



Sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference

EVROPSKÉ PEDAGOGICKÉ FÓRUM 2013
AKTUÁLNÍ POŽADAVKY PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

ročník III.

25. – 29. listopadu 2013

Hradec Králové, Česká republika

EPF

Konference byla pořádána pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (č.j. 32459/2011-30).

Honorary Patronage: Ministry of Education, Youth and Sports, The Czech Republic (no. 32459/2011-30)

Odborné sekce konference | Conference Sessions:

Česko-slovenská pedagogika | Czech-Slovak needs of Education
Pedagogika v 21. století | Pedagogy of 21st Century
Psychologicko-pedagogické souvislosti | Psychology and Pedagogy
Historická sekce vzdělávání a psychologie | History of Psychology and Pedagogy
Potřeby a výzvy dneška | Nowadays needs and challenges

Editor, úprava, realizace | Edit, Published by:

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2013
Magnanimitas, Hradec Králové, 2013

ISBN 978-80-905243-9-2

Upozornění | Warning:

Všechna práva vyhrazena. Rozmnožování a šíření této publikace jakýmkoliv způsobem bez výslovného písemného svolení vydavatele je trestné. | All rights reserved. Unauthorized duplication is a violation of applicable laws.

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661315

European Textbook Track Number (ETTN): 085-13-13023-11-1

MAGNANIMITAS Assn. International and ECONFERENCE
is a signatory of Berlin declaration on Open Access
to knowledge in the sciences and humanities.
(<http://oa.mpg.de/lang/en-uk/berlin-prozess/signatoren/>)



Proceedings of the
International Scientific Conference on

EVROPSKÉ PEDAGOGICKÉ FÓRUM 2013
ACTUAL NEEDS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

vol. III.

November 25 – 29, 2013

Hradec Králové, The Czech Republic

EPF

Obsah | Table of Contents

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA | CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

INOVACE PŘEDMĚTU CONTROLLING NA FAKULTĚ PODNIKATELSKÉ VUT V BRNĚ <i>Ondřej Žižlavský</i>	8
NAPLŇOVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ U STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY <i>Margareta Garabiková Pártlová, Miroslav Procházka, Olga Vaněčková</i>	18

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ | PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

PERSONALIZOVANÉ UČENÍ - UČENÍ BUDOUCNOSTI <i>Kateřina Kostolányová, Štěpánka Nedbalová</i>	29
MULTIKANÁLOVÁ KOMUNIKACE VE WEBCASTINGOVÝCH SYSTÉMECH <i>Milan Novák</i>	39
HOW TO TEACH WITH CASE STUDIES AT CZECH UNIVERSITIES? (DISCUSSION-MAKING CASE STUDY) <i>Kateřina Půbalová, Martina Fischerová</i>	45
GARDNER'S THEORY IN MULTIPLE INTELLIGENCES AND PUPIL'S CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN MATHEMATICS <i>Dagmar Kocichová</i>	50
RANGE OF PROBLEMS OF TEST TASKS APPLICATION IN EDUCATIONAL MEASURING SYSTEM OF QUALITY OF STUDENTS TEACHING OF «NATURAL SCIENCES» KNOWLEDGE AREA IN THE DISTANCE EDUCATION CONTEXT <i>Victor Sluchyk, Tatyana Zavgorodnya</i>	60
PRVKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PŘÍTOMNÉ V KRESBĚ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU <i>Mária Belešová</i>	65
INNOVATIVE LANGUAGE LEARNING METHODS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION <i>Aušra Stepanovienė</i>	74
EDUTAINMENT <i>Marek Šimončíč</i>	81
VYUŽITIE ROZŠÍRENEJ REALITY VO VZDELÁVANÍ <i>Dušan Blahút</i>	86
ZKUŠENOST S ROZVOJOVÝM SAFARI – POUŽITÍ HEUTAGOGIKY PRO ROZVOJ MĚKKÝCH DOVEDNOSTÍ <i>Monika Barton</i>	92

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

CHILDHOOD AND COMING OF AGE IN CONTEMPORARY CZECH LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH <i>Pavlaína Lišovská, Vlasta Řeřichová</i>	101
ZVYŠOVANIE EMPATIE PROSTREDNÍCTVOM ROLOVÝCH HIER A KOOPERATÍVNEHO UČENIA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU <i>Dominika Doktorová</i>	108

SYNDROM BURNOUT U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ <i>Tereza Ponižilová</i>	118
PSYCHOLOGICKÉ DETERMINANTY V PROCESE OSVOJOVANIA HUDOBNÝCH ZRUČNOSTÍ <i>Zuzana Rojková</i>	122
HIPOTERAPIA. SYMBOLICKÝ VZŤAH ČLOVEKA A KOŇA AKO PROSTRIEDOK PROCESU ZMENY <i>Michal Čerešník, Michaela Hanusová</i>	130
UČITEĽ A JEHO ÚLOHA PRI RIEŠENÍ SEBAPOŠKODZOVANIA ŽIAKOV <i>Štefánia Ferková</i>	136
OD DICHOTÓMIE K INTEGRÁCII. AKTUÁLNE SMEROVANIE CEZ PERSPEKTÍVU VYBRANÝCH TEÓRIÍ <i>Michal Čerešník</i>	144
VYUŽÍVÁNÍ POJMOVÝCH MAP V EDUKACI <i>Petra Vaňková</i>	150
BARIÉRY TVORIVOSTI A ICH PREKONÁVANIE <i>Zdenka Uherová</i>	158
POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES	
ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ ŽÁKŮ NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ <i>Dana Vicherková</i>	165
PROJEKT KOSTEL V NAŠÍ OBCI JAKO PŘÍKLAD REGIONÁLNÍ VÝCHOVY VE ŠKOLE <i>Anna Najšrová</i>	170
PURSUIING TALENTS IN CZECH HIGHER EDUCATION BASED ON ANALYSIS OF FUNCTIONAL MODEL IN GERMANY <i>Naděžda Petřů, Miloš Krejčí, Michal Hlavnička</i>	175
MÝTUS KRÁSY A JEHO SOCIÁLNE KONTEXTY Z ASPEKTU EMANCIPAČNEJ PEDAGOGIKY <i>Monika Rusnáková</i>	185
MOTIVACE A ZPĚTNÁ VAZBA VE VÝUCE ZÁKLADNÍCH KURZŮ MATEMATIKY NA VŠTE V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH <i>Jana Vysoká, Dana Smetanová</i>	194
UČEBNÍ TEXT PRO STUDENTY UČITELSTVÍ PŘÍRODNÍCH VĚD <i>Jindřiška Svobodová</i>	203
MULTICULTURALISM AS A PROBLEM IN THE ERA OF GLOBALIZATION <i>Daniel Wiśniewski</i>	208
NARZĘDZIA INTERNETOWE A WZROST KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH STUDENTÓW <i>Piotr Szalaśny</i>	215
MIMOŘÁDNĚ NADANÝ ŽÁK V SOUČASNÉ ŠKOLE <i>Veronika Homolková</i>	220
FILOSOFICKÁ TÉMATA V GYMNAZIÁLNÍ VÝUCE FYZIKY <i>Michal Černý</i>	227
PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS CONSIDERED IN ASPECT OF METHODS OF RAISING CHILDREN <i>Małgorzata Bereźnicka</i>	237

