplexnej myšlienkovkej mapy „osobná hygiena“.



Obrázok 1. Východiskové slovo myšlienkovkej mapy „osobná hygiena“
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 2. Hlavné vetvy
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 3. Hlavné vetvy a pojmy
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



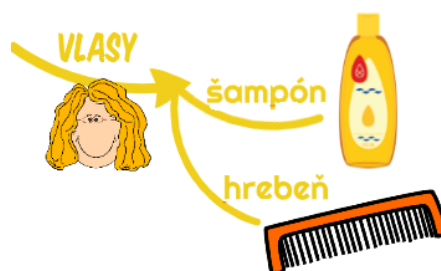
Obrázok 4. Hlavná vetva TELO
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 5. Vetvenie hlavnej vetvy TELO
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 6. Hlavná vetva VLASY
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



Obrázok 7. Vetvenie hlavnej vetvy VLASY
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



Obrázok 8. Hlavná vetva UŠI
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



Obrázok 9. Vetvenie hlavnej vetvy UŠI
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



Obrázok 10. Hlavná vetva NOS
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



Obrázok 11. Vetvenie hlavnej vetvy NOS
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



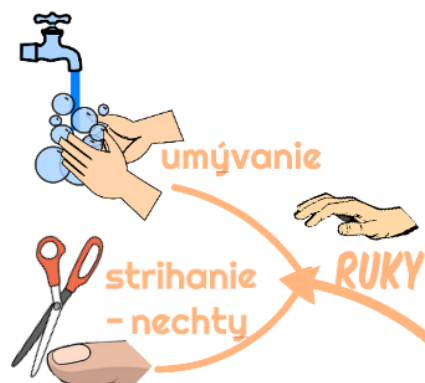
Obrázok 12. Hlavná vetva ZUBY
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



Obrázok 13. Vetvenie hlavnej vetvy ZUBY
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019,
vlastné spracovanie)



Obrázok 14. Hlavná vetva RUKY
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 15. Vetvenie hlavnej vetvy RUKY
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 16. Hlavná vetva WC
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 17. Vetvenie hlavnej vetvy WC
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)



Obrázok 18. Komplexná myšlienková mapa „osobná hygiena“
(Zdroj: Pixabay 2019, Prezi 2019, vlastné spracovanie)

Záver

Na základe vyššie uvedených teoretických poznatkov, možno povedať že uplatňovanie zdravého životného štýlu neodmysliteľne patrí k rutinám každodenného života. Avšak vychádzajúc z charakteristík a špecifik rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia je potreba upriamovať pozornosť na rozvoj teoretických poznatkov, ako aj praktických činností týkajúcich sa uplatňovania hygienických návykov. Jednou existujúcich možností ako posilňovať a stimulovať poznatkovú štruktúru rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v kontexte dodržiavanie zdravého životného štýlu, resp. uplatňovania hygienických potrieb a návykov v zmysle osobnej hygieny je možnosť implementácie elektronickej myšlienkovkej mapy do jednotlivých etáp vyučovacieho procesu. Elektronická myšlienková mapa v kontexte e-learningu prezentuje žiakom prehľadným spôsobom preberanú tému. Vo výraznej miere využíva vizualizáciu jednotlivých pojmov. Liba (2016) konštatuje významné možnosti e-learningového prostredia pri intelektovej a citovej stimulácii rómskeho žiaka. Na základe uvedeného považujeme uplatnenie elektronickej myšlienkovkej mapy vo vzdelávaní rómskeho žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia za riešenie, resp. možnosť, ktorá má potenciál a je potrebné s ňou ďalej pracovať v edukačnej realite.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0185/18 *Výchova k zdraviu rómskych žiakov v primárnej edukácii (2018-2020).*

Zoznam bibliografických odkazov:

- ADAME – DOBIŠOVÁ, R. a O. KOVÁČIKOVÁ, 2015. *Prvouka pre 1. ročník základnej školy. Učebnica pracovného typu*. Bratislava: AITEC. ISBN 978–80–8146–108–8.
- BUZAN, T. a B. BUZAN, 2011. *Myšlenkové mapy*. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978–80–251–2910–4.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál s.r.o. ISBN 978–80–7367–273–7.
- ČERNÝ, M. a D. CHYTKOVÁ, 2014. *Myšlenkové mapy pro studenty*. Brno: BizBooks. ISBN 978–80–265–0267–8.
- DZURILLA, M., 2016. *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. Prešov: PF PU. ISBN 978–80–555–1555–7.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H., 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 807178303X.
- JIRÁSEK, I., 2015. Využití mentálních map v pedagogickém výzkumu: metodologické souvislosti. [online]. In *Pedagogika*, roč. 65, č.1, s. 57. – 74. [cit. 2019-03-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11134&lang=cs>.
- LIBA, J. 2010. *Výchova k zdraviu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978–80–555–070–6.
- LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. [cit. 2019-03-30]. ISBN 978–80–555–1612–7. Dostupné na: <https://www.unipo.sk/public/media/20082/2016-PV-LIBA-Vychova-k-zdraviu.pdf>.
- PISKURA, V. 2014. Význam multimédií v e- learningu. [online]. In: *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty*

- v Prešove. [cit. 2019-03-25]. ISBN 978–80–555–1237–2. Dostupné na: <http://moodledata.pf.unipo.sk/zborniky/Historia-sucasnost-a-perspektivy-vzdelavania-2014.pdf>.
- Pixabay. 2019. [online]. [cit. 2019-03-29]. Dostupné na: <https://pixabay.com/sk/>.
- Prezi. 2019. [online]. [cit. 2019-04-02]. Dostupné na: <https://prezi.com/>.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. 2015. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2019-03-07]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2019-03-07]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – telesná a športová výchova. 2014. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2019-03-27]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/zdravie-pohyb/telesna-sportova-vychova_pv_2014.pdf.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Edícia ŠKOLA. ISBN 978–80–8168–004–5.
- Úrad verejného zdravotníctva Slovenskej republiky. 2009. [online]. Bratislava. [cit. 2019-03-30]. Dostupné na internete: http://www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=1687%3Awho--svetova-zdravotnicka-organizacia&catid=125%3Amedzinarodna-spolupraca-a-eu&Itemid=111.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. [online]. [cit. 2019-04-10]. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>.

Author Information:

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

MATEMATICKÁ PRÍPRAVA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH V POĽSKU

MATHEMATICAL PREPARATION OF CHILDREN IN KINDERGARTENS IN POLAND

Edita Šimčíková

Edita Simcikova

Abstrakt

Príspevok sa venuje charakteristike školského systému v Poľsku a zaradeniu materských škôl do tohto systému. Na základe analýzy legislatívnych materiálov a kurikulárnych dokumentov pre predškolskú edukáciu je v ňom predložená komparácia cieľov a obsahu vzdelávania z matematickej oblasti prípravy detí na Slovensku a v Poľsku. Pozornosť je venovaná aj príprave učiteľov pre predprimárne vzdelávanie z matematiky v školách, ktoré majú tieto kompetencie. Príspevok nadväzuje na článok Pregraduálna príprava učiteľov preelementaristov v komparácii Poľsko – Slovensko a matematika (Scholtzová, I., Šimčíková, E., 2018).

Annotation

The paper analyses the characteristics of the school system in Poland and the position of kindergartens in it. Based on the analysis of relevant legislative and curricular documents for pre-school education, a comparison of educational objectives and content is drawn from the perspective of mathematical preparation of children in both Slovakia and Poland. The comparison is complemented by the information on training teachers for pre-primary stage in the field of mathematics in the designated institutions. This paper is a follow-up to the article on undergraduate training of teachers in Poland and Slovakia in a comparative perspective (Pregraduálna príprava učiteľov preelementaristov v komparácii Poľsko – Slovensko a matematika) (Scholtzová, I., Šimčíková, E., 2018).

Kľúčové slová: *Predprimárna edukácia. Matematická príprava. Dieťa v materskej škole. Učiteľ preelementarista.*

Key words: *Pre-primary Education. Mathematical Preparation. Child in Kindergarten. Teacher in Pre-primary Stage.*

Úvod

Komparácia školských systémov na Slovensku a v zahraničí, s akcentom na predprimárne vzdelávanie, je zámerom riešenia vedeckého projektu VEGA 1/0844/17 Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte, riešeného na Katedre matematickej edukácie PF PU v Prešove. Štúdiá, vychádzajúc z cieľov projektu, analyzuje a porovnáva školský systém

dvoch susedných štátov Európskej únie – Slovenska a Poľska a nadväzne podrobuje komparácii matematický obsah vzdelávania detí v materských školách oboch štátov. Dosiahnuté výsledky môžu pomôcť pri skvalitňovaní prípravy budúcich učiteľov preelementaristov v pregraduálnom i postgraduálnom štúdiu na PF PU v Prešove.

1. Školský systém na Slovensku

Sústavu škôl na Slovensku podľa §27 ods. 2 zákona 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školského zákona) tvoria tieto druhy škôl: materská škola, základná škola, gymnázium, stredná odborná škola, stredná športová škola, konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná umelecká škola, jazyková škola (Obr. 1).

V Slovenskej republike je podľa školského zákona povinná školská dochádzka desaťročná a trvá najdlhšie do konca školského roku, v ktorom žiak dovŕšil 16 rokov fyzického veku. Materské školy na Slovensku zaradil do školskej sústavy až Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní. Zriaďovateľmi materských škôl sú mestské a obecné úrady, cirkev alebo právnické či fyzické osoby, preto hovoríme o materských školách verejných, cirkevných a súkromných. Materské školy sú v Slovenskej republike zriadené ako:

- samostatné,
- súčasť základnej školy s materskou školou,
- organizačná zložka spojenej školy.

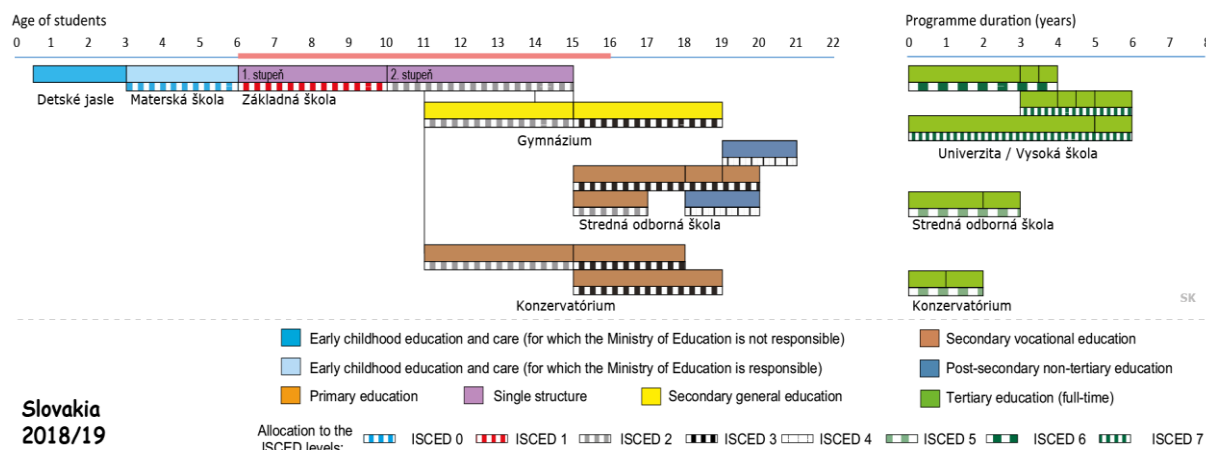
Materské školy odborne a metodicky riadi Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Na predprimárne vzdelávanie v materských školách sa prijíma spravidla dieťa od troch do šiestich rokov jeho veku. Dvojročné deti sa do materských škôl podľa § 59 ods. 1 zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní prijímajú len výnimočne, ak sú na ich prijatie vytvorené vhodné podmienky, predovšetkým kapacitné. Prednostne sa prijíma dieťa, ktoré dovŕšilo piaty rok veku, dieťa s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky a dieťa s dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky. Zaškolenosť detí od 2 rokov je v materskej škole na Slovensku pomerne nízka (Analýza zaškolenosti detí v materských školách, 2017).

Materská škola zabezpečuje výchovu a vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu. Deti po absolvovaní posledného roku predprimárneho vzdelávania v materskej škole pred plnením povinnej školskej dochádzky získavajú predprimárne vzdelanie. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania.

2. Školský systém v Poľsku

Od začiatku roka 2017 je v Poľsku zavedená reforma vzdelávania, ktorej hlavným cieľom je lepšie pripraviť študentov na dokončenie celého cyklu individuálnych rozvojových potrieb a potrieb moderného trhu práce, pre ktoré je potrebný pevný základ všeobecného vzdelávania. Podľa tejto reformy je povinné vzdelávanie v Poľsku 9-ročné, začína v materskej škole a končí v základnej škole. Štruktúru škôl v poľskom vzdelávacom systéme tvoria: materské školy, základné školy, stredné školy 1. stupňa, stredné školy 2. stupňa, školy pre postsekundárne vzdelávanie, školy pre vyššie vzdelávanie (vysoké školy) (Obr. 2). Kľúčovými prvkami reformy sú (okrem iného) zavedenie povinnej jednoročnej predškolskej prípravy pre 6-ročné deti, počas ktorej sa dieťa učí základné zručnosti, a jeho vzdelanie je tak, ako je vzdelávanie v škole, hradené z dotácie na vzdelávanie zo štátneho rozpočtu a zavedené je aj bezplatné poskytovanie učebníc.



Obrázok 1. Školský systém na Slovensku
(Zdroj: EURYDICE.2018-2019)

Do prvej etapy vzdelávania v Poľsku patrí rané vzdelávanie a starostlivosť o deti vo veku 0 – 3 roky, poskytované v jasliach a detských kluboch. Jasle nie sú povinné, nie sú súčasťou vzdelávacieho systému a podliehajú Ministerstvu rodiny, práce a sociálnej politiky v Poľsku. Pre deti vo veku 3 – 6 rokov sa zriaďujú:

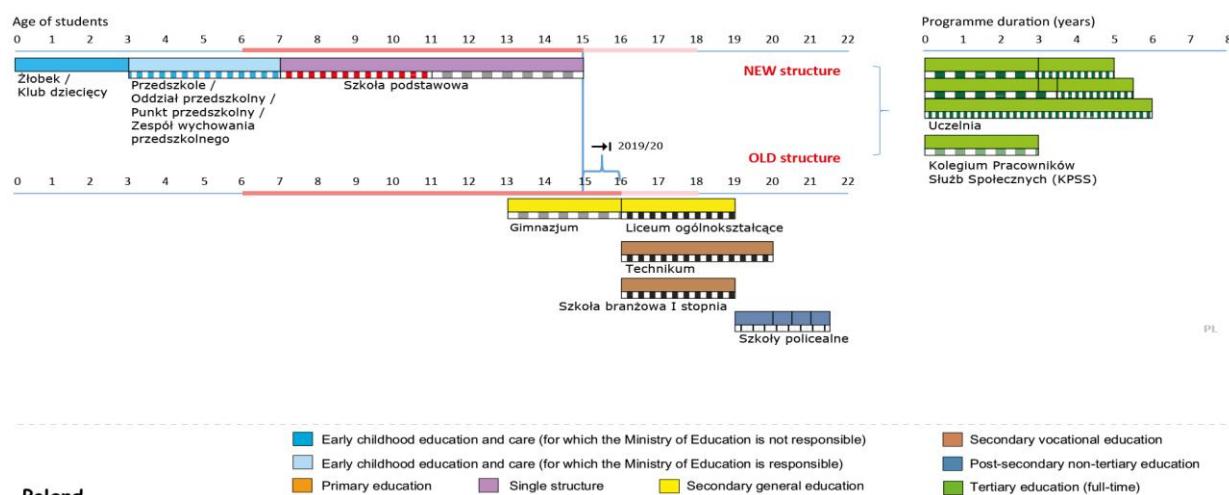
- materské školy,
- oddelenia materských škôl v základných školách,
- predškolské vzdelávacie tímy,
- predškolské centrá.

Materské školy v Poľsku patria pod správu Ministrestwa Edukacji Narodowej (MEN).

Od septembra 2016 je predškolské vzdelávanie dobrovoľné pre deti vo veku 3 – 5 rokov a povinné pre 6-ročné deti. Každé 4 a 5-ročné dieťa má právo na umiestnenie do materskej školy. Od septembra 2017 sa toto právo vzťahuje aj na 3-ročné deti. Rodičia 6-ročných detí majú od školského roku 2016/17 právo na výber - môžu poslať 6-ročné dieťa do 1. ročníka základnej školy, alebo mu umožniť pokračovať vo vzdelávaní v predškolskom vzdelávacom centre. 7-ročné deti začínajú povinnú školskú dochádzku v 1. ročníku základnej školy.

Na základe komparácie školských systémov na Slovensku a v Poľsku s akcentom na predprimárne vzdelávanie možno konštatovať:

- v oboch krajinách patria materské školy do školského systému štátu,
- v oboch krajinách materské školy riadi ministerstvo školstva,
- v oboch krajinách sú materské školy verejné, cirkevné aj súkromné,
- predprimárne vzdelávanie pre deti od 3 – 5 rokov je v oboch štátoch dobrovoľné,
- predprimárne jednoročné vzdelávanie pre 6-ročné deti je povinné iba v Poľsku.



Obrázok 2. Školský systém v Poľsku
(Zdroj: EURYDICE.2018-2019)

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) je kurikulárny dokument platný pre edukáciu v materských školách na Slovensku. Predstavuje vymedzenie cieľov a obsahu predprimárneho vzdelávania v súlade s aktuálnymi požiadavkami spoločnosti. Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole podľa tohto dokumentu je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-emocionálnej úrovne detí ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti. Z hlavného cieľa vyplývajú v tomto programe všeobecné ciele výchovy a vzdelávania, ktoré sa dotýkajú rozvoja poznávacích schopností dieťaťa, ale aj rozvoja jeho osobnosti v afektívnej a sociálnej rovine za spoluúčasti rodiny dieťaťa. Ciele výchovy a vzdelávania detí v materských školách a profil absolventa materskej školy sme podrobne charakterizovali v príspevku o obsahu matematickej prípravy v materských školách na Slovensku po r. 1993 (Šimčíková 2018).

Matematická príprava detí v materských školách je podľa ŠVP pre predprimárne vzdelávanie (2016) zakotvená do vzdelávacej oblasti *Matematika a práca s informáciami* a je formulovaná prostredníctvom vzdelávacích štandardov.

Vzdelávacie štandardy sú štruktúrované do štyroch podoblastí: *Číslo a vzťahy*, *Geometria a meranie*, *Logika*, *Práca s informáciami*. Obsah matematickej prípravy je podľa vzdelávacích podoblastí špecifikovaný v príspevku uvedenom vyššie (Šimčíková 2018). V tabuľke 1 je uvedený v komparácii s Poľskom.

Základné učebné osnovy predškolského vzdelávania pre materské školy, oddelenia materských škôl v základných školách a ďalšie formy predškolského vzdelávania (2017) je pedagogický dokument určený na vymedzenie cieľov a obsahu predprimárnej edukácie v Poľsku. Cieľom predškolského vzdelávania je podporiť celkový rozvoj dieťaťa. Táto podpora sa vykonáva prostredníctvom procesu starostlivosti, výchovy a vyučovania - učenia, ktoré umožňuje dieťaťu objaviť jeho vlastné schopnosti, zmysel pre činnosť a zhromažďovanie skúseností na ceste vedúcej k pravde, dobru a kráse. Výsledkom takejto podpory je, že dieťa dosiahne zrelosť v prvom stupni vzdelávania.

Dieťa na konci predškolského vzdelávania by malo dosiahnuť požadované výsledky z fyzickej, emocionálnej, sociálnej a kognitívnej oblasti rozvoja. Každá z oblastí má v učebných osnovách uvedené požiadavky na dieťa v podobe konkrétnych výkonov. V rámci *kognitívnej oblasti* rozvoja dieťaťa sú zadefinované aj matematické požiadavky na dieťa. Dieťa na konci predškolskej edukácie:

- vyjadruje tvorivosť pri stavebných a herných činnostiach, rozvíja priestor dávajúc zmysel objektom v ňom umiestneným, určuje ich umiestnenie, počet, tvar, veľkosť, hmotnosť, porovnáva objekty na základe zvoleného kritéria;
- klasifikuje objekty podľa veľkosti, tvaru, farby, účelu, ukladá objekty do skupín, do sérií, rytmov, obnovuje usporiadanie objektov a vytvára si vlastné dávajúc im význam, rozlišuje základné geometrické útvary (kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik);
- experimentuje, odhaduje, predpovedá, meria dĺžky predmetov, napríklad pomocou ruky, chodidla, topánky;
- identifikuje smery a určuje umiestnenie objektov vo vzťahu k vlastnej osobe, ako aj vo vzťahu k iným objektom, odlišuje ľavú a pravú stranu;
- počíta prvky množín počas hry, upratovania, cvičenia a iných aktivít, používa základné a radové číslovky, identifikuje čísla v obore od 0 do 10, experimentuje s tvorbou nasledujúcich čísel v rade, vykonáva sčítanie a odčítanie v konkrétnej situácii, počíta objekty, rozlišuje nesprávne počítanie od správneho;
- používa v hre a v priebehu iných činností koncepty času, napr. včera, dnes, zajtra, ráno, večer, vrátane názvov ročných období, mien dní v týždni a mesiacov;
- rozlišuje modely mincí a bankoviek s nízkou nominálnou hodnotou, usporadúva ich, chápe, na čo sú peniaze v domácnosti.

Okrem požiadaviek na výkony detí sú v učebných osnovách vymedzené aj podmienky a spôsob realizácie procesu edukácie v materských školách a implementácia navrhovaných postupov učiteľov pri dosahovaní stanovených cieľov.

Komparáciou obsahu matematickej prípravy detí v materských školách na Slovensku a v Poľsku sme zistili:

- na Slovensku aj v Poľsku sú vydané ministerstvom školstva príslušnej krajiny základné pedagogické dokumenty s vymedzeným obsahom v matematickej oblasti vzdelávania,
- ciele predprimárneho vzdelávania v kurikulárnom dokumente na Slovensku a v Poľsku možno považovať za rovnaké, v oboch dokumentoch sa požaduje rozvíjať osobnosť dieťaťa vo všetkých oblastiach za spoluúčasti rodiny a pripraviť ich na ďalšie vzdelávanie a život v spoločnosti,
- na Slovensku je obsah matematickej prípravy spracovaný v samostatnej vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami, v Poľsku je súčasťou kognitívnej oblasti rozvoja dieťaťa (spolu s inými poznávacími oblasťami),
- v ŠVP pre predprimárne vzdelávanie na Slovensku sú samostatne formulované ciele pre každú vzdelávaciu oblasť, teda aj pre vzdelávaciu oblasť Matematika a práca s informáciami, ktoré sa týkajú rozvoja matematického myslenia a matematických kompetencií dieťaťa nevyhnutných pre jeho ďalšie matematické vzdelávanie; v Poľsku nie sú formulované samostatné ciele pre kognitívnu oblasť rozvoja dieťaťa,
- matematický obsah vzdelávania je v oboch dokumentoch zadefinovaný pre absolventa materskej školy v podobe požadovaných výkonov detí, na Slovensku sú navyše výkonové štandardy rozpracované podľa náročnosti pre deti s rôznymi výkonovými úrovňami (výkonová úroveň 1 – 3) pod názvom adaptácie výkonových štandardov,
- vzdelávacia oblasť Matematika a práca s informáciami sa člení na podoblasti podľa matematických tém a každá podoblasť je členená na výkonové, obsahové štandardy a evaluačné otázky; v Poľsku sú v rámci kognitívnej oblasti formulované požiadavky na dieťa z matematiky bez bližšie určenej klasifikácie, ale rovnako vystupujú v podobe výkonových štandardov,
- viacero odlišností možno identifikovať v konkrétnom obsahu z matematiky (Tab. 1):

Tab. 1. Porovnanie obsahu matematiky v kurikule na Slovensku a v Poľsku

Matematická téma	Slovensko	Poľsko
Čísla	Číselný rad 1 – 10 Tvorba skupín s daným počtom Určovanie počtu prvkov v skupine Porovnávanie skupín podľa počtu Usporiadanie podľa počtu	Číselný rad 0 – 10 Tvorba skupín s daným počtom Určovanie počtu prvkov v skupine Porovnávanie skupín podľa počtu Usporiadanie podľa počtu Používanie základných a radových číselov
Číselné operácie	Sčítanie Odčítanie Delenie na rovnaké časti	Sčítanie Odčítanie
Geometria a meranie	Orientácia v priestore a v rovine Orientácia pomocou symbolov v štvorcovej sieti Rovinné geometrické útvary kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník Priestorové útvary guľa, kocka, valec Čiara rovná a krivá Meranie dĺžky a vzdialenosti, pomocou neštandardných jednotiek dĺžky, odhady Stavby z telies Skladanie obrázkov z rovinných útvarov Porovnávanie a usporiadanie rovinných a priestorových útvarov podľa veľkosti a na základe výsledku merania	Orientácia v priestore Orientácia v čase Rovinné geometrické útvary kruh, štvorec, obdĺžnik, trojuholník Meranie dĺžky pomocou neštandardných jednotiek dĺžky, meranie hmotnosti, odhady Stavby z telies Porovnávanie a usporiadanie rovinných útvarov a objektov podľa veľkosti a hmotnosti, resp. inej vlastnosti
Logika	Rozhodovanie o pravdivosti výrokov Tvorba postupnosti objektov podľa pravidla a opis pravidla postupnosti Vytváranie množín Triedenie prvkov podľa danej vlastnosti Priradovanie objektov na základe logickej súvislosti	Ukladanie objektov do rytmov Vytváranie množín Triedenie prvkov podľa danej vlastnosti
Matematická/finančná gramotnosť		Rozlišuje modely mincí a bankoviek s nízkou nominálnou hodnotou Usporiadáva ich podľa hodnoty Pozná význam peňazí v domácnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Analýzou a komparáciou legislatívnych a kurikulárnych dokumentov pre predprimárne vzdelávanie na Slovensku a v Poľsku možno konštatovať, že školský systém a základné požiadavky na prípravu detí v materských školách v oboch krajinách sú si veľmi blízke. Možno to zdôvodniť polohou aj kultúrou oboch krajín, resp. spolupracou na úrovni ministerstiev i partnerských miest a obcí ako zriaďovateľov škôl. Podľa nášho názoru dôležitú úlohu v tejto oblasti má aj spolupráca vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov preelementaristov na Slovensku a v Poľsku a výmena skúseností pedagógov na konferenciách zameraných pre primárnu a predprimárnu matematickú edukáciu. Komparácia matematickej prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách na Slovensku a v Poľsku bola publikovaná v štúdií autoriek Scholtzová, Šimčíková (2018). Na základe výsledkov analýzy obsahu matematiky v štátnom kurikule Slovenska a Poľska sa ako výraznejší rozdiel javí obsah v téme Logika a čiastočne Geometria a meranie – na Slovensku má širšie zastúpenie, naopak na Slovensku absentuje požiadavka na rozvoj matematickej gramotnosti detí v materskej škole. Významným javom v reforme predprimárnej edukácie je v Poľsku zavedenie povinnej prípravy detí rok pred nástupom do základnej školy.

Poznámka: Príspevok bol vypracovaný v rámci grantového projektu VEGA 1/0844/17 Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte riešeného na PF PU v Prešove.

Zoznam bibliografických odkazov:

- Analýza zaškolenosti detí v materských školách.* 2017. [online]. Bratislava: MŠaV SR. [citované 5. 3. 2019]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/analiza-zaskolenosti-deti-v-materskych-skolach/>.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.* 2017. [online]. [citované 18. 3. 2019]. Dostupné na: <https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>.
- Predprimárne vzdelávanie a raná starostlivosť.* [online]. [citované 10. 3. 2019]. Dostupné na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-72_sk.
- PRÍDAVKOVÁ, A. 2018. Komparácia obsahu matematickej prípravy detí na predprimárnom stupni vzdelávania na Slovensku a v Taliansku. In: *Acta Paedagogicae Presoves – Nova Sandes*. Annus XI. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 124 – 136. ISBN 978–80–555–2162–6.
- Reforma polskiego systemu edukacji 2017/2018.* [online]. [citované 9. 3. 2019]. Dostupné na: https://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2017/10/System-edukacji-w-Polsce_2017_2018_PL.pdf.
- SCHOLTZOVÁ, I. a E. ŠIMČÍKOVÁ. 2018. Pregraduálna príprava učiteľov preelementaristov v komparácii Poľsko – Slovensko a matematika. In: *Acta Paedagogicae Presoves – Nova Sandes*. Annus XI. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 170 – 175. ISBN 978–80–555–2162–6.
- ŠIMČÍKOVÁ, E. 2018. Matematická príprava detí v materských školách na Slovensku po roku 1993. In: *Osvita a suspiľstvo III. Miżnarodnyj zbirnyk naukovych prac*. Opole: Vidavnictvo VŠYiA v Opole, Poľsko. s. 141 – 146. ISBN 978–83–62683–26–0.

Školský zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní. [online]. [citované 12. 3. 2019]. Dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>.
Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [citované 7. 3. 2019]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10A0_6jul2016.pdf.
Štruktúra školského systému v Poľsku. [online]. [citované 10. 3. 2019]. Dostupné na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en.
Štruktúra školského systému na Slovensku. [online]. [citované 10. 3. 2019]. Dostupné na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en.

Author Information:

PaedDr. Edita Simcikova – PhD, Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: edita.simcikova@unipo.sk.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

FORMATION OF CREATIVE MUSICAL-RHYTHMIC CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOLS AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

Надія Георгян, Марина Демченко

Nadiia Heorgian, Maryna Demchenko

Анотація

У статті розкривається проблема розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовано підходи до визначення сутності творчих здібностей, групи здібностей, а також концепцію різнобічних здібностей. Визначено зміст поняття «творчість». Розглянуто особливості дитячої творчої діяльності. Визначають комплекс якостей творчої особистості. Узагальнено зміст поняття «творчі здібності». Представлено умови формування творчих здібностей дітей. Розглянуто структуру специфічних компонентів творчих музично-ритмічних здібностей.

Annotation

The article reveals the problem of development of creative abilities of children of the senior preschool age. The approaches to the definition of the essence of creative abilities, group of abilities, and also the concept of versatile abilities are analyzed. The content of the concept «creativity» is defined. Features of children's creative activity are considered. Determine the complex of qualities of the creative personality. The content of the concept of «creative abilities» is generalized. Conditions of formation of creative abilities of children are presented. The structure of specific components of creative musical-rhythmic abilities is considered.

Ключові слова: творчі здібності, творча особистість, музично-ритмічна діяльність, уява, діти старшого дошкільного віку.

Key words: creative abilities, creative personality, musical-rhythmic activity, imagination, children of the senior preschool age.

Складні умови розвитку національної системи освіти загострили проблему невиявлених талантів, нерозкритих і нереалізованих творчих можливостей. Орієнтація на середню дитину, яка існувала раніше, деформувала педагогічне мислення і призвела до того, що система освіти була спрямована на виховання здебільшого пасивних людей, які не володіють самостійним мисленням. У теперішній час особлива увага до проблеми зумовлена тим, що творчість дає людині можливість аналізувати свої потреби, інтереси, схильності, знаходити форми проявів індивідуальної активності. Творче самовираження сприяє формуванню особистісної значущості, емоційного

розкріпачення, впевненості в собі, забезпечує самостійність у процесі діяльності, що є дуже важливим для формування фізичного і психічного здоров'я нації.

Проблема розвитку творчих здібностей є однією із головних у практиці навчання й виховання дітей дошкільного віку. Старший дошкільний вік є дуже важливим періодом розвитку творчих здібностей. Дитина під керівництвом дорослого уже здатна спрямовувати фантазію на вирішення творчої задачі. В залежності від розвитку творчих здібностей знаходиться емоційний стан дошкільника, проявляється бажання пізнавати, аналізувати оточуючий світ, формується відчуття сенсу і значущості життя.

У науково-методичній літературі виділяється декілька підходів до визначення сутності творчих здібностей. Так, аналізуючи зарубіжні дослідження, В. Дружинін визначає три основні напрями:

1. Як таких творчих здібностей не існує. Інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою творчої активності особистості. Головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси (А. Дж. Танненбаум, А. Олах, А. Маслоу та ін.).

2. Творча здібність (креативність) є самостійним фактором, незалежним від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Г. Грубер та ін.).

3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності не існує (Д. Векслер, Р. Уайберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стренберг та ін.).

У психолого-педагогічній науці найбільш поширеними є дослідження, які визначають значення, місце, роль і зміст здібностей у становленні й розвитку особистості. Здібності розглядаються як: властивості індивіда, які притаманні всім людям (відчуття, сприйняття, мислення); здібності до певного виду діяльності; психофізіологічні особливості людини, від яких залежить набуття знань і умінь; відповідність між вимогами діяльності й комплексом нервово-психічних властивостей людини (А. Ковальов, Я. Коломінський, Г. Костюк, Н. Лейтес, А. Петровський, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.).

Виділяється декілька груп здібностей. Перша група – загальні. Вони забезпечують відносну легкість і продуктивність діяльності, яка потребує інтелектуальної напруги. К. Платонов до цієї групи здібностей відносить моральну і правову, а також здібність до мистецтва.

Другу групу складають здібності, які мають вузькоспеціалізований характер (здібності до музики, живопису, танцю тощо).

Третя група – практичні здібності, зміст яких передбачає наявність конструктивно-технічних, організаторських, педагогічних навичок.

Існує також концепція різнобічних здібностей (А. Готсдінер). Різнобічні здібності можуть бути різних рівнів. Вони характеризуються якісно своєрідним динамічним процесом, постійним посиленням творчого потенціалу. Різнобічні здібності інтегрують різні здібності та концентруються в універсальності умінь: легкості переносу навичок, переключення існуючого алгоритму дій у нову модель, новий вид діяльності.

Здібності міцно пов'язані з поняттям цілісної структури особистості й розглядаються як комплекс органічно пов'язаних компонентів. Здібності завжди проявляються у взаємодії, складають своєрідний ансамбль творчих можливостей людини. Отже, здібності є невід'ємним компонентом творчого процесу і можуть розглядатися у взаємозв'язку з ним. Визначимо зміст поняття «творчість».

У довідковій літературі творчість визначається як діяльність, яка породжує дещо якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно-історичною унікальністю; як найвища форма активності людини; як духовно-практична діяльність художника, безпосередньо спрямована на створення художнього твору.

У теоретичних дослідженнях творчість розглядається з позицій діяльності (Л. Виготський, Б. Теплов, В. Моляко та ін.); соціального процесу діяльності, властивостей особистості (Б. Ананьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.).

У науково-педагогічній літературі подається визначення особливостей творчості дітей. Так, Б. Асаф'єв визначав дитячу творчість як комбінування по-новому існуючого. Цієї ж позиції дотримувався Л. Виготський. Він пояснював, що комбінування цілого й частини, реального і фантастичного можуть бути обумовлені емоційними впливами.

На думку А. Климан, творчі здібності дітей проявляються у своєрідній, доступній дитині свідомо-емоційній інтерпретації ігрових образів й ігрових завдань.

Центральною ланкою художньої творчості дітей дошкільного віку є створення художнього образу, зокрема, музично-ігрового (Н. Ветлугіна).

Дослідники визначають різні особливості дитячої творчої діяльності:

- оригінальність, новизна в діяльності; пошукова, дослідницька активність, яка спрямована на пошук і відкриття нового; уміння знайти оригінальне вирішення проблеми, виразити власну думку й реалізувати її у вигляді художнього, інтелектуального «продукту» або певної речі (І. Волков, В. Моляко та ін.);

- високий рівень знань, уміння аналізувати явища, порівнювати їх; самостійно переносити знання в іншу ситуацію; визначення нових функцій знайомого об'єкта; бачення варіативних проблем у знайомих ситуаціях; бачення структури об'єкта, який вивчається (І. Лерне, В. Моляко та ін.);

- уміння виражати свої думки (М. Кузнецов).

Науковці визначають комплекс якостей творчої особистості:

- швидка навченість, інтелектуальна незалежність, допитливість, гнучкість, власна думка (Дж. Стігер);

- розумова активність, бажання отримувати знання, необхідні для конкретної діяльності, самостійність, працелюбство (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Волков та ін.);

- щирість поведінки (Н. Ветлугіна);

- творча уява, потреба до творчості, натхнення (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, З. Новлянська та ін.);

- інтуїція (І. Зязюн, Д. Узнадзе);

- схильність до афористичності, можлива ізоляція від зовнішнього світу шляхом створення власного світу фантазій, своєрідне світобачення; оживлення об'єктів зовнішнього світу, надання їм активності, почуття (С. Марков);

- емоційна оцінка персонажу або події (Т. Піроженко, В. Кудрявцев та ін.).

Наведені характеристики дозволяють узагальнити зміст поняття «творчі здібності», сукупність яких складає комплекс складних особистісних якостей, які обумовлюють прояви потреб, ініціативи, активності дітей при створенні ними певного творчого «продукту».

У психолого-педагогічних дослідженнях визначаються умови формування творчих здібностей дітей:

- розвиток творчих здібностей із народження дитини;

- створення середовища й системи відносин, які стимулюють творчу діяльність (Б. Нікітін, В. Сухомлинський та ін.);

- урахування соціального походження й прояви дитиною здібностей (Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн);

- організація спеціальної художньо-творчої діяльності (Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, С. Науменко та ін.);

- максимальне використання інтересів дитини, розвиток естетичних інтересів, мотивація діяльності (Г. Мелхорн, Г. Шевченко та ін.);

- розвиток пізнавальних потреб (О. Кононко, Н. Лейтес та ін.);
- розвиток дослідницької активності (Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Сухомлинський та ін.);
- використання співвідношення дидактичних методів і прийомів репродуктивного і пошукового характеру відповідно індивідуально-психологічним особливостям дитини (Л. Гаврілова, С. Науменко та ін.);
- збагачення сенсорного, інтелектуального, моторного досвіду дітей (Л. Виготський, О. Запорожець та ін.).

Розглянемо, як структуруються творчі здібності. У дослідженнях Б. Теплова, Г. Костюка та ін. структурний аналіз здібностей здійснюється на основі діяльності. Кожна діяльність (і творча також) передбачає наявність певних знань, умінь, навичок, специфічних дій, операцій і пов'язаних із ними психічних особливостей, необхідних для її успішного виконання. Між знаннями і здібностями існує подвійний зв'язок: накопичення знань залежить від здібностей, у результаті накопичення знань розвиваються самі здібності. В складі здібностей виділяються узагальнені, систематичні знання.

Уміння характеризуються тим, як знання направляють діяльність людини, забезпечують її досконалість і продуктивність. Кожна діяльність складається з різних дій: пізнавальних, розумових, практичних. Окремі дії, які повторюються й автоматизуються, стають операціями. Поступово у людини виробляються навички виконання операцій, які є складовими елементами уміння діяти. Г. Костюк зазначав, що необхідно відрізнити здібності особистості та фактичний рівень отриманих нею знань, умінь і навичок. Творчі здібності людини проявляються не тільки в засвоєнні та використанні набутих знань і умінь, а, насамперед, у тому, як на основі знань людина вирішує нові завдання, створює щось нове.

У процесі музично-ритмічної діяльності знання з'являються разом із умінями. Діти знайомляться з особливостями використання рухів, їх якісними характеристиками. Уміння проявляються в процесі закріплення, повторення, демонстрації рухів. Але для розвитку творчих здібностей недостатньо лише знань і вмінь.

Специфічною складовою частиною творчих здібностей є уява. Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін. в структурі художньої уяви виділяють уміння створювати нові образи, нову ситуацію, що виникає з потреб життєвої реальності. С. Рубінштейн зазначав, що уява складає в наочних образах перетворений справжній світ.

Розглянемо особливості творчої уяви. Л. Виготський виділяє чотири основні форми зв'язку уяви з дійсністю. Перша полягає в тому, що уява будується з елементів, які є в попередньому досвіді людини. Багатий досвід людини надає більше можливостей для уяви.

Друга форма зв'язку – це зв'язок між готовим продуктом фантазії та будь-яким складним явищем дійсності. Така форма зв'язку стає можливою завдяки соціальному досвіду або досвіду інших. У цьому випадку уява отримує важливу функцію в розвитку людини: вона стає засобом розширення досвіду людини. За допомогою уяви людина може засвоїти історичний або соціальний досвід інших. У цьому випадку уява є необхідною умовою розумової діяльності індивіда.

Третя форма зв'язку уяви з дійсністю є емоційний зв'язок. Він проявляється шляхом впливу зовнішніх вражень на створення образів фантазії. Існує й зворотній зв'язок уяви і емоцій, коли уява впливає на почуття. Наприклад, слухання музичного твору викликає в людини складний світ переживань і почуттів.

Четверта форма зв'язку уяви з дійсністю проявляється в тому, що фантазія може складати дещо нове, те, чого не було в досвіді людини і не відповідає будь-якому

реально існуючому предмету. Така уява стає дійсністю. Елементи, з яких побудовані продукти уяви, людина отримує із реальності. В процесі роботи мислення вони перетворюються в продукти уяви, в створення відповідного творчого «продукту», який повертається в реальний світ, але уже в іншій, змінений формі.

Уява дітей розвинена недостатньо. Їм не вистачає життєвого досвіду. Для розвитку уяви дітей необхідно розширювати її уявлення, збагачувати знаннями, формувати уміння й навички. Музично-ритмічна діяльність сприяє вирішенню цих завдань. Завдяки впливу музики і рухів у дитини викликають емоційні переживання, розвивається уява.

Розвитку творчої уяви сприяють емоції, почуття, мотиви, інтереси. Визначимо їх сутнісний зміст як структурних компонентів творчої уяви. В психології емоції й почуття розглядаються як дві відносно самостійні форми відображення світу та самовідображення організму. Емоції – найпростіше відображення стану організму (позитивного та негативного), який, без впливу волі й розуму людини, виконує функції саморегуляції та збереження його цілісності від шкідливих руйнівних впливів. Емоції «супроводжують» пізнавальну активність.

Почуття виконують роль регулятора діяльності людини. В почуттях органічно поєднуються емоції й знання причин, які їх викликали. Тому в музично-ритмічній діяльності необхідно насичувати емоції розумінням сутності та перетворювати їх у почуття. Важливе місце серед багатьох почуттів і емоцій належить естетичним. В. Клименко, В. Омельчук вважають, що найбільше ефективний спосіб формування естетичних почуттів є розробка і використання відповідних форм предметної діяльності (фізичної або розумової). На їхню думку, почуття є не тільки індикатором рухів, а інструментом, який їх створює. Тому розвиток здібностей, рухової гармонії пов'язано з розвитком естетичних почуттів.

Суттєву роль у розвитку творчої уяви мають інтереси. Дослідники виділяють особливий вид феномена «інтерес» – естетичний інтерес. Він проявляється у вибірковій спрямованості особистості на об'єкти прекрасного в оточуючій дійсності.

Сприйняття краси пробуджує в людині активність, здібність розуміння, духовного збагачення. За психологічною структурою інтерес – сплав емоційних, вольових, мисленнєвих процесів. У естетичному інтересі зливаються думки й воля людини. Вони передують руховій дії, випереджають її. А після завершення руху збагачується руховий досвід. За допомогою мисленнєвої діяльності досвід творчо переробляється (засвоюється, перебудовується). Б. Клименко, В. Омельчук зазначають, що на рівні навіть несвідомого потягу до прекрасного існує особливий прояв активності людини у формі «м'язової радості». Це пов'язано з природними потребами, які задовольняються руховою активністю. Саме емоції м'язової радості спонукають до фізичних вправ. Чуттєва вірогідність, на думку науковців, виконує функції спрямування думок у світ гармонії та краси рухів, сприяє пізнанню й створенню рухових дій. Поряд із несвідомим потягом до краси, механізм чуттєвої вірогідності шукає шлях до гармонійної побудови рухових дій, активізує творчу уяву.

У старшому дошкільному і молодшому шкільному віці удосконалюється відтворююча уява, яка пов'язана зі створенням образів за описом, схемою, малюнком тощо. Здійснюється й подальший розвиток творчої уяви. Уява надає матеріал для образного мислення, яке, в свою чергу, формує образ. На перших етапах навчання рухових дій відображення рухів здійснюється у формі сенсорного образу. В подальшому формується смисловий образ. Побудова смислового образу пов'язана з концентрацією уваги на певній фізичній особливості. З формуванням образів-символів пов'язано засвоєння понять про гармонію, симетрію, пропорційність та ін. Тому образ-символ є не тільки продуктом дії, а також і продуктом творчого мислення

(Н. Вітковська, Д. Джола, В. Клименко, В. Омельчук, В. Ражніков та ін.). уява створює, ускладнює рух, а образне мислення систематизує рухи, пов'язує їх між собою.

Рухові образи, які виникають у процесі уяви, потребують рухового підтвердження. Дитина реалізує ці образи конкретним рухом, жестом, мімікою, використовує різні засоби музичної виразності (темп, ритм, динаміку та ін.). Здійснюється процес переходу творчого образу в рухи. Це надає рухам нові особливості. Для наближення рухів до образу необхідні їх сенсорна корекція. Образ коригується розумовими операціями, наповнюється новим змістом. Додається додатковий матеріал для мислення.

Процес виконання рухових дій дослідники розглядають як єдність (а не тотожність) відображення рухів і творчості. Метою відображення є оволодіння максимально точною інформацією щодо просторового виконання руху, його силою, часом. Мета творчості – удосконалення процесу вирішення рухової задачі та створення нової структури дій, нового «рухового продукту».

Великий вплив на прояви творчої активності мають мотиви. Мотиви розглядають як внутрішнє спонукання індивіда, яке виникає під впливом різних умов його життєдіяльності: життєвого досвіду, спілкування, характеру діяльності, індивідуальних властивостей та ін. Оптимальний рівень мотивації не постійний, а змінюється у зв'язку з ускладненням завдання. Необхідність опори на естетичні мотиви в розвитку особистості стверджувалась багатьма науковцями. Мотиваційна сила творчого, естетичного процесу проявляється в емоційно-оцінювальному відношенні особистості, в її потребі краси (зокрема, краси рухів), у переживанні прекрасного, в потребі власної участі в створенні краси й гармонії.

Отже, розглянуті компоненти складають структурну основу творчих здібностей. Але існують специфічні структурні компоненти, які складають основу творчих музично-ритмічних здібностей.

У структурі специфічних компонентів творчих музично-ритмічних здібностей Б. Теплов виділяє: ладове чуття, слухові уявлення, музично-ритмічне чуття.

С. Науменко в структурі музично-творчих здібностей визначає: музичний слух (ритмічний, гармонійний, мелодичний), сприйняття мелодії, чуття ладу, музично-слухові уявлення, чуття ритму.

Н. Ветлугіна підкреслює, що спеціальні музично-ритмічні здібності будуються на основі музичних здібностей. Рух повинен відповідати характеру, змісту, темпу й ритму музики. Серед основних структурних компонентів музично-ритмічних здібностей Н. Ветлугіна виділяє емоційну виразність і музичну ритмічність рухів. Зазначає, що означені спеціальні здібності знаходяться в безпосередньому й міцному зв'язку з художньо-творчими здібностями.

Провідним структурним компонентом творчих музично-ритмічних здібностей є почуття ритму. Від рівня розвитку почуття ритму залежить результативність ритмічної діяльності та творчі прояви. Відчуття моторної сили ритму впливає на почуття, збуджує емоційну пам'ять, творчі переживання.

Б. Теплов зазначав, що музично-ритмічне чуття проявляється в тому, що сприйняття музики супроводжується тими чи тими руховими реакціями, які передають часовий процес музичного руху, тобто, сприйняття музики має активний слухо-руховий характер. «Рухомість» сприйняття музики особливо характерна для дітей і пов'язана з їхніми психофізіологічними особливостями.

Почуття ритму, за визначенням А. Кенеман, пов'язано з діяльністю людини, з проявами здібності знаходити у відповідних випадках необхідний об'єм і темп рухів. Основу музичного ритму складає музично-рухова координація людини.

Почуття ритму являє собою ведучу музичну здібність. Від нього залежить результативність ритмічної діяльності й творчі прояви особистості. Результатами досліджень Н. Ветлугіної, М. Палавандишвілі, Т. Клобоук та ін. доводять, що в музиці ритм відіграє виразну роль. Кожен музичний твір має свій ритм, що в поєднанні з мелодією й гармонією надає твору особливу виразність, своєрідний індивідуальний характер. Сприйняття ритму передбачає сприйняття часових співвідношень музики. Обов'язковою умовою музичного ритму є наявність акцентів, тобто більш сильних або підкреслених подразників. Акценти визначають художність, красу, логіку музичної мови.

Н. Ветлугіна називає ритм «тілом» музики. Підкреслює важливість сприйняття музики не тільки на слух, а й усім тілом, що викликає музичні переживання.

С. Науменко характеризує ритм як часовий або просторовий порядок предметів, явищ, процесів. Але не всяке угруповання й розмежування предметів складають ритм. Переживання музичного ритму завжди активне.

Сприйняття музичного ритму не буває тільки слуховим; воно є слухо-руховим і емоційним процесом.

Отже, музично-ритмічне виховання передбачає розвиток у дітей чуття музичного ритму, без якого неможливе виконання рухів у відповідності до музики.

Формування почуття ритму міцно пов'язане з виникненням пізнавального інтересу. Пізнання пов'язане з естетичними емоціями. У процесі засвоєння нових рухів, виконанні творчих завдань, діти переживають радість пізнання. Емоційні реакції, емоційний стан супроводжуються проявами моторного компонента. Особливості зовнішнього прояву емоційного стану спостерігається в міміці – виразних рухах м'язів обличчя, в пантоміміці – виразних рухах усього тіла. В широкому розумінні – до виразних рухів належать і виразні властивості мовлення, і фізіологічні реакції, які супроводжують емоції (дихальні, секреторні, судинні).

Виразні рухи набувають великого значення в створенні зовнішнього вигляду людини, формуванні поведінки, розвитку позитивних емоцій, забезпеченні успіху в спілкуванні з оточуючими, що створює основу творчих проявів.

Отже, в структурі творчих музично-ритмічних здібностей можливо виділити загальні і специфічні компоненти. До загальних компонентів належать знання, вміння, навички. Творчий процес забезпечується також завдяки високому рівню розвитку уяви, творчого мислення, сприйняття та інших психічних процесів. Структуру творчої уяви складають емоції, потреби, інтереси, мотиви. Їх рівень розвитку забезпечує прояви особистісних якостей: активності, ініціативи, наполегливості, самостійності та ін.

Специфічними структурними компонентами творчих музично-ритмічних здібностей є почуття ритму, ладове чуття, емоційна виразність рухів.

У своїй основі здібності мають складний психофізіологічний механізм і залежать від задатків. Тому при визначенні творчих здібностей необхідно зважати на їх психофізіологічний механізм і вікові особливості розвитку.

Література:

- ВЫГОТСКИЙ Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.
- ДРУЖИНИН В. Н. Психодиагностика общих способностей. Москва: Академия, 1996. 224 с.

Педагогічні умови формуванні творчого освітньо-виховного середовища в позашкільних навчальних закладах: навчально-методичний посібник / за заг. ред. С. І. Якименко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2016. 184 с.

Сучасні підходи до діагностики і розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів / укладачі: Л. Г. Гаврілова, Н. М. Георгян, Н. Б. Кривошея. Слов'янськ: Підприємство Маторін Б. І., 2012. 137 с.

ТЕПЛОВ Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва: Педагогика, 1997. 336 с.

Author Information:

Nadiia Heorgian – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Preschool Education and Social Work SHEE «Donbas State Pedagogical University», Sloviansk, Donetsk region, Ukraine, 0502334489, georgayn1963@gmail.com.

Maryna Demchenko – Post Graduate Student SHEI «Donbas State Pedagogical University» Sloviansk, Donetsk region, Ukraine, 0501017080, marina_demchenko_1@ukr.net.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ
PEDAGOGY OF TERTIARY EDUCATION

ELEKTRONICKÉ TESTOVANIE PRÍRODOVEDNÝCH POZNATKOV
ELECTRONIC TESTING SCIENCE KNOWLEDGE

Renáta Bernátová

Renata Bernatova

Abstrakt

V príspevku prezentujeme informácie o možnostiach využívania elektronického testovania v Moodli v prírodovednej edukácii. Pozornosť venujeme najmä formám testových úloh, ktoré môžeme v elektronickom testovaní využívať a prezentácii vybraných výsledkov elektronického testovania študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika.

Annotation

In the paper we present information about possibilities of using electronic testing in the Moodle in the natural science education. The attention we give mainly to forms of the tasks, which we can use in the electronic testing and presentation of selected results of electronic testing of pre-school and elementary pedagogy students.

Kľúčové slová: *Elektronický test. Forma testovej úlohy. Moodle.*

Key words: *Electronic test. Form of the task. Moodle.*

Úvod

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

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

Zisťovanie výsledkov vyučovacieho procesu sa realizuje tromi základnými formami:

- ústnym preverovaním,
- písomným preverovaním,

- praktickým preverovaním.

K formám písomného preverovania patria aj didaktické testy. Ich využívaním vo vyučovacom procese sa zaoberá viacero autorov, napr. Byčkovský (1982), Chráska (1999), Lapitka (1990), Lavický (2014), Turek (2008), Gavora (2010), Lapitka, Gazdíková, Held (1999), Trnka (2004). V ich publikáciách nájdeme aj rôzne definície pojmu didaktický test:

- moderný prostriedok zisťovania kvantity i kvality vedomostí a zručností učiacich sa subjektov (Turek 2008),
- nástroj systematického zisťovania výsledkov vyučovacieho procesu (Byčkovský 1982),
- druh písomnej skúšky, pri ktorej žiak čo najúspornejšie odpovedá na vopred pripravenú testovú úlohu (Lapitka 1990),
- dlhšia skúška, ktorá má pevnú štruktúru a charakterizujú ju dve základné vlastnosti: objektívnosť a ekonomickosť (Gavora a kol. 2010),
- je to prostriedok, ktorý bol vyvinutý a používa sa na kontrolu toho, do akej miery učebný proces dosiahol svoje ciele (Lapitka, Gazdíková, Held 1999).

Podľa Gavoru (2010) testovanie je opakom ústneho individuálneho skúšania, pri ňom výkon a hodnotenie žiaka nie sú ovplyvnené preferenciami učiteľa, haló-efektom, centrálnou tendenciou (tendenciou dávať priemerné známky a naopak vyhýbať sa výborným známkam), do hodnotenia vedomostí a zručností sa nedostávajú iné faktory ako napr. správanie žiaka, dodržiavanie disciplíny, predstieraný záujem o učivo a pod.

V ostatných rokoch v súvislosti s implementáciou dištančného elektronického vzdelávania na vysokých školách sa využívajú aj elektronické didaktické testy, ktoré sú súčasťou kvalitných elektronických kurzov. Využívame ich dvoma spôsobmi:

- ako autotest, ktorým končí lekcia elektronického kurzu a ktorý slúži ako spätná väzba pre študentov študujúcich elektronický kurz.
- ako priebežný alebo výstupný test, ktorým pedagóg získava spätnú informáciu o úrovni osvojených poznatkov študentmi (Švejda a kol. 2006).

1. Elektronické testovanie v Moodli

Moodle predstavuje vzdelávaciu platformu, ktorá poskytuje pedagógom, administrátorom a študentom robustný, bezpečný, integrovaný systém na vytváranie personalizovaného učebného prostredia (Piskura – Burgerová – Adamkovičová 2017, s. 42). Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta ho využíva od akademického roka 2005/2006 ako elektronickú podporu vzdelávania študentov v dennej i externej forme štúdia. V Moodli máme (od akademického roka 2015/2016) vytvorený elektronický kurz pre podporu prírodovedného vzdelávania v bakalárskom stupni štúdia s názvom Prírodovedné vzdelávanie. Súčasťou tohto kurzu je aj súbor elektronických testov, ktoré využívame v priebežnom i záverečnom preverovaní prírodovedných poznatkov. Prvým krokom pre využívanie elektronického testovania je vytvorenie banky testových úloh v Moodli, z ktorej sa generujú testové úlohy do jednotlivých variantov testov podľa kritérií, ktoré určí tvorca elektronického testu. Nami vytvorená banka testových úloh v kurze Prírodovedné vzdelávanie, ktorý sa vyučuje v zimnom semestri prvého roka bakalárskeho štúdia v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika, obsahuje 420 testových úloh. Pri jej tvorbe sme využili nasledujúce formy testových úloh:

- dichotomickú formu (v Moodli označená ako pravda/nepravda),
- polytomickú formu s jednou správnou odpoveďou (v Moodli označená ako viaceré odpovede),
- polytomickú formu s viacerými správnymi odpoveďami (v Moodli označená ako viaceré odpovede),

- doplňovací formu (v Moodli označená ako vložené odpovede),
- produkčnú formu (v Moodli označená ako krátka odpoveď),
- priradovaciu formu (v Moodli označená ako zhoda).

Označte rastliny, ktoré majú koreňový systém aloríziu:

Označte jednu alebo viac odpovedí:

☐ a. malina

☐ b. púpava

☐ c. javor

☐ d. pšenica

Pneumatické kosti majú:

Označte jednu odpoveď:

☐ a. obojživelníky

☐ b. cicavce

☐ c. vtáky

☐ d. plazy

☐ e. ryby

Obrázok 1. Ukážka polytomickej testovej úlohy s viacerými správnymi odpoveďami a s jednou správnou odpoveďou z banky testových úloh v kurze Prírodovedné vzdelávanie
Zdroj: Banka testových úloh v Moodli. Vlastné spracovanie.

Lišajníky chemicky horniny.

Odpoveď:

Obrázok 2. Ukážka doplňovacej testovej úlohy z banky testových úloh v kurze Prírodovedné vzdelávanie
Zdroj: Banka testových úloh v Moodli. Vlastné spracovanie.

U nahosemenných rastlín sa peľové zrnká prenášajú na piestik.

Vyberte jednu:

☐ Pravda

☐ Nepravda

Obrázok 3. Ukážka dichotomickej testovej úlohy z banky testových úloh v kurze Prírodovedné vzdelávanie
Zdroj: Banka testových úloh v Moodli. Vlastné spracovanie.

Polytomická, dichotomická a priradovacia forma testovej úlohy patria k zatvoreným úlohám, pri ktorých si riešiteľ testu vyberá odpoveď z ponúknutých možností. Doplňovacia a produkčná forma patria k otvoreným úlohám, pri ktorých riešiteľ sám tvorí odpoveď.

1.1. Priebežné testovanie prírodovedných poznatkov

V priebežnom testovaní, v elektronickom kurze Prírodovedné vzdelávanie, testujeme od akademického roka 2015/2016 vedomosti študentov zamerané na správne vedecké pomenovanie vybraných zástupcov rastlín, živočíchov a húb. Počítač študentovi náhodne

vygeneruje z banky úloh 15 obrázkov rastlín, živočíchov a húb a úlohou študenta je napísať pod obrázok správny slovenský názov organizmu, jeho rodové a druhové meno (pozri obr. 4). Za každú správnu odpoveď študent získa 1 bod. Za nesprávnu 0 bodov. Študent má na riešenie priebežného testu časový limit 10 minút.

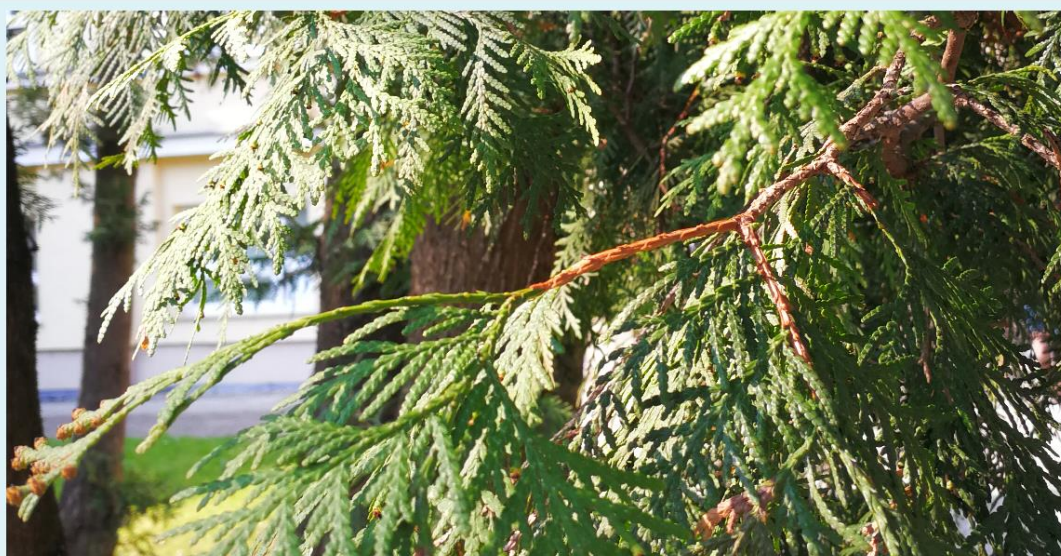
V kurze Prírodovedné vzdelávanie máme vytvorených 12 priebežných testov. V tabuľke 1 prezentujeme počet testovaných študentov (od akademického roka 20015/2016 do akademického roka 2018/2019) a priemerný počet bodov dosiahnutých v troch vybraných priebežných testoch (pozri tabuľku 1).

Tabuľka 1 Ukážka výsledkov priebežného testovania študentov

Číslo priebežného testu	Počet testovaných študentov	Priemerný počet bodov
1.	92	13,92
2.	98	13,25
3.	111	13,45

Zdroj údajov: Moodle, elektronický kurz Prírodovedné vzdelávania. Vlastné spracovanie.

Otázka 1
Ešte nezodpovedané
Max. hodnotenie 1,00
Označiť otázku
Upraviť otázku



Odpoveď:

Obrázok 4. Ukážka otvorenej testovej úlohy z priebežného testu

Zdroj: Moodle, elektronický kurz Prírodovedné vzdelávania. Vlastné spracovanie.

1.2. Záverečné testovanie prírodovedných poznatkov

Študenti vo výstupnom teste riešia 25 testových úloh. Testové úlohy majú rôznu formu, pričom cca 70 % úloh má formu zatvorenej testovej úlohy. Čas pre riešenie testu je 15 minút. V kurze Prírodovedné vzdelávanie máme vytvorených 18 variantov výstupného testu, ktoré boli využívané v ostatných štyroch akademických rokoch. V ďalšom texte bližšie analyzujeme výstupný test 2. Tento test od roku 2015 riešilo 114 študentov 1. roka bakalárskeho štúdia študijného programu predškolská a elementárna pedagogika a programu predškolská a elementárna pedagogika a pedagogika psychosociálne narušených. Priemerná úspešnosť riešenia testu 2 je 55,42 %. V ďalšom texte prezentujeme štruktúrnú analýzu testových úloh výstupného testu 2.

3.1. Štruktúrálna analýza testových úloh výstupného testu 2

1. testová úloha: tematický celok – cytológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 65,61 %
2. testová úloha: tematický celok – cytológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s viacerými správnymi odpoveďami, úspešnosť riešenia úlohy: 77,78 %
3. testová úloha: tematický celok – cytológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 68,86 %
4. testová úloha: tematický celok – fyziológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s viacerými správnymi odpoveďami, úspešnosť riešenia úlohy: 62,72 %
5. testová úloha: tematický celok – botanika, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s viacerými správnymi odpoveďami, úspešnosť riešenia úlohy: 78,07 %
6. testová úloha: tematický celok – botanika, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s viacerými správnymi odpoveďami, úspešnosť riešenia úlohy: 47,15 %
7. testová úloha: tematický celok – zoológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 48,68 %
8. testová úloha: tematický celok – zoológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 40,79 %
9. testová úloha: tematický celok – botanika, forma testovej úlohy: otvorená testová úloha, produkčná, úspešnosť riešenia úlohy: 49,72 %
10. testová úloha: tematický celok – mykológia, forma testovej úlohy: otvorená testová úloha, doplňovacia, úspešnosť riešenia úlohy: 71,05 %
11. testová úloha: tematický celok – cytológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 55,26 %
12. testová úloha: tematický celok – fyziológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, dichotomická, úspešnosť riešenia úlohy: 78,02 %
13. testová úloha: tematický celok – zoológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 39,91 %
14. testová úloha: tematický celok – zoológia, forma testovej úlohy: otvorená testová úloha, doplňovacia, úspešnosť riešenia úlohy: 13,16 %
15. testová úloha: tematický celok – mineralógia, forma testovej úlohy: otvorená testová úloha, doplňovacia, úspešnosť riešenia úlohy: 38,60 %
16. testová úloha: tematický celok – mineralógia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, dichotomická, úspešnosť riešenia úlohy: 17,54 %
17. testová úloha: tematický celok – fyzika, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 72,81 %
18. testová úloha: tematický celok – fyzika, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 51,32 %
19. testová úloha: tematický celok – fyzika, forma testovej úlohy: otvorená testová úloha, doplňovacia, úspešnosť riešenia úlohy: 50,00 %
20. testová úloha: tematický celok – fyzika, forma testovej úlohy: otvorená testová úloha, doplňovacia, úspešnosť riešenia úlohy: 26,32 %
21. testová úloha: tematický celok – fyzika, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s jednou správnou odpoveďou, úspešnosť riešenia úlohy: 84,21 %
22. testová úloha: tematický celok – fyzika, forma testovej úlohy: otvorená testová úloha, produkčná, úspešnosť riešenia úlohy: 85,96 %
23. testová úloha: tematický celok – zoológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, dichotomická, úspešnosť riešenia úlohy: 45,61 %
24. testová úloha: tematický celok – zoológia, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, dichotomická, úspešnosť riešenia úlohy: 56,14 %

25. testová úloha: tematický celok – botanika, forma testovej úlohy: zatvorená testová úloha, polytomická s viacerými správnymi odpoveďami, úspešnosť riešenia úlohy: 58,77 %

Obrázok 5 zobrazuje ukážku grafického rozhrania vybraných výsledkov riešenia výstupného testu 2 troma študentmi, ktoré sú v Moodli dostupné pre tvorcu testu. V prvom a druhom stĺpci je zobrazený dátum a čas zahájenia a skončenia riešenia daného testu, v treťom stĺpci je zobrazená celková dĺžka riešenia testu, v štvrtom počet dosiahnutých bodov a v nasledujúcich stĺpcoch dosiahnuté bodové skóre jednotlivých testových úloh. Na začiatku každého riadku je uvedené meno a priezvisko riešiteľa testu a jeho emailová adresa. Obrázok 6 zobrazuje ukážku odpovedí troch riešiteľov výstupného testu 2.

20 December 2017 10:13	20 December 2017 10:27	14 min 34 sekundy/sekund	11,13	✗ -	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 0,50	✓ 1,00	✓ 0,67	✗ -0,50	✗ -0,20	✓ 1,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✗ -0,33	✗ 0,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00
17 December 2018 10:59	17 December 2018 11:08	9 min 16 sekundy/sekund	17,47	✗ -0,20	✓ 0,17	✗ 0,00	✓ 0,50	✓ 1,00	✓ 0,33	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00
17 December 2018 10:59	17 December 2018 11:10	11 min 17 sekundy/sekund	19,33	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 0,33	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00

Obrázok 5. Grafické rozhranie výsledkov riešenia výstupného testu 2

Zdroj: Moodle, elektronický kurz *Prírodovedné vzdelávanie*. Vlastné spracovanie.

11,13	✗ -	✓ cytoplazmatická membrána; bunková stena	✗ leukoplasty	✓ u tura domáceho	✓ kvet; plod	✗ pagaštan korský; prvosienka jamá	✗ obojživelníky	✗ rovnomerne článkované telo	✓ borka	✗ mikrobiológia	✓ Pravda	✓ Nepravda	✗ cicavce	✗ pružné	✗ stavebné
17,47	✗ jadro baktérie	✓ cytoplazma; bunková stena	✗ vakuoly	✓ u kury domácej	✓ kvet; plod	✓ pagaštan korský	✓ mäkyše	✓ nerovnomerne článkované telo	✗ kôra	✓ mykológia	✓ Nepravda	✓ Nepravda	✓ vtáky	✗ pružné	✓ hominotvorné
19,33	✓ bielkovinový obal vírusu	✓ bunková stena; cytoplazmatická membrána	✓ lyzozómy	✓ u tura domáceho; u kury domácej	✗ plod; koreň; list	✓ pagaštan korský	✓ mäkyše	✓ nerovnomerne článkované telo	✗ kôra	✓ mykológia	✓ Nepravda	✓ Nepravda	✓ vtáky	✗ slizovité	✓ hominotvorné

Obrázok 6. Grafické rozhranie ukážky odpovedí riešiteľov testu 2

Zdroj: Moodle, elektronický kurz *Prírodovedné vzdelávanie*. Vlastné spracovanie.

Záver

V príspevku sme prezentovali možnosti elektronického testovania prírodovedných poznatkov v Moodli. Demonštrovali sme formy testových úloh, ktoré využívame pri elektronickom testovaní a ukážku výsledkov testovania, ktoré sú pre tvorcu testov dostupné v Moodli. Elektronické testovanie považujeme za prínosné pre tvorcu testu najmä z dvoch dôvodov, a to z dôvodu vysokej objektívnosti testovania a úspory času pre pedagóga v porovnaní s opravovaním printovej verzie testu. Pre tvorcu testu je prínosná aj elektronická archivácia výsledkov testov, ktorá je pre jeho kedykoľvek dostupná. Študenti pri elektronickom testovaní oceňujú najmä okamžitú spätnú väzbu a za čiastočné negatívum považujú skutočnosť, že pri otvorených testových úlohách je potrebná gramaticky správna formulácia odpovede.

Príspevok je čiastkovým výstupom projektu APVV–17–0075 Výchova k zdraviu v edukácii rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BYČKOVSKÝ, P., 1982. *Základy měření výsledku výuky. Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT VÚIS. ISBN nemá.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. [cit. 12. 03. 2019]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.
- CHRÁSKA, M. 1999. *Didaktické testy*. Brno: Paido. ISBN 80–85931–68–0.
- LAPITKA, M. 1990. *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislava: SPN. ISBN 80–08–00782–6.
- LAPITKA, M., GAZDÍKOVÁ, V. a L. HELD, 1999. *Kontrola a hodnotenie vo vzdelávacom procese*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 123 s. ISBN 80–88774–52–7.
- LAVICKÝ, T. 2014. *Tvorba a vyhodnotenie školského testu*. [online]. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum. [cit. 12. 03. 2019]. ISBN 978–80–656–0181–8. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/t_lavicky_tvorba_a_vyhodnotenie_skolskeho_testu.pdf.
- PISKURA, V., J. BURGEROVÁ a M. ADAMKOVIČOVÁ, 2017. *E-learning ako podpora vzdelávania a možnosti jeho využitia na pedagogických fakultách*. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove, 138 s. ISBN 978–80–555–1873–2.
- ŠVEJDA, G. a kol. 2006. *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov*. Nitra: UKF, s. 114. ISBN 80–8050–981–1.
- TRNKA, M. 2004. *Didaktický test – prostriedok rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prvouky*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta. ISBN 80–8033–004–5.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition spol. s r.o., 595 s. ISBN 978–80–8078–198–9.

Author Information:

RNDr. Renata Bernatova – PhD, Associate Professor, Department of Natural Sciences and Technological Disciplines, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: renata.bernatova@unipo.sk.

ENVIRONMENTÁLNA ETIKA

ENVIRONMENTAL ETHICS

Vladimír Fedorko

Vladimir Fedorko

Abstrakt

V súčasnosti je ekologická kríza pociťovaná vo všetkých sférach a človek začal pociťovať potrebu štúdie jej príčin. Mnoho vedcov už nevyzýva, len konštatuje, že je neskoro. Zrazu sa objavili v rámci vedy a výskumu rôzne disciplíny zaoberajúce sa problematikou krízy, ochrany a trvalo udržateľného rozvoja životného prostredia z rozličných strán. Jednou z nich je aj environmentálna etika, ktorej sa budeme venovať v tomto príspevku.

Annotation

At present, the ecological crisis is felt in all spheres, and one has begun to feel the need to study its causes. Many scientists are no longer asking, just saying they are late. Suddenly, various disciplines dealing with the issue of crisis, protection and the sustainable development of the environment from different sides emerged within the framework of science and research. One of them is environmental ethics, which we will be discussing in this paper.

Kľúčové slová: *Etika. Environmentálna etika. Príroda. Spoločnosť. Vzdelávanie.*

Keywords: *Ethics. Environmental ethics. Nature. Society. Education.*

Etika je slovo odvodené od slova ethos. Pôvodný význam slova ethos znamená zvyčajné miesto pobytu, miesto kde býva, kde sa človek udomácnil. Názov etika pochádza od Aristotela (384 – 322 p.n.l.), ktorý ním pomenoval učenie o mravnosti, ale súčasne i mravnosť samú (Agafonová 2006). Environmentálna etika ako akademická disciplína vznikla v 60. – 70. rokoch 20. storočia (Brennan – Lo, 2008). K jej vzniku prispel zrejme na jednej strane rozvoj environmentálneho povedomia, na druhej strane aj vznik rôznych spoločenských hnutí. Rovnako k nemu zrejme prispela aj skutočnosť, že tradičné filozofické a etické systémy neboli schopné dostatočne reflektovať túto problematiku (McShane, 2009, EE an overview). V rámci environmentálnej etiky by malo ísť o interdisciplinárny prístup k problémom životného prostredia. Práve tento fakt spôsobil, že krátko po svojom vzniku nebola uznávaná ako legitímna súčasť filozofie, čo sa však dnes už zmenilo (Callicott – Frodeman, 2009). Environmentálna etika súvisí s environmentálnou filozofiou a definuje, čo je na ekologickej úrovni správne a zlé. Environmentálna etika sa odlišuje od predchádzajúcich etických systémov, tým, že neurčuje normy správania len medzi ľuďmi, medzi jednotlivcami navzájom, resp. skupinami, ale vymedzuje aj správanie človeka voči životnému prostrediu. Vo vzťahu k prírode „sme boli a ešte stále sme bezohľadní – skutoční racionalistickí egoisti“ (Miedzgová 1994, s. 80). Praktická environmentálna teória je ponechaná jednotlivcovi.

Výsledok takýchto praktík je vždy par excellence, pretože pochádza dobrovoľne od jednotlivca s jeho vlastným odhodlaním. Vzdelávanie dnešnej spoločnosti v školách sa tak stáva veľmi významným, preto, aby sa dosiahol očakávaný výsledok. Opodstatnená myšlienková škola bola prvým filozofickým priestorom na podporu environmentálnej etiky. Všimnime si, že každé náboženstvo veľmi žiadalo svojich nasledovníkov, aby rešpektovali rieky, zvieratá a ekológiu v okolí. Environmentálna etika vychádza z predpokladu, že príroda má vlastnú hodnotu a ako taká má byť chránená. Preto je environmentálna etika rozvíjaná ako teória pokúšajúca sa stanoviť (v podobe mravných noriem) určité hranice správania sa ľudí k ich vlastnému životnému prostrediu a teda k prírode a biosfére ako k celku. Konkrétne vedecko-technické, ekonomické a politické riešenia životného prostredia potrebujú pre svoju úplnú funkčnosť hodnotové ukotvenie a tiež etické zdôvodnenie. Potrebujú ekologickú morálku ako spoločensky prijatú normu správania a tiež i ekologickú etiku ako jej výkladový a teoretický rámec. Preto sa začalo hovoriť o environmentálnej etike. Je to pomerne mladá disciplína, a jej obsahom je skúmanie morálnych a mravných obsahov ľudského vzťahu ku svetu prírody (Gluchman, Dokulil, 1998). Podľa Ondoka (1988) je úlohou environmentálnej etiky: 1) objasniť príslušné etické normy vzťahujúce sa na aktivity človeka týkajúce sa prírodných objektov mimo človeka, 2) vysvetliť, prečo sú ľudia týmito etickými normami viazaní, 3) ukázať ako sú tieto normy a z nich pre človeka vyplývajúca etická povinnosť a záväznosť odvodené a zdôvodnené.

Environmentálnu etiku však musíme vnímať aj v rámci náboženských (napr. kresťanských) požiadaviek, ktoré sú ako prirodzený zákon vpísané do svedomia každého človeka. Rozvoj environmentálnej etiky vychádzal z koncepcie "environmentálnej krízy". Je zrejmé, že životné prostredie je ohrozené na mnohých miestach. Desertifikácia ukazuje, ako bola v mnohých častiach krajiny prekročená nosná kapacita systému, a zvyšovanie emisií CO₂ a iných skleníkových plynov odhaľuje globálny jav o rozmere a možnom vplyve, ktorý Zem predtým nikdy nezažila. Na druhej strane, prvok "krízy" tejto situácie nemá skutočnú vedeckú základňu. Environmentálne problémy sú výsledkom postupných zmien. Keď dosiahnu kritické hodnoty, môžu sa vyskytnúť náhle účinky, ale globálny obraz je neustálym vývojom. Vzniká otázka, do akej miery je environmentálne etické hnutie založené na psychickom prekračovaní. V tomto kontexte môžu byť myšlienky ako hlboká zelená teória, ktoré sú racionálnejšie a menej intuitívne ako hlboká ekológia, preukázané, že majú zdravší základ pre budúce environmentálne myslenie. Okrem environmentálnej krízy je dualita antropocentrizmu a ekocentrizmu nevyhnutná pre pochopenie vývoja myšlienok environmentálnej etiky. Niet pochyb o tom, že "človek" nie je centrom vesmíru, mierou všetkých vecí alebo účelom stvorenia. Veda ukazuje, že ľudia sú len súčasťou globálneho prostredia. Preto je z etického hľadiska chybou poskytnúť exkluzívne alebo ľubovoľné prednostné zohľadnenie ľudských záujmov na rozdiel od záujmov iných bytostí alebo environmentálnych sietí. Napriek tomu existuje vrozený prvok antropocentrizmu v etike. Etika je o hodnotách a nevyhnutne sú hodnoty definované ľuďmi. Jadrom problému je, že ľudské hodnoty sú často zamerané na nehumánne prvky. V dôsledku toho sa antropocentrizmus často chápe ako nadmerný problém s ľuďmi, ale nie s ľudskými hodnotami. Sústreďením sa na rozpor medzi antropocentrizmom a ekocentrizmom chýba nuansy týchto pojmov a diskusia môže byť dokonca kontraproduktívna (Hayward, 1997). Máme k našej prírode dostatočnú úctu? Cena Monetovho obrazu makového poľa sa odhaduje na 5-50 miliónov eur, v skutočnosti je cena tohto poľa 5000 eur za hektár.“ (Natura 2000, 2005, s. 4). Samozrejme, uvedené citáty pre zainteresovaného čitateľa/ku skrývajú mnoho nejasností a otázok. Okrem iných, sú to otázky – Je hodnota (len) cenou? Je úcta úmerná trhovej cene? Čo znamená vnútorná hodnota? Majú prírodné entity vnútornú hodnotu, lebo prispievajú ku zlepšeniu kvality života človeka? Máme chrániť prírodné entity kvôli budúcim generáciám, alebo pre ne samé? (Baďurová 2014). V systéme environmentálnej etiky je

východiskovou hodnotou posvätnosť života. Z nej vyplýva etický imperatív úcty k životu, ktorý je východiskom zodpovednosti za život a Zem. Striedmosť, ako environmentálna cnosť, je pozitívnou hodnotou, je to podoba bohatstva, nie chudoby. Je aj prostriedkom na vyjadrenie zodpovednosti. Rozumieť právu ostatných na život, znamená obmedzovať svoje potreby, ak nie sú nevyhnutné. „Striedmosť je aspektom hlbkej úcty k životu. Nemôžeme byť naozaj ohľaduplní k životu, ak nie sme striedmi v našom súčasnom svete, v ktorom je rovnováha taká chúlостivá a ľahko narušiteľná“ (Skolimowski, 1996). Preskúmanie vplyvu environmentálnej etiky na environmentálnu prax, manažment a politiku vytvára záhadný obraz. Etika a etické hodnoty vstupujú do diskusie vo veľmi obmedzených časoch počas rozhodovacieho procesu. Rozhodnutia o životnom prostredí sú vedené viac vedou, technológiou a ekonomikou než sociálnymi a etickými úvahami. V zriedkavých prípadoch, keď rozhodnutia o životnom prostredí vychádzajú z etických úvah, napr. normy pre pitnú vodu, ich údržba je ľahko znemožnená. Spravidla sa argumenty na ochranu zdravia používajú na obhajobu trestného činu právnych predpisov zo strany spoločností a úradov pre pitnú vodu. Na druhej strane sa zdá, že v environmentálnej diskusii sa zvyšuje dopyt po etických úvahách. Obmedzenia regulačných systémov, ktoré sa jednoznačne zakladajú na vedecko-technickom prístupe, sa stávajú čoraz zreteľnejšími. Verejná túžba po "dobrom" jedle, "bezpečnej" pitnej vode a "zdravom" vzduchu si vyžaduje odpoveď, ktorá bude v budúcnosti zahŕňať aj etické rozhodnutia. Zmení sa však aj povaha environmentálnych problémov. Nedostatok ochrany životného prostredia je príčinou problémov nedostatočnej pitnej vody a erózie pôdy. Tieto problémy viedli k čoraz väčšiemu počtu oblastí charakterizovaných poklesom poľnohospodárskej produkcie, zníženými príjmami a vysokou mierou migrácie. To vytvorilo atmosféru vedúcu k vytvoreniu vojen, v podstate spôsobenej degradáciou životného prostredia (Hens, Susanne 1998). Ak si premietneme, čo sa v rámci environmentálnej etiky podarilo presadiť v uplynulých rokoch, na prvom mieste musíme spomenúť, že vedľa humánnej vrstvy sa začala zhodnocovať aj vrstva anorganická a organická (Rolston 1988). Akceptácia tejto idey však nie je, ako sme naznačili, rovnaká vo všetkých morálnych systémoch. Podarilo sa ale dosiahnuť, že prenikla do myslenia ekonómov. Environmentálne stratégie sa stali, vďaka jestvujúcim environmentálnym očakávaniam, internou orientáciou firiem, ktoré z nej dokázali dlhodobo profitovať. V rámci environmentálneho myslenia sa na Zem sa začalo nazerať ako na organizmus, jednotný celok, Gaiu (Lovelock 1993). Problémy životného prostredia sa vnímajú a posudzujú ako globálne problémy ľudstva, pretože sa týkajú všetkých ľudí na planéte. Environmentálna etika poukázala na to, že utilitaristické etické systémy, ktoré presadzujú antropocentické kritériá, nemusia byť dlhodobo udržateľné a v jej rámci vznikli deontologické kritériá vzťahu k environmentu ako vzťahu k sebe samému (Jonas 1997). Environmentálna etika nepochybne iniciovala vznik kritérií udržateľného života, resp. rozvoja, teda vlastne ovplyvnila súčasnú podobu legislatívy v nehumánnych charakteristikách i kritériá ekonomického rozvoja a v širšom kontexte aj súčasnú podobu sveta. Environmentálny kontext je súčasťou pedagogických procesov na školách, mladá generácia intenzívnejšie vníma hodnotu životného prostredia. V súvislosti s právom človeka na kvalitné životné prostredie je súčasťou ľudských práv (Smolková 2006).

V tejto meniacej sa environmentálnej situácii má vedecká komunita osobitnú zodpovednosť. Špecializácia a redukcionizmus predstavujú riziko, že vedci venujú nedostatočnú pozornosť dôsledkom vyplývajúcim z výskumu v súvisiacich oblastiach vedomostí. Toto riziko zvyšuje strach zo straty autority, keď človek vyjadruje nápady v oblasti mimo vlastnej špecializácie. "Syndróm morského ježka" sa dá prekonať len vtedy, keď sa vedci vzdelávajú spôsobom, ktorý vytvára profesionálne, širšie humanistické myslenie, ktoré hodnotí a rešpektuje život a blaho ekosystému. Na tento účel by sa mali rozvíjať vhodné vzdelávacie prístupy, ktoré sú charakterizované: interdisciplinárnosťou – výkladom existujúcich informácií namiesto akumulácie vedeckých údajov – rozšírením vedeckej oblasti,

napr. spojením vedeckých a kultúrnych aspektov – podporovaním abstraktného myslenia. Konečným cieľom vzdelávacieho prístupu by malo byť zvyšovanie povedomia o osobnej zodpovednosti a záväzku voči trvalo udržateľnému svetu, v ktorom je integrovaná kvalita nášho životného prostredia.

Príspevok vznikol s podporou grantovej agentúry KEGA v projekte *Environmentálna výchova pre predškolskú a elementárnu edukáciu – vysokoškolská učebnica (015PU-4/2018)*.