TRAINING WORK WITH THE GAME INTERFACE BASED ON EEG - EMOTIV EPOC HEADSET TO RETURN PATIENTS WITH LOSS OF ABILITY TO CONTROL THE LIMBS TO CONTROL COMPUTER <i>Jan Jára</i>	247
K JAZYKOVÉ PROPEDEUTICE JAKO DŮLEŽITÉ SOUČÁSTI VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ <i>Silke Gester</i>	255
MOŽNOSTI VYUŽITÍ IT VE SPECIFICKÉM PĚVECKO-EDUKAČNÍM PROCESU <i>Petr Špaček, Tereza Sedláčková</i>	263
EVALUÁCIA INTERKULTÚRNEHO NASTAVENIA EDUKAČNÉHO PROSTREDIA ŠKOLY CEZ OPTIKU PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANKÝŇ <i>Miroslava Čerešňíková</i>	268
TELESNÝ TREŠT A AGRESIVITA DIET'AT'A <i>Zofia Braňka</i>	278
INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE A ICH MIESTO V POČIATOČNEJ RECEPTÍVNEJ HUDOBNEJ VÝCHOVE <i>Oľga Pappová</i>	287
(RE)UPOWSZECHNIANIE EDUKACJI – DARMOWE INICJATYWY WOBEC ZJAWISKA KOREPETYCJI <i>Joanna Wnęk-Gozdek</i>	293
THE MECHANISMS OF EQUAL APPROACH TO STUDYING WITHOUT BARRIERS IN UNIVERSITY ENVIRONMENT FOCUSED ON THE UNIVERSITY OF OSTRAVA <i>Martin Kaleja, Eva Zezulková</i>	304

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA
CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

INOVACE PŘEDMĚTU CONTROLLING NA FAKULTĚ PODNIKATELSKÉ VUT V BRNĚ

INNOVATION OF COURSE CONTROLLING AT FACULTY OF BUSINESS AND MANAGEMENT BRNO UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

Ondřej Žižlavský

Abstrakt

Předkládaný článek popisuje základní rámec a výsledky projektu FRVŠ č. 748/2013 - Inovace předmětu Controlling. Ten byl vyvolán potřebou aktualizace celého předmětu, a to jak po obsahové, tak po metodické stránce. První část článku popisuje výchozí stav koncepce výuky předmětu Controlling. Druhá část pak seznamuje s obsahovou a metodickou inovací výuky, přičemž prostor je věnován i výčtu cílů a výstupů projektu. V závěrečné části následuje zhodnocení naplnění cílů projektu a shrnutí nejzajímavějších aktivit.

Klíčová slova: *controlling, výuka, inovace, studijní materiály, vzdělání*

Abstract

The paper presents elemental framework and results of the project FRVŠ No. 748/2013 called Innovation of the course Controlling. This project has been developed due to need for an update of the whole course with regard to its content as well as methodology used. First of all, the initial state of teaching ways is described. Innovation of the educational concept, aims and outputs of the project are depicted subsequently. Finally, a summary of the most interesting activities is presented and the aim fulfilment of the project is evaluated.

Key words: *controlling, teaching, innovation, educational materials, education*

1 ÚVOD

Projekt FRVŠ č. 748/2013 „Inovace předmětu Controlling“ byl vyvolán nutností permanentního zkvalitňování výuky budoucích vysoce kvalifikovaných odborníků v oblasti podnikových financí. Současní studenti vstupují po absolvování magisterského studia na dynamicky se vyvíjející trh práce. Proto i výuka na Fakultě podnikatelské Vysokého učení technického v Brně musí nutně reflektovat nové poznatky (stálý proces obsahové inovace), propojování teoretických poznatků s praxí, nové přístupy prezentace a rozvíjení tvůrčího potenciálu samotných studentů.

Projekt je zaměřen na inovaci předmětu Controlling, a to jak po obsahové, tak metodické stránce. Předmět Controlling je vyučován v letním semestru druhého ročníku navazujícího magisterského oboru Podnikové finance a obchod.

Základním cílem je zkvalitnění výuky tak, aby předmět co nejlépe odpovídal potřebám studentů při rozvoji znalostí v oblasti controllingu a řízení podniku. Inovovaný obsah předmětu a interaktivní výuka cvičení napomohou prohloubit znalosti a dovednosti studentů, zvýší atraktivnost tohoto předmětu a v neposlední řadě přispějí ke kvalitnějšímu pedagogickému procesu. Jedná se o jednoletý projekt realizovaný v roce 2013.

2 VÝCHOZÍ STAV PŘED ZAHÁJENÍM PROJEKTU

Fakulta podnikatelská VUT v Brně nabízí předmět Controlling v rámci navazujícího magisterského studia v oboru Podnikové finance a obchod, který je akreditován až do roku 2015. Tento dvouletý magisterský studijní program je organizován formou prezenčního i kombinovaného studia. Základem studia je báze předmětů z oblasti podnikového finančního řízení, účetnictví, controllingu, bankovníctví a pojišťovnictví. Studenti se dále specializují v rámci volitelných předmětů, které umožňují získat hlubší znalosti ve zvolené oblasti. Cílem programu je výchova vysoce kvalifikovaných pracovníků se širokým rozhledem v oblasti financí a obchodu podnikové i bankovní sféry, s rozhledem podloženým kvalitní znalostí základních teoretických disciplín i specifickými praktickými znalostmi a dovednostmi. Studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce a rozprava ze širšího základu oboru.

Předmět Controlling je povinným předmětem, vyučovaným v letním semestru druhého ročníku. Tento předmět má časovou dotaci 2+1 hod., tj. každý týden proběhne dvouhodinová přednáška, ale dvouhodinové cvičení jsou jednou za 14 dní (na Fakultě podnikatelské se rozvrhuje výuka po dvou hodinách) při desetitýdenním semestru pro závěrečné ročníky. Účast na přednáškách je nepovinná, ale žádoucí, neboť přednášky, cvičení a nutné průběžné individuální studium literatury se vzájemně doplňují. Účast na cvičení je povinná. Předmět je ukončen zápočtem a zkouškou a je oceněn 5 kredity.

Kombinovaná forma výuky předmětu Controlling probíhá ve 4 pětihodinových blocích. Jejich náplň se snaží obsáhnout stejnou úroveň a množství předávaných informací jako prezenční forma. Z pohledu časové dotace klade samozřejmě kombinovaná forma výuky větší důraz na samostudium. Syllabus stávajícího předmětu je následující:

Struktura přednášek:

- 1 Podstata a úkoly controllingu. Controlling jako podsystém řízení podniku. Controllingové funkce.
- 2 Operativní controlling (vč. plánování, rabat, vícestupňové výpočty příspěvku ke krytí fixních nákladů a tvorbě zisku).
- 3 Operativní controlling (informační zabezpečení manažerů, flexibilní plán nákladů, analýza odchylek, kontrola).
- 4 Operativní controlling (zpráva controllera; řízení nápravných opatření k plnění cílů stanovených plánováním, vč. hodnotové analýzy).
- 5 Strategický controlling (nutnost a zvláštnosti).
- 6 Strategický controlling (plánování).
- 7 Strategický controlling (informační zabezpečení manažerů, analýza a kontrola, stálé řízení potenciálu, řízení nápravných opatření k plnění cílů).
- 8 Finanční controlling.
- 9 Controlling výzkumu a vývoje.
- 10 Shrnutí. Opakování.

Struktura cvičení:

- 1 Vysvětlení způsobu práce, podmínek udělení zápočtu. Výpočty analýzy bodu zvratu při plánování.

- 2 Výpočty analýzy bodu zvratu při plánování. Vícetupňové výpočty příspěvku ke krytí fixních nákladů a tvorbě zisku.
- 3 Test 1. Flexibilní plán nákladů nákladového střediska a jeho plnění.
- 4 Analýza odchylek.
- 5 Test 2. Opakování, udělení zápočtu.

3 INOVOVANÁ KONCEPCE VÝUKY PŘEDMĚTU CONTROLLING

3.1 Cílová skupina

Primární cílovou skupinou projektu jsou studenti magisterského studijního programu Ekonomika a management (N6208), studijního oboru Podnikové finance a obchod (6208T090). Předmět Controlling je vyučován pro tyto studenty jako předmět povinný v letním semestru 2. ročníku. Výuka probíhá formou přednášek a cvičení v rozsahu 2+1 hodiny týdně. V roce 2013 si tento předmět zapsalo 100 studentů. V současné době je v prvním ročníku oboru Podnikové finance a obchod obdobný počet studentů. Lze tedy předpokládat, že v roce 2014 si předmět Controlling zapíše cca 100 studentů.

Navíc je tento předmět volitelný i pro ostatní magisterské obory Fakulty podnikatelské VUT v Brně (např. pro studenty magisterského studijního programu Ekonomika a management (N6208), studijního oboru Účetnictví a finanční řízení podniku (6208T117), jakožto i ostatních fakult univerzity, proto může být reálná návštěvnost vyšší.

3.2 Cíl řešení

Hlavním cílem projektu je inovace struktury předmětu zdůrazňující současné trendy v oblasti controllingu. Tento cíl bude konkrétně naplněn ve formě nového učebního textu (skript), v němž budou zařazeny navržené a inovované pasáže probírané problematiky. Interaktivní přístup k výuce cvičení posílí atraktivitu předmětu, vlastní tvůrčí aktivity studentů, jejich samostatný přístup ke studiu a stimulaci k dalšímu rozvoji.

Hlavní cíl je plněn prostřednictvím specifických cílů:

- Obsahová inovace přednášek a cvičení v návaznosti na aktuální změny a trendy.
- Vytvoření nových studijních materiálů, především nových skript. Tato skripta by měla co nejvíce podporovat samostatnou práci studentů, jejich vlastní aktivitu, a zároveň v nich vzbudit další zájem o studovanou problematiku.
- Zpracování interaktivních aplikací pro elektronickou tabuli, která budou používána během cvičení při řešení praktických problémů controllingu.
- Využití e-learningu ke sdílení aktuálních informací, studijních materiálů a komunikaci se studenty. Vybrané přednášky budou doplněny o interaktivní elektronické moduly, které prohloubí získané znalosti, umožní procvičení konkrétních situací s okamžitou zpětnou vazbou a s doporučením nejvhodnějšího řešení dané situace.
- Další rozvíjení kompetencí učitele pro výuku (konzultace s kolegy na jiných ekonomických fakultách v ČR, konzultace s odborníky z praxe apod.).
- Zakoupení další doplňkové studijní literatury do fakultní knihovny.