Zoznam bibliografických odkazov:

- AGAFONOVÁ, M., (2006). *Etika*. Košice: STU. [online]. [cit. 2019-02-10]. Dostupné na internete: http://web.tuke.sk/ksv/skripta_etika.pdf.
- BRENNAN, LO, Y. S., (2008). *Environmental Ethics*. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [online]. [cit. 2019-02-23]. Dostupné na internete: <http://plato.stanford.edu/entries/ethicsenvironmental/#TraEthTheConEnvEth>.
- BAĐUROVÁ, B., (2014). *Sociálna ekonomika a environmentálna etika*. In.: Vzdelávanie ako determinant rozvoja sociálneho podnikania. Zborník vedeckých štúdií. ISBN 978–80–557–0748–8 [online]. [cit. 2019-02-13]. Dostupné na internete: <http://www.ef.umb.sk/konferencie/vdrsp/zb/pdf/Badurova.pdf>.
- CALLICOTT, J. B., FRODEMAN, R., (2009). *Encyclopedia of Environmental Ethics and Philosophy*. Gale Cengage Learning, 2009. ISBN 978–002–866–14–07, 1181 s.
- DOKULIL, M., GLUCHMAN, V., (1998). *Praktické otázky etiky a morálky*. 1. vyd. Prešov, Slovakia: PTV Bratislava-Prešov, SR, 1998. 201 s. Etika I-III, III. ISBN 80–88859–13–1.
- EURÓPSKA KOMISIA, (2005). *Natura 2000*, Luxemburg: Úrad pre úradné publikácie Európskych spoločenstiev, 2005. 28 s. ISBN 92-79-01428-5.
- HAYWARD, T., (1997). *Antifropocentrism: a misunderstood problem*. *Environmental Values* 6, 49-63.
- HENS, L., SUSANNE, C., (1998). *Environmental Ethics, Global Bioethics*, 11:1-4, 97-118, DOI: 10.1080/11287462.1998.10800735
- JONAS, H., (1997). *Princip zodpovednosti*. Praha, 1997.
- LOVELOCK, J., E., (1993). *Gaia: Nový pohľad na život na Zemi*. Prešov, 1993.
- McSHANE, K., (2009). *Environmental Ethics and Overview*. In: *Philosophy Compass* 4/3 (2009): 407–420
- ONDOK, J., P., (1998). *Člověk a příroda - Hledání etického vztahu*. Karmelitánské nakladatelství. Studie Teologické fakulty Jihočeské university – svazek 4. Kostelní Vydří. Vydání: I. 1998. ISBN 80–7192–239–0.
- ROLSTON, H., (1988). *Environmental Ethics*. Duties to and Values in the Natural World. Philadelphia, 1988.
- SKOLIMOWSKI, H., (1996). *Ekologická etika a posvátnost života: Závod s časem*. Texty z morální ekologie. Praha, 1996, s. 145.
- SMOLKOVÁ, E., (2006): *About the Presence and Future of Environmental Ethics*. *Život. Prostr.*, Vol. 40, No. 1, p. 19 – 22, 2006.

Author Information:

Mgr. Vladimír Fedorko – PhD, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Prešov, Prešov, Slovak Republic. E-mail: vladimir.fedorko@unipo.sk.

CONCEPTUAL THESES OF LITERATURE IMPACT ON EDUCATION OF STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL VALUES

Sergiy Gurov

Annotation

The article deals with conceptual theses of literature impact on education of students' spiritual and moral values. The author describes main theoretical aspects of education spiritual and moral values through studying literature. The analysis of theoretical works of scientists indicates that different approaches can be used in the process of education of students' spiritual and moral values. That is why one may find the justification of the strategy of using axiological and hermeneutical approaches in the formation of the mentioned values herein. Integration of axiological and hermeneutical methodological approaches as complementary to each other allows us to consider them as a new theoretical and methodological strategy as the main principle for education of students' spiritual and moral values through literary arts, which is capable of changing the strategy of spiritual and moral education in a higher educational institution. The author also reveals the main tasks which are solved in the process the formation of the students' spiritual and moral values: creative, didactic, technological. There it is stated in the article that the effectiveness of spiritual and moral values education cannot be limited to only literature classroom work with students. The process should also include modern activities used beyond the classroom for instance: interactive seminars, project work online, using the resources of Google classroom, colloquiums, curatorial hours, meetings with artists, creative webinars, visiting libraries and workshop cafes etc.

Key words: Conceptual theses; education; spiritual and moral values; students of humanities; literature.

Introduction

Mastering knowledge and skills in obtaining pedagogical education at universities makes it possible to improve the intellectual abilities of the individual as a whole. However, the greater the emphasis on the development of students' intellectual abilities in education is done the lower the level of their morality becomes. In this regard, modern universities should include the element of educating students' morality in their curricula, as it is considered to be the main resource of social prosperity. Thus, the main direction of modern national system of education in Ukraine should be aimed at training and educating of not only a qualified intellectual, who corresponds to the list of competencies specified in a range of educational programs, but also a person with morale and spiritual values.

1. Actual scientific researches and issue analysis

The analysis of various aspects of education a person's spiritual and moral values reveals scientists' scrupulous attention to the topic at its different levels: methodological, theoretical and practical. The pedagogical aspect of the problem is presented in the studies of (L. Vovk,

V. Gubman, V. Dirda, M. Yevtukh, V. Zhukovsky, M. Zaitsev, Y. Ivanov, O. Magerya, T. Chaika, G. Shevchenko, V. Yanok and others). The theoretical interpretation and solution of the problem of education of spiritual and moral values of the individual depends on the set of philosophical ideas that are fundamental to the study, that is, on the generally accepted theses.

2. Target setting

The aim of the article lies in justifying the conceptual theses of literature impact on education of students' spiritual and moral values.

In the theoretical substantiation of the conceptual theses of the theory of organization of education of students' spiritual and moral values, we took into account that this theory is a part of students' general theory of education, where it is paid enough of scientific attention to the formation of students' stable moral qualities, feelings and needs, as well as behavior, which is based on certain ideals, norms and values.

Unstable economic and socio-cultural state of Ukraine has pinpointed such problem area of education as developing spiritual and moral values and spiritual and moral culture of modern youth. The issue of students' education of spiritual and moral values tackles the formation of such their qualities as: conscience, kindness, mercy, humanity, responsiveness and responsibility in order to form a sustainable life ideal and practical guidance for constructive interaction in society. It is impossible not to take into consideration the fact that a human as the highest value in the society forms the basis of modern understanding of spiritual and moral culture.

The process of education of young people is under significant changes nowadays. These changes *determine* the general trend of developing theoretical theses of students' moral and spiritual values as a specialized system of scientific knowledge, containing a theoretical description of pedagogical reality, explanation of patterns in the education of spiritual and moral values and forecasting the development of this direction.

In a student's education, the process of building a hierarchy of values of their personality and the formation of a value attitude to various phenomena of reality and appropriate behavior in society is important. It is a long and complex process influenced by the family, various social institutions and groups, the media, society and the like. It should be noted that the education system plays a special role in the process of value formation. The essence of young people education at universities is in creating appropriate conditions which will bring the students' personalities to gradual acquisition of values defined by the whole education system [5].

Higher educational system of Ukraine is experiencing a vector change in specialists' training because the previous educational ideas on the training of a professional were mainly based on broadcasting of specially processed cultural material. Such an approach has turned out to be limited as to the aspect of individual spiritual development; asserting the "I" concept and manifestation of initiative in professional development.

In this regard, we believe that the rationale for the theoretical theses of spiritual and moral values education of students should take into account the change in the educational paradigm. According to this paradigm education does not mean only the acquisition of certain knowledge and skills [3]. At the heart of the new human-centered paradigm of education is the formation of the spirituality of the individual, the possibility of free choice of the self-development trajectory and self-education. After all, education should not serve the progressive development of an individual, but of society and civilization as a whole. The importance of education in society is usually determined by the role played by experience, skills and professional development opportunities. Over the past decade, this role has

increased significantly and fundamentally changed the social system to an information one. That is, in the foreground of education there is information and knowledge as the key to economic growth of any country. The reality of the information society reflects in close-knit relations between educational and economic spheres. This means that theoretical knowledge becomes a strategic resource of the country and determines not only its independence, but also national security.

The use of unlimited information resources of the Internet, the assimilation of new information environment with specific means of activities certainly lead to the formation of a new type of human thinking. They also provide an opportunity to solve creative problems in a new way, change the type of mental activity of the individual, but we should always keep in mind that technocratic education of the individual leads to its dependence on the artificial technical environment [4].

There lies the incompatibility of technocratic trends in society with the main trend of modern education, which is manifested in the transition from the knowledge paradigm to the personal a person-centered one. So, the most urgent problem of modern youth education is that in the future the technocratic dependence of human education will lead to the lack of society spirituality.

That is why we consider it to be quite relevant to support the current trend not only to identify IQ or EQ of a professional but also a new type of intelligence-SQ (spiritual quotient-coefficient of spiritual abilities). The studies in its area show that SQ intellect type measures such abilities as: a personality's potentiality to overcome physical and material dependence; capability to experience an increased state of consciousness; possibility to devote themselves to everyday experience the ability to use spiritual resources to solve problems. It should be noted that "SQ" is not associated with a particular religion according to D. Zohar [7].

The educational reform, which is now being implemented in Ukraine, where the purpose, objectives, content of education and approaches to the organization of the educational process in higher education are changing, makes it possible to take into account the indicators of the above types of intelligence in pedagogical activity: intellectual, emotional, social and spiritual. Since the basic principle of this reform was the humanization of education, the moral and spiritual education of the individual in our time is a priority goal of the entire educational system.

The priority of education of a person with established spiritual and moral values is stated by academician I. Bekh, who notes that the entire educational system today should be subordinated to the moral and spiritual growth of a person [1]. Education of spiritual and moral values of future specialists in Humanities is an important task in the formation of the students' personality as a whole, this is confirmed by the reflections of I. Guslenko on the functions of education. Thus, he alleges "the humanistic function of education is associated with the spiritual and moral development of the individual, and the dominant features of humanistic education is – the formation of a system of universal values and awareness of the value of each human life, the inheritance of the general cultural experience of previous generations and overcoming the crisis of national identity and self-awareness".

Work experience at the pedagogical University confirms that the role of young people education of moral and spiritual values should grow, because the modern openness and diversity of information channels lead to the fact that young men can not only explain, but also are not guided in such concepts as "good" and "evil", "truth" and "falsehood", "justice" and "conscience" and the like. That is why a special role in the formation moral and spiritual values of personality belongs to the teachers of the humanitarian cycle, on the basis of literary art, carefully selected works; we have the opportunity to shape the personality of future professionals.

Thus, we assert literature to be powerful means of education of spiritual and moral values, it contributes to the formation of such human feelings as: (conscience, duty, faith, responsibility, patriotism etc). It develops such moral qualities as: (patience, mercy, meekness and generosity); such a moral position as: (the ability to distinguish between good and evil, the manifestation of selfless love, willingness to overcome life's challenges); such spiritual and moral behavior, the manifestation of which is: (willingness to serve people and the Fatherland, manifestations of spiritual prudence, obedience, good will). So, the mission of the one who set the goal to educate the spiritual and moral values of students is not only in focusing students' attention on the high moral qualities of literary characters, but also in revealing the essence of such values as faith, good, love, truth, conscience, beauty, human life, health, freedom, knowledge, wisdom and the like.

There is one more thesis as to the effectiveness of spiritual and moral values education; it cannot be limited to only literature classroom work with students. It should also include modern activities used beyond the classroom for instance: interactive seminars, project work online, using the resources of Google classroom, colloquiums, curatorial hours, meetings with artists, creative webinars, visiting libraries and workshop cafes etc.

Consequently, the development of conceptual theses of the theory of the process of students' spiritual and moral values education should be built on the combination of the following approaches: axiological, gender, activity, competence, cultural, personal, procedural, systematic and civilization. These approaches make it possible to process students' education of spiritual and moral values from the standpoint of educational space and their professional training.

The role of general scientific foundation and the theoretical and methodological strategy of our study is fulfilled by axiological approach. Axiological approach (N. Astashova, B. Berdyaev, A. Bondarevskaya, V. Vorontsova, N. Lesnevskaya, S. Rusova, V. Slastonin, N. Khudyakova, G. Chizhakova, N. Shchurkova, N. Eliasberg, etc.). in education considers a person as the highest value of society and the very goal of social development.

The analysis of scientific literature makes it possible to put forward the following provisions of the axiological approach to the cultivation of spiritual and moral values among students of humanities with literature:

1. The essence of the axiological approach is to perceive literature as the world of values, the entire diversity of human activity as a set of material and spiritual values, a complex hierarchy of ideals and meanings meaningful to society and a man.
2. Axiological approach cannot be imposed on students from the outside. This approach is predetermined internally, it has a subjective nature. It is the product of spiritual and moral value self-consciousness of the individual.
3. Axiological component of the content of education is implicit in all disciplines being studied.
4. The process of formation of spiritual and moral values of students assumes that the realization of this function can be carried out only in a holistic educational process, mediated by a complex of external conditions (integrated cultural and informational environment, value dialogue interaction of all subjects of the educational process) and internal conditions (the formation of students "I-concepts", the development of social self-awareness, the ability to self-realization in the world of socially significant values).

The foregoing suggests that the formation of students' spiritual and moral values should be based on the axiological approach, which is explained by new approaches to the content of education, the development and consistent implementation of the humanistic concept of modern education. Thus, the thesis is the following: from the standpoint of this approach, pedagogical technologies for the education of students' spiritual and moral values will not be artificially involved into the process of education. This approach will provide freedom of choice and focus on the social self-determination of students who will be able to correlate the knowledge gained with the facts and events of real life, and also correctly use them. The

second component of the theoretical and methodological strategy that we have chosen is the hermeneutic approach. Hermeneutics is a doctrine of the principles of interpretation and comprehension of texts, which today has an intense development due to the efforts of scholars: H.-G. Gadamer, V. Humboldt, V. Dilthey, A. Lorenz, P. Ricoeur, J. Habermas, M. Heidegger, F. Schleiermacher.

Within the issue of our study we consider the hermeneutic approach as a methodological basis for the formation of spiritual and moral values of students by literary art. With this approach, we have the opportunity to solve such tasks during the formation of the students' spiritual and moral values as: a) creative – to develop the subject-object-based technology of “setting up a dialogue” with a literary work, that is, the establishment of conscious communication in the process of comprehension of literary materials; b) didactic – to predict the result of interpersonal educational interaction during the formation of students' spiritual and moral values through literary art; c) technological – to organize a creative, reproductive, normative understanding of literary art based on humanitarian knowledge, moral and ethical norms, knowledge, skills and abilities that are transformed from different disciplines.

The foregoing makes it possible to understand the hermeneutic approach in our study as a theoretical and methodological strategy for the education of students' spiritual and moral values through literary arts, which will ensure the holistic development of the complex of multicultural, linguistic, communicative, discursive, as well as technological knowledge, skills and abilities through the transformation of content elements through a true interpretation of literary content on the basis of the acquired spiritual and moral values.

Therefore, integration of axiological and hermeneutical methodological approaches as complementary to each other allows us to consider them as a new theoretical and methodological strategy as the main principle for education of students' spiritual and moral values through literary arts, which is capable of changing the strategy of spiritual and moral education in a higher educational institution.

The essence of axiological-hermeneutic approach consists in the perception of fiction as a world of values, a complex hierarchy of ideals and meanings that are significant for society and a man. This approach cannot be imposed on students from the outside, because it is predetermined internally, it has a subjective nature, is a product of the spiritual and moral self-consciousness of the individual.

The axiological and hermeneutical component of the content of education is implicitly found in all disciplines studied by students in humanities; hermeneutics is considered as a way of activity, a method of interpretation, an understanding of the main meanings of a literary work and its main direction. Hermeneutics is also viewed as a mechanism that forms the value orientations of students of humanities is a specific communicative activity, interaction with the text, dialogue with a literary work.

Considering axiological-hermeneutic approach as a theoretic-methodological background for education of students' spiritual and moral values is absolutely significant. It can be justified by the fact that conscious understanding of the spiritual and moral values meaning and the ability to interpret literary texts from the point of view of value attitude towards them, gives the future specialists of the humanitarian profile a kind of superiority. Such mentioned predominance manifests itself in the ability to comprehend the integrity of the spiritual and soul life of society, to take on its features and to continue its best traditions [6].

In our opinion, it is important for the students to cultivate the spiritual and moral values of the students by this approach, which is aimed at the conscious selection of materials of literary art that meets the criteria of spiritual and moral values, the creation and testing of effective educational methods and technologies for self-education. The knowledge that students receive in the field of culture, psychology, pedagogy, philosophy, literature, history,

appear not as divisive, but in a certain systematic unity as a powerful resource for tackling with spiritual and moral problems which they face during vocational training and everyday activities. In this case, students also have to master the methods of measuring personal moral qualities for self-constructing an individual educational program, correction of behavior and implementation of spiritual and moral actions.

In the depths of Ukrainian culture, in Ukrainian literature in particular, there were developed the basic spiritual and value ideals of our people. Then they were successfully worked out and passed down from generation to generation. Among the ideals we should mention: virtue, piety, selflessness, conscientiousness, diligence, love for the land, home and homeland. In the literary works of Ukrainian writers, one may find appeals to follow moral commandments. Among the chanted spiritual and moral values there were diligence, equality between people demands for love, education, training of crafts and needlework, the value of knowledge and skills transfer from generation to generation. Let us give the examples of such Ukrainian literary works: Nestor Litopyshezh "Povist' mynulyh lit", T. Shevchenko "Kateryna", I. Kotlyarevsky "Eneida", "Natalka Poltavka", Pantleymon Kulish "Chorna rada", Panas Myrnyi "Hiba revut' voly yak yasla povni", V. Stefanyk "Kaminy khrest", M. Kozhybynsky "Intermezzo", Y. Yanovsky "Vershnyky" etc. The mentioned literary works were analyzed for evidence of spiritual and moral values in the content. In the process of studying them we have noticed that there were also manifested such values as: freedom, equality, love and betray, happiness, patriotism, peace, consent, mercy and so on [2].

The educational potential of literary art consists not only in the transfer of labor knowledge and skills, but also in the development of the concepts and values of human life, a peculiar code of "life of an ordinary man", in which the leading is love for the land, home, respect for parents and elderly people, care for small, weak and sick, mercy, cohabitation, kindness, justice, honor and dignity. Spiritual and moral education through literature forms the person's core. It has a beneficial effect on all aspects and forms of human relations with the world: on its ethical and aesthetic development, world outlook and formation of a civic position, patriotic and family orientation, intellectual potential, emotional state and general physical and mental development.

In this regard, the methodological basis for the cultivation of spiritual and moral values is the norms and traditions of folk culture chanted in literary works which reflect the sublime. Those norms and traditions can be represented in various aspects: in the context of finding the meaning of life, a literary character, a comprehending of the purpose of life and the meaning of relationships with other people; on examples of national history and culture, as well as on the basis of national traditions of Ukrainian people.

In our research we have developed strategic tasks for organization of the students' education of spiritual and moral values through literature. They are as follows: conscious service in favor of people and the homeland, revival and formation of careful attitude to the cultural heritage of people; the nature of the country, its people, history and traditions; mastering of the best examples of literary art, the ability to analyze them on the basis of worked out criteria for their careful selection; the assimilation of the best spiritual and moral principles that mankind has developed throughout history; assimilation and embodiment in the vital reality of spiritual and moral values; the harmonious development of each individual with the implantation of such principles as: kindness, honesty, desire to help one's neighbor, to strengthen family traditions; internally spiritually evolve; formation of national self-consciousness and responsible attitude to the native language.

Conclusion

Theoretical and methodological justification of education of students' spiritual and moral values reveals it to be possible on the basis of axiological and hermeneutic approach. The influence literature on the spiritual and moral development of the individual reflects how different genres of literature, fiction, in particular, which contains high moral models for imitation, affect morality, value orientation of the students for the affirmation of their universal, national, and spiritual and moral values. Such patterns of true morality in certain artistic works ensure the development of society as a whole, which makes literature potential a focal point for our research. Thus, in accordance with the specified main directions and their value bases, the tasks, types and forms of activities for education of students' spiritual and moral values through literature should be specified at different stages of the process.

References:

1. BEKH I. D. Education of the person: Ascent to spirituality: Sciences. edition / I. D. Bekh. – Kiev: Lybid, 2006. – 272 p.
2. BRODY C. M. Ethical and social issues in professional education / Celeste M. Brody, James Wallace, editors. – New York: SUNY Press, 1994. – 285 p.
3. CHOBITKO M. G. Theoretical and methodological principles of personally oriented professional training of future teachers: Author's abstract. Dissertation of Doctor Pedagogical Sciences: 13.00.04 / M. G. Chybitko. – Kiev: Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2007. – 43 p.
4. SAMOGAYEV D. E. Information-content basis of teacher training for the teaching of spiritual and moral culture (in conditions of professional development): Author's abstract. Dissertation of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / D. E. Samogayev – M., 2010. – 26 p.
5. SHEVCHENKO G. P. Pedagogy of spirituality / G. P. Shevchenko // Spirituality of Personality: Methodology, Theory and Practice. – Lugansk: East Ukrainian University named after Vladimir Dal, 2004. – Vol. 1. – 3-9 pp.
6. YAKOVLEV, E. V. Pedagogical Concept: Methodological Aspects of Construction / E. V. Yakovlev, N. O. Yakovlev – Moscow: Gumanitarian Center VLADOS, 2006. – 68 p.
7. ZOHAR D. Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence / Danah Zohar, NN Marshall. – London, Berlin, NY: Bloomsbury Publishing, 2001. – 336 p.

Author Information:

Gurov Sergiy – Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor Department of English Philology and Methods of Teaching English Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Hetmanska St, 20, Melitopol, 72300.

Contact information: e-mail: serggurov@mail.ru, phone number: +380684473175.

ROZŠÍŘENÁ REALITA VO VZDELÁVANÍ

AUGMENTED VIRTUALITY IN EDUCATION

Jana Hnatová, Adam Hnat

Jana Hnatova, Adam Hnat

Abstrakt

V posledných rokoch pribúdajú technológie, ktoré našu realitu posúvajú zo skutočnej do virtuálnej podoby. Ich využívanie vo vzdelávaní je predmetom viacerých výskumov naprieč všetkými stupňami vzdelávania. Tento článok popisuje technológiu rozšírenej reality, vrátane jej stručnej definície a popisu technických charakteristík. Konkretizuje možnosti jej využitia vo vzdelávaní a prezentuje ukážky úloh z pracovného listu z matematiky vytvoreného pre potreby primárneho vzdelávania.

Annotation

In recent years, there are growing technologies, which transmit our reality from real to virtual form. Their using in education is the subject of several studies across all levels of education. This paper describes the technology of augmented reality, including a brief definition and description of the technical characteristics. It specifies the possibilities of augmented reality in education and presents examples of mathematical worksheet created for primary education needs.

Kľúčové slová: Rozšírená realita. Technológie. Matematika. Primárne vzdelávanie.

Key words: Augmented Reality. Technologies. Mathematics. Primary education.

Úvod

Technológie sa rozvíjajú úžasnou rýchlosťou. Už dnes nám dovoľujú vidieť, počuť alebo cítiť viac, než nám to doteraz umožňovali naše ľudské zmysly. Svet reality sa začína prelínať s virtuálnym svetom, pričom výsledok prelínania ponúka používateľovi výhody každého z nich. V praxi fungujúcim vzdelávacím príkladom prenosu reality do virtuálneho prostredia sú тренаžéry obsluhy zložitých technických strojných zariadení. Prenos virtuálneho sveta do reality dokážeme identifikovať v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Stretáme sa s ním v stavebníctve, dizajnérstve, technickom priemysle, logistike, doprave, vojenskom, lekárskom ale aj zábavnom priemysle.

Veľmi často sú v tomto kontexte skloňované dve technológie: virtuálna realita (ang. *virtual reality*) a rozšírená realita (ang. *augmented reality*). Rozdiel je potrebné chápať nielen v technickej charakteristike konkrétnej technológie, ale aj v úrovni ponorenia sa používateľa do virtuálneho prostredia. Zámerom virtuálnej reality je vytvoriť komplexné virtuálne

prostredie a pokiaľ možno zabrániť prenikaniu rušivých vplyvov z vonkajšieho prostredia k jeho používateľovi.

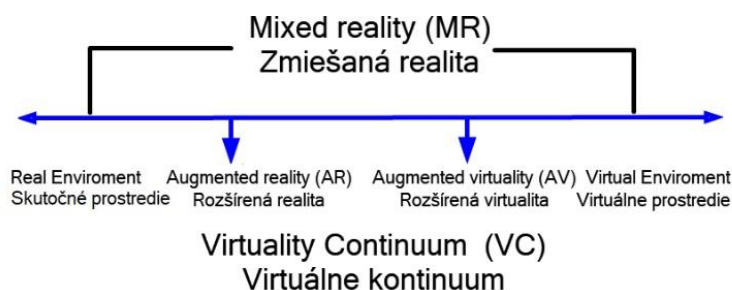
Rozšírená realita je prezentovaná tendenciou vytvárania virtuálnych prvkov a ich začleňovania do obrazu reálneho sveta. Vďaka súčasnému stavu technického vybavenia škôl i samotných žiakov nachádza svoje miesto aj vo vzdelávaní, najčastejšie ako pomocný vizualizačný, informačný, fixačný alebo evaluačný nástroj. Kombinácia obsahu vzdelávania realizovaného v skutočnej a rozšírenej realite, v podobe pridaných 3D modelov, textových, dynamických i statických obrazových a zvukových podkladov, môže pomôcť žiakovi spredmetniť vzdelávací obsah na základe multizmyslových stimulov a zlepšiť jeho aktívnu účasť na vzdelávaní (Abdüsselam, Turan Güntepe, 2018).

Matematika, ako školský predmet, je žiakmi i študentmi nezriedka vnímaná ako náročná. Študenti (nielen na Slovensku – pozn. autorov) často nedokážu objaviť jej krásu a eleganciu. Poznatky študentov o prírodných javoch a dejoch, ktoré matematika sprostredkováva sú na priemernej až podpriemernej úrovni. Neuvedomujú si fakt, že matematika je dôležitou stránkou ľudského poznania (Artemiadis, 2009).

Študenti, ktorí prichádzajú študovať primárnu a predprimárnu pedagogiku na Pedagogickú fakultu Prešovskej univerzity v Prešove, vnímajú matematiku neutrálne, bez štatisticky významne vyhraného postoja v pozitívnom smere. Lokálne negatívnu odozvu môžeme sledovať predovšetkým v dimenzii záťaže, ktorú štúdium matematiky podľa študentov so sebou prináša (Hnatová, 2017).

1. Terminologický vstup do problematiky rozšírenej reality

V náučno-popularizačných reláciách a publikáciách sa stretávame s častou synonymickou zámenou kľúčových pojmov *zmiešaná realita*, *virtuálna realita*, *rozšírená realita*. Pre potreby tohto článku budeme vychádzať z pojmu virtuálneho kontinua a jeho podmnožiny rozšírenej reality tak, ako ho uvádzajú Milgram a Kishino (1994) (obr. 1).



Obr. 1. Zjednodušené zobrazenie virtuálneho kontinua preložené zo zdroja (Milgram, Kishino, 1994)

Títo autori (Milgram, Kishino, 1994) definujú štyri základné, dodnes používané triedy zobrazenia virtuálneho kontinua:

1. *Skutočná realita* – prostredie pozostávajúce zo skutočných objektov, ktoré si prezeráme bez použitia akéhokoľvek elektronického zobrazovacieho systému.
2. *Rozšírená realita* – prostredie pozostávajúce z virtuálnych aj skutočných objektov prezentovaných spoločne v jednom zobrazení vychádzajúcom zo skutočnosti, ktorá zostáva pre používateľa stále dostupná.
3. *Rozšírená virtualita* – zobrazenie virtuálnych a skutočných objektov prezentovaných spoločne v jednom zobrazení, ktoré vychádza resp. sa prikláňa k virtuálnemu prostrediu.
4. *Virtuálne prostredie* – označované tiež ako *virtuálna realita*, pozostáva výhradne z virtuálnych objektov umiestnených v danom fiktívnom prostredí. Príkladom takéhoto prostredia môže byť konvenčná počítačová grafická simulácia.

Krevelen a Poelman (2010) definujú rozšírenú realitu ako technológiu, ktorá spája skutočný a virtuálny obsah, je interaktívna v reálnom čase a využíva 3D zobrazenie. Možno ju považovať za rozhranie novej technologickej generácie, ktoré dopĺňa skutočný svet virtuálnymi objektmi.

2. Technická charakteristika rozšírenej reality

Pri použití rozšírenej reality v bežnej praxi je nutné zvážiť vhodné hardvérové i softvérové riešenia.

Ku koncovým zariadeniam, ktoré umožňujú jednotlivcovi vnímať rozšírenú realitu patria smartfóny a tablety. Tie sú zvyčajne konštruované ako komplexné zariadenia s relatívne podobnými hardwarovými komponentami, akými sú snímacie prvky (kamery), zobrazovací prvok (displej), senzory (GPS, geoskopický, proximity senzor a i.). Okrem bežných smartfónov a tabletov, ktoré tieto komponenty obsahujú, sú na trhu dostupné tiež ich špecializované modely (napr. Model ZenFone AR), ktoré sú priamo výrobcami optimalizované pre použitie aplikácií rozšírenej reality (ASUS, 2017). Použitie smartfónov a tabletov, v súvislosti s rozšírenou realitou, je možné odporučiť z viacerých dôvodov:

- ich cenová dostupnosť na spotrebiteľskom trhu,
- široké rozšírenie medzi koncovými používateľmi,
- jednoduchá širitel'nosť aplikácií,
- vyhovujúci pomer medzi veľkosťou zobrazovacieho prvku a veľkosťou celého zariadenia.

Vďaka dostatočnému výpočtovému a grafickému výkonu predstavujú smartfóny a tablety v súčasnosti najbežnejšie zariadenia využívané pre zobrazovanie rozšírenej reality.

Nová skupina zariadení podporujúcich rozšírenú realitu vzniká v apríli 2012, keď boli prvýkrát firmou Google prezentované okuliare *Google Glass* (Google LLC, 2012). S prichádzajúcim trendom smart okuliarov sa postupne začali objavovať na trhu aj ďalšie zariadenia určené pre nosenie na hlave a primárne zamerané na rozšírenú realitu, akými sú *HoloLens* *MagicLeap* alebo *Meta2*. Vzhľadom na rozdielne potreby v jednotlivých priemyselných oblastiach, pre ktoré sú konkrétne smart okuliare určené, sú ich hardvérové konfigurácie často výrazne odlišné. Smart okuliare optimalizované pre rozšírenú realitu však zvyčajne obsahujú vlastný procesor, zdroj napájania, komplexné hardvérové a softvérové moduly na rozpoznanie a analýzu skutočného prostredia, možnosti prehrávania vizuálnych a zvukových údajov a pridávania digitálneho obsahu.

Medzi hlavné výhody využitia smart okuliarov v priemyselnej praxi patrí skutočnosť, že používateľ nemusí v rukách držať zariadenie, ich hardvér je špecializovaný pre potreby komplexnejšieho použitia rozšírenej reality, interagujú s používateľom za pomoci hlasového rozpoznávania, umožňujú intuitívne vnímať rozšírenú realitu prostredníctvom prekrytia reality a virtuálnych prvkov vo vlastnom zornom poli.

Ďalšiu možnosť použitia rozšírenej reality v praxi prinášajú *Kiosk systémy* spolu s nainštalovaným interaktívnym systémom rozšírenej reality. Tieto sú často využívané na komerčnej báze a pre propagačné účely, preto s nimi prichádzame do styku hlavne na rôznych predajných miestach a akciách. *Kiosk systémy* využívajú pri zobrazovaní rozšírenej reality princíp takzvaného magického zrkadla (Magic Mirror, 2018) a fungujú na princípe all-in-one zariadenia. V nich integrované zobrazovacie jednotky, rôzne počítačové komponenty a senzory, produkujú zaujímavý výsledný efekt a často dokážu osloviť viacerých používateľov naraz (BBC, 2013). Medzi hlavné výhody využitia *Kiosk systémov* patrí:

- možnosť ich vizuálneho a funkčného integrovania do prostredia s väčšími rozmermi,
- rozmanitosť a flexibilita hardvéru a senzorov umožňuje vytvoriť riešenie „šité na mieru“,

- používatelia nepotrebujú pri ich využívaní vlastné zariadenia,
- kvalita grafických prvkov sprostredkovaná nadštandardným výpočtovým výkonom je často lepšia, ako u mobilných verzií rozšírenej reality.

K nevýhodám patrí cenová náročnosť a časovo i materiálne zložitejšia technická realizácia.

Pre zobrazenie rozšírenej reality je nevyhnutné mať okrem hardvérového vybavenia aj príslušné softvérové vybavenie, t. j. aplikáciu, ktorú je potrebné v danom zariadení nainštalovať. Z množstva voľne dostupných aplikácií pracujúcich s rozšírenou realitou vyberáme ako ukážku mobilnú aplikáciu *My Measures* (Google LLC, 2019b), ktorá je využiteľná v bežnom živote aj na hodinách matematiky. Používateľovi dovoľuje pomocou kamery odmerať v metrických a palcových jednotkách nasnímané objekty nachádzajúce sa v jeho bezprostrednej blízkosti.

Tvorba samotných aplikácií pre rozšírenú realitu môže prebiehať na rôznych vývojárskych platformách. V súčasnosti sem patria *ARCore* (Google LLC, 2019a), *ARKit* (Apple Inc., 2019), *Vuforia* (PTC Inc., 2019) a ďalšie. Tieto platformy sa líšia v závislosti od operačného systému, pre ktorý sú mobilné aplikácie vyvíjané a od požiadaviek, ktoré sú na aplikácie kladené.

Vo všeobecnosti sú mobilné aplikácie rozšírenej reality nízko nákladovým riešením (nielen) pre oblasť vzdelávania. Vo vzdelávaní umožňujú prezentovať vybranú tému v 3D formáte, čím napomáhajú žiakom vo vizualizácii rôznych učebných objektov a postupov a umožňujú im zaobchádzať s informáciami interaktívnym spôsobom.

3. Rozšírená realita a vzdelávanie

Pridávaním virtuálnych objektov do reálnych scén pomocou rozšírenej reality môžeme vo vzdelávacom procese žiakom interaktívne sprístupňovať rôzne doteraz chýbajúce informácie. Dôvodom, prečo tieto informácie v reálnom prostredí a čase absentujú, je viaceré:

- konkrétne vlastnosti (fyzikálne chemické, biologické a ďalšie) sledovaného objektu, javu alebo procesu. Ak objekt svojimi rozmermi prevyšuje alebo nedosahuje možnosti štandardného zobrazenia, nie je možné sledovať ho voľným okom a následne skúmať jeho vnútornú štruktúru alebo vzájomné vzťahy či väzby s ostatnými objektmi;
- existencia rôznych vonkajších síl, ktoré v školskom prostredí nie je možné demonštrovať, napríklad sledovanie dynamiky deja, ktorý v reálnom prostredí prebieha len za vysoko špecifických podmienok. Podobne vonkajším pôsobením možno spôsobiť nevratnú deformáciu prezentovaného objektu, spustenie procesov nežiadúcich z hľadiska bezpečnosti práce a ochrany zdravia (horľavosť, výbušnosť, radiácia) alebo z hľadiska etického (pozorovanie činnosti ústrojenstva v živom organizme, smrť jedinca);
- vplyv kategoriálnych veličín, ako je výskyt konkrétneho objektu alebo javu v skutočnom prostredí. Konkretizáciou môže byť vzácny a ojedinelý výskyt historických, kultúrnych a prírodných pamiatok alebo náhodný výskyt meteorologických alebo seizmologických javov;
- existencia zložitej, pre pozorovateľa zatiaľ neznámej štruktúry vzťahov a väzieb prezentovaného objektu, javu alebo procesu na vonkajšie prostredie. Táto komplexnosť vyžaduje pre pochopenie sledovaného objektu, javu alebo procesu následné zjednodušenie pohľadu naň resp. nesie so sebou potrebu abstrahovať od nepodstatných detailov. Ukážkou môže byť práca stavidiel na vodnom toku alebo popis funkcionality zložitejších technických strojných zariadení.

Rozšírenie prístupu k takýmto informačným zdrojom je výzvou, ktorú je možné prostredníctvom rozšírenej reality riešiť (Yahart. 2017; Yahart. 2015). Základným predpokladom využitia rozšírenej reality vo vzdelávaní je hardvérová a softvérová dostupnosť

potrebných komponentov. V poslednom desaťročí môžeme v zahraničí a čiastočne aj na našich školách pozorovať vzostup kvality dostupného technického vybavenia v podobe mobilných zariadení napr. tabletov a smartfónov a to v školách aj u samotných žiakov (Khan et al., 2019). Nastáva rozmach aplikácií podporujúcich rozšírenú realitu, ktoré fungujú na mobilných zariadeniach (Abdüsselam, Turan Güntepe, 2018; IGI, 2017) a rastie podpora začleňovania rozšírenej reality do vzdelávania prostredníctvom komerčnej produkcie podporných materiálov v podobe učebníc, pracovných zošitov, edukačných flash kariet at., ktoré sú spracovávané so zameraním na danú tému, predmet a cieľovú skupinu (ACE-Learning System, 2018; Octagon Studio, 2015).

Podrobnejšie sa budeme v ďalšom texte venovať možnosti využitia rozšírenej reality v primárnej edukácii ukážkou úlohy z autorsky pripraveného pracovného listu určeného pre podporu výučby matematiky v 1. stupni ZŠ.

3.1. Rozšírená realita a matematika na primárnom stupni vzdelávania

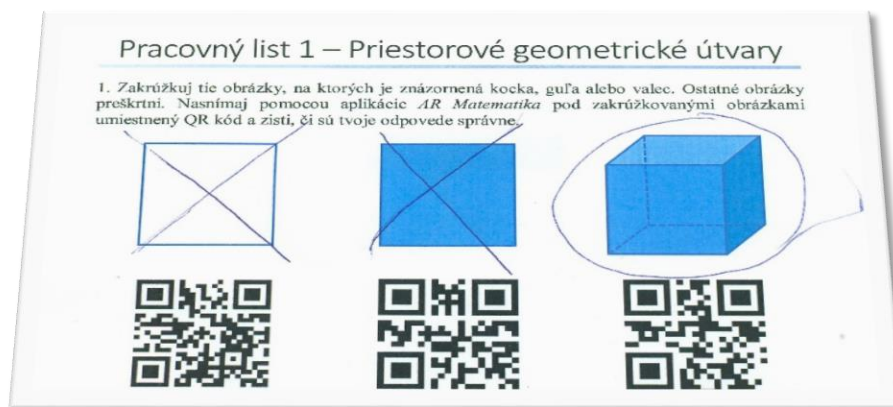
Vychádzajúc z aktuálneho štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP) pre oblasť Matematika a práca s informáciami (ŠPÚ, 2015), môžeme identifikovať obsahový a vzdelávací štandard, ktorý je sledovaný v prezentovanej úlohe pracovného listu *Priestorové geometrické útvary* (tab. 1) určeného pre 1. ročník základnej školy.

Tabuľka 1 Prehľad sledovaných štandardov podľa ŠVP – matematika ISCED 1 (ŠPÚ, 2015) v 1. úlohe pracovného listu – Priestorové geometrické útvary

Ročník	Výkonový štandard	Obsahový štandard
1.	– rozlíšiť a pomenovať priestorové geometrické útvary,	– priestorové geometrické útvary: kocka, valec, guľa,
	– roztriediť objekty podľa toho, či danú vlastnosť majú alebo nemajú,	– objekty, ktoré danú vlastnosť majú a ktoré danú vlastnosť nemajú,
	– rozhodnúť o pravdivosti (nepravdivosti) tvrdenia.	– pravdivosť, nepravdivosť, – tvrdenie.

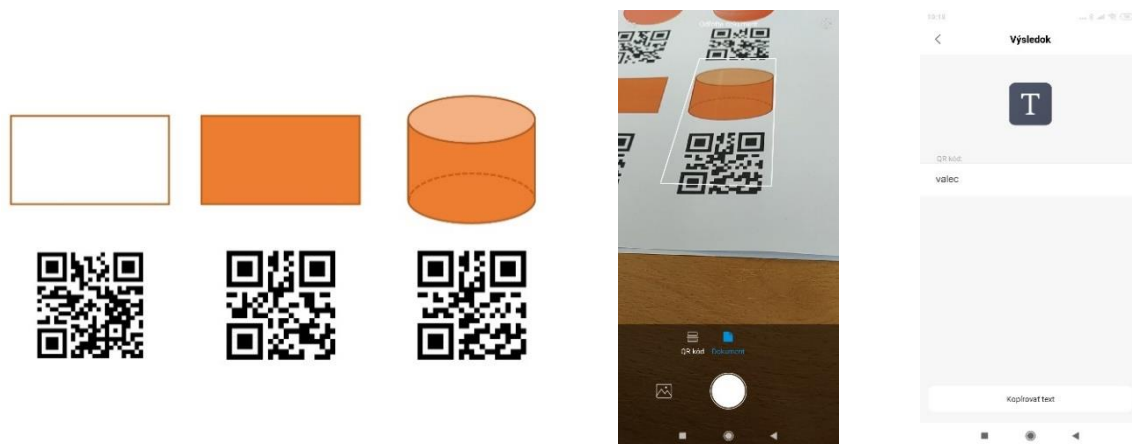
Pri spracovaní pracovného listu sme vychádzali z potreby operacionalizovať štandardy do podoby konkrétnych matematických úloh. Výberom témy sme sledovali možnosť zmysluplného zaradenia technológie rozšírenej reality do vzdelávania v školskej matematike.

V prvej úlohe pracovného listu *Priestorové geometrické útvary* má žiak zakrúžkovať tie obrázky, na ktorých identifikuje zobrazenie niektorého z telies – kocka, guľa alebo valec a má preškrtnúť tie obrázky, na ktorých zadané telesá zobrazené nie sú. Jednotlivé obrázky sú na pracovnom liste prehľadne usporiadané v radoch. V každom rade sa nachádzajú tri obrázky: obrázok uzavretej lomenej alebo krivej čiary, obrázok rovinného geometrického útvaru a obrázok telesa (obr. 2).



Obr. 2. Ukážka vyplnenej úlohy v pracovnom liste *Priestorové geometrické útvary*

Po splnení pokynov uvedených v úlohe môže žiak použiť mobilné zariadenie a pomocou QR kódov, umiestnených pod každým obrázkom, overiť správnosť svojej odpovede. QR kódy sú cielene navrhnuté tak, aby v prípade použitia len štandardnej aplikácie určenej na ich čítanie, reagovali a poskytli na displeji zariadenia jednoduchú textovú informáciu v podobe pomenovania geometrického útvaru prislúchajúceho ku konkrétnemu kódu (obr. 3).



Obr. 3. Využitie mobilného zariadenia s čítačkou QR kódov pri práci s pracovným listom

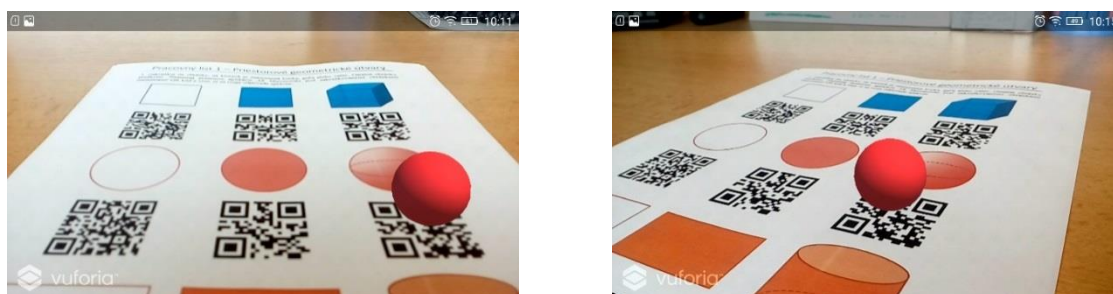
V prípade použitia aplikácie *AR Matematika* žiak vstupuje do prostredia rozšírenej reality, ktorá, na rozdiel od predchádzajúcej textovej informácie, plní funkciu autoevalvačného nástroja s detekčnou spätnou väzbou.

Po spustení aplikácie je potrebné kamerou mobilného zariadenia nasnímať QR kód pod obrázkom telesa. V tom prípade aplikácia ponúkne pohľad na teleso v rozšírenej realite a na displeji zariadenia sa zobrazí jeho konkrétny 3D model (obr. 4).



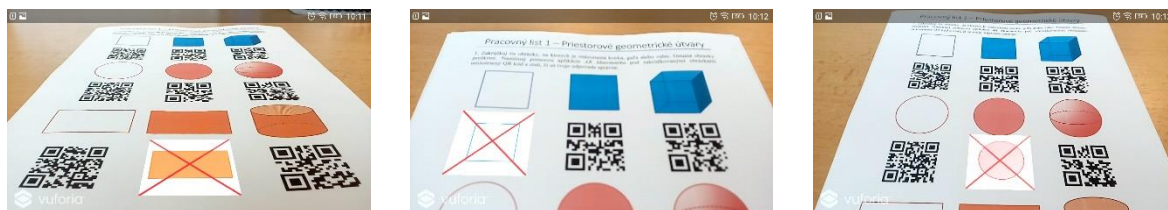
Obr. 4. Využitie mobilného zariadenia s aplikáciou AR

Pohybom mobilného zariadenia vo sférickom súradnom systéme ($r > 0$, $\theta \in \langle 0, \pi/2 \rangle$ a $\varphi \in \langle 0, 2\pi \rangle$) je možné virtuálny model telesa zobrazit' zo všetkých strán a dostupných uhlov. Nutnou podmienkou, ktorou je určená vzdialenosť zariadenia od pracovného listu, je dostatočná ostrosť snímania QR kódu (obr. 5).



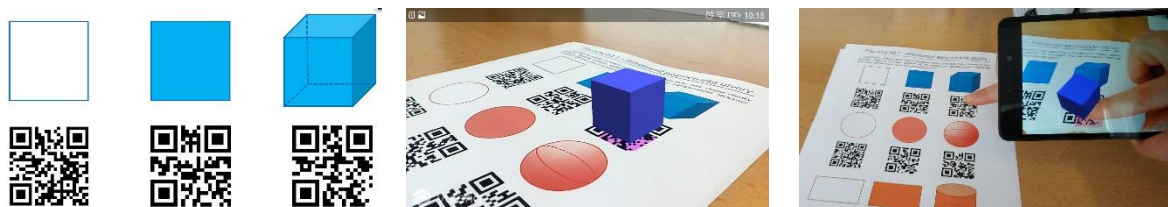
Obr. 5. Virtuálny model gule z mobilného zariadenia pri práci s aplikáciou AR Matematika

Rovnako načítanie QR kódu nesprávnej odpovede poskytne žiakovi detekčnú spätnú väzbu v podobe preškrtnutých útvarov z pracovného listu. Tie sú však zobrazené už len v rovine papiera pracovného listu (obr. 6).



Obr. 6. Využitie mobilného zariadenia s aplikáciou AR Matematika pri zobrazení nesprávnej odpovede

Posunom prsta na miesto „virtuálneho tlačidla“ zobrazeného v rozšírenej realite je možné spustiť animáciu 3D objektu, napríklad v podobe priestorovej rotácie kocky v smere osi z v súradnicovej sústave O_{xyz} (obr. 7).



Obr. 7. Animácia kocky v prostredí rozšírenej reality

Pri zaradení produkčných úloh do pracovného listu, vytvorená aplikácia umožňuje využiť rozšírenú realitu nielen v rámci poskytovania spätnej väzby, ale aj v procese skúmania a hľadania vhodnej stratégie riešenia danej úlohy. Vložený virtuálny objekt môže byť, na rozdiel od tlačenej obrázkovej predlohy, spracovaný farebne, podporený animáciou a tiež sprievodným textom a zvukom. Vďaka možnosti manipulovať s 3D modelom objektu v rozšírenej realite, žiaci prechádzajú od haptickej manipulácie k mentálnej postupne, nie skokom.

Uvedené skutočnosti vytvárajú vhodnú motiváciu autorov k tvorbe ďalších úloh a pracovných listov ako aj k ich overovaniu v edukačnej praxi.

Záver

Podľa hodnotiacej štúdie (Abdüsselam, Turan Güntepe, 2018) bolo na Web of Science's SSCI v kategórii *Výskum vzdelávania* nájdených 153 textových, prístupných medzinárodných článkov a zborníkov zaoberajúcich sa problematikou rozšírenej reality, ktoré boli publikované v rokoch 2007 až 2016. Tieto štúdie boli autormi hodnotené z hľadiska účelu, cieľovej skupiny, metód a prístupov, použitých komponentov rozšírenej reality v prostredí a z pohľadu zistení a prínosov do tejto oblasti. Boli identifikované tendencie využívať rozšírenú realitu vo vzdelávaní a používať nástroje rozšírenej reality, ktoré sú vhodné pre rôzne vekové skupiny. K popisovaným výhodám patrili:

- novosť aktivít v učebnom procese,
- vytváranie a rozvoj psychomotorických zručností žiaka resp. študenta vďaka zapájaniu viacerých zmyslov do procesu učenia sa,
- transferom trojrozmerných virtuálnych objektov do skutočného prostredia dochádza k napomáhaniu rozvoja osobnej skúsenosti žiaka pracujúceho s rozšírenou realitou,

- z pohľadu získavania matematických vedomostí a zručností rozšírená realita umožňuje žiakom budovať správne predstavy konceptov pozície, umiestnenia, uhla a otáčania,
- žiaci resp. študenti sa aktívne zúčastňujú na vlastnom vzdelávaní v prostrediach rozšírenej reality, pretože takéto prostredia im poskytujú možnosť priblížiť sa vedeckému mysleniu, tvorbe hypotéz a ich testovania.

Okrem pozitívnych zistení je záverom vhodné spomenúť aj limitujúce faktory použitia rozšírenej reality v praxi. K nim je možné zaradiť nároky kladené na technické vybavenie mobilných zariadení – podpora senzorov v mobilných zariadeniach, možnosti grafiky, výkon procesora mobilného zariadenia (Krevelen, Poelman, 2010). Na ohrozenia ohľadom vedľajších účinkov používania rozšírenej a predovšetkým virtuálnej reality reagujú výrobcovia ich komponentov Oculus a Samsung, ktorí upozorňujú, že pol hodinu po ukončení sledovania virtuálnej reality by sme nemali obsluhovať stroje, riadiť motorové vozidlo, alebo jazdiť na bicykli (Oculus, 2019; Samsung, 2018).

Výzvou vedeckého skúmania ostáva odhad množstva informácií, ktoré je vhodné s využitím týchto technológií prezentovať konkrétnej cieľovej skupine žiakov alebo študentov tak, aby nedošlo k ich kognitívnemu preťaženiu veľkým množstvom informácií, s ktorými sa stretávajú, viacerými technologickými zariadeniami, ktoré musia používať a komplexnými úlohami, ktoré musia dokončiť.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ABDÜSSELAM, M., TURAN GÜNTEPE, E. 2018. Augmented reality: Educational Resources. 10.4018/978-1-5225-5243-7.ch001.
- ACE-Learning System. 2018. [video]. [cit. 2019/03/17]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=E-ZlqaTMsU>.
- Apple Inc. 2019. *Apple developer documentation*. [online]. [cit. 2019/03/17]. Dostupné na: <https://developer.apple.com/documentation/arkit>.
- ARTEMIADIS, N. K. 2009. Educational Systems (ES) in Mathematics and other related topics, *Journal of Computational and Applied Mathematics*, Volume 227, Issue 1, pp. 5 – 9. ISSN 0377–0427. Dostupné na: <https://doi.org/10.1016/j.cam.2008.07.047>.
- ASUS. 2017. *Meet the ZenFone AR | ASUS*. [video]. [cit. 2019/03/20]. Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?time_continue=121&v=Ey47-i33bLI.
- BBC. 2013. *BBC Frozen Planet Augmented Reality – created by INDE*. [video]. [cit. 2019/03/17]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=fv71Pe9kTU0>.
- Google LLC. 2019a. *ARCore Google Developer*. [cit. 2019/03/20]. Dostupné na: <https://developers.google.com/ar/>.
- Google LLC. 2019b. *Measure – Quick everyday measurements*. [cit. 2019/03/20]. Dostupné na: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.tango.measure>.
- Google LLC. 2012. *Project Glass: One day...* [video]. [cit. 2019/03/20]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=9c6W4CCU9M4>.
- HNATOVÁ, J. 2017. Postoje študentov študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika k matematike – čiastkové výsledky. In Bernátová, R. (ed.) *Vzdelanie a spoločnosť II. Medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešovská univerzita v Prešove, Prešov. str. 121 – 128. ISBN 978–80–555–1829–9.

- IGI (*International GeoGebra Institute*). 2017. *AR GeoGebra*. Dostupné na: <https://www.geogebra.org/download>.
- KHAN, T., JOHNSTON, K., OPHOFF, J. 2019. The Impact of an Augmented Reality Application on Learning Motivation of Students. *Advances in Human-Computer Interaction* (2), pp. 1-14. ISSN 1687–5893. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/330853319_The_Impact_of_an_Augmented_Reality_Application_on_Learning_Motivation_of_Students.
- KREVELEN, R. V., POELMAN R. 2010. A Survey of Augmented Reality Technologies, Applications and Limitations. *The International Journal of Virtual Reality*, 9 (2), pp. 1 – 20. ISSN 1081–1451. Dostupné na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.8190&rep=rep1&type=pdf>
- MILGRAM, P., KISHINO, F. 1994. A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Trans. Information Systems*. vol. E77-D, no. 12. ISSN 1321–1329. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/231514051_A_Taxonomy_of_Mixed_Reality_Visual_Displays.
- Magic mirror*. 2018. *Advertising Channel for Shopping Malls – Magic Mirror* [video]. [cit. 2019/03/20]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=WkFQocNPpBQ>.
- Oculus*. 2019. *Oculus Rift and Touch Warnings – Product Description*. Dostupné na: <https://www.oculus.com/legal/health-and-safety-warnings/>.
- Octagon Studio*. 2015. *Flash Card Animal 4D Octagon Studio*. [video]. [cit. 2019/03/17]. Dostupné na: https://www.youtube.com/watch?v=5PIZ_qo9rUg.
- Samsung*. 2018. *Gear VR: Safety and Health precautions*. [online]. [cit. 2019/03/15]. Dostupné na: <https://www.samsung.com/au/support/mobile-devices/gear-vr-safety-and-health-precautions/>.
- ŠPÚ. (2015). *Štátny vzdelávací program Matematika. Príloha ISCED 1*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/matematika_pv_2014.pdf.
- Yahart*. 2017. *Hlohovec Castle Augmented Reality*. [video]. [cit. 2019/03/17]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=rj1-s9rq7nE>.
- Yahart*. 2015. *Augmented Reality Education Solar System on CARpet*. [video]. [cit. 2019/03/17]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=UkWuVVVUD4Q>.

Author's Information:

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

Ing. Adam Hnat, – Department of Mediomatics and Cultural Heritage, Faculty of Humanities, University of Žilina, Žilina, Slovak Republic. E-mail: adam.hnat@fhv.uniza.sk.

A VIEW ON THE PROBLEM OF INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENTS: APPROACHES TO ANALYSIS

Alla Kutsak

Annotation

The article discusses the features of the influence of the process of informatization on the student's personality. The use of information technology in the educational process is analyzed through the prism of their positive and negative impact on students. The focus is on manipulating the minds of students through the Internet and social networks. As a means of ensuring the informational and psychological safety of subjects of educational activities, it is proposed to form rational methods of perception, memorizing and interpreting information, and developing criteria for assessing its quality and usefulness.

Keywords: students, information and psychological security, personal values, achievement motivation.

Introduction

Currently, computerization of higher education is being actively carried out. It means the process of improving the educational process through the introduction of information and communication technology tools. Their use greatly expands the possibilities of presenting educational material. The use of color, graphics, sound, all modern video equipment allows you to recreate the real situation of activity. The computer allows you to significantly increase the motivation of students to learn. The number of Internet users is growing rapidly.

Despite the fact that information technologies have become a powerful means of knowing and transforming the world and the person himself, at the same time they have become a serious threat [1] Students are at risk of possible manipulation of their consciousness – changing needs, interests, beliefs. At the same time, young people can easily be drawn into the communication of different groups capable of imposing negative social attitudes on them [2, 3].

An actual problem today is also the emergence of various kinds of dependencies: computer, animation, gaming, Internet addiction, etc. Immersion into virtual reality can lead to a decrease in the social adaptive capabilities of the individual (this is especially true for children and adolescents). Consequently, the problem of ensuring the informational and psychological security of a student's personality while studying at a university is becoming ever more urgent.

The information-psychological safety of an educational institution should be understood as the state of psychological security of all its subsystems - participants of the educational process (educational environment), their functioning and development in a positive aspect [4, 5].

The educational environment of an educational institution primarily acts as a formative environment in which the future specialist is emerging, demonstrating a high level of

professionalism and professional culture. The level of psychological comfort of a student's stay in the educational environment of the university, his satisfaction with the level of professional education is largely capable of determining his formation and development as a future professional [5].

It is advisable to consider the educational environment of the university as a psychological and pedagogical reality, which contains specially created conditions for the formation of the personality of a professional, as well as opportunities for development included in the social and spatial-objective environment of the student's personality. It is this type of communication that contributes to the creation of the reference significance of the social environment at the university, which ensures the mental health of both students and teachers [6].

Security measures of the university's information-psychological environment should take into account its public nature, with a constantly changing audience.

Consequently, the problem of creating information and educational resources corresponding to the characteristics of an educational institution and areas of training, reinforcement with educational and methodological recommendations, and the issue of compliance with standards and the uniqueness of materials, is becoming increasingly relevant.

1. Analysis of recent research and publications

Theoretical analysis of scientific sources allowed to learn significant experience gained in the theory and practice of higher education. Starting in 2010, the attention of researchers is drawn to a specific person, the relationship of her psychological health and informational and psychological security (S. S. Matvienko 2010; A. Akhmetvalieva 2011; T. I. Ezhevskaya 2012). Also every year there are works devoted to possible personal sources and internal resources of protection from the influence of the information environment (T. I. Ezhevskaya 2011; A. A. Zinchenko and A. V. Nepomnyashchy 2012; Yu. V. Ilinykh 2013; N. L. Sungurova 2014; Balaev R. S., 2015; G. B. Telyatnikova 2016, etc.). We'll stop on the thematic analysis of dissertation research on the topic of information-psychological security of a person. The first drew attention to this problem G. V. Grachev (2000) [7]. In 2002, I. A. Bayeva [8] substantiates the concept of information psychological security as a component of the psychological security of the educational environment. T. A. Basanova (2007) explores the possibilities of purposeful transformation of students' ideas about information and psychological security in the learning process at the university, which, in her opinion, contributes to solving the problem of developing their personality [9]. The study of the personality of students is also directed to the study of A. V. Lyashuk (2008) [10]. Thus, on the basis of the content analysis of the thesis and publication activity carried out by us on the problem of the informational and psychological security of a person, it can be concluded that interest in this issue is growing every year and it is becoming a popular area in science. It also indicates that the problem of information and psychological security, despite the steady growth of publications and dissertation research, remains little studied.

Objective: to study the resources of providing information and psychological security of students at the university.

2. Object and research methods

The object of the research is students of the medical university on the way to the formation of professional knowledge, skills and attitudes to ensure information and psychological security during their studies at the university. The study was conducted using the methods of qualitative and quantitative analysis, synthesis and systematization of

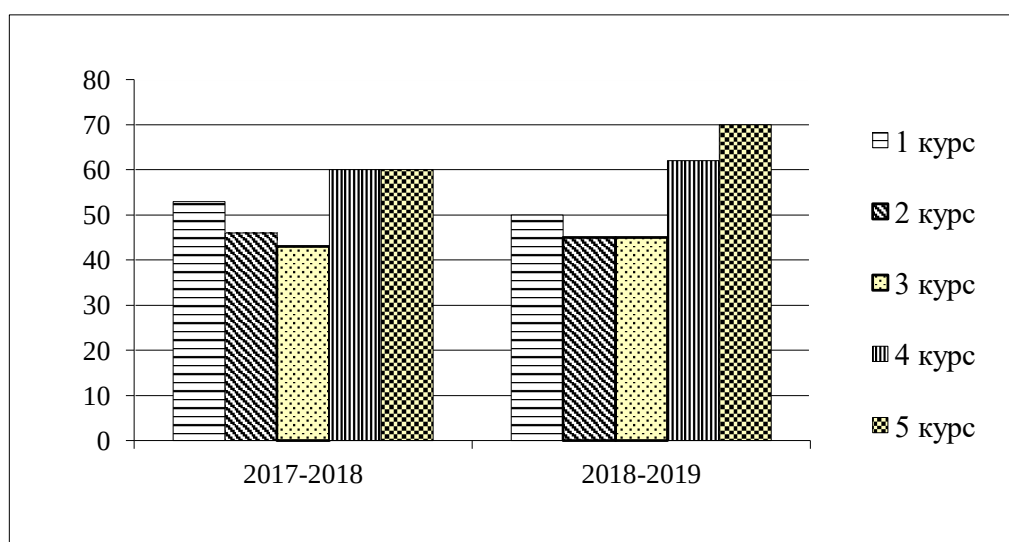
materials representing the results of a survey of medical university students in the field of information and psychological security.

3. Results and its discussion

In order to study the problem of information and psychological security at the university, trends in health and lifestyle of students, a survey was conducted, which was attended by 247 students of the 3rd, 5th courses of the 1st Medical Faculty of Zaporizhia State Medical University (ZSMU). Correlation analysis showed that 3rd year students have positive relationships between values: autonomy and purposefulness ($r = 0.73$), purposefulness and pleasure ($r = 0.77$), pleasure and enjoyment of life ($r = 0.65$), personal features and traditions ($r = 0.78$). Thus, independence and dedication as important professional qualities are interconnected with the pleasure and enjoyment of life. Independence is expressed in the autonomy of thinking, the definition of basic life goals, and the manifestation of personal characteristics is directly related to the requirements of traditions that become the inner values of the individual.

In the 5th year students, positive correlations were found between values: independence and achievement ($g = 0.37$), achievement and enjoyment of life ($g = 0.43$), personality traits and traditions ($g = 0.42$). The value of achievement, along with other leading values of students, acts as the main motives of their educational and professional activities and filters the information coming from outside, which gives students a certain level of information and psychological security.

At Pic. 1 presents an analysis of the performance of students of 1-5 courses of the first faculty of medical faculty of ZSMU (grades 4 and 5) for the period 2017-2019, according to which it is clear that students of 3-5 courses of achievement are dominated by achievement, which is associated with responsibility for the choice made, willingness to improve academic performance and efficient use of their resources.



Pic. 1. The results of the academic performance of students 1-5 courses of I medical faculty of ZSMU (grades 4 and 5) for the period 2017-2019.

Motivation to achieve is one of the fundamental motivations of a person and is closely connected with his value-semantic benchmarks. Note that motivational involvement in achieving the goal takes an important place in ensuring the informational and psychological security, which allows the student to resist the psychological effects of distracting and destabilizing information and show perseverance in achieving the intended goals.

Thus, solving the problem of information and psychological security is possible on the basis of a safe teaching and educational process and enhancing students' personal resources, which will allow them to be more flexible in all situations of interaction.

Conclusions:

1. Measures to protect a safe educational process mainly consist of psychological and pedagogical methods, adherence to educational standards, the scientific nature of the information provided, adherence to legal norms for the implementation of new ideas and technologies, and contribute to the information security of education. In this case, the education received is competitive and meets the requirements of modern society.

2. Provide the psychological security of a person using information technologies through the formation of rational methods of perception, memorization and interpretation of information in students, the development of criteria for assessing its quality and usefulness, and a rational choice of the source of information with the information environment.

3. Modern students should have a certain information culture, which is understood as the totality of the information worldview, knowledge systems and skills that provide targeted independent activities to optimally meet individual information needs using both traditional and new information technologies.

References:

1. BYELSKA T. V. Informacijno-psihologichna vijnia yak sposib vplivu na gromadyanske suspilstvo ta derzhavnu politiku derzhavi / T. V. Byelska. – Tehnologiyi ta mehanizmi derzhavnogo upravlinnya. – 2014. – № 3. – Pp. 49-56.
2. *Informacijna bezpeka: Pidruchnik* / [Ostrouhov V. V., Petrik V. M., Prisyazhnyuk M. M. ta in.]; za zag. red. Ye. D. Skulisha. – K.: KNT, 2010. – P. 776.
3. GRISHUK R. V. Tehnologichni aspekti informacijnogo protiborstva na suchasnomu etapi / R. V. Grishuk, I. O. Kankin, V. V. Ohrimchuk // *Zahist informaciyi*. – 2015. – Tom 17. – № 1. – Pp. 80-86.
4. BURYACHOK V. L. Mozhlivist zabezpechennya zahistu vid informacijno-psihologichnogo vplivu na osnovi universalnogo metodu ontologij / V. L. Buryachok, A. A. Shiyani // *Suchasnij zahist informaciyi*. – 2013. – № 4. – P. 57-67.
5. BAEVA I. A. Psihologicheskaya bezopasnost v obrazovanii: Monografiya / I. A. Baeva. – SPb. 2002 – 271 pp. «Uchenye zametki TOGU» T. 5. № 3. – 2014. http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles/2014/TGU_5_125.pdf 120.
6. *Istoriya informacijno-psihologichnogo protiborstva: pidruch.* / [Ya. M. Zharkov, L. F. Kompanceva, V. V. Ostrouhov, V. M. Petrik, M. M. Prisyazhnyuk, Ye. D. Skulish]; za zag. red. d.yu.n., prof., zasl. yurista Ukrayini Ye. D. Skulisha. – K.: Nauk.-vid. viddil NA SB Ukrayini, 2012. – 212 pp.
7. GRACHEV G. V. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psihologicheskoy zashity. M.: Izd-vo RAGS, 1998. 125 p. URL: <http://licman.narod.ru/books/psychology/01/gratchov.htm>. (date of the application: 11. 08. 2017).
8. BAEVA I. A. Psihologicheskaya bezopasnost obrazovatelnoj sredy shkoly i ee psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2012. № 3. Pp. 30-40. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17986646> (date of the application: 11. 08. 2017).

9. BASANOVA T. A. K voprosu obespecheniya informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti studentov vuza // Izvestiya YuFU Tehnicheskie nauki. 2006. № 13. Pp. 311-316. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-obespecheniya-informatsionno-psihologicheskoy-bezopasnosti-studentov-vuza> (date of the application: 11. 08. 2017).
10. LYASHUK A. V. Refleksivnost v obespechenii informacionno-psihologicheskoy bezopasnosti lichnosti // Izvestiya TRTU. Tematicheskij vypusk «Psihologiya i pedagogika». 2006. № 14 (69). Pp. 371-377. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnost-v-obespechenii-informatsionnopsihologicheskoy-bezopasnosti-lichnosti> (date of the application: 11. 08. 2017).

Author Information:

Kutsak Alla – MD, PhD, Associate Professor, Department of General Hygiene and Ecology, Zaporizhzhia State Medical University, Ukraine.

Correspondence to:

*Zaporizhzhia State Medical University, Department of General Hygiene and Ecology, Mayakovskoho Avenue, 26, Zaporizhzhia, Zaporizhzhia region, 69000, Ukraine
Tel. mob.: 067 15 57 397.*

VÝZVY PRE VZDELÁVANIE 21. STOROČIA A VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV

CHALLENGES OF 21ST CENTURY EDUCATION AND TEACHER TRAINING

Erika Novotná

Erika Novotna

Abstrakt

Edukačná realita, inštitucionálne vzdelávanie nestíha flexibilne reagovať na rýchlosť zmien, technológií a výskumu. Prispôsobovanie sa je ťarbavé a nesystémové. Autorka v príspevku prináša prehľad trendov pre európsku i národnú politiku vzdelávania v obrysoch. Prezentuje potrebu redefinovania kurikula pre vzdelávanie 21. storočia a konfrontuje to s vysoko-školskou prípravou budúcich učiteľov.

Abstract

Educational reality, institutional education is not flexible in responding to the pace of change, technology and research. Customizing is coloring and non-systemic. The author presents an overview of trends for European and national education policies in outline. It presents the need to redefine the curriculum for 21st century education and confronts it with future teacher training.

Kľúčové slová: *Vzdelávanie. Kurikulum. Vysokoškolská príprava učiteľov.*

Key words: *Education. Curriculum. Teacher training.*

Úvod

1. Politika vzdelávania na európskej a národnej úrovni

Stratégia *Európa 2020*, je v súčasnosti základným medzinárodným rámcom definujúcim ciele v oblasti vzdelávania pre členské krajiny EÚ. Identifikuje šesť ukazovateľov prepojených na oblasť vzdelávania: 1. podiel mladých ľudí s predčasne ukončeným vzdelávaním 2. podiel vysokoškolsky vzdelaného obyvateľstva vo veku 30-34 rokov 3. podiel 15-ročných žiakov dosahujúcich nízke zručnosti 4. miera zamestnanosti čerstvých absolventov 5. participácia detí na predprimárnom vzdelávaní 6. participácia dospelých na celoživotnom vzdelávaní.

V oblasti vzdelávania a odbornej prípravy dochádza k reformám, no problematická je naďalej ich nevyhovujúca kvalita a nedostatočná inkluzívnosť. Výdavky na vzdelávanie v pomere k hrubému domácomu produktu v posledných rokoch klesajú a výsledky vzdelávania sa zhoršili. Napriek zvyšovaniu plátov učiteľov nie sú úrovne plátov stále dostatočne atraktívne na to, aby prilákali dostatok primerane kvalifikovaných potenciálnych učiteľov. V

oblasti vysokého školstva sa počet absolventov zvyšuje, avšak pokiaľ ide o kvalitu a efektívnosť tohto vzdelávania, existuje priestor na zlepšenie. V roku 2017 miera vysokoškolského vzdelania predstavovala 34,3 percenta, priemer EÚ bol 39,3 percenta. „Kvalita vyučovania je obmedzená, podobne ako medzinárodný charakter univerzít a ich orientácia na pracovný trh“ (Správa o Slovensku, 2019). Priemerné vzdelávacie výsledky na stredoškolskej úrovni, nedostatočná relevantnosť vzdelania pre trh práce a pokrývkávajúca atraktivnosť univerzít v medzinárodnom meradle spôsobili, že reformy vzdelávania a lepšie financovanie tejto oblasti sa stali kľúčovou politickou prioritou. Pokrok pri plnení odporúčaní pre jednotlivé krajiny a výsledky reforiem však možno pozorovať iba v oblasti odborného vzdelávania a prípravy. Nedávne zvyšovanie plátov učiteľov bolo prirodzenou reakciou na prehrievanie pracovného trhu, no samo osebe nepostačuje na zatraktívnenie učiteľskej profesie.

V Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027 (ďalej NPRVV) je uvedené, že učiteľ predstavuje centrálny prvok rozvoja systému výchovy a vzdelávania. Úlohou učiteľa je formovanie mladej generácie ako budúceho faktora rozvoja Slovenska. Učitelia musia žiakom a študentom vštepovať vedomosti, ale aj hodnotovú orientáciu, ako postoje, kompetencie a návyky, ktoré im umožnia prosperovať v rýchlo sa meniacich podmienkach súčasného sveta a v prostredí, ktoré vyžaduje komplexné rozhodovanie. Učiteľ by mal byť spoločnosťou cenený ako základný faktor rozvoja spoločnosti. Cieľom reformy je nielen dosiahnuť dôstojné ohodnotenie práce učiteľa, ale zlepšiť celkové podmienky výkonu učiteľského povolania, pozdvihnúť jeho prestíž a zvýšiť celospoločenský kredit učiteľov a úctu voči povolaniu učiteľa. Dosiahnutie uvedených cieľov bude dlhodobým procesom, ktorý musí zahŕňať viacero opatrení, akými sú napríklad zvýšenie štandardov prípravy a vzdelávania budúcich pedagógov, zlepšenie systému ich celoživotného vzdelávania, zvýšenie platového ohodnotenia učiteľov, zvýšenie autonómie učiteľov vo vzdelávacom procese, kampane na podporu zmeny zmýšľania slovenskej spoločnosti a zaužívej praxe vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi.

Výzvou pre vysokoškolské vzdelávanie pedagógov je pripraviť novú generáciu učiteľov, vybavenú spôsobilosťou flexibilne vyhodnocovať učebné prostredie, proporcionálne vyvažovať potreby a možnosti účastníkov vzdelávania, ktorá bude reflektovať nové prístupy a inovácie v práci s deťmi a mládežou. Je potrebné pripraviť učiteľov pre školu, ktorá bude predstavovať ekosystém učenia sa s vysokou mierou komplexity, školu, ktorá bude súčasťou systému, nebude izolovaná a ak chce prežiť bude musieť so systémom koexistovať. Učiteľ v dnešnej informáciou presýtenej dobe nemá šancu byť zdrojom múdrosti, ale má sa stať facilitátorom učenia sa a manažérom vzdelávacích ciest.

Na konferencii 2MB – dva milióny budúcnosti boli prezentované kľúčové zistenia zo Správy o mládeži 2018. Za oblasť vzdelávania bolo konštatované, že aj napriek viacerým snahám je systém vzdelávania na Slovensku stále nedostatočne nastavený na zvyšovanie hospodárskeho potenciálu krajiny. Pozícia Slovenska v rámci štatistík OECD v oblasti kvality vzdelávania a sociálnej mobility spolu s najvyšším podielom vysokoškolských študentov študujúcich v zahraničí spomedzi všetkých krajín OECD, ktorý nevyvažuje záujem zahraničných študentov o štúdium na Slovensku, dokresľuje túto situáciu (Správa o mládeži 2018). Výzvy a odporúčania vo vzťahu k oblasti vzdelávania sú nasledovné: vypracovať analýzu legislatívnych podmienok umožňujúcich priechodnosť a efektívnosť formálnej a neformálnej výchovy a vzdelávania mládeže v SR – kompetenčný model; prijať súbor legislatívnych opatrení na validáciu pedagogických spôsobilostí a kvalifikácií vo formálnom a neformálnom vzdelávaní, na nediskriminačný model financovania prístupu poskytovateľov formálneho a neformálneho vzdelávania k verejným zdrojom a zdrojom ESF; finančne aj inštitucionálne podporiť pilotne odskúšané modely v súlade s experimentálnym overovaním. (Správa o mládeži 2018).

Globálne výzvy pre vzdelávací systém prezentovala zástupkyňa IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*: vzdelávacie systémy pochádzajú z 19. storočia. Je vzdelávanie služba alebo právo? Škola stratila monopol na vedomosti; koniec prestíže učiteľa (nové povinnosti, nízke finančné ohodnotenie, neudržateľná misia didaktík („prečerpávanie vedomostí z vedy do vzdelávania“); chýbajúca výchovná zložka (učitelia nie sú „predmetári“); slabé prepojenie výskumu a pedagogickej praxe; nedostatok spolupráce v rámci školy a podpory vzdelávania spoločnosťou (*Konferencia 2MB – dva milióny budúcností – Správa o mládeži, 2018*). Svet vzdelávania dnes sa podobá na neurónovú sieť globálneho mozgu, kde si ľudia hľadajú informácie a cestu sami. Vo vyspelých krajinách by sme len ťažko hľadali dva vzdelávacie systémy, ktoré by bolo možné označiť za rovnaké. Školy si hľadajú vlastnú cestu. I známy fínsky model je dnes založený na veľkej autonómii jednotlivých škôl a učiteľov. Jediný správny smer prestal existovať (Feřtek, 2015). Neuspokojivé výsledky medzinárodných testov krajín OECD (testovanie PISA, TIMSS, PIRLS) možno spôsobilo aj to, že školy sa začali orientovať predovšetkým na tie vedomosti, ktoré sú obsiahnuté v testoch a opomenuli netestované či netestovateľné, teda predovšetkým kompetencie a mäkké spôsobilosti, o ktorých sa v dnešnej dobe hovorí ako o mimoriadne dôležitých (Feřtek, 2015).

Kontroverzné diskusie na tému či má škola (učiteľ) iba vzdelávať alebo aj vychovávať sledujeme takmer nepretržite na sociálnych sieťach a diskusných fórach. Postoje a názory diskutujúcich z radov pedagógov, rodičov a odborníkov na vzdelávanie sa polarizujú a je ťažké vnímať úlohu školy ako inštitúcie v koherencii s meniacim sa svetom a nastupujúcim pretlakom digitalizácie a robotizácie. Pozícia učiteľa sa mení a bude meniť. V dobe aplikácii bude pre učiteľa hlavolamom vysvetľovať deťom, prečo sa majú naučiť vzorce na výpočty, keď existuje aplikácia Photomath. Determinantom procesu výučby bude „bod zlomu“, keď sa mu podarí motivovať – to znamená, ukázať, rozpovedať príbeh, presvedčiť, strhnúť, popliesť, jednoducho urobiť niečo, aby žiaci/ študenti chceli. Pretože dnešná generácia žiakov a študentov potrebuje odpoveď na otázku: „prečo sa to mám učiť?, „načo mi to bude?“

2. Redefinovanie kurikula pre vzdelávanie 21. storočia

Kurikulá a vzdelávacie štandardy nikdy neboli hlboko prepracované pre všetky dimenzie vzdelávania, ktorými sú vedomosti, zručnosti charakter (postoje) a meta-vzdelávanie (Fadel, 2015). Prispôbenie sa potrebám 21. storočia znamená prehodnotenie každej dimenzie a jej vzájomného pôsobenia.

Vedomosti reprezentujú to čo vieme a rozumieme; zručnosti to, ako používame to, čo vieme; charakter to, ako sa správame a angažujeme vo svete a metavzdelávanie ako reflektujeme a prispôbujeme sa.

Prvá dimenzia – vedomosti – je najrozšírenejšia dimenzia tradičného pohľadu na učebné osnovy a obsah. Napriek tomu, že kolektívne vedomosti sa zvyšujú, učebné osnovy zaostávajú. Súčasné učebné osnovy často nie sú relevantné ani pre študentov (odzrkadľujúce sa v ich nedostatku motivácie) ani pre sociálne a ekonomické potreby. Existuje teda hlboká potreba prehodnotiť význam a uplatniteľnosť toho, čo sa učí, a zároveň dosiahnuť lepšiu rovnováhu medzi teoretickou a praktickou časťou osnov. Musia sarobiť ťažké rozhodnutia o tom, čo sa dá zredukovať, aby sa umožnil priestor pre vhodnejšie zamerané oblasti (napríklad v matematike, viac štatistik a pravdepodobnosti a menej trigonometrie) vrátane potrebnej hĺbky, ktorá bude kultivovať ďalšie tri dimenzie (zručnosti, charakter, Meta-Learning). Moderné disciplíny (ako sú technológia a inžinierstvo, médiá a podnikanie, osobné financie, wellness, sociálne systémy atď.) reagujú na súčasné a budúce požiadavky a musia byť umiestnené ako bežná súčasť učebných osnov, a nie ako vedľajšie alebo voliteľné činnosti. Interdisciplinarita je silný záväzný mechanizmus v rámci a medzi tradičnými a modernými

disciplínami. Praktiky, ktoré vyžaduje, majú potenciál ovplyvniť dimenzie zručností, charakteru a meta-vzdelávania, a dopomôcť transferu vedomostí. Interdisciplinárne prístupy k vedomostiam pomôžu študentom vytvoriť prepojenia medzi konceptmi a uľahčiť hlbšie učenie. Témy súčasného významu by mali byť prepojené v rámci vedomostných disciplín, modernej i tradičnej. Medzi ne patrí globálna gramotnosť, environmentálna gramotnosť, finančná gramotnosť, informačná gramotnosť, digitálna gramotnosť, kritické myslenie, systémové myslenie a dizajnové myslenie (Fadel, 2015).

Druhá dimenzia – zručnosti, známe ako zručnosti 21. storočia sú: tvorivosť, kritické myslenie, komunikácia, spolupráca. Uvedené spôsobilosti sú nevyhnutné pre hlbkové učenie sa ako aj pre demonštráciu porozumenia prostredníctvom výkonu. Napriek tomu sú učebné osnovy už dlho preťažené obsahom, a tým pádom je pre študentov ťažšie získať (a učiteľov naučiť) zručnosti. Navyše chýba podpora pre pedagógov pri kombinovaní vedomostí a zručností v robustnej pedagogike a hlbších vzdelávacích skúsenostiach (Fadel 2015). Zručnosti reprezentujú spôsobilosti, kompetencie, frekventovaný pojem najmä v diskurzoch súvisiacich s poslaním školy, či má človeka pripravovať na život alebo na výkon povolania.

Charakter – tretia dimenzia, spočíva v akcentovaní potreby rozvoja kvality nad rámec vedomostí a zručností. Existujú tri všeobecne citované, široké účely charakterného vzdelávania, ktoré môžu: budovať základ pre celoživotné vzdelávanie; podporovať úspešné vzťahy doma, v komunite a na pracovisku; rozvíjať osobné hodnoty a cit pre udržateľnú účasť v globalizovanom svete.

Rozmer charakteru zahŕňajú nasledovné pojmy: postoje, správanie, presvedčenie, dispozície, myslenie, osobnosť, temperament, hodnoty, sociálne a emocionálne zručnosti a nekognitívne zručnosti. V podmienkach slovenského školského systému tomu zodpovedá systém KEMSAK a jeho dimenzia A – nonkognitívny rozvoj osobnosti dieťaťa (Zelina, 1996). CCR (*Center for Curriculum Redesign*) syntetizovalo viac ako 32 rámcov, výskumov a spätných väzieb z celého sveta, aby získalo základných šesť charakterových vlastností, z ktorých každá zahŕňa širokú škálu súvisiacich pojmov. Tieto vlastnosti sú: úprimnosť, zvedavosť, odvaha, reziliencia, etika, líderstvo, v ktorom môžu byť použité všetky ostatné vlastnosti a pojmy. Vyučovanie týchto vlastností sa môže vyskytovať aj v mimoškolských zariadeniach, ako sú športy, skauting, dobrodružné výlety atď. (Fadel, 2015). V podobnom kontexte vníma perspektívne edukačnú realitu i trhovú realitu Pink (2008). Pink konštatuje, že paradigma dopytu ľudského potenciálu sa mení a bude sa orientovať iným smerom ako to bolo doteraz. „*Niekoľko posledných desaťročí patrilo určitému typu ľudí s určitým spôsobom myslenia: programátorom, ktorí vedia naľakať do počítača zdrojový kód, právnikom, ktorí dokážu zostaviť zmluvu, alebo manažérmi ktorí zvládnu prežívať čísla. Ale kľúč k úspechu prechádza do iných rúk. Budúcnosť patrí úplne odlišnému typu ľudí úplne odlišným spôsobom myslenia. Sú to tí, ktorí dokážu tvoriť vcíťovať sa, rozpoznávať obrazce a dávať veciam zmysel. Títo ľudia, umelci, vynálezcovia, návrhári, rozprávači, opatrovatelia, spoločníci, osoby schopné vidieť celkový obraz – budú odteraz žiť od spoločnosti najštedrejšie odmeny a užívať si jej najväčších rozkoší*“ (Pink, 2008, s. 7). Zo spoločnosti a ekonomiky doby informačnej, postavenej na logických, lineárnych a počítačových schopnostiach, sa presúvame do ekonomiky a spoločnosti založenej na schopnosti invencie, empatie a vnímania celkového obrazu – do doby koncepcnej, ktorá tú súčasnú nahradí. Náš profesijný úspech a osobná spokojnosť bude čím ďalej tým viac závisieť na šiestich nevyhnutných spôsobilostiach, ktoré Pink (2008) nazýva „šesť zmyslov“. Sú nimi: dizajnérstvo, rozprávanie, symfónia, empatia, hravosť, hľadanie zmyslu. Sú to základné ľudské schopnosti, ktoré si dokáže osvojiť každý. Pink ďalej konštatuje, že v západnej spoločnosti, zvlášť v americkej, už skoro sto rokov prevláda spôsob myslenia a prístup k životu, ktorý je úzko zjednodušujúci a hlboko analytický. Naša doba je vekom „vedomostných pracovníkov“, vysoko vzdelaných osôb, ktoré manipulujú s informáciami a šíria osobné vedomosti. Ale to sa podľa Pinka (2008)

mení. Vďaka faktorom, ako sú materiálna hojnosť, ktorá prehľbuje naše nehmotné túžby, globalizácia, ktorá odsúva duševnú prácu za oceán, alebo mocné technológie, ktoré úplne likvidujú určité pracovné odvetvia, vstupujeme do novej doby. Bude to doba poháňaná odlišným spôsobom myslenia a novým prístupom k životu – prístupom, ktorý si cení vlastností, ktorá Pink (2008) nazýva „*high concept*“ a „*high touch*“. „High concept“ v sebe zahŕňa schopnosť rozpoznať obrazy, nájsť príležitosť, stvoriť niečo umelecky a emocionálne krásneho, vymyslieť uspokojujúci príbeh a skombinovať zdanlivo nesúrodé idey do niečoho nového. „High touch“ označuje schopnosť vcítiť sa do druhých, porozumieť nuansom medziľudských vzťahov, radovať sa z vlastného ja a túto radosť prebúdzat v ostatných, pri hľadaní zmyslu a významu presiahnuť hranice všedného života. Schopnosti, ktoré definujú predchádzajúcu éru, teda ľavohemisferické vlastnosti, ktoré poháňali dobu informačnú, sú stále nutné, ale už nie postačujúce. A schopnosti, ktorými sme opovrhovali alebo ich mali za chabé, totiž pravohemisferické kvality ako invencia, empatia, radostnosť a hľadanie zmyslu, budú čím ďalej tým viac rozhodovať o tom, kto bude prevíťvať a kto sa potopí ku dnu (Pink, 2008).