3.3 Způsob řešení

Samotné řešení projektu probíhá v následujících etapách:

- Analýza obsahu a metod výuky předmětu: ke zjištění současného stavu bude provedena obsahová analýza karet předmětu, sylabů a dalších veřejně přístupných materiálů k výuce podobného předmětu controllingu na vysokých školách v ČR i zahraničí.
- Konzultace na vybraných vysokých školách v ČR týkající se inovované struktury předmětu, obsahu studijních textů a formy/metodiky výuky.
- Inovace struktury a obsahu přednášek a cvičení: nová karta předmětu (viz Sylabus předmětu).
- Rešerše relevantní odborné literatury v knihovnách za účelem získání kvalitních zdrojů pro přípravu aktualizace studijního textu a podkladů pro výuku.
- Tvorba aktualizovaného studijního textu: zpracování získaných poznatků do učebního textu.
- Oponentura studijního textu.
- Závěrečná korektura studijního textu.
- Vydání skript a tvorba e-learningové podpory.
- Tvorba interaktivních aplikací pro elektronickou tabuli.

3.4 Konkrétní výstupy

Konkrétním výstupem projektu je inovovaná struktura předmětu aktualizovaná podle současných klíčových témat (jako např. risk controlling, strategický controlling dalšího rozvoje podniku, controlling výzkumu a vývoje, širší pojetí analýzy odchylek, moderní metody rozpočtování aj.) a interaktivní podporu výuky. Výstupy projektu lze rozdělit do dvou skupin:

1 Nemateriální výstupy:

- Inovovaný obsah přednášek a cvičení, metodická inovace výuky na cvičeních s cílem podpory tvůrčí aktivity studentů.
- Dalším výstupem může být vzbuzený zájem o problematiku controllingu ze strany studentů a další kvalifikace vyučujícího/řešitele i prezentace výsledků práce na konferencích, případně konzultacích v České republice.

2 Materiální výstupy:

- Aktualizované učební texty. Na Fakultě podnikatelské VUT v Brně sice existují skripta pro daný předmět z roku 2006, ale je naprosto nezbytné provést jejich aktualizaci podle nejnovějších trendů v oblasti controllingu a finančního řízení podniku, případně doplnit je o nová témata. V oblasti strategického controllingu půjde o controlling dalšího rozvoje podniku, rizikový controlling, analýza okolí podniku a řízení hybných faktorů rozvoje podniku. Operativní controlling bude rozšířen o detailnější přístup k analýze odchylek (odchylky v absolutních hodnotách, problematiku zjišťování příčin odchylek), vyhledávání úzkých míst podniku, problematiku cílového zaměření informací pro manažery (reporting, manažerský informační systém). Bude rovněž přepracováno pojetí controllingu

výzkumu a vývoje se zaměřením na projektový přístup a využití systémů řízení a měření, jako např. Balanced Scorecard. Doposud tuto činnost nahrazovaly powerpointové prezentace.

- Nové interaktivní aplikace pro elektronickou tabuli, jež budou využívány na cvičeních při řešení příkladů praktických problémů controllingu. Tyto aplikace přispějí k rozvíjení samostatnosti a aktivního přístupu studentů k výuce.
- E-learningová podpora výuky obsahující další studijní materiály k daným tématům, diskuzní blogy a kontrolní testy.
- Konkrétním výstupem bude i upravená karta předmětu vystavená v informačním systému VUT v Brně.
- Dalším materiálním výstupem bude nově nakoupená doplňující literatura pro výuku předmětu Controlling, která bude dostupná v knihovně Fakulty podnikatelské VUT v Brně.

3.5 Inovovaná struktura předmětu

Hlavní změnou je aktualizace a obohacení obsahu předmětu o vybraná klíčová témata, zejména o rozšíření strategického a operativního controllingu, větší důraz na inovace podniku (controlling výzkumu a vývoje), co by klíčového faktoru rozvoje. Konkrétní změny v náplni výuky jsou označeny tučnou kurzivou. Dále pak dojde k metodické inovaci výuky cvičení, kdy budou řešeny praktické příklady controllingu za pomoci elektronické tabule.

Zařazení předmětu: 2. ročník, letní semestr, studijní obor Podnikové finance a obchod – prezenční i kombinované studium (povinný předmět); 2. ročník, letní semestr, studijní obor Účetnictví a finanční řízení podniku – prezenční studium (volitelný předmět).

Časová dotace: 2+1 (dvě hodiny přednášek a jedna hodina cvičení týdně), 10títýdenní semestr

Ukončení: zápočet, zkouška

Struktura přednášek:

- Struktura předmětu. Organizace studia a zkoušek. ***Informace o e-learningové podpoře výuky a interaktivní výuce na cvičení.*** Podstata a úkoly controllingu. Podklady pro controlling. Controlling jako podsystém řízení podniku. Controllingové funkce. ***Controller v podniku – aktualizace postavení v podniku.***
- Operativní controlling: ***manažerské účetnictví a podnikové plánování, systém rozpočtování, roční plánování*** (vč. sestavení ročního plánu, rabat, víceetapňové výpočty příspěvku ke krytí fixních nákladů a tvorbě zisku). ***Aktualizace vymezení požadavků na systém controllingu.***
- Operativní controlling: informační zabezpečení manažerů, flexibilní plán nákladů, analýza odchylek, kontrola.
- Operativní controlling: ***moderní systémy rozpočtování - Activity Based Budgeting, Advanced Budgeting: Better a Beyond.*** Řízení nápravných opatření k plnění cílů stanovených plánováním, vč. hodnotové analýzy. Zpráva controllera – ***reporting.*** ***Konkretizace strategií a jejich dovedení do operativy.***
- ***Strategický controlling: víceleté plánování (souvislosti mezi strategickým, víceletým a ročním plánem). Vývoj a realizace strategií. Vybrané nástroje strategického controllingu. Analýza rizik metodou RIPRAN***

- Strategický controlling: informační zabezpečení manažerů, analýza a kontrola. Stálé řízení potenciálu. Řízení nápravných opatření k plnění cílů.
- **Strategický controlling: doporučené postupy zavedení controllingu, zařazení controllingu do podnikové hierarchie, proces controllingu, příklady z praxe.**
- Finanční controlling: **pojetí a funkce finančního controllingu, nástroje, finanční kontrola. Vytváření finančních strategií.**
- Controlling výzkumu a vývoje: **vymezení inovací, inovační proces, efekty inovací. Controlling inovací - projektový přístup, finanční vs. nefinanční ukazatele, soustavy (Balanced Scorecard aj.).**
- Shrnutí. Opakování. Předtermín (poslední týden je tradičně využíván pro možnost složení zkoušky pro vybrané nejlepší studenty v předtermínu).