Štvrtý a posledný rozmer rámca CCR je ten, ktorý pokrýva ostatné tri. Meta-Learning sa týka procesov súvisiacich s reflektovaním o vlastnom štýle učenia sa a potrebnom prispôbovaní. Zahŕňa metacognition (predpovedanie, monitorovanie a hodnotenie vlastného učenia), ako aj internalizáciu „myslenia rastu“ (growth mindset) o vlastných schopnostiach človeka. Meta-učenie je nevyhnutné pre vytváranie návykov celoživotného vzdelávania a učenie sa ďalších troch dimenzií a zabezpečenie prenosu učenia ponad ich pôvodný kontext. Najúspešnejší študenti sa už veľmi často zapájajú do produktívneho virtuálneho cyklu meta-vzdelávania a explicitne povzbudenie tejto dimenzie môže pomôcť všetkým študentom vo všetkých oblastiach učenia, počas ich života a počas ich kariéry. Vo svete, ktorý si vyžaduje stálu a čoraz rýchlejšiu adaptáciu, je rozhodujúce túto dimenziu vyzdvihnúť (Fadel, 2015). Determinantom spôsobilosti metakognície je zmysluplné učenie (*meaningful learning*). Tento pojem sa spája s americkým psychológom Davidom Ausubelom. Zmysluplné učenie má tieto charakteristiky: je aktívne, konštruujúce, autoregulované, zacielené, situované, individuálne odlišné (De Corte, 1996; Shuell – Moran, 1996. In: Čáp – Mareš, 2001). Budúci učitelia i učitelia v praxi však potrebujú konkrétne vodítka pre premyslenú prácu s ľudským učením. Týmito vodítkami sa môžu stať zložky učenia, z ktorých sa ľudské učenie skladá. Je ich mnoho. Podľa prehľadu Shuella (1992. In: Čáp – Mareš, 2001) sú to: očakávanie, motivovanie, aktivovanie doterajších vedomostí, pozornosť, prekódovanie, porovnávanie, generovanie hypotéz, opakovanie, spätná väzba, hodnotenie, monitorovanie, kombinovanie – integrovanie – syntéza. Predpokladom toho, aby učitelia viedli svojich žiakov k zmysluplnému učeniu sa a metakognícii, je, aby mali študenti učiteľstva s takýmto učením sa autentickejšiu skúsenosť a disponovali profesionálnou výbavou pre implementovanie uvedeného do praxe.

3. Vysokoškolská príprava novej generácie učiteľov

Téma premeny školy a pedagogiky 21. storočia, hľadanie novej paradigmy je diskutovaná na mnohých fórach a konferenciách nie len na akademickej pôde. Vzdelávací systém, ktorý bol dizajnovaný v 19. storočí už nie je vhodný pre súčasných študentov. Plne sa stotožňujeme s názorom profesora Porubského, ktorý konštatuje, že je nutné presunúť ťažisko vyučovacích procesov z vyučovania (činnosť učiteľa) na učenie sa (činnosť študenta). Kľúčovým sa stane: personalizácia v zmysle integrácie formálneho, neformálneho a informálneho učenia sa, sociálny kontext učenia sa, sociálne skupiny, peer learning, projektové tímy, záujmové združenia, organizácie, emocionalita a hravosť.

Uvedené však možno vnímať skôr ako víziu, aj keď existujú mnohé iniciatívy mobilizujúce nielen študentov vysokých škôl, ale aj pedagógov v praxi napr.: Komenského inštitút, M.E.S.A. 10 – centrum pre ekonomické a spoločenské analýzy, rôzne občianske združenia a neziskové organizácie, ktoré sa mobilizujú a iniciujú diskurz o nových trendoch a inováciách vo vzdelávaní a práci s novou generáciou učiacich sa mladých ľudí.

Na strane druhej čelíme tvrdej realite. Na vysokých školách prevláda pasívne vyučovanie – je jedným zo záverov výskumu, ktorý prebieha na Slovensku v rámci projektu „*To dá rozum*“. Zámerom výskumu je definovať najväčšie problémy vo vzdelávaní, a pripraviť do roku 2020 novú víziu ako ucelenú zmenu školstva od predškolskej cez vysoké školy až po celoživotné vzdelávanie. Doterajšie výsledky naznačujú, že najviac respondentov spomedzi študentov a učiteľov považuje výklad za jednu z piatich najčastejšie využívaných metód výučby na vysokej škole. Nezanedbateľná časť študentov v prieskume tiež vyjadrila, že sa často stretávajú s tým, že učitelia im na hodinách nahlas čítajú texty. Kvantitatívne a kvalitatívne dáta naznačujú, že vo vysokoškolskom prostredí na Slovensku prevládajú metódy výučby založené na monologickom podávaní poznatkov od vyučujúcich smerom k študentom. Výklad patrí medzi tradičné metódy vysokoškolského vzdelávania. Najčastejšie má formu prednášky. Hlasné čítanie textov označovali za jednu z najvyužívanejších metód výučby skôr študenti. Učitelia tak robili v oveľa menšej miere. Rozdiel v podieloch odpovedí týchto dvoch skupín respondentov predstavuje až 27 percentuálnych bodov. Najviac túto metódu v prieskume označovali respondenti študujúci na štátnych VŠ (44,9 %), po nich nasledovali verejné VŠ (30,7 %). Najmenej často ju v prieskume označovali študenti súkromných VŠ (17,3%). Potenciálnych dôvodov takéhoto rozdielu v odpovediach študentov a vyučujúcich môže byť viac. Jedným z nich je, že respondenti spomedzi učiteľov označovali v odpovedi na túto otázku sociálne žiaduce odpovede. Hlasná reprodukcia textov, ktoré si študenti môžu prečítať počas samoštúdia, je v dobe internetových zdrojov a digitálnych technológií len ťažko obhájitelná ako efektívna výučbová metóda. Ponúka sa tiež možné vysvetlenie, že určitá skupina učiteľov, ktorí sa zúčastnili dotazníkového prieskumu, považuje čítanie textov za formu výkladu (*Na vysokých školách dominuje pasívna výučba*, 2019).

4. Prepájanie formálneho a neformálneho vzdelávania

Stratégia Európskej únie pre mládež na roky 2019 – 2027 sa snaží riešiť súčasné aj nadchádzajúce výzvy, ktorým čelia mladí ľudia po celej Európe. Vychádzajúc zo skúseností a rozhodnutí týkajúcich sa spolupráce v oblasti mládeže v minulých rokoch, Stratégia EÚ pre mládež poskytuje rámec cieľov, zásad, priorít, kľúčových oblastí a opatrení pre spoluprácu týkajúcu sa politiky v oblasti mládeže pre všetky príslušné zainteresované strany s náležitou pozornosťou venovanou ich jednotlivým právomociam a zásade subsidiarity.

Kľúčovými princípmi vo vzťahu k mladým ľuďom je zapájať, spájať a posilňovať postavenie mládeže v jedenástich oblastiach: spájanie EÚ s mládežou, rovnosť všetkých rodov, inkluzívne spoločnosti, informácie a konštruktívny dialóg, duševné zdravie a pohoda, podpora vidieckej mládeže, kvalitné zamestnanie, kvalitné vzdelávanie, priestor a účasť pre všetkých, udržateľná zelená Európa, mládežnícke organizácie a európske programy.

Kvalitné vzdelávanie zostáva kľúčom k aktívnemu občianstvu, inkluzívnej spoločnosti a zamestnateľnosti. Preto potrebujeme rozšíriť svoju predstavu o vzdelávaní pre 21. storočie a zamerať sa viac na prenosné zručnosti, na vyučovanie, ktoré sa zameriava na študentov, a na neformálne vzdelávanie s cieľom dosiahnuť skutočne rovnaký a univerzálny prístup ku kvalitnému vzdelávaniu. Zámerom v tejto oblasti je integrovať a zdokonaľovať rôzne formy vzdelávania, ktoré mladých ľudí pripravujú na výzvy neustále sa meniaceho života v 21. storočí. Cieľom je: zaručiť univerzálny a rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a celoživotnému učeniu. Zabezpečiť, aby mali všetci mladí ľudia prístup k primerane

financovanému neformálnemu vzdelávaniu na všetkých úrovniach, ktoré je uznávané a potvrdené. Propagovať otvorenosť mysle a podporovať rozvoj medziľudských a medzikultúrnych zručností. V každej etape vzdelávacieho procesu vytvárať a realizovať individuálnejšie a participatívnejšie metódy zamerané na študentov, ktoré sú založené na väčšej spolupráci. Zaručiť, aby vzdelávanie dalo všetkým mladým ľuďom zručnosti potrebné pre život, ako je hospodárenie s peniazmi a vzdelávanie v oblasti zdravia vrátane sexuálneho a reprodukčného zdravia. Začleniť do formálneho aj neformálneho vzdelávania metódy, ktoré umožnia študentom rozvíjať si osobné zručnosti vrátane kritického a analytického myslenia, tvorivosti a učenia sa. Zabezpečiť, aby mali mladí ľudia prístup ku vzdelávaniu v oblasti občianstva, aby tak získali solídne vedomosti o politických systémoch, demokracii a ľudských právach, ktoré získajú aj prostredníctvom skúseností v komunitách, s cieľom podporovať aktívnu účasť občanov (Úradný vestník EÚ, 2018).

Záver

V súčasnosti je čoraz dôležitejšie komplexne chápať a podporovať význam vzdelávacích výstupov získaných tak formálnymi ako aj neformálnymi vzdelávacími metódami. Tento súbor získaných kompetencií by mal následne tvoriť informácie pre zamestnávateľov, na základe ktorých by mali vedieť identifikovať požadované vedomosti a zručnosti žiadateľov o prácu a takisto by mali napomôcť poskytovateľom vzdelávania a prípravy určiť obsah a požadovanú úroveň poskytovaného vzdelávania v súlade s potrebami trhu práce. Okrem štrukturálnych výziev v oblasti vzdelávania na jeho jednotlivých stupňoch je potrebné v strednom i dlhodobom horizonte hovoriť o výchove k občianstvu, kritickému mysleniu a prevencii / zastavení postupujúcej radikalizácie mládeže ako o kľúčových spoločných výzvach v oblasti výchovy a vzdelávania na Slovensku (Správa o mládeži 2018). Ak v pedagogike platí premisa „od seba k iným“, malo by sa začať na vysokých školách, na učiteľských fakultách, a transformovať metodiky i didaktiky vyučovania a učenia sa tak, aby absolventi učiteľských odborov boli na novú generáciu detí a mladých ľudí v školách pripravení a vedeli si dať rady. Vykonávateľom akýchkoľvek zmien a reforiem bol, je a vždy bude učiteľ.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80–7178–463–X.
- EURÓPA 2020. [online]. *Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu*. Brusel: Európska komisia 2010. [cit. 3.3.2019]. Dostupní na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SK:PDF>.
- FADEL, CH., 2015. *Prepracovanie učebných osnov pre vzdelávanie 21. storočia*. [online]. The Center Curriculum redesign Foundational White Paper. Making Education More Relevant. [cit. 3. marca 2019]. Dostupné na: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCRFFoundationalPaperFINAL1_in-Slovak.pdf.
- HAGER, P. – KAYE, M., 1992. Critical Thinking in Teacher Education: A Process-Oriented Research Agenda. [online]. In: *Australian Journal of Teacher Education*, 17 (2). [cit. 5. februára 2019]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1992v17n2.4>.
- Konferencia 2MB – dva milióny budúcností – Správa o mládeži 2018. [online]. [cit. 21. 3. 2019]. Dostupná na: <https://www.iuventa.sk/sk/NOVINKY/konferencia-2mb-dva-miliony-buducnosti-sprava-o-mladezi-2018.alej?ind=2>.

- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania (NPRVV)*, 2018 – 2027. [online]. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko. [cit. 29. marca 2019]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>.
- Na vysokých školách dominuje pasívna výučba*, 2019. [online]. Výsledky dotazníkového prieskumu projektu „To dá rozum“, blog. [cit. 29. marec 2019]. Dostupné na: <https://dennikn.sk/blog/1426373/na-vysokych-skolach-dominuje-pasivne-vyucovanie/>.
- PINK, D. 2008. *Úplne nová mysl*. Praha: IDEÁL. ISBN 978–80–86995–05–2.
- Správa o Slovensku 2019*. Slovensko očami Európskej komisie. 2019. [online]. [cit. 14. apríl. 2019]. Dostupné na: https://ec.europa.eu/slovakia/sites/slovakia/files/prehľadna_prezentacia_spravy_o_slovensku_2019.pdf.
https://ec.europa.eu/slovakia/sites/slovakia/files/sprava_o_slovensku_2019_1.pdf.
- Úradný vestník Európskej únie C 456*, 2018. *Stratégia pre mládež 2018 – 2027*. [online]. [cit. 14. 4. 2019]. Dostupné na: https://www.iuventa.sk/files/strat%C3%A9gia_%C3%BAradn%C3%BD%20vestn%C3%ADk.pdf.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80–967013–4–7.

Author Information:

PaedDr. Erika Novotná – PhD, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: erika.novotna@unipo.sk.

**PREGRADUÁLNA MATEMATICKÁ PRÍPRAVA UČITEĽOV
PRE PREDPRIMÁRNY STUPEŇ VZDELÁVANIA
V TALIANSKU A NA SLOVENSKU**

**UNDERGRADUATE MATHEMATICAL TRAINING
PROSPECTIVE TEACHERS FOR PRE-PRIMARY STAGE OF EDUCATION
IN ITALY AND SLOVAKIA**

Alena Prídavková

Alena Pridavkova

Abstrakt

Na predprimárnom stupni vzdelávania sú u detí vytvárané základné predstavy o elementárnych matematických konceptoch. Komparácia edukačných systémov rôznych krajín môže priniesť podnety v oblastiach (1) vzdelávania v materských školách, (2) pregraduálnej prípravy učiteľov. Príspevok je venovaný analýze obsahu pregraduálnej matematickej prípravy budúcich učiteľov na predprimárnom stupni vzdelávania v Taliansku. Komparatívna analýza venuje pozornosť štruktúre a obsahu vybraných študijných programov. Akcent je kladený na detailnú analýzu obsahu matematických disciplín zaradených do vysokoškolských študijných programov.

Annotation

The pre-primary stage of education provides children with the platform for developing basic ideas about elementary mathematical concepts. Comparison of education systems in different countries brings inspirations for enhancing the quality of (1) education in kindergartens, (2) undergraduate teacher training. The papers provides an analysis of content of undergraduate training for prospective teachers for pre-primary stage of education in Italy. The comparative analysis is focused on the structure and content of selected study programs.

Kľúčové slová: *Predprimárny stupeň vzdelávania. Príprava pedagógov. Matematická príprava.*

Key words: *Pre-primary Education. Teacher Training. Mathematical Education.*

Úvod

Vzdelávanie a výchova detí vo veku od troch do šiestich rokov sú v Taliansku a na Slovensku realizované v rámci predprimárneho stupňa vzdelávania. Predškolské vzdelávanie na danom stupni nie je povinné a na Slovensku aj v Taliansku je organizované v materských školách (*Scuola dell'Infanzia*, ktoré sú známe ako *Scuola Materna*). V oboch komparovaných krajinách je pre matematickú prípravu detí na predprimárnom stupni vzdelávania vypracovaný kurikulárny rámec obsahujúci odporúčania pre obsahové zameranie

realizovaných aktivít. Na Slovensku ide o dokument, ktorý je záväzný pre vzdelávanie vo všetkých materských školách (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016). V Taliansku sú v materských školách vytvárané dokumenty, vzdelávacie programy, ktoré vychádzajú so spoločných odporúčaní (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012). Obsah a ciele sú v slovenských a talianskych kurikulárnych dokumentoch rozpracované vo forme konkrétnych výstupov (výkonové štandardy, obsahové štandardy, zručnosti, schopnosti, vedomosti, významné úlohy), ktoré má mať dieťa zvládnuté po ukončení materskej školy. (Prídavková, 2018).

V Taliansku a na Slovensku môže v materskej škole pracovať učiteľ, ktorý na túto prácu získal požadované vzdelanie. Na výkon povolania učiteľa v predprimárnom stupni vzdelávania je v Taliansku požadované ukončené vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, ktoré sa realizuje na vysokých školách. Na Slovensku je požadovaným stupňom vzdelania pre učiteľa v materskej škole vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, resp. vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné vzdelanie (Scholtzová, Šimčíková, 2018).

V príspevku budú prezentované výsledky analýzy štruktúry a obsahu študijných programov, ktorých absolventi získavajú vzdelanie umožňujúce vykonávať prácu učiteľa v predprimárnom stupni vzdelávania v Taliansku.

1. Obsah pregraduálnej prípravy učiteľov pre predprimárny stupeň vzdelávania – Taliansko

Vzdelávanie budúcich učiteľov pre predprimárny stupeň edukácie je na Slovensku a v Taliansku podobné v tom, že neexistujú jednotné požiadavky ukotvené napr. v celoštátnom dokumente. Každá univerzita má autonómiu pri tvorbe obsahu príslušných študijných programov. Pri analýze obsahu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Taliansku sme vychádzali zo študijného programu platného na Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. V Slovenskom kontexte je za východisko komparácie využitý obsah študijných programov na Prešovskej univerzite.

Vzdelávanie učiteľov pre materské školy je v Taliansku (napr. na Univerzite Modena – Reggio Emilia) poskytované v rámci päťročného magisterského štúdia, v študijnom programe *Scienze della formazione primaria*. Obsah magisterského študijného programu je vytvorený s cieľom pripraviť kvalifikovaného učiteľa pre vyučovanie v materskej alebo základnej škole (primárny stupeň vzdelávania). Absolvent študijného programu získa vedomosti, zručnosti, schopnosti pre vyučovanie v materskej a základnej škole (primárny stupeň). Magisterský študijný program pripravujúci učiteľov pre predprimárne aj primárne vzdelávanie zároveň, zabezpečuje kontinuitu medzi vzdelávacími stupňami.

V študijnom programe sú sformulované kompetencie absolventa súvisiace s výkonom povolania učiteľa:

- príprava obsahu vzdelávania (vzdelávací program) disciplinárnej a interdisciplinárnej povahy,
- vykonávanie a riadenie pedagogicko-didaktických intervencií zameraných na rôzne skupiny žiakov;
- uplatňovanie stratégií pre individualizáciu a personalizáciu vzdelávania so zreteľom na kultúrnu integráciu a osoby so zdravotným postihnutím;
- vykonávanie kontroly vzdelávacích procesov a postupov;
- zdokumentovanie stratégií, foriem a metód využitých pri vyučovaní;
- komunikovanie s rodinami detí;
- vytváranie kontinuity s mimoškolskými vzdelávacími aktivitami.

(https://offertaformativa.unimore.it/corso/infoSua?cds_cod=83-252&lang=ita).

Obsah pregraduálnej prípravy zahŕňa disciplíny teoretického charakteru, ďalej predmety psychologického, pedagogického, metodicko-didaktického zamerania, ako aj predmety technologického a výskumného charakteru. Študent tak má možnosť získať psychologické, pedagogické, metodologicko-didaktické, sociologické a digitálne zručnosti. Je dôležité, aby sa budúci učitelia stretávali s možnosťami využitia nových technológií už počas prípravy na učiteľskú profesiu a získali tak požadované digitálne kompetencie pre prácu s nimi (Dzurilla, 2016). V uvedenom kontexte sú súčasťou cieľov štúdia aj schopnosti z oblasti matematiky a vedy. Budúci učiteľ by mal byť schopný rozpoznať potenciál a možnosti využitia nových technológií a funkčne ich integrovať do edukácie, má poznať základné matematické a vedecké pojmy, ktoré sú využívané v edukácii v materských školách a uvedomovať si význam riešenia problémov ako kľúčovej metódy poznávania matematiky, ktorá sa vyskytuje na všetkých stupňoch vzdelávania. (<http://www.des.unimore.it/site/home.html>).

Výsledky vzdelávania sú zahrnuté v dvoch oblastiach: (1) pedagogická, psychologická a sociologická, (2) predmetovo-didaktická. Pre jednotlivé študijné disciplíny sú výsledky vzdelávania špecifikované a formulované v niekoľkých oblastiach:

- vedomosti a porozumenie,
- aplikácia vedomostí,
- rozhodovanie, uvažovanie,
- komunikačné zručnosti,
- schopnosť učiť sa.

2. Analýza obsahu matematickej prípravy učiteľov pre predprimárny stupeň vzdelávania – Taliansko

V rámci päťročného magisterského štúdia sú do študijných plánov zaradené aj disciplíny zamerané na rozvoj matematických kompetencií učiteľov v materských školách. V prvom roku štúdia sú do programu zaradené dva predmety – *OFA2 Area Matematica* a *Matematica 1*. Predmet *OFA2 Area Matematica* je určený pre tzv. „rizikových“ študentov, ktorí dosiahli v prijímacích testoch hraničné skóre. Označenie OFA (*obblighi formativi aggiuntivi*) označuje ďalšie povinnosti pre danú skupinu študentov, ktoré je nutné splniť v prvom roku štúdia.

V druhom roku štúdia je do programu zaradený predmet *Matematica 2* a v treťom roku štúdia disciplína *Didattica Della Matematica* (Didaktika matematiky). (https://offertaformativa.unimore.it/corso/insegnamenti?cds_cod=83252&pds_cod=0&coorte=2018&durata=5&anno_corrente=2018&aa_off_id=0).

Uvádzať prehľad obsahu jednotlivých matematických disciplín v kontexte požiadaviek na učiteľa predprimárnej edukácie.

MATEMATICA 1 (Matematika 1)

Vychádzajúc z odporúčaní pre predškolské vzdelávanie je matematický obsah edukácie v materských školách analyzovaný z kognitívneho a didaktického hľadiska. Obsah predmetu je orientovaný na matematické objekty, na ich reprezentácie, porozumenie, argumentáciu, dôkazy a na riešenie problémov. Prioritne je priestor venovaný geometrickým pojmom (euklidovská geometria, rovinné geometrické útvary, uhly, obvod a obsah, vzájomná poloha útvarov v rovine, geometrické konštrukcie, práca s geometrickým softvérom). Výsledky vzdelávania, formulované vo vyššie spomenutých oblastiach:

- vedomosti a porozumenie: základné geometrické pojmy, práca s geometrickým dynamickým softvérom,
- aplikácia vedomostí: didaktická transformácia poznatkov do predprimárneho vzdelávania rešpektujúc odporúčané národné štandardy,

- rozhodovanie: kritické uvažovanie o vlastných postupoch myslenia,
- komunikačné zručnosti: diskusia o nadobudnutých vedomostiach a didaktických postupoch,
- schopnosť učiť sa: schopnosť vyhľadať zdroje s cieľom aktualizovať a prehĺbovať odborné znalosti a zručnosti; vypracovať stratégie pre celoživotné vzdelávanie na základe zvládnutia obsahu a jeho aplikácie v predškolskom vzdelávaní.

MATEMATICA 2 (Matematika 2)

Na základe poznania národných odporúčaní prehľbiť poznatky o elementárnych matematických pojmoch. Obsah predmetu je zameraný na pojmy z oblasti aritmetiky (prirodzené čísla, číselné sústavy, celé čísla, reálne čísla), algebry (rovnice), geometrie (konštrukcie). Výsledky vzdelávania:

- vedomosti a porozumenie: základné procesy matematického myslenia,
- aplikácia vedomostí: kritický prístup k rôznym spôsobom sprístupňovania matematických predstáv v predškolskej edukácii,
- komunikačné zručnosti: diskusia o nadobudnutých vedomostiach a didaktických postupoch,
- schopnosť učiť sa: stratégie pre celoživotné vzdelávanie na základe zvládnutia obsahu a jeho aplikácie v predškolskom vzdelávaní.

DIDATTICA DELLA MATEMATICA (Didaktika matematiky)

Cieľom predmetu je získanie kompetencií pre realizáciu matematickej edukácie v materských školách. Študent by po absolvovaní predmetu mal poznať kurikulárne dokumenty (národné odporúčania), výsledky výskumov kognitívnych procesov v matematike pre deti vo veku od 3 do 10 rokov, výsledky výskumov z oblasti vyučovania matematiky a mal by poznať vybrané didaktické prostriedky pre matematickú edukáciu (abacus, programovateľné hračky, tabuľky a pod.) a možnosti práce s nimi. Priestor je venovaný procesu rozvoja elementárnych matematických predstáv v kontexte rôznych koncepcií (Piaget, Gelman & Gallistel, Karmiloff-Smith a Tolchinsky). Do obsahu predmetu sú zaradené aj poznatky z výskumov neurovedy v kontexte rozvoja matematických konceptov. Prezentovaná je kontinuita medzi cieľmi matematickej edukácie v predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania.

Výsledky vzdelávania v jednotlivých oblastiach:

- vedomosti a porozumenie: národné odporúčania, výsledky výskumov, možnosti využitia pomôcok a IKT,
- aplikácia vedomostí: pozorovanie, realizácia, hodnotenie,
- rozhodovanie: kritické uvažovanie o národných odporúčaníach a o možnostiach ich implementácie do edukácie,
- komunikačné zručnosti: v diskusii vyjadriť vlastné postoje a názory,
- schopnosť učiť sa: stratégie pre celoživotné vzdelávanie na základe zvládnutia obsahu a jeho aplikácie v predškolskom vzdelávaní, rozvoj metakognitívnych zručností.

Na základe analýzy obsahu matematických disciplín v študijnom programe *Scienze della formazione primaria* je možné konštatovať, že budúci učitelia pre predprimárny stupeň vzdelávania by mali poznať základné matematické pojmy, ktorých elementárne modely sú zaradené do edukácie v predškolských zariadeniach. Pomerne veľký priestor je venovaný práci s kurikulárnym dokumentom *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), ktorý vymedzuje rámec pre obsah matematickej edukácie v predprimárnom stupni vzdelávania. Vo všetkých analyzovaných disciplínach je dôraz kladený na rozvoj komunikačných zručností, na rozvoj schopnosti

argumentovať, schopnosti učiť sa, ako aj na rozvíjanie metakognitívnych schopností, čo považujeme za dôležité kompetencie učiteľa na všetkých stupňoch vzdelávania.

Záver

Analýza obsahu prípravy budúcich učiteľov v materských školách na Slovensku a v Taliansku bola realizovaná s akcentom na matematické disciplíny. Využitie pritom boli študijné programy vysokých škôl pripravujúcich budúcich pedagógov v predprimárnom stupni vzdelávania. V Taliansku je nutné, aby pedagogický zamestnanec v materskej škole mal ukončené vzdelanie na úrovni magisterského stupňa štúdia. Na Slovensku môže túto profesiu vykonávať učiteľ s ukončenou strednou odbornou školou, s ukončeným 1. alebo 2. stupňom vysokoškolského štúdia požadovaného zamerania (Scholtzová, Šimčíková, 2018).

Komparácia vysokoškolských študijných programov ukazuje, že obsah pregraduálnej prípravy je v oboch krajinách zameraný na:

- všeobecný základ (pedagogické, psychologické, didaktické disciplíny),
- didaktickú prípravu (pre konkrétne vzdelávacie oblasti),
- prácu s pedagogickými dokumentami (ktoré sú východiskové pre vzdelávanie na predprimárnom stupni vzdelávania).

Pregraduálna príprava v matematickej oblasti je v Taliansku (Universita Modena) realizovaná počas prvých troch rokov päťročného magisterského štúdia. Na Slovensku (Prešovská univerzita) sú disciplíny zamerané na matematickú prípravu učiteľov v materských školách primárne zaradené v bakalárskom stupni štúdia. Do obsahu predmetov je, v oboch komparovaných krajinách, zaradená práca s kurikulárnymi dokumentami, na základe ktorých je realizované vzdelávanie v materských školách. Priestor je venovaný sprístupneniu teoretických poznatkov o vybraných matematických pojmoch na čo nadväzuje ich didaktická interpretácia a práca s rôznymi didaktickými prostriedkami (hry, hračky, učebné pomôcky, softvéry a pod.). Vo výsledkoch vzdelávania matematických disciplín v Taliansku sú zakomponované kompetencie súvisiace s rozvojom kognitívnych a metakognitívnych schopností absolventa, čo môže byť inšpiráciou pre zvýšenie kvality vzdelávania budúcich učiteľov v materskej škole v slovenskom kontexte.

Rozdiel nachádzame v získanej kvalifikácii po absolvovaní potrebného vysokoškolského štúdia na výkon povolania učiteľa materskej školy. Na Slovensku sa absolvent bakalárskeho stupňa štúdia môže uplatniť ako učiteľ materskej školy alebo vychovávateľ detí v predškolskom a mladšom školskom veku. Po ukončení bakalárskeho stupňa štúdia je možnosť pokračovať v magisterskom stupni štúdia a nadobudnúť vzdelanie učiteľa pre primárny stupeň vzdelávania v základnej škole (Iždinská, Scholtzová, 2018). V Taliansku absolvovaním päťročného magisterského štúdia získava študent kvalifikáciu učiteľa pre vzdelávanie v materskej a základnej škole (primárny stupeň vzdelávania).

Poznámka

Príspevok je čiastkovým výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0844/17 *Identifikácia kľúčových obsahových aspektov matematickej edukácie v predprimárnom vzdelávaní v medzinárodnom a historickom kontexte* riešeného na PF PU v Prešove

Zoznam bibliografických odkazov:

- CURRICOLO SCUOLA DELL'INFANZIA. 2012. Con riferimento alle competenze chiave europee e alle Indicazioni Nazionali. [online]. [citované 12. 2. 2019]. Dostupné na: http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wpcontent/uploads/2014/08/Curricolo_infanzia_Indicazioni_2012.pdf.
- DZURILLA, M., 2016. *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta ISBN 978-80-555-1555-7.
- Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. 2012. [citované 12. 2. 2019]. Dostupné na http://iclame.scuole.bo.it/images/documenti/circolari1213/nota_5559_5set_12_indnaz.pdf
- IŽDINSKÁ, R., SCHOLTZOVÁ, I., 2018. Príprava budúcich pedagógov pre predprimárny stupeň vzdelávania v Nemecku (Bavorsku) a na Slovensku. In *Osvita a cucpiľctvo III*. Berdniansk. s. 189 – 195. ISBN 978-83-62683-26-0.
- PRÍDAVKOVÁ, A., 2018. Komparácia obsahu matematickej prípravy detí na predprimárnom stupni vzdelávania na Slovensku a v Taliansku. In *Acta Paedagogicae*. Prešov: PU v Prešove. S. 124 – 136. ISBN 978-80-555-2162-6.
- SCHOLTZOVÁ I., ŠIMČÍKOVÁ, E., 2018. Pregraduálne príprava učiteľov preelemntaristov v komparácii Poľsko-Slovensko a matematika. In *Acta Paedagogicae*. Prešov: PU v Prešove. S. 170 – 175. ISBN 978-80-555-2162-6.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [citované 31. 1. 2019]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_201617780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf.
- <http://www.des.unimore.it/site/home.html>.
- https://offertaformativa.unimore.it/corso/insegnamenti?cds_cod=83252&pds_cod=0&coorte=2018&durata=5&anno_corrente=2018&aa_off_id=0.
- https://offertaformativa.unimore.it/corso/infoSua?cds_cod=83-252&lang=ita.

Author Information:

doc. RNDr. Alena Pridavková, – PhD., Department of Mathematical Education, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: alena.pridavkova@unipo.sk

METÓDA BRAINSTORMING VO VYUČOVANÍ

BRAINSTORMING METHOD IN TEACHING

Lucia Šepeláková

Lucia Sepelakova

Abstrakt

Príspevok popisuje základné princípy metódy brainstormingu, jej pravidlá a použitie v edukačnom procese. Autorka súčasne približuje silné i slabé stránky tejto metódy a jeho častú nesprávnu interpretáciu a zamieňanie si s metódou voľných slovných asociácií.

Annotation

The paper describes the basic principles of the brainstorming method, its rules and use in the educational process. At the same time, the author outlines the strengths and weaknesses of this method and its frequent misinterpretation and confusion with the method of free verbal associations.

Kľúčové slová: *Brainstorming. Vyučovacie metódy. Primárne vzdelávanie. Žiak.*

Keywords: *Brainstorming. Teaching Methods. Primary education. Pupil.*

*„Je lepšie mať metódy riešenia bez problémov
než problémy na riešenie bez metód riešenia.“*
B. Schwerer

Úvod

Slovenské školstvo podlieha dlhodobu kritike zo strany nielen detí, žiakov, učiteľov, rodičov, ale i celej spoločnosti. V rôznych smeroch je vnímané ako tradičné, transmisívne, pasívne, odtrhnuté od života, zamerané prioritne na výsledky v monitoroch, na vysvedčení a v rebríčkoch medzinárodných meraní.

Súčasný stav poznania a society si vyžaduje prechod od memorovania faktov (ktoré sú dnes ľahko dostupné v médiách rôzneho typu) k riešeniu problémov, tvorivému, kritickému a hodnotiacemu mysleniu. Práve táto oblasť rozvoja kognitívnych funkcií však stále zaostáva, výučba je orientovaná prevažne na najnižší stupeň kognitívnych funkcií ako je zapamätávanie.

Zo strán zamestnávateľov, samotnej praxe stále častejšie zaznieva dopyt po človeku, ktorý bude flexibilný, bude kompetentný pracovať s informáciami, bude ich vedieť kriticky zhodnotiť, dokáže tímovo spolupracovať a byť aktívny v procese riešenia rôznorodých problémov.

1. Brainstorming

Práve na túto oblasť sa zameriava obrovská škála brainstormingových metód, ktorých spoločným menovateľom je vyučovacia metóda brainstorming, ktorú Kotrba – Lacina (2015) zaradzujú medzi aktivizačné, diskusné metódy. Prvýkrát s touto technikou kreativity, ako sa zvykne označovať, prišiel v roku 1939 reklamný pracovník Alex Faickney Osborn, ktorý vychádzal z predpokladu, že ľudia mnohé myšlienky a nápady radšej ani nevyslovia, pretože majú obavu, že sú nereálne, bláznivé, zlé alebo nie sú v súlade s tým čo tvrdia iní ľudia. Takýto pohľad tvorivosti prirodzene neprospieva, preto je nutné, ako popisuje Osborn pri hľadaní nových riešení prekonať sociálne a psychické bariéry, ktoré blokujú vznik netradičných a originálnych nápadov.

A to je aj podstata brainstormingu, nakoľko ako uvádza Pedagogická slovník (2003) ide o jednu z techník rozvíjajúcu tvorivé myslenie. Pôvodne bola určená pre riadiacich pracovníkov, konštruktérov, ekonómov, bola úzko spätá s reklamným priemyslom a s oblasťou podnikania. V súčasnosti sa však spomína najmä v súvislosti s aktivizáciou žiakov na vyučovaní. Väčšina brainstormingových metód sa opiera o skupinovú diskusiu a skupinové riešenie problémov, no je možné ho využiť i pri individuálnej práci či frontálnom vyučovaní.

Veľmi jednoducho povedané, brainstorming je metóda tvorivého riešenia problémov, ktorá má v prevažnej miere charakter kooperácie s inými účastníkmi, vďaka čomu dochádza k vzájomnej inšpirácii a hľadaniu optimálnych záverov pre pozitívny progres v skúmanej oblasti.

Okrem vyššie spomenutých kompetencií v oblasti riešenia problémov autorka Sitná (2009) uvádza, že táto metóda rozvíja komunikačné kompetencie (presné vyjadrovanie, kultivácia verbálneho prejavu, aktívne počúvanie, rešpektovanie pravidiel komunikácie v skupine) a tiež kompetencie personálne a sociálne (zvyšovanie sebavedomia, posilňovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy triedy).

1.1. Fázy brainstormingu

To, čo nie je veľmi rozšírenou informáciou je, že brainstorming má dve fázy – prvá je kreatívna a spontánna – je postavená na spontánnom produkovani nápadov, inšpirujúcich myšlienok, netradičných riešení, pričom je zakázané nápady hodnotiť, kritizovať či akokoľvek obmedzovať. Druhá fáza je racionálna a logická – kde sa nápady analyzujú, zoskupujú, modifikujú, dopracovávajú s cieľom nájsť čo najlepšie riešenie. Štandardne je využívaná len prvá a na tú druhú sa žiaľ zabúda, resp. o nej ľudia nemajú dostatok informácií (Průcha – Walterová – Mareš 2009).

V prvej fáze je, ako sme načrtli vyššie, cieľom vyprodukovať čo najväčšie množstvo nápadov/riešení/prístupov na určený problém. V tejto fáze nesmie nikto nikoho kritizovať, smiať sa mu, alebo iným spôsob rušiť – je potrebné rešpektovať pravidlá a striktnie ich dodržiavať. Všetky nápady sa zapisujú – či už na tabuľu, flipchart alebo inde. Prvé nápady bývajú poväčšine vždy racionálne, klasické a konvenčné, ale po určitej dobe (najmä vplyvom nabádania k uvoľneniu tvorivého myslenia) sa začne zvyšovať fantázia detí – začínajú produkovať nové, netradičné, iracionálne až absurdné myšlienky (čo je potrebné vždy podporiť). V tejto fáze aktivitu môže sprevádzať aj smiech, voľný pohyb a pozitívne emócie.

Veľmi dôležitá je tzv. „*inkubačná doba*“, je to čas, kedy je problém riešený podvedome, zatiaľ čo sa myslenie jedínca vedome venuje iným aktivitám. Mozog potrebuje tento čas na podvedomé spracovanie problému a prepojenie nových poznatkov s existujúcimi. Možno hovoriť aj o dobe nevyhnutnej na rekonštrukciu existujúcich kognitívnych máp či mentálnych reprezentácií a modelov, pričom môže mať podobu krátenej prestávky alebo zmeny činností,

počas ktorej žiaci môžu získať iný uhol pohľadu na problém. Čas, kedy sa nápady „*nechajú uležať*“ môže byť kľúčovým momentom celej metódy, samozrejme veľmi úzko súvisí so zložitou otázkou problému a časovou dotáciou. Počas prestávok sa môžu uviesť doplňujúce informácie, alebo môže učiteľ položiť provokačné otázky a pod.

V praxi sa často zabúda na druhú fázu, ktorá je kľúčová, nakoľko ide o kritické posudzovanie a hodnotenie vyprodukovaných nápadov. Až po skončení prvej fázy sa určia kritériá na ich posudzovanie a vyberú sa najlepšie riešenia napr. použiteľnosť nápadu, zložitost' riešenia, časová náročnosť, nároky na materiál a podobne. Hodnotenie môže byť realizované hlasovaním (tajným alebo priamym) o vyprodukovaných nápadov podľa vybraných kritérií a v tomto procese môžu byť nápomocné otázky typu: Je nápad reálny? Je časovo nenáročný? Je užitočný? Vyžaduje jeho realizácia príliš zložité operácie?

Brainstorming môže prebiehať vo viacerých kolách, medzi nimi by však mali byť prestávky. Brainstorming ukončíme, ak ustala produkcia nápadov, nápady sa začínajú opakovať alebo máme dostatok nápadov na vyriešenie problému.

Brainstorming sám o sebe má niekoľko variácií. Ten klasický brainstorming sa veľmi často zamieňa s metódou voľných slovných asociácií, kde sa v téme, učive, oblasti učiteľ snaží, aby žiaci voľne vyslovovali čo ich napadne, keď sa povie napr. *leto*. Tento koncept však nehľadá riešenia na žiaden konkrétny ani fiktívny problém. V prípade, že sa zadá kľúčový pojem a žiak má prezentovať nadväzné pojmy, súvisiace s kľúčovým, svoje názory, skúsenosti, akékoľvek obrazy, ktoré sa mu vybavujú nie je možné hovoriť o metóde brainstorming. V školskej praxi sa často stretávame s tým, že je táto metóda kombinovaná s pojmovým mapovaním, kedy sa na tabuľu napíše centrálny pojem, a žiaci alebo učiteľ vpisujú súvisiace pojmy pomocou spájacích čiar, ktoré majú naznačovať vzťah medzi nimi, ako napr.: „*do stredu napíšem odpad a študenti okolo píšú všetko čo vedia*“, „*Nechám nech žiaci píšú všetko čo im napadne pri slove obchod*“, „*Žiakom pustí video o našom hlavnom meste – Bratislave, Napíšeme si na papier Bratislava, Skúste vo dvojiciach napísať na papier všetko, čo viete o meste Bratislava*“

Ani v jednom prípade, však žiaci neriešia problém a nehľadajú tvorivé riešenia. Samotný pojem problém je vo všeobecnosti veľmi často používaný, pričom ide o ťažko riešiteľnú alebo doposiaľ nerozriešenú otázku, úlohu. Signalizuje potrebu rozšíriť poznanie, nakoľko ide o niečo, čo je ťažko vysvetliteľné alebo ťažko riešiteľné. Ak sa žiakom povie, aby hovorili všetko čo ich napadne keď sa povie *leto*, vskutku teda nie je možné hovoriť o brainstormingu, nakoľko v takom prípade nejde o žiadnu zložitú teoretickú alebo praktickú otázku, ktorá si vyžaduje vyriešenie a skúmanie. V encyklopédiách sa podčiarkuje najmä to, že pri brainstormingu ide o riešenie niečoho, čo nie je pre riešiteľa jednoduché.

Problém stavia otázku, alebo komplex otázok, na ktoré sa hľadá odpoveď. Prvým krokom je samozrejme vymedzenie problému, ktoré má podľa Lokšovej a Lokšu (2003) podobu uvedomenia si problémovej situácie, ktorá je poväčšine spojená s vyslovením problémovej otázky. To všetko vyvoláva záujem riešiteľa, ktorý sa začína zaoberať identifikáciou, spresňovaním signálov, zhromažďovaním informácií.

1.2. Pravidlá brainstormingu

Viacero autorov (Kotrba – Lacina 2007, Maňák – Švec 2003, Bajtoš 2003, Silbermann 1997, Čapek 2015 a iní) uvádzajú niekoľko dôležitých pravidiel:

- *zákaz kritizovania*: je potrebné, aby bolo zabezpečené, aby každý účastník mohol vysloviť svoje nápady bez obáv, otvorene a bez akýchkoľvek obmedzení, každý nápad, myšlienka, podnet sú prijaté, neposudzujeme ich;
- *prijemné prostredie*: je veľmi dôležité budovať atmosféru dôvery a bezpečia; žiakov podporujeme, aby vymýšľali neobvyklé riešenia, uvoľnili svoju fantáziu, imagináciu a

tvorivosť, aby nemali vnútorné zábrany čokoľvek povedať, aj keď si myslia, že je to nevhodný alebo bláznivý nápad;

- *strata autorského práva nápadu*: každý nápad vytvorený pomocou brainstormingu je ovplyvňovaný predchádzajúcimi riešeniami a návrhmi;
- *princíp asociácie a kombinácie*: nápady a nové riešenia vzniknú vďaka asociatívnemu mysleniu a nadväznosti myšlienok jednotlivých účastníkov, návrhy jednotlivých účastníkov majú ostatní účastníci chápať ako podnety, ktoré môžu ďalej rozvíjať. Cieľom je dosahovanie asociatívneho reťazenia skokov nápadov so spätnoväzbovým pôsobením na účastníkov;
- *rovnosť účastníkov*: všetci účastníci majú rovnaké práva, nikto nie je nadriadený,
- *úplná voľnosť nápadov*: nekladú sa žiadne medze kreativite, hravosti, bláznivým nápadom, netradičným myšlienkovým pochodom, žiadny nápad nie je považovaný za nezmyselný, každý nápad sa musí zapísať), v priebehu riešenia problému sa nesmie objaviť žiadna forma kritiky na prednesený nápad;
- *princíp kvantity pred kvalitou*: cieľom je maximálna produkcia čo najväčšieho množstva nápadov, námetov, ideí, riešení problému za určitý čas, ide teda o kvantitu, hodnotenie je odložené na neskôr, ide o tzv. odložené posudzovanie.

Samotné použitie brainstormingu si vyžaduje značnú prípravu učiteľa. Je veľmi dôležité vybrať vhodný problém, jasne ho predostrieť žiakom a pritom nastaviť atmosféru v triede, aby spĺňala atribúty bezpečia, dôvery a spontánneho prejavu. Tiež je na zvážení či žiaci budú riešiť problém reálny (zo života, taký, ktorý sa ich bytostne dotýka) alebo fiktívny (s reálnou podstatou, alebo nereálnou – často úplne absurdnou).

Skupina účastníkov brainstormingu by mala byť podľa Kotrbu – Lacinu (2015) čo najviac heterogénna (kvôli variabilite nápadov), s odporúčaným počtom účastníkov 5-10 (niektorí autori uvádzajú hornú hranicu 12, či 15 účastníkov). Priebeh brainstormingu riadi (moderuje) vodca, zapisovateľ, ktorý zaznamenáva nápady ostatných členov skupiny.

V rámci prípravy a plánovania použitia tejto metódy na vyučovaní môže učiteľ siahnuť po rozmanitých podnetných materiáloch. Nemusí ísť iba o „suchý“ verbálny prejav v zmysle, toto je problém podme ho riešiť. Práve motivácia je často polovicou (niekedy aj viac) úspechu. V rámci samotného nastolenia problému môže učiteľky využívať rôzne videoukážky, fotografie, správy z dennej tlače, brožúry, bulletin, veci dennej spotreby, úryvky z kníh, časopisov, ukážky výtvarných diel, popis fiktívnej situácie na základe rôznej formy komunikácie (listovej, emailovej, správy zo sociálnych sietí).

Samotný problém však nemusí byť nutne nastolený učiteľom. Môže vychádzať tiež z potrieb žiakov, oblastí, ktoré chcú riešiť a sami naň poukazujú. Okrem klasických triednických hodín, počas ktorých by mal učiteľ zisťovať možné reálne a opakujúce sa problémy v triede (napr. znečistenie okolia školy, nehody ako využiť peniaze z triedneho fondu) popri prípade veľmi citlivo formulovať fiktívne problémy, ktorých riešenie môže žiakom pomôcť vyriešiť „skutočné“ problémy.

1.3. Použitie brainstormingu

Postup pri tejto metóde pozostáva podľa viacerých autorov (Čapek 2015, Kotrba – Lacina 2015, Sitná 2009) z niekoľkých krokov:

- oboznámime žiakov s pravidlami brainstormingu a témou, o ktorej premýšľame;
- definujeme problém, položíme otázky – ide o kľúčovú časť celej kreatívnej techniky. Namiesto pozitívne nastolenej otázky, môžeme v prípade negatívneho brainstormingu hľadať problémy - teda budeme hľadať dôvody „prečo nie“ a „ako presne sa to nedá“ - týmto spôsobom sa dá fantasticky naštartovať kreativita (nielen) žiakov;

- vyzveme žiakov, aby heslovite vyslovovali svoje myšlienky a nápady k danej téme – je vhodné, ak sa nápady zapisujú na veľký papier alebo tabuľu bez ohľadu na to, či sú nápady správne alebo nie;
- urobíme prestávku, počas ktorej žiaci získavajú nové poznatky o téme;
- vyhodnotenie návrhov a riešení podľa vopred stanovených kritérií.

Môžeme postupovať od fiktívnych nereálnych problémov (ako napr. vymysli čo najviac spôsobov Ako predať Eskimákovi chladničku, kvetinárke kvety, naučiť mimozemšťanov pravidiel spoluzitia na planéte Zem?), cez fiktívne reálne (napr. Ako sa dá pomôcť opusteným psom? Ako použijeme miliardu eur?) až po reálne problémy, blízke deťom vychádzajúce z ich prostredia (napr. Ako použijeme staré tehly v škole? Ako zlepšiť životné prostredie v okolí školy? Ako zabezpečiť separovaný zber odpadov triede? Aký by mohol byť program na oslavu výročia školy?).

Z brainstormingu vychádzajú mnohé ďalšie metódy, často sa označujú ako brainstormingové: Synektiky, Delfská metóda, Panelová diskusia, Philips 66, Gordonova metóda, Hobo metóda, Rolestorming, Imaginárny brainstorming, Negatívny brainstorming, Vizuálny brainstorming, Brainwriting, Metóda 635, Brainpool, Fishpool a mnohé iné (Čapek 2015, Petty 2006, Žák 2004).

Záver

I keď je brainstorming vnímaný ako technika kreativity a najčastejšie sa s jej aplikáciou môžeme stretnúť vo veľkých firmách, ktoré sú závislé na tvorivých prístupoch a generovaní nových originálnych nápadov je možné ju efektívne využívať aj v školskej praxi. Síce je pravda, že kvantita nakoniec vedie ku kvalite. Je toho dôkazom držiteľ dvoch nobelových cien, Linus Pauling, ktorý povedal: *“Najlepší spôsob, ako prísť so skvelým nápadom, je mať veľa nápadov.”*

Zoznam bibliografických odkazov:

- BAJTOŠ, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. Žilina : Žilinská univerzita. ISBN 80–8070–130–X.
- ČAPEK, R. 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–3450–7.
- KOTRBA, T., LACINA, L. 2015. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu. ISBN 978–80–87029–12–1.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, JOZEF. 2003. *Tvořivé vyučování*. Grada, Praha. ISBN 80–247–0374–2.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80–7315–039–5.
- PETTY, G. 2006. *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80–7367172–7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–647–6.
- SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Portál: Praha. ISBN 80–7178–124–X.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–246–1.
- ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*, Computer Press: Brno. ISBN 9788025104576.

Author Information:

PaedDr. Lucia Šepeláková – PhD, Department of Pre-school and Elementary Pedagogy and Psychology, Faculty of Education, University of Preshov, Preshov, Slovak Republic. E-mail: lucia.sepelakova@unipo.sk.

СУЧАСНИЙ СТАН ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ФІТНЕС-ЦЕНТРАХ

CURRENT STATUS READINESS OF FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION TO THE PROFESSION IN THE FITNESS CENTER

Тетяна Христова

Tetiana Khrystova

Анотація

Готовність майбутнього фахівця з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах розглянуто як інтегративне утворення особистості, яке характеризується сукупністю мотиваційного, когнітивного, професійно-діяльнісного та самооцінного компонентів. Ці складові відображають розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця й результат оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками, які дадуть йому змогу спрямовувати свої зусилля на збереження та відновлення фізичного та психоемоційного здоров'я людини, підвищення її працездатності та поліпшення функціонального стану організму в процесі застосування засобів та сучасних технологій оздоровчого фітнесу.

Abstract

Readiness future specialist in physical education for professional careers in fitness centers considered as an integrative formation of personality, characterized by a set of motivational, cognitive, professional-activity and self-concepting components. These components reflect the personality of the future development of professional and result oriented professional mastery of the knowledge, abilities and skills that will enable him to concentrate their efforts to preserve and restore the physical and emotional health, increase its efficiency and improve the functional state of the use of the process modern technology and improving fitness.

Ключові слова: готовність, майбутні фахівці, фізичне виховання, оздоровчий фітнес.

Key words: readiness, future specialists, physical education, healthing fitness.

Вступ

Процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, соціально-економічні зміни в Україні окреслили нові пріоритети в професійній підготовці фахівців у різних галузях [1]. Погіршення стану здоров'я української нації потребує особливої уваги до проблеми підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання, здатних професійно складати та реалізовувати індивідуальні програми тренування, які спрямовані на збереження та відновлення здоров'я людини, зокрема в фітнес-центрах [26].

У зв'язку з підвищенням вимог до фахівців з фізичного виховання особливого ставлення вимагає багатогалузеве формування вмінь і навичок, необхідних майбутнім фахівцям, які визначають професійну готовність до роботи в оздоровчому фітнесі.

До підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання висуваються нові вимоги: професійна компетентність та майстерність, мобільність і багатогалузевість, готовність до впровадження інноваційних та інформативно-комунікативних технологій у професійну діяльність, багатогранність професійної підготовки фахівців з фізичного виховання, зокрема інструкторів з оздоровчого фітнесу [21].

Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання у вищих навчальних закладах розглядали у своїх працях вітчизняні науковці: М. Р. Батищева (підготовка майбутніх учителів фізичної культури до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями) [2], Н. О. Гоглювата (програмування фізкультурно-оздоровчих занять аквафітнесом із жінками першого зрілого віку) [6], О. Я. Кібальник (фітнес-технологія для підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків) [13], О. О. Мороз (корекція маси та складу тіла жінок 21-35 років засобами оздоровчого фітнесу) [18], О. В. Погонцева (формування готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності в оздоровчих центрах) [20] та ін. Загалом виявлено, що більшість досліджень присвячено використанню окремих фітнес-технологій з різними віковими групами населення. Однак, незважаючи на наявність значної кількості педагогічних і методичних досліджень, ми констатуємо, що питання формування готовності фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах до сьогодні науково не розроблено.

У зв'язку з великою популярністю в наш час оздоровчого фітнесу та можливістю працевлаштування фахівців з фізичного виховання у структурі фітнес-індустрії необхідно використовувати спеціальну професійну підготовку майбутніх фахівців цієї спеціальності в процесі навчання теорії та методики оздоровчого фітнесу.

Незважаючи на наявність значної кількості педагогічних і методичних досліджень щодо формування професійної компетентності та готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання, підготовка до професійної діяльності в фітнес-центрах не набула достатнього висвітлення.

Тому проблема дослідження, яка полягає у виявленні особливостей формування готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах, набуває особливої актуальності.

Отже, соціальна значущість зміцнення, збереження та відновлення здоров'я української нації, недостатня теоретична розробленість обраної проблеми і її практична реалізація зумовили вибір теми роботи: "Сучасний стан готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах".

1. Фітнес-центри як заклади професійної діяльності фахівців з фізичного виховання

1.1. Значення розвитку оздоровчої індустрії в Україні

Сучасна система освіти в Україні висуває якісно нові вимоги до існуючого рівня готовності випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні та самостійні фахівці, здатні до швидкого оновлення знань, розширення навичок і вмінь, освоєння нових сфер діяльності, готові постійно вдосконалювати себе та власну діяльність відповідно до потреб суспільства. Постійне погіршення стану здоров'я населення в Україні, сучасні умови соціального та

економічного розвитку нашої країни зумовлюють все більш жорсткі умови конкуренції фахівців на сучасному ринку праці як в Україні, так і за кордоном, спонукаючи фахівців та дослідників у багатьох галузях до розроблення перспективних моделей підготовки майбутніх конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечувати попит суспільства в адекватній та безпечній для здоров'я індивіда руховій активності. З позицій сьогодення фахівці, які працюють у галузі збереження та відновлення здоров'я людини повинні мати певну теоретичну обізнаність, відповідний рівень сформованих умінь та навичок для того, щоб адекватно вирішувати професійні завдання, які постають перед фахівцем з фізичного виховання на базі сучасних оздоровчих центрів, зокрема фітнес-центрів. Отже, вважаємо, що важливою складовою вітчизняної системи освіти є професійна підготовка фахівців для галузі фізичного виховання, а саме фахівців, які виконують професійну діяльність в фітнес-центрах.

Поняття “фітнес-центр” багатьма авторами [20; 26] визначається як заклад, діяльність якого спрямована на відновлення фізичного та психоемоційного здоров'я людини, покращення його фізичної та розумової працездатності завдяки використанню фізичних вправ та сучасних фітнес-технологій у поєднанні з природними чинниками.

Для організації фітнес-центру необхідно оформити пакет документів. Після того, як визначено форму власності потрібно зареєструвати підприємство. Існує кілька варіантів: приватне підприємство, приватний підприємець, товариство з обмеженою відповідальністю, громадська організація спортивного напрямку. Після цього необхідно оформляти договір оренди та отримання дозвільних документів в органах місцевого самоврядування: міський відділ комунальної власності, або укласти договір із власником залу. Альтернативним варіант – спорудження або купівля власного приміщення для залу. У будь якому випадку потрібно мати документ, що визначена особа проводить діяльність у певному приміщенні. Наступний крок це – відкриття виду діяльності в податковій службі. Підприємець має стати на облік у фондах, зареєструвати працівників. Таким чином відбувається відкриття фітнес-центру.

Проведений нами аналіз довів, що до фітнес-центрів, в яких проводять професійну діяльність фахівці з фізичного виховання зараховують також і СПА-заклади, на базі яких є фітнес-зали.

В. В. Єжов вважає, що на сьогодні в Україні існує традиція академічної школи фізіотерапії, курортології та відновлювальної медицини і великий науково-практичний досвід у галузі санаторно-курортного лікування, на базі яких надаються й послуги з оздоровчого фітнесу. Вчений констатує, що в Україні оздоровча індустрія та система відновлення здоров'я найближчим часом усе більше буде спрямована на повне науково обґрунтоване використання багаточисленних природних і преформованих фізичних чинників, які сприяють збереженню здоров'я людини і поліпшенню її самопочуття, але незважаючи на достатню кількість відомостей про оздоровчий напрям, що є різноманітним, але не є цілісним, не існує єдиної термінології [9].

Аналіз, проведений О. В. Погонцевою, ґрунтується на висновках таких дослідників як В. В. Єжов, О. А. Гоженко, С. Н. Бучинський й І. Ф. Душкін, і дає змогу констатувати той факт, що в умовах існуючої нормативної та матеріально-технічної бази в Україні природним у рамках розвитку СПА є створення мережі wellness-центрів (центрів здоров'я), у складі сучасних оздоровчо-реабілітаційних комплексів [20].

Спираючись на дослідження С. Кучмистого [15], можна констатувати, що аналітики провідних операторів ринку одноголосно стверджують: ринок СПА і wellness-центрів в Україні перебуває на стадії швидкого розвитку Велнес є індустрією, яка дуже швидко розвивається, яка допомагає своїм користувачам уповільнити старіння, подовжити молодість та підвищити власний життєвий тонус.

Ю. В. Менхін та А. В. Менхін тлумачать поняття “фітнес” як систему фізичних вправ оздоровчої спрямованості, яка обумовлена індивідуальним станом психофізичної сфери людини, її мотиваційною визначеністю та особистісною зацікавленістю, які можна поділити на три види (загальний, фізичний та спортивно орієнтований), які мають свої особливості в змістових частинах заняття (межі рухової активності, напруги, складності, емоційної скрашеності) [11].

Інші автори наголошують, що в якості товару фітнес-послуга представлена на ринку як вузькоспеціалізований продукт, спрямований на задоволення потреб населення в руховій активності та здоровому способі життя, що визначає необхідність вивчення сегментів ринку як структурних елементів з урахуванням їх індивідуалізації [26].

Як свідчить аналіз, проведений О. В. Погонцевою, з позицій сьогодення сутність поняття “СПА” у широкому розумінні охоплює такі складові: купання (у відкритому/закритому басейні, ванні, джакузі, сольові ванни), фітнес-програми (несилові тренування, кардіотренування, гімнастика, вправи на розтягнення, для суглобів), медитацію, йогу; до класичної СПА-терапії належить: аеро-, геліо- і таласотерапія в поєднанні з масажем та спеціальною гімнастикою; до СПА-процедур зараховують: гідро- та бальнеотерапію, до яких віднесено також і аквааеробіку та аквіфітнес [20].

С. Кучмистий і К. Казимирова вважають, що фактично будь-яка ефективна СПА-програма – це синтез сучасної науки, народних традицій і мистецтва, покликаних слугувати не тільки досягненню косметичних перетворень, й, у першу чергу, гармонізації тіла, духу та розуму [15]. Тому розповсюдженою стала практика відкриття на базі СПА-салонів фітнес-залів, у яких можуть працювати майбутні спеціалісти з фізичного виховання, зокрема інструктори з оздоровчого фітнесу.

Отже, проведений аналіз свідчить про те, що фітнес-центри належать до профілактично-оздоровчих закладів, де можуть здійснювати професійну діяльність фахівці з фізичного виховання, готовність яких до вирішення професійних завдань має бути на високому рівні з метою конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

1.2. Класифікація фітнес-центрів

Оскільки останнім часом відкривається велика кількість фітнес-центрів, необхідно їх структурувати, запровадивши класифікацію.

На основі узагальнюючого аналізу умовно можна поділити всі фітнес-центри за пропонованими фітнес-програмами. До I групи можна зарахувати такі фітнес-центри, в яких пропонують тільки фітнес-програми аеробного спрямування, такі як: базова аеробіка, танцювальна аеробіка, степ-аеробіка тощо. До II групи належать фітнес-центри, в яких крім аеробіки використовуються інші напрями оздоровчого фітнесу, такі як: пілатес, фітнес-йога, калланетика та ін. До III групи можна зарахувати фітнес-центри, в яких використовуються інші спортивні напрями, але пропоновані у фітнес-форматі. До них належать такі види спорту як: карате, ушу, дзюдо тощо.

Інший поділ умовно можна провести за побутовими умовами. До I групи належать фітнес-центри, які мають усього один спортивний зал. До II групи зараховують фітнес-центри, в яких є два або більше спортивних залів. І до III групи належать фітнес-центри, в яких крім декількох спортивних залів є ще й басейн, кафе-бар (з пропонуванням так званого фітнес-меню) і додаткові послуги, такі як косметолог, перукар, масажист.

Останній підхід базується на поділі фітнес-центрів за кількістю клієнтів, які займаються. Відповідно до цього поділу малими є центри, кількість клієнтів яких не

перевищує 150 осіб. Середні – кількість клієнтів від 150 і до 300 осіб. Великі – кількість клієнтів від 300 і більше.

Т. Ю. Круцевич вважає, що “оздоровчий фітнес” (Health related fitness) спрямований на досягнення та підтримання фізичного благополуччя та зниження ризику розвитку захворювань (серцево-судинної системи, обміну речовин тощо) [22]. Вона наголошує, що “фітнес як рухова активність – це спеціально організована діяльність в межах фітнес-програм: заняття бігом, аеробікою, танцями, аквааеробікою, заняття з корекції ваги тіла тощо, а як оптимальний фізичний стан містить досягнення певного рівня результатів виконання рухових тестів і низький рівень розвитку захворювань” [22, с. 13]. На думку вченої, в цьому розуміння фітнес виступає критерієм ефективності заняттями руховою активністю.

2. Сутність готовності фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах

2.1. Структура підготовки кадрів до роботи в фітнес-центрах

Структура професіоналізму педагогічної діяльності молодого фахівця передбачає, який фахівець має сформуватися в процесі профадаптації, та включає професіоналізм знань (педагогічних, методичних, психологічних, філологічних, загальних і рефлексивних), професіоналізм спілкування (соціально-комунікативні, соціально-психологічні уміння та володіння формами педагогічного впливу), професіоналізм самовдосконалення (розуміння необхідності професійного зростання та практичні дії, спрямовані на досягнення вищого професійного рівня). При цьому головним фактором впливу на розвиток професіоналізму молодих фахівців з фізичного виховання та спорту є саме система їхньої освіти адаптаційного періоду [25].

Підготовленість до професійної діяльності майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту розглядається як результат процесу комплексної організації навчально-виховних впливів, спрямованих на формування у майбутнього фахівця позитивного ставлення до професійної діяльності у галузі фізичної культури й оволодіння системою методологічних поглядів, переконань, теоретичних знань і концепцій, практичних умінь і навичок, необхідних для вироблення основ професійної майстерності.

Це все у повній мірі стосується і фахівців з фізичного виховання, які працюватимуть в фітнес-центрах.

Як зазначає Л. П. Сущенко, актуальною стає проблема переходу фахівців з одного напрямку або сфери професійної діяльності в інші. Ефективність особистих ресурсів для переорієнтації професійної діяльності в процесі підвищення кваліфікації, отримання нової професійної освіти або кваліфікації визначається готовністю особистості до пізнавально-творчої діяльності [21].

Незважаючи на те, що професійна діяльність вчителів фізичної культури та інструкторів, які працюють в фітнес-центрах, значно відрізняється від діяльності викладачів вищих навчальних закладів, у програмах великих відмінностей немає. Таким чином, необхідно виявити аспекти готовності фахівців з фізичного виховання, для того, щоб визначити відмінності в готовності фітнес-інструкторів та вдосконалити навчальні програми.

Що стосується теоретичних дисциплін, то вони є важливими, як для вчителям фізичної культури, так і для інструкторів, що працюють у фітнес-центрах; великих відмінностей у тому, що повинні знати вчителі з фізичного виховання та інструктори, що працюють у фітнес-центрах немає. Однак у програмі навчання для інструкторів,

варто приділяти більшу увагу вивченню таких аспектів: знання педагогічних принципів і методів, теорія та методика фізичного виховання, При вивченні анатомії і фізіології людини вже наявні розбіжності, тому що вчитель фізичної культури працює з дітьми шкільного віку (від 6 до 17 років), а інструктор у фітнес-центрі змушений працювати з набагато старшим віковим діапазоном; теорія та методика гімнастики – при вивченні потрібно більше уваги приділяти термінології та вмінню складати і записувати вправи з різних вихідних положень; соціологія – акцент на спілкування з людьми різного віку та соціального рівня, психологія – як дитяча, підліткова, так і дорослої людини. Володіння цими знаннями дасть інструкторові змогу правильно складати план тренувальне заняття, уникати використання вправ, які можуть спричинити травми, і спілкуватися з клієнтами.

Нами було визначено, що як для роботи в школі, так і для роботи в фітнес-центрах, майбутнім фахівцям з фізичного виховання необхідні теоретичні знання з таких дисциплін, як педагогіка, особливо педагогічні принципи та методи, теорія та методика фізичного виховання, анатомія і фізіологія людини, фізіологія фізичних вправ, теорія та методика гімнастики (для інструкторів велике значення має термінологія). Усі ці дисципліни входять до програми навчання вишу. Але нарівні із загальними дисциплінами, що входять до навчальних програм є і спеціальні знання, які мають отримати майбутні фахівці з фізичного виховання: знання спеціалізованої термінології, послідовності поєднання вправ у композиції, вміння складати конспект тренувального заняття, знання методичних прийомів варіювання навантаження.

Найбільша різниця у практичній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання полягає в тому, що більшість фітнес-програм варто виконувати під музичний супровід. Тобто усі вправи, що входять у тренувальне заняття, повинні виконуватися в музичний такт, без зупинки на пояснення. А це означає, що сам фахівець із фізичного виховання має вміти чути музику, показувати вправи під музичний супровід, залежно від особливості фітнес-програми, подавати команди та методичні зауваження одночасно.

Водночас, практичні навички істотно відрізняються. Зміст професійної діяльності інструктора полягає в тому, щоб уміти якісно, правильно і красиво показувати різні вправи залежно від специфіки заняття, уміти навчити тих, хто займається, самостійно виконувати вправи та складати комплекси вправ. Натомість учитель фізичної культури повинен уміти показати, пояснити та навчити школяра самостійно виконувати вправи, використовуючи різні методичні прийоми. Різниця психологічної підготовки полягає у тому, що фахівець з фізичного виховання, що працює в навчальних закладах спілкується тільки з певним віковим контингентом, а в фітнес-центрі він змушений вміти спілкуватися з різними віковими категоріями. А складність цього спілкування полягає в тому, що в навчальних закладах у тих, хто займається, немає права вибору вчителя, а в фітнес-центрах у клієнтів є право вибрати інструктора.

Професіоналізм інструктора групових занять полягає у використанні положень наукових досліджень для задоволення потреб тих, хто займається, а також у плануванні безпечних і ефективних занять [26].

Л. Б. Волошко наголошує, що сучасний процес входження України до європейського освітнього і наукового простору пов'язаний із зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, якості знань і умінь, від яких значною мірою залежить рівень розвитку ринку фізкультурно-оздоровчих послуг [5]. І. П. Зенченков зазначає, що інтеграція України в європейське суспільство створює потребу у фахівцях нового якісного рівня і висовує завдання перед фізкультурними вищими навчальними закладами щодо підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до професійної діяльності [10]. Однак, на

нашу думку, такі самі вимоги можуть бути висунуті й до інших фахівців галузі збереження та відновлення фізичного та психоемоційного здоров'я людини.

О. В. Петунін в систему професійно-педагогічної готовності фахівця з фізичного виховання включає такі взаємопов'язані компоненти: психологічну готовність, практичну готовність до виконання педагогічної діяльності та готовність до подальшого вдосконалення себе як спеціаліста [19].

Т. М. Бугеря зауважує, що для вдосконалення підготовки фахівців, які поєднують високу професійну компетентність, мобільність, соціальну активність, гуманізм, що допоможуть успішно співіснувати професіоналу в інформаційному суспільстві, потрібна певна оптимізація й актуалізація інноваційних форм і методів організації навчального процесу, поліпшення змісту всього навчання й зміна педагогічної парадигми [4].

Це ж відноситься й до фахівців з фізичного виховання, які пов'язали свою майбутню професійну діяльність із роботою в фітнес-центрах.

Л. П. Сущенко вважає, що випускники факультету фізичного виховання, можуть працювати в усіх ланках фізкультурного руху, фізкультурно-спортивних організаціях та об'єднаннях нового зразка (фітнес-клуби, центри здоров'я), в громадських організаціях, молодіжних об'єднаннях, добровільних товариствах, федераціях із масового спорту (аеробіка, фітнес, спортивні танці, більярд), а також у закладах сфери освіти й туризму [21].

2.2. Складові готовності фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-індустрії

Типовими видами діяльності фахівця з фізичного виховання є фізкультурно-оздоровча, спортивна, виховна, організаційна та рекреаційна, професійно-прикладна фізична підготовка.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, свідчить про те, що у структурі готовності науковці виокремлюють такі компоненти, як: мотиваційно-вольовий, інтелектуально-операційний, оцінювально-рефлексивний [3]; мотиваційний, орієнтаційний (знання про особливості та умови професійної діяльності); операційний (володіння засобами та прийомами, знаннями, уміннями та навичками), які необхідні для цієї сфери діяльності; вольовий (самоконтроль поведінки); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості відповідно до процесу вирішення професійних завдань згідно з оптимальними зразками) [8]; когнітивний; діяльнісний, мотиваційний, комунікативно-рефлексивний [12]; мотиваційний, орієнтаційний, операційний, оцінний [18].

В. А. Трефілова в структурі загальної готовності людини до професійної діяльності виділяє такі види, як: духовну (ідейну, політичну, етичну), психічну (розумову, вольову, рефлекторно-емоційну), спеціально-трудова (теоретичну, технічну, технологічну), фізично-тілесну (функціональну, рухову) готовність [23].

Л. Ю. Дудорова, визначаючи структуру професійної готовності, вирізняє в ній п'ять компонентів, а саме: 1) мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси та мотиви діяльності); 2) орієнтаційно-пізнавальний (знання і уявлення про зміст професії, вимоги професійних ролей, способи вирішення професійних завдань); 3) емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результат діяльності, самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання професійних обов'язків); 4) операційно-діяльнісний (мобілізація та актуалізація професійних знань, вмінь, навичок і професійно значущих властивостей особистості; адаптація до вимог професійних ролей

і до умов професійної діяльності); 5) установчо-поведінковий (“налаштованість” на добросовісну роботу) [7].

Л. П. Сущенко стверджує, що готовність до професійної діяльності має складну динамічну структуру і включає такі компоненти: мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов’язку); орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення та ін.); вольовий (самоконтроль, самообілізація, вміння управляти діями, із яких складається виконання обов’язків); оціночний (самооцінка своєї підготовленості і відповідності процесу вирішення професійних завдань оптимальним шляхом) [21].

Під час теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виокремлено такі структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах: мотиваційний, когнітивний, професійно-діяльнісний та самооцінний. Цілісність цього утворення визначається повноцінним розвитком означених нами компонентів.

На основі аналізу наукової літератури та вивчення діяльності фітнес-центрів як закладів професійної діяльності фахівців з фізичного виховання, у дослідженні “готовність майбутнього фахівця з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах” розглядається як інтегративне утворення особистості, яке характеризується сукупністю мотиваційного, когнітивного, професійно-діялісного та самооцінного компонентів, що відображають розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця і результат оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками, які дадуть йому змогу спрямовувати свої зусилля на збереження та відновлення фізичного та психоемоційного здоров’я людини, підвищення її працездатності та поліпшення функціонального стану організму в процесі застосування засобів і сучасних технологій оздоровчого фітнесу та природних чинників у профілактично-оздоровчих та спортивно-оздоровчих закладах.

Розкриємо зміст структурних компонентів формування готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах.

Мотив (від лат. *moveo* – рухаю) – це матеріальний або ідеальний предмет, досягнення якого є змістом діяльності. Мотив представлений суб’єктові у вигляді специфічних переживань, що характеризуються або позитивними емоціями – від очікування досягнення цього предмета, або негативними, пов’язаними з неповнотою дійсного становища. Мотив досягнення є стійкою рисою особистості, що виявляється в прагненні досягати успіху (високих результатів). Натомість мотивація досягнення – прагнення до поліпшення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своєї мети, прагнення домогтися свого – є однією з головних властивостей особистості, яка має вплив на життя людини; прагнення людини до успіхів у різних видах діяльності [25].

Згідно сучасних уявлень виокремлюють мотиви свідомого вибору професій: провідні мотиви – мотиви, пов’язані зі змістом педагогічної діяльності (любов до дітей, прагнення присвятити себе вихованню й навчанню дітей), і мотиви соціальної значущості професії вчителя; додаткові мотиви – не суттєві для отримання професії вчителя (подобається досліджуваний предмет, традиції родини); випадкові мотиви – не пов’язані зі змістом педагогічної діяльності (престижні міркування, велика відпустка) [5].

О. І. Міхеєнко констатує, що важливим чинником формування готовності до діяльності є збіг мотиваційної сфери суб’єкта з характером мети, а професійно важливі

якості, на відміну від професійно значущих, визначають не ставлення до професійних функцій, а процес і результат їх виконання [17].

Професійні знання фахівця з фізичного виховання завжди виявляються у комплексі. Йому необхідні знання з різних галузей наук, які пов'язані з вивченням життєдіяльності людини: педагогіки, психології, анатомії, фізіології, теорії та методики фізичного виховання та ін. Вони потрібні для його професійної підготовки як спеціаліста з фізичного виховання. Порівняно з педагогами інших навчальних дисциплін, підготовка фахівця з фізичної культури відбувається у більш широкому науково-практичному аспекті [27].

О. Куц вважає, що до структури мотиваційного компоненту входить широкий спектр мотивів, які необхідні для формування готовності студентів до професійної діяльності: пізнавальні мотиви (оволодіння новими знаннями, інтерес до самостійного пізнання необхідних умінь та навичок); професійні мотиви (бажання досягнути успіху у професійній діяльності); соціальні мотиви (усвідомлення соціальної значущості майбутньої професії, обов'язок та відповідальність перед оточуючими); мотиви особистісної зацікавленості (бажання до самопізнання, самоствердження та самовдосконалення) [14].

Таким чином, більшість авторів, які досліджували структуру готовності до професійної діяльності, наголошують на тому, що варто говорити про дві складові розвитку студентів у період навчання у ВНЗ: професійну (операційно-технічну) та особистісну.

На сьогодні сформувалося уявлення про поняття “готовність до професійної діяльності” як сукупне психологічне новоутворення початкових етапів професіоналізації (довишівського та вишівського), яке складається зі спрямованості та здатності суб'єкта виконувати обрану професійну діяльність відповідно до нормативних вимог, які виникають до завершення професійного навчання. Визначено п'ять функціональних компонентів у структурі діяльності, таких як: гностичний; проектувальний; конструктивний; організаторський та комунікативний. До структури готовності включено професійні знання, уміння та навички, високі моральні якості, розумові та фізичні сили, високу емоційно-вольову стійкість.

Отже, базовими якостями фахівця з фізичного виховання, зокрема оздоровчого фітнесу, є: інтелектуальні, емоційно-вольові, психомоторні, насамперед швидкість процесів мислення, висока продуктивність розумової діяльності, емоційна стійкість, хороша вольова саморегуляція.

На нашу думку, професійна діяльність майбутніх фахівців з фізичного виховання, зокрема фахівців, які здійснюють професійну діяльність у фітнес-центрах, передбачає постійне особистісне й професійне зростання, накопичення досвіду та опанування новими технологіями, вдосконалення практичних умінь та навичок, творчої самореалізації тощо.

Мотиваційний критерій готовності майбутнього вчителя фізичної культури визначається як система усвідомлених та особисто привласнених потреб і мотивів удосконалення життєдіяльності на засадах самореалізації особистості в професійній сфері, яка передбачає правильний вибір професії, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку, самовиховання та самоосвіти до об'єктивно заданої програми професійного й особистісного розвитку. Мотивація є важливим компонентом готовності, оскільки впливає на створення необхідних відносин, настанов, досвіду особистості, професійно значущих якостей, досконалості в діяльності, майстерності, що забезпечує ефективність професійної діяльності.

Когнітивний компонент, на нашу думку, повинен відображати теоретичну обізнаність студентів щодо особливостей професійної діяльності в сучасних центрах

оздоровчого фітнесу: 1) знання про основні поняття оздоровчого фітнесу (фітнес, аеробіка, оздоровчий фітнес, здоров'я, здоровий спосіб життя, центр оздоровчого фітнесу); 2) знання про фізичне здоров'я, фізичну працездатність та про чинники, які впливають на їх формування та підтримання на оптимальному для індивіда рівні; 3) знання про анатомо-фізіологічні особливості осіб різних вікових груп; 4) знання про сучасні системи оздоровлення за допомогою використання фізичних вправ; 5) знання про концепції формування індивідуальних програм у сучасних центрах оздоровчого фітнесу; 6) знання про методику й організацію занять у сучасних центрах оздоровчого фітнесу. Саме тому, готовність майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту, які здійснюватимуть професійну діяльність у сучасних центрах оздоровчого фітнесу, на нашу думку, можлива за умов отримання знань про специфіку професійної діяльності фахівця.

Найбільш важливим фактором фізичної підготовленості майбутнього вчителя до професійної діяльності є формування в нього потреби у фізичному самовдосконаленні як елементі професійного самовиховання. Індивідуальна фізична підготовленість майбутніх фахівців з фізичного виховання відображає процес розвитку життєво важливих фізичних якостей, рівень фізичної працездатності; сформованість поведінкових установок на ведення здорового способу життя; дотримання режиму навчання та відпочинку. Специфічною особливістю роботи вчителя фізичного виховання є рухова діяльність, що визначається змістом самого предмета як уроків фізичної культури, так і позакласних спортивно-масових заходів.

В. О. Мамон зазначає, що самооцінка є одним з найважливіших показників професійної успішності, оскільки тільки за умови адекватної самооцінки молодий спеціаліст зможе працювати за моделлю "рівний–рівному" і здійснювати виховний вплив на учнів [16].

П. В. Харченко тлумачить поняття готовність до професійного саморозвитку як внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки особистості, спрямоване на її конструктивну взаємодію із зовнішнім світом шляхом отримання особистісно значущого й адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності, що є процесом, котрий не обмежується змістом набутого досвіду, а ґрунтується на актуалізованому прагненні до особистісного та професійного зростання [24].

На основі узагальнюючого структурно-логічного аналізу наявної інформації сформовано класифікацію рівнів готовності:

- 1) високий (самостійність у постановці й розв'язанні нових завдань, адекватність оцінки та самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення завдань умовах дефіциту часу тощо);
- 2) середній (середній рівень вияву наведених якостей);
- 3) низький (невміння самостійно ставити й розв'язувати важкі завдання, неадекватна оцінка та самооцінка професійно важливих особливостей та ін.).

Заключення

Отже, теоретичний аналіз проблеми формування готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в оздоровчих центрах показав, що розширення сфери діяльності фахівця з фізичного виховання вимагає спрямування професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання у ВНЗ на озброєння їх технологіями збереження й відновлення фізичного та психоемоційного здоров'я, функціонального стану організму людини, на оволодіння сучасними оздоровчими та профілактичними технологіями збереження й зміцнення здоров'я населення України.

Саме з таких позицій розглянуто сучасне середовище професійної діяльності фахівців з фізичного виховання, зокрема інструкторів з оздоровчого фітнесу.

Аналіз практичного досвіду дав змогу зробити висновок, що складовими індивідуальних програм відновлення та збереження фізичного й психоемоційного здоров'я індивіда в фітнес-центрах є фізичні вправи, різноманітні види сучасних фітнес-технологій, природні чинники.

На основі аналізу наукової літератури й вивчення діяльності фітнес-центрів як закладів професійної діяльності фахівців з фізичного виховання поняття “готовність майбутнього фахівця з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах” визначено як інтегративне утворення особистості, яке характеризується сукупністю мотиваційного, когнітивного, професійно-діяльнісного й самооцінного компонентів, що відображають розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця та результат оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями й навичками, які дадуть йому змогу спрямовувати свої зусилля на збереження та відновлення фізичного та психоемоційного здоров'я людини, підвищення її працездатності та поліпшення функціонального стану організму в процесі застосування засобів і сучасних технологій оздоровчого фітнесу й природних чинників у профілактично-оздоровчих і спортивно-оздоровчих закладах.

Визначено й обґрунтовано структурні компоненти готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах: мотиваційний – відображає мотивацію студентів до досягнення успіхів у професійній діяльності в фітнес-центрах; когнітивний – характеризує теоретичну обізнаність студентів щодо особливостей професійної діяльності фахівців з фізичного виховання в фітнес-центрах; професійно-діяльнісний – визначає професійно орієнтовані вміння й навички, фізичні якості студентів, необхідні для складання та реалізації індивідуальних програм збереження й відновлення фізичного та психоемоційного здоров'я й функціонального стану індивіда в фітнес-центрах; самооцінний – характеризує наявність комунікативних та організаторських схильностей у фахівців, які здійснюють професійну діяльність у фітнес-центрах, рівень їх привабливості для оточення.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових праць щодо проблеми формування готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в сучасних фітнес-центрах дав змогу з'ясувати недостатню теоретичну та методичну розробленість обраної теми. Готовність майбутнього фахівця з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах розглянуто як інтегративне утворення особистості, яке характеризується сукупністю мотиваційного, когнітивного, професійно-діяльнісного та самооцінного компонентів, що відображають розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця й результат оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями та навичками, які дадуть йому змогу спрямовувати свої зусилля на збереження та відновлення фізичного та психоемоційного здоров'я людини, підвищення її працездатності та поліпшення функціонального стану організму в процесі застосування засобів та сучасних технологій оздоровчого фітнесу й природних чинників у профілактично-оздоровчих та спортивно-оздоровчих закладах.

Література:

1. АЛЕКСЮК А. М. Педагогіка вищої освіти України: [підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навчальних закладів] / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 2008. – 560 с.

2. БАТИЩЕВА М. Р. Способи індивідуалізації та інтенсифікації занять оздоровчою гімнастикою та фітнесом із дівчатами-старшокласницями / М. Р. Батищева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 11. – С. 9-11.
3. БЕЛЬСЬКИЙ Я. Теоретичні та методичні основи підвищення ефективності праці вчителя фізичного виховання: монографія / Я. Бельський. – Пьотркув-Трибунальський: Вища Педагогічна Школа, 2009. – 438 с.
4. БУГЕРЯ Т. М. Використання міжпредметних зв'язків в удосконалюванні навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Т. М. Бугеря // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2016. – № 3. – С. 10-12.
5. ВОЛОШКО Л. Б. Діагностика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації / Л. Б. Волошко // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 9-10. – С. 58-61.
6. ГОГЛЮВАТА Н. О. Програмування фізкультурно-оздоровчих занять аквафітнесом з жінками першого зрілого віку: автореф. дис. канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02 / Н. О. Гоглювата. – К., 2011. – 19 с.
7. ДУДОРОВА Л. Ю. Організаційно-педагогічні умови формування здорового способу життя студентів в процесі фізичного виховання / Л. Ю. Дудорова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія». – 2015. – Вип. 15. – С. 132-137.
8. ДЬЯЧЕНКО М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Народна асвета, 2007. – 176 с.
9. ЄЖОВ В. В. СПА-технології у відновлювальній медицині та курортології: стан та перспективи розвитку в Україні [Електронний ресурс] / В. В. Єжов, О. А. Гоженко, С. Н. Бучинський. – Режим доступу до ресурсу: <http://sankurort.ua/uk/4/22/31/>.
10. ЗЕНЧЕНКОВ І. П. Духовні цінності фахівців фізичної реабілітації / І. П. Зенченков // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 11. – С. 175-178.
11. ИВАЩЕНКО Л. Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л. Я. Ивашенко, А. Л. Благий, Ю. А. Усачев. – К.: Науковий світ, 2013. – 198 с.
12. ІВАНОВА Л. І. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. праць. – К.: Міленіум, 2015. – Вип. 1. – С. 63-73.
13. КІБАЛЬНИК О. Зміст фітнес-технології для підвищення рухової активності підлітків / О. Кібальник // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць. – 2012. – №. 2. – С. 42-46.
14. КУЦ О. Інтеграція цінностей фізичної культури у професійній підготовці педагога з фізичного виховання / О. Куц, М. Третьяков, І. Лапичак // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 15. – С. 119-124.
15. КУЧМИСТИЙ С. Принципи створення СПА-програм / С. Кучмистий, К. Казимиrowa // Les Nouvelles Esthetiques (Україна): СПА-зона. – 2010. – № 1 (59). – С. 86-88.
16. МАМОН В. О. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування / В. О. Мамон // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Серія “Педагогічні науки”. – 2011. – Вип. 8. – Ч. II. – С. 172-176.