Struktura cvičení:

- Vysvětlení způsobu práce, interaktivní podpory a práce s elektronickou tabulí, podmínek udělení zápočtu. Výpočty analýzy bodu zvratu při plánování.
- Vícetupňové výpočty příspěvku ke krytí fixních nákladů a tvorbě zisku.
- Test 1. Flexibilní plán nákladů nákladového střediska a jeho plnění.
- **Analýza odchylek v oblasti nákladů a tržeb.**
- Test 2. Opakování, udělení zápočtu.

3.6 Přínos k rozvoji Fakulty podnikatelské VUT v Brně

Projekt přispívá k dalšímu zpřístupnění předmětu Controlling studentům druhého ročníku navazujícího magisterského studijního oboru Podnikové finance a obchod i dalších oborů a fakult VUT v Brně, rozvoji jejich vlastní tvůrčí aktivity a samostatného přístupu ke studiu.

Přínosy lze dále spatřovat ve zkvalitnění výuky, studijních materiálů a v neposlední řadě v aktivnějším zapojení studentů do výuky a jejich komplexnější průpravě. Samostatnost, schopnost diskuse (založené na vhodné argumentaci, která se opírá o věcné znalosti) a propojování teoretických poznatků s praxí – to vše je třeba u studentů v maximální možné míře podporovat. Díky těmto aktivitám by se měla zvýšit připravenost studentů pro úspěšné uplatnění se na trhu práce s následným pozitivním dopadem na prestiž Fakulty podnikatelské VUT v Brně.

Projekt rovněž přispívá k naplňování klíčových priorit a cílů Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a další tvůrčí činnosti Fakulty podnikatelské VUT v Brně na období 2011 až 2015 zejména v oblasti:

- Kvality a relevance (bod 2.1): zvyšování kvality a konkurenceschopnosti studijních oborů, rozšiřování nabídky volitelných předmětů.
- Progresivních forem a metod vzdělávání (bod 2.1.4): systematické rozvíjení elektronické podpory studia, využívání elektronického způsobu komunikace vyučujících se studenty, využívání interaktivních prvků výuky a jejich výstupů pro další zkvalitnění výuky.

V rámci řešení projektu je naplánováno rozvíjení kompetencí učitele/řešitele pro výuku (prostřednictvím navázání nových kontaktů a výměnou zkušeností s kolegy na jiných ekonomických fakultách a odborníky z praxe; účasti na odborných školeních vedených představiteli firemních a finančních institucí).

Učební texty, které vzniknou v rámci projektu, budou k dispozici i studentům ostatních studijních oborů. To přispěje k širšímu povědomí a většímu porozumění tohoto předmětu. Projekt dále umožní vývoj a využití moderních interaktivních pedagogických pomůcek při výuce cvičení. Skripta, jako součást fondů veřejných knihoven v ČR, mohou být využita pedagogy a studenty jiných vysokých škol.

4 ZÁVĚR

Kontrola cílů:

Obsahová inovace přednášek a cvičení v návaznosti na aktuální změny a trendy

Byla vytvořena inovovaná struktura předmětu odpovídající aktuálním potřebám a trendům (viz podkapitolu 3.5).

Vytvoření nových studijních materiálů, především nových skript

V současné jsou dokončována kompletně nová skripta zahrnující aktuální trendy v controllingu. Skripta jsou sestavena na základě nejnovějších odborných publikací a to jak monografií a odborných knih, tak i odborných časopisů a článků. Hlavní oblasti, které skripta pokrývají, jsou následující:

- Úvod do controllingu – pojem controlling a jeho význam; historie controllingu ve světě i České republice; filozofie, cíl a funkce controllingu; osoba controllera; začlenění controllingu v organizaci podniku; základní požadavky na systém controllingu; aplikace a přínosy controllingu v praxi.
- Operativní controlling – operativní plánování a rozpočet; vybrané nástroje operativního controllingu (analýza ABC-XYZ, analýza kritických bodů, systémy kalkulací nákladů a výnosů, analýza rabatu, moderní metody kalkulací); analýza a kontrola; analýza odchylek a řízení nápravných opatření.
- Finanční controlling – vymezení a funkce finančního controllingu; nástroje finančního controllingu (externí a interní finanční analýza, finanční plánování a kontrola.
- Strategický controlling – přechod k víceletému plánování; strategický versus operativní controlling; úkoly a nástroje strategického controllingu (analýzy odvětví, prostředí, potenciálů, portfolia a citlivosti, metoda plánování scénářů, model nadšení zákazníka, analýza a řízení rizik pomocí RIPRAN, Balanced Scorecard).
- Informační zabezpečení controllingu – informační systém podniku v kontextu potřeb controllingu, reporting.

Takto vytvořená skripta, jakožto součást fondů veřejných knihoven v ČR, mohou být využita pedagogy a studenty jiných vysokých škol.

Zpracování interaktivních aplikací pro elektronickou tabuli

Dle předem definovaných výstupů vznikla výuková opora seminářů pro interaktivní tabuli. Tato aplikace byla vytvořena v programu ActivStudio Professional Edition v3, jehož licenci vlastní Fakulta podnikatelská VUT v Brně. Vzhledem k pracnosti a omezeným technickým možnostem programu vznikla tato opora pouze pro vybrané pilotní semináře. Hlavní přínos lze spatřovat ve snadnějším zapojení studentů do výuky, zvýšení jejich pozornosti a z toho plynoucí větší efektivitu výuky. Pokud se v nadcházejícím semestru nové opory osvědčí a budou studenty kladně přijata, bude i nadále probíhat jejich aktualizace a tvorba pro kompletní obsah seminářů.