17. МІХЕЄНКО О. І. Формування структури цінностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації / О. І. Міхєєнко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – 2013. – Вип. 3-4. – С. 24-29.
18. МОРОЗ О. О. Корекція маси та складу тіла жінок 21-35 років засобами оздоровчого фітнесу: автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / О. О. Мороз. – К., 2011. – 19 с.
19. ПЕТУНІН О. В. Теоретичні основи підготовки студентів до професійної діяльності вчителя фізичної культури / О. В. Петунін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2011. – 137 с.
20. ПОГОНЦЕВА О. В. Особливості підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до роботи у сучасних оздоровчих центрах / О. В. Погонцева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 10. – С. 177-179.
21. СУЩЕНКО Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2013. – 442 с.
22. *Теорія і методика фізичного виховання: підручник: у 2 т. / за ред. Т. Ю. Круцевич.* – К.: Олімп. література, 2008. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – 392 с.
23. ТРЕФИЛОВ В. А. Формирование физической готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности / В. А. Трефилов, А. И. Дубровский // Теория и практика физической культуры. – 2012. – № 7. – С. 49-50.
24. ХАРЧЕНКО П. В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога / П. В. Харченко // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ. – 2011. – Вип. 6. – С. 75-83.
25. ХРИСТОВА Т. Є. Педагогічні умови підготовки вчителя фізичної культури до виховної роботи зі школярами / Т. Є. Христова, С. М. Луцай // *Aplikované vědecké novinky – 2017: materiály XIII Mezinárodní vědecko - praktická konference (22-30 červenců 2017 g., Praha).* – Praha: Education and Science, 2017. – Vol. 3. – S. 60-62.
26. ХРИСТОВА Т. Є. Специфіка формування готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання до професійної діяльності в фітнес-центрах / Т. Є. Хотстова, Н. О. Богачова // *Strategiczne pytania światowej nauki - 2017: materiały XIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (07-15 lutego 2017 roku, Przemyśl).* – Przemyśl: Nauka i studia, 2017. – T. 5: Pedagogiczne nauki. Fizyczna kultura i sport. – S. 82-84.
27. KHRYSTOVA T. E. Strengthening the health of elder school-age children in the process of self-education by physical education / T. E. Khrystova, S. I. Detsyura // *Strategiczne pytania światowej nauki: materiały XIV Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (07-15 lutego 2018 roku, Przemyśl).* – Przemyśl: Nauka i studia, 2018. – Vol. 4. Filologiczne nauki. Fizyczna kultura i sport. – S. 56-58.

Author Information:

*Tetiana Khrystova – Doctor of Biological Sciences, Professor, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Hetmanska, 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine.
phone +38-098-212-68-47.
E-mail: fizreabznu@gmail.com.*

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

SPECIAL EDUCATION

NÁZORY UČITEĽOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL V PREŠOVSKOM A KOŠICKOM KRAJI NA VYBRANÉ OBLASTI INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

OPINIONS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN PRESOV AND KOSICE REGION ON SELECTED TOPICS IN INCLUSIVE EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Dávid Gaľa, Lucia Mikurčíková

David Gala, Lucia Mikurcikova

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách. Cieľom prieskumu bolo zistiť názory učiteľov základných škôl v Prešovskom a Košickom kraji na vybrané otázky inkluzívnej edukácie. Výberový súbor tvorilo 91 učiteľov základných škôl Prešovského a Košického kraja. Podľa výsledkov prieskumu mala väčšina respondentov v minulosti skúsenosti so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a podľa väčšiny respondentov je v procese vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných školách nutné posilnenie motivácie pedagogických zamestnancov, ale aj lepšie materiálne a personálne vybavenie.

Annotation

Article focuses on education of students with special educational needs in elementary schools. The aim of the survey was to identify opinions of elementary school teachers in the Presov and Kosice region on selected issues of inclusive education. The research sample consisted of 91 elementary school teachers in Presov and Kosice region. According to research results, most of the respondents had experience with education of students with special educational needs and according to the majority of respondents it is necessary to strengthen the motivation of pedagogical staff in elementary schools, as well as better material and personal equipment.

Kľúčové slová: Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Základná škola. Školská integrácia. Inkluzívne vzdelávanie.

Key words: Student with special educational needs. Special educational needs. Elementary school. School integration. Inclusive education.

1. Teoretické východiská

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ďalej ŠVVP) definuje § 2, písmeno i) zákona č. 245/2008, Z. z., ako požiadavku na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti. Deti a žiaci so ŠVVP sa podľa spomínaného zákona majú možnosť vzdelávať na Slovensku v troch základných formách, a to v školách pre deti/žiacov so zdravotným znevýhodnením, teda v tzv. špeciálnych školách alebo v tzv. ostatných školách, kde môže byť dieťa/žiak so ŠVVP zaradený/á do špeciálnych tried, ktoré sa zriaďujú pre deti/žiacov s rovnakým druhom zdravotného znevýhodnenia alebo v triedach a výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy.

Zákon č. 245/2008 Z. z., však umožňuje aj ďalšie možnosti vzdelávania dieťaťa/žiaka so ŠVVP, ktorá by mala vychádzať z jeho individuálnych foriem tým, že napríklad pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach pri základných školách umožňuje časť výchovno-vzdelávacieho procesu uskutočňovať v triede spolu s ostatnými žiakmi základnej školy, čím tak môže žiak so ŠVVP absolvovať niektoré predmety alebo činnosti mimo špeciálnu triedu. Tu je dôležité upozorniť na ďalšiu skutočnosť deklarovanú v § 3 školského zákona č. 245/2008 Z. z., a to na princípy výchovy a vzdelávania, kde sa okrem iného hovorí o rovnoprávnosti prístupu v výchove a vzdelávaní so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie.

Pri rozhodovaní sa pre optimálnu formu vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP je potrebné vychádzať z konceptu tzv. najmenej obmedzujúceho prostredie (LRE – Least Restrictive Environment), podľa ktorého by sme mali hľadať pre dieťa/žiaka so ŠVVP také prostredie, ktoré bude poskytovať dostatočné možnosti na jeho rozvoj, no zároveň bude najmenej obmedzujúcim prostredím z hľadiska inkluzívnych možností (Hrebeňárová, 2015).

V súčasnom trende vytvárania nového školstva patrí k jeho základným prvkom inkluzívne vzdelávanie. Je súčasťou nielen slovenského, ale celoeurópskeho kontextu. Súvisí s narastajúcim počtom detí a žiakov so ŠVVP a jeho výsledkom má byť úspešné zapojenie jedinca do spoločenského a pracovného života v spoločnosti. Spoločnosť by preto mala vytvárať možnosti pre školy a podporovať inkluzívny prístup na školách. Podpora inkluzívneho vzdelávania zahŕňa viaceré nástroje a nemala by sa zúžiť len na materiálne a personálne zabezpečenie, ale aj na zmenu spoločenského vnímania inkluzívneho vzdelávania, vytváranie priestoru na jej prijatie, postojov, prístupov a pod.

Edukácia detí a žiakov so ŠVVP si v akejkoľvek forme vzdelávania vyžaduje špeciálnopedagogický podporný servis, ktorý by sa mal podľa Michalíka, Baslerovej, Felcmanovej a kol. (2015) týkať podporných opatrení v nasledujúcich oblastiach, a to v oblasti organizácie vyučovania, modifikácie vyučovacích metód a foriem, intervencií zameraných na spoluprácu školy s rodinou, rozvoj jazykových kompetencií, špecifických zručností a poznávacích funkcií, oblasti zameranej na pomôcky, a to didaktické, ale aj kompenzačné a reedukačné pomôcky, úpravy obsahu vzdelávania, hodnotenia, prípravy na vyučovanie, zdravotnej a sociálnej podpory, práce s kolektívom a úpravy prostredia. V podmienkach inkluzívneho vzdelávania je dôležitou podmienkou efektívnej inkluzívnej edukácie zabezpečenie viacerých podmienok, ktoré by sa podľa Tannenbergerovej (2018) mali týkať štyroch základných dimenzií, a to oblasti kultúry, ktorá zahŕňa aj oblasť legislatívy a rozličných prístupov, prijatia všetkých študentov z daného okolia, ďalej dimenziu týkajúcu sa materiálnych, organizačných a personálnych podmienok, taktiež dimenziu týkajúcu sa praxe a priebehu edukácie, v ktorej sa budú používať rozličné didaktické metódy, zapojenie

všetkých študentov do procesu učenia a v neposlednom rade dimenziu vzťahov, komunikácie a kooperácie.

Ovplyvniť vnímanie a prijatie myšlienok inkluzívneho vzdelávania môžu riaditelia škôl, ktorí prezentujú víziu školy aj v oblasti inkluzívnej edukácie, ale predovšetkým zamestnanci, ktorí vytvárajú podmienky na to, aby inkluzívne vzdelávanie bolo efektívne. V súčasnosti sa však viac stretávame s negatívnymi postojmi, a to nielen učiteľov základných škôl na otázky tzv. školskej integrácie, ktorú vymedzuje zákon č. 245/2008 Z. z., či inkluzívnej edukácie, ale aj s ich nedostatočnou pripravenosťou na túto formu vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP, či ich prevládajúcimi obavami. Pedagógovia, ktorí učia v inkluzívnej škole, sa musia prispôbovať novým podmienkam a kladú sa na nich vysoké nároky. Preto inkluzívna edukácia žiakov vyvoláva u mnohých pedagógov skôr negatívne postoje.

2. Cieľ prieskumu

Cieľom realizovaného prieskumu bolo zistiť názory vybranej skupiny učiteľov základných škôl na inkluzívne vzdelávanie žiakov so ŠVVP, spoluprácu medzi učiteľmi a podporným tímom v oblasti inkluzívneho vzdelávania a na nutnosť zmien pre efektívne vzdelávanie žiakov so ŠVVP v základných školách.

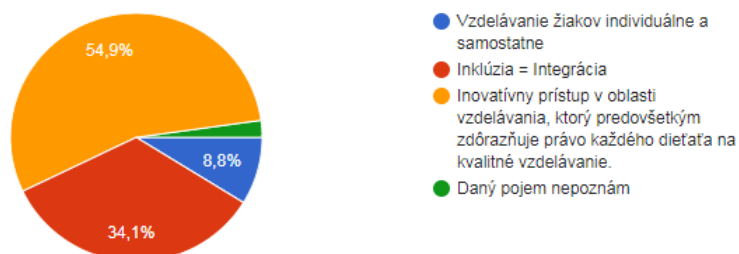
3. Metodika prieskumu

Výberový súbor tvorilo 91 učiteľov základných škôl z Prešovského a Košického kraja, z toho 32 (35,2 %) mužského pohlavia a 59 (64,8 %) ženského pohlavia.

V prieskume bola použitá metóda dotazníka, ktorý sme administrovali elektronickou formou. V prvej časti dotazníka sme otázkami zisťovali základné anamnestické údaje. Ďalšie otázky smerovali na zisťovanie informácií o inkluzívnom vzdelávaní. Respondenti odpovedali na rôznorodé otázky zamerané na inkluzívne vzdelávanie žiakov so ŠVVP. Návratnosť dotazníka predstavovala 45,5 %.

4. Výsledky prieskumu

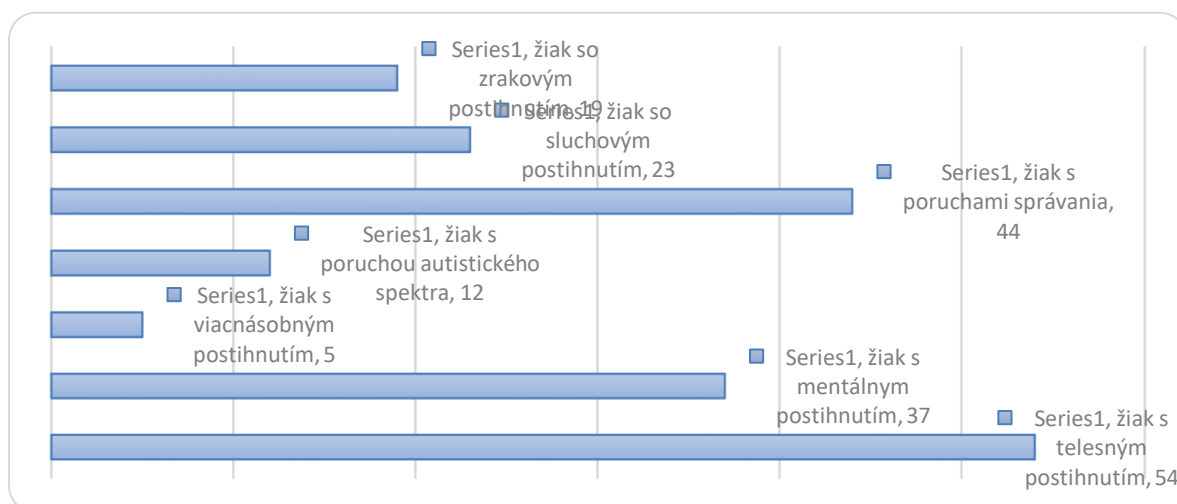
Učitelia základných škôl často rozlične chápu pojmy integrácia a inklúzia, preto sme sa ich pýtali, čo si predstavujú pod pojmom inkluzívne vzdelávanie. Otázka bola uzavretá, respondenti mali na výber zo štyroch možností. Správnu odpoveď uviedlo 50 respondentov (54,9 %), čo hodnotíme ako pozitívne zistenie, 31 respondentov (34,1 %) uviedlo, že integrácia sa rovná inklúzii. V danej otázke bola aj možnosť nesprávnej odpovede, na ktorú nám odpovedali 8 (8,8 %) respondenti a 2 (2,2 %) respondenti uviedli, že daný pojem nepoznajú.



Graf 1. Chápanie pojmu inklúzia respondentmi

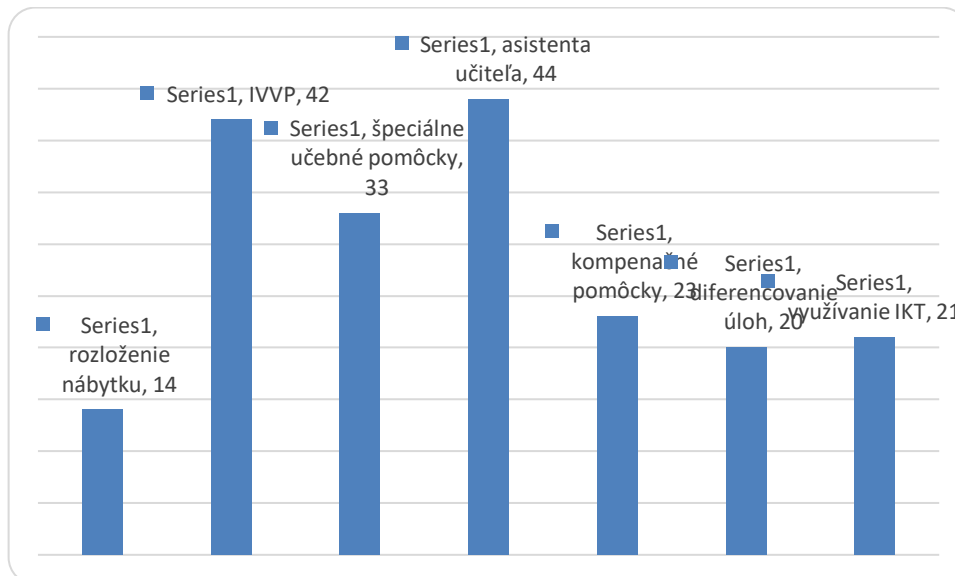
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Hlavnou myšlienkou inkluzívneho vzdelávania je vzdelávať všetkých žiakov rovnako bez rozdielov. V ďalšej otázke, sme sa pýtali respondentov „Akého žiaka si viete predstaviť vzdelávať formou inklúzie“. V danej otázke si mohli respondenti vybrať z viacerých možností. Najviac respondentov (n = 54, 60 %) uvádzalo, že si vedia predstaviť takto vzdelávať žiaka s telesným postihnutím, 44 respondentov (48,9 %) odpovedalo, že si takto vedia predstaviť vzdelávať žiaka s poruchami správania. Najmenší počet odpovedí sme zaznamenali pri žiakovi s viacnásobným postihnutím, ktorých si vie predstaviť vzdelávať v procese inkluzívnej edukácie len 5 respondentov (5,6 %).



Graf 2. Názory na vzdelávanie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Respondentov sme sa taktiež opýtali, či už pracovali so žiakom so ŠVVP. Až 80 respondentov (87,9 %) s takýmto žiakom v minulosti pracovalo, 11 respondentov (12,1 %) doteraz skúsenosť so vzdelávaním žiakov so ŠVVP nemalo.

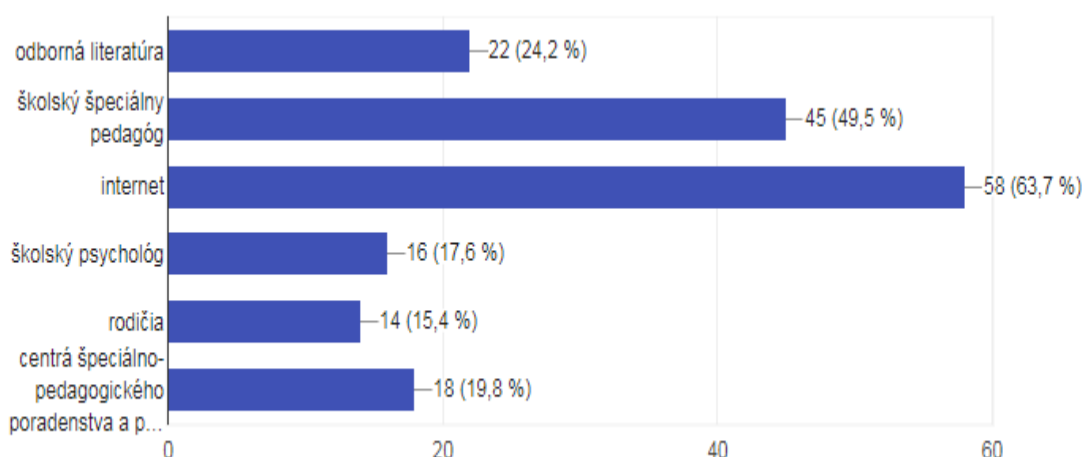


Graf 3. Úprava podmienok pre žiakov
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Respondentov (n = 80, 87,9 % všetkých respondentov výberového súboru), ktorí uviedli spoluprácu so žiakmi so ŠVVP sme sa následne opýtali, „ako upravovali podmienky pre daného žiaka“. Mali na výber z možností, prípadne mohli dopísať inú odpoveď. Túto

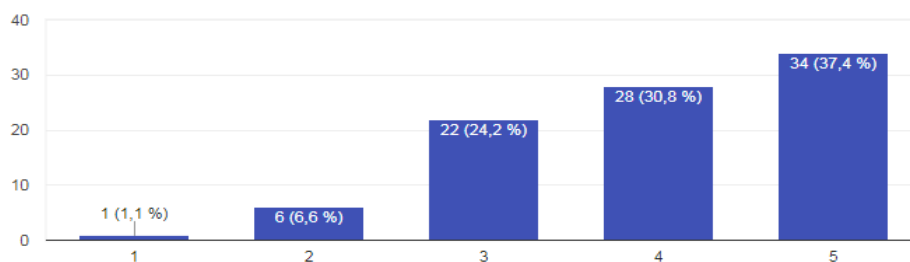
možnosť žiaden respondent nevyužil. Respondenti (n = 44, 45,3 %) najčastejšie uvádzali účasť asistenta učiteľa na vyučovacom procese. Medzi jednu z ďalších najčastejších odpovedí patrilo aj zavádzanie individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu (n = 42, 51,9 %). Medzi ďalšie odpovede bolo zaradené aj využitie špeciálnych učebných pomôcok (n = 33, 40,7 %) a kompenzačných pomôcok (n = 23, 28,4 %), ktoré bližšie respondenti nešpecifikovali, využívanie IKT (n = 21, 25,9 %) a rozloženie nábytku (n = 14, 17,3 %).

Súčasťou vzdelávania žiakov so ŠVVP je dôležitým predpokladom poznať ich špecifické potreby. Preto je podstatné neustále vzdelávanie a zisťovanie informácií o daných druhoch ŠVVP. Preto sme sa respondentov pýtali „Odkiaľ čerpáte informácie o špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiakov?“. Medzi najčastejšie zdroje podľa nich patrí internet a rôzne využívanie stránok o vzdelávaní (n = 58 respondentov, 63,7 %), stretnutia so špeciálnym pedagógom (n = 45, 49,5%), odborná literatúra (n = 22, 24,2 %), centrá špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie (n = 18, 19,8 %), čerpanie informácií od školského psychológa (n = 16, 17,6 %). Na poslednom mieste respondenti uviedli, že informácie čerpajú aj od rodičov (n = 14, 15,4 %).



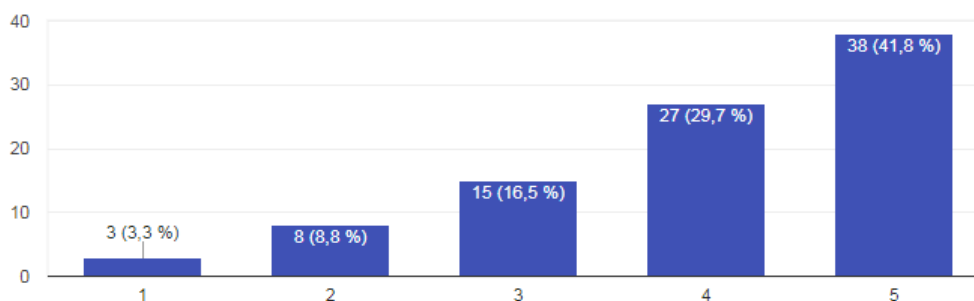
Graf 4. Zdroje informácií o žiakoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Keďže sme predpokladali u respondentov skúsenosť so vzdelávaním žiakov so ŠVVP, zaujímalo nás ako *hodnotia spoluprácu so špeciálnym pedagógom*. Odpoveď respondentov sa zaznamenávala do škály od 1 čo predstavovalo odpoveď „málo spokojný/á“ a 5 „veľmi spokojný/á“. Iba 34 pedagógov (37,4 %) uviedlo, že sú veľmi spokojní so spoluprácou so špeciálnym pedagógom. Iba jeden respondent (1,1 %) uviedol, že je nespokojný so spoluprácou. Podľa uvedeného grafu nižšie, môžeme vidieť, že spolupráca pedagógov zapojených do výskumu so špeciálnym pedagógom je na dobrej úrovni.



Graf 5. Hodnotenie spolupráce so špeciálnym pedagógom
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Súčasťou podpory pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP je aj asistent učiteľa. Aj tu sme sa respondentov pýtali „Ako hodnotíte spoluprácu s asistentom učiteľa/pedagogickým asistentom?“ Respondenti taktiež uvádzali svoje odpovede do škály hodnotenej od 1 („málo spokojný/á“) až 5 („veľmi spokojný/á“). Veľmi spokojných bolo až 38 respondentov (41,8 %). Podľa odpovedí boli len traja respondenti (12,1 %) nespokojní so spoluprácou s asistentom učiteľa.



Graf 6. Hodnotenie spolupráce s asistentom učiteľa
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Na to, aby inkluzívne vzdelávanie žiakov bolo úspešné má veľký podiel aj škola, ktorú žiaci navštevujú. Vedenie školy a pedagógovia môžu mať odlišné názory na to, či je spolupráca medzi nimi na dostatočnej úrovni. Nasledujúca otázka sa zameriavala na spoluprácu s vedením školy v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Respondenti uvádzali svoje odpovede opäť prostredníctvom škály od 1 („málo spokojný/á“) až 5 („veľmi spokojný/á“). Veľmi spokojných bolo 18 respondentov (19,8 %). Pomocou zaznamenaných odpovedí, môžeme tvrdiť, že spolupráca respondentov s vedením školy je skôr na priemernej úrovni.

V rámci dotazníkového prieskumu nás zaujímali aj návrhy jednotlivých respondentov na efektívnu inkluzívnu edukáciu žiakov so ŠVVP. Preto súčasťou dotazníka bola otázka „Aké máte návrhy na efektívnu inklúziu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami?“. Táto otázka bola s uzavretými možnosťami, prípadne respondenti mohli formou odpovedí „iné“ uviesť vlastné návrhy na zlepšenie efektívnosti. Na túto otázku mohli respondenti odpovedať uvedením viacerých možností. Najvyšší počet odpovedí, tvorila odpoveď vyššie platové ohodnotenie učiteľa ($n = 53$, 58,2 %), nasledovalo zabezpečenie nových špeciálno-pedagogických pomôcok ($n = 48$, 52,7 %), lepšia vybavenosť tried ($n = 42$, 46,2 %). Okrem materiálneho vybavenia tried a pomôcok, respondenti vidia možnosť zlepšenia pri vyššom počte asistenti žiaka ($n = 35$, 38,5 %) a asistentov učiteľa ($n = 27$, 29,7 %). V prípade organizačnej časti takéhoto vzdelávania, zaznamenané odpovede sa týkali aj skrátenia pracovnej doby učiteľov, ktorí v inkluzívnych triedach pracujú ($n = 28$, 30,8 %) a jedným z návrhov bol aj nižší počet žiakov v triedach ($n = 25$, 27,5 %).

Záver

Prieskum realizovaný na vybranej skupine respondentov predstavuje malú sondu do priebehu vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných školách. Aj keď si uvedomujeme potrebu rozsiahlejšej výskumnej štúdie zaoberajúcej sa hodnotením kvality inkluzívnej edukácie, výsledky prieskumu naznačujú, že vzhľadom na to, že väčšina respondentov uviedla skúsenosť so vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vyučovacom procese, oslovení respondenti poukazujú na potrebu zmien a širšej špeciálnopedagogickej podpory v tomto procese.

Jednou z dôležitých podmienok zefektívnenia vzdelávania žiakov so ŠVVP v základných školách je posilnenie špeciálnopedagogickej podpory v oblasti personálnych podmienok.

Nutnosťou je zabezpečenie kvalifikovaných asistentov učiteľa, ale aj väčšieho počtu školských špeciálnych pedagógov na jednej základnej škole, predovšetkým pri vyššom počte žiakov so ŠVVP. Dalším dôležitým aspektom efektívneho procesu vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na základných školách je lepšie zabezpečenie podmienok nielen v oblasti materiálneho vybavenia, ale aj pripravenosti učiteľov na využívanie rozmanitých vyučovacích metód a prístupov, tak aby do vyučovacieho procesu učelia vedeli efektívne zapojiť aj žiakov so ŠVVP. V oblasti metód práce v inkluzívnych triedach je jednou z možností pre vytvorenie väčšej podpory sociálnej inklúzie všetkých žiakov v triede metóda skupinovej práce a kooperatívneho vyučovania, ktorej využitie podľa Kožárovej a Tomovčíkovej (2017) je možné napríklad vo fáze precvičovania a upevňovania poznatkov a zručností, pri aktivitách ako je prednes krátkeho výkladu jedného žiaka, spoločne precvičovanie učiva žiakmi alebo vytvorenie plagátu, prezentácie alebo videa, ktoré má za následok to, že žiaci vysvetlia nové učivo ďalším skupinám. Medzi ďalšie efektívne stratégie môže patriť aj tandemové vyučovanie, rovesnícka pomoc, tútoring, princíp diferenciacie a individualizácie, projektové vyučovanie a ďalšie (Hrebeňárová, 2016).

Zoznam bibliografických odkazov:

- HREBEŇÁROVÁ, L. 2015. Inkluzívna edukácia žiakov s viacnásobným postihnutím. In: Hrebeňárová, L., Hučík, J., Hučíková, A., Žolnová, J. *Vybrané oblasti inkluzívnej edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom vzdelávaní*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 125 – 173. ISBN 978–80–555–1457–4.
- HREBEŇÁROVÁ, L., 2016. *Edukácia osôb s viacnásobným postihnutím*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978–80–555–1694–3.
- KOŽÁROVÁ J., TOMOVČÍKOVÁ M., 2017. *Spolupráca pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v systéme inkluzívnej podpory detí a žiakov*, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava. ISBN 978–80–565–1429–0.
- MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol., 2015. *Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978–80–244–4675–2.
- TANNENBERGEROVÁ, M., 2018. Indicators – How Can I Recognize an Inclusive School? In: Tannenbergerová, M., Fučík, P., Pančocha, K., Vrubel, M. *Evaluation of School Inclusion. Mission (Im)possible*. New York, Münster: Waxmann, pp. 34 – 50. ISBN 978–3–8309–3771–5.
- Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online] [cit. 2017-10-03]. Dostupné na internete: <<http://www.minedu.sk/data/att/8206.pdf>>.

Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu APVV-0851-12 „Osobnostné a sociálne faktory školskej úspešnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach inklúzie (OSFa)“ (2013 – 2016)

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

Author's Information:

Mgr. David Gala, Elementary school, Staničná 13, 040 01 Košice, Slovak republic
PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D, BCBA, Department of Special Education, University of Presov in Presov, Faculty of Education, 17. novembra 15, 080 01, Presov, Slovak republic
E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk.

KOGNITÍVNA STIMULÁCIA ŽIAKOV Z MARGINALIZOVANÝCH RÓMSKYCH KOMUNIT NA ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

COGNITIVE STIMULATION OF STUDENTS FROM MARGINALISED ROMA COMMUNITIES AT A SPECIAL ELEMENTARY SCHOOL

Bibiána Hlebová

Bibiana Hlebova

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá problematikou stimulácie kognitívnych funkcií žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v mladšom školskom veku. Výskumný cieľ spočíva v overovaní efektívnosti kognitívneho stimulačného programu, zostaveného na základe dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) a zameraného na skvalitnenie úrovne perцепčných a kognitívnych funkcií v procese učenia sa a správania žiakov, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy.

Annotation

Study deals with the issue of cognitive function stimulation in students from marginalised Roma communities with mild intellectual disabilities in younger school age. Research objective is to verify the effectiveness of cognitive stimulation programme based on the dynamic assessment of cognitive functions (sorting, sequential auditee memory, short-term visual memory, supplementing sequential patterns, perspective taking, verbal planning) and focused on improvement of the level of perceptive and cognitive functions in a learning process of students from marginalised Roma communities with mild intellectual disabilities, educated in the 4th grade at a special elementary school.

Kľúčové slová: *Kognitívne funkcie. Dynamické hodnotenie. Pozorovanie správania sa. Žiak z marginalizovaných rómskych komunít. Špeciálna základná škola.*

Key words: *Cognitive functions. Dynamic assessment. Behaviour observation. Student from marginalised Roma community. Special elementary school.*

Úvod

V súčasnosti sa dostávajú do popredia kognitívne intervenčné prístupy, ktoré odštartovali výskumné práce zástancov dynamického hodnotenia Feursteina, Tzuriela, Sterberga, Lidzovej, Haywooda (Kovalčíková, 2010). V dôsledku toho sa predmetom záujmu mnohých odborníkov stali kognitívne programy Feursteina (*Štruktúrna kognitívna modifikovanosť a skúsenosť sprostredkovaného učenia*), Nyborga (*Model konceptuálneho vyučovania*) a

Buckleya (Portsmouthský systém osvojovania si jazykových zručností v ranom veku) (In: Lebeer 2006). Jednotlivé prístupy už boli experimentálne overované odborníkmi po celom svete, prínosné zistenia prinášajú zahraniční odborníci ako napr. Blagg (1991), Málková (2006, 2008), Kozulin et al. (2010), u nás Duchovičová (2011), Babulicová (2012). Podstata dynamického hodnotenia nespočíva v hľadaní úrovne nedostatkov, ale všetkých predpokladov, ktoré sú nevyhnutné pre úspešnú adaptáciu (Feuerstein et al., 2002). Autori Feuerstein et al. (2002, 2008) zavádzajú pojem *štruktúrna kognitívna modifikovanosť* (angl. *structural cognitive modifiability*), ktorým chápú unikátnu prednosť ľudského bytia na zmeny a schopnosť adaptovať sa týmto zmenám mozgu počas životných situácií. Metóda vychádza z teórie štruktúrnej kognitívnej modifikovanosti, skúsenosti sprostredkovaného učenia, dynamického vyšetrenia a inštrumentálneho obohacovania (Feuerstein, 2008). Aj ďalší autori uvedomujú a rešpektujú isté limity žiakov so zníženým intelektom v tomto kontexte vypracovali v roku 1957 program FIE (Feuersteinovo inštrumentálne obohatenie) (Feuerstein et al., 2009), ktorý rešpektuje tieto špecifiká, ale naďalej stavia na svojej filozofii kognitívnej modifikovanosti. Metóda akcelerovala myslenie, zvyšuje efektivitu učenia, učí pracovať deti s deficitmi, prináša schopnosť vytvoriť si stratégiu na riešenie úloh, upevňuje sebadôveru, odstraňuje z práce impulzivitu a strach z chyby či neúspechu, rozvíja vyjadrovanie a rešpektovanie iných názorov a pomáha lepšie sa orientovať vo vlastnom živote (In: Pokorná, 2008).

Kognitívna teória tak vyvracia zastarané hypotézy, ktoré prezentovali názor, že žiak so zníženým intelektom nedokáže rozvíjať zložité myšlienkové procesy a kognitívne funkcie. To potvrdzujú aj Sindelarová (2007), Pokorná (2008), Medina (2012), ktorí zastávajú názor, že poškodenie mozgu, ktoré sa prejaví ako znížený intelekt (podpriemerné IQ) ešte neznamená, že aj kognitívne procesy (pozornosť, vnímanie, pamäť, myslenie) musia byť podpriemerné. Naopak, zdôrazňujú, že práve napr. čiastkové funkcie mozgu predikujú a ovplyvňujú úspech žiaka v škole viac než intelekt, čo reflektujú vo svojich výskumoch aj Stanovich (1986) a Perfetti, Lesgold (1977, In: Blachman, 1991), Siegelová (1999, In: Pokorná, 2010), Wagner (1986), Wagner, Torgesen (1987), Williams (1986) (In: Pokorná, 2010), Feuerstein et al. (2002, 2008). Problematika stimulácie kognitívnych funkcií žiakov (aj so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami) bola súčasťou výskumných štúdií mnohých ďalších autorov ako napr. Hlebová (2018a, 2018b), Hlebová a kol. (2016), Hlebová, Ďordovičová (2015), Hlebová, Ďordovičová, Palková (2014, 2015a, 2015b), Hlebová, Vojteková (2017, 2018), Kovalčíková (2010, 2017), Kovalčíková a kol. (2009, 2015a, 2015b, 2015c), Liptáková a kol. (2011), Liptáková (2012), Mertin, Krejčová (2016), Lidz, Jepsen, Krejčová (2014), Pokorná (2008).

V štúdiu prezentujeme metodiku a výsledky čiastkového výskumu realizovaného na špeciálnej základnej škole v edukácii žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v mladšom školskom veku.¹

1. Metodika výskumu

V rámci realizovaného výskumu formulujeme **výskumný problém**: *Existuje diagnostický nástroj na meranie a stimuláciu perцепčných a kognitívnych funkcií žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, podporujúci ich proces učenia sa a správania na špeciálnej základnej škole vo vzdelávacom variante A?*

Z výskumného problému vyplynuli pre nás nasledujúce **výskumné otázky**:

¹ Podrobnejšie In: Hlebová, 2018a, 2018b; Hlebová, Vojteková, 2018.

1. *Aké sú deficity v kognitívnych funkciách žiakov z marginalizovaných rómskych komunít diagnostikované na základe dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A?*
2. *Ako môže ovplyvniť metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) úroveň percepčno-kognitívnych funkcií žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A?*
3. *Ako môže ovplyvniť metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) úroveň správania sa žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A?*

Výskumný cieľ spočíva v overovaní efektívnosti kognitívneho stimulačného programu, zostaveného na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) a zameraného na skvalitnenie úrovne percepčných a kognitívnych funkcií v procese učenia sa a správania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A.

Na základe výskumného cieľa formulujeme nasledujúce **hypotézy výskumu**:

Hypotéza 1: *Navrhnutý kognitívny stimulačný program má pozitívny vplyv na úroveň percepčných a kognitívnych funkcií žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, tzn., že žiaci budú v dôsledku implementácie kognitívneho stimulačného programu vykazovať menej chýb v kognitívnych funkciách vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.*

Hypotéza 2: *Navrhnutý kognitívny stimulačný program má pozitívny vplyv na úroveň správania sa žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, tzn., že žiaci budú v dôsledku implementácie kognitívneho stimulačného programu vykazovať pozitívne prejavy správania sa vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.*

Dedukcia z hypotéz 1, 2, 2.1, 2.2, 2.3: Pri overovaní hypotéz vychádzame z predpokladu, že vplyvom zostaveného kognitívneho stimulačného programu, na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií ACFS-cz (2014), zaznamenáme u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia rozvoj ich percepčných a kognitívnych funkcií vrátane prejavov pozitívneho správania sa v edukačnom procese. Súčasne vychádzame z predpokladu, že jedným z dôležitých pilierov zvyšovania školskej úspešnosti žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (aj s mentálnym postihnutím) sú percepčné (vizuálne a auditívne vnímanie) a kognitívne funkcie (pozornosť, pamäť, myslenie). Svoje predpoklady opierame aj o výsledky z výskumov autorov v domácom i zahraničnom kontexte ako napr. Hlebová (2018a, 2018b), Hlebová a kol. (2016), Hlebová, Ďordovičová (2015), Hlebová, Ďordovičová, Palková (2014, 2015a, 2015b), Hlebová, Vojteková (2017, 2018), Kovalčíková (2010, 2017), Kovalčíková a kol. (2009, 2015a, 2015b, 2015c), Liptáková a kol. (2011), Liptáková (2012), Mertin, Krejčová (2016), Lidz, Jepsen, Krejčová (2014), Pokorná (2008).

Operacionalizácia premenných

V rámci výskumného zisťovania **nezávislé premenné** predstavuje zostavený *kognitívny stimulačný program* (overený vo výskume) a **vek žiaka**, **závislé premenné** predstavuje *úroveň percepčných a kognitívnych funkcií* (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) a *prejav správania sa žiakov*.

Charakteristika výskumných metód

Vo výskume aplikujeme výskumné metódy – *testovanie a pozorovanie*:

1. Dynamické testovanie kognitívnych funkcií ACFS-cz (Application of Cognitive Functions Scale, česká verzia, Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014) – dynamický nástroj inšpirovaný metódami Feuersteina a prístupom Vygotského, vyznačuje sa začlenením aktuálneho učiva do hodnotenia žiakov. ACFS je zložená zo šiestich škál, štyri z nich sú označované ako kľúčové – *triedenie, krátkodobá sluchová pamäť, krátkodobá zraková pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov*, doplnkové škály sú *preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*. Metóda dynamického testovania skúma mieru zlepšenia, ale aj celkovú reaktivitu voči intervencii, empiricky bola overená štúdiami, napr. u autorov Haywood a Lidz (2007, In: Mertin, Krejčová a kol., 2016).

Predmetom hodnotenia kognitívnych schopností žiakov v dynamickom testovaní je zistiť, nakoľko sú tieto schopnosti u daného žiaka zmeniteľné (do akej miery je možné ich rozvíjať a čo všetko k tomu potrebujeme). Dynamická diagnostika nám ponúka bohaté a konkrétne informácie o tom, čo a za akých podmienok sa dokáže žiak naučiť a ako mu v tom môžeme pomôcť. Pokiaľ intelektové statické testy hodnotia potenciál žiaka na základe jednorazového samostatného výkonu, ústrednou úlohou dynamického prístupu je orientácia na myšlienkový proces, ku ktorému dieťa dospelo, a to v reakcii na určitú pomoc dospelého. Princípom diagnostického záujmu nie je aktuálny výkon v súbore úloh, ale rozsah a charakter zmeny, ktorá nastane po aplikácii určitej intervenčnej stratégie. To znamená, do akej miery a akým spôsobom musíme žiakovi pomôcť, aby dokázal zvládnuť to, s čím si samostatne nevie poradiť. Toto považuje dynamický prístup za ukazovateľa skutočného rozumového potenciálu jedinca (Mertin, Krejčová a kol., 2016).

2. Štruktúrované pozorovanie správania sa žiaka – predstavuje formulár na hodnotenie správania sa žiaka, ktorý je súčasťou metodiky Dynamického testovania kognitívnych funkcií u detí ACFS-cz (Lidz, Jepsen, Krejčová, 2014). Vo výskume ho využijeme na pozorovanie správania sa žiaka v dimenziách – *sebaregulácia* (reguluje a/alebo potláča impulzívne reakcie), *vytrvalosť* (pri dokončení úlohy), *tolerancia a frustrácia* (pokračuje v úlohe aj napriek tomu, že miera náročnosti úlohy môže byť demotivujúca), *flexibilita* (skúša alternatívne riešenia alebo sa sám opravuje pri riešení úlohy), *motivácia* (výrazná odozva/reakcia alebo záujem o úlohu či materiál), *interakcia* (záujem o obojstrannú sociálnu interakciu), *odozva* (záujem o pomoc examinátora pri intervencii) pri dynamickom testovaní kognitívnych funkcií žiakov, ako aj pri aplikácii kognitívneho stimulačného programu.

Charakteristika výskumného súboru

Výskum sme realizovali na špeciálnej základnej škole, výberový súbor tvorili *žiaci z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia vo veku 11 rokov* (N = 4), ktoré sme spracovali ako prípadové štúdie, ich mená sme vo výskume pozmenili. Výber respondentov bol realizovaný na základe kvalifikovaného a zámerného výberu.

2. Aplikácia kognitívneho stimulačného programu

Pri tvorbe kognitívneho stimulačného programu sme vychádzali z metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií žiakov podľa diagnostického nástroja ACFS-cz (2014), ktorého cieľom bolo rozvíjanie perцепčných a kognitívnych funkcií (*triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*). Pri aplikácii stimulačného programu sme pracovali s východiskovým literárnym textom *Deti Slnka* – knižne spracovanou adaptáciou rovnomennej rómskej rozprávky od Hivešovej-Šilanovej (2014), v ktorej sme využili slovo a obraz (text a ilustráciu). Každému žiakovi sme zabezpečili vlastnú knihu (leporelo) a dostatok učebných pomôcok na riešenie jednotlivých úloh. Pri každej úlohe a intervencii sme žiaka neustále motivovali, pochvaľovali za snahu a povzbudzovali k výkonu. Naším cieľom bolo, aby žiak pri riešení úloh prežíval pozitívne emócie a úspech z dosiahnutých výsledkov.

Zostavený kognitívny stimulačný program sme v rámci výskumu realizovali v špeciálnopedagogickej praxi 4-krát týždenne (individuálna stimulácia = 45 min.), a to v priebehu dvoch mesiacov (apríl – máj 2017).

2.1 Výsledky intervencie počas aplikácie kognitívneho stimulačného programu

Obsahom je prezentácia výsledkov z intervencie od učiteľa počas aplikácie kognitívneho stimulačného programu, ktoré sme zaznamenali v jednotlivých subtestoch (*triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*) u jednotlivých prípadov (František, Daniel, Jaroslav, Roman).

Prípad František

Môžeme konštatovať, že žiak František nemal pri aplikácii stimulačného programu žiadne závažnejšie problémy pri riešení jednotlivých úloh, vedel ich vyriešiť s minimálnou intervenciou od učiteľa. Najlepšie zvládol úlohy zamerané na perцепčnú a kognitívnu funkciu – *sekvenčná sluchová pamäť*, kde získal plný počet bodov (50 z celkových 50). Žiak vyžadoval najväčšiu intervenciu pri kognitívnej funkcii – *preberanie perspektívy* (získal 25 bodov z celkových 40).

Prípad Daniel

Môžeme konštatovať, že žiak Daniel pri aplikácii stimulačného programu častejšie vyžadoval intervenciu od učiteľa, ktorá mu poskytla návod, ako vyriešiť úlohu správne. Najlepšie zvládol úlohy zamerané na perceptive a kognitívne funkcie – *krátkodobá vizuálna pamäť, dopĺňovanie sekvenčných vzorcov*, kde získal takmer plný počet bodov (49 z celkových 50). Žiak vyžadoval najväčšiu intervenciu pri kognitívnej funkcii – *preberanie perspektívy* (získal 25 bodov z celkových 40) a *verbálne plánovanie* (získal 34 bodov z celkových 40). Žiak nezískal plný počet bodov pri riešení úloh v žiadnom subteste.

Prípad Jaroslav

Môžeme konštatovať, že žiak Jaroslav nemal pri aplikácii stimulačného programu závažnejšie problémy pri riešení jednotlivých úloh, vyžadoval minimálnu intervenciu od učiteľa. Najlepšie zvládol úlohy zamerané na perceptive a kognitívne funkcie – *krátkodobá*

vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, verbálne plánovanie, kde získal plný počet bodov. Žiak vyžadoval najväčšiu intervenciu pri kognitívnej funkcii – *preberanie perspektívy*, kde získal 25 bodov (z celkových 40).

Prípad Roman

Môžeme konštatovať, že žiak Roman nemal pri aplikácii stimulačného programu závažnejšie problémy pri riešení jednotlivých úloh. Najlepšie zvládol úlohy s minimálnou intervenciou od učiteľa, ktoré boli zamerané na perцепčné a kognitívne funkcie – *sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, verbálne plánovanie*, kde získal plný počet bodov. Žiak vyžadoval najväčšiu intervenciu od učiteľa pri kognitívnej funkcii – *preberanie perspektívy*, kde získal 30 bodov (z celkových 40).

3. Výsledky z dynamického testovania kognitívnych funkcií

Obsahom je prezentácia výsledkov výskumu *kognitívnych funkcií* u jednotlivých prípadov žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (N = 4) na základe *vstupného dynamického testovania* (pred aplikáciou stimulačného programu) a *výstupného dynamického testovania* (po aplikácii stimulačného programu), ktoré sme realizovali na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií podľa diagnostického nástroja ACFS-cz (2014) v subtestoch – *triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*. Výsledky z dynamického testovania kognitívnych funkcií u jednotlivých prípadov sme vyhodnotili najprv opisom a následne v prehľadných tabuľkách (1, 2).

Prípad František

Na základe *vstupného dynamického testovania* závislej premennej *kognitívne funkcie* sme zistili, že žiak František nedosiahol najvyšší počet v žiadnom subteste, najnižší počet bodov dosiahol v subteste *preberanie perspektívy* (2 body z celkových 16) a *verbálne plánovanie* (4 body z celkových 15). Na základe *výstupného dynamického testovania* sme zistili, že žiak nedosiahol po absolvovaní intervencie (stimulačný program) najvyšší počet bodov v žiadnom subteste, najnižší počet bodov dosiahol v subteste *sekvenčná sluchová pamäť* (8 bodov z celkových 16) a *preberanie perspektívy* (8 bodov z celkových 16).

Na základe komparácie vstupného a výstupného merania môžeme konštatovať, že po aplikácii kognitívneho stimulačného programu nastalo u žiaka Františka minimálne zlepšenie vo všetkých subtestoch, najnižšie skóre zmeny sme zaznamenali v subteste *sekvenčná sluchová pamäť* (12,5 %), najvyššie skóre zmeny v subteste *triedenie* (50 %) (tabuľka 1, 2).

Prípad Daniel

Na základe *vstupného dynamického testovania* závislej premennej *kognitívne funkcie* sme zistili, že žiak Daniel nedosiahol najvyšší počet v žiadnom subteste, najnižší počet bodov dosiahol v subteste *preberanie perspektívy* (3 body z celkových 16). Na základe *výstupného dynamického testovania* sme zistili, že žiak dosiahol po absolvovaní intervencie (stimulačný program) najvyšší počet bodov v subtestoch *triedenie* (12 bodov z celkových 12), najnižší počet bodov dosiahol v subteste *preberanie perspektívy* (8 bodov z celkových 16).

Na základe komparácie vstupného a výstupného merania môžeme konštatovať, že po aplikácii kognitívneho stimulačného programu nastalo u žiaka Daniela zlepšenie v každom

subteste, najnižšie skóre zmeny sme zaznamenali v subteste *sekvenčná sluchová pamäť* (6,25 %), najvyššie skóre zmeny v subteste *krátkodobá vizuálna pamäť* (35,71 %) (tabuľka 1, 2).

Prípad Jaroslav

Na základe vstupného dynamického testovania závislej premennej kognitívne funkcie sme zistili, že žiak Jaroslav dosiahol v subteste *doplňovanie sekvenčných vzorcov* najvyšší počet (18 bodov z celkových 18), najnižší počet bodov dosiahol v subteste *preberanie perspektívy* (2 body z celkových 16). Na základe výstupného dynamického testovania sme zistili, že žiak dosiahol po absolvovaní intervencie (stimulačný program) najvyšší počet bodov v subtestoch: *triedenie* (12 bodov z celkových 12), *doplňovanie sekvenčných vzorcov* (18 bodov z celkových 18), najnižší počet bodov dosiahol v subteste *sekvenčná sluchová pamäť* (11 bodov z celkových 16).

Na základe komparácie vstupného a výstupného merania môžeme konštatovať, že po aplikácii kognitívneho stimulačného programu nastalo u žiaka Jaroslava najvýraznejšie zlepšenie v subteste *preberanie perspektívy* (13 bodov z celkových 16) a v subteste *krátkodobá vizuálna pamäť* (12 bodov z celkových 14). Najnižšie skóre zmeny sme zaznamenali v subteste *sekvenčná sluchová pamäť* (12,5 %), najvyššie skóre zmeny v subteste *preberanie perspektívy* (68,75 %), žiadne skóre zmeny sme nezaznamenali v subteste *doplňovanie sekvenčných vzorcov* (0 %) (tabuľka 1, 2).

Prípad Roman

Na základe vstupného dynamického testovania závislej premennej kognitívne funkcie sme zistili, že žiak Roman dosiahol v subteste *doplňovanie sekvenčných vzorcov* najvyšší počet (18 bodov z celkových 18), najnižší počet bodov dosiahol v subteste *preberanie perspektívy* (2 body z celkových 16). Na základe výstupného dynamického testovania sme zistili, že žiak dosiahol po absolvovaní intervencie (stimulačný program) najvyšší počet bodov v subtestoch: *triedenie* (12 bodov z celkových 12) a *doplňovanie sekvenčných vzorcov* (18 bodov z celkových 18), najnižší počet bodov dosiahol v subteste *verbálne plánovanie* (12 bodov z celkových 15).

Na základe komparácie vstupného a výstupného merania môžeme konštatovať, že po aplikácii kognitívneho stimulačného programu nastalo u žiaka Romana nenastalo zlepšenie v žiadnom subteste. Najnižšie skóre zmeny sme zaznamenali v subteste *verbálne plánovanie* (20 %), najvyššie skóre zmeny v subteste *preberanie perspektívy* (75 %) a v subteste *krátkodobá vizuálna pamäť* (85,71 %), žiadne skóre zmeny sme nezaznamenali v subteste *sekvenčná sluchová pamäť* (0 %) a *doplňovanie sekvenčných vzorcov* (0 %) (tabuľka 1, 2).

Tabuľka 1. Dynamické testovanie kognitívnych funkcií žiakov – vstupné a výstupné meranie

Prípad Subtest		František	Daniel	Jaroslav	Roman	Maxim. počet bodov
Triedenie	vstup	4	8	8	8	12
	výstup	10	12	12	12	12
Sekvenčná sluchová pamäť	vstup	6	13	9	10	16
	výstup	8	14	11	10	16
Krátkodobá vizuálna pamäť	vstup	9	7	7	9	14
	výstup	11	12	12	12	14
Doplňovanie sekvenčných vzorcov	vstup	12	15	18	18	18
	výstup	16	17	18	18	18
Preberanie perspektívy	vstup	2	3	2	2	16
	výstup	8	8	13	14	16
Verbálne plánovanie	vstup	4	6	10	7	15
	výstup	8	10	12	10	15

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Tabuľka 2. Dynamické testovanie kognitívnych funkcií žiakov – opisná štatistika pre získané údaje

Subtest		Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl	Minimum	Medián	Maximum
Triedenie	vstup	7	2	4	4	8	8
	výstup	11,5	1	1	10	12	12
Sekvenčná sluchová pamäť	vstup	9,5	2,89	8,33	6	9,5	13
	výstup	10,75	2,5	6,25	8	10,5	14
Krátkodobá vizuálna pamäť	vstup	8	1,155	1,333	7	8	9
	výstup	11,75	0,5	0,25	11	12	12
Doplňovanie sekvenčných vzorcov	vstup	15,75	2,87	8,25	12	16,5	18
	výstup	17,25	0,957	0,917	16	17,5	18
Preberanie perspektívy	vstup	2,25	0,5	0,25	2	2	3
	výstup	10,75	3,2	10,25	8	10,5	14
Verbálne plánovanie	vstup	6,75	2,5	6,25	4	6,5	10
	výstup	10	1,633	2,667	8	10	12

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Interpretácia výsledkov dynamického testovania kognitívnych funkcií – ACFS (cz) v jednotlivých subtestoch kognitívnych funkcií:

Subtest: Triedenie

Priemerná hodnota získaných bodov vo vstupnom meraní je 7, vo výstupnom meraní 11,5. Smerodajná odchýlka sa znížila z 2 na 1. Minimálny počet bodov vo vstupnom meraní bol 4, vo výstupnom 10. Medián pre vstupné meranie bol 8 bodov, pre výstupné 12.

Subtest: Sekvenčná sluchová pamäť

Priemerná hodnota získaných bodov pre vstupné meranie je 9,5, pre výstupné je 10,75. Smerodajná odchýlka sa v danej oblasti testovania znížila len minimálne (vstup = 2,89, výstup 2,5). Minimálny počet bodov, ktorý získali žiaci, bol pri vstupnom meraní 6, pri výstupnom 8. Maximálny počet bodov sa zvýšil vo výstupnom meraní oproti vstupnému z 13 na 14 bodov.

Subtest: Krátkodobá vizuálna pamäť

Vo vstupnom meraní žiaci v priemere získali 8 bodov, vo výstupnom 11,75. Smerodajná odchýlka vo výstupnom meraní oproti vstupnému klesla z 1,16 na 0,5. Vo vstupnom meraní žiaci získali minimálne 7 bodov, maximálne 9. Vo výstupnom bol zaznamenaný minimum 11, vo výstupnom 12.

Subtest: Dopĺňovanie sekvenčných vzorcov

Priemerná hodnota získaných bodov bola vo vstupnom meraní 15,75, vo výstupnom 17,25. Smerodajná odchýlka oproti vstupnému meraniu výrazne poklesla. Minimálny počet bodov, ktoré získal žiak v tejto oblasti vo vstupnom meraní, bol 12, vo výstupnom 16. Maximálny počet bodov, ktorý získal žiak vo vstupnom i výstupnom meraní, bol 18.

Subtest: Preberanie perspektívy

Vstupnú priemernú hodnotu tvorilo 2,25 bodov, výstupnú 10,75 bodov. Smerodajná odchýlka však výrazne narástla z 0,5 vo vstupnom meraní na 3,2 vo výstupnom meraní. Minimálny počet bodov, ktoré žiak získal vo vstupnom meraní, bol 2, maximálny 8. Medián pre tento subtest bol vo vstupnom meraní 2, vo výstupnom 10,5. Maximálny počet získaných bodov vo vstupnom meraní bol 3, vo výstupnom narástol na 14 bodov.

Subtest: Verbálne plánovanie

Zaznamenali sme nárast počtu získaných bodov v porovnaní s predchádzajúcim subtestom. Priemerná hodnota získaných bodov vo vstupnom teste bol 6,75, vo výstupnom 10. Smerodajná odchýlka mierne poklesla z 2,5 na 1,63. Minimálny počet bodov, ktoré žiak získal vo vstupnom meraní, bol 4, vo výstupnom 8. Medián vstupného merania 6,5, medián výstupného merania narástol na 10.

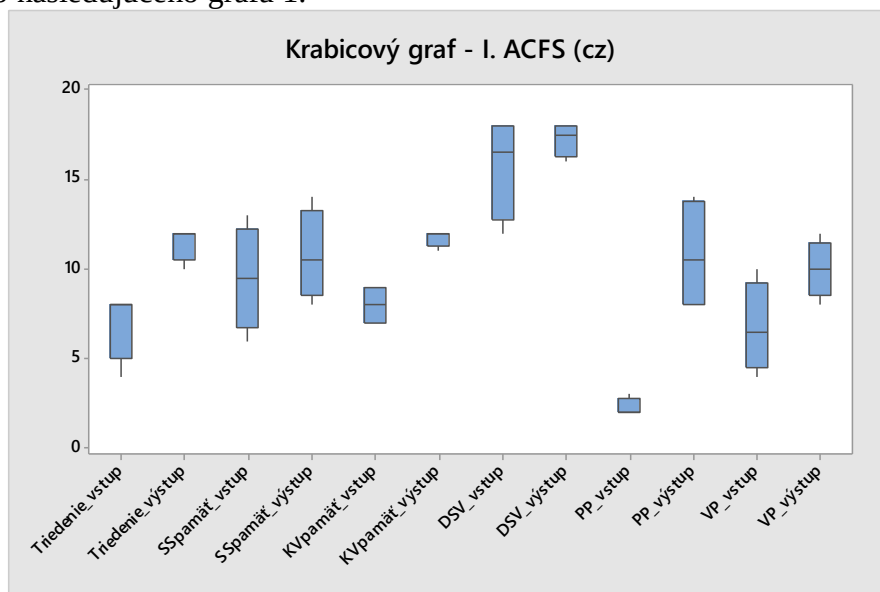
Štatisticky významné rozdiely sme zisťovali pomocou Mann-Whitney U-testu, ktoré sme zhrnuli v tabuľke 3.

Tabuľka 3. Dynamické testovanie kognitívnych funkcií žiakov – štatisticky významné rozdiely vo vstupnom a výstupnom meraní

	Triedenie	Sekvenčná sluchová pamäť	Krátkodobá vizuálna pamäť	Doplňovanie sekvenčných vzorcov	Preberanie perspektívy	Verbálne plánovanie
Medián vstup	8,00	9,5	8,0	16,5	2,0	6,5
Medián výstup	12,00	10,5	12,0	17,5	10,5	10,0
W-štatistika	10,0	15,5	10,0	16,0	10,0	12,0
P-hodnota	0,0228	0,5614	0,0247	0,6446	0,0256	0,1038
Štatisticky významný rozdiel	áno	nie	áno	nie	áno	nie

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Štatisticky významný rozdiel výsledkov v prospech výstupného testovania v porovnaní so vstupným sme zaznamenali v subteste *triedenie*, *krátkodobá vizuálna pamäť*, *preberanie perspektívy*. Testovanie bolo realizované na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Výsledky sme zhrnuli aj do nasledujúceho grafu 1.



Graf 1. Dynamické testovanie kognitívnych funkcií žiakov – štatisticky významné rozdiely vo vstupnom a výstupnom meraní

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V celkovom zhodnotení p-hodnota vypočítaná Mann-Whitney U-testom bola 0,0294, čo je hodnota nižšia ako hladina významnosti, na ktorej bolo testovanie realizované. **Výsledok je štatisticky významný a je možné zovšeobecniť ho na širšiu populáciu.**

4. Výsledky z pozorovania správania sa žiakov

Obsahom je interpretácia výsledkov z pozorovania správania sa žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (N = 4) pri dynamickom testovaní kognitívnych funkcií a počas aplikácie stimulačného programu (vstupná, intervenčná, výstupná fáza), v ktorom sme využili *štruktúrované pozorovanie správania sa žiakov* podľa odporúčanej metodiky ACFS-cz (2014). Formulár obsahoval 7 položiek zameraných na pozorovanie žiaka v oblasti – *sebaregulácia* (reguluje a/alebo potláča impulzívne reakcie), *vytrvalosť* (pri dokončení úlohy), *tolerancia a frustrácia* (pokračuje v úlohe aj napriek tomu, že miera náročnosti úlohy môže byť demotivujúca), *flexibilita* (skúša alternatívne riešenia alebo sa sám opravuje pri riešení úlohy), *motivácia* (výrazná odozva/reakcia alebo záujem o úlohu či materiál), *interakcia* (záujem o obojstrannú sociálnu interakciu), *odozva* (záujem o pomoc examinátora pri intervencii).

Celkové vyhodnotenie správania sa jednotlivých prípadov (N = 4) pri vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze procesu dynamického testovania kognitívnych funkcií prezentujeme v rámci jednotlivých položiek podľa formulára ACFS-cz (2014) súhrnne pre všetky prípady (František, Daniel, Jaroslav, Roman):

1. Sebaregulácia: Reguluje a/alebo potláča impulzívne reakcie – vo vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze sme zaznamenali položku: *žiak sa pozorne sústreďí a nenakladá s materiálom impulzívne* u všetkých prípadov (František, Daniel, Jaroslav, Roman).

2. Vytrvalosť: Vytrvalosť pri riešení úlohy – vo vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze sme zaznamenali položku: *žiak plní danú úlohu skôr než by sa v priebehu pokúsil ju skončiť* u prípadov Daniel, Jaroslav, Roman; položku: *sťažuje sa na náročnosť a dĺžku úlohy, ale po povzbudení úlohu dokončí* u prípadu František.

3. Tolerancia a frustrácia: Pokračuje v riešení úlohy, aj keď miera náročnosti úlohy môže byť demotivujúca – vo vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze sme zaznamenali položku: *nevyskytlo sa, nedá sa hodnotiť* u prípadov Daniel, Jaroslav, Roman; položku: *nechá sa upokojiť a napriek frustrácii pokračuje v úlohe* u prípadu František.

4. Flexibilita: Pokúša sa o alternatívne riešenie alebo sa sám opravuje pri riešení úlohy – vo vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze sme zaznamenali položku: *drží sa pôvodného riešenia, nedokáže urobiť zmenu* u všetkých prípadov (František, Daniel, Jaroslav, Roman).

5. Motivácia: Veľká odozva/reakcia alebo záujem úlohu či materiál – vo vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze sme zaznamenali položku: *na materiál a úlohu reaguje neutrálne* u dvoch prípadov (František, Roman); zmenu položky: *na materiál a úlohu reaguje nadšene* vo vstupnej fáze na položku: *na materiál a úlohu reaguje neutrálne* v intervenčnej a výstupnej fáze u dvoch prípadov (Daniel, Jaroslav).

6. Interakcia: Záujem o obojstrannú sociálnu interakciu – vo vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze sme zaznamenali položku: *zúčastňuje sa rozhovoru, ale odpovedá len jednoducho* u troch prípadov (František, Daniel, Roman); položku: *zúčastňuje sa rozhovoru a sám prispieva k udržiavaniu konverzácie* u prípadu Jaroslav.

7. Odozva: Záujem o pomoc učiteľa – vo vstupnej, intervenčnej a výstupnej fáze sme zaznamenali položku: *aktívne a ochotne počúva, spolupracuje a používa príspevky a stratégie* u dvoch prípadov (Jaroslav, Roman); položku: *počúva pasívne, ale ochotne; málo sa pokúša použiť nové stratégie* u dvoch prípadov (František, Daniel).

Pri aplikácii dynamického testovania kognitívnych funkcií v položkách *štruktúrovaného pozorovania správania sa žiakov* sme zaznamenali u všetkých prípadov schopnosť

sebaregulácie správania, pozitívny vplyv motivácie, snahu o obojstrannú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. Nedostatky sme zaznamenali pri vytrvalosti žiakov na riešenie úlohy, pri flexibilita žiakov a schopnosti samostatnej práci (žiaci neustále vyžadovali od učiteľa intervenciu a povzbudzovanie).

5. Diskusia

Zo stanoveného cieľa výskumu, ktorý spočíval v overovaní efektívnosti kognitívneho stimulačného programu, zostaveného na základe metodiky dynamického testovania kognitívnych funkcií (*triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*) a zameraného na skvalitnenie úrovne perцепčných a kognitívnych funkcií v procese učenia sa a správania žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A, vyplynuli pre nás nasledujúce **výskumné otázky**, na ktoré prezentujeme z výskumu zistenú odpoveď:

Výskumná otázka 1: *Aké sú deficity v kognitívnych funkciách žiakov z marginalizovaných rómskych komunít diagnostikované na základe dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A?*

Naše zistenia z výskumu môžeme oprieť o **vstupné dynamické testovanie kognitívnych funkcií** (*triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*) podľa diagnostického nástroja ACFS-cz (2014), ktoré poukazuje na deficity v kognitívnych funkciách – *sekvenčná sluchová pamäť, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*. Na základe tohto zistenia môžeme konštatovať, že pomocou dynamického testovania kognitívnych funkcií sme u žiakov dokázali diagnostikovať konkrétne deficity v ich perцепčných a kognitívnych funkciách, na základe ktorých sme mohli zostaviť cieľný stimulačný program.

Výskumná otázka 2: *Ako môže ovplyvniť metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) úroveň perцепčno-kognitívnych funkcií žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A?*

Naše zistenia z výskumu môžeme oprieť o **výstupné dynamické testovanie kognitívnych funkcií** po aplikácii cielene zostaveného stimulačného programu na posilnenie deficitných perцепčných a kognitívnych funkcií – *sekvenčná sluchová pamäť, preberanie perspektívy*, ktoré poukazujú na zlepšenie v *perceptionských a kognitívnych funkciách* – *sekvenčná sluchová pamäť, preberanie perspektívy*, avšak naďalej u všetkých žiakov pretrvávali nedostatky v kognitívnej funkcii – *verbálne plánovanie*. Na základe tohto zistenia môžeme dokumentovať, že metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií môže byť efektívna pri tvorbe a aplikácii cielene zostaveného stimulačného programu na podporu perceptionských a kognitívnych funkcií žiakov v edukačnom procese.

Výskumná otázka 3: *Ako môže ovplyvniť metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií (triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie) úroveň správania sa žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy vo vzdelávacom variante A?*

Naše zistenia z výskumu môžeme oprieť o interpretácie zistených výsledkov z pozorovaní správania sa žiakov počas dynamického testovania kognitívnych funkcií

a aplikácie stimulačného programu na podporu perцепčných a kognitívnych funkcií. Na základe výsledkov štruktúrovaného pozorovania, zaznamenaných v odporúčaných formulároch ACFS-cz (2014), môžeme konštatovať, že sme počas celého výskumu a aplikácie kognitívneho stimulačného programu u všetkých prípadov zaznamenali schopnosť sebaregulácie správania, pozitívny vplyv motivácie, snahu o obojstrannú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. Na základe tohto zistenia môžeme dokumentovať, že metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií môže byť efektívna pri tvorbe a aplikácii cielene zostaveného stimulačného programu so zameraním na podporu pozitívneho správania sa žiakov v edukačnom procese.

V ďalšej časti štúdie verifikujeme **hypotézy výskumu**, ktoré sme formulovali na základe výskumného cieľa a výskumných otázok súvisiacich s vybranými závislými premennými (*perceptčné a kognitívne funkcie, správanie sa žiakov*) a nezávislými premennými (*kognitívny stimulačný program, vek žiaka*).

Hypotéza 1: *Navrhnutý kognitívny stimulačný program má pozitívny vplyv na úroveň perцепčných a kognitívnych funkcií žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, tzn., že žiaci budú v dôsledku implementácie kognitívneho stimulačného programu vykazovať menej chýb v kognitívnych funkciách vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.*

Verifikáciu nášho predpokladu z výskumu môžeme oprieť o interpretácie zistených výsledkov vyhodnotených štatistickými metódami, na základe ktorých konštatujeme, že **hypotéza 1 sa potvrdila**. Naše zistenia z výskumu vo vstupnom meraní dynamického testovania kognitívnych funkcií (*triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, doplňovanie sekvenčných vzorcov, preberanie perspektívy, verbálne plánovanie*) u žiakov poukazujú na to, že najnižšie skóre dosiahli žiaci v perцепčných a kognitívnych funkciách – *sekvenčná sluchová pamäť* (Jaroslav, Roman), *preberanie perspektívy* (Daniel), *verbálne plánovanie* (František). Po aplikácii zostaveného stimulačného programu na rozvíjanie kognitívnych funkcií sme vo výstupnom meraní zaznamenali posilnenie deficitných perцепčných a kognitívnych funkcií – *triedenie, sekvenčná sluchová pamäť, krátkodobá vizuálna pamäť, preberanie perspektívy*, u všetkých prípadov (Jaroslav, Roman, Daniel, František) pretrvávali nedostatky v kognitívnej funkcii *verbálne plánovanie*.

Štatisticky významný rozdiel výsledkov v prospech výstupného testovania v porovnaní so vstupným sme zaznamenali v subteste *triedenie, krátkodobá vizuálna pamäť, preberanie perspektívy*. V celkovom zhodnutí p-hodnota vypočítaná Mann-Whitney U-testom bola 0,0294, čo je hodnota nižšia ako hladina významnosti, na ktorej bolo testovanie realizované. **Výsledok je štatisticky významný a je možné zovšeobecniť ho na širšiu populáciu.**

Hypotéza 2: *Navrhnutý kognitívny stimulačný program má pozitívny vplyv na úroveň správania sa žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, tzn., že žiaci budú v dôsledku implementácie kognitívneho stimulačného programu vykazovať pozitívne prejavy správania sa vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním.*

Verifikáciu nášho predpokladu z výskumu môžeme oprieť o interpretácie zistených výsledkov pozorovania správania sa žiakov počas dynamického testovania kognitívnych funkcií a aplikácie stimulačného programu na podporu perцепčných a kognitívnych funkcií. Na základe výsledkov štruktúrovaného pozorovania, zaznamenaných v odporúčaných formulároch ACFS-cz (2014), konštatujeme, že u žiakov (Roman a František) sme zaznamenali rovnakú individuálnu úroveň správania sa pri vstupnom i výstupnom meraní, ako aj pri aplikácii intervencie. Minimálnu zmenu správania sa sme zaznamenali pri položke *motivácia* u dvoch žiakov (Jaroslav a Daniel), ktorí pri vstupnom meraní reagovali na materiál a úlohu nadšene, po intervencii pri výstupnom meraní neutrálne. U všetkých prípadov sme

však počas vstupného i výstupného merania kognitívnych funkcií zaznamenali schopnosť sebaregulácie správania, pozitívny vplyv motivácie, snahu o obojstrannú komunikáciu medzi učiteľom a žiakom. Na základe uvedeného môžeme usudzovať, že metodika dynamického testovania a hodnotenia kognitívnych funkcií žiakov zaujala a vytvorila pre nich pozitívne tvorivé prostredie, v ktorom sa nevyskytli nevhodné prejavy ich správania sa vo vstupnom, výstupnom testovaní, ako aj počas aplikácie stimulačného programu. V dôsledku toho konštatujeme, že **hypotéza 2 sa nepotvrdila**.

V závere interpretácie výsledkov z výskumu hľadáme odpoveď na opodstatnenosť formulovaného **výskumného problému**: *Existuje diagnostický nástroj na meranie a stimuláciu perцепčných a kognitívnych funkcií žiakov z marginalizovaných rómskych komunít, podporujúci ich proces učenia sa a správania na špeciálnej základnej škole vo vzdelávacom variante A?*

Na základe realizovaného výskumu u žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v mladšom školskom veku na špeciálnej základnej škole môžeme konštatovať, že metodika dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií môže byť efektívna aj v edukačnom procese týchto žiakov. Jej prínos nachádzame nielen v možnosti diagnostikovania úrovne kognitívnych funkcií žiakov, ale aj v aplikácii jej metodiky pri tvorbe cieleného stimulačného programu na rozvíjanie perцепčných a kognitívnych funkcií žiakov, ktoré podporujú ich proces učenia sa, ako aj vo vytvorení netradičnej pozitívnej edukačnej klímy, ktorá motivuje žiakov k učeniu i pozitívnemu správaniu sa. V dôsledku toho považujeme nastolenie výskumného problému za opodstatnené.

Záver

V štúdií sme sa zaoberali problematikou kognitívnej stimulácie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, edukovaných v 4. ročníku špeciálnej základnej školy. Pri jej koncipovaní sme vychádzali z aktuálnych problémov edukácie týchto žiakov, u ktorých sme sa stimuláciou perцепčných a kognitívnych funkcií usilovali podporiť ich školskú úspešnosť. Špeciálnopedagogická intervencia spočívala v tvorbe a aplikácii zostaveného stimulačného programu na rozvíjanie perцепčných a kognitívnych funkcií žiakov, vytvoreného na základe metodiky dynamického hodnotenia kognitívnych funkcií AFS-cz (2014). Význam realizovaného výskumu spočíva v tom, že sme zaznamenali efektívnosť aplikácie zostaveného stimulačného programu v rozvoji perцепčných a kognitívnych funkcií žiakov, ako aj v pozitívnych prejavoch ich správania sa v edukačnom procese, čím dokumentujeme splnenie výskumného cieľa a výsledky výskumu považujeme za prínosné aj pre špeciálnopedagogickú prax.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom z riešenia grantového projektu APVV-15-0071 *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež*.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BABULICOVÁ, Z., 2012. *Inkluzívna a kognitívna edukácia a jej implementácia v škole*. Dizertačná práca. [online] Nitra: UKF. [cit. 2018-06-09]. Dostupné na internete: https://www.pf.ukf.sk/index.php/sk/dokumenty/studenti/docs/obhajobyDP/index.php?option=com_content&view=article&id=347.
- BARFIELD, S., HLEBOVÁ, B., CINA, S., 2014. *Deti Slnka/Children of the Sun/Khameskere čhava*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978–80–555–1100–9.

- BLAGG, N., 1991. *Can We Teach Intelligence? A Comprehensive Evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program* [online]. United States of America: Hillsdale, NJ [cit. 2017-12-12]. ISBN 0-8058-0793-4. Dostupné na internete: <http://www.questia.com/library/7872622/can-we-teach-intelligence-a-comprehensive-evaluation>.
- DUCHOVIČOVÁ, J. a kol., 2011. *Vybrané kapitoly z didaktiky pedagogiky a sociálnej pedagogiky*. Nitra: PF UKF. ISBN 978-80-8094-857-3.
- FEUERSTEIN, R., HOFFMAN, M. B., FALIK, L. H. et al., 2002. *The dynamic assessment of cognitive modifiability. The learning propensity assessment device: theory, Instruments and techniques. Revised and expanded of the dynamic assessment of retarded performers*. Israel: The ICELP press. ISBN 965-90490-0-5.
- FEUERSTEIN, R., HOFFMAN, M. B., FALIK, L. H., 2008. *Learning Potential Assessment Device – LPAD Examiner's Manual*. Israel: The ICELP press.
- HLEBOVÁ, B., 2018a. Stimulation programme for development of cognitive functions of pupils from marginalized Romany communities in Slovakia. In: *Asian Education Studies*. Vol. 3, No. 2. ISSN 2424-8487. E-ISSN 2424-9033.
- HLEBOVÁ, B., 2018b. *Edukácia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2089-6.
- HLEBOVÁ, B. a kol., 2016. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov (pre učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím)*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1644-8.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., 2015. *Rozvíjanie komunikačnej a čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v inklúzii*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1356-0.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2015a. *Kognitívna stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia v školskej integrácii*. Prešov: vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1456-7.
- HLEBOVÁ, B., ĎORĐOVIČOVÁ, J., PALKOVÁ, V., 2015b. *Partial cognitive functions in the context of reading competence of the pupils with intellectual disability in the school integration*. Prostějov: Computer Media, s. r. o. 150 p. ISBN 978-80-7402-242-5.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2017. Dynamic Assessment (ACFS-cz) in the Context of Improving Reading Competence in Socially Disadvantaged Pupils with Mild Intellectual Disabilities. In: *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky/Studies in Special Education*. Roč. 6, 2017, č. 2, s. 9 – 44. ISSN 2585-7363.
- HLEBOVÁ, B., VOJTEKOVÁ, G., 2018. *Diagnostika a stimulácia čitateľskej kompetencie žiakov z marginalizovaných rómskych komunít*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-2003-2.
- KOVALČÍKOVÁ, I. (ed.). 2010. *Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0197-0.
- KOVALČÍKOVÁ, I., 2017. *Kognitívna pedagogika 1. Kognitívne determinanty edukačného procesu. Hypotetické, deduktívne a inferenčné myslenie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1814-5.
- KOVALČÍKOVÁ, I. a kol., 2015a. *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít*. Národný projekt.[online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. [cit. 2018-06-08]. Dostupné na internete: <http://web.eduk.sk/ZES%20MRK%20I.pdf>.
- KOVALČÍKOVÁ, I., BOBÁKOVÁ, M., FILIČKOVÁ, M., ROPOVIK, I., SLAVKOVSKÁ, M., 2015c. *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1352-2.

- KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I., FERJENČÍK, J., LIPTÁKOVÁ, Ľ., KLIMOVIČ, M., DEMKO, M., BOBÁKOVÁ, M., SLAVKOVSKÁ, M., KRESILA, J., PRÍDAVKOVÁ, A., BRAJERČÍK, J., 2015b. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1540-3.
- KOVALČÍKOVÁ, I., STERNBERG R. (ed.). 2009. *Kultúrna a kompetencie: Adaptívne schopnosti rómskych žiakov*. Prešov: vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0111-6.
- KOZULIN, A., LEBEER, J., MADELLA-NOJA, A. et al., 2010. Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment – Basic program. In: *Research in Developmental Disabilities* [online]. Vol. 31, No. 2, p. 551 – 559 [cit. 2018-03-02]. ISSN 08914222. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk:2071/record/display.url?eid=2s2.077949327120&origin=resultslist&sort=plff&src=s&st1=%22Cognitive+modifiability+of+children%22&sid=0FC36F8F5AC8B331BFDC23E4CBF005DAmem16%3a10&sot=b&sdt=b&sl=52&s=TITLEABSKEY%28%22Cognitive+modifiability+of+children%22%29&relpos=0&relpos=0&searchTerm=TITLEABSKEY%28%26quot%3BCognitive+modifiability+of+children%26quot%3B%29>.
- LEBEER, J., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
- LIDZ, C., JEPSEN, R. H., KREJČOVÁ, L., 2014. *Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí ACFS (cz)*. Otrokovice: Propsyco.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol., 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní*. Prešov: PF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0462-9.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ., 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0643-2.
- MÁLKOVÁ, G., 2006. Co nedokáže Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina. In: *Československá psychologie*. Roč. 50, č. 6, s. 543 – 556. ISSN 009-067.
- MÁLKOVÁ, G., 2008. *Umění zprostředkovanéh učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-87258-02-6.
- MEDINA, J., 2012. *Pravidla mozgu. Nejnovější vědecké poznatky pro úspěch v práci, doma i ve škole*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0015-5.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ L. a kol., 2016. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2., doplněné a aktualizované vydání*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7552-014-2.
- POKORNÁ, V., 2008. *Programy rozvoje osobnosti Feuersteinovo inštrumentální obohacování. Učíme se učit se. O metodě*. [online]. [cit. 2018-04-09]. Dostupné na internete: <http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- SINDELAROVÁ, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.

Author Information:

doc. PaedDr. Bibiana Hlebová, PhD – University of Prešov, Faculty of Education, Department of Special Education, Prešov, Slovak Republic. E-mail: bibiana.hlebova@unipo.sk.

ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM AKO INDIKÁTOR INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

SCHOOL EDUCATION PROGRAM AS AN INDICATOR OF INCLUSIVE EDUCATION

Jana Kačmárová

Jana Kacmarova

Abstrakt

V príspevku sa venujeme problematike inkluzívneho vzdelávania, jeho aplikácii do výchovno-vzdelávacej reality školy a pretaveniu tejto praxe až do školského vzdelávacieho programu. Inkluzívne vzdelávanie je témou, ktorá je v súčasnosti aktuálna v prostredí slovenského školstva, a to ako v pedagogickej teórii, tak aj v pedagogickej praxi. Hoci sa diskusia nezriedka zužuje iba na problematiku žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, či problematiku žiakov z marginalizovaných skupín, inkluzívne vzdelávanie sa týka najmä pripravenosti a schopnosti škôl adekvátne reagovať na potreby všetkých žiakov zaradených do hlavného prúdu vzdelávania, tj. i detí nadaných, či detí všeobecnej populácie. V štúdiu sa bližšie zaoberáme identifikáciou procesov v rámci školských vzdelávacích programov základných škôl, ktoré môžeme označiť ako inkluzívne, resp. inkluzívnu edukáciu podporujúce. Zameriavame sa na analýzu kultúry, politiky a praxe školy smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu. Štúdia predkladá modifikovaný nástroj na meranie, resp. hodnotenie celkovej miery inkluzívneho vzdelávania v konkrétnej vzdelávacej inštitúcii, na základe hĺbkovej analýzy jej vzdelávacieho programu.

Annotation

In the paper we focus on the issue of inclusive education, its application to the educational reality of the school and the transformation of this practice into the school educational program. Inclusive education is a topic that is currently up-to-date in the environment of Slovak education, both in pedagogical theory and in teaching practice. Although the discussion often narrows only to the issue of pupils with special educational needs, or to the issue of pupils from marginalized groups, inclusive education mainly concerns the preparedness and ability of schools to respond adequately to the needs of all pupils enrolled in the mainstream education, ie. gifted children, or children of the general population. The study deals with the identification of processes within the school educational programs of primary schools, which can be described as inclusive, respectively. inclusive education supportive. We focus on analyzing the school's culture, policy and practice towards inclusive education. The study presents a modified instrument for measuring, resp. assessing the overall level of inclusive education in a particular educational institution, based on an in-depth analysis of its educational program.

Kľúčové slová: Školský vzdelávací program, Inkluzívne vzdelávanie, Index inklúzie.

Key words: School Education Program, Inclusive Education, Inclusion Index.

1. Teoretické východiská

Inkluzívne vzdelávanie je čoraz častejšie diskutovanou témou v rámci slovenského školstva. Stretávame sa s nejednotnosťou v názoroch odborníkov, pedagógov ale i rodičov v otázke cieľovej skupiny inkluzívneho vzdelávania, teda koho sa inkluzívne vzdelávanie týka, ktoré dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je možné zaradiť do bežného, klasického prúdu vzdelávania, a pre ktoré dieťa by bolo vhodnejšie vzdelávanie v špeciálnej základnej škole. Zastávame názor, že dôležitou otázkou v rámci inkluzívneho vzdelávania je práve pripravenosť škôl a pedagogických i odborných zamestnancov vhodne reagovať na vzdelávacie potreby všetkých žiakov, teda aj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Takáto pripravenosť sa odráža v kultúre školy a spolu s politikou školy sa premieta do školského vzdelávacieho programu.

Cieľom tejto štúdie je predstaviť odbornej verejnosti, pedagógom, rodičom, ale i všetkým ktorí sa zaujímajú o problematiku inkluzívneho vzdelávania v slovenských školách upravenú, modifikovanú podobu evalvačného nástroja hodnotenia kvality inkluzívnej školy. Predstavovaný nástroj hodnotenia kvality inkluzívneho vzdelávania je modifikovanou verziou *Metodiky hodnocení kvality inkluzivní školy – Evalvační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy* (Adamus, 2015), a je súčasťou širšieho výskumu školských vzdelávacích programov zameraného na princípy inkluzívneho vzdelávania. Spomínaný pôvodný nástroj sme vyhodnotili ako veľmi dômyselný a prepracovaný nástroj na meranie miery inkluzívneho vzdelávania v konkrétnych školách. Pôvodný nástroj však obsahuje množstvo položiek, ktoré je potrebné verifikovať v longitudiálnom procese pozorovania v konkrétnej škole. Nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy sme teda modifikovali tak, aby bol použiteľný pri obsahovej analýze školských vzdelávacích programov. Upravený evalvačný nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy obsahuje najdôležitejšie ukazovatele, na základe vyhodnotenia ktorých chceme zistiť mieru inklúzie v konkrétnej škole. Školský vzdelávací program je záväzným dokumentom školy, ktorý slúži na výšpecifikovanie zamerania konkrétnej školy, oboznamuje verejnosť s vzdelávacou politikou školy, s jej materiálno-technickým a personálnym zabezpečením, a v neposlednom rade slúži ako informácia o škole pre záujemcov o štúdium – teda najmä pre rodičov. Nedá sa zabudnúť aj na akúsi marketingovú funkciu školského vzdelávacieho programu. V súčasnosti je dobrým trendom, že školy sa snažia o implementáciu prvkov inkluzívneho vzdelávania do svojej edukačnej praxe. Snažia sa čo najviac prispôbiť potrebám a požiadavkám svojich študentov, a to sa prenáša aj do školského vzdelávacieho programu.