ActivInspire - Studio

File Edit View Insert Tools Help Unkilled controlling cviko fin * Page 3 of 9 Best Fit

Notes Drawer

Postup:
Přetažením doplňte
výsledek do správného
políčka

V druhé části:
Klepnutím na text
odchylka tržeb
absolutně, příp.
odchylka tržeb v
procentech se zobrazí
výsledek.

Úkol č. 1

Tržby plán [Kč] Tržby skutečné [Kč]

	Tržby plán [Kč]	Tržby skutečné [Kč]		
Výrobek A			11000	11000
Výrobek B			34100	15000
Výrobek C			11440	28890
Celkem			6450	8100

a) odchylka tržeb absolutně = ?

b) odchylka tržeb v procentech = ?

ActivInspire - Studio

File Edit View Insert Tools Help Unkilled controlling cviko fin * Page 8 of 9 Best Fit

Page Drawer

Úkol č. 6

Celková odchylka tržeb absolutně

Vliv odchylky množství a struktury
sortimentu na odchylku tržeb

Vliv odchylky cen na
odchylku tržeb

Z toho:

Vliv odchylky množství
na odchylku tržeb

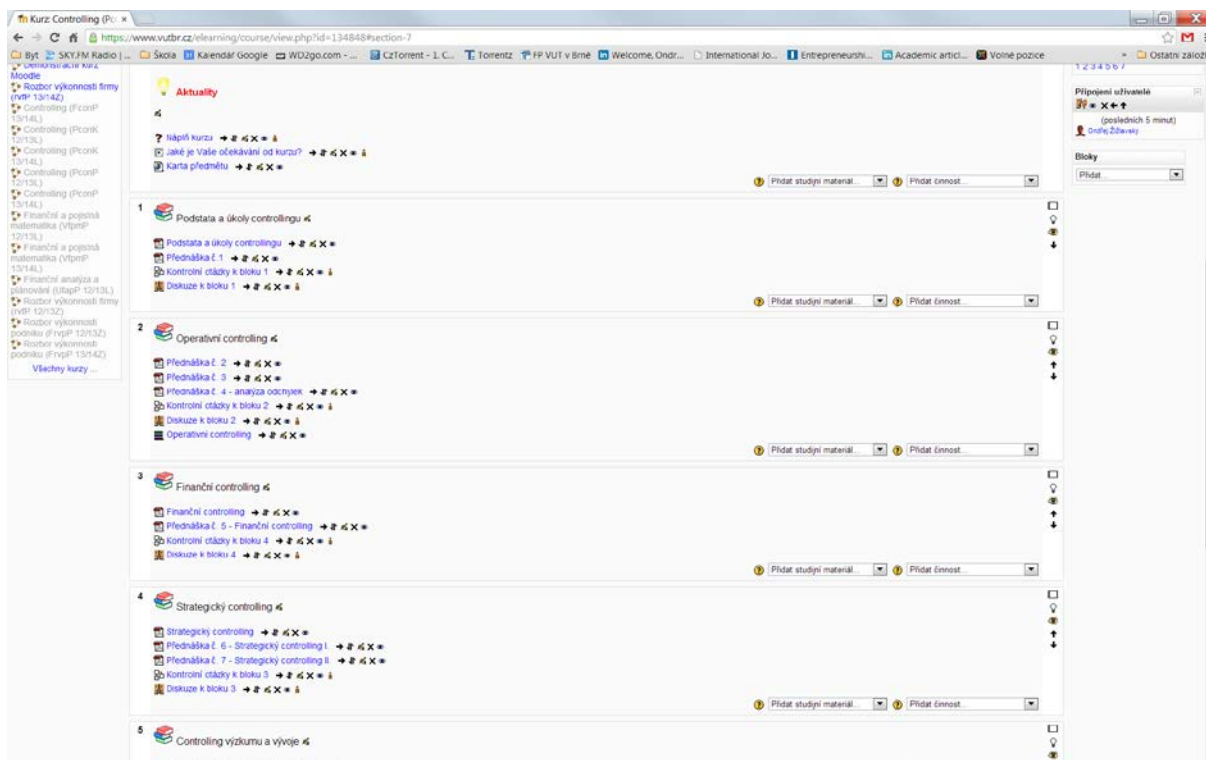
Vliv odchylky struktury
sortimentu na odchylku tržeb

5210	-300
5510	3095,36
	2414,64

Obrázek 1 Ukázka připravené aplikace pro interaktivní tabuli

Využití e-learningu

Byl vytvořen kurz v rámci centrálního e-learningu Vysokého učení technického v Brně (Moodle v1.9.5+). Kurz umožňuje sdílení aktuálních informací (jak samotnými studenty, tak i vyučujícím), studijních materiálů a komunikaci se studenty. Dále obsahuje kontrolní testové otázky k jednotlivým klíčovým kapitolám. Rovněž jsou zde připraveny ankety, aby se studenti mohli vyjádřit např. k organizačním záležitostem (volba termínu zápočtových písemek, rozdělení do pracovních skupin atd.).



Obrázek 2 Ukázka připraveného e-learningového kurzu

Další rozvíjení kompetencí učitele pro výuku

Během řešení projektu byly podniknuty služební cesty, které byly využity ke konzultacím s kolegy na jiných ekonomických fakultách v České republice a návštěvám knihoven.

Zakoupení studijní literatury do fakultní knihovny

Z rozpočtu projektu byla zakoupena následující odborná literatura, která bude přímo využita pro výuku, její doplnění a rozvíjení.

KERZNER, Harold. *Project management: a systems approach to planning, scheduling, and controlling*. 11th ed. Hoboken: Wiley, 2013, 1264 s. ISBN 978-1-118-02227-6.

KERZNER, Harold. *Project management: case studies*. 4th ed. Hoboken: Wiley, 2013, 690 s. ISBN 978-1-118-02228-3.

PAVLÍKOVÁ, Alena et al. *Finanční řízení v praxi*. Vyd. 1. Praha: Alena Pavlíková, 3x3, 1998, 467 s.

Sbírka příkladů z controllingu s řešením. Vyd. 6. Praha: Controller-Institut, 2011, 47 s.

Takto inovovaný předmět přispěje ke komplexnímu chápání probírané problematiky a efektivněji osvětlí probíranou látku studentům. Předpokládá se alespoň tříletá udržitelnost projektu. Studijní obor Podnikové finance a obchod je akreditován až do roku 2015 a obor Účetnictví a finanční řízení podniku dokonce až do roku 2016. Vytvořený studijní materiál, interaktivní podklady pro elektronickou tabuli a další studijní podklady budou dostupné prostřednictvím e-learningu VUT v Brně. Aktualizované učební texty se budou využívat nejméně 3 roky (podle standardu na Fakultě podnikatelské VUT v Brně).

Použitá literatura

1. FAKULTA PODNIKATELSKÁ VUT V BRNĚ. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, inovační a další tvůrčí činnosti Fakulty podnikatelské VUT v Brně na období 2011-2015* [on-line]. [cit. 2013-10-20]. Dostupný z: <http://www.fbm.vutbr.cz/attachments/031_DL2011_150001.pdf>.

Výzkumný projekt

Článek vznikl za finanční podpory projektu FRVŠ č. 748/2013 s názvem „Inovace předmětu Controlling“.

Kontaktní údaje

Ing. Ondřej Žižlavský, Ph.D.

Vysoké učení technické, Fakulta podnikatelská

Kolejní 2906/4, 612 00 Brno

Tel: 541 143 707

email: zizlavsky@fbm.vutbr.cz

NAPLŇOVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ U STUDENTŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

FULFILMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SOCIAL EDUCATION STUDENTS

Margareta Garabiková Pártlová, Miroslav Procházka, Olga Vaněčková

Abstrakt

Příspěvek popisuje rozličná obsahová pojetí kompetencí sociálního pedagoga. Autoři si všímají této profese v kontextu sociální pedagogiky, širokého oboru se společným zájmem i obsahově se překrývajícími koncepcemi. V české praxi jsou kompetence sociálního pedagoga orientovány především pro uplatnění v různých oblastech sociální práce specificky zaměřených na děti a mládež a na rodinu. Nevyužita je zatím oblast školství, která sociálním pedagogům nabízí prostor pro přímou výchovnou a preventivní práci. Příspěvek je doplněn zkušenostmi s přípravou sociálních pedagogů na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity a představeny jsou výsledky výzkumné sondy realizované ve spolupráci se studenty tohoto oboru.

Klíčová slova: sociální pedagogika, sociální pedagog, kompetence, profesní kompetence

Abstract

The paper delimits various approaches to competences and workload of a social pedagogue. Authors of the paper depict the profession within the framework of social pedagogy as a science of broad coverage and mutually overlapping concepts. The competences of a social pedagogue within the limits of Czech experience are mostly oriented towards various domains of social work, targeting mainly children, youth, and family work. Education and schooling remains a largely unexploited domain, although there is space for social pedagogues to use for both direct education and preventive programmes. The paper is amended with academic experience of preparing social pedagogues for field work, as it is carried out at the Faculty of Pedagogy at Jihočeská univerzita. We also present results of research in cooperation with students of the aforementioned study programme.

Key words: social pedagogy, social pedagogue, competence, professional competence

1 ÚVODEM

Sociální pedagogika je disciplína i vysokoškolský studijní obor, jež se po změně společenských podmínek u nás i ve střední Evropě setkává s velkým zájmem. Objektivní potřeba sociální pedagogiky v České republice byla dána společenskou poptávkou po odbornících, kteří by dovedně nalézali odpovědi na problémy, jež se začaly zhusta objevovat v 90. letech 20. století. Sociální pedagogika od té doby u nás prošla velmi složitým a pestrým vývojem, čerpala inspiraci z tradic filozofického, sociologického a pedagogického myšlení, sytila se názory z nových pokusů o vymezení role výchovy i z příkladů praxe pomoci druhým. Obor měl a má mnoho inspiračních zdrojů a možná i proto dosud neexistuje jeho jednotné vymezení. Tak se sociální pedagogika profiluje svébytným způsobem, existují různé národní tradice a školy a současně v jejich rámci se vyskytují rozdílná pojetí obsahu oboru. Tato názorová pestrost se logicky odráží i v chápání profese sociálního pedagoga.

V tomto příspěvku chceme především připomenout, že v praxi se sociální pedagog ocitá mezi dvěma potenciálními poli působnosti. Na jedné straně se jedná o sociálně pedagogickou práci v mezích sociálního poradenství a sociální intervence, na druhou stranu bývá tato profese spojována s oblastí vychovatelství a jsou jí svěřovány dokonce též úkoly ve vazbě na realizaci opatření v oblasti primární prevence. K pojetí profese sociálního pedagoga přispěli především Kraus (2000, 2008), Klíma (1993), Bakošová (2008), Határ (2009), Procházka (2012) aj. V následujícím výkladu budeme stručně charakterizovat pohledy na problematiku kompetencí, které jsou pro sociálního pedagoga podstatné.

1.1 Kompetence v obecném pojetí

Pojem „kompetence“, který pochází z francouzského slova „compétence“, můžeme považovat oprávněně za jeden z nejfrekventovanějších pedagogických pojmů posledních dvou desetiletí; problematikou profesních kompetencí se ale výzkumy zabývaly již v 50. - 60. letech 20. století. Rozdíl můžeme ovšem vidět cílech výzkumu, kdy výzkumníci v tehdejší době vycházeli tzv. „osobnostního paradigma, kdy se v duchu psychometrické tradice zjišťovalo, které osobnostní charakteristiky učitele ovlivňují jeho úspěch. V 80. letech se rozvíjejí výzkumy v tzv. procesuálně produktovém paradigmatu, v nichž se analyzuje vliv jednotlivých vzorců chování a dovedností učitele na definované indikátory žákovy chování (výkonu). Novinkou 90. let je tzv. expertní paradigma, které chápe učitele jako kompetentního experta, jehož jednání je založeno na profesních znalostech“. Janík (2005, s. 12) Z toho vyplývá i jasný posun ve zkoumané problematice. Než dojdeme k předložení jednotlivých definic pojmu kompetence z aktuálního období, je dobré upozornit, že převážně v anglicky mluvících zemích se v 70 - 80. letech minulého století používalo více než pojmu kompetence, pojem „knowledge“, tento pojem byl i v těchto zemích posléze nahrazen pojmem kompetence.