Školský vzdelávací program je rámcovým kurikulárnym dokumentom školy, ktorý v sebe zachytáva politiku, kultúru ale i prax konkrétnej školy, a opiera sa o štátny vzdelávací program. „*Štátny vzdelávací program je záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. Ciele vzdelávania sú postavené tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov. Štátny vzdelávací program vymedzuje aj rámcový obsah vzdelávania. Je východiskom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu, v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Štátny vzdelávací program vydáva a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.*“ (www.statpedu.sk). Štátny vzdelávací program je teda východiskovým momentom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu, a ponúka školám priestor na vlastné vyprofilovanie sa. „*Školský vzdelávací program ako základný pedagogický dokument školy vymedzuje ciele, obsah a podmienky vzdelávania, odporúča zodpovedajúce didaktické postupy a navrhuje metódy overovania a hodnotenia výsledkov realizácie vzdelávacieho programu. Vychádza zo ŠVP a dopĺňa ho podľa aktuálnych potrieb a požiadaviek školy, regiónu a zamestnávateľov.*“ (Siváková a kol. 2011 s. 21).

Inkluzívne vzdelávanie je označením takej politiky vzdelávania, ktorá sa snaží o začlenenie všetkých žiakov zo svojej spádovej oblasti, teda i žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do hlavného prúdu vzdelávania – bežných škôl. Podľa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) Slovensko patrí spolu s Dánskom, Francúzskom, Írskom, Luxemburgskom, Rakúskom, Fínskom, Spojeným kráľovstvom, Lotyšskom, Lychtenštajnskom, českou republikou, Estónskom, Litvou, Poľskom a Slovinskom do skupín krajín, v ktorých školskom systéme popri sebe funguje špeciálne aj klasické vzdelávanie. Tento systém sa označuje ako prestupný, a existuje viacero možností pri zaradzovaní dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do vzdelávacieho procesu. (Adamus, 2015).

Problematikou merania miery inklúzie na školách sa medzi prvými zaoberali Ainsow a Booth (2007), ktorí ako prví navrhli index inklúzie (Index for Inclusion). Mieru inklúzie, prípadne exklúzie posudzujú v troch vzájomne prepojených oblastiach, a to v oblasti kultúry, politiky a praxi školy. Každá oblasť sa ešte navyše delí na dve podoblasti :

- Kultúra – do tejto oblasti spadá budovanie komunity a stanovenie inkluzívnych hodnôt,
- Politika – do tejto oblasti spadá vytváranie školy pre všetkých a podpora rôznorodosti,
- Prax – do tejto oblasti spadá organizácia učenia a evalvácia.

Všetky tieto oblasti sme sa snažili zachovať aj v našom modifikovanom nástroji usposobenom na meranie inkluzívneho vzdelávania v školských vzdelávacích programoch.

2. Indikátor inkluzívneho vzdelávania v školských vzdelávacích programoch

Pre modifikáciu tohto konkrétneho evalvačného nástroja hodnotenia kvality inkluzívnej školy, ktorý bol zostavený na Slezskej univerzite v Opave (Adamus, 2015) sme sa rozhodli najmä preto, že nástroj bol zhotovený v Českej republike, ktorá patrí podľa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania spolu s ďalšími krajinami do rovnakej skupiny ako Slovensko, teda politika vzdelávania v týchto krajinách má podobné črty.

Dôležitým bodom pre modifikáciu nástroja bolo aj to, že doposiaľ neexistuje žiaden nástroj na hodnotenie miery inkluzívneho vzdelávania v školských vzdelávacích programoch. Ďalším dôvodom bola určitá kultúrna podobnosť prameniaca z dlhodobej spoločnej histórie a geografickej blízkosti oboch štátov. Pôvodný evalvačný nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy bol zostavený na základe domácich i zahraničných odborných publikácií a štúdií, z ktorých by sme radi spomenuli napríklad „*Ukazatel inkluze* (Booth, Ainscow, 2007), *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání* (Lukas, 2012), *Dobrá škola* (Pol, Lazarová, 2011), *Klima školy – soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče* (Grecmanová, Dopita, Polachova-Vašátková, Skopalová, 2012), *Rámec pro vlastní hodnocení školy* (Kekule, 2011), *Anketa pro učitele. Anketa škoie na míru* (Kohoutek, Mareš, 2012), *Klíma školní třídy. Dotazník pro žáky* (Mareš, Ježek 2012).“ (Adamus 2015, s. 9-10). A množstvo ďalších. Z pôvodného evaluačného nástroja sme prevzali delenie oblastí v ktorých sa odráža miera inkluzívneho prostredia. Ide o:

- Kultúru školy
- Inkluzívnu politiku školy
- Podmienky na vzdelávanie
- Pribeh vzdelávania
- Systém inkluzívneho hodnotenia
- Spolupráca školy .

Predstavovaný nástroj slúži ako indikátor miery inkluzívneho vzdelávania v školskom vzdelávacom programe.

V každej z týchto oblastí sme vybrali a modifikovali jednotlivé položky. **Oblasť kultúra školy** obsahuje nasledovné položky:

1. Škola má vytvorený súbor hodnôt, ktoré považuje za dôležité.
2. Podpora sebadôvery, otvorenosti a sebareflexie žiakov.
3. Škola je príjemným a podnetným prostredím pre žiakov a učiteľov.
4. Škola kladie dôraz na pozitívny prístup k všetkým žiakom, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
5. Škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradňami a so špeciálnopedagogickými centrami.
6. Škola má spracovaný plán systému prevencie sociálne- patologických javov.
7. Triedny učiteľ vytvára portfólia jednotlivých žiakov svojej triedy, využíva portfólio k informovaniu rodičov, ďalších učiteľov a k priebežnému a výstupnému hodnoteniu.
8. Škola má fungujúci systém prezentácie na verejnosti a v médiách.
9. Škola sa aktívne prezentuje ako otvorená škola, ktorá prijíma všetkých žiakov.
10. Škola má logo, ktoré ju výstižne charakterizuje.
11. Škola udržiava aktuálne webové stránky.
12. Rodičia sú dobre informovaní o dianí v škole.
13. Rodičia môžu byť kedykoľvek prítomní na výučbe.

V **oblasti inkluzívnej politiky školy** sme si zvolili nasledovné položky:

1. Škola má jasne sformulovanú víziu a stratégiu vlastného rozvoja, ktorá obsahuje jasne sformulované položky vedúce k zlepšovaniu otvorenosti školy voči žiakom.
2. Spracovaná stratégia rozvoja školy obsahuje špecifické položky charakterizované kvalitatívne.
3. Dlhodobé ciele školy sú východiskom pre celkové hodnotenie školy.
4. Plán rozvoja školy obsahuje jasne a zrozumiteľne naformulované krátkodobé ciele, ktoré sú v súlade s dlhodobými cieľmi školy.
5. Škola má inkluzívne vzdelávanie pevne zakotvené vo svojich princípoch.
6. Škola prijíma všetkých žiakov zo svojej spádovej oblasti (bez ohľadu na dosahované výsledky, postihnutie a pod.).
7. Škola podporuje rôznorodosť (žiaci nie sú do tried rozdeľovaní podľa dosahovaných výsledkov, špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb a pod.).
8. Škola má vypracované a fungujúce informačné stratégie.
9. Na škole je podporovaná flexibilita a tvorivosť pracovníkov s cieľom inovovať.
10. Pedagogickí pracovníci sú podporovaní v tom aby ďalej rozvíjali a zdokonaľovali svoje znalosti a zručnosti.

V **oblasti podmienok na vzdelávanie** sme si zvolili nasledovné položky:

1. Pedagogickí pracovníci sa priebežne vzdelávajú v oblastiach ktoré prispievajú k rozvoju inkluzívneho vzdelávania.
2. Vyučovací proces je prispôsobený individuálnym potrebám žiakov.
3. Prítomnosť pedagogických asistentov na výučbe.
4. Prístup do školy a pohyb v nej je umožnený aj osobám s postihnutím a znevýhodnením.
5. Všetci žiaci triedy sú vzdelávaní spoločne.
6. Pracovné prostredie je prispôsobené individuálnym potrebám žiakov.
7. Žiaci môžu spolurozhodovať o vzhľade a zariadení svojej kmeňovej triedy.

8. Vzdelávací obsah je orientovaný na žiaka.
9. Vzdelávací obsah je modifikovaný podľa individuálnych potrieb žiakov.
10. Didaktické pomôcky sú umiestnené tak, že žiaci k nim majú voľný prístup.
11. Materiálne vybavenie, vystavené materiály a didaktické pomôcky umožňujú samostatné učenie sa.
12. Didaktické pomôcky využívané u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú využívané aj pre žiakov intaktných.
13. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami majú k dispozícii aj špecializované pomôcky, didaktický materiál, kompenzačné a rehabilitačné pomôcky.
14. Učitelia aj žiaci majú voľný prístup ku počítačom, knižnici, kopírke a pod.

V **oblasti priebehu vzdelávania** sme si zvolili nasledovné položky:

1. Partnerský vzťah medzi učiteľom a žiakom.
2. Každý je považovaný za osobnosť, ktorá môže niečo naučiť ostatných.
3. Rozmanitosť je vnímaná ako obohacujúca príležitosť podporujúca učenie, nie ako problém.
4. Všetci žiaci sú rešpektovaní a posudzovaní rovnako.
5. Pedagógovia hodnotia individuálny pokrok žiaka a spoločne plánujú ďalší rozvoj.
6. Žiaci sami posudzujú svoj pokrok v učení.
7. Pre všetkých žiakov, ktorí to potrebujú je vytvorený individuálny vzdelávací plán.
8. Jednotliví žiaci sú do vyučovania zapájaní rôznorodým spôsobom.
9. Vo vyučovaní sa využívajú rôzne informačné zdroje (audiovizuálna technika, knižnica, IKT a i.).
10. Vo vyučovaní sa zohľadňuje rozdielne tempo práce žiakov.
11. Škola umožňuje vypracovávanie domácich úloh v priestoroch školy a za pomoci spolužiaka.
12. Vyučovací proces je prispôsobený individuálnym potrebám všetkých žiakov.

V **oblasti systému inkluzívneho hodnotenia** sme si zvolili nasledovné položky:

1. Žiaci sú vopred oboznámení s kritériami a spôsobmi hodnotenia.
2. Hodnotí sa úspech žiaka v porovnaní s jeho individuálnymi možnosťami.

V **oblasti spolupráce školy** sme si zvolili nasledovné položky:

1. Pedagogickí asistenti sú aktívne zapojení do plánovania vzdelávacieho procesu a jeho vyhodnocovania.
2. Učitelia a pedagogickí asistenti sa spoločne podieľajú na tvorbe IVVP.
3. V rámci inkluzívneho vzdelávania sú využívané skúsenosti iných škôl a vytvára sa sieť spolupracujúcich škôl.
4. Spolupráca s rodičmi.
5. Rodičia sú oboznámení s víziou školy.
6. Rodičia sa môžu kedykoľvek zúčastniť bežnej výuky.
7. V prípade problémov vo výchove alebo vzdelávaní je situácia riešená s rodičmi žiaka bezprostredne.

Pôvodný evalvačný nástroj hodnotenia kvality inkluzívnej školy ponúka pri odpovedaní na jednotlivé položky štyri následne bodovo ohodnotenú možnosti odpovedí, a to ÁNO (3 body), SKÔR ÁNO (2 body), SKÔR NIE (1 bod), a NIE (0 bodov). Na základe celkového bodového hodnotenia na základe vytvorenej škály dokážeme danú školu zaradiť do jedného z piatich úrovní kvality inkluzívneho vzdelávania.

Tab. 1. Úroveň kvality inkluzívnej školy

Percentuálne (bodové) umiestnenie	Slovné hodnotenie kvality inkluzívnej školy
100 % - 80 %	Výsledky školy sú v mnohých smeroch vynikajúce. Škola má vo svojich princípoch pevne ukotvené zásady inkluzívneho vzdelávania. Všetky sledované oblasti sú systematicky a prakticky riešené, škola dosahuje výborné výsledky vo všetkých smeroch.
79 % - 60 %	Výsledky školy sú v mnohých smeroch uspokojivé. Inkluzívne vzdelávanie v danej škole je na uspokojivej úrovni. Určitých rezerv v oblasti inkluzívneho vzdelávania si je škola vedomá a snaží sa o nápravu situácie.
59 % - 40 %	V niektorých smeroch sú výsledky školy v rámci zavádzania inkluzívneho vzdelávania do praxe dobré, v iných zase slabé. Škola akceptuje význam tejto problematiky, vyvíja systematické úsilie pri riešení tejto problematiky a dosiahla v oblasti inklúzie čiastkové úspechy.
39 % - 20 %	Výsledky školy v oblasti zavádzania inkluzívneho vzdelávania do praxe sú podpriemerné v mnohých oblastiach. Škola síce vníma význam inkluzívneho vzdelávania, ale doposiaľ boli uskutočnené iba ojedinelé, prípadne žiadne opatrenia a nesystematické kroky v tejto oblasti.
19 % - 0 %	V rámci celkového hodnotenia je zrejmé, že škola sa problematike inkluzívneho vzdelávania nevenuje, teda môžeme konštatovať, že kvalita inkluzívneho vzdelávania je na veľmi nízkej úrovni a je neriešená vo všetkých oblastiach.

Pri vyhodnocovaní nami upraveného evalvačného nástroja hodnotenia kvality inkluzívnej školy na základe obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov konkrétnych škôl však považujeme za vhodné upraviť možnosť odpovedať na jednotlivé položky nástroja iba možnosťami ÁNO (1bod) a NIE (0bodov) z dôvodu udržania čo najväčšej objektivity pri celkovom hodnotení vzdelávacieho programu školy.

Záver

Vychádzajúc zo školského zákona 245/2008 Z.z. je školský vzdelávací program základným dokumentom školy, ktorý vytvára obraz o kvalite vzdelávania v škole. Školský vzdelávací program je jedným zo základných kurikulárnych školských dokumentov. Predstavuje písomnú, všeobecne dostupnú a konkrétnu informáciu o obraze života školy. Informuje rodičov, žiakov, pedagógov a celkovo širokú verejnosť o svojej politike vzdelávania, materiálno – technickom vybavení, personálnom vybavení, o projektoch do ktorých je škola zapojená a do akých sa plánuje v budúcnosti zapojiť. Školský vzdelávací program by mal taktiež obsahovať informáciu o silných ale i slabých stránkach školy. V súčasnosti je dobrým trendom záujem o žiaka, o jeho individuálne potreby. Môžeme konštatovať, že školský vzdelávací program je výpoveďou o politike, kultúre a praxi konkrétnej školy, teda sa v ňom odráža aj miera inkluzívneho vzdelávania konkrétnej inštitúcie. Prostredníctvom predstaveného modifikovaného evalvačného nástroja hodnotenia kvality inkluzívnej školy je možné zhodnotiť mieru inkluzívneho prístupu ku vzdelávaniu danej inštitúcie na základe analýzy jej školského vzdelávacieho programu. Školský vzdelávací program by mal byť pravdivým, ale zároveň i reprezentatívnym dokumentom

školy, ktorý by mal vypovedať o jej kvalite, silných i slabých stránkach, a najmä o politike vzdelávania školy a o jej prístupe k žiakom. V súčasnej domácej i zahraničnej literatúre sme sa doposiaľ nestretli s nástrojom, ktorý by bol určený priamo na meranie inklúzie v školských vzdelávacích programoch, pričom školský vzdelávací program považujeme za indikátor kvality vzdelávania v konkrétnej škole. Upravený evalvovaný nástroj na hodnotenie kvality inkluzívneho vzdelávania preto považujeme za veľmi praktický, jednoducho aplikovateľný a spoľahlivý v oblasti skúmania princípov inkluzívneho vzdelávania v školských vzdelávacích programoch.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ADAMUS, P., 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978–80–7510–163–1.
- BOOTH, T., M. AINSCOW, 2007. *Ukazatel inkluze – Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o.s. ISBN 80–903598–5–X.
- GRECMANOVÁ, H., M. DOPITA, J. POLÁCHOVÁ-VAŠŤATKOVÁ, J. SKOPALOVÁ, 2012. *Klima školy – soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978–80–87063–80–4.
- KEKULE, M., 2011. *Rámec pro vlastní hodnocení školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978–80–87063–48–4.
- KOHOUTEK, T., J. MAREŠ., 2012. *Anketa pro učitele. Anketa školy na míru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978–80–87063–73–6.
- LUKAS, J., 2012. *Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978–80–87063–82–8.
- MAREŠ, J., S. JEŽEK., 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978–80–87063–79–8.
- POL, M., B. LAZAROVÁ, 2011. *Dobrá škola: metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978–80–87063–37–8.
- SIVÁKOVÁ, M. a kol., 2011. *Vzdelávací program, Vzdelávanie učiteľov v súvislosti s tvorbou školských vzdelávacích programov pre učiteľov základných škôl – multiplikátori, frekventanti, (kontinuálne, aktualizované vzdelávanie)*. Bratislava: Štátny inštitút odborného vzdelávania. ISBN 978–80–89247–22–6.
- Zásady tvorby škvp. Zásady a podmienky pre vypracovanie školských vzdelávacích programov ISCED 3*. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/statny-vzdelavaci-program-gymnazia/zasady-tvorby-skvp/>.
- Zákon č. 245/2008 Z.z – Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

Author Information:

Mgr. Jana Kačmárová – PhD Student, Department of Special Education, Faculty of Education, Univerzity of Preshov, Preshov, Slovak Republic.
E-mail: Jana.Kacmarova.1@smail.unipo.sk.

DIAGNOSTIKA ŠKOLSKEJ ZRELOSTI U DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A U DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

SCHOOL READINESS ASSESSMENT IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND CHILDREN FROM SOCIALLY DISADVANTAGED BACKGROUNDS

Jana Kožárová, Andrea Greško–Gmotričová

Jana Kozarova, Andrea Gresko–Gmotricova

Abstrakt

Problematika školskej zrelosti a školskej spôsobilosti je témou, ktorá v skupine detí s mentálnym postihnutím, a tiež v skupine detí zo sociálne znevýhodneného prostredia nadobúda iný rozmer a často akcentuje primárne problémy týchto detí ešte predtým, než nastúpia na povinnú školskú dochádzku. V predkladanej štúdii analyzujeme výsledky výskumu realizovaného u 9 detí s mentálnym postihnutím a 9 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Prostredníctvom modifikovaného Jiráskovho testu školskej zrelosti a Skúšky schopností a zručností detí v jednotlivých oblastiach podľa Bednárovej a Šmardovej sme zistili, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia indikujú nižšiu úroveň školskej pripravenosti, než deti s mentálnym postihnutím, ktoré boli individuálne začlenené.

Annotation

Issue of school readiness and school maturity is a topic, which gains new dimension in a group of children with intellectual disabilities and in a group of children from socially disadvantaged backgrounds. The issue accents primary issues long before their school attendance onset. The paper presents findings from the research conducted in 9 children with intellectual disabilities and 9 children from socially disadvantaged backgrounds. Using the modified Jirasek School Readiness Test and Assessment of Skills and Abilities of Children in Different Dimension from Bednářová and Šmardová we explored that the children from socially disadvantaged backgrounds indicate lower level of school maturity and readiness than those with intellectual disabilities, who have been individually integrated.

Kľúčové slová: Školská zrelosť. Diagnostika. mentálne postihnutie. Sociálne znevýhodnené prostredie.

Keywords: School readiness. Assessment. Intellectual disability. Socially disadvantaged backgrounds.

Úvod

Niekoľkoročné snahy pedagógov, psychológov a výskumných pracovníkov viedli k zostaveniu postupov, ktoré sa využívajú pri komplexnom vyšetrení spôsobilosti dieťaťa na

školskú prácu. Za efektívne mechanizmy v oblasti diagnostiky školskej zrelosti považuje Šilonová a Klein (2015) depistážne screeningové vyšetrenia školskej spôsobilosti u detí predškolského veku a diagnostiku školskej spôsobilosti formou testu.

Podľa Miňovej a Volčkovej (2012) sa testovanie ako diagnostický nástroj využíva minimálne. Dôvodom je aj to, že komplexné a jednoducho aplikovateľné testy a metodiky sú ťažko dostupné, resp. nie sú bežne k dispozícii. Štandardizované diagnostické testy školskej spôsobilosti aplikujú na Slovensku väčšinou psychológovia. V rámci diagnostikovania školskej zrelosti sa využívajú testy vedomostí, schopností a zručností. Ich zabezpečovanie je však finančne náročné a komplexný súbor pedagogických testov nie je vytvorený.

V pedagogickej praxi chýbajú ucelené základné materiály pre diagnostikovanie školskej pripravenosti. Diagnostikuje sa zväčša na základe pozorovania a správania dieťaťa. Využívajú sa celoročné výsledky dieťaťa, ktoré sa používajú v predprimárnom vzdelávaní – možnosťou je vyhodnotenie a posúdenie pracovných listov, kresieb a materiálov, ktoré sú základom portfólia každého pozorovaného dieťaťa.

V súčasnosti diagnostiku realizujú odborní zamestnanci poradenských center, čo zodpovedá praxi. Podľa Šilonovej a Kleina (2015) v našich základných a špeciálnych školách zatiaľ nie je zamestnaných dostatok odborných zamestnancov, ktorí by sa zameriavali na odborné vyšetrenie žiakov. Záleží potom len na kvalite pedagogických zamestnancov v škole, či sú schopní včas rozpoznať u žiaka ťažkosti v učení a odporučiť ho na ďalšie odborné vyšetrenie. V prípade, ak ide o žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, je potrebné spolupracovať s odbornými pracoviskami, ktoré sledujú vývoj a snažia sa získať komplexný systém poznatkov o individuálnych osobitostiach detí s mentálnym postihnutím i detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Aktuálne Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2017/2018 (2017) vymedzujú vyšetrenie školskej spôsobilosti detí, ktoré majú oneskorený vývin na základe sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré vykonáva CPPPaP. Poskytuje komplexnú psychologickú a špeciálnopedagogickú starostlivosť, okrem detí so zdravotným postihnutím, najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu. Deti s mentálnym postihnutím využívajú poradenstvo ČŠPP, ktoré poskytuje komplexnú špeciálnopedagogickú, psychologickú, metodickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, edukačnú a inú odbornú činnosť. Poskytuje súbor špeciálnopedagogických intervencií deťom so zdravotným postihnutím s cieľom dosiahnuť sociálnu integráciu a ich optimálny rozvoj osobnosti (podľa § 132 zákona č.245/2008 Z.z., o výchove a vzdelávaní).

Poradenské centrá sa orientujú podľa dostupnosti testov, aktuálnosti testových noriem a psychometrických charakteristík. Ako je to pri testovaní rôznych oblastí, tak aj pri špeciálnopedagogickej diagnostike školskej zrelosti sa dnes používajú testy, ktoré „majú aktuálnu štandardizáciu s platnými slovenskými normami“ (Dočkal 2014, s. 16). Podľa autora je s plnou slovenskou štandardizáciou test IDS – Intelligence and Developmental Scale, ktorý sa zameriava na kognitívne schopnosti, oblasť psychomotorického vývinu a emocionálno-sociálnych kompetencií.

Jedným z testov, ktorý je vhodný k využitiu pri diagnostike a zisťovaní školskej zrelosti s aktuálnymi slovenskými normami, ktoré sú akceptované, je neverbálny test pod názvom SON-R 21/2-7. Je určený pre deti predškolského veku. Slovenskú štandardizáciu viedla D. Kopčanová. Normy sú k dispozícii pre deti od 2,5 do 7,5 rokov (Dočkal 2014). Ide o „individuálny neverbálny test pozostávajúci zo 6 subtestov: Mozaiky, Kategórie, Skladačky, Analógie, Situácie a Vzory. Subtesty majú väčšinou dve úrovne ťažkosti úloh. Uvedená metodika je určená deťom predškolského veku a na začiatku školskej dochádzky a prostredníctvom nej je možné určiť úroveň kognitívnych schopností detí v predškolskom, resp. ranom školskom veku“ (Kopčanová 2009, s. 306, 307).

Na Slovensku sa využíva aj test školskej spôsobilosti konkrétne pre sociálne znevýhodnené deti a diferenciálno-diagnostický test RR screening na vylúčenie mentálnej retardácie 6 – 10-ročných žiakov špeciálnych základných škôl (Dočkal a kol. 2004). V súvislosti s potrebou komplexného hodnotenia je nevyhnutnosťou okrem RR screeningu použitie ďalších diagnostických metódik.

Často využívanou metódou na Slovensku je aj Obrázkovo slovníková skúška, ktorej autor O. Kondáš pri komplexnejšej diagnostike odporúča kombinovať s Orientačným testom školskej zrelosti od Jirásk. Touto skúškou sa u detí pred vstupom do povinnej školskej dochádzky zisťuje ich slovná zásoba. Dieťa má identifikovať a pomenovať 30 farebných obrázkov. Tento test sa využíva najmä pri diagnostikovaní detí z inej jazykovej menšiny a detí s mentálnym postihnutím.

Pri využívaní diagnostických prostriedkov na Slovensku za negatívne považujú Farkašová a Kunderátová (2006) fakt, že v pedagogickej praxi je potrebné vyšetriť veľa detí v krátkom časovom období, pričom v školách nie sú vždy vhodné podmienky na dlhšie trvajúce individuálne testovanie. Príkladom je aj využívanie Testu školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti, ktoré navrhovali zredukovať. Odborníci vyčítali testu hlavne zdĺhavosť, časovú náročnosť a nepoužiteľnosť pri skupinovom vyšetrení školskej spôsobilosti. Najpodstatnejšia kritika smerovala k samotnej obsahovej stránke testu hlavne z hľadiska časovej náročnosti a zložitosti, čo je značným nedostatkom pri pochopení jednotlivých úloh pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Pre využívanie testov školskej pripravenosti dieťaťa sa v poslednej dobe zmenili očakávania. Pre hlbšie a rozsiahlejšie skúmanie chýba zhodnotenie sociálnych zručností dieťaťa ako aj jeho úroveň komunikácie s okolím a správanie v určitých spoločenských situáciách. Nesmieme však preto zabúdať, že základným cieľom diagnostiky školskej zrelosti je získať o dieťati najkomplexnejšie poznatky z každej oblasti.

1. Stanovenie výskumného problému, cieľa a výskumných úloh

Výskumný problém je zameraný deskriptívne, a teda hlavná otázka výskumu je nasledovná: „Aká je úroveň školskej zrelosti u detí s mentálnym postihnutím v porovnaní s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia?“

Na hlavnú výskumnú otázku bude v priebehu výskumu zodpovedané pomocou realizácie a analýzy výsledkov diagnostiky, z ktorej vyplývajú nasledujúce otázky:

1. Aká je úroveň grafomotoriky a kresby dieťaťa?
2. Ako zvláda sluchovo-zrakové vnímanie a vnímanie priestoru a času?
3. Na akej úrovni je dieťa v oblasti reči, akú má slovnú zásobu?
4. Aké sú matematické predstavy dieťaťa?
5. Je dieťa sociálne zrelé, má osvojené sociálne a sebaobslužné zručnosti?

Posúdenie jednotlivých oblastí budeme realizovať individuálne s každým dieťaťom na základe stanoveného diagnostického procesu. Skúmané poznatky a výsledky sledovaných oblastí pre vymedzenie školskej pripravenosti budeme porovnávať medzi deťmi s mentálnym postihnutím a deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

2. Charakteristika výskumného súboru

Na diagnostikovanie školskej zrelosti sme vybrali 9 detí s mentálnym postihnutím, ktoré navštevujú prvý ročník špeciálnej základnej školy, resp. základnej školy, ktoré sú individuálne začlenené a 9 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré navštevujú nultý ročník základnej školy. Išlo o súbor detí, ktorý bol získaný zámerným výberom. V prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia ide o jednu skupinu detí, ktoré sú

v jednej triede nultého ročníka na základnej škole. Výber detí s mentálnym postihnutím sme prispôbili počtu a zámerné vybrali pre realizáciu výskumného projektu. Všetky deti boli vybrané na základe vekového rozmedzia 6 – 7 rokov. Úlohou bolo získať čo najviac objektívnych informácií o aktuálnej situácii v oblasti školskej pripravenosti detí.

Diagnostiku jednotlivých detí sme vykonávali za súhlasu základných a špeciálnych základných škôl, ktoré deti navštevovali. Aby sa zachovala ochrana osobných údajov, zmenili sme u detí iba krstné mená. Údaje z dostupných materiálov ostali nezmenené. Diagnostika prebiehala v nerušenom prostredí, aby bola zaručená väčšia miera koncentrácie a sústredenia pri vykonávaní úloh. Na vybranej vzorke sme posudzovali niektoré oblasti vývinu detí v školskej zrelosti. Údaje sme spracovali na základe výsledkov diagnostikovania a vyhodnotenia úloh ako aj zámerným pozorovaním dieťaťa pri jednotlivých činnostiach.

3. Výskumné metódy

Ako hlavnú metódu zberu dát sme si zvolili:

- Modifikovaný test školskej zrelosti podľa J. Jiráska;
- Skúšku schopností a zručností detí v jednotlivých oblastiach podľa Bednárovej a Šmardovej (2012).

V modifikovanom orientačnom teste školskej zrelosti podľa J. Jiráska sme si vytvorili tri úlohy, pomocou ktorých bolo potrebné zistiť vyspelosť jemnej motoriky a schopnosť vizuo-motorickej koordinácie diagnostikovaného dieťaťa.

1. úloha: kresba postavy

Konkrétne v úlohe kresby ľudskej postavy sme vychádzali z koncepcie kresebného vývoja, podľa ktorého sme sledovali výtvarný prejav dieťaťa. Výsledky kresby dieťaťa sme označili známami bodovacej stupnice 1 – 5 podľa nasledujúcich kritérií, ktoré sa používajú pri hodnotení Jiráskovho orientačného testu školskej zrelosti:

Známka 5 bola ohodnotená kresba, kde chýba zobrazenie postavy; ide o kresbu tzv. hlavonožca alebo prekonávanie hlavonožca, kde chýba jasne zobrazený trup postavy.

Známka 4 bola pridelená kresbe, na ktorej je zobrazená postava s trupom. Končatiny sú zobrazené jednou čiarou (stačí aj jeden pár končatín).

Kresba, na ktorej je zobrazená hlava, trup a končatiny bola hodnotená známkou 3. Horné a dolné končatiny sú kreslené dvojitou čiarou. V tomto prípade sa toleruje vynechanie krku, uší, prstov a chodidiel, ako aj vlasov či časti odevu.

Známka 2 bola pridelená zobrazenej postave, ktorá má hlavu, trup a končatiny. Tolerujú sa aj tri chýbajúce časti (krk, vlasy, prsty na ruke), ak sú vyvážené syntetickým spôsobom zobrazenia. Nesmie chýbať časť tváre.

Známku 1 získala kresba postavy, na ktorej je zobrazená hlava, horné a dolné končatiny a trup. Krk spája hlavu s trupom, pričom nie je väčší ako trup. Na hlave sú vlasy a uši. Tvár postavy má oči a ústa. Horné končatiny sú zakončené rukou s piatimi prstami, nohy sú zahnuté. Nutnou požiadavkou bol syntetický spôsob zobrazenia mužskej postavy s vyjadrením mužského oblečenia.

2. úloha: obkreslenie písma

Pri obkresľovaní písma musí dieťa vyvinúť úsilie, aby čo najdokonalejšie napodobnilo prílohu, kde sa prejaví schopnosť vizuo-motorickej koordinácie a analyticko-syntetického myslenia. Úlohou detí prepísať vetu „*Máme Emu.*“ Podobne ako pri prvej úlohe sme napodobnenie písma hodnotili známami bodovacej stupnice 1 – 5 podľa nasledujúcich kritérií:

Známku 5 hodnotíme čmáranie a nečitateľný tvar písma.

Ak sa s predlohou zhodovali aspoň dve písmená a celok sa podobal na obkresľovanie jednotlivých tvarov písmen, dostalo dieťa za úlohu známku 4.

Známka 3 bola pridelená pri rozpoznaní aspoň štyroch písmen podľa predlohy. Prepísaná veta má dve časti – slová sú oddelené medzerou.

Čitateľné napodobnenie napísanej vety získalo známku 2. Nezáleží pritom na dodržaní vodorovnej línie a veľkosti písmen.

Pri veľmi dobrom napodobnení napísanej predlohy sme prideliť vykonanej úlohe známku 1. V tomto prípade majú písmená primeranú veľkosť, začiatkové písmeno má výrazne vhodnú výšku veľkého písmena. Nesmie chýbať dĺžka v slove „máme“, pričom spojené písmená vytvárajú dve slová. Prepísanie slov sa neodchyľuje od vodorovnej línie, primeraný je aj sklon písmen.

3. úloha: obkreslenie bodov

Tretou úlohou je obkreslenie bodov, v ktorej sme sa zamerali na sledovanie schopnosti vizuálno-motorickej koordinácie dieťaťa. Touto úlohou sme hodnotili výsledok spôsobu vnímania a prekreslenia obrazca zloženého z desiatich bodov. Výkony v tejto úlohe sme posudzovali podobne ako pri predchádzajúcich dvoch úlohách.

Známka 5 bola pridelená výsledku práce, ak sa tvary obkresľovaných bodov vôbec nepodobali na predlohu a pripomínali čmáranie.

Ak sa obrazec svojim obrysom nepodobal predlohe ale išlo o zobrazenie bodov, za úlohu dostalo dieťa známku 4. V tomto prípade nezáleží na veľkosti a počte bodov, prípustné však nie sú pri výslednom obkresľovaní čiary a iné tvary.

Známka 3 sa bola pridelená takému celku, ktorý sa svojim obrysom podobal predlohe, kde výška a šírka neprevyšuje dvakrát viac z celého zobrazenia. Počet prekreslených bodov nesmie byť viac ako 20 a menej ako 7. Toleruje sa akékoľvek pootočenie aj o 180°.

Známku 2 získala úloha, ktorej počet a pozícia bodov zodpovedá predlohe. Toleranciou sú tri obkreslené body, ktoré nie sú zhodné so stĺpcami a riadkami podľa vzoru.

Pri takmer dokonalom napodobnení predlohy bolo ohodnotenie výsledku známkou 1, kde sa toleruje len malé vychýlenie jedného bodu zo stĺpca alebo riadka. Obrazec musí byť s predlohou rovnobežný. Zmenšenie celku je prípustné, zväčšenie nemôže presiahnuť polovicu vzorovej predlohy.

Podotýkame, že známkovanie jednotlivých úloh sme realizovali podľa stanovených kritérií orientačného testu školskej zrelosti podľa J. Jiráka (1986).

Hodnotenie dosiahnutého súčtu známok v bodovacej stupnici:

3 – 6 nadpriemer,

7 – 11 priemer,

12 – 15 podpriemer.

Pri celkovom výsledku v teste sa sčítajú všetky známky za jednotlivé úlohy. Minimálna hodnota predstavuje počet bodov 3 (najlepšie známkovanie), maximálny súčet bodov môže dieťa dosiahnuť 15 (najhorší možný výsledok).

Prostredníctvom vybraného testovania sme získali potrebné informácie pre diagnostikovanie školskej zrelosti u jednotlivcov. Pri kresbe postavy je zámerom výskumu sledovať vzájomné pôsobenie motoriky a vnímania. Obkresľovanie písma a bodov je ukazovateľom schopnosti dieťaťa orientovať sa v tvaroch predlohy, schopnosti rozloženia celku v predstave na časti a tieto časti pri vlastnej kresbe opäť spájať do celku. Dieťa tak vyvíja určité úsilie: sústreď sa na kreslenie, obkresľovanie a na porovnávanie predlohy so vzniknutou reprodukciou.

V druhom prípade hodnotenia sme využili skúšku schopností a zručností detí v jednotlivých oblastiach podľa Bednárovej a Šmardovej (2012). Vypracovaná hodnotiaca škála sa zameriava na meranie jednotlivých zručností dieťaťa a posúdenie schopností z oblasti

grafomotoriky a kresby, z oblasti reči, kde je úlohou sledovať sluchové a zrakové vnímanie dieťaťa, vnímanie priestoru a času, základné matematické predstavy a sociálne a sebaobslužné zručnosti. Pri zadávaní úloh sa postupujú od jednoduchších k zložitejším. Dôležitá je aj pozitívna motivácia dieťaťa, oceňovanie jeho snahy, aby pristupovalo k aktivitám a úlohám bez väčších ťažkostí.

Súčasťou jednotlivých úloh je zaznamenávanie a hodnotenie v škále podľa zvládnutia úloh (zvláda, zvláda s pomocou, nezvláda). Ak dieťa splní úlohu správne a vykoná požadovanú činnosť – hodnotíme zvládnutie v škále „zvláda“. „Zvláda s pomocou“ zadávame do sledovanej škály v prípade, ak dieťa potrebuje zopakovať a vysvetliť zadanie, potrebuje pomoc i podporu pri vykonávaní úlohy. Ak dieťa úlohu alebo činnosť nevie vykonať ani po zopakovaní a s pomocou, je to nad jeho možnosti a schopnosti, hodnotíme položkou „nezvláda“. V priebehu pozorovania sa zaznamenáva aj spôsob správania sa dieťaťa, za aký čas dieťa úlohu splní, príp. iné postrehy v rámci jeho sústredenia alebo unaviteľnosti.

Pri výbere a využití didaktického materiálu, sme sa inšpirovali publikáciou Školská zrelosť od autorskej dvojice Bednářová a Šmardová (2012). V prílohách prikladáme didaktický materiál, ktorý bol použitý na zistenie predškolských predpokladov dieťaťa a hodnotenie jednotlivých oblastí, ktoré sa zaznamenávali do hodnotiacich škál.

Zvolené úlohy sme použili vo výskume, aby sa svojimi nárokmi na kritériá diagnostiky navzájom dopĺňali a dohromady hodnotili komplex vlastností a schopností, ktoré tvoria základ predpokladov pre úspešný začiatok v primárnom vzdelávaní.

4. Analýza získaných údajov

Na základe úloh, ktoré sme predložili deťom v modifikovanom orientačnom teste, sme vypracovali tabuľku, kde je prehľad získaných známok za zvládnutie kresby postavy (1. úloha) a obkreslenie písma a bodov podľa vzoru (2. a 3. úloha). Na základe súčtu známok v bodovacej stupnici sme podľa Jiráskovho testu zhodnotili úroveň školskej zrelosti (nadpriemer – priemer – podpriemer).

Tabuľka 1. Prehľad známok orientačného testu u detí s mentálnym postihnutím

Meno dieťaťa	1. úloha	2. úloha	3. úloha	Súčet známok	Hodnotenie
Sofia	4	3	3	10	priemer
Peter	4	4	5	13	podpriemer
Eduard	4	5	5	14	podpriemer
Maxim	4	3	4	11	priemer
Veronika	3	3	3	9	priemer
Daniela	2	3	3	8	priemer
Dominika	3	5	4	12	podpriemer
Martin	4	4	3	11	priemer
Tibor	4	3	3	10	priemer

(Zdroj: vlastné spracovanie)

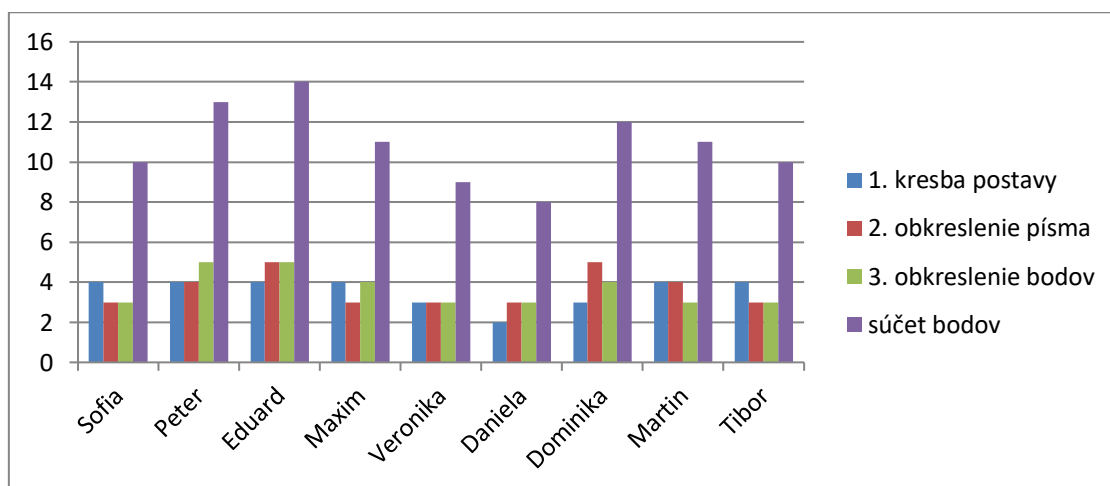
Vo vybranej vzorke detí s mentálnym postihnutím sme v troch prípadoch (33,33 %) mali podpriemerný výsledok, dve deti boli na hranici priemeru s počtom bodov 11 a ostatní dosiahli v bodovaní a celkovom vyhodnotení úloh priemer (7 – 11 bodov) (66,67 %).

Tabuľka 2. Prehľad známok orientačného testu u detí
zo sociálne znevýhodneného prostredia

Meno dieťaťa	1. úloha	2. úloha	3. úloha	Súčet známok	Hodnotenie
Filip	3	2	2	7	priemer
Vanesa	3	3	2	8	priemer
Sebastián B.	2	3	2	7	priemer
Sebastián R.	4	3	5	12	podpriemer
Michaela	4	3	3	10	priemer
Silvia	2	3	2	7	priemer
Ján	3	3	3	9	priemer
Adrián	4	3	4	11	priemer
Lea	4	4	4	12	podpriemer

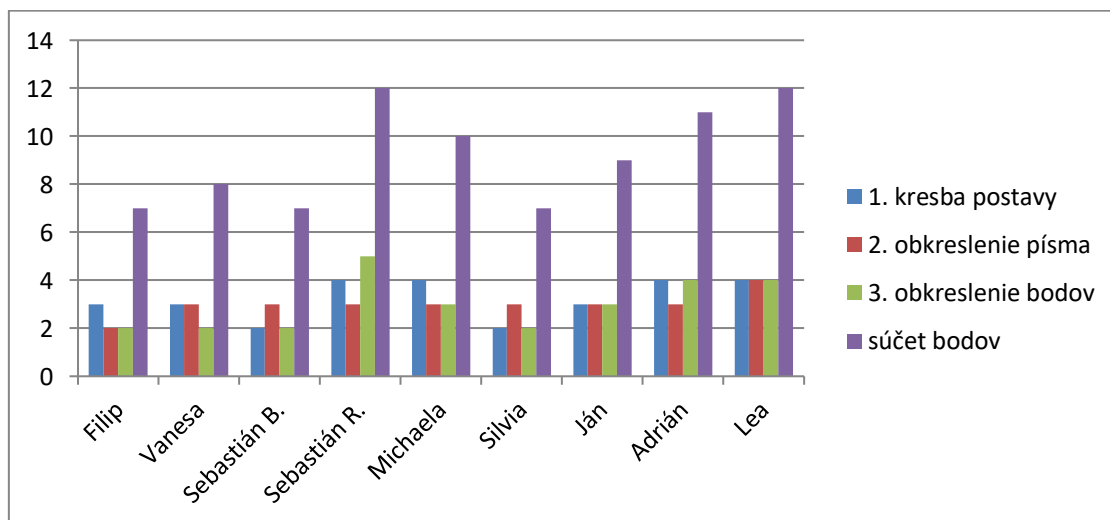
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Dvom deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia sa v jednotlivých úlohách nedarilo, čím získali podpriemerný počet bodov (12 – 15) (22,22 %). Priemerný výsledok získalo 7 detí, čo je prevažná väčšina vybranej vzorky detí (77,78 %).



Graf 1. Výsledky orientačného testu detí s mentálnym postihnutím

(Zdroj: vlastné spracovanie)



Graf 2. Výsledky orientačného testu detí zo sociálne znevýhodneného prostredia

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V tomto prípade však ide o všeobecné hodnotenie grafomotoriky dieťaťa. Pri podrobnejšom pozorovaní jednotlivých detí pri kresbe sme mohli zhodnotiť celkovú vývojovú úroveň jemnej motoriky a vizuomotoriky. Na vyhodnotenie školskej pripravenosti v tejto oblasti sme zadali deťom pracovné listy, ktorých obsahom je precvičovanie kreslenia zubov a horných slučiek. Deti s mentálnym postihnutím kreslili nekoordinovane, pri činnosti boli menej obratné a nemali osvojené správne návyky pri kreslení. V siedmich prípadoch bol výskyt zlého držania ceruzky a zvýšený tlak na podložku. Na rozdiel od detí zo sociálne znevýhodneného prostredia často odmietali spolupracovať, pri činnosti sa rýchlo unavili a potrebovali sústavnú motiváciu a podporu.

U detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sme zaznamenali zlé držanie ceruzky v piatich prípadoch. Formálne prevedenie pri kresbe a obkresľovaní bolo plynulejšie, bez prerušovaných pohybov ceruzky po papieri (okrem troch detí).

Predpokladali sme tiež uspokojujúce výsledky detí a neočakávali sme výrazný rozdiel medzi skupinami detí v oblasti sluchovo-zrakového vnímania a vnímania priestoru a času. Pozorovali sme úroveň zachytenia a spracovania sluchových a zrakových vnemov pri práci dieťaťa a následne sme hodnotili orientáciu detí v priestore a čase.

V nasledujúcich tabuľkách predkladáme prehľad hodnotenia:

Tabuľka 3. Prehľad hodnotenia sluchového a zrakového vnímania

Sluchové vnímanie a pamäť	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Počúva príbeh, rozprávku	3	5	4	3	2	1
Určí začiatočnú hlásku slova	6	4	2	4	2	1
Zopakuje vetu z viacerých slov	8	5	0	2	1	2
Zrakové vnímanie a pamäť	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Nájde tvar na pozadí	4	4	5	3	0	2
Priradí odtiene farieb	4	3	3	4	2	2
Odlíši zhodné a nezgodné obrázky	3	2	3	3	3	4
Poskladá obrázok z niekoľkých častí	6	5	3	3	0	0

*Legenda: MP – deti s mentálnym postihnutím; SZP – deti
zo sociálne znevýhodneného prostredia
(Zdroj: vlastné spracovanie)*

V oblasti sluchového vnímania mali deti s mentálnym postihnutím problém so sústredením, čo sa odzrkadlilo pri počúvaní príbehu. Väčšiu časť detí bolo potrebné upozorňovať a motivovať k činnosti. Len v troch prípadoch (33,33 %) zvládli činnosť bez značných ťažkostí oproti piatim deťom (55,56 %) zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré naopak nevedeli zopakovať vetu z viacerých slov. Predpokladáme, že na rozvoj tejto schopnosti vplýva aj prístup v rodine. V prostredí, kde sa dieťa málo stretáva s počúvaním rozprávky, má ťažkosti aj pri zachytení inštrukcií a pokynov učiteľa.

V oblasti zrakového vnímania a pamäte mali deti oboch skupín nedostatky v priradení odtieňov farby a v odlíšení zhodných a nezgodných obrázkov. Pri rozlišovaní figúry a pozadia mali za úlohu vyhľadať a pomenovať známy predmet a sledovať danú líniu, ktorá sa prekrývala s inými líniami. Podobne ako pri iných činnostiach vyžadujúcich sústredenie mali deti s mentálnym postihnutím väčšie problémy. Nepracovali systematicky, vo väčšine prípadov postupovali náhodne a uprednostňovali dvojice obrázkov, ktoré ich zaujímali viac. Deti neboli dostatočne trpezlivé pri skladaní obrázka z niekoľkých častí, ale úlohu zvládli na dobrej úrovni obidve skupiny.

Tabuľka 4. Prehľad hodnotenia vnímania priestoru a času

Vnímanie priestoru	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Rozlíši, ukáže hore – dole	4	5	2	3	3	1
Rozlíši, ukáže vpredu – vzadu	4	4	3	2	2	3
Rozlíši, ukáže vpravo – vľavo	2	2	4	2	3	5
Vnímanie času	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Zoradí obrázky podľa postupnosti deja	2	0	3	4	4	5
Orientácia v dňoch v týždni	2	1	5	4	2	4
Priradí činnosť pre ročné obdobie	5	4	2	4	2	1

Legenda: MP – deti s mentálnym postihnutím; SZP – deti
zo sociálne znevýhodneného prostredia
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V hodnotení priestorového a časového vnímania deti dosiahli nižšiu úroveň, ako sme predpokladali. Pri rozlíšení pojmov hore/dole, vpredu/vzadu zvládla úlohu nadpolovičná väčšina detí. Značné ťažkosti mali pri určovaní pravo – ľavej strany, kde potrebovali pomoc. Päť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia úlohu vôbec nezvládlo (55,56 %). U detí s mentálnym postihnutím štyria potrebovali pri pravo-ľavej orientácii pomoc a traja úlohu nevedeli. Vybraná vzorka detí má nedostatky aj v oblasti vnímania času. Obrázky podľa postupnosti deja zvládli zoradiť len dve deti s mentálnym postihnutím. Pri orientácii v dňoch v týždni deti potrebovalo 55,56 % detí pomoc, naopak: priradiť obrázok k ročnému obdobiu zvládla väčšia časť úspešne.

Deti nedosiahli uspokojivé výsledky a v sledovanej oblasti sluchovo-zrakového vnímania a vnímania priestoru a času majú výraznejšie nedostatky deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Oblasť reči a úroveň slovnej zásoby sme skúmali v nasledujúcej časti, kde sme si stanovili predpoklad, že deti zo sociálne znevýhodneného prostredia budú na nižšej úrovni oproti deťom s mentálnym postihnutím.

Tabuľka 5. Prehľad hodnotenia oblasti reči

Lexikálno-sémantická rovina	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Definuje význam pojmu	3	2	4	4	2	3
Opis obrázka	5	4	4	4	0	1
Spozná, pomenuje nezmysel na obrázku	5	4	3	4	1	1
Morfologicko-syntaktická rovina	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Hovorí vo vetách	6	4	3	3	0	2
Hovorí gramaticky správne	5	2	2	3	2	4
Pragmatická rovina	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Odpovedá na otázky adekvátne	6	4	2	3	1	2
Povie svoje meno, vek, bydlisko	3	2	4	4	2	3

Legenda: MP – deti s mentálnym postihnutím; SZP – deti
zo sociálne znevýhodneného prostredia
(Zdroj: vlastné spracovanie)

V lexikálno-sémantickej rovine sme sa zamerali na sledovanie porozumenia reči v rámci bežného rozhovoru, s čím súvisí aj pochopenie inštrukcií. Zamerali sme sa na všeobecnú úroveň vyjadrovania detí – ich aktívnu slovnú zásobu a definovanie pojmov (opis obrázka, samotné rozprávanie, rozpoznanie nezmyslu a jeho opis). Úlohu, kde mali deti zadať definovať pojem a vysvetliť ho, zvládla menšia časť detí (33,33 %), ktoré potrebovali detailnejšie vysvetlenie inštrukcií a pomoc pre správne opísanie pojmu, resp. slova. Opis obrázka a poznanie nezmyslu na obrázku zvládli obidve skupiny detí na rovnakej úrovni (45 %), pomoc pri tejto úlohe potrebovali tri deti s mentálnym postihnutím a štyri deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

V ďalšej časti sme posudzovali morfológicko-syntaktickú rovinu reči dieťaťa, kde lepšie výsledky vykazovali deti s mentálnym postihnutím. Všimli sme si aj správnu výslovnosť a artikuláciu pri komunikácii. V našom zistení sa potvrdila predpoklad o nižšej úrovni slovnej zásoby detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo sa odzrkadlilo vo výsledku, že až 44,44 % týchto detí nehovorí gramaticky správne a celková slovná zásoba v spisovnom jazyku je na nízkej úrovni. Charakteristická je u tejto skupiny detí znížená verbálna pohotovosť a obratnosť. Počas rozhovoru deti nevedeli gramaticky správne tvoriť vety a súvetia, používali len jednoduché vety, v bežnej komunikácii sa často vyskytovala neobratnosť v tvarosloví a skladbe. V pragmatickej rovine reči sme zaznamenávali, v akej miere vie dieťa oznámiť svoje základné údaje (meno, priezvisko, vek, bydlisko). V tejto časti sme pozorovali dieťa v komunikácii a nadväzovaní kontaktov. V položke, či na kladené otázky odpovedá adekvátne sme zistili, že šesť detí s mentálnym postihnutím zvládne adekvátnu odpoveď bez pomoci čo predstavuje 66,67 % detí. Komplikovanejšia bola nasledujúca úloha – povedať svoje základné údaje. Väčšina detí bez problémov povedala meno a svoj vek, pomoc potrebovali v oboch skupinách štyri deti.

Ďalej sme očakávali lepšie výsledky v oblasti zvládania matematických predstáv v prospech detí s mentálnym postihnutím. Využili sme úlohy, pri ktorých bolo potrebné konkrétne vyriešiť daný problém (rozlíšiť a ukázať menej, viac, rovnako; triediť podľa kritérií; určiť počet predmetov na obrázku a pod.).

Tabuľka 6. Prehľad hodnotenia základných matematických predstáv

Matematické predstavy	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Rozlíši, ukáže menej, viac, rovnako	7	5	2	2	0	2
Zoradí päť prvkov podľa veľkosti	5	5	3	3	1	1
Triedi podľa kritérií	5	5	3	3	1	1
Rozlíši kruh, štvorec, trojuholník	4	2	3	3	2	4
Menuje číselný rad do 5	7	6	1	3	1	0
Určí počet predmetov na obrázku	5	5	2	3	2	1

*Legenda: MP – deti s mentálnym postihnutím; SZP – deti zo sociálne znevýhodneného prostredia
(Zdroj: vlastné spracovanie)*

Pri prvej úlohe sme vyzvali deti, aby ukázali a priradili istý počet predmetov podľa vzoru a určili, či je to menej, viac alebo rovnako. Sedem detí s mentálnym postihnutím zvládlo úlohu bez pomoci, dvaja potrebovali pomoc, pričom päť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia vedeli správne určiť počet a dvaja chlapci nevedeli vyriešiť úlohu ani s pomocou. Pri zoradovaní prvkov a triedení podľa kritérií boli obidve skupiny vybraných detí na rovnakej úrovni, túto časť zvládlo bez pomoci 55,56 % detí. Väčšie problémy mali v ďalšej úlohe: ukázali sme dieťaťu geometrický tvar a opýtali sa na jeho pomenovanie. Ak ho dokázalo iba ukázať, zapísali sme zvládnutie úlohy v tabuľke „zvláda s pomocou“. V tomto

prípade bolo viac neúspešnejších detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde štyria nepomenovali a neukázali na daný geometrický útvar. Sledované deti prekvapili v menovaní číselného radu, kde sme vyžadovali, aby napočítalo do 5. Väčšia polovica detí zvládla počítat aj do 10, jedno dieťa s mentálnym postihnutím požadovanú úlohu nezvládlo. Pri určovaní počtu predmetov na obrázku boli výsledky testovania pomerne rovnaké v oboch skupinách.

Deti s mentálnym postihnutím sú s miernymi odchýlkami na rovnakej úrovni v oblasti zvládania základných matematických predstáv ako deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Záverečné hodnotenie určuje mieru vyspelosti detí v oblasti sociálnych a sebaobslužných zručností.

Tabuľka 7. Prehľad hodnotenia sociálnych a sebaobslužných zručností

Sociálne zručnosti	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Zvláda odlúčenie od rodičov	3	7	-	-	6	2
Spolupracuje, zapája sa do činností	5	6	2	3	2	0
Dodržiava pravidlá	4	3	3	2	2	4
Sebaobslužné zručnosti	zvláda		zvláda s pomocou		nezvláda	
	MP	SZP	MP	SZP	MP	SZP
Má osvojené hygienické návyky	2	0	6	5	1	4
Zapne a rozopne gombíky, zips	3	3	4	3	2	3
Zaviaže si šnúrk	2	0	3	2	4	7
Má osvojené základy stolovania	2	0	4	4	3	5

*Legenda: MP – deti s mentálnym postihnutím; SZP – deti
zo sociálne znevýhodneného prostredia
(Zdroj: vlastné spracovanie)*

Ide o dôležité kritérium pre školskú zrelosť dieťaťa. Sledovali sme jednotlivé situácie a hodnotili, či sa dieťa vie na istú dobu odlúčiť od rodičov, byť v školskom prostredí, či je schopné začleniť sa do kolektívu rovesníkov. Na základe pozorovania detí v kolektíve v rozličných situáciách sme zaznamenávali výsledky zvládnutia úloh.

V oblasti sociálnych zručností sme sledovali možné prejavy nezrelosti. Šesť detí s mentálnym postihnutím nezvláda odlúčenie od rodičov, v prípade detí zo sociálne znevýhodneného prostredia ide iba o dve deti. Prejavovalo sa to najmä plačom detí pri odchode rodiča z priestorov školy a úzkostlivosťou sledovaných detí. Výsledky spolupráce a zapájania sa do činností potvrdili väčšiu mieru zvládania u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dôvodom je fakt, že pri voľnom pozorovaní deti chceli spolupracovať a zapájať sa do práce v kolektíve, zaujímalo ich všetko nové a zmenu situácie brali na rozdiel od detí s mentálnym postihnutím prijateľnejšie, vedeli sa rýchlejšie prispôsobiť. Horšie výsledky vykazovali pri dodržiavaní stanovených pravidiel, kde štyri deti zo sociálne znevýhodneného prostredia nerešpektovali stanovené a vopred dohodnuté pravidlá.

V sebaobslužných zručnostiach mali pozorované deti zo sociálne znevýhodneného prostredia nedostatočne osvojené hygienické návyky, piati vôbec nezvládli základy stolovania, pričom ostatní zvládli úlohu s pomocou. Lepšie výsledky pri zapínaní a rozopínaní gombíkov mali deti s mentálnym postihnutím, podobne ako v prípade zručnosti zaväzovania šnúrok, napriek tomu, že na zvládnutie potrebovali dlhší čas.

Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia majú značné nedostatky v sebaobslužných zručnostiach. V sociálnych zručnostiach sú oproti deťom s mentálnym postihnutím na vyššej, ale nie dostatočne zvládnutej úrovni. Schopnosť sociálnej adaptácie je u týchto detí znížená, v oblasti socializácie často konajú pudovo a správajú sa impulzívne. Správanie a vyjadrovanie

svojich potrieb je spomalené, do značnej miery je znížená aj prispôsobivosť ku školským požiadavkám. V tejto skupine detí je dôležitý prísun podnetov, motivácia k potrebe učenia a seberealizácie ako aj poskytnutie užitočných informácií v primeranom množstve, potreba citovej istoty a bezpečia.

5. Závery výskumu

V prezentovanej štúdii sme sústredili pozornosť na komplexné spracovanie údajov o školskej zrelosti a pripravenosti detí. Táto téma je laickou i pedagogickou verejnosťou považovaná za veľmi významnú a potrebnú v úvodnom procese edukácie detí, pri tzv. „zaškoloňovaní detí“.

Prioritou diagnostikovania bolo skúmanie východiskových vedomostí a zručností, ktorými dieťa disponuje, z ktorých je následne možné vychádzať pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti. Dôležité bolo zistenie úrovne čiastkových funkcií, aby rozvoj dieťaťa s výchovno-vzdelávacími potrebami dosiahol potrebnú úroveň v školskej spôsobilosti.

Problematika školskej zrelosti je natoľko rozsiahla a komplexná, že je nemožné postrehnúť v priebehu jedného výskumu všetky vplyvy, ktoré sa jej dotýkajú. Vo výskumnom projekte sme zistili mieru pripravenosti detí na vstup do školy. V skúmaných oblastiach má vybraná vzorka detí mierne nedostatky, ktoré je potrebné postupne precvičovať, aby deti nadobudli správne zručnosti, ktoré sú pre začiatok vzdelávania veľmi podstatné.

Vo výskume sme hodnotili úroveň grafomotoriky a kresby dieťaťa, kde sme zistili nedostatky v oboch skupinách vybranej vzorky detí. Problémom bolo najmä zlé osvojenie držania a úchopu ceruzky, čo je základ osvojenia plynulého písania a správnej manipulácie pri práci. Línie ich kresby boli často nekoordinované, kostrbaté, s hrubou líniou, čo je následkom zlého prítlaku na podložku. Pri kresbe postavy sme zaznamenali horšiu koordináciu a jednoduchšie prevedenie. Prekreslenie bodov a písma deti zvládli na priemernej úrovni. V tomto smere je potrebné precvičovanie ako aj správne vedenie a motiváciu detí pri práci.

Orientácia detí v priestore a čase a úroveň zachytenia a spracovania sluchových a zrakových vnemov má významný podiel pri nadobúdaní čitateľských, matematických i pracovných zručností. Problémom u detí vybranej vzorky bola nedostatočná úroveň zachytenia a spracovania podnetov, deti mali problém pri sústreďení. Ťažkosti sa prejavili aj pri zameraní pozornosti na jednotlivé prvky, najmä v prípade odlíšenia figúry od pozadia, v priradení odtieňov farby a odlíšení zhodných a nezhodných obrázkov. Práca detí bola vo väčšine prípadov nesystematická, výsledkom ktorej boli nedostatky pri rozlíšení detailov a vizuomotorickej koordinácii. Oslabená schopnosť sluchového vnímania sa u detí prejavovala najmä nezaujmom o rozprávanie, resp. reprodukovanie obsahu rozprávky, deti nevedeli sústredene počúvať pokyny, čím sa sťažila samotná práca pri vykonávaní a realizovaní zadaných úloh. Vnímanie priestoru je predpokladom dobrej orientácie. V rozlíšení pojmov hore/dole, vpredu/vzadu zvládla úlohu nadpolovičná väčšina detí. Značné ťažkosti mali pri určovaní pravo – ľavej strany, kde potrebovali pomoc. Deti nedosiahli uspokojivé výsledky ani pri orientácii v dňoch v týždni. Nesprávne rozumejú pojmom, ktoré označujú priestorové usporiadanie ako aj časové vymedzenie (ráno, večer, deň, mesiac, ročné obdobie a pod.).

Verbálnu zručnosť a pohotovosť pri komunikácii sme sledovali v ďalšej časti. Zaznamenali sme nedostatky, ktoré sa prejavili najmä počas rozhovoru. Deti nevedeli gramaticky správne tvoriť vety a súvetia, pričom používali len jednoduché vety. V pragmatickej rovine reči sme zaznamenávali, v akej miere vie dieťa oznámiť svoje základné údaje (meno, priezvisko, vek, bydlisko). V tejto časti výskumu vykazovali deti zo sociálne znevýhodneného prostredia slabšie výsledky. Obmedzenia vnímame aj v oblasti reči a myslenia, ktoré je konkrétne a mechanické aj u detí s mentálnym postihnutím. Pri

nadobúdanie nových poznatkov a učiva deti potrebovali motiváciu i časté opakovanie a samotný výskumný proces pri niektorých úlohách trval dlhšie. V našom zistení sa potvrdil predpoklad o nižšej úrovni slovnej zásoby detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo sa odzrkadilo vo výsledku, že až 44,44 % týchto detí nehovorí gramaticky správne a celková slovná zásoba v spisovnom jazyku je na nízkej úrovni.

Upozorňujeme, že existujú aj ďalšie faktory, ktoré sme vo výskume nereflektovali detailne (podnetnosť rodinného prostredia, osobnosť dieťaťa, zdravotný stav dieťaťa, a i.). Diagnostika v našom prevedení môže slúžiť ako orientačná diagnostická pomôcka pre pedagóga v špeciálnej základnej škole, resp. v základnej škole pri individuálne začlenených žiakoch.

V závere odporúčame realizovať testy minimálne dvakrát, aby sa v prípade problémov potvrdili závery a kontrolovali získané údaje o poznatkoch a zručnostiach detí.

Záver

Deficity, ktoré sprevádzajú problémy sledovanej vzorky detí sú zväčša vo viacerých oblastiach, akými sú napr. pamäť, reč, sluchové a zrakové vnímanie, orientácia v priestore a čas a iné. Ak sa zavčas a vhodným preventívnym opatrením zameriame na nedostatky, vytvoríme tak priestor pre deti, u ktorých hrozí riziko, že sa ich oslabenie plne prejaví po nástupe do školy. Nedostatky zachytené predškolskou diagnostikou môžu byť len vývojovo podmienené výkyvy, ktoré sa na začiatku školskej dochádzky môžu upraviť.

Pre začiatok práce s dieťaťom v súlade s jeho schopnosťami, vedomosťami a zručnosťami, ktorými disponuje bez poznania daného stavu nie je možné určiť správny smer rozvoja. Aby sa predišlo problémom pri vstupe dieťaťa do primárneho vzdelávania, je dôležitá prevencia, v ktorej má dôležitú úlohu diagnostikovanie dieťaťa.

Na základe analýzy výsledkov a stanovených cieľov výskumného projektu by sa následne mohlo pristúpiť k odporúčaniam na podporu nedostatkov v jednotlivých oblastiach u detí s mentálnym postihnutím a u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia:

Grafomotorika a vizuomotorika sú prioritným základom pre osvojenie si plynulého písania. Predpoklad úspešnosti je zvládnutie správneho držania ceruzky, primeraný tlak na podložku a správna manipulácia s ceruzkou, resp. perom. Pozornosť je potrebné venovať držaniu ceruzky/pera už od začiatku, aby sa predišlo zlým návykom, ktorých neskoršia reedukácia je ťažšia. Na rozvíjanie jemnej motoriky je vhodné využívať aj rôzne materiály (hlina, plastelína, modurit) a využitie činností (strihanie, lepenie, písanie do piesku, dokresľovanie obrázkov a i.). Pri správnom úchope a pri upevnení správneho postavenia ruky môžeme predísť problémom pri písaní, kde dieťa môže mať ťažkosti učiť sa písať jednotlivé tvary písmen, prípadne zníženú úpravu písomného prejavu alebo nečitateľnosť a tým aj zvýšený výskyt chýb.

S rozvojom grafomotoriky a jemnej motoriky úzko súvisí zrková diferenciácia a vizuomotorická koordinácia, ktorú môžeme u dieťaťa precvičovať obkresľovaním obrázkov a uvoľňovacími cvikmi rúk, ktoré by pomohli aj pri automatizácii pracovných návykov.

Potrebnou oblasťou pre posúdenie školskej zrelosti je oblasť reči a spôsobu komunikácie dieťaťa. V škole sú na dieťa kladené veľké nároky. Deti s mentálnym postihnutím ako aj deti zo sociálne znevýhodneného prostredia majú problém pri vysvetľovaní učiva pedagógom, pri pochopení toho, čo sa od nich žiada. Deti, ktoré majú nedostatky v čítaní a písaní, majú väčší predpoklad nadobudnutia špecifických porúch učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia). Aby sa predišlo možným problémom, je potrebné precvičovať u týchto detí rozvoj ich aktívnej slovnej zásoby. V oblasti reči je vhodné podporovať dieťa pri dorozumívaní a komunikácii s ostatnými (reprodukcie básní, čítanie rozprávok a následné prerozprávanie obsahu, precvičovanie rozhovoru modelovými situáciami, podpora

pri vyjadrení svojich myšlienok a pocitov). Rozvoj reči a myslenia značne ovplyvňuje kvalitu poznávania a nadobúdania nových vedomostí. Pri komunikácii a vzájomnom dorozumívaní môžeme u detí podporiť ich interakciu v kolektíve pre získavanie nových skúseností. Pri výraznom narušení reči (ak má dieťa značný problém vo výslovnosti a správnej artikulácii), je nevyhnutná odborná starostlivosť zameraná na logopedické cvičenie a precvičovanie správnej výslovnosti. V neposlednom rade je podstatným faktorom správny príklad komunikácie v rodinnom prostredí dieťaťa. Podmienkou je, aby sa pre rozvoj jeho reči rozprávalo plynulým spisovným jazykom, pretože ak dieťa nevidí vzor, je nízka pravdepodobnosť, že sa vyhne nedostatkom v tejto oblasti, kde môžu nastať problémy ako napr.: neporozumenie reči, nepochopenie zadania, používanie agramatizmov, zlá výslovnosť, nízka slovná zásoba, narušenie plynulosti reči, neistota či vyhybanie sa komunikácii a i.

Pri rozvoji sluchového vnímania je vhodné sa zamerať na správne počúvanie a sluchovú diferenciáciu. Pri oslabenej schopnosti počúvania sa môžu u detí prejaviť ťažkosti s počúvaním pokynov alebo výkladu učiva. Možnosťou precvičovania v tejto oblasti je sprostredkovať deťom isté sluchové podnety prostredníctvom nahrávok, rytmizovania slov, či vnímania zvukov, ktoré sú súčasťou každodenného života. Ak deti zamerajú pozornosť na požadované sluchové vnemy, precvičujú si tým svoju sústredenosť a pozornosť.

Predpokladom úspešného zvládnutia čítania a písania je aj dobrá úroveň zrakovej pamäte a zrakového vnímania. Deti s nedostatkami v tejto oblasti môžeme podporovať v precvičovaní rozlišovania figúry a pozadia (prekryté obrysy obrázkov, rozlíšenie detailov, pravo-ľavá orientácia, vnímanie poradia, priestorové vnímanie). Ak sa zanedbá rozvíjanie zrakového vnímania, môžu mať deti problém so zlým osvojovaním a zapamätávaním písmen, hrozí tu väčšie riziko zamieňania si písmen pri písaní a čítaní, ako aj ťažkosti v matematike (zámena číslíc) i v iných predmetoch (problém pri rozpoznaní symbolov, ťažkosti pri učení).

Všetky oblasti rozvoja dieťaťa na seba navzájom pôsobia a ovplyvňujú sa. Je to aj v prípade nadobúdania základných matematických predstáv, kde by dieťa malo disponovať dobrou motorickou zručnosťou, zrakovým, sluchovým i priestorovým vnímaním. Na rozvíjanie matematických zručností sa u detí s mentálnym postihnutím a u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia môžeme zamerať postupným porovnávaním a triedením podľa rozličných kritérií (farba, veľkosť, poradie, množstvo, tvar). Najčastejším prejavom školskej nezrelosti v matematických zručnostiach sú prejavy nepochopenia pojmu viac, menej; vynechávanie a zlé určovanie počtu, nedostatočné uvedomovanie si časti alebo celku. U detí, ktoré nemajú dostatočne rozvinutú predstavivosť, je potrebné porovnávať predmety z bežného života a postupne prejsť k porovnávaniu na obrázkoch, resp. pracovných listoch. Ťažkosti v nadobúdaní správnych matematických základov sa prejavujú v usporiadaní predmetov, čísel, ťažkosti v geometrii, zlá orientácia v priestore a i. Vhodné je hravou formou precvičovať porovnávanie, triedenie a motivovať deti k správne vytvoreniu predstavy o danom množstve ako aj uvažovať abstraktne.

Sociálna zrelosť je dôležitým faktorom pri určovaní školskej pripravenosti. Ak dieťa nie je dostatočne samostatné, nie je schopné prevziať ani patričnú zodpovednosť za svoje konanie, nezaujme v plnej miere rolu školáka čím si bude ťažšie plniť svoje školské povinnosti. Každé dieťa je svojím spôsobom iné. Potrebuje aj iný prístup, podmienky a podporu, aby vedelo nadobudnuté schopnosti a zručnosti správne využiť. Ohraničenie kritérií pri posudzovaní školskej zrelosti je však rovnaké. Ak je však dieťa na vstup do školy nedostatočne pripravené, je vhodné požiadať o odklad povinnej školskej dochádzky a podporovať dieťa v rozvoji jeho ešte nevyspelej alebo priamo oslabenej sféry v predprimárnej edukácii.

Niektoré rizikové faktory z hľadiska špecifických porúch učenia je možné zaznamenať už u detí predškolského veku. Preto je do pedagogickej praxe vhodné zaradiť diagnostikovanie detí už v predškolskom období. Testovanie má depistážny a preventívny charakter, ktorým by

sa mohli bližšie identifikovať oblasti, ktoré sú nedostatočne rozvinuté. Pre dieťa je dôležité, aby ho problémy alebo zlyhanie v školskej práci nedemotivovali. Potrebná je naopak motivácia k činnosti, aby sa predišlo možným nedostatkom a podporovala sa tak menej rozvinutá oblasť vhodným precvičovaním a tréňovaním v zvládaní správnych zručností, schopností a vedomostí, ktoré by malo dieťa postupne nadobudnúť v primárnom vzdelávaní.

Poznámka: Štúdia je čiastkovým výstupom grantového projektu APVV-15-0071 *Človek s hendikepom v literatúre pre deti a mládež* a grantového projektu VEGA č. 1/0684/19 *Evalvácia behaviorálnych intervencií v edukácii detí a žiakov s poruchami autistického spektra a inými vývinovými poruchami*.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BEDNÁŘOVÁ, J., V. ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s. ISBN 978–80–251–1829–0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., V. ŠMARDOVÁ, 2012. *Školská zrelost*. Brno: Edika. ISBN 978–80–266–0049–7.
- DOČKAL, V., 2014. Meranie inteligencie. In: *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. ISBN 978–80–970733–7–4.
- DOČKAL, V., E. FARKAŠOVÁ, B. KUNDRÁTOVÁ, M. ŠPOTÁKOVÁ, 2004. *RR screening. Testová batéria na vylúčenie mentálnej retardácie 6-10 ročných detí*. Bratislava: ECO.
- FARKAŠOVÁ, E., B. KUNDRÁTOVÁ, 2006. Implementácia psychologických metodík pre rómskych žiakov do poradenskej praxe. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. roč. 41, č. 2, s. 135 – 153. ISSN: 055–5574.
- KOPČANOVÁ, D., 2009. *Úroveň školskej zrelosti a intelektová úroveň detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v kontexte (ne)absolvovania predškolskej prípravy*. škola a zdraví 21. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978–80–210–5071–6.
- MIŇOVÁ, M., N. VOLČKOVÁ, 2012. Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole. In: *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti. Zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978–80–555–0703–3.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2017/2018 Bratislava 2017, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*. [online]. [cit. 2019-03-22] Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny-na-skolsky-rok-20172018-dodatok/>.
- ŠILONOVÁ, V., V. KLEIN, 2015. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978–80–561–0262–6.
- Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov – po novele č. 188/2015 Z. z.* [online]. [cit. 2019-03-07] Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20170901>.

Author's Information:

Mgr. Jana Kožárová, – PhD., Department of Special Education, Faculty of Education, University of Prešov in Prešov. Slovak Republic. E-mail: jana.kozarova@unipo.sk.

Mgr. Andrea Greško-Gmotričová, – Elementary school, Školská 29, 082 21 Veľký Šariš. Slovak Republic. E-mail: gmotricova@gmail.com

PROTIDROGOVÁ VÝCHOVA V ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOCH ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

DRUG EDUCATION IN SCHOOL EDUCATIONAL PROGRAMS AT SPECIAL ELEMENTARY SCHOOLS IN SLOVAKIA

Patrícia Mirdaliková

Patricia Mirdalikova

Abstrakt

V príspevku sa venujeme zastúpeniu protidrogovej výchovy v štátnom i školskom vzdelávacom programe špeciálnych základných škôl na Slovensku. Uvádzame teoretické východiská a informácie o aplikácii protidrogovej výchovy do štandardných predmetov edukácie, vychádzajúcich zo Štátneho vzdelávacieho programu pre špeciálne základné školy. V druhej časti popisujeme a interpretujeme výsledky obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov špeciálnych základných škôl Slovenskej republiky vo vzťahu k spôsobu integrácie protidrogovej výchovy a jeho najčastejšieho zastúpenia v ich obsahu.

Annotation

This paper deals with the representation of drug education in the state as well as school educational program of special primary schools in Slovakia. We present theoretical background and information about the usage of drug education to standard subjects of education, based on the State Education Program for Special Primary Schools. In the second part we describe and interpret the results of the content analysis of school educational programs of special primary schools of the Slovak Republic in relation to the way of integration of drug education and its most frequent representation in their content.

Kľúčové slová: *Protidrogová výchova. Školský vzdelávací program. Špeciálne základné školy.*

Key words: *Drug education. School educational program. Special elementary school.*

1. Teoretické východiská

V rámci preventívnych kompetencií v oblasti zneužívania návykových látok v zmysle vzdelávacieho i výchovného majú školy významné postavenie. V prípade spoločensky akceptovaných drog (alkohol, tabak) sa do kontaktu s návykovými látkami dostávajú deti už v najútlejšom veku. Okrem rodičovskej, respektíve domácej výchovy preto škola ako edukačný faktor nesie určujúcu preventívnu úlohu. Protidrogová výchova je ako forma preventívneho pôsobenia zneužívania návykových látok neoddeliteľnou súčasťou výchovy k zdraviu. Liba (2016) charakterizuje výchovu k zdraviu ako proces, ktorého výsledkom má byť vyvážené formovanie osobnosti v zmysle aktívnej starostlivosti o vlastné zdravie. Vo

vzťahu k zdraviu, v prípade protidrogovej prevencie, by žiaci mali nadobudnúť dostatok informácií a vedomostí o rizikách užívania návykových látok, s čím je spojené aktívne formovanie osobnosti žiakov v zmysle podpory nekonzumentského správania.

V našich podmienkach sa primárnou prevenciou zaoberá rezort školstva v spolupráci s ostatnými participujúcimi rezortmi. Na základe analýzy súčasného stavu, bol vypracovaný Akčný plán Národnej protidrogovej stratégie Slovenskej republiky na obdobie rokov 2017 – 2020. Realizácia prevencie problémov s návykovými látkami sa v rezorte školstva zameriava na problematiku v oblasti výchovy a vzdelávania, aktívnej ochrany dieťaťa pred sociálnopatologickými javmi, odbornej psychologickej, preventívnej a poradenskej starostlivosti, spolupráce s rodinou a tiež reedukácie a resocializácie. Cieľom rezortu školstva v zmysle protidrogovej prevencie je (Akčný plán rezortu MŠVVaŠ SR, 2017 – 2020):

- prispievať k zdravému životnému štýlu detí a žiakov,
- znížiť dopyt po drogách v detskej populácii,
- zlepšovať a zefektívniť prevenciu drogových závislostí,
- zaviesť inovácie v rámci prevencie užívania psychoaktívnych látok,
- pokúsiť sa zvýšiť vek prvého kontaktu s drogou
- celkovo znížiť ich počet.

Splnenie vyššie popísaných cieľov spadá pod úlohu primárnej prevencie, pri ktorej ide o prvotný zásah. Využíva sa vtedy, ak ešte u cieľovej skupiny nevznikol problém s užívaním návykových látok. Pri primárnej (univerzálnej) prevencii ide o proces, ktorý spočíva v snahe o elimináciu zdravotných alebo sociálno-patologických problémov. Ide o systém opatrení na predchádzanie ohrozujúcim javom (Liba, 2016). V prípade protidrogovej prevencie sa ohrozujúcim javom stáva samotná konzumácia drog a problémy s ňou spojené. V otázkach kedy s protidrogovou výchovou začať sa zhodujú viacerí autori (Pavúk, 1998; Nešpor, 2003; Končeková, 2005) s tvrdením, že najvhodnejšia je aktívna prevencia už na prvom stupni primárneho vzdelávania.

Obsah výchovy a vzdelávania, nevynímajúc protidrogovú výchovu je primárne určený v *Štátnom vzdelávacom programe* (ďalej len ŠVP), ktorý vydáva Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. ŠVP je prvým stupňom dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov. Je najvyšším platným kurikulárnym dokumentom, ktorý vymedzuje povinný obsah výchovy a vzdelávania (www.minedu.sk, 16.3.2019) ŠVP zaradzuje protidrogovú výchovu do obsahu niektorých štandardných vyučovacích predmetov a prierezových tém. Vzhľadom na charakter nášho príspevku sa v nasledujúcej tabuľke (Tabuľka 1) pozrieme na zastúpenie protidrogovej výchovy v obsahu štandardných povinných predmetov ŠVP pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím (Variant – A) v ročníkoch prípravný až deviaty.

Tabuľka 1 poukazuje na skutočnosť, že edukácia v zmysle protidrogovej prevencie je v štandardných predmetoch ŠVP pre žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím podľa stupňa vzdelávania zastúpená nasledovne:

- Rámcový učebný plán prípravného až štvrtého ročníka: 1x (vo štvrtom ročníku v predmete Vlastiveda).
- Rámcový učebný plán piateho až deviateho ročníka: 3x (v siedmom, ôsmom a deviatom ročníku v predmetoch Občianska náuka, Biológia, Etická výchova).

Vzhľadom na vyššie spomenuté sa môže frekvencia výskytu protidrogovej výchovy v jednotlivých ročníkoch javiť ako málo zastúpená. Protidrogová výchova by sa však nemala viazať iba na obsah zahrnutý do štandardných učebných osnov. Školy sú síce primárne viazané na obsah vzdelávania, ktorý je určený v ŠVP, majú však možnosť profilovať sa a vychádzať v ústrety potrebám i záujmom žiakov v *Školských vzdelávacích programoch* (ďalej len ŠKVP). ŠKVP saturujú voliteľný obsah edukácie a predstavujú druhý stupeň dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov. Východiskom a záväzným projektom pre jeho vytvorenie je ŠVP. (Liba, 2013). Prostredníctvom ŠKVP si môžu školy upraviť obsah

výučby nad rámec štátom stanoveného minima, čo zahŕňa tvorbu predmetov, projektové vyučovanie, blokovo výučbu atď.

Tabuľka 1. Zastúpenie protidrogovej výchovy v ročníkoch jednotlivých predmetov

Predmet	Ročník								
	Pr.	1.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Slovenský jazyk a literatúra									
Rozvíjanie komunikačnej schopnosti									
Rozvíjanie grafomotorických zručností									
Matematika									
Informatika									
Vecné učenie									
Fyzika									
Chémia									
Biológia								x	
Vlastiveda				x					
Dejepis									
Geografia									
Občianska náuka							x		
Etická výchova									x
Pracovné vyučovanie									
Hudobná výchova									
Výtvarná výchova									
Telesná a športová výchova									

Vysvetlivky: sivá kolónka = daný predmet sa v ročníku nevyučuje; x = daný predmet obsahuje protidrogovú výchovu

Zdroj: Vlastné spracovanie

Týmto spôsobom si školy (nevyvímajúc špeciálne základné školy) integráciu protidrogovej výchovy a prevencie môžu regulovať individuálne. Integrovať protidrogovú výchovu do edukačného procesu je možné viacerými spôsobmi. Ako uvádza Nováková (2013) v prvej úrovni majú školy dve možnosti: 1. začlenenie protidrogovej výchovy prostredníctvom prierezovej témy do jednotlivých predmetov, 2. vytvorenie samostatného predmetu Výchova k zdraviu s vlastnými osnovami a vzdelávacími štandardmi v rámci voliteľných hodín. Pod druhú úroveň spadajú preventívne prístupy, programy, či aktivity, ktoré si školy vytvárajú za pomoci koordinátorov či externých inštitúcií.

Koordinátor prevencie závislostí a sociálnopatologických javov má v rámci drogovej prevencie významné miesto. Patrí medzi zložky systému výchovného poradenstva a prevencie. Úlohou koordinátora v zmysle drogovej prevencie je iniciovanie, usmerňovanie a koordinácia aktivít školy. Koordinátor by mal absolvovať vzdelávanie zamerané na primárnu prevenciu v kontexte pracovných požiadaviek. Určuje ho riaditeľ školy spomedzi pedagogických pracovníkov na základe osobného záujmu, dobrovoľnosti i osobnostných predpokladov. (Liba, 2016). Vzdelávanie koordinátorov – pedagógov zabezpečujú metodické centrá a Štátny pedagogický ústav (Končeková, 2005).

Na základe možností integrácie protidrogovej výchovy sme sa pokúsili zistiť ich najčastejšie zastúpenie prostredníctvom ŠKVP špeciálnych základných škôl na Slovensku. Metódy zberu dát a prehľad výsledkov uvádzame v nasledujúcej kapitole.

2. Protidrogová výchova v ŠkVP

Vzhľadom na charakter prieskumnej vzorky sme sa pokúsili o kvantitatívnu obsahovú analýzu Školských vzdelávacích programov špeciálnych základných škôl na Slovensku. Pri obsahovej analýze sa štandardne zisťuje frekvencia výskytu vopred stanoveného kategorizačného systému (Hendl, Remr, 2017)

Na základe možností aplikácie protidrogovej výchovy do vyučovania sme stanovili nasledujúce kategórie obsahovej analýzy s príslušným číselným kódom:

Tabuľka 2. Kategórie obsahovej analýzy s príslušným číselným kódom

1	Prierezová téma
2	Samostatný predmet Výchova k zdraviu
3	Využívanie služieb a zapájanie sa do projektov externých inštitúcií
4	Vytváranie vlastných projektov a aplikácie protidrogovej výchovy
5	Iné formy drogovej prevencie

Uvádzame operačné definície určených kategórií:

Kód 1 predstavuje: integráciu prierezových tém s obsahom protidrogovej prevencie a drogovej výchovy (Osobnostný a sociálny rozvoj, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Ochrana života a zdravia).

Kód 2 predstavuje: vytvorenie samostatného predmetu Výchova k zdraviu s vlastnými osnovami a vzdelávacími štandardmi v rámci voliteľných hodín.

Kód 3 predstavuje: zapájanie sa do projektov externých inštitúcií, ktorými sú neziskové organizácie, centrá pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centrá špeciálnopedagogického poradenstva, národné programy a pod. Ďalej sú to prednášky a besedy s externými odborníkmi.

Kód 4 predstavuje: vytváranie vlastných projektov (celoročných, mesačných týždenných), súťaží, mimoškolských aktivít a podpory zdravého trávenia voľného času.

Kód 5 predstavuje: ostatné formy drogovej prevencie ako aktívny monitoring nežiadúcich javov, poradne pre žiakov, spolupráca s rodičmi a aktívne vzdelávanie pedagógov vo vzťahu k drogovej prevencii.

Kategórie sa navzájom nevyklučujú a do edukačného procesu môžu byť aplikované simultánne. ŠkVP preto mohli obsahovať viacero kategórií.

2.1. Prieskumný súbor

Prieskumný súbor tvorilo 55 dostupných Školských vzdelávacích programov špeciálnych základných škôl zo Slovenskej republiky. Dokumenty boli v rámci oblastí Slovenskej republiky zastúpené relatívne rovnomerne. Konkrétnejšie rozdelenie uvádzame v nasledujúcej Tabuľke 3.

Tabuľka 3. Počet skúmaných školských vzdelávacích programov

Počet skúmaných ŠkVP			
Východné Slovensko	17	Košický kraj	10
		Prešovský kraj	7
Stredné Slovensko	20	Banskobystrický kraj	13
		Žilinský kraj	7
Západné Slovensko	18	Bratislavský kraj	2
		Nitriansky kraj	6
		Trenčiansky kraj	7
		Trnavský kraj	3
Slovensko spolu	55		

2.2. Výsledky

Pri realizácii analýzy sme zaznamenali mierne rozdiely v jednotlivých oblastiach Slovenska, z ktorých špeciálnych škôl sme ŠkVP zaradili do prieskumnej vzorky. Z toho dôvodu sme do nášho príspevku zaradili podrobnejšie dáta.

V ŠkVP špeciálnych základných škôl východného Slovenska bolo udávané, že najčastejšie využívanou formou drogovej prevencie je využívanie služieb externých inštitúcií, prípadne ich projektov. Vysoké percento dosiahlo aj vytváranie interných projektov školy. Zhodne sa na tretie miesto zaradilo využívanie prierezových tém a iné formy drogovej prevencie. Výchovu k zdraviu ako samostatný predmet sme v žiadnom ŠkVP východného Slovenska nezaznamenali.

V ŠkVP špeciálnych základných škôl stredného Slovenska sme zaznamenali, že najčastejšou formou v ich obsahu sú interné aktivity a projekty drogovej prevencie. Druhou dominantou formou bolo zaradzovanie projektov externých inštitúcií a taktiež využívanie ich služieb. Zaradzovanie prierezových tém do vyučovania sa objavilo na treťom mieste a štvrté obsadili iné formy drogovej prevencie. Ani v ŠkVP stredného Slovenska sa samostatný predmet Výchova k zdraviu neobjavilo.

V ŠkVP špeciálnych základných škôl západného Slovenska bolo hlavnou formou drogovej prevencie zhodne ako v ŠkVP stredného Slovenska vytváranie vlastných protidrogových projektov školy. Druhou najčastejšie aplikovanou formou bolo zaradzovanie prierezových tém obsahujúcich protidrogovú výchovu do vyučovania. Zapájanie sa do externých projektov bolo v obsahu ŠkVP západného Slovenska na treťom mieste a iné formy drogovej prevencie sme zaznamenali na štvrtom mieste. Rovnako ako vo vyššie spomínaných oblastiach sa Výchova k zdraviu ako samostatný predmet v ŠkVP špeciálnych základných škôl neobjavil ani v jednom prípade.

Analýza všetkých skúmaných ŠkVP ukázala podľa frekvencie nasledovné poradie zaradzovania drogovej prevencie do kurikula škôl nasledovne (vzostupne):

1. Vytváranie vlastných projektov a aplikácie protidrogovej výchovy.
2. Využívanie služieb a zapájanie sa do projektov externých inštitúcií.
3. Iné formy protidrogovej prevencie.
4. Prierezové témy.
5. Samostatný predmet Výchova k zdraviu.

Vyššie spomenuté uvádzame v Tabuľke 4. (Kvôli prehľadnosti vzhľadom na počet skúmaných ŠkVP neuvádzame podrobnú frekvenčnú tabuľku.)

Tabuľka 4. Prehľad výsledkov prieskumu

		Analytické kategórie				
		1	2	3	4	5
Východné Slovensko	n	3	0	8	6	3
	%	17,65 %	0,00 %	47,05 %	35,29 %	17,65 %
Stredné Slovensko	n	6	0	9	10	4
	%	30,00 %	0,00 %	45,00 %	50,00 %	20,00 %
Západné Slovensko	n	6	0	5	8	4
	%	33,33 %	0,00 %	27,77 %	44,44 %	22,22 %
Slovensko spolu	n	15	0	22	24	11
	%	9,09 %	0,00 %	40,00 %	43,64 %	20,00 %

Vysvetlivky: n = frekvencia analytických kategórií v skúmaných ŠkVP; % = percentuálne zastúpenie analytických kategórií v skúmaných ŠkVP

V rámci analýzy dostupných ŠkVP špeciálnych základných škôl Slovenskej republiky sme zisťovali aj frekvenciu aktívneho pôsobenia koordinátorov prevencie závislostí a sociálnopatologických javov, prípadne ich zaradenie ako dominantného prvku. Výsledky sú zaznamenané v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 5. Percentuálny prehľad frekvencie využívania kompetencií koordinátora prevencie závislostí a sociálnopatologických javov

Koordinátor drogovej prevencie závislostí a sociálnopatologických javov		
	n	%
Východné Slovensko	9	52,94 %
Stredné Slovensko	14	70,00 %
Západné Slovensko	14	77,77%
Slovensko spolu	37	67,27 %

Vysvetlivky: n = frekvencia výskytu koordinátora drogovej prevencie závislostí a sociálnopatologických javov;

% = percentuálne zastúpenie frekvencie koordinátora prevencie závislostí a sociálnopatologických javov

Z tabuľky vyplýva, že najnižšiu frekvenciu sme zaznamenali v ŠkVP východného Slovenska, nasledovalo stredné Slovensko a najvyššia frekvencia bola zaznamenaná v ŠkVP špeciálnych základných škôl západného Slovenska.

V dostupných ŠkVP špeciálnych základných škôl Slovenskej republiky bol uvedený koordinátor drogovej prevencie ako dôležitý prvok protidrogovej výchovy a prevencie v nadpolovičnej väčšine a to v 37 prípadoch z 55 čo predstavovalo 67,27%.

3. Diskusia

Prieskum nemal poukázať na účinnosť protidrogovej výchovy v jednotlivých špeciálnych základných školách a nehodnotil ani jej samotnú dostatočnosť respektíve nedostatočnosť. Cieľom prieskumu bolo analyzovať dostupné školské vzdelávacie programy špeciálnych základných škôl a na základe toho zistiť frekvenciu špecifických spôsobov integrácie protidrogovej výchovy do výchovno-vzdelávacieho obsahu a ich najčastejšie zastúpenie.

Podľa výsledkov sa javí, že najčastejšie využívanou stratégiou protidrogovej výchovy v špeciálnych základných školách je vytváranie vlastných projektov. Tie zahŕňajú projektové vyučovanie, mimoškolské aktivity zamerané na drogovú prevenciu vo forme súťaží, hier či ponúknutie alternatívy vo forme športových aktivít. Do svojich preventívnych plánov zaradzujú aj celkovú výchovu k zdravému organizovanému tráveniu voľného času. Túto skutočnosť považujeme za pozitívnu, nakoľko ako uvádza Nešpor (2001,2007 in Liba, 2016) práve systematické pôsobenie, interaktívne zapájanie žiakov a povzbudzovanie k efektívnemu tráveniu voľného času sú jednými z ochranných činiteľov pred vznikom problémov s návykovými látkami. Druhou dominantnou formou je podľa skúmaných ŠkVP využívanie služieb a zapájanie sa do projektov externých inštitúcií. Preventívne projekty vytvárané externými inštitúciami majú taktiež komplexný a adresný charakter, čo rovnako ako v predošlom prípade pôsobí ako ochranný činiteľ. Pozor treba dávať na jednorazové odborné

prednášky, besedy či aktivity, ktoré sa preukázali ako neúčinné (Novotný, 1996 in. Končeková, 2005). Jedna pätina škôl zaradila do stratégií drogovej prevencie aj vzdelávanie pedagógov, spoluprácu s rodičmi a aktívny monitoring nežiaducich javov spojených s návykovými látkami. Aj tieto stratégie sú považované za účinné (Čech, 2008). Prekvapujúco pôsobilo zistenie nízkej frekvencie využívania prierezových tém vo vyučovaní. Poslednou kategóriou bolo vytvorenie samostatného predmetu Výchova k zdraviu s vlastnými osnovami a vzdelávacími štandardmi v rámci voliteľných hodín. Ani v jednom ŠkVP sme túto kategóriu nezaznamenali. Domnievame sa, že táto skutočnosť môže vyplývať z toho, že špeciálne základné školy si vzhľadom na špecifiká žiakov s mentálnym postihnutím zaradzujú do voliteľných predmetov primárne tie, ktoré perspektívne pôsobia na zdokonaľovanie pracovných, sociálnych a praktických zručností a návykov.

Zistenia týkajúce sa miery využívania kompetencií koordinátora prevencie závislostí a sociálnopatologických javov v ŠkVP východoslovenských špeciálnych základných škôl dosiahli badateľne nižšie percentá ako v ostatných dvoch oblastiach. Toto zistenie považujeme za nepriaznivé, a to z toho dôvodu, že práve z východného Slovenska pochádza najviac žiakov zo sociálne, ekonomicky a kultúrne znevýhodneného prostredia (na základe materiálov MŠ SR Príspevok na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na rok 2019). Takéto prostredie môže byť v zmysle potenciálneho vzniku problémov s návykovými látkami rizikovým faktorom a preto by bolo vhodné v tejto oblasti posilniť mieru aktívneho zapájania koordinátora prevencie závislostí a sociálnopatologických javov.

Sme si vedomí, že analýza ŠkVP nemusí reflektovať skutočný stav protidrogovej výchovy v špeciálnych základných školách na Slovensku. ŠkVP nie sú primárne vytvárané na účely prieskumu či vymedzenie stratégií protidrogovej výchovy, preto nemusia poskytnúť dostatočne podrobné informácie o jej stratégiách. Dané skutočnosti vyplývajú aj zo samotných limitov obsahovej analýzy (Hendl, Remr, 2017). Na základe toho by bolo vhodné zrealizovať priamy prieskum u riaditeľov prípadne i pedagógov špeciálnych základných škôl prostredníctvom dotazníka v rámci čoho by bolo možné jednotlivé výsledky porovnať.

Zoznam bibliografických odkazov:

- Akčný plán realizácie Národnej protidrogovej stratégie Slovenskej republiky na obdobie rokov 2017 – 2020* [online]. [cit. 16.03.2019]. Dostupné z: <http://www.emcdda.europa.eu/system/files/attachments/9244/Ministry%20of%20Health%2C%20Slovak%20Republic%20%282017%29%20Slovak%20Republic%20Drug%20Action%20Plan%202017-20.pdf>.
- ČECH, T. 2008. Hodnocení efektivity prevence na základních školách a požadavky na změny a nové přístupy. In: Prevence závislostí ve škole „Škola a zdraví pro 21. století“. Brno: MSD, 2008, s. 7 – 12. ISBN 978–80–7392–077–7.
- HENDL, J.; REMR, J. 2017. Metody výzkumu a evaluace. Praha: Portál, 2017. ISBN 978–80–262–1192–1.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2005. Drogová problematika učňovskej mládeže (vedomosti postoje a skúsenosti). Prešov: LANA, 2005. ISBN 80–89235–01–8.
- LIBA, J. 2013. Koncepcia výchovy k zdraviu v kurikule základných škôl. In: Zborník elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou „Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii. Prešov: PF, PU, 2013, s. 182 – 193. ISBN 978–80–555–0994–5.
- LIBA, J. 2016. *Výchova k zdraviu v školskej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978–80–555–1612–7.

- NOVÁKOVÁ, Z. Kde je pozícia výchovy k zdraviu v primárnom vzdelávaní? In: Zborník elektronickej vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou „Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii. Prešov: PF, PU, 2013, s. 294 – 258. ISBN 978–80–555–0994–5.
- PAVÚK, A. 1998. Primárna prevencia drogových závislostí na základných a stredných školách. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 1998. ISBN 80–88885–47–7.
- Príspevok na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na rok 2019* [online]. [cit. 16. 03. 2019]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/socialne-znevychodnene-prostredie-prispevok/>.
- Štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program* [online]. [cit. 16. 03. 2019]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-skolsky-vzdelavaci-program/>.

Author Information:

Mgr. Patrícia Mirdalíková, – internal doctoral student, Department of Special Education, Faculty of Education, University of Preshev, Preshev, Slovak Republic. E-mail: patricia.mirdalikova@smail.unipo.sk

VÝTVARNÝ PREJAV AUTISTICKÝCH ŽIAKOV V ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

THE ARTISTIC EXPRESSION OF AUTISTIC PUPILS IN A SPECIAL BASIC SCHOOL

Alena Sedláková

Alena Sedlakova

Abstrakt

Práca rozoberá problematiku výtvarného prejavu u žiakov s autizmom v špeciálnej základnej škole. Charakterizuje autizmus, históriu a triádu narušení. Zaoberá sa arteterapiou vo všeobecnosti a opisuje aj jej využitie u detí s poruchou autistického spektra. Pojednáva o detskom výtvarnom prejave u intaktných detí a ponúka vstup do problematiky výtvarného prejavu, s poruchou autistického spektra. Prináša jednoduché praktické rady pri riešení výtvarnej výchovy so žiakmi trpiacich autizmom. Arteterapia sa tu pojednáva z čisto pedagogického hľadiska. Poukazujeme na jednoduché úlohy v rámci arteterapie.

Annotation

The paper deals with the issue of artistic expression in pupils with autism at a special elementary school. It characterizes autism, history, and triad of disruption. It deals with arteterapia in general and describes its use in children with autism spectrum disorders. She discusses children's art expression in intact children and offers an introduction to the subject of artistic expression, with autism spectrum disorder. It provides simple practical advice on artistic education with pupils suffering from autism. Artetherapy is discussed here purely pedagogically. We point to simple tasks in artetherapy frameworks.

Kľúčové slová: *Artetrapia. Autizmus. Výtvarná výchova. Recepčia. Žiaci s autizmom.*

Key words: *Artetherapy, autism. Art education. Reception. Pupils with autism.*

Úvod

Problematika autizmu je v súčasnosti aktuálna a diskutovaná téma. V tejto oblasti vzniká mnoho publikácií a vedeckých článkov, ktoré vymedzujú a popisujú danú problematiku porúch autistického spektra. Približujú nám, ako jedinci s autizmom žijú, aký je ich svet, v čom spočíva ich odlišnosť, a tak im môžeme lepšie porozumieť. V praktickej rovine sa snaží rodičom ukázať spôsoby a ďalšie možnosti ako pracovať s týmito deťmi. Každopádne sa jedná o vrodenú poruchu, pri ktorej je narušená oblasť predstavivosti jedinca, sociálne vzťahy a tiež komunikácia. Výtvarný prejav žiaka, teda jeho kresba môže byť nástrojom určitého zdieľania informácií, ako vyjadriť svoje pocity, vytvoriť niečo relatívne stále a osobné.

1. Historický koncept autizmu

Termín autizmus má pôvod v gréckom slove „autos” – sám, ktorým sa označovala osoba spájaná so syndrómom uzavretosti a ponorenia sa do vnútorného sveta. V dejinách špeciálnej pedagogiky sa stretávame z historicky podloženými opismi ľudí, ktorí na seba púťali pozornosť okolia zvláštnosťami svojho správania a komunikácie. Divé deti, ktoré sa našli v prírode, mimo ľudskej spoločnosti, bez saturácie sociálnymi podnetmi, sú známe z legiend takmer každej kultúry (Rusko, Francúzsko, India pod.). Boli to väčšinou chlapci, a práve v súčasnosti podľa autorky Thorovej (2016) je výskyt poruchy autizmu dodnes viazaný viac na mužské pohlavie. Je prirodzené, že k samostatnému pomenovaniu diagnózy chýbajú mnohé fakty, najmä ak sú tieto zmienky uvádzané v ľudových zdrojoch ako odbornej literatúry. Obrat nastal v prvej polovici 20. storočia, keď sa niekoľko odborníkov začalo zaujímať o skupinku detí zo zvláštnym vzorcom správania (Belušová, Šedibová 2014). Ako prvý, termín autizmus použil v roku 1911 švajčiarsky psychiater E. Bleuler, ktorý pojem používal v súvislosti výskytu symptómov v oblasti myslenia a komunikácie u schizofrenických pacientov. Pre históriu autizmu sú dôležití psychiatri L. Kanner a H. Asperger, ktorí venovali pozornosť výskumu opísať jedincov so sociálnymi a emočnými obmedzeniami v správaní. Upozornili na rozdiel autizmu a schizofrénie ako dvoch rozdielnych porúch. L. Kanner v roku 1943 opísal 11 prípadov (8 chlapcov a 3 dievčatá) zo svojej klinickej praxe, ktoré publikoval v článku Autistická porucha afektívneho kontaktu. V ňom popisuje príznaky, ktoré sa prejavovali neschopnosťou nadviazať kontakt so sociálnym prostredím, častými stereotypnými záujmami a neschopnosťou nadviazať očný kontakt (Thorová (2006)). V približne rovnakej dobe, v roku 1944 zverejnil H. Asperger prácu Autistická psychopatia v detstve o štyroch detských pacientoch, ktorí preukazovali podobné prejavy ako u Kannerovho syndrómu, poruchy sociálnej interakcie či stereotypné záujmy, ale ich kognitívna úroveň bola výrazne vyššia. Mali dobre rozvinutú reč a normálnu, či vysokú inteligenciu. Takúto poruchu nazval Aspergerov syndróm. Prejavy identifikované oboma psychiatrami boli podobné, ale nie identické. Jedinci s Aspergerovým syndrómom mali rovnaké deficit v sociálnej interakcii, naopak mali silnejšiu jazykovú zručnosť a nadpriemernú znalosť vysoko technických poznatkov než u jedincov Kannerovho syndrómu. Zhrnieme si charakteristiku prejavov autizmu podľa L. Kanner, ktoré Schopler (1998) popisuje nasledovne:

- ☐ neschopnosť nadväzovať kontakty od útleho detstva,
- ☐ neosvojenie si reči takým spôsobom, ako je to bežné u normálnych detí a reč sa u nich nerozvinie vôbec alebo komunikujú zvláštnym spôsobom,
- ☐ prejavovanie stereotypného správania sa, od opakovaných pohybov tela až ku komplexným rituálom,
- ☐ pomerne náročné spracovanie zmyslových informácií a mnohé ďalšie špecifické problémy v správaní.

V 50. a 60. rokoch dvadsiateho storočia sa názory menili vplyvom výskumov vývinu a rečových porúch, ako aj analýz Kannerovho autizmu, kedy sa do popredia dostávali teórie o možnej príčine autizmu. Vychádzali z emocionálnych príčin, ktoré spôsobili, že deti s autizmom boli považované za nevzdelávateľné, neschopné kontaktu a komunikácie. Kanner (In Thorová 2016) sa domnieval, že príčinou autizmu môžu byť mimoriadne inteligentní, ale naopak menej afektívni rodičia. Tento postoj ovplyvnil vývin názorov na príčinu autizmu podporujúcu hypotézu o tom, že autizmus je príčinou citovo chladnej výchovy a zážitkov z ranného detstva. V 60. rokoch sa preukázala absurdita už spomínanej teórie a do popredia sa dostávali myšlienky psychológa B. Bettelheima (1963), kde sa viac začal zaujímať o etiológiu autizmu. Definoval autizmus ako neurobiologickú poruchu organického pôvodu a odmietol teóriu o chladných rodičoch (Vocilka 1996 In Thorová 2016). Prevratné roky z aspektov celospoločenského vnímania autizmu boli v roku 1962 a 1994. Problematika sa posunula do

pedagogickej roviny a vznikali inštitúcie pre deti s autizmom. V roku 1962 vznikla Národná autistická spoločnosť (NAS) vo Veľkej Británii, prvá dobrovoľná organizácia pre rodičov a odborníkov. Orientovaná bola na Kannerov autizmus a neskôr aj na celú škálu podobných prejavov u detí. Podobne sa menili názory v oblasti vnímania autizmu aj na Slovensku. V roku 1994 skupina rodičov a odborníkov založili občianske združenie Spoločnosť na pomoc osobám s autizmom. Poruchy autistického spektra (PAS) sú skupinou porúch mentálneho vývoja, ktorú skrátene nazývame autizmus. Autizmus totiž nie je len „jeden“. Poruchy autistického spektra sú veľmi špecifické najmä tým, že je často veľmi náročné nájsť hranicu medzi takzvanou normálnosťou a abnormalitou. Človek s diagnózou poruchy autistického spektra sa od ostatných líši. Často ho vnímame ako čudáka a samotára, nevieme, ako s ním komunikovať.

1.1. Vymedzenie pojmu autizmus

V súčasnej dobe sa stretávame s najrôznejšími termínmi, ktorými je táto problematika pomenovaná. Pre orientáciu a porozumenie pojmov považujeme za dôležité ich vymedzenie. Autizmus je starší a skrátenejší názov pre celú skupinu porúch, ktoré sú v posledných rokoch označované spoločným zastrešujúcim názvom pervazívne vývinové poruchy (PDD, Pervasive Developmental Disorders) alebo autistické spektrum (ASD, Autistic Spectrum Disorders). Moderná koncepcia poruchy označuje v snahe vystihnúť kvantitatívnu a kvalitatívnu škálu kombinovaného postihnutia autistické spektrum ako aj autistické kontinuum. Spektrum či kontinuum sú synonymá, ktoré označujú a vystihujú kvantitatívnu a kvalitatívnu škálu širokého spektra asociovaných emočných a kognitívnych porúch. Thorová (2006) uvádza, že termín poruchy autistického spektra (PAS) je presnejší, pretože za primárny prejav považuje skôr rôznorodosť (spektrálnosť), než príznaky prenikajúce (pervazívne). V Slovenskej republike je dnes preferované označenie poruchy autistického spektra a termín autizmus ako označenie pre čiastkový prejav psychózy.

1.2. Autistická triáda narušení

Dôsledok postihnutia mozgových funkcií, ktoré dieťaťu umožňujú sociálnu interakciu, komunikáciu, kreativitu a imagináciu si dieťa s autizmom nedokáže vyhodnotiť informácie rovnakým spôsobom, ako jedinci na rovnakej mentálnej úrovni. Chápe a prežíva svet rozdielnym spôsobom, a preto sa správa inak.

Valenta (2003) dopĺňa, že nenájdeme dvoch jedincov s rovnakým vzorcom správania, preto PAS diagnostikujem podľa vzorcov správania v špecifických oblastiach. Týmito problémovými oblasťami sú:

- sociálna interakcia,
- komunikácia,
- predstavivosť, záujmy a hra.

Symptomatológia Aspergerovho syndrómu je veľmi rôznorodá, plynule prechádza do normy a niekedy je problematické rozlíšiť prejavy, či sa jedná o len o sociálnu neobratnosť spojenú s viac vyhradenými záujmami a výraznejšími rysmi osobnosti alebo o Aspergerov syndróm. súčasnej dobe je považovaný za samostatnú jednotku a oproti ďalším poruchám autistického spektra má svoje špecifiká.

Pre diagnostiku Aspergerovho syndrómu uvádza Thorová (2006) nasledujúce kritériá:

- ☐ kvalitatívne narušenie sociálnej interakcie,
- ☐ obmedzené a opakujúce sa stereotypné spôsoby správania a záujmov,
- ☐ porucha spôsobuje problémy v sociálnom živote,
- ☐ atypické znaky v reči a jazyku,

- kognitívny vývoj (intelekt) je v norme, sebaobslužné činnosti sú primerané veku rovnako, ako adaptívne správanie,
- výskyt dyspraxie, ktorá ale nemusí byť podmienkou diagnózy.

Deti s Aspergerovým syndrómom väčšinou obtiažne chápu pravidlá spoločenského správania. Ich zapájanie sa do kolektívu môže byť značne problémové. Nevie sa orientovať v neverbálnych signáloch, ako napríklad výraz tváre. Vzťahy nadväzujú málo, často dávajú prednosť hre o samote, chýba schopnosť empatie a obmedzená je schopnosť vyjadrovať emócie. Zvláštnym druhom nadmerne vyhradených záujmov môže byť aj kreslenie. Ľudia s aspergerovým syndrómom môžu byť zdatní umelci, kedy kresba býva nápadná zvláštnym výberom témy. Môžu byť nadaní aj v rôznych oblastiach. Deti s aspergerovým syndrómom mávajú problémy hlavne v oblasti pragmatickej roviny použitia reči, kedy ich reč málokedy odpovedá sociálnemu kontextu. Vety sú nesúvislé, často lipnú na svojich témach bez ohľadu na ich poslucháča. S prvými problémami sa stretávame už v materskej škole, kde sa väčšinou objavujú problémy v oblasti sociálnej interakcie. Niektoré deti majú v materskej škole aj svojho asistenta. Často sa možno stretnúť aj s tým, že niektorí žiaci nepotrebujú asistenta ani pri dochádzke v základnej škole. Naopak, iní sú vzdelávaní v špeciálnych školách. Odhad výskytu poruchy v populácii je približne 15/10 000, rovnako ako je tomu u detského autizmu (Thorová 2006).

2. Arteterapia

Pojem arteterapia pochádza zo spojenia dvoch slov, od latinského slova *artis*, čo znamená umenie a gréckeho slova *thérapón*, čo v pôvodom význame je vyjadrením ošetrovateľa bohov. V doslovnom preklade je arteterapia liečba umením.

Samotné umenie má vo svojej podstate terapeutický potenciál. Či ide o tendenciu napodobniť poznanú skutočnosť, pretransformovanie príliš silného citu alebo ho chápeme, ako prostriedok pre rozvoj zručností, vnímavostí a formovanie osobnosti človeka (Šicková 2006). Ako ďalej pokračuje autorka, máme k dispozícii množstvo informácií, avšak často nám chýba vysvetlenie zmyslu bytia. V tomto úsilí podľa niektorých odborníkov je nutné poznávať a poznať najskôr samého seba, a práve toto je prioritou a aj jedným z cieľov arteterapie. Pozerať sa na seba a svoj život s určitého nadhľadu, cez výtvarné symboly, hľadať skryté významy, ktoré tým, že dostanú konkrétnu vizuálnu alebo plastickú podobu, sa stanú zrozumiteľnými a ľahšie uchopiteľnými, a tak pomôžu hendikepovanému i zdravému človeku hlbšie spoznať seba aj svoje pocity (Šicková 2006).

Je nutné konštatovať, že zatiaľ neexistuje jednotná definícia arteterapie, avšak väčšina autorov sa zhoduje na poslaní arteterapie ako liečbe, ktorá umožňuje vyjadrenie emócií, pocitov a pomáha porozumieť človeku samotnému aj jeho okoliu prostredníctvom výtvarného umenia. V terapeutickej praxi je cieľom arteterapie predovšetkým priebeh výtvarných aktivít pomocou sebavyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať, čím môžeme dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí postihnutého jedinca (Borbélyová 2013).

Využité arteterapie v praxi je v istom slova zmysle obširné. Táto diagnostická a terapeutická disciplína využíva najmä prvky výtvarného umenia najmä na liečebné účely a naopak v nediagnostickej podobe ju môžeme považovať za formu relaxu. Dokáže analyzovať povahové rysy človeka a podieľa sa na jeho vnútornom obohatení, jeho vzdelávaní a rozvoji. Odborníci ju využívajú ako prostriedok pri komunikácii, pretože navodiť slovný prejav dieťaťa je veľmi namáhavé, najmä keď ide o dieťa s autizmom. Je typické, že dieťa prostredníctvom verbálnej komunikácie nedokáže vyjadriť to, čo vie pomocou kresby, hry a pohybu. Vo svojej práci arteterapia využíva najmä výtvarné prostriedky, ktorými sú kresba, maľba, modelovanie, sochárstvo, grafika či tvorba masiek. Kresba či maľba dokáže vypovedať to, čo je ukryté v detskej mysli (Lhotová 2010). Z tohto pohľadu pri terapeutickej

činnosti za dôležité väčšina odborníkov považuje výber cieľov arteterapie, ktoré sú dané jednak teoretickými východiskami a potrebami klienta. Nižšie popisujeme niektoré hlavné arteterapeutické ciele u detí, takto:

- sebarealizácia klienta, tvorivosť a zvyšovanie motivácie,
- vyjadrenie pocitov, emócií a konfliktov,
- relaxáciu a celkové odreagovanie a rozvoj osobnosti,
- práca s fantáziou,
- komunikácia, nadviazanie kontaktov a kooperácia v skupine,
- umožňuje nahliadnutie do jeho života,
- pomáha navodiť kontakt s dieťaťom,
- zmierniť sebadeštruktívne správanie (Šicková-Fabrics 2006, Liebmann 2004).

2.1. Arteterapia u detí s autizmom

V súčasnej dobe o arteterapii u detí s autizmom nie je dostupná žiadna odborná literatúra. Sú skôr známe len určité zmienky v rámci všeobecnej arteterapie. Podľa nášho názoru ide o veľmi náročnú oblasť, práve kvôli veľkej rôznorodosti týchto klientov a veľkej variabilite prejavov u detí s autizmom. Avšak niektoré teoretické východiská arteterapie sú použiteľné aj na túto skupinu klientov s prihliadnutím k špecifikám danej poruchy. Arteterapeutická práca u detí s autizmom musí byť tak isto rôznorodá, ako je rôznorodá táto skupina. Každé dieťa s autizmom je jedinečné, preto je potrebné pracovať s ním individuálne a na základe toho je potrebné voľiť ciele arteterapie. Metódy arteterapie:

- Imaginácia
- Animácia
- Koncentrácia
- Reštrukturalizácia
- Rekonštrukcia
- Transformácia

Napriek tomu, že takto načrtnutý vývin kresbového prejavu zodpovedá určitému vývinovému obdobiu, ho nemožno považovať za platné kritérium v rámci všetkých detí. Individuálne rozvojové dispozície detí spôsobujú, že v tom istom vekovom období môžu niektoré napredovať rýchlo a iné naopak vo vývine kresby postupujú pomaly. Týmto možno dochádzať k pochybnostiam, či problémy nie sú aj v inej oblasti ich osobnostného vývinu. Samozrejme sú individuálne rozdiely medzi deťmi, ktoré podmieňuje psychická činnosť, ako aj kvalita podnetov z prostredia. V poznávaní dieťaťa preto nie je dôležité jeho zatriedenie do určitého vývinového stupňa, ale získanie čo najobjektívnejších informácií o jeho dispozíciách aj potencialitách, ako podklad jeho optimalizovanej a efektívnej edukácie. Detská kresba je v súčasnosti psychológmi považovaná za jednu z možných diagnostických metód. A to najmä v oblasti intelektu a formy porúch osobnosti. Pre určenie odchýlky je dôležité stanovenie normy – to čo v určitom veku deti v kresbe reflektujú. Až potom je možné porovnávať normu s odchýlkami, ktoré sa objavujú vo výtvarnom prejave, teda kresbách detí s kognitívnymi a emocionálnymi problémami. Každému veku zodpovedá špecifický typ kresby.

2.2. Špecifiká výtvarného prejavu u žiakov s autizmom

U detí s autizmom sa nedá jednotne povedať, že všetky deti v tomto spektre rady kreslia. Rovnako, ako u intaktných detí, je možné nájsť autistov, ktorí výtvarnú prácu odmietajú, naopak tí čo ku kresleniu majú nestranný postoj a napokon tých, čo kreslia či maľujú s nadmerným záujmom o výtvarnú činnosť, čomu venujú všetok svoj voľný čas. U detí s autizmom môžeme zaznamenať vo výtvarnej činnosti zreteľné oneskorenie, naopak sa vo

výtvarnej oblasti môžeme stretnúť s mimoriadne nadanými jedincami obdarených „geniálnym talentom“. Tu možno spomenúť britského umelca Stephena Wiltshira (1974) s výnimočným talentom, ktorý ako autista si pre jeho neobvyklú vizuálnu pamäť dokáže za niekoľko minút zapamätať zložité scény budov, ulíc, miest zo všetkými detailmi, ktoré premení do podoby kresby. Jeho kresby pôsobia dospelo aj keď je jeho IQ na úrovni dieťaťa (https://sk.wikipedia.org/wiki/Stephen_Wiltshire). Spôsob kresby je rigidný, kedy obľúba určitej témy, či spôsob kreslenia pretrváva až niekoľko rokov. Nachádzame v kresbe nezvyčajné poňatie ľudskej postavy tzv. paličkovitú kresbu, ktorej chýbajú detaily prípadne s kombináciou častí tela a človeka s obľúbenou témou, či predmetom, čím môže dochádzať aj k antropomorfizmu.

2.3. Námety pre arteterapiu

V rámci nášho príspevku tu navrhujeme niekoľko tradičných výtvarných tém k vedeniu arteterapie, ktorú môžeme využívať na hodinách výtvarnej výchovy s cieľom relaxácie. Téma Nakresli, čoho sa najviac bojíš by mohla byť tvorená ceruzkou alebo tušom. Tiež sa tu môže zrealizovať maľba temperovými alebo akvarelovými farbami. Žiakov nenútime k presnému zrealizovaniu tvarov, ale ponechávame voľný výber prvkov, ktoré tak zrealizujú. Práca v technike muchláž. Tu ide o pokrčenie kresliaceho kancelárskeho alebo farebného papiera a jeho následného vyrovňania. V tejto technike môže autor hľadať krčením vytvorené obrazce a tie zakresliť na pokrčenom papieri alebo len ponechať čistý pokrčený papier. Nakreslite aj svoju postavu, tu môže žiak kresliť ceruzou alebo tušom vlastnú postavu. Pri každej úlohe sledujeme záujem o tému a techniky spracovania. Žiakov pochválime za zrealizovanie každej činnosti. Ďalej môžeme navrhnúť maľbu plôch temperovými farbami ako vlastné vyjadrenia pocitov. Používame veľké štetce a temperovú alebo akrylovú maľbu na veľký formát výkresu. Sledujeme záujem o farbu a jej tvorbu rôznych odtieňov. Práca je abstraktná a voľná.

Záver

Náš príspevok sa týka problematiky autizmu a žiakov trpiacich touto poruchou. V závere sme navrhli niekoľko voľných námetov na realizáciu výtvarných prác. Práce si samozrejme môžeme vyhodnotiť v rozsahu predmetu výtvarnej výchovy a znakov detského výtvarného prejavu. Vždy sa ale snažíme na pokojnom prejave, teda do činnosti nenútime ale voľne tému realizujeme spolu so žiakom. Práce sa môžu realizovať aj v menších skupinkách ale ideálom je aj individuálny prístup.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BELUŠOVÁ, D. a ŠEDIBOVÁ, A. 2014. *Autizmus v praxi*. vyd. 1. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0184-9.
- BORBÉLYOVÁ, D. 2013. *Metodika výtvarnej výchovy pre materské školy*. Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-543-9.
- <http://www.sposa.sk/autizmus/>.
- LHOTOVÁ, M. 2010. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice: Scientia. ISBN 978-80-7394-209-0.
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, ISBN 978-8073-677-299.
- MÜLLER, O. a VALENTA, M. 2003. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 80-732-0039-2.

- SCHOPLER, E. 1998. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: Příručka pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80–7178–199–1.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Základy arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80–7367–091–7.
- THOROVÁ, K. 2006. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, ISBN 80–7367–091–7.
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978–80–262–0768–9.
- https://sk.wikipedia.org/wiki/Stephen_Wiltshire.

Author Information:

Mgr. Alena Sedlakova, – PhD., University of Presov, Faculty of Education, Department of Music and Art Education 17. novembra 15, 080 01 Presov, Slovak Republic. E-mail: alena.sedlakova@unipo.sk.

SUBURBANIZACJA A JAKOŚĆ ŻYCIA

SUBURBANIZATION AND QUALITY OF LIFE

Aleksander Ostenda, Mgdalena Wierzbik-Strońska

Aleksander Ostenda, Mgdalena Wierzbik-Stronska

Suburbanizacja, z angielskiego suburb, czyli przedmieście, to etap rozwoju miasta charakteryzujący się planowym rozwojem obrzeży miast i strefy podmiejskiej. Peryferyjne obszary miasta stają się w tej fazie rozwoju przestrzenią mieszkalną, natomiast centrum wyludnia się, mieszcząc przede wszystkim budynki administracyjne, obiekty użyteczności publicznej, biura i sklepy².

W odróżnieniu od planowej suburbanizacji, niekontrolowana zabudowa obszarów podmiejskich określana jest jako eksurbanizacja albo urbansprawl., wynikająca z popytu na nowe budownictwo i szkodzących środowisku naturalnemu praktyk deweloperskich³. Towarzyszy mu dezindustrializacja oraz degradacja centrów miejskich⁴.

Kwestia rozlewania się miast jest na tyle istotna i jednocześnie wciąż ewoluująca, iż wymusza ciągle aktualizacje i dostosowywanie metod badawczych do bieżącej sytuacji. Dlatego tak ważne jest zainteresowanie tym zagadnieniem jak największej liczby badaczy, którzy mogliby kompleksowo prowadzić badania nad tymi zjawiskami w modelu otwartej wymiany wiedzy. Jest to niezwykle istotny i nagły problem, szczególnie w obszarze skutecznych modeli i metod zarządzania publicznego, które umożliwią efektywne zarządzanie przestrzenią, dostępnością i mobilnością tak, aby miasta rozwijały się inteligentnie, a nie tylko intensywnie i by wykluczyć, w jak największym stopniu, rozwój ekstensywny – pozbawiony kontroli, a oddziałujący na wiele sfer życia publicznego, społecznego, na środowisko naturalne a przede wszystkim na jakość życia mieszkańców.

Jakość życia i poczucie jakości życia

W literaturze funkcjonują określenia: jakość życia i poczucie jakości życia. Niepoprawne jest ich zamienne stosowanie. Bardzo istotne jest wprowadzenie rozróżnienia pomiędzy nimi. Jakość życia odnosi się do obiektywnego wymiaru.

Punktem wyjścia do formułowania jakichkolwiek wniosków na jej temat są zewnętrzne warunki, obiektywna rzeczywistość osoby będąca źródłem bodźców i doświadczeń. Natomiast poczucie jakości życia związane jest z subiektywnym ustosunkowaniem się do rzeczywistości. To ocena kształtowana przez emocje i uczucia. Dotyczy subiektywnego wymiaru.

Obiektywna jakość życia jest zbliżona znaczeniowo do pojęcia **warunków życia** (lub **poziomu życia**), które oznaczają całokształt obiektywnych warunków o charakterze infrastrukturalnym, w jakich żyje społeczeństwo (grupy społeczne, gospodarstwa domowe i jednostki). Wiążą się one głównie z: kondycją materialną, zabezpieczeniem egzystencjalnym i zabezpieczeniem środowiskowym życia jednostek. Określając obiektywną jakość życia wykorzystuje się zwykle dane dostępne w ramach statystyki publicznej. Jako przykłady miar z

² https://archirama.muratorplus.pl/encyklopedia-architektury/suburbanizacja,62_4357.html.

³ A. Majer: *Socjologia i przestrzeń miejska*. Warszawa: PWN, 2010, s. 209.

⁴ H. Izdebski: *Ideologia i zagospodarowanie przestrzeni*. Warszawa: Wolters Kluwert Polska, 2013, s. 78.

tego zakresu wskazać można średnią długość życia, dochody miesięczne oraz powierzchnię mieszkania.

Subiektywna jakość życia to ocena stopnia zaspokojenia potrzeb. Choć w literaturze jest wiele różnych definicji tej kategorii to istnieje między nimi pewne podobieństwo. Polega ono na subiektywnym postrzeganiu własnego życia w ramach określonego systemu wartości i w określonych warunkach społecznych, gospodarczych i politycznych. Jako przykłady miar z tego zakresu wskazać można zadowolenie ze stanu zdrowia, uzyskiwanych dochodów, własnej sytuacji mieszkaniowej⁵.

Pełny obraz jakości życia uzyskuje się badając zarówno jej obiektywny jak i subiektywny wymiar. Do badania obiektywnej jakości życia można posłużyć się prezentowanymi w literaturze przedmiotu gotowymi zestawami wskaźników. (np. wskaźnikami zrównoważonego rozwoju opracowanymi na zlecenie Ministra Środowiska lub wskaźnikami stosowanymi w ramach Urban Audit)⁶.

Wieloznaczność zagadnienia jakości życia odzwierciedla się również w innym podziale koncepcji. Wyżej przytoczone należą do nurtu, który nazwać można normatywnym. Zakładają istnienie pewnego stanu idealnego – normy, do której dążyć powinien człowiek. Jego jakość życia jest wyrazem rozbieżności pomiędzy normą, a stanem rzeczywistym. Istnieją również definicje, według których jakość życia powiązana jest z bogactwem przeżyć i doświadczeń, a nie z zaspokojeniem potrzeb.

W związku z tym, że jakość życia jest pojęciem wielowymiarowym, o dosyć luźnej definicji związanej z zawodem czy specjalnością osoby, która ją definiuje, z trudnością poddaje się pomiarowi. Trudności w sprecyzowaniu pojęcia jakości życia doprowadziły do sytuacji, w której brak jest uniwersalnych narzędzi precyzyjnie określających jej poziom. Prawdopodobnie łatwiej jest odpowiedzieć na pytanie, dlaczego mierzy się poziom jakości życia, niż jak powinno się to robić. Mimo zawiłości zagadnienia autorzy podjęli próbę odpowiedzi na tytułowe zagadnienie.

Obecnie w Polsce obserwuje się postępujące zjawisko suburbanizacji wokół miast wojewódzkich, a nawet powiatowych. Ze względu na ustrój polityczny, jaki panował przed rokiem 1989 w Polsce zjawisko to właściwie rozpoczęło się dopiero na przełomie XX i XXI wieku. Głównym czynnikiem determinującym decyzję o wyborze miejsca zamieszkania w Polsce jest cena zakupu nieruchomości. Jednak zamieszkanie na obszarach suburbanalnych powoduje dodatkowe okoliczności i aspekty, o których nie wiedzą, czy zapominają osoby decydujące się na mieszkanie „pod miastem”, a które to znacząco wpływają na jakość ich dalszego życia.

Do kluczowych czynników determinujących jakość życia mieszkańców obszarów suburbanalnych należą:

1. Praca

Dostęp do pracy jest na terenach suburbanalnych silnie ograniczony. Tereny suburbiów charakteryzują się tym, iż pełnią dla miast „rdzeni”⁷ rolę sypialni, w której nie są powielane usługi realizowane w mieście-rdzeniu. Dlatego też decydując się na zamieszkanie w suburbiach, trzeba założyć, iż do pracy trzeba będzie codziennie dojeżdżać. Jak wynika z przeprowadzonych badań 43 % Polaków dojeżdża codziennie do pracy samochodem poświęcając na to średnio 7 godzin tygodniowo⁸.

⁵ T. Borys, P. Rogala (red.), *Jakość życia na poziomie lokalnym – ujęcie wskaźnikowe*, UNDP, Warszawa 2008 s. 13-14.

⁶ P. Rogala, *Zaprojektowanie i przetestowanie systemu mierzenia jakości życia w gminach*, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział w Jeleniej Górze, Jelenia Góra – Poznań 2009, s. 7.

⁷ Miasto rdzeń-miasto najczęściej wojewódzkie lub powiatowe, wokół którego tworzy się pierścień terenów suburbanalnych („sypialni”).

⁸ Centrum Badań Opinii Społecznej, 2012.

2. Edukacja i opieka nad dziećmi do lat 3

Na obszary suburbanalne przeprowadzają się rodziny z małymi jeszcze dziećmi, których obowiązek szkolny jeszcze nie dotyczy. Już jednak na etapie wychowania przedszkolnego i wcześniejszego napotykają oni na problemy związane z dostępnością tego typu placówek dla swoich dzieci. Często miejscowości i wsie objęte zjawiskiem suburbanizacji nie są w stanie przygotować takiej oferty, aby zająć się o swoich nowych mieszkańców. Często zjawisko to rodzi konieczność korzystania z prywatnych instytucji przedszkolnych i wczesnoprzedzkolnych. Szczególnie brakuje placówek wczesnoprzedzkolnych, mieszkając na przedmieściach właściwie nie ma możliwości, aby skorzystać z tego typu placówek publicznych, a często nawet prywatnych. Dla tego też, młodzi rodzice chcący znaleźć opiekę nad dzieckiem do lat trzech zmuszeni są do wyboru placówki (zazwyczaj prywatnej) w mieście „rdzeniu” lub zatrudnienia opiekunki. Pierwsze rozwiązanie wiąże się niewątpliwie z dodatkowymi godzinami spędzonymi w samochodzie, gdyż zazwyczaj żłobek nie znajduje się w okolicach miejsca pracy lub też z koniecznością zatrudnienia osoby obcej i „wpuszczenia” jej do swojego domu, okazując tym samym zaufanie i powierzając jej opiekę nad dzieckiem. W aspekcie jakości życia brak dostępu w najbliższym otoczeniu do opieki nad dziećmi do lat 3, powoduje jej obniżenie oraz jednocześnie podwyższa koszty życia.

3. Środowisko

Wiele decyzji o wyborze miejsca zamieszkania podejmowanych jest w przeświadczeniu o lepszym stanie środowiska naturalnego na obszarach suburbanalnych. Jednak jest to tylko pozorne przeświadczenie, nie mające niestety wiele wspólnego ze stanem faktycznym. Zjawisko suburbanizacji jest zjawiskiem samochodozależnym, a więc negatywnie wpływającym na stan środowiska naturalnego. Miasta zwarte generują znacznie mniej dwutlenku węgla wytwarzanego przez transport niż przedmieścia. Około 30% emisji tlenu azotu oraz 30% tlenu węgla ma swoje pochodzenie w ruchu samochodowym. Dla tego suburbanizacja przyczynia się do zanieczyszczenia powietrza.

Ponadto, w wyniku suburbanizacji nieodwracalnie zmienia się kraj obraz przestrzenny.

4. Zdrowie

W aspekcie zdrowia suburbanizacja przyczynia się do niehigienicznego trybu życia. Przyzwyczajają do samochodu, bez którego nie jesteśmy w stanie wykonać codziennych czynności takich, jak zakupy, wizyty u lekarza, zawożenie dzieci do szkoły. Samochód powoduje, iż ludzie właściwie nie przemieszczają się na piechotę, a samochód traktują jako coś niezbędnego, bez którego nie potrafią funkcjonować. Jednocześnie chcą się nim dostać niemal „pod drzwi”, aby uniknąć konieczności przemieszczania się pieszo.

Kolejnym aspektem związanym ze zdrowiem jest dostęp do opieki zdrowotnej. Na terenach suburbanalnych dostęp do lekarza jest zazwyczaj utrudniony ze względu na odległości do pokonania. Lekarze pierwszego kontaktu mają swoje siedziby w miejscowościach suburbanalnych. Jednak na terenach tych nie ma możliwości skorzystania z opieki specjalistycznej, która zlokalizowana jest tylko i wyłącznie w miastach „rdzeniach”. To samo dotyczy szpitali. Zatem biorąc pod uwagę dostępność służby zdrowia jakość życia ulega znacznemu pogorszeniu wraz z zamieszkaniem na obszarach suburbanalnych.

5. Gotowość służb ratowniczych

Gotowość służb ratowniczych kolejny element, który między innymi przez mniejszą gęstość zaludnienia i „rozlanie” obszarów przyczynia się do obniżenia jakości życia mieszkańców. Dojazd pogotowia do terenów suburbanalnych jest dłuższy niż w mieście. Jak wynika z Ustawy o ratownictwie medycznym mediana czasu dotarcia – w skali każdego miesiąca – jest nie większa niż 8 minut w mieście powyżej 10 tysięcy mieszkańców i 15 minut poza miastem powyżej 10 tysięcy mieszkańców⁹.

⁹ Ustawa z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym.

6. Dostęp do przestrzeni publicznej

Ja wynika z badań nowi mieszkańcy nie korzystają z takich przestrzeni, nawet jeżeli są dostępne. Przestrzenie natomiast, które znajdują się w ich polu zainteresowani wymagają (tak samo jak praca czy szkoła) jazdy samochodem. Dostęp do innych terenów np. związanych z aktywnością fizyczną w obszarach suburbanalnych w Polsce zdecydowanie wpływa na obniżanie jakości życia na tych obszarach w porównaniu do mieszkańców miast.

7. Poczucie zakorzenienia w lokalnym środowisku, stosunki międzyludzkie oraz udział w życiu danej społeczności

W procesie suburbanizacji charakterystyczne jest traktowanie miejsca zamieszkania jako miejsca do spania i ewentualnie odpoczynku weekendowego. Mieszkańcom trudno zakorzenić się w lokalnym środowisku.

Nowi mieszkańcy wprowadzają się do miejscowości jednocześnie przyczyniając się do całkowitej zagłady starej jej struktury. Większość mieszkańców nie zna się nawzajem, nie angażuje się w życie lokalnej społeczności, życie koncentruje się głównie wokół dojazdów dom – praca(szkola) – dom i zwyczajnie brakuje czasu na rozwijanie czy budowanie realizacji sąsiedzkich.

8. Dostęp do transportu publicznego i dostępność piesza

Gdy mówimy o inteligentnym rozwoju miast, o rozwoju przestrzeni w skali człowieka, dostępnej pieszo, nie przytłaczającej, bardzo ważną rolę w tej przestrzeni odgrywa transport publiczny. To dzięki niemu między innymi można odzyskać przestrzeń dla ludzi. Jednak w polskich warunkach zamieszkanie na obszarach suburbanalnych jest jednoznaczne z koniecznością używania swojego samochodu do zapewnienia komunikacji do pracy, szkoły i zapewnienia każdego rodzaju usług (nawet podstawowych). Komunikacja na obszarach suburbanalnych jest słabo zorganizowana i mało atrakcyjna dla użytkownika. Aglomeracje próbują powoli wprowadzać zmiany, jednak w aspekcie tym są to kroki niewystarczające¹⁰.

Jak wskazują badania zjawisko suburbanizacji ma wiele konsekwencji ekonomicznych ale również psychologicznych. Suburbanizacja powoduje zatracenie i nieodwracalną zmianę krajobrazu oraz generuje znaczne koszty, które ponosi zarówno społeczeństwo, jak i administracja publiczna. Ludzie decydujący się na zamieszkanie na obszarach suburbanalnych rzadko podejmują swoje decyzje na podstawie dogłębnieprzeprowadzonej analizy skutków opartej o wielowymiarowej analizie potencjalnych zysków i strat, zarówno w wymiarze ekonomicznym, jak i społecznym. Większość z nich jako decydujące kryterium wymienia cenę zakupu nieruchomości. Jednak w przypadku stref suburbanalnych podejmowanie decyzji tylko z uwzględnieniem kosztów pierwotnych zakupu, jest obarczone znacznym ryzykiem. Zamieszkanie w strefach suburbanalnych generuje znacząco wyższe koszty transportu, każde gospodarstwo domowe, aby „normalnie” funkcjonować potrzebuje dwóch lub więcej samochodów, bez których życie wydaje się właściwie niemożliwe. Samochód staje się nieodzownym atrybutem funkcjonowania na suburbiach, to dzięki niemu ludzie docierają do pracy, zawożą dzieci do szkoły, czy załatwiają inne codzienne potrzeby, jak zakupy czy wizyty u lekarza. Jednak aspekt kosztów związanych z suburbanizacją to tylko jeden aspekt tego zjawiska.

Suburbanizacja wpływa negatywnie na odczuwalny i realny poziom jakości życia, który niestety (przynajmniej w warunkach polskich) jest relatywnie znacznie niższy w porównaniu do jakości życia w dobrze zarządzanych miastach. Osadnictwo na wsi, ludności nie trudniącej się rolnictwem czy ogrodnictwem i pracującej oraz realizującej swoje podstawowe potrzeby w mieście, niestety nie daje spokoju i możliwości wypoczynku na łonie natury, gdyż aspekty te są tłumione przez niekorzystne ograniczenia w dostępie do obsługi podstawowych potrzeb, w tym także przez substandardowąinfrastrukturę publiczną. Mieszkańcy tych terenów są

¹⁰ A. Ostenda, M. Fojud, M. Błaszczak, *Ekonomiczne i psychologiczne aspekty rozlewania się miast*, Wyższa Szkoła techniczna w Katowicach, Katowice 2016, s. 26-36.

skazani często na ograniczenia w podstawowych elementach infrastruktury takich, jak: brak chodników, brak utwardzonych dróg dojazdowych, kiepską infrastrukturę techniczną, brak kanalizacji, brak infrastruktury społecznej, brak dobrych przestrzeni publicznych umożliwiających spędzanie czasu wolnego. Ograniczenia te powodują utrudniony dostęp do wielu usług i miejsc, które są w tzw. standardzie obsługi potrzeb mieszkańców miast. Jednak mimo to kolejne pokolenia Polaków podejmują decyzję o osiedlaniu się na przedmieściach, kierując się głównie marzeniem o własnym domku z ogrodem i ceną zakupu nieruchomości. Niestety koszty związane z suburbanizacją ponoszone są nie tylko przez osoby decydujące się zamieszkać na takich terenach, koszty te ponosi całe społeczeństwo poprzez zwiększone wydatki publiczne, rzadko zrównoważone zwiększonymi dochodami.

Przeprowadzone badania i studia literaturowe jednoznacznie wskazują na konieczność (szczególnie w warunkach polskich) systemowego podejścia do zjawiska suburbanizacji i podjęcia próby jego kształtowania przez samorząd dzięki odpowiedzialnemu zarządzaniu publicznemu w tym obszarze, co jest szczególnie ważne w szerszym kontekście, gdy uwzględnia się pełne koszty ekonomiczne, psychologiczne i społeczne, które ponosi całe społeczeństwo w konsekwencji rozlewania się polskich miast niezależnie od ich wielkości.

Bibliografia:

1. BORYS T., ROGALA P. (red.), *Jakość życia na poziomie lokalnym – ujęcie wskaźnikowe*, UNDP, Warszawa 2008, s. 13-14.
2. *Centrum Badania Opinii Społecznej*, 2012.
3. https://archirama.muratorplus.pl/encyklopedia-architektury/suburbanizacja,62_4357.html
4. IZDEBSKI H.: *Ideologia i zagospodarowanie przestrzeni*. Warszawa: Wolters Kluwert Polska, 2013, s. 78.
5. MAJER A.: *Socjologia i przestrzeń miejska*. Warszawa: PWN, 2010, s. 209.
6. *Miasto rdzeń-miasto najczęściej wojewódzkie lub powiatowe, wokół którego tworzy się pierścień terenów suburbanalnych („sypialni”)*
7. OSTENDA A., FOJUD M., BŁASZCZAK M., *Ekonomiczne i psychologiczne aspekty rozlewania się miast, Wyższa Szkoła techniczna w Katowicach*, Katowice 2016, s. 26-36.
8. ROGALA P., *Zaprojektowanie i przetestowanie systemu mierzenia jakości życia w gminach*, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu Wydział w Jeleniej Górze, Jelenia Góra – Poznań 2009, s. 7.
9. *Ustawa z dnia 8 września 2006r o Państwowym Ratownictwie Medycznym*

Author Information:

Aleksander Ostenda – PhD, prof. WST, Dziekan Wydziału Architektury, Budownictwa i Sztuk Stosowanych, Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

Magdalena Wierzbik-Strońska – mgr, Prorektor, Wyższa Szkoła Techniczna w Katowicach

МУЗИКА І МИСТЕЦТВО В ПЕДАГОГІЦІ

MUSIC AND ART EDUCATION

DETSKÁ REFLEXIA FANTASTICKÝCH ASPEKTOV ARCHITEKTÚRY ROZPRÁVKOVÉHO MESTA KOCÚRKOVA V ILUSTRAČNOM ZOBRAZENÍ ILUSTRÁTORA ONDŘEJA SEKORU

THE CHILDREN'S REFLECTION OF THE FANTASTIC ASPECTS OF THE ARCHITECTURE OF THE FAIRY-TALE TOWN IN THE ILLUSTRATIVE VIEW OF THE ILLUSTRATOR ONDŘEJ SEKOR

Slavomír Capek

Slavomir Capek

Abstrakt

V štúdiu sa zaoberáme prieskumnou úlohou, v ktorej interpretujeme výsledky praktickej výtvarnej interpretácie žiakov, na motívy ilustračného zobrazenia Ondřeje Sekoru k príbehu „Kŕmenia býka.“ Žiaci mladšieho školského veku dostali k dispozícii reprodukcie s ilustráciou, kde je zobrazená akčná scéna s obyvateľmi rozprávkového mesta s názvom Kocúrkovo. Celý výjav je vložený do fantazijného rámca architektúry Kocúrkova, ktorá je charakteristická expresívnymi programovými deformáciami. Recipientom sme umožnili pozorovať ilustráciu počas čítania textu k predmetnému príbehu (5 minút). Potom sme reprodukcie odložili a požiadali sme ich, aby nakreslili to, či si zapamätali z pozorovanej ilustrácie. Zároveň sme ich upozornili na to, že môžu do kresby zakomponovať aj to, čo ich zaujalo v texte, ktorý im bol prečítaný. Po praktickej výtvarnej interpretácii sme s detskými recipientmi realizovali pološtruktúrované interview s ohniskovou skupinou. Musíme konštatovať, že väčšinu respondentov, okrem centrálného akčného výjavu zaujala predovšetkým fantazijná architektúra (Ohnutá veža, naklonené či prevrátené domy). V kresbách žiakov boli frekventovane reflektované práve motívy fantazijnej architektúry. Z interview vyplynulo, že detskí recipienti si uvedomujú súvislosť medzi bizarnými tvarmi architektúry Kocúrkova a jeho zvláštnymi obyvateľmi. Snaha o opis obsahu ilustrácie bola pre recipientov prínosná, pretože sa snažili tvoriť vlastné pojmy, ktoré sa vyznačovali špecifickou imagináciou.

Annotation

The study deals with the exploratory task, in which we interpret the results of the practical art activity of the pupils, inspired by the Ondrej Sekora's illustration of the story of the "Feeding of the Bull". Pupils of younger school age were provided with reproductions of illustrations showing the action scene from the life of the citizens of fairy-tale town Kocurkovo. The whole scene is embedded in the fanciful frame of Kocurkovo architecture, which is characterized by deliberate expressive distortions. We allowed the recipient to

observe the illustration while reading the text of the story (5 minutes). Then we put the reproductions back and asked them to draw what they remembered from the observed illustration. At the same time, we instructed them to incorporate into the drawing what they were interested in from the text read to them. After a practical artistic interpretation, we conducted a semi-structured interview with a focus group with children's recipients. We have to say that most of the respondents, in addition to the central action scene, were particularly interested in fantasy architecture (Bent Tower, inclined or overturned houses). The motives of fantasy architecture were often reflected in the drawings of the pupils. The interview revealed that child recipients are aware of the connection between the bizarre shapes of Kocúrkovo architecture and its special inhabitants. The effort to describe the content of the illustration was beneficial for the recipients, encouraging the pupils to create a verbal testimony characterized by fresh means of expression and the creation of their own concepts, which were characterized by specific imagination.

Kľúčové slová: *Ilustrácia, architektonický motív, fantastika, hyperbola, asociácia.*

Keywords: *Illustration, architectural theme, fantastic, hyperbola, association.*

1. Znaky rozprávkovej architektúry

1. 1. Architektúra rozprávkového mesta Kocúrkova

Vybrali sme ilustráciu z Knihy o Kocúrkove¹¹, na ktorej sa nachádza dynamická kompozícia s pútavou dejovou zápletkou, k príbehu s názvom „Kŕmenie býka“. Kniha mala medzi čitateľmi v bývalom Československu veľký úspech a vyšla vo viacerých vydaniach. Je charakteristická práve nezameniteľným ilustrátorským rukopisom Ondřeja Sekoru, ktorý v tejto knihe zároveň zúročil „zkušenosti novináře, reportéra, autora seriálů, který má vypěstováno vizuální nazírání a smysl pro dramatické, anekdotické i groteskní situační zvraty“ (Stehlíková, 2003, s. 85). V prednom pláne môžeme vidieť dav obyvateľov Kocúrkova, ktorý sa snaží vytiahnuť býka s obmotanou slučkou okolo jeho šije ku okapu strechy radnice, kde rastú chumáče trávy. Kocúrkovčania sa rozhodli takto absurdne konať na základe dobrého zámeru. Chceli aby býk spásal trávu rastúcu na streche a za okapom radničnej veže.

Kompozícia sa okrem množstva figúr vyznačuje aj bizarnou „kocúrkovskou“ architektúrou nachádzajúcou sa v treťom pláne. S výnimkou monumentálnej a detailne prepracovanej veže umiestnenej v prvom pláne tu recipient môže vidieť niekoľko skutočne zvláštnych domov na horizonte námestia. Na prvý pohľad vyzerajú ako bežné domy aké poznáme z nášho stredoeurópskeho priestoru. Majú síce typické sedlové strechy, no na rozdiel od bežných typov domov majú asymetricky komponované fasády. Niektoré z nich sú diagonálne vychýlené zo svojich základov a jeden z nich je dokonca hore nohami, špicom svojej strechy je osadený a spojený so špicou strechy domu, ktorý stojí kolmo na uličnú čiaru. V prevrátenom dome stojí za oknom človek, ktorý je taktiež obrátený dole hlavou a ešte mu z domu smerom do neba trčia topánky. Aj vyššie spomínaná radničná veža z prvého plánu je neprirodzene ohnutá pod váhou býka, ktorého kocúrkovčania vyťahovali na kladke k okapu. Zaujímavá je aj transponovaná strakatá farebnosť, ktorá v určitom zmysle symbolicky akcentuje zvláštnu mentalitu obyvateľov tohto mestečka.

¹¹ Ondřej Sekora: Kronika mesta Kocúrkova. Košice: Východoslovenské nakladateľstvo, 1973.

Architektúra na ilustrácii Ondreja Sekoru je typickým príkladom rozprávkovej architektúry, ktorá je charakteristická hyperbolou, znakovosťou a fantastickými prvkami, ktoré sú v istom zmysle nezlučiteľné s prevládajúcim pragmatickým charakterom architektúry z reálneho sveta. Z ilustrácií a textov v tejto knihe je evidentné, že spôsob zobrazovania kocúrkovskej architektúry tu symbolicky zastupuje bizarný myšlienkový svet obyvateľov mesta a ich zvláštne a často nevyspytateľné činy. Zaujímalo nás, či žiaci tieto fantazijné architektonické kulisy evidujú a či budú reflektovať ich symbolický potenciál súvisiaci s celkovou atmosférou a charakterom tohto „uleteného“ mestečka.

1.2. Hyperbola v architektúre

Žiaci mladšieho školského veku sa môžu s témou architektúry stretnúť v rámci obsahových a výkonových štandardov Štátneho vzdelávacieho programu. Prevažujú tu však zadania pragmatického charakteru, ktoré sa zameriavajú skôr na poznávanie základných architektonických prvkov a konštruovanie rôznych kompozícií a objektov z elementárnych geometrických tvarov. K podnetnejším patria tie úlohy, ktoré pracujú s metaforou v architektúre. Máme na mysli úlohy zacielené na antropomorfné, fytoromorfné a zoomorfné inšpirácie, ktoré podporujú obrazotvornosť a upriamujú pozornosť na konkrétne ikonické stavby z dejín architektúry. Ako príklad môžeme uviesť tvary letového centra TWA na letisku Johna F. Kennedyho v New Yorku od architekta Era Saarinen, ktoré *„odrážajú hľadanie formálného jazyka, ktorý by reprezentoval ducha létání a ztělesňoval plynulost pohybu od příjezdu k zakoupení lístku až po nástup na palubu. Výsledkem je vzrušující konstrukce, jedna z nejikoničtejších, jaká kdy vznikla, kde vrstvení metafor vyčarovalo dravce, jenž se chystá vzlétnout, a pocit beztlížného letu“* (Simitch. A a V. Warke, 2015, s. 140). Práve takéto imaginatívne prvky sa frekventovane objavujú aj v architektonickom motíve v ilustráciách pre deti mladšieho školského veku. V Štátnom vzdelávacom programe sa však v rámci architektonických tém práca s týmto motívom nevyskytuje. Aj to je jedným z dôvodov, prečo sme sa rozhodli pre túto výtvarnú úlohu. Ak nepočítame architektonické motívy z náučnej literatúry (napr. detské encyklopédie), kde je daný motív zobrazovaný z pochopiteľných dôvodov realisticky, v ostatných typoch architektonických motívov je spoločným menovateľom hyperbola.

Hyperbola v architektonickom motíve z ilustračných zobrazení býva inšpiračne ukotvená vo fantazijnom texte rozprávok či príbehov pre deti. Často súvisí fiktívnymi svetmi, v ktorých platia iné pravidlá ako v reálnom svete a preto aj hlavní protagonisti týchto svetov obývajú zvláštnu architektúru, ktorá ich do značnej miery symbolizuje. Tento typ architektúry, či už sa s ním žiak dostáva do kontaktu prostredníctvom plošného iluzívneho zobrazenia v rámci ilustrácie, fotografie, alebo sa s ním stretáva v priestore reálneho sveta, má vysoký imaginatívny potenciál. Je príkladom bohatých možností práce a prístupov k tvarovaniu hmoty, netradičných experimentov s komponovaním architektonických kompozícií a v neposlednom rade príkladom, ako možno architektonickými formami symbolicky vyjadrovať univerzálne myšlienky, ale aj špecifické významy.

Ilustrátori sa často inšpirovali a inšpirujú fantazijnými tendenciami v dejinách architektúry. Za všetky spomeňme predovšetkým organickú architektúru a jej najznámejších predstaviteľov akými sú Antoni Gaudí, Rudolf Steiner, Friedensreich Hundertwasser, Graham Greene či Imre Makovecz. Posledný menovaný okrem aktívneho projektovania písal o organických tendenciách v architektúre zaujímavé úvahy. Dlhodobu sa zaoberal napríklad témou domu, s ktorým si spájal antropomorfné inšpirácie a princípy. V jednom zo svojich spisov o dome vo všeobecnosti hovorí: „Dom – bytosť, v ktorom býva rodina, cez oči ktorého blikoce svetlo ohňa, cez oči ktorého sa pozerá človek von a dá sa pozrieť dnu do vnútorného sveta tejto bytosti, táto bytosť aj naďalej žije v našich slovách“ (Makovecz, 1999,

s. 23). Miloš Štofko(2007, s. 208) definuje charakteristické znaky organickej architektúry takto: „*Namiesto prísnych stereometrických tvarov funkcionalizmu pracovala organická architektúra s biomorfnými tvarmi vychádzajúcimi zo živej prírody. Funkcionalistickú →formu, konštruovanú prostr.vertikál a horizontál, nahradila organická architektúra formou, ktorá v sebe kódovala rôzne biomorfné tvary a → procesy rastu.*“

Architektúra Kocúrkova z ilustračného zobrazenia Ondreja Sekoru môže evokovať architektúru nemeckého expresionizmu, ktorý s v európskej architektúre etabloval v rokoch 1910 – 1925. Wilfried Koch (2008, s. 383) hovorí o budovách postavených v tomto štýle, že sú to „funkční stavby, které vytvářejí dojem abstraktních monumentálních plastik.“

Architektúra expresionizmu prenikla aj do kinematografie a jej typické znaky sa stali kulisou prvých hororov, za všetky spomeňme *Kabinet doktora Caligariho*(1920), nakrútený režisérom Robertom Wienem. Práve architektúra kulís v tomto filme nemá ďaleko ku architektúre Kocúrkova z ilustračného zobrazenia Ondreja Sekoru, akurát s tým rozdielom, že v Sekorovom zobrazení sú rozhodne veselšie farby. To, čo však má spomínaná filmová architektúra a predmetná ilustrácia spoločné, je určite atmosféra vizionárstva, tak typická pre expresionistickú architektúru „se svým trpytívim a světelným rozplýváním forem a prostoru.“ (Frampton, 2004 s. 141).

2. Interpretácia

2. 1. Výtvarná úloha a jej ciele

Vzorka pozostávala z ôsmich žiakov ZUŠ vo veku 8-10 rokov. V skupine s ktorou sme úlohu realizovali bolo sedem dievčat a jeden chlapec. Najprv sme detským recipientom predstavili celkový plán. Následne sme im rozdali reprodukcie konkrétnej ilustrácie sprevádzajúcej príbeh s názvom „*Krmenie býka*“. Poprosili sme ich, nech si ju pozorne prezerajú kým budeme čítať príbeh, ktorý ilustrátor zobrazil na danej ilustrácii. Po prečítaní krátkeho príbehu (približne desať minút) sme žiakov poprosili, aby nám odovzdali reprodukcie. Rozdali sme im výkresy (formát A4) a požiadali sme ich, aby sa pokúsili nakresliť to, čo si z procesu pozorovania ilustrácie zapamätali.

Tesne pred čítaním sme sa opýtali respondentov, či poznajú príbehy o Kocúrkove. Ukázal som im knihu z ilustráciami Ondreja Sekoru. Až na jednu výnimku žiaci odpovedali negatívne. Až keď som spomenul Ferda Mravca, tak hromadne pritakávali. Niektorí sa po prvýkrát dozvedeli, že ich obľúbeného rozprávkového protagonistu Ferda Mravca vymyslel ten istý ilustrátor, ktorý je autorom k predmetnej ilustrácii o „*Krmení býka*“. V stručnosti som ešte raz vymenoval žiakom typické vlastnosti obyvateľov Kocúrkova. Vyzval som ich, aby sa sústredili na príbeh, ktorý začnem o chvíľu čítať. Oficiálny názov príbehu: „*Býkova cesta do nebeských výšin*“.

Pred kreslením sa deti pýtali, či majú nakresliť presne to isté. Vysvetlili sme, že táto úloha je tak trochu testom ich pozornosti a požiadali sme žiakov, nech sa pokúsia nakresliť všetko čo si zapamätali a najmä to, čo ich najviac zaujalo. Zároveň sme podotkli, že to nie sú preteky, že nikto si nikdy nezapamätá úplne všetko a že najdôležitejšie je to, že každého zaujme niečo iné. To bolo v konečnom dôsledku na danej úlohe najviac atraktívne, porovnávanie rozdielnych výsledkov, ktoré môžu o osobnosti žiaka veľa vypovedať. Upresnili sme, že v danom prípade neexistujú žiadne „preferované“ detaily a motívy. Každý je špecifickou individualitou, každý má inú predstavivosť a každý prikladá väčší význam iným motívom a detailom. Taktiež sme uviedli, že tam toho naozaj nemusí byť veľa, nevadí ak bude papier poloprázdny, dôležité je to, čo na ňom bude.

2.2. Praktická výtvarná interpretácia

Obchádzali sme žiakov a všimali sme si prvé motívy, ktoré sa začali objavovať na výkresoch. Najčastejšie sa vyskytoval motív k zemi ohnutej veže so zaveseným býkom. Deti sa medzi sebou rozprávali o tom, že také domy by v skutočnosti nemohli stáť, že by iste spadli kvôli pôsobeniu gravitačnej sily. Využili sme príležitosť a sprostredkovanie niekoľkých faktov o tzv. organickej architektúre, ktorá sa vyznačuje úplne inými tvarmi ako napríklad geometricky tvarovaná architektúra sídlisk, kde väčšina z nás býva, alebo architektúra bežných rodinných domov na predmestiach našich miest, ktorá sa zväčša vyznačuje pravouhlými pôdorysnými dispozíciami a sedlovými strechami. Ukázali sme im na fotografii aj nedávno postavený dom v poľských Sopotech, ktorý vyzerá ako z rozprávky a nazýva sa „*Krzywy domek*.“ Vyznačuje sa pokrivenými tvarmi, vyzerá ako z rozprávkovej ilustrácie. Ako prvá reagovala Táňa, ktorá hovorila o výlete s rodičmi do Jasnej, kde sa nachádza turistická atrakcia v podobe domu obráteného hore nohami a ešte k tomu nakloneného na stranu. Táňa si identifikovala paralelu medzi domom hore nohami z ilustrácie Ondreja Sekoru a pitoresknou atrakciou v podobe obráteného domu z Jasnej. Nina B., si pýtala ešte jeden výkres. Pýtal som sa jej, či je nespokojná. Konštatovala, že nie, ale že by to chcela nakresliť ešte raz, ale trochu inak.

Žiaci si z pozorovania ilustračného zobrazenia zapamätali takmer všetko podstatné. Zaujímavé je, že okrem samotného ťahania býka na kladke a davu ľudí pod radnicou takmer všetci žiaci nakreslili bizarné architektonické prvky, ktoré sa v texte vôbec nespomínajú ani len jediným slovom. Do detských kresieb sa naopak z textu dostali niektoré citoslovčia kocúrkovčanov, ktoré sprevádzali ťahanie býka, napríklad – „*hej rup*“! – ktoré žiaci umiestnili do podoby komiksových bublín.

Ilustrácia a najmä architektúra na nej zobrazená v tomto prípade významne dopĺňala text a dokresľovala celkový akčný charakter a atmosféru absurdného príbehu a samotného vzhľadu „potrhleho“ mesta.

3. Pološtruktúrované interview s ohniskovou skupinou

V prvej otázke sme sa opýtali, čo žiakov zaujalo na prvý pohľad, keď uvideli ilustráciu? Nina K.: „*Tá krava, že je tam obesená a vykrivená veža.*“ Lucia B.: „*Tá veža... Že je taká vysoká, má na stenách také pekné vzory, a že je ináč postavená, taká naklonená.*“ Táňa: „*Ten obrátený dom.*“ Michaela: „*Že tam tá krava visí... Tí tučkovia... Sú smiešni... A aj tá žltá farba na ich šatách je celkom atraktívna.*“ Nicol: „*Tí ľudia tam na konci toho námestia, to vyzerá ako keď dedko ťahal repku, čo som videla na iných ilustráciách. Chýba tu však ešte mačka a myš.*“ Nina K.: „*Že na tej streche rástla tráva.*“ Viktor: „*Tá zohnutá veža a krikľavé farby domov.*“ Nina B.: „*Tie obrátené domy a krivá veža, ako je tá v Pise.*“ Michaela: „*Nó...že sú tie dva domy naopak.*“ Opýtal som sa, či niekde videla takéto domy? Michaela: „*Na fotografii, ale už si nepamätám kde to bolo.* Zaujalo ešte niekoho niečo? Nicol: „*Ten obrys stromu za tou strechou vyzerá ako mrak.*“ Lucia V.: „*Všetky tie domy z námestia akoby spolu tancovali...sú také nejaké poohýbané.*“ Nina K.: „*Sú tam také karnevalové farby.*“ Táňa: „*Mne sa zdá, že tých farieb je tam až príliš...no ale je to aspoň také bálsnivé, celkom veselé.*“ Z tohto oddielu vyplýva, že žiaci mladšieho školského veku sú vnímaví na zvláštne prvky, ktoré sú súčasťou architektonických objektov v ilustráciách. Evidentne sú si vedomí kontrastov a rozdielov fantazijnej architektúry v porovnaní s realitou: zakrivená veža a dom dolu hlavou, hyperboly, ktoré v reálnej architektúre nie sú bežné - a vôbec na zvláštne, nie bežné detaily vo všeobecnosti.

Položili sme ďalšiu otázku, či niekedy niekde (v knihách, časopisoch) reálne videli takú bizarnú architektúru ako na ilustrácii k príbehu z Kocúrkova. Viktor: „*Babkina kámoška to*

videla niekde v zahraničí, ukazovala nám fotku, ale už si nepamätám kde to bolo.“ Lucia B.: „Ja som videla, keď sme boli na dovolenke, domy čo boli celé zničené, asi tam bola niekedy vojna. Rodičia hovorili, že to je na pamiatku, aby ľudia nikdy nezabudli.“ Nicol: „V Poľsku v jednom zábavnom parku, boli tam kolotoče a bol tam aj taký podobný dom, naklonený a keď sa doňho vyšlo, boli tam aj točité schody a tak sa tam človeku točila hlava.“ Vanessa: „Videla som jeden obrátený dolu hlavou, keď sme sa raz s rodičmi vracali z Tatier. Mal červenú strechu, ale už si nepamätám kde presne to bolo.“ Nina B.: „Videla som to v jednom filme, tam boli dokonca chodiace domy...ale už neviem ako sa volal.“ Táňa: „Mama je architektka a videla som niečo podobné v jednej jej knihe. Myslím, že v Barcelone to bolo... Žil tam taký architekt, čo staval také všelijako zatočené, pokrútené, krikľavo farebné domy. Chodí tam kvôli nim veľa turistov. Chcela by som tie domy aspoň raz vidieť zvnútra.“

Pýtali sme sa ďalej: „Pripadali vám tie domy skôr smiešne, alebo strašidelné?“ (smiech v triede), Lucia V.: „Opačné...“ (smiech).

Upresnili sme otázku: „Chceli by ste v takom dome bývať?“

Lucia V.: „Ja áno!“ A prečo? Lucia V.: „Ak by som mala taký dom a mala by som malé deti, už by som im nemusela čítať iba rozprávky, ale aj by videli, ako naozaj vyzerá taký rozprávkový dom.“ Náhle do týchto rozhovorov vstúpi Nina B.: „Mne sa najviac páči ten ujo čo pri tom ťahaní býka zároveň jedol rožok.“ Rožky sa objavili aj na niekoľkých kresbách. Ide tu o bizarný detail z ilustrácie, ktorý bol pre detských recipientov z nejakého zvláštného dôvodu zaujímavý. Táňa: „Ja by som chcela, aspoň by som mohla chodiť dolu hlavou.“ (smiech). Lucia B.: „Veď by som sa nemohla ani vody napiť, variť by som nemohla, krv by sa mi stále hrnula do hlavy.“ Michaela: „Mne by sa taký dom aj páčil, ale čo by so mne ľudia asi tak pomysleli?“ Nicol: „Sú zaujímavé, ale mám pocit, že by mohli rýchlo popraskať ak by prišlo zemetrasenie.“ Viktor: „Ale veď v takom dome by sa nedalo normálne bývať...“ Opýtal som sa prečo by sa tam nedalo bývať. Viktor: „Veď by sa tam nedal ani poskladať nábytok v tých izbách, nič by tam nestálo rovno.“ Nina K.: „Sú také čudné, asi by som si tam nezvykla.“

Ďalšia otázka: „Aké pocity vo vás vzbudzujú obrátené a nahnuté domy na tejto ilustrácii?“

Nicol: „Tak ja keby som taký dom našla niekde v lese, tak by sa mi asi zdal strašidelný, ale keby som ho uvidela v cirkuse, alebo niekde na kolotoči...tak by mi asi pripadal veselý (z detského pohľadu zrejme záleží na prostredí, na kontexte). Viktor: „Ja som taký videl v Maďarsku na kolotoči a veľmi ma priťahoval, chcel som ísť dnu, ale rodičia mi zakázali.“ Lucia V.: „Ja by som sa bála, aj keby som ho videla v cirkuse, pretože ja som videla taký film, horror, ktorý sa volal „To“. (pocit z architektúry býva u detí spájaný s asociáciami a emóciami, buď pozitívnymi, alebo negatívnymi).

Lucia B., a jej spontánna interpretácia vlastnej práce: „Tu som dala hore ešte ďalšie štyri obrátené domy, aby som doplnila pomedzi strechy tých spodných piatich, lebo dole v tých oknách sú väčšinou chlapci a chcela by som, aby v tých horných bývali dievčatá.“ Lucia B., zrejme cítila potrebu reflektovať svoju prácu v danom okamihu práve preto, že ako jediná na svojom výkrese zmnožila motív obráteného domu. Zopakovala ho celkom štyrikrát.

Žiaci sa ďalej vyjadrovali k pocitom z obrátených domov. Nina K.: „Cítim z toho niečo ako napätie.“ Michaela: „Vzbudzuje to vo mne pocity neporiadku, je to chaotické.“ Lucia B.: „Je to bláznivé, ako aj tí ľudia, veď robia samé hlúposti...veď si ani nevedeli postaviť rovné domy.“ Viktor: „Mne to tiež celé pripadá šialené.“

3.1. Zhrnutie interview

Inšpirovali sme sa možnosťami *pološtruktúrovaného interview* s ohniskovou skupinou, ktorá prináša určité výhody. Konkrétne pri našej téme ide vo veľkej miere o asociácie žiakov. Pri *pološtruktúrovanom interview* sú pripravené určité konkrétne otázky, ale je prípustný odklon, a to v prípade, že moderátor/výskumník vycíti, že sa interview vyvíja nejakým konkrétnym smerom a recipientov zaujímajú aj nejaké ďalšie skutočnosti, ako tie ktoré sú predmetom záujmu. Pri tomto type interview zároveň vzniká tvorivá atmosféra, v rámci ktorej sa recipienti môžu významne inšpirovať: „*Ked' sa tento druh interview uskutočňuje správne, medzi účastníkmi vznikne dynamická interakcia, čím sa stimuluje diskusia, v ktorej členovia skupiny reagujú vzájomne na seba. Táto dynamika sa nazýva synergický skupinový efekt. Každý člen skupiny môže nadviazať na iného. Pri tomto interview obyčajne vznikne oveľa viac názorov, objavia sa nové témy a podnety, ako je to pri individuálnom interview*“ (Gavora, 2006 s. 99).

Hoci v prípade realizácie našej praktickej interpretácie ilustrácie nemožno hovoriť o výskume v jeho skutočnom rozsahu, pri vyhodnocovaní *pološtruktúrovaného interview* sme sa pokúsili vytvoriť niečo na spôsob významových kategórií z najčastejšie sa vyskytujúcich javov, alebo tém v rámci interview. Žiaci sa zvykli vyjadrovať k určitým detailom a skutočnostiam ktoré ich najviac zaujali. Z nášho pohľadu sa objavilo niekoľko kategórií, ktoré reprezentujú prehovory žiakov:

Tvar: žiaci sa často vyjadrovali k tvarom zvláštnej architektúry. Frekventovane sa objavovali adjektíva typu: *krivá veža, zohnutá veža, tie obrátené domy, vykrivená veža, čudné domy, „...architekt, čo staval všelijaké zakrivené, pokrútené, krikľavé domy“* (Táňa) „*Opačné*“ „...*sú také nejaké poohýbané*“ (Lucia V.,) „*Tá veža...je ináč postavená, taká naklonená*“ (Lucia B.,) „...*že sú tie dva domy naopak*“ (Michaela).

Dej: Tak ako vo výtvarných prácach, aj v interview sa všetci žiaci pochopiteľne vyjadrili aj k centrálnemu akčnému výjavu vešania býka, ktorý si nemožno nevšimnúť. Charakteristické bolo to, že žiaci sa vo všeobecnosti k tomuto, inak celkom drastickému výjavu, vyjadrovali pomerne lakonicky: „...*že tam tá krava visí*“ (Michaela).

Emócia: Vo všeobecnosti dominovali opisy pocitov, ktoré boli ovplyvnené tak dramatickým centrálnym výjavom vešania býka, ako aj rámcom bizarnej architektúry: „*Cítim z toho niečo ako napätie*“ (Michaela), „*Je to bláznivé...ved' si ani nevedeli postaviť rovné domy*“ (Lucia B.,) „*Ja by som sa bála*“ (Lucia V.,) „*Mne to tiež celé pripadá šialené*“ (Viktor) „...*ak by som ho videla niekde v lese* (hovori o prevrátenom dome) *tak by sa mi asi zdal strašidelný*“ (Nicol) „...*ale čo by si o mne ľudia pomysleli?*“ (časť výroku Michaely o tom, či by chcela bývať v takom prevrátenom dome).

Farba: Okrem expresívnych tvarov si žiaci často všimli pestré farby. Zrejme minimálne na podvedomej úrovni vnímali, že tu ide o zámerné zveličenie: „...*krikľavé farby domov*“ (Viktor) „*Sú tam také karnevalové fraby*“ (Nina K.,) „*Mne sa zdá, že tých farieb je tam až príliš... ale je to aspoň také bláznivé, celkom veselé*“ (Táňa)

Kontexty reality: Žiaci sa pri interpretácii ilustrácie pokúšali opisovať veci na základe vlastného skúsenostného komplexu o existujúcich veciach, čiže na základe toho čo už videli poznali: „*Tie obrátené domy a krivá veža, ako je tá v Pise*“ (Nina B.,) „*videla som jeden...ked' sme sa s rodičmi vracali s Tatier* (Nina B., o atrakcii, ktorú videla v Jasnej, tam sa tiež nachádza prevrátený dom – reálne existujúci). „*Babkina kámoška to videla niekde v zahraničí, ukazovala nám fotku...*“ (Viktor)

Prirovnanie: Podľa nášho názoru najcennejšie sú tie výpovede žiakov, kde sa snažia videné pomenovať vlastnými, hoci aj nedokonalými prirovnaniami, metaforami. Vtedy dochádza k rozvíjaniu obrazotvornosti. Týkalo sa tak architektonických motívov, ako aj ďalších detailov z ilustrácie: „*Všetky tie domy z námestia akoby spolu tancovali*“ (Lucia V.,)

„Ten obrys stromu za tou strechou vyzerá ako mrak“ (Nicol) „Ved' by som sa nemohla ani vody napit'...krv by sa mi stále hrnula do hlavy“ (Lucia B.) „ako naozaj vyzerá taký rozprávkový dom“ (Lucia V.)

Literatúra: Žiaci zvyknú niektoré deje prirovnávať k iným príbehom, ktoré už niekde čítali na základe určitých znakov podobnosti: „Tí ľudia tam na konci toho námestia, to vyzerá ako keď dedko ťahal repku, čo som videla na iných ilustráciách.“ (Nicol)

4. Analýza produktov výtvarnej činnosti

Všimli sme si, že po dlhšom rozhovore začali žiaci o architektúre z ilustrácie, rozprávať tak, akoby bola skutočná. Vníмали ju takmer ako „živú“, o domoch a kocúrkovskom námestí hovorili v takých súvislostiach, akoby stálo vedľa nich a dalo sa do neho vstúpiť. Lucie som sa po spomínanej zvláštnej interpretácii opýtal ešte jednu otázku: Prečo si myslíš, že kocúrkovčania majú takéto naklonené a hore nohami obrátené domy? Lucia: „No...lebo sú šiši!“ Zareagovali aj niektorí ďalší žiaci, ktorí reagovali v tom zmysle, že kocúrkovčania robia všetko naopak a že im to veľmi nemyslí a aj preto ich domy vyzerajú tak bláznivo a zvláštne. To je určite zaujímavý postreh, pretože na základe týchto reakcií možno usudzovať, že hoci sa pohybujeme len v oblasti architektúry z fiktívnych svetov, detskí recipienti si uvedomujú súvislosť medzi fantazijnými a expresívnymi tvarmi z ilustračných zobrazení kocúrkovskej architektúry a jej uletenými „projektantmi“. V daných súvislostiach možno konštatovať, že atypické formy kocúrkovskej architektúry majú v tomto prípade symbolickú funkciu, pretože sú výrazom myslenia zvláštneho druhu ľudí, ktorí ich postavili a obývajú ich. Črtá sa tu aj *imaginatívna funkcia*, a to v tom zmysle, že si žiaci môžu uvedomiť, že architektúra môže mať aj iné tvary a že takáto architektúra existuje nielen v rozprávkových fiktívnych svetoch, ale už aj v našom reálnom svete. Aj keď v tomto prípade ide o plošný architektonický motív z ilustrácie, rozhodne má potenciál rozvinúť a rozšíriť diapazón ideí a predstáv žiaka mladšieho školského veku o architektúre, jej formách a významoch. Vzhľadom na fakt, že sa nám nepodarilo získať povolenie na uverejnenie reprodukcie vytvorili sme jej voľnú kópiu. Žiaci počas realizácie úlohy pracovali s reprodukciami od O. Sekoru.



Obr. 1. Voľná kópia autora článku podľa ilustrácie Ondřeja Sekory.



Obr. 2. Michaela, „Kŕmenie býka“

Dej: dav s býkom, centrálny námet zaznamenaný

Expresívne prvky: naklonené domy na horizonte námestia, ornament opláštenia veže

Fantazijné prvky: naklonený a prevrátený dom

Architektonické detaily: Tradičné tvary. Plášť veže je ozdobený originálnym ornamentom.

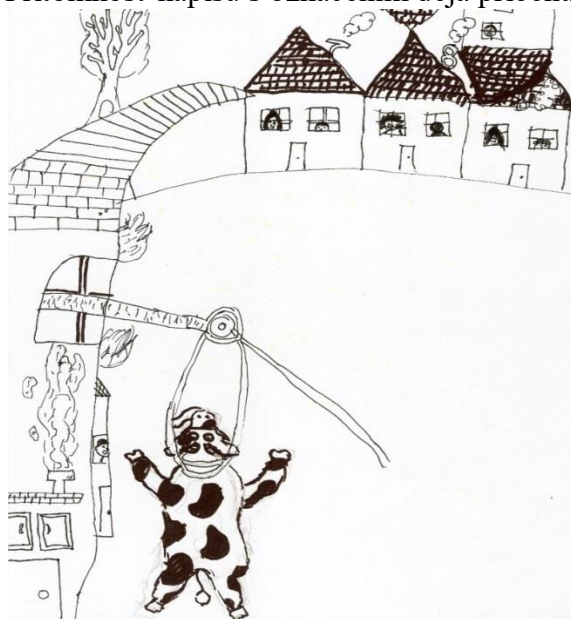
Štruktúry: Na stenách radničnej veže zobrazila vlastné dekoratívne štruktúry

Mierka: Primeraná veľkosť architektúry vo vzťahu k figúram

Zvláštnosť: Nakreslila rovnú vežu, asymetrické rozmiest. okien a rôznosť ich tvarov

Kontexty reality: Motív štruktúry tehál na prízemí radničnej veže

Textové súvislosti: Prítomnosť nápisu s označením deja príbehu na horizonte



Obr. 3. Nicol, „Kŕmenie býka“

Dej: Visiaci býk bez prítomnosti davu, ľudia prítomní iba za okenicami

Expresívne prvky: ohnutá veža, vidiaci býk, šindle domov na horizonte zvýraznené hrubými čiarami

Fantazijné prvky: Prítomnosť ďalšieho obráteného domu, ktorý na predlohe nie je (grafický symbol?)

Architektonické detaily: Klasické tvary: štítová veža a tradičné domy so sedlovými strechami. Zaujímavá je murovaná časť štítu veže, ide o neobvyklý detail

Štruktúry: Motív kameňov muriva vyčnievajúcich z omietky radničnej veže, motív tehál na helmici veže, zvýraznená štruktúra šindlov/šindlí? sedlových striech

Mierka: Domy sú primerane veľké vo vzťahu k veži a rozlohe námestia

Priestor: Celkové zobrazenie pôsobí dojmom prázdna

Zvláštnosti: Neprirodzene vyludnené námestie

Kontexty reality: Dymiaci komín na radničnej veži, ktorý sa na predlohe nenachádza, duplovaný motív dymiaceho komína na horizonte námestia

Textové súvislosti: Žiadne



Obr. 4. Lucia B., „Kŕmenie býka“

Dej: Centrálny námet s býkom a štyrmi figúrami

Expresívne prvky: Ohnutá veža a visiaci býk

Fantazijné prvky: Niekoľkokrát opakovaný motív obráteného domu, ako jediná jeho počet zobrazila štvornásobne

Architektonické prvky: Pozornosť púta naklonená veža, ktorej plášť je pokrytý hustou tehlovou štruktúrou. Domy majú klasické sedlové strechy a štvorcové okná

Štruktúry: zvýšená pozornosť k šindľom na strechách a motív muriva na obvodovom plášti veže

Mierka: Mierka veže a domov je primeraná, jeden z mála výkresov kde je námestie ako celok obostavané

Priestor: „Dav“ je natlačený do pravého dolného rohu kompozície, veľká časť námestia zívá prázdnotou a celý výjav pôsobí trochu opustene

Zvláštnosť: Jedna z obéznych figúr z predlohy je zobrazená ako snehuliak, štyri obrátené domy a ľudia v nich dolu hlavou. Napriek tomu, že na reprodukcie je iba jeden jedák rožka, tu autorka tému pečiva rozpracovala.

Kontexty reality: Tehlové murivo veže, nákupné tašky s jedlom – jedák, zvon

Textové súvislosti: Zvolanie „hej rup“ v textovej bubline



Obr. 5. Nina B., „Kŕmenie býka“

Dej: Visiaci býk a dve figúry

Expresívne prvky: Ohnuté tvary stien domov na horizonte

Fantazijné prvky: Motív obráteného domu, zopakovanie motívu veže v obrátenej polohe

Architektonické prvky: Klasické tvarové schémy veží a domov so sedlovými strechami. Zaujme však kontrastný „dvojdom“ ktorý má úplne iné, tvary „organického“ zvlneného charakteru. Dom vľavo má plochú modernú prečnievajúcu strechu. Susedný dom má asymetrickú pultovú strechu s dekoratívnym motívom sústredených kruhov

Štruktúry: Šindle na vežiach a motív špirál na sedlových strechách

Mierka: primeraná veľkosť domov vo vzťahu k figúram

Priestor: Priestor je organizovaný výraznou zvlnenou horizontálnou líniou. Prvý a druhý plán je primerane zaplnený. Práca však napriek tomu pôsobí až príliš plošne

Zvláštnosti: Dva portréty v medailónoch (údajne ide o rodičov), prázdne plochy, motív obrátenej veže nezobrazil nikto okrem Niny B., vymyslená dvojica domov, špirály

Kontexty reality: žiadne

Textové súvislosti: Zvolanie „hej rup“ a vlastný text v bubline. „čo mu šije?“



Obr. 6. Lucia V., „Kŕmenie býka“

Dej: Visiaci býk, dav reprezentujú štyri figúry

Expresívne prvky: Nahnutá zakrivená veža

Fantazijné prvky: Naklonený a prevrátený dom, je to jediný dom, ktorý je zapichnutý priamo do zeme. Na predlohe je spojený s hrotom strechy domu pod ním

Architektonické detaily: Z pohľadu tejto kategórie je zaujímavý spôsob zobrazenia veže, ktorá je tu šylizovaná vo svojskej verzii. Lucia celý plášť veže pokryla tehlovou štruktúrou a hornú časť výrazne zjednodušila do podoby štíhlejšej štítovej veže

Štruktúry: Murivo na opláštení veže, tráva rastúca za okapom

Mierka: Riedka zástavba domov na horizonte, pôsobí dojemom kulís. Figúry sú primerane veľké v porovnaní s architektúrou

Priestor: Priestor tu má plošný charakter. Námestie aj horizont pôsobia poloprázdne

Zvláštnosti: Všetky domy na horizonte dymia, aj dom obrátený dolu hlavou, jeden z nich je zapichnutý hrotom strechy priamo do zeme. Na veži nie je žiadne okno

Kontexty reality: Dymiace komíny

Textové súvislosti: Žiadne



Obr. 7. Nina K., „Kŕmenie býka“

Dej: Centrálny námet je komplexný, z pohľadu deja nič podstatné nechýba

Expresívne prvky: Ohnutá veža, výrazne veľké oči figúr, diagonálna šrafúra

Fantazijné prvky: Atypicky naklonené domy

Architektonické detaily: Domy sú zobrazené triviálne. Základnú jednotku tvorí štvorec s nadsadenou sedlovou strechou. Zaujímavé sú okrúhle okná na fasáde domu z pravého dolného rohu, ktoré nie sú obvyklé

Štruktúry: tráva za okapom radnice, náznak krytiny na helmici veže

Mierka: Domy na pravej strane námestia pôsobia dojmom menej dôležitých kulís, ktoré majú takú istú výšku ako zobrazené ľudské figúry

Priestor: V porovnaní s inými prácami je tu priestor až extrémne preplnený davom ľudí a pôsobí emočne dramaticky až klaustrofóbne

Zvláštnosti: Iba na tomto výkrese je radnica zobrazená z čelného pohľadu a v náročnej perspektívnej skratke. Motív okrúhlych okien. V ľavom hornom rohu sa nachádza mesiac, hoci v texte sa noc nespomína. Pôvodne horizontálny pás domov námestia je umiestnený na pravú stranu výkresu. Detail na jednom z komínov pripomínajúci hrniec.

Kontexty reality: Nápis „radnica“ na jej fasáde a prítomnosť lesa a kopcov, ktoré sa na predlohe nenachádzajú

Textové súvislosti: Zakomponovanie názvu príbehu na priečelie fasády radnice



Obr. 8. Táňa K., „Kŕmenie býka“

Dej: Dav s býkom

Expresívne prvky: Kompozícia pôsobí až príliš pokojne, veža je v porovnaní s predlohou

rovná a statická

Fantazijné prvky: Architektúra je komplexne vymyslená, nemá žiadne znaky podobnosti s predlohou. Na horizonte stoja tradične vyzerajúce domy, sú tu florálne motívy a mraky

Architektonické prvky: Klasické tvary budov. Z celku kompozície sa vymyká hranatý dom na horizonte

Štruktúry: Štylizovaná štruktúra vežovej helmice, náznak šrafúry dlažby námestia

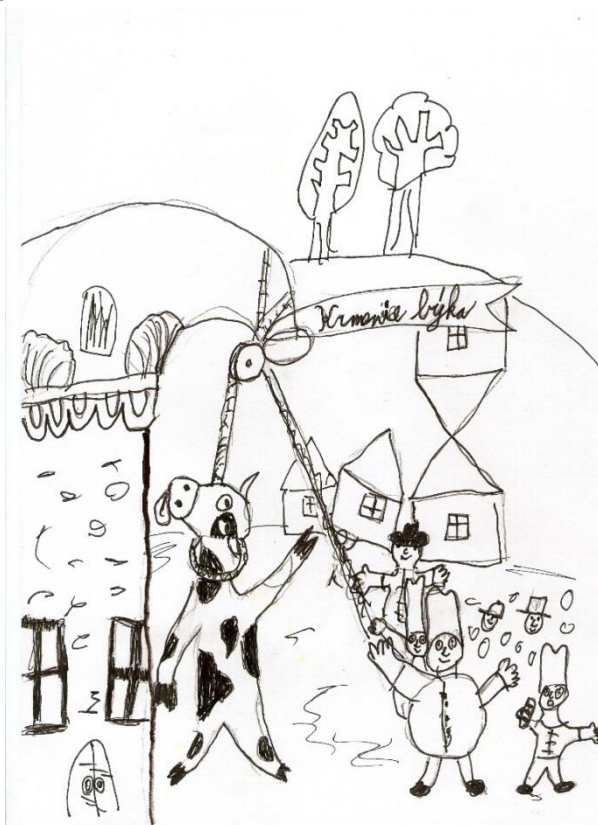
Mierka: Architektúra sa javí ako nepodstatná, zrejme žiačku nezaujala, priestor dotvára diagonála námestia na horizonte

Priestor: Žiačka sa podarilo vytvoriť dojem priestoru tým, že posunula skupinku ľudí do druhého plánu

Zvláštnosti: Býk je nakreslený ešte nažive, nevisí na povraze ako na iných prácach. Dav pôsobí pokojne, bez náznaku akýchkoľvek emócií, akoby žiačka nereflektovala evidentne dramatickú atmosféru celého výjavu. Tento výkres je v tomto smere najviac odlišný

Kontexty reality: Anténa na jednom z domov na horizonte. Slovami autorky: „je v ňom taký iný rozprávkový televízor.“

Textové súvislosti: žiadne



Obr. 9. Viktor, „Kŕmenie býka“

Dej: Býk a dav ľudí

Expresívne prvky: Výrazne zahnutá helmica veže, pozdvihnutá končatina býka

Fantazijné prvky: Prevrátený dom

Architektonické detaily: Žiak ako jediný zobrazil štukový dekoratívny vlys pod okapom veže, náznak štruktúry omietky na opláštení veže a náznak štruktúry dlažby námestia

Štruktúry: Sú naznačené na fasáde radničnej veže a na „dlažbe“ námestia

Mierka: Domy na horizonte sú príliš malé, pôsobia ako symbolická kulisa

Priestor: Viktor veľmi umne vytvoril ilúziu priestoru tým, že domy v druhom pláne výrazne zmenšil a taktiež hlavy davu, ktoré sa nachádzajú vzadu sa postupne zmenšujú, čo vytvára dojem ilúziu hĺbky

Zvláštnosti: Prítomnosť kopcov na horizonte s dvomi vymyslenými stromami, prítomnosť dvojice vymyslených okien na radničnej veži, ojedinelý pokus o štylizáciu vzdialených tvárí v zadnej časti davu v podobe schematických elíps

Kontexty reality: Žiadne

Textové súvislosti: Žiadne

Tabuľka selektovaných výtvarných znakov

Dej	Všetci respondenti zachytili centrálny dej zobrazujúci <i>zaveseného býka</i> , ktorý je nakreslený v rôznej miere štylizácie.
Hyperbola	S výnimkou Táňinej kresby, ktorá je statická, sa vo všetkých ostatných prácach objavuje expresia v podobe rôznym spôsobom <i>deformovanej architektúry</i> , dramaticky pôsobiacej <i>šrafúry</i> (väčšinou diagonálnej), alebo expresívne zobrazenie <i>umierajúceho býka</i> v bolestiach
Fantastické prvky	Fantazijné prvky na ilustrácii zastupujú najmä <i>ohnuté, naklonené</i> či dole hlavou <i>prevrátené domy</i> . Tento prvok reflektovali všetci respondenti, avšak najzaujímavejším prínosom je <i>veža zobrazená dolu hlavou</i> (Nina B.), dom „zapichnutý“ hrotom strechy do zeme (Lucia V.) <i>zmnoženie motívu obráteného domu</i> do pásovej kompozície – 4 x (Lucia B.)
Architektonické detaily	Jeden z mála detailov, ktorý súvisí aj s reálnou architektúrou – <i>štukový dekoratívny vlys</i> – na radničnej veži, zobrazil iba Viktor. U ďalších respondentov sú arch. detaily v súlade s vizuálnou skúsenosťou: <i>sedlové strechy</i> , <i>poloblúkové okná</i> , <i>klasické tvary dverí</i> . Občas sa objavili <i>atypické kruhové okná</i> (Nina K.) alebo <i>atypicky tvarované domy</i> (Nina B., Michaela, Táňa a Nina B., nakreslili vežu úplne rovnú.
Štruktúry	Štruktúry sa väčšinou objavujú na budovách a na ploche námestia (Viktor, Táňa, Michaela), ďalším opakujúcim sa typom štruktúry je <i>tehlové murivo</i> (Lucia V., Lucia B., Nicol). Špecifickým typom štruktúry je spôsob <i>zobrazenia strešnej krytiny</i> , ktoré je svojho druhu <i>osobitým ornamentom</i> u každého z respondentov. Najpestrejšie strešné štruktúry v rámci jednej práce vytvorila Nina B.,
Mierka	Zaujímalo nás, do akej miery žiaci vnímali a reflektovali vzťahy medzi veľkosťou figúr a architektonického prostredia, ktoré ich obklopuje. Traja z ôsmich respondentov (Viktor, Táňa a Nina) zobrazili architektúru v pozadí v malej mierke, čo zrejme signalizuje, že pre nich predstavuje iba <i>menej významnú kulisu</i> . Ostatní žiaci zobrazili figúry v primeranom pomere k rozmerom architektúry.
Zvláštnosti	Na niektorých prácach sme identifikovali špecifické detaily, ktoré boli náročnejšie na interpretáciu, respektíve, ku ktorým mali problém vyjadriť sa aj ich autori. Táňa ako jediná nakreslila <i>živého býka</i> (možno podvedomé želanie) a v jej verzii chýba akákoľvek dramatickosť, typická pre ilustračnú predlohu a dynamiku deja. K najzvláštnjším prvkom patrí <i>dolu hlavou obrátená veža</i> a <i>medailóny s rodičmi</i> , ktoré sú umiestnené v druhom pláne výkresu a dvojica <i>štýlovo úplne odlišných domov</i> , ktoré vôbec nekorešpondujú s okolitou klasickou (schematickou) architektúrou (Nina B.). Zvláštne pôsobí aj <i>nepravidelné umiestnenie okien</i> na fasáde domu, ktoré nebýva bežné, ako aj prítomnosť <i>nezvyčajne tvarovaného okna</i> v tvare kosoštvorca, kým ostatné majú obvyklý štvorcový tvar (Michaela).
Kontexty reality	Táňa osadila na jednu z budov na horizonte anténu a vysvetlila nám, že tam je rozprávkový televízor. Nina opatrla svoju budovu nápisom radnica, hoci na ilustrácii takýto nápis nie je. Nina a Viktor zobrazili na horizonte vysoké kopce a les, hoci na ilustrácii je táto zložka zastúpená iba v náznaku. Traja z ôsmich respondentov (Nina B., Lucia B., a Nicol) zobrazili dymiace sa komíny vo väčšom počte. Na ilustrácii je len jeden dymiaci komín. Traja recipienti (Lucia B., Lucia V., a Viktor), zobrazili variácie na motívy jedenia rožkov. Jeden z obyvateľov Kocúrkova popri vešaní býka konzumuje rožok.
Textové súvislosti	Z textu recipientov najviac zaujali citoslovce pokrikov, najčastejšie „ <i>hej rup</i> “! pri ťahaní ťažkého býka (Lucia B., Nina B.). Citoslovce vložili obe žiačky do <i>textových bublín</i> (vplyv komiksu)? Zaujal ich aj <i>textový nápis</i> s názvom príbehu „ <i>Krímenie býka</i> “ ktorý v rámci kompozície umiestnený nad horizontom v treťom pláne, respektíve nad celým výjavom. Názov ilustrátor zakomponoval do mierne zvlnenej vinety. Nápis vložili do svojich kompozícií štyria z ôsmich respondentov (Viktor, Nina K., Nina B., Michaela).

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Aj keď už recipienti nemali vizuálny kontakt s reprodukciou, pravdepodobne v nich aj naďalej rezonoval čítaný text v symbióze s vizuálnymi znakmi ilustrácie. Architektúra z ilustračného zobrazenia Kocúrkova bola nápomocná v spoluvytváraní konkrétnejšej predstavy o fiktívnom svete-priestore zvláštneho mesta, ktorého atypická architektúra v texte nie je vôbec opisovaná. Ilustrácia sa tak obrazne povedané „vnucuje“ ako matrica, ktorá sa môže stať súčasťou asociácií pri uvažovaní o architektúre, či jej kreslení v budúcnosti. Žiaci si pri kontakte s týmto typom ilustrácie aj zadania môžu uvedomiť, že architektúra môže disponovať aj inými tvarmi a môže poskytovať v kontexte verejného priestranstva silnejšie emócie. Musíme konštatovať, že z interpretovanej predlohy recipientov najviac zaujali znaky expresívne zobrazenej architektúry, ktorá zároveň podtrhuje bizarné povahové črty obyvateľov Kocúrkova. Na otázku prečo asi ilustrátor domy v Kocúrkove tak zvláštne tvaroval a niektoré dokonca otočil dole hlavou Lucia B., odpovedala: „*No...lebo sú šiši.*“ Niektorí respondenti si tieto súvislosti uvedomovali skôr v podvedomej rovine, iní, ako vyššie spomínaná Lucia, ich dokázali aj verbalizovať. Na niekoľkých výkresoch sa objavuje citoslovce „hej rup“, v „komiksovej“ bubline a kontexty reality: na jednom dome nakreslila Nina B., anténu a hovorila, že je tam taký „inší“ rozprávkový televízor. To, čo je však z nášho pohľadu najcennejšie, je fakt, že žiaci okrem praktickej výtvarnej činnosti interpretujú svoje výtvarné práce aj ilustrátorovu víziu a učia sa tak komparovať svoju aj umelcove predstavu. Tu dochádza k učeniu sa. Žiaci zároveň tvoria vlastné pojmy, ktoré sa vo významovej rovine blížia k trópom. Všimli sme si ďalší zaujímavý fenomén: Keď detskí respondenti dlhší čas hovoria o ilustrácii, dokážu sa do nej tak vcítiť (a bolo to tak aj v tomto prípade), akoby rozprávali o reálnom priestore, alebo ešte inak, akoby sa nachádzali vo fiktívnom priestore samotnej ilustrácie. Iluzívna architektúra z plošného zobrazenia sa na chvíľu stáva „reálnym“ svetom pre žiaka, ktorý ju analyzuje.

Z celkového priebehu realizácie praktickej výtvarnej úlohy a následného *pološtruktúrovaného interview s ohniskovou skupinou* sme dospeli k záveru, že pre časť úlohy týkajúcej sa slovnej interpretácie je vhodná kombinácia dvoch interpretačných metód o ktorých písal Zdeňek Vích. Prvou z nich je *metóda emocionálna*, ktorá sa vyznačuje dôrazom na to „*že dílo nemá být analyzováno rozumem. Spokojujeme se s tím jak na nás ilustrace působí, používáme analogických příkladů z dětského života či zkušeností, zprostředkovaných literaturou*“ (Vích, 2004 s. 130). A naopak *racionálna metóda* vychádza z podmienky, že je nutný „*rozumový přístup k umělecké ilustraci. Počítá totiž se zkoumáním prvků námětových, formálních i obsahových i řemeslně technických. Týká se i rozboru jejího psychologického působení či poznání osobnosti jejího tvůrce. Velice tu však záleží na rozumové vyspělosti vnímajících i citlivosti učitele, neboť je nutné, aby ilustrace jako každé umělecké dílo působila tu především svými specifickými znaky*“ (tamtiež, s. 130).

Je veľmi dôležité, aby pedagóg dokázal nájsť prirodzenú rovnováhu pri používaní oboch metód. Aby v procese interview vedel vycítiť, čo je v danej fáze viac vhodné a efektívne to aplikoval. Pri interpretácii ilustrácií s architektonickým motívom sa totiž prelínajú obe dimenzie, emocionálna aj racionálna, a obidve sú rovnako dôležité.

Zoznam bibliografických údajov:

- FRAMPTON, K., 2004. *Moderní architektura. Kritické dějiny*. Praha: Academia. ISBN 80–200–1261–3.
- GAVORA, P., 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. ISBN 80–88904–46–3.

- KOCH, W., 2008. *Evropská architektura. Encyklopedie evropské architektury od antiky po současnost*. Praha: Universum. ISBN 978–80–242–2029–1.
- MAKOVECZ, I., 1999. *Živá architektúra Imre Makovcza*. Bratislava: Meritum. ISBN 80–88791–34–0.
- SIMITCH, A a WARKE, V., 2015. *Jazyk architektury. 26 principu, které by měl každý architekt znát*. Praha: Slovart. ISBN 978–80–7529–034–2.
- STEHLÍKOVÁ, B., 2003. *Ondřej Sekora. Práce všeho druhu*. Praha: Práh, P.O. box 46.
- ŠTOFKO, M., 2007. *Od abstrakcie po živé umenie. Slovník pojmov moderného a postmoderného umenia*. Bratislava: Slovart. ISBN 978–80–8085–108–8.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM: *Výtvarná výchova*. 2017. [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav [cit.2018-03-09]. Dostupné z: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>.
- VÍCH, Z., 2004. *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80–7041–450–2.

Author Information:

Mgr. Slavomir Capek, – University of Presov, Faculty of Education, Department of Music and Art Education 17. novembra 15, 080 01 Presov, Slovak Republic. E-mail: slavo.capek@email.cz.

TRADIČNÁ ĽUDOVÁ KULTÚRA V ŠKOLE 21. STOROČIA

TRADITIONAL FOLK CULTURE AT SCHOOL OF THE 21ST CENTURY

Anna Derevjaníková

Anna Derevjanikova

Abstrakt

Autorka sa v príspevku zamýšľa nad pozíciou tradičnej slovenskej ľudovej kultúry v systéme kultúry 21. storočia. Poukazuje na bohatstvo pôvodných artefaktov kultúry, aj potrebu ochrany kultúrneho dedičstva. Slovensko je veľmi bohaté na prejavy ľudovej kultúry, v súčasnosti je táto podoba kultúry udržiavaná, oživovaná, scénicky spracovávaná, interpretovaná na folklórnych festivaloch či súťažiach. Napriek tomu podlieha vplyvom trhu, komercie a stáva sa komoditou. Kultúrne bohatstvo je potrebné nielen uchovávať, archivovať, ale aj skúmať, analyzovať, porozumieť mu a s úctou tvorivo k nemu pristupovať. Je to jeden z prostriedkov zachovania národnej identity, ale aj porozumenia rôznorodosti kultúr národov a etník v Európe. Mnohé artefakty kultúry dokázali prežiť veky a dodnes plnohodnotne a zrozumiteľne prezentujú hodnoty, názory i normy tvorcov. Spoznávanie tradičnej kultúry je nikdy nekončiacim a celoživotným procesom a škola na akomkoľvek stupni tomu môže byť nápomocná.

Annotation

In the papers, the author considers the position of traditional Slovak folk culture in the system of folk culture of the 21st century. It points to the richness of the original artifacts of culture, as well as the need to protect the cultural heritage. Slovakia is very rich in expressions of folk culture. At present, this form of culture is maintained, animated, and scenic processed, interpreted at folk festivals or competitions. Nevertheless, it is subjected to market influence, commerce and it becomes commodity. Cultural wealth needs to be not only preserved, archived, but also explored, analyzed, understood and treated with respect. It is one of the means of preserving national identity, but also of understanding the diversity of cultures of nations and ethnicities in Europe. Many of the culture's artifacts have been able to survive ages and they present values, opinions, and norms of the creators to the present day. Getting to know traditional culture is a never-ending and lifelong process and school at any level can be helpful in that.

Kľúčové slová: *Tradičná ľudová kultúra. Regionálna výchova.*

Key words: *Traditional folk culture. Regional education.*

Úvod

Tradičná kultúra patrí v súčasnosti k veľmi často diskutovaným témam v médiách, spoločenských vedách, vo filozofii i kulturológii a nazeranie na ňu sa opiera o rôzne východiská a potreby. O to viac sa dnes stretávame s debatami a záujmom o kultúru s prívlastkom ľudová. Nie sú to len debaty na odbornej úrovni v oblasti národopisu, folkloristiky či etnológie, ale zvýšený záujem o ľudovú kultúru na Slovensku je v mediálnom prostredí, a čo je chvályhodné, aj v societe mladých ľudí, ktorí s ňou v pôvodnej autenticknej podobe ani neprišli do priameho kontaktu. Tradičná ľudová kultúra sa tak stáva prostriedkom a predmetom podnikania, obchodu, marketingu. Tento prístup býva v súčasnosti označovaný aj ako „komodifikácia kultúrneho dedičstva“ (Bitušiková 2018, s. 8).

V súčasnom globálnom svete je tradičná ľudová kultúra prejavom kultúrnej identity, historického povedomia, poznávania kultúrnej rozmanitosti. Poznanie a uvedomenie si vlastnej identity na princípoch historickej pamäte a rokmi vykvasenej a zretej kultúry na jednej strane mení pohľad na kultúrnu rozmanitosť multikultúrneho európskeho kontextu. Na strane druhej núti k zamysleniu, ako tieto artefakty kultúry dokázali prežiť veky a dodnes plnohodnotne a zrozumiteľne prezentovať hodnoty, názory i normy tvorcov.

1. Tradičná ľudová kultúra v 21. storočí

Univerzálne vymedzenie pojmu „kultúra“ nie je ľahké a jednoznačné, pretože na tento fenomén je možné nazerať z rôznych hľadísk. V zásade môžeme rozlíšiť dve skupiny poňatia kultúry. Podľa širšieho poňatia zahrňuje pojem kultúra všetko, čo vytvára ľudská civilizácia – teda jednak materiálne výsledky (artefakty) ľudskej činnosti, ako sú napr. obydlia, nástroje, odevy, plodiny, priemysel, dopravné a telekomunikačné systémy a ďalšie duchovné výtvyry ľudí, ako je umenie, náboženstvo, morálka, zvyky, vzdelávacie systémy, politika, právo a iné. Podľa užšieho poňatia (uplatňovaného hlavne v kultúrnej antropológii) je pojem kultúra vzťahuje skôr na prejavy chovania ľudí, vtedy ak kultúrou určitého spoločenstva sa menia zvyklosti, symboly, komunikačné normy a jazykové rituály, hodnotové systémy, predávané skúsenosti, zachovávané tabu. Podľa Pruchu (2000, s. 31) „kultúra vystupuje v podobe (a) výtvorov ľudskej práce, (b) sociokultúrnych regulatívov (noriem, hodnôt, kultúrnych vzorcov), (c) ideí (kognitívnych systémov), (d) inštitúcií organizujúcich ľudské chovanie“.

Bez kultúry niet kultúrnej spoločnosti. Kultúra si vyžaduje istú rovnováhu duchovných a materiálnych hodnôt. Táto rovnováha umožňuje vznik spoločenského stavu, ktorý hodnotia tí, čo ho užívajú, ako čosi viac a vyššie než len uspokojovanie telesných potrieb či túžbu po moci. Pojem duchovných hodnôt zahŕňa spirituálne, intelektuálne, morálne a estetické oblasti. Druhou základnou črtou kultúry je, že každá kultúra obsahuje nejaké úsilie, smeruje k niečomu, k nejakému ideálu (Huizinga 2002).

Kultúra sa ustavične vyvíja, je to proces vzniku, premeny a zániku kultúr resp. sociokultúrnych systémov alebo ich častí v podobe endogénnych a exogénnych kultúrnych zmien. Endogénne sú spôsobené premenami jednotlivých prvkov kultúry a zmenou ich usporiadania v rámci príslušného systému, exogénne sú spôsobené kontaktmi a vzájomným pôsobením rôznych kultúr.

Artefakty kultúry, kultúrne tradície sa môžu zdať v konfrontácii so súčasným spôsobom života zastarané, nemoderné a nefunkčné, ale „ich význam spočíva v hodnotách, ktoré sociálny kolektív s tradíciou spája a ktoré jej prisudzuje“. Globalizácia a „bulvarizovaná podoba kultúry“ narúšajú nielen samotnú kultúrnu tradíciu, ale najmä vzťah jednotlivcov a spoločenstva k nej“ (Slušná 2015, s. 102). Kultúrna tradícia a kultúrne dedičstvo ako „odkaz“ minulosti neustále obnovujú svoju funkčnosť v novom kontexte, ktorý je odlišný časom, ale aj spôsobom života spoločenstva a jeho členov, mentalitou a klímou doby.

Ľudová kultúra predstavuje materializovanú pamäť predkov, akumulované poznanie, skúsenosti v oblasti práce, prírody, vzory materiálnej i nemateriálnej kultúry, ale aj vzory správania, ktoré prešli mnohoročnou premenou a selekciou. Zároveň je ľudová kultúra i súhrnom estetických ideálov, ktoré sa v závislosti od života, práce, myslenia a konania popri sebe vytvárali v jednotlivých druhoch umeleckého prejavu, a to v umení slovesnom, pohybovom, hudobnom i výtvarnom.

Ľudová kultúra sa opierala v rámci podmienok svojej existencie o elementárne medziosobné formy spoločenskej komunikácie. Základným prostriedkom šírenia informácií bol bezprostredný styk s človekom a odovzdávanie skúseností a vedomostí sa uskutočňovalo na úrovni hovoreného slova alebo názorného predvádzania konkrétnej činnosti v súlade s istými komunikačnými zásadami. Medzi interpretom a poslucháčom vznikala priamy, medziosobný kontakt, prednes i recepcia sa uskutočňovali na jednom mieste a v rovnakom čase. Interpret i poslucháč prežívali pieseň, rozprávku alebo hru paralelne a súčasne. Vznikala medzi nimi spätná väzba, percipient rozličným spôsobom, mimovoľne i vedome, zreteľne i nejasne reagoval na interpretovanú skladbu, interpret zase okamžite odpovedal na správanie publika, na jeho verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Išlo o zmysluplnú obojsmernú interakciu. Archaické a autentické artefakty kultúry minulosti sú ešte aj dnes neoddeliteľnou súčasťou života aj ľudí na Slovensku. Zo života mnohých jej nositeľov či interpretov sa nikdy nevytratili, žijú dodnes aktívnym životom, vznikajú aj v súčasnosti, menia svoju interpretačnú podobu, dýchajú súčasnosťou a niekedy až modernizmom.

Podmienky, možnosti a podoby sociokomunikačných kanálov sú v 21. storočí predsa len iné, ako tomu bolo v minulosti. Prostriedkom šírenia informácií už nie je len bezprostredný kontakt tvorcu a interpreta. Prostriedky komunikácie, dokumentácie, retransmisie, šírenia sú iné, často neosobné, a preto aj sila výpovede, je chtiac-nechtiac tlmená neschopnosťou emočne sa vložiť, ponoriť do problému, do výpovede či svedectva, ktoré sprostredkúva. Na druhej strane ide napríklad, v súčasnom folklórnom hnutí o sprostredkovanú výpoveď interpretmi, ktorí nemusia byť s obsahom výpovede, piesne, múdrosti či obradu stotožnení aj vnútorne. To čo nereprezentuje ich hodnotový systém, nazeranie na svet, samozrejme nevedia precítiť, nedokážu vyjadriť pocity, ktoré vo vlastnom živote nezažili, resp. s uvedenými emočnými stavmi sa bezprostredne ani nestretli. Je teda veľký rozdiel v podaní folklórnych prejavov nositeľmi tradícií a interpretmi tradičnej ľudovej kultúry.

Interpret tak v minulosti, ako aj dnes je spolutvorcom kultúry, je zároveň kultivovaný procesom tvorby a prostredníctvom tvorby sa stáva kultúrnou bytosťou. Tvorcovia folklóru a teda aj interpreti boli silné osobnosti, ktoré jasne pomenovali prostredie, dobu a spoločnosť v ktorej žili, ba aj človeka, ktorý v tej dobe žil, jeho potreby, cítenie, myslenie a z hľadiska hudobného aj hudobné schopnosti, ktorými disponoval, ktoré boli preňho prirodzené a pochopiteľné. Pôvodné folklórne prejavy, ktoré sa dochovali do súčasnosti prešli mnohoročným obrusovaním až selekciou, stali sa skutočnými klenotmi, a tak by sme sa k nim aj mali správať. Aj v súčasnosti vznikajú folklórne prejavy, hlavne piesne, štylizované tance, ktoré majú ambíciu nazývať sa ľudové. Nevznikajú už bezprostredne pri práci či zábave, ale často sa stávajú pre tvorcov prácou a slúžia k zábave iným. Často nie sú prostriedkom na vyjadrenie emócií, myslenia, cítenia a túžob tvorcu, ale determinujú ich skôr podmienky trhu, momentálne módné trendy, nálady v spoločnosti, a čo je najbolestnejšie, prejavuje sa v nich neschopnosť jednoduchšej poetickej výpovede jej tvorcov či hlbšieho myšlienkového ponoru do témy.

Generálnou konferenciou UNESCO bol vypracovaný a prijatý v roku 2003 Dohovor o ochrane nehmotného kultúrneho dedičstva. Dohovor o ochrane a podpore rozmanitosti kultúrnych prejavov bol ratifikovaný 20. októbra 2005 na 33. zasadnutí Generálnej konferencie UNESCO. Jeho štyrmi hlavnými piliermi sú: podpora udržateľného systému kultúrnej legislatívy, vyrovnané prúdenie kultúry a zvýšenie mobility umelcov, integrácia

kultúry do rámcov udržateľného rozvoja a propagácia ľudských práv a slobôd (www.teraz.sk/slovensko).

Podľa Konceptie starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, schválenej vládou SR v roku 2007, je „kultúrne dedičstvo Slovenskej republiky nenahraditeľným bohatstvom štátu a jeho občanov, je dokladom vývoja spoločnosti, filozofie, náboženstva, vedy, techniky, umenia, dokumentom vzdelanostnej a kultúrnej úrovne slovenského národa, iných národov, národnostných menšín, etnických skupín a jednotlivcov, ktorí žijú alebo v minulosti žili na území Slovenska“ (Bitušíková 2018, s. 7). Uvedená koncepcia vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu zdôrazňuje, že je potrebné podporovať a skvalitňovať doterajšie formy využívania vybraných prejavov tradičnej ľudovej kultúry v sieti základných a stredných škôl. V školskom systéme na Slovensku sú snahy zvýšiť dôraz na regionálne vzdelávanie a na osvojovanie si hodnôt tradičnej ľudovej kultúry v celonárodnom rozmere ako súčasť vlastivednej výchovy. Zároveň uvedenú problematiku hlbšie využívať pri multikultúrnej výchove k porozumeniu kultúrnych rozdielov, pri výchove k tolerancii, proti rasizmu a xenofóbii. Aj preto sa súčasťou kurikula na základných školách v roku 2012 stala prierezová téma Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra, cieľom ktorej je „vytvárať u žiakov predpoklady na pestovanie a rozvíjanie citu ku krásam svojho regiónu, prírody, staviteľstva, ľudového umenia a spoznávanie kultúrneho dedičstva“ (www.minedu.sk).

Na implementáciu prvkov tradičnej ľudovej kultúry do edukačného procesu v súčasnosti môžeme nazerať z rôznych hľadísk. Ak výber a uplatnenie artefaktov hodnotíme z hľadiska folkloristiky či národopisu ide často v pedagogickej praxi o zamieňanie, miešanie až neprirodzené využívanie tých ľudových prejavov, ktoré do života detí a mládeže v minulosti nepatrili ani z hľadiska regionálnych prvkov folklóru, ani z hľadiska noriem, ktoré ľudovú kultúru a jej tradovanie usmerňovali. V súčasnosti dochádza aj k veľkej migrácii folklórnych prejavov až k takému slovenskému univerzalizmu „všetko a všade“.

Už dieťaťu predškolského veku je potrebné sprostredkovať racionálne a hlavne pravdivé informácie o svete, prírode, práci i kultúre. Dieťa skúsenostne poznáva bezprostredný život okolo seba, učí sa porozumieť, hľadať súvislosti, a tak „náprava rozumu vedie k náprave vôle a k usmerneniu aktivity“ (Godár 2006, s. 183). Vhodne usmernená a zmysluplná detská aktivita vychádzajúca aj z prejavov tradičnej ľudovej kultúry obohacuje poznanie detí a vedie ich k uvedomeniu si vlastnej kultúrnej identity.

Aj keď mnoho zmienok či odvolávaní sa na ľudovú kultúru a regionálnu ľudovú kultúru v súčasných štátnych vzdelávacích programoch nenachádzame, v materských školách na Slovensku sa prvky a prejavy ľudovej kultúry využívajú v edukačnej praxi často. Sú to prejavy duchovnej ľudovej kultúry implementovanej do procesu výchovy a vzdelávania v podobe piesní, kolied, tancov, riekaniiek, hudobno-pohybových hier, zvykov, ale aj prejavy materiálnej povahy v podobe krojov, výrobkov ľudových remesiel, a hlavne, výzdoby materských škôl uvedenými zhmotnenými ľudovými prejavmi kultúry. Nepriamo sa dovoľuje aj využívanie dialektu, s cieľom „porovnávanie a rozlišovanie nárečových, hovorových, spisovných a nespisovných slov“. Využívanie pôvodného materinského jazyka, t.j. dialektu, v ktorom sa uvedené prejavy tradovali a v danej lokalite žili sa javí ako problém. Mnohé učiteľky nemajú odvahu využívať v edukačnej praxi prejavy regionálnej kultúry v podobe dialektu z obavy, že deti potom nezvládnu spisovnú podobu slovenského jazyka, resp. si to nepravajú rodičia detí.

Škola však nie je jediným miestom, kde prebieha edukačný proces. A platí to aj o škole v 21. storočí. Proces učenia je nikdy nekončiacim, celoživotným. Tradičná kultúra prináša svedectvá o spôsobe odovzdávania informácií, poznania i zručností, tzv. praktickým činnostným učením. Výzvy z európskeho priestoru zdôrazňujú v otázkach výchovy a vzdelávania rastúcu potrebu celoživotného vzdelávania a prípravu pre sociálnu súdržnosť. Aby sa človek bol schopný učiť celý život a chcel sa učiť celý život musí byť vnútorne

vyrovnaný, emočne inteligentný, aby poznanie v jeho rukách nedostalo deštruktívnu podobu. V odborných kruhoch zaznievajú aj konštatovania, že v budúcnosti mladí ľudia budú potrebovať široké spektrum všeobecných spôsobilostí, budú sa musieť prispôbovať rýchlo meniacim sa potrebám a možnostiam spoločnosti a trhu. Najvyššiu cenu bude mať na trhu práce kreativita, schopnosť hľadať neobvyklé riešenia a adaptovať sa. Tradičná ukotvenosť na jednom mieste, v tej istej práci, v tom istom sociálnom prostredí nebude pre plnohodnotný život reálna, ľudia sa častejšie budú musieť včleňovať do nového pracovného, sociálneho i kultúrneho mikropriestoru, častejšie sa budú stretávať s kultúrnou rozmanitosťou. Potrebujú však pochopiť kontinuitu minulosti a súčasnosti a brať do úvahy nielen vlastné poznanie a skúsenosti, ale aj skúsenosti minulých generácií, ktoré sú priamo aj nepriamo vyjadrené v tradičnej ľudovej kultúre.

Slovenská tradičná ľudová kultúra ako jedinečný fenomén v domácom i európskom kontexte je neoddeliteľnou súčasťou európskej kultúry. Zachytáva osobitosti národa, etnik žijúcich na Slovensku, osobitosti jazyka i hudobných prvkov. Je unikátna z hľadiska bohatosti svojich regionálnych, miestnych, národnostných, ale aj interpretačných podôb. Aj keď sú zjavné rozdiely v bohatosti prejavov ľudovej kultúry v jednotlivých lokalitách, regiónoch či etnikách, stále žije aktívnym životom.

Aktívny činnosťný prístup k tradičnej kultúre odкрýva zákonitosti spoločenskej transmisie a formy komunikovania z generácie na generáciu. Vyžaduje si „aktívny, ale zároveň aj kreatívny postoj k „minulému“ (Slušná 2015, s. 103). Niekdajšie komunikačné kanály v rámci rodiny a dedinskej pospolitosti, ktorými sa šírila tradičná ľudová kultúra, už takmer neexistujú a nahradili ich nové formy. Niekdajšiu medzigeneračnú komunikáciu medzi tromi generáciami v rodine (starými rodičmi, rodičmi a deťmi), ktorá plnila aj funkciu edukačného kanálu, edukačného prostredia, nahradila škola, kultúrno-osvetový život na dedine, masovokomunikačné prostriedky, folklórne hnutie. O podobe tradičnej kultúry nerozhodli jej tvorcovia, ale všetci ich nasledovníci a terajší nositelia.

Záver

Kultúra – (lat.cultura - vzdelávanie), pôvodne t.j. v staroveku znamenala vzdelávanie zeme, neskôr vyjadrovala akési vnútorné úsilie zamerané na pretvorenie sféry ľudského myslenia, t.j. vzdelávanie ducha a rozumu. Bola stavaná do protikladu prírode. V modernom ponímaní predstavuje súbor poznatkov a prostriedkov (technických, ekonomických, sociálnych, náboženských a iné), ktoré sú charakteristické pre určitú skupinu ľudí.

Kultúru a kultúrne hodnoty v minulosti aj dnes tvorili prostí ľudia, ktorí rodičmi, učiteľmi aj vychovávateľmi svojich detí. Bez pedagogického vzdelania poznali zásady a princípy edukácie, metódy, prostriedky a hlavne cieľ. Obsahom edukácie bol život a praktická životná skúsenosť: tvrdá, ale i krásna. Deti nebolo potrebné presviedčať o potrebe a zmysle, pretože aj potreba aj zmysel sa ich bezprostredne dotýkali.

Národy v podobe artefaktov kultúry zachovávajú pre budúce generácie svedectvo o vlastnej existencii, zdroj poznania, zakódované tradície, hodnoty, myslenie aj sny. Tieto artefakty ešte aj v súčasnosti treba nachádzať, spoznávať, šíriť a odovzdávať budúcim generáciám. Ide o celoživotný proces objavovania a spoznávania, ale hlavne porozumenia zmyslu ich existencie.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BITUŠÍKOVÁ, ALEXANDRA. 2018. Kultúrne dedičstvo a regionálny rozvoj: etnologická perspektíva. Banská Bystrica Univerzita Mateja Bela, 2018. ISBN 978-80-973146-5-1.
- GODÁR, VLADIMÍR. 2006. Rozhovory a úvahy. Bratislava: AEPress, 2006. ISBN 80-88880-69-6
- HUIZINGA, L. 1990. Homo ludens. Bratislava: Tatran. 1990. ISBN 80-85783-48-7.
- PRUCHA, J. 2001. Multikultúrna výchova. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- SLUŠNÁ, ZUZANA. 2015 Súčasná kultúrna situácia z pohľadu teórie a praxe. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-223-4026-7.
- <http://www.teraz.sk/slovensko/sr-knazkova-unesco-kulturne-prejavvy/265464-clanok.html>
- http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtm.
- Štátny vzdelávací program pre I. stupeň základnej školy ISCED1*
- <http://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf>.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách 2016*
- <http://www.minedu.sk/statny-vzdelavaci-program-skolsky-vzdelavaci-program/>.
- <http://portal.unesco.org/culture/en/>.

Author Information:

PaedDr. Anna Derevjanikova – PhD, University of Presov, Faculty of Education, Department of Music and Art Education 17. novembra 15, 080 01 Presov, Slovak Republic.

E-mail: anna.derevjanikova@unipo.sk.

KONKRETIZÁCIA HUDOBNÝCH SOFTVÉROV A ICH VYUŽITIE V PRÍPRAVE UČITEĽA HUDOBNEJ VÝCHOVY

THE CONCRETIZATION OF MUSIC SOFTWARE AND THEIR USE IN THE PREPARATION OF THE MUSIC EDUCATION TEACHERS

Martin Dzurilla

Martin Dzurilla

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá možnosťami získavania digitálnych zručností v práci s hudobnými softvérmi a aplikáciami určenými na edukáciu ako aj hudobným softvérom primárne určeným na editáciu a produkciu hudby. Upriamuje pozornosť na súčasné dostupné hudobné softvéry, ich definíciu, charakterizáciu, pričom približuje niekoľko pohľadov na klasifikáciu a popis jednotlivých typov hudobných softvérov, ktoré sú zoradené v chronologickom poradí.

Annotation

The paper deals with the possibilities of acquiring digital skills in working with music software and applications intended for education as well as music software primarily designed for music editing and production. It draws attention to the current available music software, their definition, characterization, while looking at several views on the classification and description of each type of music software that is ordered in chronological order.

Kľúčové slová: *Hudobný softvér. Hudobná edukácia. Digitálne technológie.*

Key words: *Music software. Music education. Digital technologies.*

Podľa autorov Neumajer – Rohlíková – Zounek (2015) je potrebné vnímať **digitálne technológie** ako produkt ľudskej kultúry a techniky, ktorý spoluutvára dnešnú spoločnosť a život ľudí, nevynímajúc život v školách. Dynamický rozvoj digitálnych technológií prináša do vzdelávania nové nástroje a možnosti. Mnohé digitálne technológie sa v súčasnosti stali každodennou rutinou v práci učiteľov, ale napriek tomu nie je realistická predstava, že technológie budú zo dňa na deň súčasťou bežnej edukácie. Učiteľia a ich chápanie edukácie sa nemení tak rýchlo ako svet digitálnych technológií. Je preto nevyhnutné nachádzať spôsoby a cesty, kde sa pretnú možnosti technológií, zmýšľanie učiteľov a chápanie vyučovania. K prieniku môže dôjsť len v tom prípade, ak bude učiteľ pripravený a ochotný takéto prieniky hľadať a využívať ich vo svoj prospech. Podľa autorov Burgerová – Piskura (2017) dynamicky sa rozvíjajúce prostredie dnešnej školy aj vďaka digitálnym technológiám prináša výzvy, na ktoré je potrebné aktuálne reagovať, s cieľom pripraviť čo najkvalitnejšie študentov na ich učiteľskú profesiu. V tejto súvislosti uvádza Brozmanová (2015), že na Slovenské školy sú dnes kladené požiadavky, aby pripravili všetkých učiteľov na používanie digitálnych technológií. Kompetencie pracovať s digitálnymi technológiami sa tak stávajú dôležitou

požiadavkou kladenou na profesionálnu výbavu učiteľa. Učiteľom tak zostáva možnosť akceptovať danú situáciu a reagovať na ňu zmenou vyučovacích postupov. Nová situácia vo vzdelávaní však vyvoláva rôzne reakcie učiteľov, ktorí sa rôznymi spôsobmi stotožňujú so zmenou. Autorka vo svojom výskume identifikovala tri skupiny učiteľov (nadšencov, pragmatikov a skeptikov). Jedni vítajú nové príležitosti a sú nadšení z modernizačných tendencií, iní túto situáciu hodnotia pragmaticky akceptovaním technológií a existuje aj skupina učiteľov, ktorá nevyvíja úsilie pre implementáciu digitálnych technológií do hudobnej výchovy.

Vo vzťahu k **uplatňovaniu digitálnych technológií a hudobných softvérov v praxi učiteľa hudobnej výchovy** je potrebné uviesť aj fakt, ako, kde a akým spôsobom nadobudol učiteľ hudobnej výchovy zručnosti pri práci s digitálnymi technológiami resp. s hudobným softvérom. Aj keď pedagogické fakulty majú vo svojej ponuke povinný predmet so vzdelávacím obsahom IKT, takto široko koncipovaný predmet nedokáže v súčasnosti didakticky pokryť uplatnenie digitálnych technológií v ostatných profilových predmetoch štúdia. Pretože ak študent počas vysokoškolskej prípravy neabsolvoval disciplínu (napr. v kontexte hudobnej výchovy), na ktorej nezískal a nerozvinul svoje digitálne kompetencie (viažuce sa k didaktike konkrétneho predmetu), je veľký predpoklad, že vo vlastnej pedagogickej praxi nebude viesť účinne a zmysluplne používať technológie ani priamo v konkrétnom predmete (hudobnej výchove). Čiastočným riešením sa stalo nasadenie povinne voliteľných predmetov jednotlivých katedier, ktoré zastrešovali implementáciu a didaktiku digitálnych technológií vo svojich predmetoch. Ďalším riešením je podľa nášho názoru možnosť zahrnúť prácu s digitálnymi technológiami priamo do syláb odborových didaktík na pedagogických fakultách, čo by výrazne napomohlo študentom získať nielen digitálne kompetencie vo vzťahu ku konkrétnym predmetom v primárnom vzdelávaní, ale najmä metodické poznatky a didaktické zručnosti, ako zmysluplne implementovať technológie do vzdelávania (Dzurilla 2016). Ako však získajú digitálne zručnosti učitelia, ktorí „*nezažili*“ takúto výučbu na vysokých školách. Podľa Brozmanovej (2015) sa učitelia hudobnej výchovy zúčastňujú školení, ktoré sú zamerané na využívanie digitálnych technológií všeobecne a školenia zohľadňujúce hudobnú výchovu absentujú. Preto sa učitelia síce naučia pracovať s niektorými softvérmi, ale už nemajú možnosť naučiť sa pracovať so špecificky hudobnými softvérmi. Riešenie je podľa autorky organizovanie školení Metodickými centrami, ktoré by boli zamerané na využívanie digitálnych technológií v hudobnej výchove a nie len hovorenie o ich využití. Ďalšou možnosťou podľa BECTA (2003) je samovzdelávanie, kde úlohu inštruktorov pri vzájomnom vzdelávaní zastávajú najskúsenejší učitelia, ktorí majú úspešné skúsenosti s produktívnou integráciou technológií do svojich didaktických postupov. Inštruktori sú ochotní pomôcť svojim kolegom, aby aj oni uspeli v tomto procese. Pomáhajú im implementovať nové formy organizácie vyučovania s digitálnymi technológiami, delia sa o svoje skúsenosti.

Hudobný softvér ako uvádza Peters (1992) je program určený na hudobné komponovanie, digitálne nahrávanie, tvorbu elektronickej hudby a iné hudobné činnosti, pričom tento pojem existuje už od 60-tych rokov 20. storočia. Nikolaidou (2002) tvrdí, že hudobný softvér sa stal pracovným nástrojom pre ľudí, ktorí nie sú viazaní tradičnými hudobnými nástrojmi a dáva ľuďom nové a jednoduchšie spôsoby, ako komponovať, tvoriť a interpretovať hudbu iným spôsobom. Hudobné softvéry podľa Ferkovej (2008) spracúvajú hudobné informácie a riešia muzikologickú problematiku, kde kvalita výsledkov závisí od technických parametrov počítača, periférií a od použitých metód spracovania. Každý takýto softvérový produkt rozlišuje, či ide o hudbu kódovanú ako MIDI, teda spracovateľnú v notopise, alebo hudbu kódovanú ako vlnenie, typu wav, mp3, atď. Brezina (2007) uvádza, že každý hudobný softvér má iné nároky na zostavu hardvérových komponentov a prítomnosť dodatočných zariadení. Napr. softvéry na nahrávanie a spracovávanie zvuku vyžadujú

špeciálnu zvukovú kartu, mikrofóny, kvalitné reproduktory a slúchadlá, no pri intonačno-rytmických a notačných programoch si vystačíme len so slúchadlami. Pokiaľ hovoríme o hardvérovej zostave počítača, tak by sme mali sústrediť pozornosť predovšetkým na tieto parametre: výkon procesora (CPU), veľkosť operačnej pamäte (RAM), veľkosť kapacity pevného disku (HDD), kvalita grafickej karty (GPU) a veľkosť jej operačnej pamäte. Každý výrobca softvéru uvádza minimálne požiadavky na uvedené parametre a užívateľ sa k nim vie dostať predtým, ako softvér kúpi. Väčšinou sa tieto informácie nachádzajú na internetovej stránke výrobcu. Najmenej náročné na výkon počítača sú programy intonačno-rytmické a programy na vytváranie notového zápisu. Ak sa učiteľ rozhodne pracovať s týmto typom programov, postačia mu aj počítače s bežným kancelárskym výkonom.

Či už spracovanie hudobného materiálu budú vykonávať členovia produkčného tímu, členovia riešiteľského tímu (výskumní pracovníci, riešitelia projektov) alebo priamo učelia hudobnej výchovy z praxe, vždy si musia uvedomiť prioritu didaktického hľadiska pred technickým. V etape spracovania hudobného materiálu do digitálnej podoby nejde len o mechanické zapísanie binárneho kódu, ale hlavne o transformáciu obsahu do takej formy, ktorá zohľadní požiadavky mediálnej didaktiky, ale aj materiálno-technické požiadavky. Ak uvádzame pojem **mediálna didaktika**, tak podľa Schellmanna (2004) máme na mysli spôsob ako čo najefektívnejšie využiť audiovizuálne médiá na dosiahnutie optimálnych výsledkov výučby a učenia sa. Je nápomocná všade tam, kde ide o sprostredkovanie vedomostí a informácií pomocou mediálnych elementov. Na mediálnu didaktiku kreovania digitálneho hudobného obsahu sa viažu požiadavky ako napr.: spracovanie hudobno-edukačného obsahu, definovanie vzdelávacích cieľov v kontexte hudobnej výchovy, stanovenie predpokladov k učeniu, stanovenie stratégie výučby, motivácia k učeniu sa, kontrola úspechu učenia sa, inštruktaž.

Na spracovanie uvádzaných hudobných materiálov slúžia **hudobné softvéry**, ktorých praktickú aplikovateľnosť a účelnosť použitia v konkrétnom hudobnom digitálnom obsahu determinujú predpokladané požadované výstupy v podobe finálnych mediálnych elementov a ich kombinácií. V nasledujúcej časti sa pokúsime chronologicky zoradiť niekoľko pohľadov na klasifikáciu a popis jednotlivých typov hudobných softvérov.

Jirásek (2001) rozdeľuje hudobné softvéry (programy) na dve základné skupiny – **notačné programy a samplovacie programy**, ktoré ešte následne diferencuje:

- A) samostatné notačné programy (Sibelius, Encore, Opus, Capella, Finale)
- B) samplovacie programy:
 - nahrávacie, mixážne a zároveň aj notačné programy (Cubase, Cakewalk),
 - Samplery (Unity DS, Nemesys Gigasampler),
 - DSound – Realtime Player.

Podrobnú **systematizáciu hudobných softvérov** prezentuje Ferková (2008) podľa toho, v akej podobe poskytujú výsledky a výstup:

- **Softvéry poskytujúce grafický výstup**, vytvárajúce rôzne typy notového zápisu, vrátane profesionálnej nototlače, tzv. notové editory – napr. Capella, Finale, Sibelius a i.
- **Softvéry poskytujúce audio výstup**, vytvárajúce rôzne typy zvukových nahrávok a hudobných produktov – napr. Adobe Audition, Sound Forge, Cubasis, Samplitude Studio, atď.
- Softvéry, ktoré **kombinujú predchádzajúce dva typy výstupných dát** – napr. Logic Audio, Nuendo, Pro Tools, Cakewalk a i.

- **Softvéry kompozičné** – okrem vytvárania zvukov a notového zápisu poskytujú možnosť kompozičných postupov, operácií, či logické spracovanie hudobného materiálu, napr. Personal Composer, Professional Composer, Rubato.
- Softvéry, ktoré spracúvajú **databázy hudobných informácií** slúžiace na archivovanie, triedenie a prípadne ďalšie spracovanie súborov informácií rôzneho druhu – RIMS, RILM, Mapped.
- **Softvéry poskytujúce nové hudobno-analytické a hudobno-výskumné informácie**, spracúvajúce rôzne typy hudobnej informácie – Analysis.

Baláž (2015) uvádza nasledovnú klasifikáciu hudobných softvérov:

- **Prehrávače** – pod týmto pojmom chápe kľúčové komponenty pre využitie počítača v oblasti hudby. Umožňujú jednoduché prehrávanie rôznych typov audio súborov (wav, mp3, ogg, ale aj smf a midi súbory). Najrozšírenejšími aplikáciami sú podľa autora Windows Media Player a Winamp.
- **Audio editory** – sú to aplikácie, ktoré umožňujú jednoduché, ale aj pokročilé operácie so zvukovým záznamom. Existuje veľké množstvo takéhoto softvéru, ktoré sa líši nielen značkou výrobcu, ale aj kvalitou. Kvalitu audio editora určuje jeho jadro a schopnosť algoritmov pracovať so zvukom. Ide najmä o Cool edit, Wave Lab, Adobe Audition alebo Audacity.
- **Notačné programy** – v rámci nich autor uvádza Finale, Encore, no najviac pozornosti venuje programu Sibelius, ktorý má viacero produktových verzií pre začiatočníkov aj pre profesionálov. Softvér Sibelius má taktiež špeciálnu edíciu pre školy za zvýhodnenú cenu, čím otvára bránu elektronickej notácie vo vyučovacom procese. Učiteľ, ktorý zvláda prácu v tomto programe nie je odkázaný na hotové učebné pomôcky k danej téme, ale má možnosť vytvoriť si vlastné, čím sa rozvíja jeho kreativita a záujem žiakov o hudobnú výchovu.
- **Hybridné DAW – sekvencery** – digital audio workstation, v preklade digitálna zvuková pracovná stanica (napr. Cubase alebo Sonar) je softvér, ktorý v sebe zahŕňa funkcie s audio dátami, MIDI dátami, video dátami, notáciu a ich vzájomné kombinácie v reálnom čase. Môže obsahovať taktiež vlastný audio editor, alebo sa v nastaveniach zadá externý.
- **Výučbové programy** – pri tomto type softvérov autor predstavuje produkty programu Sibelius, konkrétne Sibelius Auralia, Sibelius Instruments, Sibelius Musition, Sibelius Starclass, séria Sibelius Groovy prispôbosené pre určitú vekovú skupinu: (Groovy Shapes – 5 až 7 rokov, Groovy Jungle – 7 až 9 rokov, Groovy City – 9 až 11 rokov).

Ak vezmeme do úvahy spojitosť medzi hudobnými softvérmi a hudobnou edukáciou, potom môžeme navrhnúť klasifikáciu hudobných softvérov a programov podľa eventuálneho využitia alebo nevyžitia v hudobnej edukácii:

A) Hudobné programy a aplikácie určené na edukáciu (EarMaster, produkty softvéru Sibelius, Chrome Music Lab, Reaktor, Rocksmith, Synthesia, WaveSurfer, Yousician). Ide o nasledovné programy:

- **CAI** (computer assisted instruction) **programy**, ktoré sú koncipované tak, aby boli pre užívateľa nenáročné, pričom program vedie proces vzdelávania alebo testovania, kde užívateľ je na konci percentuálne ohodnotený a informovaný o úrovni schopností alebo poznatkov.
- **Multimediálne hudobno-edukačné programy** – ide o zoskupenie technických a softvérových prostriedkov so špecifickým hudobno-didaktickým obsahom (multimediálne informácie, dokumenty a aplikácie fungujúce na báze interaktivity)

určeným na podporu hudobnej edukácie so zámerom rozvoja rôznych stránok hudobnosti študentov.

- **Príručky a tutoriály** – predovšetkým hudobno-teoretické programy s lineárnou architektúrou, kde učiacemu sa je sprostredkovaný hudobný obsah jedným smerom od začiatku do konca a nedovoľuje mu aktívne vstupovať do predkladaného obsahu.

B) Hudobné softvéry primárne určené na editáciu a produkciu hudby – sekundárne môžu byť použité aj na edukačné účely.

- **Notačné softvéry** – sú určené na tvorbu, editáciu, export, tlačenie a zdieľanie akéhokoľvek hudobného materiálu. Pomocou nich je možné vytvárať partitúry pre napr. orchester, koncertnú skupinu, atď. V rámci notového zápisu a zápisu textu ponúkajú tieto softvéry okamžité korekcie, či možnosť prehrávať vytvorenú hudbu pomocou vzorkovaných alebo syntetizovaných zvukov alebo jednoduché zdieľanie obsahu v podobe grafického výstupu. Sú to najmä Sibelius, Capella, Encore, Finale, Forte, Frescobaldi, MuseScore, MagidScore, Mozart, NoteEdit, MusicEasy a ďalšie.
- **hudobný softvér DAW** – takéto softvérové produkty majú v súčasnosti veľa rovnakých všeobecných funkcií (nahrávanie, editácia, sequencing, mixáž, práca s MIDI, VST podpora, mastering, notácia hudby), no je veľký rozdiel v tom, ako s nimi vieme ďalej pracovať. Existuje mnoho softvérov od bezplatne dostupného Audacity až po systémy Pro Tools HD, ktoré kombinujú softvér so špeciálne navrhnutým hardvérom. Najviac preferovanými produktmi medzi užívateľmi sú v súčasnosti Ableton Live, Cubase, Logic Pro, Pro Tools, Reason, Reaper, Sonar, Digital Performer, Mixcrast, Studio One, FL Studio Producer, Garage Band.
- **Samplovací softvéry** – ide o elektronické hudobné nástroje, ktoré prehrávajú navzorkované zvukové signály a podľa zahranej noty menia (generujú) výšku tónov. „Tónom“ samplera je navzorkovaný zvuk uložený v pamäti. V súčasnosti ide o Electribe, Music sequencer, Propellerhead a SoundFont.
- **Audio editory** – sú to zväčša online nástroje potrebné na elementárnu korekciu zvukovej nahrávky (strih, zosilnenie hlasitosti nahrávky, normalize, fade in, fade out) alebo na konverziu nahrávok (video a audio) do želateľnej podoby.
- **Prehrávače** – do tejto skupiny patria programy, ktoré umožňujú prehrávať zvukové, prípadne video súbory. Existuje veľký počet takýchto programov, ktoré sa zvyčajne od seba líšia grafickým zobrazením, či rozšírenými funkciami a možnosťami prehrávania súborov.

Easy YouTube mp3

A Simple YouTube to mp3 Converter

Need Url? [Visit YouTube](#)

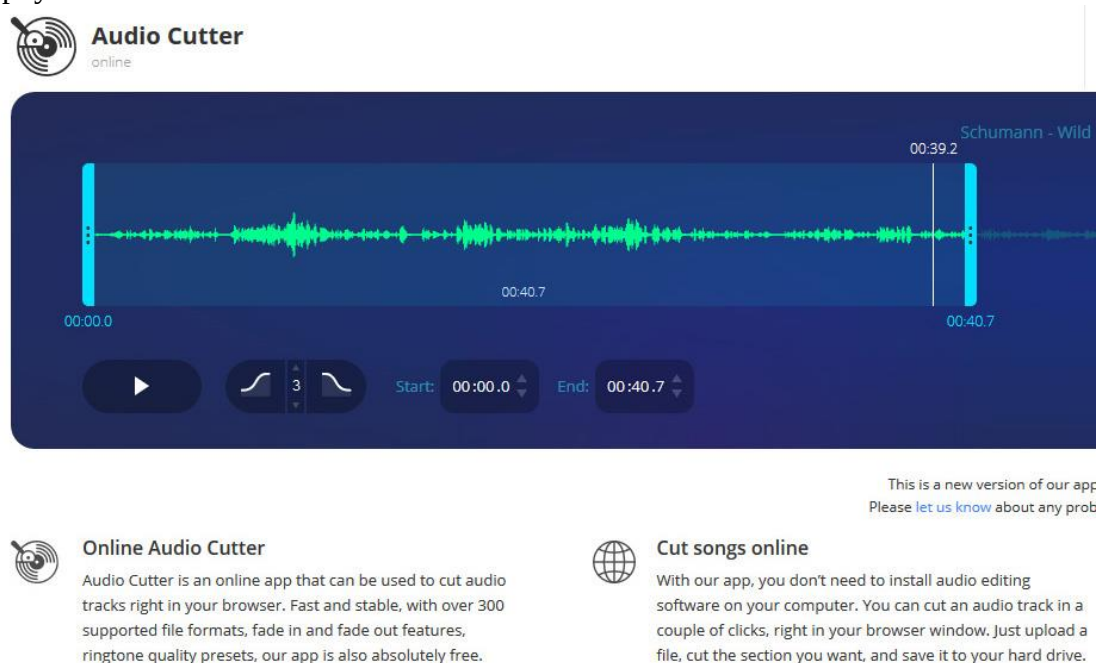
 Convert to MP3

What is Easy YouTube mp3?

Easy YouTube mp3 is as the name indicates the easiest online service for converting a video from YouTube to mp3. We need approximately only 3 to 4 seconds per video and are therefore one of the fastest YouTube converter online. You do not need an account, the only thing you need is a valid YouTube url. We will start to convert the audiotrack of your videofile to mp3 as soon as you have submitted it and make the file able to download it. Different from other services, the whole conversion process will be performed by the infrastructure of a third party provider so you only have to download the audio file from their servers. Because of this our software is platform-independent: You can use it with your Mac, a Linux PC, Laptop, Tablet or even iPhone and iPad. The quality depends on the video quality but we try to provide all our conversions in high quality with a bitrate up to 320 kBit/s. About the legality of a YouTube mp3 converter we can confirm that everyone have the right to have a private record from his favorite music for use in the family and in the circle of friends. However, it is important that the converted files are not used commercially. Furthermore, it is not allowed to upload the files again. Easy YouTube mp3 is **Legal** and a completely free website to convert to mp3.

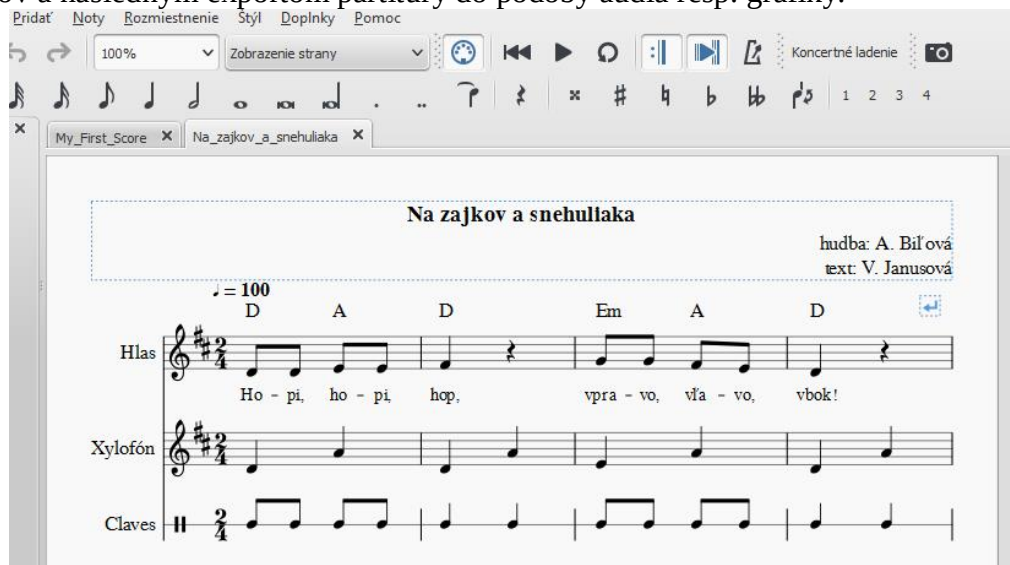
Obr. 1. Hudobný softvér Easy YouTube mp3

Z vyššie uvedeného je zjavné, že hudobné softvéry môže učiteľ hudobnej výchovy použiť tak v príprave na vyučovanie, ako aj v samotnom hudobno-edukačnom procese. Je na ňom, či uplatní hudobné softvéry, programy a aplikácie určené na edukáciu alebo hudobné softvéry primárne určené na editáciu a produkciu hudby. V našej hudobno-pedagogickej praxi v rámci výučby voliteľného predmetu Multimédia v hudobnej výchove v 2. ročníku magisterského štúdia o i. vyučujeme študentov aké hudobné a hudobno-edukačné softvéry v praxi môžu využiť. Študenti získavajú praktické zručnosti v editácii a tvorbe multimediálneho obsahu – ide o vyhľadávanie, archiváciu a editáciu existujúcich digitálnych hudobných obsahov (audio, grafika, video, animácia), či konverziu hudobného digitálneho obsahu do potrebných výstupných formátov.



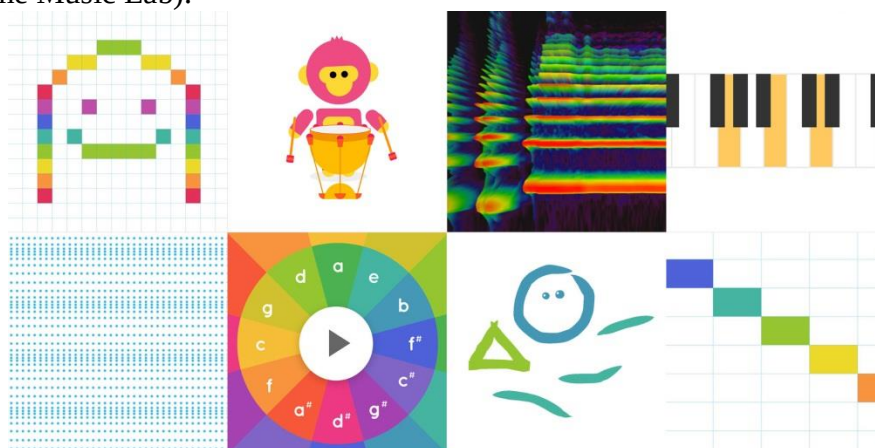
Obr. 2. Hudobný softvér Audio Cutter

Študenti taktiež rozvíjajú svoje zručnosti v práci s voľne dostupnými notačnými softvérmi využiteľnými vo svojej hudobno-edukačnej praxi. Ide o tvorbu a elementárnu editáciu notového materiálu, tvorbu partitúry k detskej piesni s využitím detských hudobných nástrojov a následným exportom partitúry do podoby audio resp. grafiky.



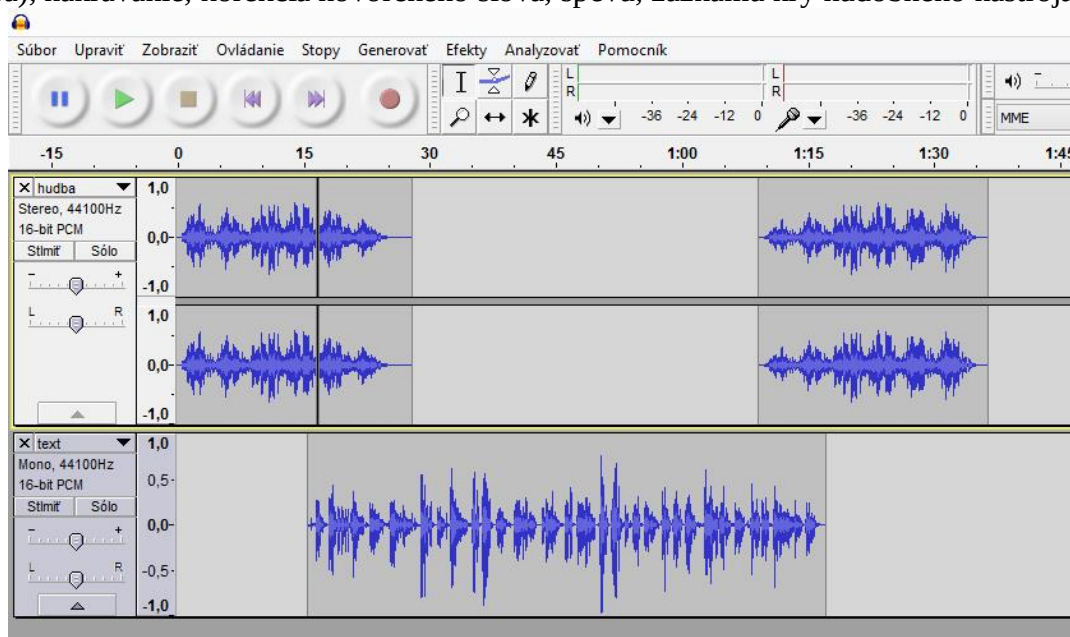
Obr. 3. Hudobný softvér MuseScore

Študenti pracujú s voľne dostupnými hudobnými aplikáciami, ktoré sú určené pre žiakov (v individuálnej forme vzdelávania žiak – počítač) na intuitívne experimentovanie s hudbou (napr. Chrome Music Lab).



Obr. 4. Hudobný softvér Chrome Music Lab

Získavajú praktické zručnosti s digitálnymi pracovnými hudobnými stanicami – ide o základnú úpravu hudobného materiálu (vokálna, inštrumentálna, vokálno-inštrumentálna tvorba), nahrávanie, korekcia hovoreného slova, spevu, záznamu hry hudobného nástroja.



Obr. 5. Hudobný softvér Audacity

Ak premietneme používanie hudobných softvérov alebo globálne uplatňovanie digitálnych technológií do vyučovania hudobnej výchovy, tak môžeme podľa Brozmanovej (2015) hovoriť o plnení rôznych didaktických funkcií. Sú to motivačná funkcia, názorná, aktivizujúca, bádateľsko-tvorivá, hodnotiacia, inštrukčná a výchovná funkcia. Podľa Váľkovej (2010) sa učiteľ pri implementovaní inovačných trendov, alternatívnych postupov a nových technológií stáva v edukačnom procese radcom, tútorom a sprostredkovateľom skúseností, poznatkov a zážitkov. Napomáha žiakom v učení sa a podporuje ich na ceste svojho samoučenia. Odvaha rozvíjať a používať metódy otvoreného a participujúceho učenia sa by sa preto mali stať podstatnými profesijnými črtami učiteľov tak vo formálnom, ako i neformálnom vzdelávaní. Nenahraditeľné jadro učiteľských kompetencií spočíva v rozvíjaní práve týchto ľudských schopností. Stotožňujeme sa s názorom autorov Neumajer – Rohlíková

– Zounek (2015), ktorí zdôrazňujú, že samotné digitálne technológie ľudskému učeniu principiálnym spôsobom nepomáhajú. Vzdelávaci potenciál technológií vždy závisí najmä na cieľoch a schopnostiach ich užívateľov v kontexte vzdelávania a učenia. Jedným z predpokladov úspešnej modernizácie a inovácie hudobnej výchovy je aj efektívne zapojenie digitálnych technológií do edukácie v obsahu učiva, vo využívaní moderných vyučovacích metód, ktoré podporujú digitálne technológie, v pedagogickej praxi a v oblasti vzdelávania (Brozmanová 2015).

Zoznam bibliografických odkazov:

- BALÁŽ, S. 2015. Informačno-komunikačné technológie v hudobnej edukácii In *Dejiny a súčasnosť hudby*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1420-8.
- What the research says about barriers to the use of ICT in teaching*. [online] Coventry: BECTA ICT Research, 2003. [cit. 10.01.2016] Dostupné na internete: <http://stage.partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/barriers.pdf>.
- BROZMANOVÁ, O. 2015. *Informačno-komunikačné technológie a ich využitie v hudobnej edukácii*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Belianum, Univerzita Mateja Bela, 2015. ISBN 978-80-557-0906-2.
- BURGEROVÁ, J. – PISKURA, V. 2017. Analýza a následná inovácia vybraných e-learningových kurzov na Pedagogickej fakulte PU In *Osvita i suspiľstvo [elektronický zdroj]: mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac: vypusk 2. – Berd'ansk: Berd'anskij deržavnyj pedahohičnyj universytet*, 2017. ISBN 978-83-62683-52-9.
- DZURILLA, M. 2016. *Multimediálny hudobno-edukačný program v kontexte primárneho vzdelávania*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-555-1555-7.
- BREZINA, P. 2007. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy. Autoreferát dizertačnej práce*. Nitra: 2007.
- FERKOVÁ, E. 2008. *Hudobná informatika* Nitra: FF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-252-6
- JIRÁSEK, O. 2001. *Skladáme a aranžujeme hudbu na počítači*. Praha: Computer Press, 2001. ISBN 80-7226-500-8.
- NEUMAJER, O. – ROHLÍKOVÁ, L. – ZOUNEK, J. 2015. *Učíme se s tabletem. Využití mobilných technológií ve vzdělávání*. Turnov: Wolters Kluwer, a. s., 2015. ISBN 978-80-7478-767-3.
- NIKOLAIDOU, G. 2010. *A New Insight In Puplis' Collaborative Talk, Actions and Balance During a Computer-Mediated Music Task*. Computers and Education: 720-740.
- PETERS, D. 1992. *Music Software and Emerging Technology*. Music Educators Journal. No. 3. 79: 22-63.
- SCHELLMANN, B. 2004. *Médiá – základní pojmy, návrhy, výroba*. Praha: Europa-Sobotáles, 2004. ISBN 80-86706-06-0.
- VÁLKOVÁ, S. 2010. Interaktívny projekt vo vyučovaní hudobnej výchovy. In.: *Hudobná edukácia a vzdelávacie programy – medzinárodná vedecká WEB konferencia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0021-2.

Author Information:

Mgr. Martin Dzurilla – PhD, University of Presov, Faculty of Education, Department of Music and Art Education 17. novembra 15, 080 01 Presov, Slovak Republic. E-mail: martin.dzurilla@unipo.sk

SOCIALIZAČNÉ KOMPONENTY HUDBY V INTENCIÁCH REALIZÁCIE MUZIKOTERAPIE U ŽIAKOV S HYPERKINETICKOU PORUCHOU

SOCIALIZATION COMPONENTS OF MUSIC IN TERMS OF MUSIC THERAPY IMPLEMENTATION FOR PUPILS WITH HYPERKINETIC DISEASES

Klaudia Košalová

Klaudia Kosalova

Abstrakt

V príspevku sa autorka zamýšľa nad socializačným komponentom hudby v intenciách realizácie muzikoterapie u žiakov s hyperkinetickou poruchou v primárnej škole. Prezентuje koncentrovaný pohľad na charakteristiku žiakov s hyperkinetickou poruchou v školskom prostredí. Uvádza východiskové požiadavky na komplexnú úspešnosť rozvoja sociálnej a edukačnej podpory skupinou prostredníctvom aktívnych a receptívnych techník muzikoterapie. Poukazuje na možnosti aplikácie, ktoré prostredníctvom hudobného zážitku môžu stimulovať kognitívne, emocionálne a sociálne funkcie, zaistiť reedukáciu dôsledkov poruchy a skvalitniť celkový osobnostný rozvoj.

Annotation

In the paper, the author considers the socializing component of music in terms of music therapy implementation for pupils with hyperkinetic disorder in primary school. It presents a concentrated view on the characteristics of pupils with hyperkinetic disorder in school environment. It presents the basic requirements for the complex success of the development of social and educational support by group through active and receptive techniques of music therapy. It points out the possibilities of application which through musical experience can stimulate cognitive, emotional and social functions, ensure reeducation of the consequences of the disorder and improve the overall personality development.

Kľúčové slová: *Hyperkinetická porucha. Socializácia. Muzikoterapia. Aktívne a receptívne techniky. Reedukácia.*

Key words: *Hyperkinetic disorder. Socialization. Music therapy. Active and receptive techniques. Reeducation*

Úvod

Človek s určitou poruchou je v spoločnosti ľudí chápaný ako iný, odlišný. Toto ponímanie u ľudí vzbudzuje obavy, odmietanie a prináša pocit neistoty. V integrujúcich edukačných podmienkach, kde je takýto žiak začlenený do bežných škôl k intaktným žiakom, môže sa javiť ako vážny problém. Nie jeho vinou býva často vyčleňovaný z kolektívu a práve v tomto smere by mohla hudba a hudobný zážitok výrazne pomôcť.

Hudba svojimi rozmanitými funkciami ponúka možnosť úniku do sveta umenia a krásy. Jej rytmus a harmónia, striedanie zvukov a ticha pôsobí na zmysly veľmi intenzívne. Primárne kontakty s hudbou postupne formujú vkus, vplývajú na osobnostný rast a rozvíjajú hudobné prežívanie, ktoré vedie k dokonalému hudobnému zážitku. Hudba v skupine prirodzeným spôsobom orientuje jednotlivca na skupinu, umožňuje mu začleniť sa a vytvára uňho pocit bezpečnej a úspešnej sebarealizácie a sebavyjadrenia. Vlastné aktívne muzicírovanie je u každého žiaka vrcholne dôležité. Môže „vyplaviť“ potláčané alebo ešte neobjavené emócie, nájsť pocit bezpečia, porozumenia, posilniť sebadôveru a sebaistotu, ktorú tak veľmi potrebujú žiaci s hyperkinetickou poruchou.

1. Žiak s hyperkinetickou poruchou

Hyperkinetická porucha je v súčasnosti vnímaná ako multifaktoriálne podmienená neurovývinová porucha (Šuba 2009). V Medzinárodnej klasifikácii chorôb (MKCH-10 revízia) sa uplatňuje pojem **hyperkinetická porucha (F90)** a jej subtypy – porucha aktivity a pozornosti a hyperkinetická porucha správania (Jucovičová, Žáčková, 2010). Je to skupina porúch charakterizovaná skorým vznikom, neschopnosťou vydržať pri činnosti vyžadujúcej kognitívnu účasť, tendenciou prechádzať z jednej činnosti na druhú bez dokončenia a dezorganizovanou, nedostatočne regulovanou a nadmernou aktivitou. Hyperkinetický žiak je často impulzívny, náchylný na úrazy a často sa dostáva do disciplinárnych problémov, skôr pre neúmyselné porušovanie pravidiel ako pre úmyselný vzdor. Jeho vzťahy s dospelými sú často sociálne dezinhibované, bez normálnej ostražitosťi a rezervovanosti. Medzi inými deťmi je nepopulárny a môže sa dostať do izolácie. Časté je zhoršenie poznávacej schopnosti a špecifické oneskorenia vo vývine motoriky a reči.

Hyperkinetickú poruchu Prucha, Walterová a Mareš (2003) ju charakterizujú ako poruchu, pre ktorú je typická znížená pozornosť a výrazný nepokoj. Uvádzajú ju v častej kombinácii s poruchami učenia. Hučíková, Hučík (2010) hyperkinetickú poruchu charakterizujú ako vývinovo podmienenú poruchu, ktorá je charakterizovaná vekom dieťaťa v súvislosti s neadekvátnym stupňom pozornosti, hyperaktivitou, rozptýlenou pozornosťou a prípadnou agresivitou.

Edukáciu jedincov s hyperkinetickou poruchou je možné realizovať na rôznych typoch škôl. Najčastejšie sú integrovaní k intaktným rovesníkom do bežných základných škôl a výchovno-vzdelávací proces je prispôsobený ich možnostiam. Postupujú formou individuálneho vzdelávacieho plánu pri rešpektovaní ich špecifických potrieb.

Učiteľ pri hodnotení prihliada na ich individuálne a vekové osobitosti, ako aj na fyzickú a psychickú obmedzenosť. Pri hodnotení je potrebné zameriavať sa na motivačnú zložku, vyzdvihnúť pozitívne správanie pred negatívnym, skúšať kratšiu dobu, ale častejšie, prípadne opakovať odpovedanie, ak výsledok žiaka nebol dostatočný kvôli neschopnosti sústrediť sa. Všetky odporúčania a špecifické úpravy sú zaznamenávané v individuálnom vzdelávacom programe žiaka (Levčíková 2013).

Žiak s hyperkinetickou poruchou je vystavovaný mnohým podnetom, ktoré ovplyvňujú jeho správanie. Stačí mu najjednoduchší podnet na to, aby sa rozhneval, prejavil svoju impulzivitu a negatívnu stránku svojej osobnosti. Nadmerná pohotovosť k aktivite podľa autorov Svobodu, Krejčířovej, Vágnerovej, (2009) väčšinou zahŕňa aj emotivitu. Hyperaktívne deti bývajú dosť často emočne nevyrovnané, dráždivé, majú sklon k výkyvom nálad. Častejšie prežívajú pocity nepohody, ktoré nie sú schopné zvládnuť.

2. Socializačný a emocionálny komponent v muzikoterapii

Žiak s hyperkinetickou poruchou, hoci by veľmi chcel, nie je schopný správať sa tak, ako jeho rovesníci. Tento fakt spôsobuje oneskorený sociálny vývin a komplikácie v sociálnej sfére sú opodstatnené. Nesplňa očakávania svojich rovesníkov a často nastáva situácia, že je rovesníkmi buď odmietaný alebo sa stane objektom agresívneho správania voči nemu (Končeková 2005). Najväčšie problémy nastávajú hlavne v oblasti sociálnych vzťahov. Tak ako má dieťa problém vzťahy nadväzovať, má ťažkosti aj s ich udrжанím, pričom hlavnou príčinou je malá miera empatie (Goetz, Uhlíková 2009).

Regulovanie nevhodného správania žiaka s hyperkinetickou poruchou by malo byť súčasťou **emocionálnej a sociálnej výchovy** v rodine aj v škole. Jednou z možností, ako zvyšovať jeho odolnosť voči záťažovým situáciám, ako ich ľahšie zvládať, ako tlmiť fyzické a psychické napätie, ako zlepšovať sebaovládanie a sebakontrolu, ako účinne využiť nadmernú pohyblivosť a zároveň zmierňovať a citlivo potláčať rušivé prejavy, je využitie hudby a muzikoterapeutických techník v školskej i v mimoškolskej edukácii.

Hudba disponuje rozmanitými možnosťami a funkciami, ktoré vytvárajú predpoklad pozitívneho ovplyvňovania psychických, somatických a zmyslových funkcií, pri aktivizácii v sociálno-komunikatívnom procese, pri stimulácii a harmonizácii v oblasti emocionálneho vývinu, pri motoricko-percepčnej dyskoordinácii pohybov. V praxi to predstavuje **využívanie techník muzikoterapie aktívnej a receptívnej povahy** v podobe rôznych vokálnych, inštrumentálnych, pohybovo-tanečných, hudobno-dramatických, výtvarných (muzikomaľba, prstomaľba) a receptívnych činností (hudobná relaxácia, pohybové uvoľnenie a splývanie s rytmom hudby, aktivizujúce vnímanie a prežívanie hudby) na hodinách hudobnej výchovy alebo v mimoškolskej záujmovej činnosti.

Aktívna muzikoterapia má komunikatívny charakter improvizčných alebo interpretačných činností. Zahrňuje všetky typy muzikoterapie, pri ktorých žiak pracuje s hudobným nástrojom, hlasom alebo do procesu môžu vstúpiť aj ďalšie expresívne techniky ako pohyb, tanec, dramatizácia, poetika, výtvarný prejav. Typické pre aktívnu muzikoterapiu sú princípy – kauzality a synchronicity, asociácie, projekcie, symbolizácie, dynamizmu a princíp analógie hudobného a psychického diania. Na základe nich sa v procese aktívnej muzikoterapie sprostredkováva liečebný efekt (Zeileiová 2002). Pri aktívnej hudobnej komunikácii hudba rozohráva celú psychiku človeka. Dokáže rýchle a niekedy do konca bezprostredne navodiť estetické zážitky, ľudskú bytosť zasiahnuť pritom hlboko v jej základe, vzbudiť silné **emócie**, evokovať myšlienky ako aj mravné postoje (Sedlák, Váňová 2013).

Receptívna muzikoterapia je zameraná predovšetkým na počúvanie hudby, zvukov, šumov. Na spracovanie vnemov využíva nielen samotný sluch, ale aj iné percepčné kanály. Pracuje s fantáziou a predstavami či asociáciami. Receptívna zložka muzikoterapie predstavuje systematické pôsobenie hudby na psychiku vnímateľa. Pri receptívnej realitácii muzikoterapie hudby žiak hudbu počúva, pričom môže na ňu reagovať verbálne alebo neverbálne. Hudba môže byť živá alebo reprodukováaná, inštrumentálna alebo vokálna, prípadne ide o hudobné vystúpenie, kompozíciu pedagóga alebo o nahrávku hudby rôznych štýlov. Počúvanie uľahčuje nadviazanie kontaktu, komunikácie a interakcie medzi pedagógom a žiakom. Pomáha žiakovi pri rozprávaní o svojich problémoch, uľahčuje jeho sebareflexiu.

Bruscia (1998 In Kantor, Lipský, Weber 2009) predstavuje niekoľko variácií počúvania hudby v muzikoterapii:

- somatické počúvanie – využíva vibrácie, zvuky
- hudobná relaxácia – prostredníctvom hudby dochádza k uvoľneniu, znižuje sa stres, napätie, navodzuje telesná relaxácia

- stimulačné počúvanie – stimulácia slov, nadviazanie kontaktov, podporuje sa vedomie, pozdvihuje nálada
- eurytmické počúvanie – počúvaním hudby ovplyvňuje sa motorické správanie klienta, dýchanie,
- diskusia o piesni – rozhovor o piesni, otázky sa vzťahujú na tému významnú pre klienta,
- projektívne počúvanie – terapeut využíva zvuky na vyvolanie predstáv, asociácií,
- imaginačné počúvanie – podporuje predstavivosť, fantáziu, vyvoláva zážitky.

Emocionálnosť v hudbe má veľkú variabilitu. Tá je spôsobená takmer nekonečnými možnosťami modifikácie hudobnej výstavby i citových procesov u poslucháča. Obe tieto stránky spôsobujú značnú premenlivosť hudobného zážitku. Hudobné skúsenosti umožňujú poslucháčom, ktorí sú hudobne pripravení sledovať výstavbový prúd a hudobný obsah. Ten môže pri neobvyklej hudobnej výstavbe a jej nečakaných zmenách vzbudiť pocity prekvapenia a obdivu (Sedlák, Váňová 2013).

V hudbe medzi výstavbovými a výrazovými prostriedkami a emóciami poslucháča existujú paralely. Polarita citov (pekný – škaredý, radosť – smútok) môže byť vyjadrená použitím rozdielneho tónového registra a rytmického pohybu :

Pomalý rytmický pohyb – pocit dôstojnosti, pokoja a vyrovnanosti, prípadne pôsobí nežne a smutne. Rýchly rytmický pohyb – pocit šťastia, veselosti, prípadne až nepokoj.

Vysoké tóny – život, veselosť, humor. Nízke tóny – smútok, na druhej strane majestátnosť, dôstojnosť, vážnosť. Väčšina emócií má svoje polaritu : napr. radosť – smútok, vzrušenie – pokoj atď. Veľa emócií má zmiešanú povahu (ambivalentnú). Napríklad láska vyvoláva pocit radosti a šťastia (Gerlichová 2014).

Emocionálnemu vzrušeniu zodpovedá i kolísanie frekvencie tónov a intenzity zvuku. Franěk (2005) uvádza výsledky z výskumov, v ktorých bolo zistené, že deti vo veku 6-12 rokov disponujú prekvapivo vysokým stupňom emocionálnej senzitivity. Výraznejšia vzájomná zhoda u detí bola pri emóciách radosť – smútok ako pri emóciách vzrušenie – pokoj.

Významným prostriedkom emocionálneho pôsobenia a výrazu je melódia. Vnímate a prežívame ju ako organický celok, ktorý nesie hudobnú informáciu. Emocionálny a estetický vplyv je daný jej výškovou polohou a celkovou výstavbou., klenbou, líniou členitosťou, symetriou, asymetriou, rytmickou štruktúrou, tempom, dynamickými kontrastmi (Sedlák, Váňová 2013).

Pôsobenie rôznych tvarov melódie nie je také jednoznačné. Preukázané bolo len to, že klesajúca melódia navodzuje dojem vyrovnanosti, stúpajúca zase dôstojnosti, slávnosti (Franěk 2005).

Do kategórie vrcholného hudobného zážitku spadá liečivý zážitok – katarzia. Termín katarzia pochádza z gréckeho slova "katharsis" – očista. Efekt katarzie – zvláštna pohoda, spokojnosť, ktorú nastoľuje, je totožná s úľavou a svojho druhu liečbou. Škála jej pôsobenia je široká a mnohostranná. Od pocitu radosti, cez melanchóliu, až k smútku. V procese muzikoterapie pre stotožnenie sa s hudobným zážitkom je oveľa účinnejšie použiť celé dielo, alebo len jednu, ale ucelenú a najpôsobivejšiu časť. V takomto prípade, na základe stotožnenia sa s dielom, môže sa dostať aj katarzia (Vitálová 1999).

Či už ide o využívanie aktívnych alebo receptívnych techník muzikoterapie, významný dosah na rozvoj sociálnej sféry u žiaka s hyperkinetickou poruchou má kolektív. V muzikoterapii pri zapojení menšieho počtu žiakov do spoločného muzicírovania hudba môže vyvolať spoločný zážitok, čím sa skvalitní sociálny kontakt a komunikácia v triednom kolektíve. Táto skúsenosť sa môže odraziť v správaní, v rozhodovaní, vo výchove a vo vzdelávaní. Dôležité je, aby pedagóg zapájal žiaka do muzikoterapeutického procesu premyslene, zodpovedne, cieľavedome a využil tak každú možnosť mobilizovať a vtiahnuť ho do priamej realizácie predovšetkým živej hudby.

3. Podpora skupiny v muzikoterapeutickom procese

Žiak s hyperkinetickou poruchou má problémy s fungovaním v skupine, preto aj pomôcť sa mu dá efektívne v skupine. Zážitok prijatia skupinou je liečivý, dvíha sebavedomie a prináša podporu, pocit úspechu a akceptácie.

Pokiaľ je vedený k pozitívnemu a kreatívnemu správaniu, učí sa sebakontrolu a takéto konanie sa preňho stáva zdrojom emocionálnej regulácie, úspešnosti a stability. **V muzikoterapeutickom procese** žiaci často nedokážu verbalizovať svoje pocity. Tieto môžu vyjadriť a prežiť cez hudbu – pomocou hudobného nástroja, spevom, tancom, maľovaním, pantomímou. V súvislosti so socializáciou Moreno (2004), ktorý sa zaoberá muzikoterapiou a psychodráмой, uvádza **hudobno-improvizačný súbor žiakov**. Jeho úlohou je vytvárať improvizovanú hudbu, ktorá podporuje širokú škálu emócií. Ide o emočné kategórie, napr.: smútok, úzkosť, radosť, strach, pokoj, túžba a pod. Pri komponovanej hudbe (hudobným skladateľom) sa spája so smútkom a podobnými pocitmi pomalý rytmus, mäkké ťahavé tóny a na druhej strane svieži rytmus, kratšie frázovanie, hlasné tóny sú spájané s pozitívnejšími a dynamickejšími pocitmi. Najoptimálnejší počet žiakov v skupine je 6-8 členov. V hudobnej improvizácii je vhodné použiť zvukovo pestré hudobné nástroje (ozvučné drierka, zvončeky, tamburíny, gongy, rumba gule, bubny, pandeira, triangle, zvonkohry, metalofóny). Voľba hudobných nástrojov môže mať istú výpovednú hodnotu. **Súbor – skupina hráčov** má veľa výhod. Vyniká zvukovou pestrosťou, dynamicnosťou a **poskytuje účinnú podporu**. Hudba tak poskytuje jedinečnú formu podpornej komunikácie medzi skupinou a jednotlivými členmi. Prostredníctvom *personalizovanej hudby* dáva skupina najavo svoju empatiu, ktorú vyjadruje sústavným a nevtieravým spôsobom súbežne s vyjadrovaním sa jednotlivých členov. Skupina môže ukázať svoju podporu súčasne hudbou, neskôr aj verbálne. Vizúálnou pomôckou môže byť reč tela – výraz tváre, gestá, celkové správanie pri hre. Výhodou je, že k samotnej hre a improvizácii nie je potrebná predchádzajúca hudobná skúsenosť. Po hudobnej improvizácii nasleduje reflexia, ktorá sleduje a naznačuje:

- hudba hlasná – tichá – dynamický kontrast môže znamenať konflikt, nevyrovnanosť,
- hudba plynulá, súvislá naznačuje stálosť, vytrvalosť,
- prerušovaná, náhle zmeny môžu vyjadriť chaos, dezorientáciu,
- príliš tichá hudba signalizuje málo sebadôvery, apatiu

Otázky pre členov skupiny:

- Kto začal improvizáciu?
- Ktorý člen bol dominantný?
- Ktorý člen hudobne podporoval ostatných?
- Kto bol pasívny a málo sa zapájal do hudobného smerovania skupiny?
- Chcel niekto viesť skupinu vlastným smerom?

Nie každá improvizácia naznačuje problém. Môže znietť hravo, pozitívne a nemusí mať hlbší význam. Dôležitý je zámer a cieľ, ktorý môže rozvíjať schopnosť členov skupiny nielen počúvať, sústrediť sa, vnímať, ale aj schopnosť hovoriť o pocitoch a vytvárať vzájomné väzby a podporu.

V hudobnom kontexte sa často otvorenejšie vyjadruje správanie, ktoré je pri iných spoločenských interakciách maskované. Pri skupinovej improvizácii v muzikoterapeutickom procese členovia skupiny sa nedržia len svojho hudobného vyjadrovania. Môžu prihliadať na náladu skupiny, vytvoria tzv. *skupinový prúd*, čím vyjadria citlivosť pre potreby skupiny. Teda jednotlivец sa môže vyjadriť prostredníctvom skupiny, ktorá mu pomáha dosiahnuť svoje vlastné vyjadrenie. Jednotlivec cíti podporu skupiny, jednotu všetkých členov, ktorí ju vyjadrujú svojou hrou. Hudba v skupine podporí náladu, poskytne emočnú podporu a môže aj zmeniť emočné i sociálne správanie.

V skupinovom muzicírovaní sa žiak môže naučiť spolupráci v skupine, pasivitu zmeniť na iniciatívu, prehnanú iniciatívu zmierniť, uvoľniť napätie.

Dominantné rytmické podnety dokážu žiaka nabudiť, aktivizovať a na druhej strane mierna dynamika, pravidelné tempo prináša uvoľnenie, odreagovanie od dramatických a konfliktných situácií. Tento kontakt so živou hudbou sa stáva dôležitým prvkom pri komunikácii a socializácii, kde žiak zažíva zvuk i obraz hudobného nástroja, celej skupiny, čo umožňuje rozvíjať jeho hudobné prežívanie, sebavyjadrenie, sociálne väzby i samotný hudobný a estetický zážitok. „Skupinová diskusia o jednotlivých improvizáciách je fascinujúci proces a členovia skupiny si často osvojujú hlbokú vnímavosť voči jemným odtieňom vzťahov, ktoré existujú medzi zvukom a pocitmi“ (Moreno 2004, s. 36).

Záver

Zmena správania v skupine pri hudobnej improvizácii v muzikoterapeutickom procese môže prerásť na celkovú zmenu správania jednotlivcov, čo môže viesť k podstatným zmenám v skutočnom živote a celkovom osobnostnom rozvoji žiaka s hyperkinetickou poruchou. Ako tvrdí Moreno (2004), odhalenie významu a zmyslu pocitov cez symbolickú reč hudby, či vzniknutý súcit v skupine môže byť výzvou a snahou o pochopenie pocitov druhých. To všetko má veľkú terapeutickú hodnotu. Hudobná improvizácia v skupine je jednou z foriem osvojenia si kognitívnych, emocionálnych i sociálnych zručností. Ponúka možnosť reedukácie dôsledkov poruchy, smeruje k vypestovaniu zmyslu pre spoluprácu, vytrvalosť, trpezlivosť, či zodpovednosť. Niektoré hudobné aktivity môžu žiaka zneistiť alebo vyvolať zdržanlivosť. „Ak si však na ne zvyknú, znamenajú pre ne vzrušujúcu a vzácnu príležitosť byť v súlade samy so sebou a korigovať tak v priateľskej atmosfére nežiaduce prvky vo svojom správaní“ (Šimanovský 2007, s. 27).

Zoznam bibliografických odkazov

- BRUSICA, K. 1998. In KANTOR, J., M. LIPSKÝ, J. WEBER, 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2846-9.
- FRANĚK, M. 2005. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0965-7.
- GERLICOVÁ, M. 2014. *Muzikoterapie v praxi, Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4581-7.
- GOETZ, M. – UHLÍKOVÁ, P. 2009. *ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HUČÍKOVÁ, A. – HUČÍK, J. 2010. *Metodické minimum pre pedagóga o ADHD, ADD a ŠPU*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-88052-351-0.
- JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2005. *Patopsychologie*. Prešov: LANA. ISBN 80-89235-00-X.
- LEVČÍKOVÁ, M. 2013. *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. Bratislava. Štátny pedagogický ústav. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/7771.pdf>.
- Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH 10 revízia) MKCH-10-SK-2017* Dostupné z: <http://www.nczisk.sk/Standardy-vzdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>.
- MORENO, J., J. 2004. *Rozehráť svou vnitřní hudbu. Muzikoterapie a psychodrama*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-980-1.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

- SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SVOBODA, M. – KREJČÍŘOVÁ, D. – M. VÁGNEROVÁ, M. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 9788073675660.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., 2007. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-339-0.
- ŠUBA, J. 2009. Nové možnosti léčby ADHD na Slovensku. In *Psychiatria pre prax*. 2009. Roč. 10 č.3, s. 116–120. ISSN 1335-9584.
- VITÁLOVÁ, Z. 1999. *Muzikoterapia*. Bratislava: Slovenská spoločnosť Franza Schuberta. ISBN 80-967829-5-9.
- ZELEIOVÁ, J. 2007. *Muzikoterapie. Východiská, koncepty, princípy a praxe*. Bratislava: Portál. ISBN 978-80-7367-237-9.

Author Information:

PaedDr. Klaudia Košalová – PhD, University of Presov, Faculty of Education, Department of Music and Art Education 17. novembra 15, 080 01 Presov, Slovak Republic. E-mail: klaudia.kosalova@unipo.sk.

HODNOTOVÉ ASPEKTY A FORMOVANIE HUDOBNÉHO VKUSU DETÍ A MLÁDEŽE

VALUE ASPECTS AND THE FORMATION OF MUSICAL TASTES OF CHILDREN AND YOUTH

Zuzana Sláviková

Zuzana Slavikova

Abstrakt

Postmoderná doba so svojou rôznorodosťou a pluralitou rôznych štýlov a žánrov zvyšuje nároky na orientáciu v hudobnej produkcii, čím dochádza k receptívnej hudobnej pluralite. Výsledky hudobno-sociologických výskumov hudobných postojov a preferencií detí a mládeže potvrdzujú skutočnosť, že žiaci základnej školy jednoznačne preferujú modernú populárnu hudbu. V príspevku chceme zmapovať súčasný stav v oblasti žánrovej a štýlovej rôznorodosti hudobnej produkcie, analyzovať jej kvalitu, poukázať na možné škodlivé účinky, ale tiež ponúknuť podnety pre riešenie aktuálneho stavu.

Annotation

The postmodern era, with its diversity and plurality of different styles and genres, enhances the demand for orientation in musical production, making receptive musical plurality. The results of musical-sociological research of musical attitudes and preferences of children and youth confirm the fact that elementary school pupils clearly prefer modern, popular music. In the contribution, we want to map out the current state of the genre and style diversity of music production, analyze its quality, point out the possible harmful effects, but also offer suggestions for solving the current situation.

Kľúčové slová: *Populárna hudba. Hudobné preferencie. Receptívna pluralita. Hodnotové aspekty.*

Key words: *Popular music. Musical preferences. Receptive plurality. Value aspects.*

Úvod

V dnešnej dobe hudobný trh nie je len dejiskom interakcie spontánnych síl, ale stretom ekonomických záujmov, reklamy, manipulatívnej ponuky, stratégií vlastníkov masových médií, producentov, firiem, pôsobiacich v hudobnom priemysle a pod. V rámci kultúry mladej generácie hrá už niekoľko desaťročí rocková hudba kľúčovú úlohu. Je to najmasovejší štýl, po stránke výrazovej bohato diferencovaný – od masovej produkcie, cez menšinové žánre, až k hudbe s umeleckejšími ambíciami. Popovú a rockovú avantgardu postupne vtiahol kultúrny priemysel, čím dochádza k jej komercializácii a tým integrácii do systému. Rock bol preto veľmi kritizovaný a považovaný za degradáciu umenia, falošné umenie, ktoré slúži len

konzumnej spoločnosti. Jeho rola je definovaná komerciou a zakladá sa na vytváraní kultúry mladých. Bola tak spochybnená hodnota celého hudobného smeru. Napriek tomu sa aj v oblasti módných tlakov, či vyrábania hviezd môžu objaviť kvalitné produkcie, ktoré majú reálnu estetickú, či umeleckú hodnotu a ktoré vzdorujú času.

Moderna vytvorila veľkú bariéru medzi vysokým umením a populárnym umením. Kritériá kladené na populárnu hudbu (hudobná zručnosť, emocionálna pravdivosť, rytmická sila, originálny zvuk a pod.) budú vždy v napätí na kritériá, kladené na vážnu hudbu (originalita, autenticita, majstrovstvo, vyvážený zvuk, proporcie, vyváženosť častí a ich vzťahov v rámci

hudobnej štruktúry a pod.). Predstaviiteľka recepcnej hudobnej estetiky Beličová (2002) hovorí o neopodstatnenosti polarizácie hudby na „vážnu“ a „tú druhú“.

Karbusický (1967) muzikologicky analyzuje kvalitatívne rozdiely týchto sfér „ľahkej“ a „vážnej“ hudby cez aspekty originality, typovosti, tónového materiálu, princípu opakovania, sekvenčnosti, interpretačného hľadiska, sociologickej danosti, komunikatívosti, psychologických požiadaviek na zrozumiteľnosť atď.

Teoretická jazzu a populárnej hudby Kajanová (2004) komparovala axiologické prvky v tzv. artificiovej a nonartificiovej hudbe 20. storočia, v období, ktoré z hľadiska výrazových a estetických prostriedkov označujeme za postmodernistické. V tejto etape hudobného vývoja totiž existujú vedľa seba, ako dva osobitné celky, v istých momentoch, akoby proti sebe stojace systémy. Obidva žánrovo-štýlové okruhy inklinujú k určitým znakom, ktoré sú pre nich typické. V ich vnútri si však môžu prepožičiavať axiologické prvky druhého okruhu. Autorka komparuje hudobnú formu, originalnosť hudobnej štruktúry, experiment, vzťah štruktúry a artikulácii na jednej strane a afektu ako psychologicko-estetickú kategóriu na strane druhej (vyjadrené emócie vo výrazovej vrstve hudobného posolstva sa tu podieľajú na hudobnom význame, aj na celkovom výsledku prežívania a estetického zážitku).

V snahe o kultiváciu hudobného vedomia spoločnosti sa venuje kľúčová pozornosť vplyvu artificiovej hudby, ako tej, ktorá má pozitívny kultivačný efekt. Je však treba poukázať na skutočnosť, že aj v oblasti populárnej hudby existujú hudobné prejavy s náročnejšou vypracovanosťou, ktoré môžu prispieť ku kultivácii hudobného vedomia a nasmerovať pozornosť recipientov na náročnejšiu hudbu.

Viacerí autori tzv. „ľahkej“ hudby neupierajú právo na kvalitu, či umenie. Spochybňuje sa aj využívanie etablovaných pojmov artificiovej hudby a nonartificiovej hudby a uvažuje sa o ich inovácii, či nahradení príliehavejšími pojmami, ktoré by boli aktuálnejšie pre dnešok.

1. Charakteristika modernej populárnej hudby

Rock bol od začiatku zbavený všetkých konvencií, vrátane umeleckých, napriek tomu mu nemožno uprieť vlastnú umeleckú elitu. Vyhlásenie Johna Cagea, že hudba sa nachádza vo všetkom, pomáha zaradiť aj rock medzi hudbu, ktorá zahŕňa aj zvuky, či tóny, ktoré nie sú produkované výlučne pomocou hudobných nástrojov alebo hlasov. Langerová (1998) konštatuje, že pre každé umelecké dielo platia rovnaké tvorivé princípy, teda že každé dielo je kompletnou kreáciou. Výrazová forma, kreovaná z materiálu vedie k umeleckej abstrakcii, ktorej účelom je byť zažitá, či prežitá. Vytvorenie pevnej predstavy eliminuje praktický kontext, faktické posudzovanie a nedovoľuje vzdialiť sa od vízie a formy. Vnímanie diela ako formy nepotrebuje ďalšie diskurzívne výpovede o ňom. Aj pozícia rocku je v tejto širšej perspektíve vnímania estetiky ako len filozofickej disciplíny, jednou z umeleckých foriem.

V súčasnosti ponímanie krásneho v umení pochádza aj z tzv. umeleckej estetiky, alebo z neestetických vedných disciplín – antropológie, psychológie, sociológie, semiológie a pod.

Podľa Božiloviča (2014) sú estetické vzťahy v rocku bezprostredné a jednoduché, a v prípade že sú autentické, vyvíjajú sa bez formálností. Pôvodný rock je čistou impresiou,

bez kalkulácie, bezprostredný, jednoduchý a nekonvenčný, no nie je zbavený prepracovanosti a hlbokých emócií. Prítomný určitý druh agresie a drzosti v spôsobe interpretácie je súčasťou štýlu a imidžu. Rock útočí na všetky zmysly. Je hlučný a zároveň jemný, drsný a súčasne melancholický, útočný a melodický, vyvoláva protichodné emócie. Autor hovorí o tzv. estetike rocku, ktorá je založená na prepojení božského (ako povznesenom stave ducha) a animálneho v ľudskej povahe človeka. Konštitutívny formálny prvok estetiky rocku je *ošklivosť*. Protikladné estetické kategórie voči kráse – ako ošklivosť, hrôzostrašnosť, démonickosť, majú reálny psycho-sociálny a hodnotový (hodnototvorný) význam. Ošklivosť je prítomná v tzv. atonálnej hudbe, v obsahovej stránke umeleckých diel, ale aj ako kompozičná, štrukturálna či formálna ošklivosť. Witkin (2003) tvrdí, že podľa Adorna je kategória ošklivosti dynamická a zákon formy je pred ňou bezmocný. Podľa neho je ošklivé súčasťou krásneho, pretože estetická krása sa nestráca prítomnosťou ošklivého. V tomto kontexte je gýč krása, ktorá si tabuizovanou ošklivosťou a teda jej neprítomnosťou vlastne protirečí. Medzi krásnym a škaredým neexistuje nezmieriteľný antagonizmus. Aj rocková hudba je istým spôsobom situovaná v estetike ošklivého. Zároveň sú rockové diela založené na prvkoch exprese až šoku v umeleckom aj doslovnom význame. Je treba tiež poukázať na fakt, že autentický rock sa nesnaží o ľúbivosť, roztomilosť, nie je sladkastý, či plačlivý, čím by bol ohrozený pre sklznutie do sentimentálneho a gýčového. Na druhej strane je tu snaha po preháňaní, čo je tiež jeden z atribútov gýča.

Na základe výskumov Frita (1987) u maturantov sa ukázalo, že prehlbovaním významu už nie je možné rock len konzumovať, ale stáva sa náročným a vyžaduje si rovnaký prístup ako iné druhy umenia. Jeho percepcia si vyžaduje námahu a angažovanie sa, v tejto oblasti sa teda rozvíja intelektuálny a morálny charakter. Mnohé rockové kompozície majú svoje stále miesto medzi dielami charakterizovanými ako umenie, nesú ducha určitej epochy, čím vytvárajú nové formy komunikácie, vkus, štandardy interpretácie, počúvania a prežívania. Ideológia rockových hudobníkov ako ideológia slobody a sebavyjadrenia sa rozplýva v ideológii mladých “všetko je dovolené”, napriek tomu však vďaka improvizácii, kreativite, originalite a vlastnej virtuozite boli vytvárané duchaplné hudobné hodnoty (tvorba Beatles, Boba Dylena a i.). Ich genialita spočívala s schopnosťou asimilovať a štylizovať množstvo hudobných schém, pričom boli schopní vytvárať novú hodnotu. Dokázali podriaadiť vlastnú individualitu spoločnému, kolektívnemu výrazu.

Podľa Matznera (1983) má moderná populárna hudba črty dynamickosti až agresívnosti, niektoré jej zložky strácajú status umeleckosti, iné sú po umeleckej stránke hodnotné a progresívne. Z hudobného hľadiska sú jej základnými rysmi: dôraz na zvukovosť, prevaha homofónnej sadzby, akcent na melódiu (zapamätateľnosť a jednoduchosť), zámerné intonačné odchýlky ako spôsob exprese, typová štandardizácia, typické spôsoby inštrumentácie a pod.), pričom sa skladateľská priorita presúva na interpreta a speváka.

Na základe svojich výskumov prevládajúcich charakteristických črt, vyčleňuje Michalec (2012, s. 197 – 198) niektoré vlastnosti hitovej produkcie:

- zjednodušená podoba modelu klasicisticko-romantického typu melodicko-harmonického priebehu, s využitím základných harmonických funkcií – T, S, D
- elementárny typ piesňovej formy, so symetrickou a periodickou formovou štruktúrou
- jednoducho zapamätateľné melódie
- romantizujúci text

Skladby určené byť hitom sú podľa autora tvorené prvoplánovo, s presným zámerom využitia kompozičných a výrazových prostriedkov, s určenou dĺžkou trvania cca 4 minúty, pretože priemerný recipient nedokáže dlhšie aktívne počúvať.

2. Estetický účinok a zážitok pri rockových hudobných prejavoch

Tvorba hitov je tiež zameraná na vyvolanie zážitku. Očakávanie zážitku je charakteristickým prejavom mladých ľudí a deje sa to obvykle dvomi spôsobmi – vnútorným stotožnením sa s hudobným dynamizmom a vonkajšími prejavmi zaangažovanosti sa do prežívania hudby.

Podľa Beličovej (2002) existuje rozdiel medzi hudbou teenagermi produkovanou a interpretovanou (vyjadrenie postoja k spoločenským a kultúrnym javom, naplnenie ambícií a pod.) a hudbou zámerne tvorenou pre teenagerov, ktorá je cielene orientovaná na skratkovitosť, komerčnosť, usiluje o výsledný dojem. Podstatou účinku tejto hudby je jej zvukový charakter, stúpajúca intenzita zvuku, rytmika, špecifické frázovanie melodickéj linky a pevne daný zvukový ideál. Jej silnou stránkou je psychofyzologické pôsobenie, ktoré vyplýva z afroamerických rytmických princípov. Je tu silne pociťovaná jednota interpreta a poslucháča. Dôležitú úlohu tu hrá aj tzv. feeling, ako výraz špecifických štýlových výrazových charakteristík a autentického a jedinečného hudobného prejavu, ktorý je ovplyvnený historicky, geograficky a konkrétnym hudobno-kultúrnym prostredím.

V súvislosti s vývojom hudby, najmä vznikom polyfónie a neskorších zložitých kompozičných praktík, vidí Beličová odklon od senzuálneho, psychosomatického zážitku a prechod ku komplexnejšiemu vnímaniu, s kombináciou emocionálnych a kognitívnych aspektov, my dodávame že aj celostnej percepcie, intuície, imaginácie a pod., čo je charakteristické pre artificálnu európsku hudbu veľkých foriem. V tejto súvislosti, autorka tanečnú hudbu a jej deriváty funky, techno a pod. vníma ako návrat k pôvodným, zvukovým zdrojom a ich vlastnostiam. Poukazuje preto na účelové využívanie a zdôrazňovanie zmyslovej stránky hudobných prejavov, vyjadrenej v spájaní hudby, slova, pohybu, čo chápe podobne ako Scruton ako určitú ritualizáciu časti hudobnej produkcie, s čím súvisí aj ňou proklamovaný extatický účinok hudby.

Autorka sa teda zásadne vyjadrila aj k estetickým účinkom rockových hudobných prejavov, pričom za spoločného menovateľa považuje intenzívne psychofyzické pôsobenie, ako výsledok beatového rytmického princípu. Vo svojom uvažovaní zjavne nadväzuje na tradíciu hudobno-estetických úvah v Kresánkovom koncepte hudobného myslenia a v mnohom je v súlade aj s názormi Rogera Scrutona (2002). Extatickú podmanivosť rockovej hudby v uvedenom kontexte autorka vníma ako určité spojenie s ranými štádiami vývoja hudobných kultúr a upozorňuje na štyri črty. Intenzívne psychofyzické pôsobenie, spôsobené výraznou rytmikou (ostentatívne opakovanie konkrétneho rytmického modelu, na pozadí beatového pulzu, bez ohľadu na konkrétne formy a modifikácie, zaraďuje pod spoločný názov – rytmogenický princíp, ktorý umožňuje intenzitu psychosomatických reakcií). Aj Kresánek (1992) hovorí o rytmogenickom princípe, v súvislosti s hudbou raných kmeňových kultúr, u ktorých však ešte nie je možné hovoriť o estetickom zážitku z hudby, ale skôr o psychofyzologickom prežívaní a radosi z jednoduchých rytmicko-melodických štruktúr.

Medzi ďalšie znaky Beličová zaraďuje *logogenický princíp*, v ktorom ide o podriadenie hudobnej štruktúry deklamačným pravidlám textu. *Melodický princíp* charakterizuje jednoduchá, často útržkovitá melódia, kde elementárne štruktúry sú len prezentáciou zvuku, nie nositeľom hudobného výrazu a stimuláciou poslucháčskych postojov. *Princíp mediálnej syntézy*, ktorá predstavuje napojenie na produkciu a realizáciu hudobných aktivít, predurčuje zmyslovú povahu populárnej hudby ako východisko pre jej vnímanie.

Beličová (2002) v súvislosti s recepciou tejto hudby poukazuje aj na vzťah medzi funkciou konkrétneho hudobného tvaru a jeho formálnou podobou. Upozorňuje aj na nedostatok kontrastu vo výraze a statickosť populárnej hudby, najmä rockového charakteru.

Aj Scruton (2002) spomínané princípy – rytmogenický, logogenický a melodický¹² nachádza v primitívnych spoločnostiach, kde hudba hrala dôležitú úlohu a účinky populárnej hudby na poslucháča spája s istým druhom obsahu rituálnej povahy. Prikláňa sa ku kritike simplifikácie a repetitívnosti, ktorá pôsobí často mechanickým dojmom. Z hľadiska jednotlivých zložiek rockovú hudbu podrobuje veľmi tvrdej a nekompromisnej kritike. Upozorňuje na nebezpečenstvá rozpadu tých zložiek, ktoré sa podieľajú na vytváraní estetického účinku a zážitku. Podľa neho melódia, harmónia, rytmus a farba tónu akoby nevychádzali zo samotnej hudby, ale odniekiaľ zvonku. Melódia v tejto hudbe pôsobí mechanickým dojmom a opakovanie je hlavným kompozičným princípom. Popové melódie sú podľa neho zložené z krátkych durových alebo molových fráz a veľmi málo sa vnútorne obmieňajú. Sú silne štandardizované, zmeny tónin sú náhodilé, melodické frázy sú formované a interpretované zvlášť. Rytmus a farba tónu akoby nemali vzťah k ostatnému daniu v skladbe. V úvahách o harmónii konštatuje, že v kultúre mladých chýba zmysel pre princíp vedenia hlasov. Spevný part ako nositeľ melódie sa vytráca, gitarové akordy sú bez vývoja a nadväznosti, nespája ich melodický priebeh ani fráza. Táto hudba nikam a k ničomu nesmeruje, chýba tu hudobné myslenie, nemá to dej, ani žiadny záver. Recepciu populárnej hudby na fyziologickej úrovni, ktorej podstata je predvedená,¹³ dokonca Scruton vníma ako nástroj určitého typu štandardizácie vedomia mladých ľudí. Populárnu kultúru nazval kultúrou (kultom) mladosti.

Z ďalších špecifik podľa Kopčákovej (2015) majú na recepciu populárnej hudby vplyv mimohudobné obsahy (identifikácia recipienta s osobnosťou interpreta, ich svetonázorový a hodnotový rámec, aktuálnosť spoločenských tém, otvorenosť voči zážitku a pod.). Okrem hudobnej zložky tu teda vstupuje do interakcie aj textová zložka, vizuálna – videoklip, psychologické a dobové odkazy.

Otvorenou tu zostáva otázka emocionálne negatívnych obsahov. Levinson (2011) vo svojej štúdii *Music and Negative Emotions* argumentuje tým, že na vyvolanie skutočnej ľudskej emócie (napr. smútku), je mimo reálneho motívu potrebný aj určitý čas, ktorý je neporovnateľný s priebehom hudobného tvaru. Časový priebeh hudobnej štruktúry je vraj príliš rýchly na to, aby došlo k vzniku reálnej emócie. Táto otázka však zostáva otvorená, nie je dostatočne preskúmaná. Objavujú sa názory, že tzv. tvrdá hudba vyvoláva negatívne emócie formou ostinátneho rytmu, rýchleho tempa, disonancií, elektrifikovanými hlukmi.

3. Problematika formovania vkusu

Pojem vkus ako odborný termín v psychológii či sociológii umenia je často chápaný v intenciách dvoch krajných perspektív. Na jednej strane ako osobná záležitosť, ktorá je neprevoditeľná a ťažko vysvetliteľná, na druhej strane ako prijatie, osvojenie a rešpektovanie normy, ktorá vkus kodifikuje. Zlý vkus je v takomto ponímaní neznalosť normy, či jej ignorovanie. Vo filozoficko-estetických koncepciách (aj v hermeneutike Hansa Georga Gadamera) bol vkus chápaný v širšom kontexte formovania ľudskej podstaty, kde k formovaniu ducha patrí aj formovanie vkusu. Vzdelaný človek je schopný uvedomelo a uvážene rozlišovať a voliť, avšak na základe poznania a dobrovoľného stotožňovania sa s názorom kompetentných inšancií. Často sa však ukazuje, že dochádza k redukcii vkusu na

¹² Scruton (2009) v súvislosti s ostrou kritikou populárnej hudby konštatuje, že hudobná kultúra poskytuje svojim účastníkom tri významné zážitky: zážitok melódie, harmónie a rytmu. Skrze nich vstupujeme do sveta plného citu a pritom slobodného a usporiadaného. Preto je podľa neho hudba silou, ktorá dokáže formovať charakter, čo znamená, že úpadok hudobného vkusu je úpadkom morálky. A práve tieto zložky v populárnej hudbe upadajú. Melódie sú beztvaré, beat, ktorý postráda rytmus, harmónia, ktorá nie je založená na vedení hlasov, nevytvára vzťahy medzi hlasmi, ale vzniká udieraním na struny gitary a pod.

¹³ Pojem predvedenie sa používa pre lokalizáciu tých obsahov mysle, ktoré sú síce nevedomé (nevedomované), ale neboli vytesnené a voči ich návratu neexistuje odpor vedomia.

rovinu zmyslového uspokojenia, čo konštatuje aj Langerová (1998), ktorá vkus charakterizuje ako príjemnú alebo nepríjemnú reakciu na senzorickú stimuláciu. Bytostnými rysmi vkusu v týchto koncepciách je vsádzanie na istotu, ktorá je daná predovšetkým súhlasom so všeobecným vkusom a vyjavovanie vkusu ako odporu k nevkusnému. Ak bolo dlhodobou nutnosťou stotožniť sa, človek sa začal postupne odlišovať, prepracovával sa k individuálnemu vkusu.

Aj keď sú biologicko-psychologické vlastnosti človeka významným zjednocujúcim a zároveň individualizujúcim činiteľom, vo veľkej miere sú jeho psychika a život určené výchovou a kultúrnymi vzorcami, ktoré vstupujú a realizujú sa v jeho prežívaní a konaní. Mimoriadne veľký vplyv a význam na utváranie názorov a postojov a tak aj vkusu má rodina a rôzne skupiny s formatívnym dosahom. Vkus je osobitým videním skutočnosti, je vnútom človeka, vyjadreným v jeho voľbe, súvisí s motivačnými štruktúrami, s postojmi a preferenciami v oblasti estetická.

Autentický vkus teda vyrastá z potrieb individua, rigidný vkus je neschopný vývoja a sugestibilný vkus vyjadruje vkusové sudy pod vplyvom pôsobenia silných osobností v okolí, marketingových stratégií na trhu, pôsobenia masových médií.

Poledňák (2006) stanovuje 3 hlavné zdroje, ktoré sa podieľajú na utváraní hudobného vkusu. Prvým zdrojom sú hudobné skúsenosti, kde najdôležitejšiu úlohu majú emocionálne akcentované hudobné zážitky, predovšetkým z formatívneho obdobia vývinu. Druhým zdrojom je individuálna psychológia, vlastnosti osobnosti – vôľa, temperament, štruktúra schopností a pod., vývinové vrstvy osobnosti, potreba motivačných štruktúr (vrodené motivačné dispozície, aktuálne potreby a ich uspokojovanie), ako integrujúci činiteľ aj inteligencia. Tretím zdrojom je kultúrna determinácia v najširšom slova zmysle, s kultúrou v oblasti výchovy a vzdelávania, aj ako historickej skúsenosti ľudstva. Podľa Poledňáka je v prvom a druhom zdroji zakotvený osobný ráz vkusu, ale až v treťom zdroji je základné zameranie vkusu, až tu sú určené jeho možnosti a limity.

Pojem vkus stratil na použiteľnosti a objektívnosti, je ťažšie verifikovateľný. Trendom je nahrádzať ho pojmami „preferencie“, záujmy, orientácia, čo vedie diskurz za estetiku, do sociálnej psychológie, či sociológie. V hudobnej estetike a kritike by však napriek opatrnosti s jeho využívaním mal zostať.

V oblasti nonartificiálnej hudby je viac príležitostí k prejavom nevkusy, pretože je tu celé spektrum rozličných prejavov, ktoré plnia rozličné funkcie aj mimoestetickéj povahy, oslovuje aj nie vždy esteticky pripravenú populáciu. Nie je ale pravdou, že nevkus sa objavuje len v súvislosti so sférou nonartificiálnej hudby, alebo v tom, že niekto preferuje len tento druh, prípadne len tu uspokojuje svoje estetické potreby.

4. Hudobné postoje a preferencie detí a mládeže – výskumné zistenia

Podľa Sedláčka (2018) výsledky hudobno-sociologických výskumov hudobných postojov a preferencií detí a mládeže, ktoré realizoval výskumný tím na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne potvrdili skutočnosť, že hudba hrá v ich živote veľmi dôležitú úlohu. Ich vzťah k hudbe a formovanie ich vkusu najvýraznejšie ovplyvňuje rodina, ale aj rádio, televízia, internet a kamaráti (vyše 50%), a hodiny hudobnej výchovy (64,44%). Ukázalo sa, že žiaci základnej školy jednoznačne preferujú modernú populárnu hudbu, ktorú aktuálne počúvajú z komerčných rádii. Ich preferencie teda smerujú do mainstreamovej populárnej hudby. Oblasť tzv. vážnej, či artificiálnej hudby je na periférii záujmu. V porovnaní s populárnou hudbou, artificiálna hudba kladie na poslucháča vyššie nároky a vyžaduje si určitú poslucháčsku skúsenosť. Na druhej strane sprostredkováva a postupne buduje hudobne gramotného poslucháča, ktorý sa orientuje a rozlišuje medzi rôznymi spoločenskými či inými funkciami hudby a estetickou, či umeleckou hodnotou. Výskumy tiež

potvrdili, že miera predchádzajúcich skúseností s určitým typom hudby je priamo úmerná k jeho prijímaniu a naopak, čomu poslucháč nerozumie, to odmieta a nepovažuje za hodnotné. Toto je výzva pre skvalitnenie hudobnej výchovy, poukaz na jej nazastupiteľnosť v otázke formovania hudobného vkusu detí a mládeže.

Z výskumu tiež vyplýva, že v populácii sa začína vytvárať nový typ univerzálneho mediálneho konzumenta hudby, ktorý je tolerantný ku všetkým štýlom a žánrom z oboch oblastí hudby (artificiálnej aj nonartificiálnej), hudbu chápe ako príjemnú súčasť okolitého sveta a životného prostredia a zjavne mu nevádi neschopnosť orientácie v žánrových a štýlových špecifikách hudby (80% respondentov).

Záver

Ak chceme vymaniť hudbu z vplyvu komerčnej manipulácie, ukazuje sa, že je treba rozvinúť schopnosti pre prijímanie nových podnetov, vytvárať slobodný vzťah človeka k hudbe, poskytovať hodnotovú orientáciu, stimulovať citlivosť a budovať zmysel pre autenticitu, ktorej opakom je banalita a gýč. Je tiež dôležité pomáhať získať nadhľad a navodzovať pocit nevyhnutnosti vedomia súvislostí a zmysluplnosti všetkých aktivít na hodinách hudobnej výchovy. Miera kvality hodnotovej orientácie pomáha pri bezpečnom rozlíšení komerčnej a umeleckej hudobnej produkcie.

Výchova kvalitného poslucháča, či aktívneho hudobníka si vyžaduje zoznamovať mladých poslucháčov s kontextami hudby artificiálnej a nonartificiálnej, objavovať a nachádzať paralely a špecifiká, ako aj v súvislostiach poukazovať na aspekty esteticky, či umelecky prínosné, alebo účelovo určené masmediálnou kultúrou a komerčným hudobným priemyslom.

Poznámka: Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0095/18 *Umelecká hodnota, trivialita, brak a gýč v literárnej, výtvarnej a hudobnej tvorbe pre deti a mládež*.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BELIČOVA, R., 2002. *Recepčná hudobná estetika. Introdukcia*. Nitra: FF UKF a ULUK, ISBN 80-80-50-549-7.
- BELIČOVÁ, R., 2003. *Recepčná hudobná estetika. Teória*. Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Filozofická fakulta UKF v Nitre. ISBN 80-8050-592-6.
- BOŽILOVIČ, N., 2014. *Gýčová kultúra*. Bratislava: Malé centrum. ISBN 978-80-968737-4-6.
- FRIT, S., 1987. *The Sociology of Rock*. Beograd: IIC i CIDID.
- FUKAČ, J. – POLEDŇÁK, I., 1981. *Hudba a její pojmoslovní systém*. Praha: SPN.
- KAJANOVÁ, Y., 2004. Axiologické prvky v bipolaritnej hudbe. In: *Musicologica Istropolitana III*. Bratislava: Stimul, s. 257 – 266.
- KARBUSICKÝ, V., 1967. K pojmu a estetice „lehké hudby“. In *Hudební věda*. 1967, č. 1, s. 22 – 24, č. 2 s. 328 – 338, č. 3, s. 440 – 454.
- KOPČÁKOVÁ, S., 2013. *Vývoj hudobnoestetického myslenia na Slovensku v 20. storočí*. Prešov: FF PU v Prešove. ISBN 978-80-555-0804-7.
- KOPČÁKOVÁ, S., 2015. *Hudobná estetika a populárna hudba*. Prešov: FFPU v Prešove. ISBN 978-80-5551400-0.

- KRESÁNEK, J., 1992. Hudba a Člověk. In *Slovenská hudba*. Roč. 18, 1992, č. 3, s. 342 – 396.
- KULKA, J., 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–2329–7.
- LANGEROVÁ, S. K., 1998. *O významovosti v hudbe. Genéza umeleckého zmyslu*. Bratislava: Spoločnosť pre Nekonenčnú hudbu. ISBN 80–967445–6–9.
- LEVINSON, J., 2011. *Music, Art and Metaphysics*. Oxford: OXFORD University Press, s. 306 – 334. ISBN 978–0–19–959663–8.
- MATZNER, ANTONÍN – POLEDŇÁK, IVAN – WASSERBERGER, IGOR a kol. 1983. *Encyklopédia jazzu a moderní populárni hudby*. 2. Vyd. Praha: Editio Supraphon.
- MICHALEC, M., 2012. *Romantizmus v populárnej hudbe*. Nitra: UKF v Nitre. ISBN 978–80–558–0110–0.
- POLEDŇÁK, I., 1992. O meta-reflexivní trivialitě v hudbě a speciálne v jazzu. In *Hudební věda*, č. 3, s. 240 – 244.
- POLEDŇÁK, I., 2006. *Hudba jako problém estetiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80–246–1215–1.
- SCRUTON, R., 2002. *Průvodce inteligentního člověka po moderní kultuře*. Praha: Academia. ISBN 80–200–10113–0.
- SCRUTON, R., 2009. *Hudobná estetika*. Bratislava: NHC. ISBN 978–80–89427–11–6.
- SEDLÁČEK, M., 2018. Život bez hudby si žáci neumějí představit: k aktuální problematice hudební výchovy dětí a mládeže. In *Hudební výchova*. Praha: PF UK. Roč. 26, č. 3 – 4/2018.
- WITKIN, R. W., 2003. *Adorno on popular culture*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, ISBN 0–415–26824–9.

Author Information:

doc. PaedDr. Zuzana Sláviková, –PhD., Centre of Research into Children Language and Culture, University of Presov, Faculty of Education, 17. novembra 15, 080 01 Presov, Slovak Republic. E-mail: zuzana.slavikova@unipo.sk.

ПСИХОЛОГИЯ И ОБИТА

PSYCHOLOGY AND EDUCATION

SEBAPONÍMANIE ŽIAKA A MOŽNOSTI JEHO POZITÍVNEHO OVPLYVNŔOVANIA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

PUPIL SELF-CONCEPT AND THE POSSIBILITIES OF ITS POSITIVE CREATING IN SCHOOL ENVIRONMENT

Nikoleta Izdenczyová

Nikoleta Izdenczyova

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou sebaponímania žiaka v mladšom školskom veku. Definované sú pojmy sebaponímanie a školské sebaponímanie. Rozobraný je vývin a determinanty sebaponímania s dôrazom na vplyv školského prostredia. Uvedené sú odporúčania pre pedagógov v praxi, ktoré by mohli prispieť k zvyšovaniu kvality školského sebaponímania žiakov mladšieho školského veku.

Annotation

The paper deals with the issue of self-concept of younger school-aged child (6-10 years). Terms of self-concept and school self-concept are defined. The development and determinants of self-concept are discussed, with an emphasis on the impact of the school environment. There are recommendations for teachers in practice that could improve the quality of school self-concept of younger school-aged children.

KLúčové slová: *Sebaponímanie. Školské prostredie. Dieťa v mladšom školskom veku.*

Key words: *Self-concept. School environment. Younger school-aged child (6-10 years).*

Úvod

Význam psychologických koncepcií vzťahujúcich sa k Ja spočíva predovšetkým v tom, že väčšina vonkajších vplyvov pôsobí na fungovanie človeka skôr prostredníctvom Ja procesov a štruktúr, než priamo, ľudské Ja tak leží v centre celého radu kauzálnych procesov. V období detstva je psychika veľmi plastická, výrazne podlieha vplyvu sociálneho prostredia. Škola je po rodine druhým najvýznamnejším socializačným činiteľom. Škola dieťaťu poskytuje odlišné skúsenosti, než aké získalo v rodine. Skúsenosti, ktoré tu dieťa získava a požiadavky, s ktorými sa musí vyrovnáť, výrazne ovplyvňujú vývin sebaponímania dieťaťa.

1. Sebaponímanie a školské sebaponímanie

1.1. Definícia sebaponímania

Viacerí autori (Průcha, Walterová a Mareš 2013; Blatný a kol. 2010; Hartl a Hartlová 2010; Vágnerová 2010; Koťátková 2000) sebaponímanie (self-concept) charakterizujú ako súbor predstáv a hodnotiacich úsudkov človeka o sebe samom, ktoré sú ovplyvňované socializáciou jedinca. Blatný a kol. (2010) chápu sebaponímanie ako zložitý systém, ktorý zahŕňa najmä kognitívnu zložku, do ktorej sa dostávajú nové poznatky a špecificky dôležité výchovné vzory. Tento zovšeobecnený záver sumarizujú vedomosti, schopnosti, vlastnosti, postoje, sociálne roly a všetko, čo nás určuje a zhodnocuje. Sú to predovšetkým tie charakteristiky, ktoré utvárajú našu predstavu o sebe samom a na nich potom staviame fakt, ako budeme s hociktorou osobnou informáciou nakladať. Vágnerová (2010) opisuje sebaponímanie ako komplexnú a hierarchicky usporiadanú štruktúru, ktorú môžeme chápať ako trvalú charakteristiku osobnosti, ktorá sa v priebehu života mení a rozvíja. Jedinec si uvedomuje, že je to stále on, aj keď nie je stále rovnaký.

Mnohí autori sa zhodujú v tom, že sebaponímanie je v širšom slova zmysle celostná predstava, ktorú osoba o sebe má. Vzťah k sebe je ovplyvňovaný spoločnosťou, v ktorej žijeme. Blatný a kol. (2010); Průcha, Walterová a Mareš (2013); Koťátková (2000); Hartl a Hartlová (2010) okrem predstáv o sebe do sebaponímania zahŕňajú aj sebahodnotenie.

Helus (2015) uvádza, že sebaponímanie sa skladá z troch zložiek:

- kognitívna zložka – zakladá sa na sebapoznání a sebahodnotení;
- emocionálna zložka – obsahuje v sebe seba prijatie a sebaúctu;
- konatívna zložka – prejavuje sa vlastným úsilím jedinca o svoje zdokonalenie sa, čiže úsilím o sebarealizáciu.

Všetky tieto zložky sú medzi sebou poprepájané, čím tvoria určitú jednotu, no každá z nich má špecifický vývin.

Bandura (1999); Harter (1996); Markus a Wurf (1987) sebaponímanie chápu ako celok, ktorý má svoje znaky:

- multifacetovanosť – delenie sebaponímania na mentálnych reprezentantov Ja (Self), napr. budúce, súčasné a minulé Ja, ideálne Ja, seba poznanie, sebahodnotenie atď;
- hierarchickosť – ide o hierarchické usporiadanie sebaponímania, z hľadiska jeho formovania, na základe záverov, ktoré si o jednotlivcovi vytvárajú iní ľudia;
- dynamickosť – človek sa v priebehu života mení, čím sa mení aj jeho pohľad na seba samého;
- systémovosť – prejavuje sa najmä v sebaregulácii vo forme štandardov a noriem, ktoré sa stávajú súčasťou riadenia vlastného správania. V angličtine je tento pojem označovaný ako *self-system*, čiže sebasystém.

So sebahodnotením úzko súvisí aj **sebadôvera** a **sebavedomie**, ktoré môžeme chápať ako súčasť sebaponímania. Sebadôvera a sebavedomie majú k sebe veľmi blízko a mnoho autorov ich chápe ako synonymá. Dôvodom môže byť to, že v angličtine ich nájdeme pod spoločným názvom, a to *self-confidence*. Hartl a Hartlová (2010) to rozlišujú a hovoria, že sebavedomie je vedomie vlastnej hodnoty, ktoré je doprevádzané sebadôverou v úspešné zvládnutie ďalších výkonov. Fontana (2014) o sebavedomí hovorí ako o cene, ktorú si prisudzujeme. V škole môžeme sebadôveru a sebavedomie posilňovať primeranými úlohami, pozitívnou spätnou väzbou, a taktiež ju môžeme znižovať ťažkými úlohami, trestami a napomínaním. Vďaka správne použitiu spätnej väzby môžeme predchádzať Golem-efektu, Pygmalion-efektu, ale aj duševným ochoreniam akými sú narcizmus či seba poškodzovanie.

Školské sebaponímanie je predstava žiaka o sebe samom, ktorá je ovplyvňovaná: školskou úspešnosťou, hodnotením zo strany učiteľov a spolužiakov, sociálnym statusom,

sociálnou rolou v triede a dôležitosťou, ktorú im žiak prikladá. Pritom si žiak kladie otázky – kým je, kým chce byť, čo môže a čo má urobiť. Žiak svoju úspešnosť hodnotí na základe hodnotenia učiteľa (Schnitzerová 2003, Kosová 2000).

1.2. Vývin sebaponímania v predškolskom a mladšom školskom veku

Predškolský vek je podľa Fontanu (2014) pre dieťa typický iniciatívou a aktivitou, ktorá je okolím pozorovaná a hodnotená. V tomto období dochádza k osvojeniu si spoločenských noriem, ktoré dieťa dodržiava. Pri ich nedodržiavaní dieťa pociťuje pocit viny, čo predstavuje kritérium sebahodnotenia. Sebahodnotenie dieťaťa v predškolskom veku je pomerne vysoké, ale nestabilné. Závisí od hodnotenia inými, hlavne rodičmi (dieťa ho nekriticky preberá) (Končeková 2010). Vágnerová (2000) ďalej uvádza, že dieťa v tomto veku získava sebavedomie, ktoré v sebe zahŕňa aj sebaakceptáciu. Aj keď vznikajú prvé kamarátstva a vzniká tak kontakt s rovesníkmi, sebaponímanie ním nie je ovplyvňované z dôvodu, že deti si ešte nezafixovali bežné sociálne predsudky (Vágnerová 2010). Dieťa sa však porovnáva s ostatnými, vďaka čomu formuje vlastné Ja v sociálnom kontexte (Thorová 2015).

Dieťa podľa koncepcie Cooleyho a Meada (In: Blatný a kol. 2010) v tomto období svojou hrou napodobňuje správanie dospelých v rôznych situáciách. Podľa Čačku (2000) sa deti pri hre dokážu vcítiť do akejkoľvek roly (mačka, princezná, lekár atď.), ktorú pri hre považujú za vlastnú identitu, čo napomáha pri vývine sebaponímania.

K výraznému rozvoju sebaponímania dochádza v **mladšom školskom veku**. Dieťa získava v spoločnosti novú rolu, rolu žiaka. Nástupom do školy si je dieťa vedomé seba samého, a toto vedomie vyplýva stále predovšetkým z hodnotenia iných. Toto hodnotenie inými je skoro v nezmenenej podobe premietané do sebahodnotenia, prostredníctvom ktorého dochádza k sebachápaniu, sebapoznaniu a sebaúcte (Končeková 2010). V škole je žiak hodnotený učiteľmi, porovnáva sa s ostatnými rovesníkmi, čím sa žiaci „sebasocializujú“. Sebaponímanie žiaka mladšieho školského veku je však stále určené hlavne hodnotením a názormi dospelých. Až koncom tohto obdobia a začiatkom staršieho školského veku získavajú na významnosti rovesnícke skupiny.

Pre zdravý vývin sebaponímania v mladšom školskom veku je dôležité, aby dieťa získavalo prevažne pozitívne hodnotenie. Pri opakovanom negatívnom hodnotení sa môže stať, že sa dieťa bude cítiť menejcenné (Helus 2009, Thorová 2015). Dospelí by mali deťom napomáhať pri rozvoji sebapoznania, zabrániť fixácii negatívneho hodnotenia, a to napr. rozširovaním vedomostí, povzbudzovaním, rozvíjaním schopnosti odhadnúť vlastné sily a pod.

1.3. Determinanty sebaponímania

Základnými determinantmi sebaponímania dieťaťa v predškolskom a mladšom školskom veku sú rodina, rovesnícke skupiny, učiteľ, školské hodnotenie, mimoškolské záujmy, ako aj vplyv médií.

Dnes **vplyv médií** prudko naberá na sile. Je všeobecne známe, že deti v dnešnej dobe trávajú veľa svojho voľného času pri televízii, počítači alebo mobile. Tieto masmédiá deti ľahko ovplyvňujú, keďže ich osobnosť nie je zrelá. Nedokážu rozlíšiť skutočnosť od výmyslu, spravodlivosť od nespravodlivosti vo filme, hre alebo reklame, všetko nekriticky prijímajú.

Deti mladšieho školského veku sa v masmédiách často stretávajú s násilím. Sledovanie násillia vedie deti k agresívnemu správaniu alebo môže vyvolať antisociálne správanie (Bushman, Anderson 2001). Giles (2012) uvádza príklady niekoľkých výskumov, ktoré ukazujú, že najmä chlapci okolo 9. roku života sa najviac stotožňujú s postavami hrdinov,

ktorí riešia všetko násilím. Toto správanie potom následne kopírujú vo svojom živote. Najväčší vplyv na agresivitu majú podľa tohto autora videohry. Na druhej strane, masmédiá môžu mať okrem negatívneho vplyvu aj pozitívny vplyv na dieťa. Giles (2012) uvádza výsledky výskumov, podľa ktorých deti, ktoré sledovali televízny program a hrali hry s prosociálnym podtextom, sa potom v reálnom živote viac snažili pomôcť iným.

V 21. storočí sme zažili „boom“ sociálnych sietí, na ktorých sa deti stretávajú s celým svetom, môžu komunikovať s rôznymi ľuďmi, môžu sledovať svoje vzory a pod. Tie v dnešnej dobe veľmi výrazne ovplyvňujú osobnostný vývin detí už v mladšom školskom veku. Najznámejšími sociálnymi sieťami sú Facebook, Twitter, Instagram a YouTube, na ktorých deti prezentujú samé seba, zdieľajú, čo sa im páči a čo nie. Zhao, Grasmuck a Martin (2008) uvádzajú, že deti na nich často prezentujú len pozitívny sebaobraz, resp. prezentáciu potencionálneho Ja v nádeji, že to okolie prijme. Podľa Stašovej, Slaninovej a Junovej (2015) je sociálna sieť miesto, kde je dieťa členom viacerých skupín. Ak je dieťa týmito skupinami prijímané, jeho sebaaponímanie je pozitívne, ak prijímané nie je, jeho sebadôveru, sebaúctu a sebahodnotenie to ovplyvní negatívne.

2. Školské prostredie ako determinant školského sebaaponímania

Aj keď je školské prostredie široký pojem a zahŕňa aj fyzikálne faktory, bližšie rozoberieme psychologické faktory tohto prostredia, pričom sa zameriame predovšetkým na vplyv spolužiakov a vplyv učiteľa na vývin sebaaponímania.

2.1. Vplyv rovesníkov a spolužiakov

Pre deti mladšieho školského veku je dôležité mať pozitívne **vzťahy s rovesníkmi**, lebo vďaka činnosti s nimi sa u nich rozvíjajú vodcovské schopnosti, vedia ľahšie nadviazať vzťah s novými ľuďmi, sú psychicky vyrovnaní, a to má pozitívny vplyv na sebaúctu a školský prospech. Pri zlom vzťahu s rovesníkmi môžu byť agresívnejší, vzniká u nich sociálny handicap (Thorová 2015). Preto je dôležité venovať sa pri nácviku sociálnych zručností aj rovesníckym vzťahom.

Fontana (2014) hovorí, že deti sa v triede delia na podskupiny, do ktorých sa rozdeľujú nielen podľa spoločných záujmov, ale taktiež podľa prestíže. To isté platí aj pri dyadických priateľstvách. Priateľstvo je pevnejšie, ak sa žiaci podobajú v sociálnom statuse, rodinných vzťahoch a spoločných záujmoch. To znamená, že aj to, aký má žiak sociálny status a sociálnu rolu, vplýva na jeho sebaaponímanie.

Podľa Verešovej a kol. (2011) sa žiaci na základe statusu a rolí etiketujú (napr. slabý, zlý, špeciálny žiak), čo pôsobí negatívne na sebahodnotenie žiakov, na ich výkony a v celkovom dôsledku na socializáciu žiaka ako jedinca v spoločnosti. Fontana (2014) hovorí, že na každého jedinca je vytváraný tlak, aby zapadol do kolektívu, a to najmä tým, čo robia ostatní. Môžeme teda povedať, že žiak s nižším statusom alebo rolou outsidera, čiernej ovce, jedinca s ambivalentným statusom, ale aj ostatní žiaci, ktorí nemajú vyhranenú rolu, sú pod tlakom spolužiakov, ale aj svojím vnútorným tlakom, aby vylepšili svoj status a získali inú sociálnu rolu. Nedosiahnutie lepšieho postavenia v triede ani po dlhšej dobe môže viesť k pocitu menejcennosti, ba až k strate sebadôvery. Rovnako pod tlakom je aj žiak v role hviezdy, nakoľko je pod drobnohľadom ostatných spolužiakov a vyvíja tak na seba nátlak, aby si nezhoršil postavenie, čo môže viesť až k úzkosti. Podobne Fontana (2014) uvádza, že dieťa bez priateľov v triede býva ohrozené osamelosťou, depresiou a sebaodmietaním, čo môže pretrvávajúť celý život. Negatívny vzťah väčšiny k týmto deťom môže viesť k šikanovaniu. Opakom sú obľúbenci, ktorí mávajú vysokú mieru sebavedomia, ale aj úzkosti zo straty obľúbenosti.

Žiaci každodenne hodnotia **klímu školskej triedy**, svoju spokojnosť a nespokojnosť a svoje správanie v triede (Petlák, 2006). Môžeme povedať, že žiaci na základe klímy triedy hodnotia seba samých ako jednotlivcov, aj seba ako skupinu. Týmto sebahodnotením si dotvárajú obraz o sebe samom, čiže sebaaponímanie. Ak žiaci nie sú spokojní s klímou školy alebo triedy, tak ako jeden z hlavných aktérov triednej klímy sa môžu realizovať na jej zlepšení, čím rozvíjajú konatívnu zložku sebaaponímania. Podľa Čápa a Mareša (2007) klíma triedy môže neutralizovať alebo kompenzovať negatívne životné udalosti, ktoré pôsobia na žiaka mimo školy.

2.2. Vplyv učiteľa

Učiteľ veľmi výrazne vplýva na žiakovo sebaaponímanie. Pozitívny vzťah s učiteľom je pre žiaka mladšieho školského veku veľmi dôležitý, a to najmä pre jeho emočnú sebareguláciu. Dieťa chce potešiť učiteľa a chce byť za to patrične ohodnotený. Aj keď nie je v kolektíve veľmi úspešný, pozitívne hodnotenie od učiteľa podporuje jeho sebadôveru (Vágnerová 2001). Podľa Končekovej (2010) je pre správny vývin dieťaťa veľmi dôležitý zážitok úspechu v škole. Ak je žiak v škole sústavne negatívne hodnotený pri plnení požiadaviek, má to na neho negatívny vplyv, lebo ak je negatívne hodnotený zo strany učiteľa, je následne negatívne hodnotený zo strany seba samého – má negatívne sebahodnotenie, čo vedie ku komplexu menejcennosti, strate sebadôvery, pasivite na vyučovaní až k negatívnemu vzťahu ku učeniu. Preto by mal byť neúspešný žiak povzbudzovaný a mal by dostať pozitívnu spätnú väzbu pri každom menšom pokroku a za vynaloženú snahu. Čáp a Mareš (2007) sú toho názoru, že ak má žiak nízky prospech (dlhodobé zlé známky) a je apatický voči učeniu sa, môže to byť spôsobené žiakovým nízkym sebaaponímaním, a to najmä nízkym sebahodnotením, sebadôverou a sebarealizáciou.

3. Možnosti pozitívneho ovplyvňovania školského sebaaponímania žiaka

Na základe odborných poznatkov týkajúcich sa danej problematiky (napr. Kopřiva a kol. 2008; Cangelosi 2009; Čáp, Mareš 2007; Fontana 2014) je možné naformulovať nasledujúce odporúčania pre pedagógov v praxi, ktoré by mohli prispieť k zvyšovaniu kvality školského sebaaponímania žiakov mladšieho školského veku:

a) Otvorená diskusia medzi žiakmi, stála starostlivosť o pozitívnu sociálnu klímu v školskej triede

Tu je dôležitý učiteľ, ktorý vytvorí podmienky na otvorenú diskusiu a vyberie tému z prostredia triedy. Táto téma sa môže týkať nejakej okolnosti, ktorá sa udeje v škole (vzťahy, známky a pod.) alebo sa môže vytvoriť zošit, kde žiaci budú písať, čo ich trápi. Napr. na triednickej hodine by žiaci daný problém pod vedením učiteľa rozdelili na menšie časti a o každej časti by v kruhu diskutovali. Dôležitá je pritom schopnosť učiteľa viesť takúto diskusiu demokratickým, nie mocenským štýlom. Dôležité je, aby učiteľ bol objektívny a aby mal každý žiak možnosť vyjadriť sa k danej téme. Učiteľ môže využiť rôzne interakčné aktivity zamerané na protipredsudkovú výchovu, aktivity, vďaka ktorým by žiaci lepšie spoznali seba samého aj ostatných v školskej triede.

b) Skupinové práce – podpora spolupráce v školskej triede

Na hodinách využívať metódy podporujúce spoluprácu medzi žiakmi. Kooperácia zvyčajne navodzuje priateľskú atmosféru, navodzuje prosociálne správanie. Žiaci sa učia navzájom si pomáhať, načúvať jeden druhému, byť k sebe empatickí, pozitívne komunikovať. Kooperujúci dosiahnu často spolu viac ako každý z nich sám, každý prispeje k výkonu skupiny niečím iným. Ak žiaci pracujú vo viacerých skupinách, ktoré medzi sebou súťažia, skupiny by mali byť vzájomne vyrovnané z hľadiska sociálneho statusu jej členov aj

výkonnostnej úrovne. Učiteľ by mal dohliadnuť na to, aby sa do aktivít v rámci skupiny zapájali všetci žiaci, aby boli dodržiavané pravidlá efektívnej komunikácie a tiež pravidlá súťaženía medzi skupinami.

c) Dostatok času

Dopriať žiakom dostatok času na uvedenie si problému a jeho následné riešenie. Učiteľ nesmie očakávať zmenu zo dňa na deň.

d) Demokratická trieda

Ak chce učiteľ zistiť názory žiakov, napríklad pri voľbe zástupcu triedy či voľbe žiakov do inej triednej funkcie, môže zvoliť jednoduchú formu hlasovania. V triede je vhodné využívať interakčné aktivity, pri ktorých si žiaci môžu uvedomiť, že aj menej obľúbený žiak má určité pozitívne vlastnosti a naučia sa vnímať „inakosť“ ako niečo prínosné, nie negatívne. Učiteľ by mal žiakov zapojiť aj do tvorby pravidiel triedy, ktoré budú platiť pre všetkých členov školskej triedy. Dôležité je, aby žiaci rozumeli významu zavedenia jednotlivých pravidiel a aby chápali aj dôsledky ich nedodržiavania pre každodenné spolužitie v triede. V rámci demokratického štýlu učiteľ žiakov povzbudzuje, oceňuje ich žiaduce správanie, v prípade nežiaduceho správania používa tzv. „ja výroky“, prizýva žiakov na spoluriešenie problémov, venuje sa emóciám v triede, upozorňuje na dôsledky nežiaduceho správania.

e) Slovné hodnotenie

Niektorí učitelia pri udeľovaní známky neuvedú dôvod jej udelenia alebo zdôraznia to, čo žiak nevie a neocenia ho za to, čo vie. Potrebné je dať dôraz na pomenovanie silných aj slabších stránok a naznačenie možností ďalšieho napredovania žiaka. Učiteľ by mal ohodnotiť posun žiaka za dané obdobie a chyba by nemala byť vnímaná ako zlyhanie, ale ako motivácia k ďalšiemu učeniu sa. Dôležité je prijímať každé dieťa s rovnakou láskou a porozumením, nehodnotiť osobnosť dieťaťa, ale jeho výkon či správanie.

f) Spolupráca so školským psychológom

Je určite prínosné, ak má škola vlastného školského psychológa, ktorý by sa pravidelne stretával s triedami, kde by ich mohol psychologicky diagnostikovať a po prípadnom zistení problému ho riešiť, či už skupinovo alebo individuálne. Týmto spoločnými stretnutiami by sa žiaci mohli vyhnúť porovnávaniu a vylučovaniu z kolektívu a mohlo by to kladne ovplyvniť ich sebaponímanie. Učiteľ môže so psychológom konzultovať problémy spojené so žiakmi v jeho triede, takto získané odborné rady môžu napomôcť efektívnejšiemu riešeniu problémov.

Záver

Sebaponímanie dieťaťa je do veľkej miery závislé na názoroch rodičov, učiteľa, spolužiakov, rovesníckych skupín, teda na skúsenostiach spojených najmä s rodinným a školským prostredím. Teoretici sa zhodujú v tom, že sebaponímanie je naučené, vzniká na základe skúseností, ktoré človek získava v interakcii s okolitým svetom. Zároveň je možné sebaponímanie meniť, a to ako v pozitívnom, tak aj v negatívnom smere. Naším cieľom bolo poukázať na vplyv školského prostredia na vývin sebaponímania žiaka a ponúknuť v tomto smere odporúčania pre pedagogickú prax. Žiak je svojbytná osobnosť, ktorá sa stále vyvíja, potrebuje, aby jeho možnosti boli stále aktualizované a podnecované, až sa postupne osamostatní a prevezme svoj rozvoj do vlastných rúk. Žiak by mal byť vedený tak, aby sa z neho stala zrelá osobnosť s primeraným sebaponímaním a sebahodnotením, ktorá raz bude riadiť seba samého, bude schopná empatie a kladného vzťahu k iným ľuďom, bude zmýšľať a konať demokraticky a nie mocensky. Do akej miery toho bude žiak raz schopný, závisí najmä od kvality jeho sebaponímania. Úlohou rodiny a školy je urobiť maximum pre rozvoj „zdravého“ sebaponímania dieťaťa.

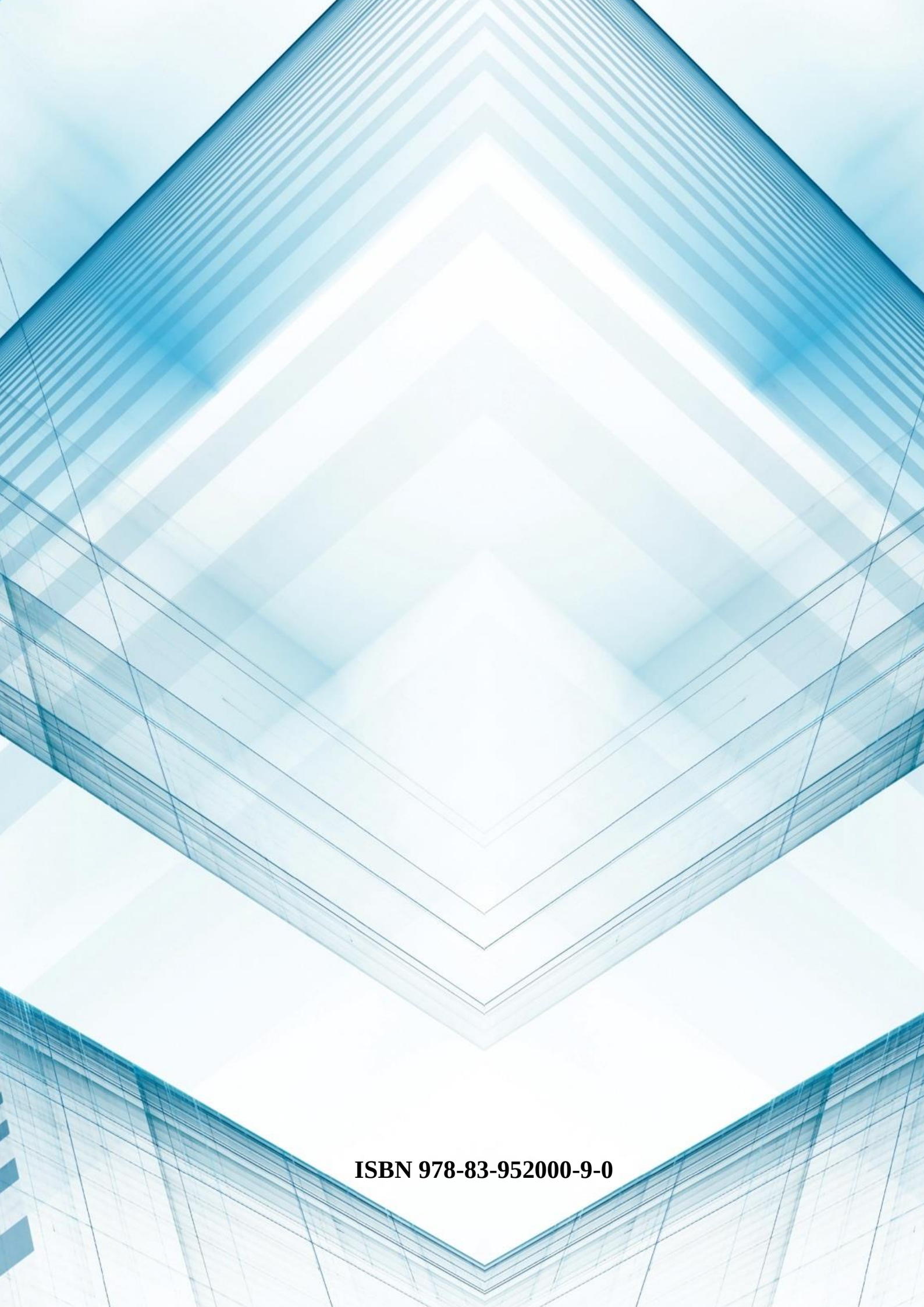
Zoznam bibliografických odkazov

- BANDURA, A., 1999. Social Cognitive Theory of Personality. In: L. A. Pervin and O. P. John, eds. *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York / London: The Guilford Press, s. 154 – 196. ISBN 1–57230–695–5.
- BLATNÝ, M. et al., 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–3434–7.
- BUSHMAN, B. J., C. A. ANDERSON, 2001. Mediaviolence and the American public. In: *American Psychologist*. Roč. 56, č. 4, s. 477 – 489. ISSN 0003–066X.
- CANGELOSI, J. S., 2009. Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–650–6.
- ČAČKA, O., 2000. *Psychologie: duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk. ISBN 80–7239–060–0.
- ČAP, J., J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–273–7.
- FONTANA, D. 2014. Psychologie ve školní praxi. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978–80–262–0741–2.
- GILES, D., 2012. *Psychologie medií*. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–3921–2.
- HARTER, S., 1996. Historical roots of contemporary issues in self-concept. In: B. A. Bracken, eds. *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley, s. 4 – 37. ISBN 978–0–471–59939–5.
- HARTL, P., H. HARTLOVÁ, 2010. *Velký pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978–80–7363–686–5.
- HELUS, Z., 2009. Dítě v osobnostním pojetí. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978–80–7367–628–5.
- HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978–80–247–4674–6.
- KONČEKOVÁ, E., 2010. *Vývinová psychológia*. 3. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978–80–7165–811–5.
- KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978–80–904030–0–0.
- KOSOVÁ, B., 2000. *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. 4. vyd. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80–8041–299–5.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2000. Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací. In: *Pedagogika* [online]. Roč. 50, č. 1, s. 56 – 64 [cit. 16. júna 2017]. ISSN 2336–2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2300&lang=cs>.
- MARKUS, H., E. WURF, 1987. The dynamic self-concept: Social psychological perspective. In: *Annual Review of Psychology*. Roč. 38, č. , s. 299 – 337. ISSN 0066–4308.
- PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80–89018–97–1.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978–80–262–0403–9.
- SCHNITZEROVÁ, E., 2003. Sebapoňatie žiakov základnej školy. In: *Pedagogické spectrum*. Roč. 12, č. 7-8, s. 55 – 62. ISSN 1335–5589.
- STAŠOVÁ, L., G. SLANINOVÁ, I. JUNOVÁ, 2015. *Nová generace: Vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978–80–7435–567–7.
- THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978–80–262–0714–6.

- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie I.: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VEREŠOVÁ, M. a kol., 2011. *Sociálna psychológia: človek vo vzťahoch*. 2. vyd. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-8133-002-5.
- ZHAO, S., S. GRASMUCK a J. MARTIN, 2008. Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. In: *Computers in Human Behaviour* [online]. Roč. 24, č. 5, s. 1816 – 1836 [cit. 20. júna 2017]. ISSN 0747-5632. Dostupné z: <http://ross.mayfirst.org/files/zhao-Identity-construction-facebook.pdf>.

Author Information:

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



ISBN 978-83-952000-9-0