Při hledání optimální definice pojmu profesní kompetence nalezneme v odborné literatuře různé termíny: „*učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesionální kompetence, kompetence učitele, při čemž není zcela jasné, zda jde o synonyma či nikoliv.*“ Janík (2005, s. 12) Janík poukazuje ve své publikaci na zásadní problém, že pojem kompetence působí v českém prostředí dosti neostře. Doslova mluví o tzv. „*neostrosti pojmu*“. V případě, že se zaměříme například na obsahovou stránku pojmu profesní kompetence učitele, dostáváme se do situace, kdy se některé definice pojmu kompetence překrývají, některé se zase zaměřují na přesný výčet vlastností. Spolu s Janíkovým tvrzením, že pojem kompetence je v českých odborných publikacích neostří, se přikláníme i k jeho dalšímu názoru, že pojem kompetence je nadužívaný a někdy i obsahově přesycený, neboť „*ve snaze postihnout strukturu kompetence se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice (např. talent)*“ Janík (2005, s. 12) Naleznout výstižnou definici je opravdu velice složité. Předestřené definice pojmu kompetence či profesní kompetence by měly čtenáře vést především k zamyšlení a utvoření si vlastního názoru na daný problém.

Základní definici pojmu „kompetence“ lze nalézt v pedagogickém slovníku, kde autoři pojem definují takto: „*jde o soubor profesních a osobnostních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ Průcha (2001, s. 132). Dle Perrenouda, který při definování pojmu kompetence využívá jako stěžejní slovo „schopnost“, pak kompetence vyjadřují „*schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně.*“ Perrenoud (1997, s. 12) Další

autorka, která zastává podobný názor na pojem kompetence jako Perrenoud, pak kompetence definuje takto: „kompetence učitele vymezujeme jako otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě. Vašutová (2004, s. 92) Každá kompetence dle J. Vašutové má být rozvojeschopná a vzniká v dlouhodobém procesu:

- „teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia a učitelská praxe),
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy),
- reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství, vzdělávání a v potřebách společnosti vč. Trhu práce),
- sebereflexí a sebezdokonalováním.“ Vašutová (1992, s. 59)

1.2 Kompetence sociálního pedagoga

Respekt a potřebnost každé profese je skryta v pojetí profesionality jejích nositelů, v postižení jejich schopnosti zvládat svou roli a udržet si adekvátní sociální status. Profesi sociálního pedagoga jsme již charakterizovali jako velmi široký komplex odborných interdisciplinárních znalostí, spojených vždy s realizací určitých preventivních, intervenčních a výchovných činností, které přinášejí akcent na etické a osobnostní kvality sociálního pedagoga a na jeho přirozenou autoritu. Budeme-li chtít přesněji popsat profesi sociálního pedagoga, využijeme zde spojení pojmu *profesní kompetence* s pokusem o průnik do charakteristiky *profesní kvality*. Pojem *profesní kompetence* zahrnuje široký soubor podmínek a předpokladů pro jejich naplnění. Nejčastěji do tohoto pojmu začleňujeme znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v originální kombinaci sociální pedagogové uplatňují při své činnosti. Výčet těchto činností se neustále vyvíjí, závisí na proměně trhu práce, na společenské potřebě i na legislativním zázemí. V následujícím přehledu uvádíme popis kompetencí rozčleněný do jednotlivých profesních oblastí. Ty obsahují dále dílčí činnosti orientované na řešení specifických úkolů a problémů v praxi.

Oblast interpersonálního pomáhání

Tuto oblast vnímáme jako velmi zásadní. Sociální pedagogové musí být připraveni používat základní pomáhající dovednosti, např. nedirektivní řízení rozhovoru, zvládání technik dotazování, aktivní naslouchání, zachování poradenského přístupu atd. Dílčí činnosti a kompetence rozdělujeme do následujících podoblastí:

- způsobilost poskytovat odbornou pomoci na základě vědomostí z pedagogiky, z psychologie a dalších souvisejících společenských věd, schopnost porozumět především individuálním a rodinným vzorcům chování,
- způsobilost získávat a analyzovat klientovy informace a odhalit v nich podstatu problémů i klientův osobnostní a sociální potenciál pro řešení jeho situace,
- způsobilost poradit, pomoci řešit problém nebo se zabývat řešením klientových konfliktů na základě vytvořeného profesionálního vztahu,
- způsobilost aplikačně používat etický kodex s uvědoměním si vlastních osobních hodnot a působení konfliktních hodnot a různých etických dilemat člověka,
- způsobilost pomáhat rizikovým populačním skupinám, pracovat s menšinami a různorodou klientelou na základě chápání diferencí v hodnotách a názorech jednotlivců i populačních skupin a vnímat jejich etnickou, kulturní, genderovou a mentální souvislost.

Oblast plánování a udržování případu

Tato oblast zahrnuje administrativní a metodické činnosti, využitelné v přípravě případových materiálů. Důležitá je zde schopnost koordinace dalších sociálních služeb, vytváření nástrojů pro monitorování a hodnocení pokroků v řešených případech, sjednávání případových konzultací a nezbytné zajištění kompletní administrativy vyžadované pro záznam případu.

K činnostem se váže:

- způsobilost pro plánování času a monitorování služeb,
- manažersko-poradenské přístupy k řízení postupů realizace případu,
- koordinování služeb různých organizací klientům,
- vytváření a uchovávání případových záznamů a zpráv,
- využívání moderní informační technologie pro vedení dokumentace o klientech a o prováděných šetřeních.

Oblast individuální a rodinné pomoci

Do této oblasti jsme zahrnuli klíčové rozhodovací postupy. Sociální pedagog v rámci přímé praxe musí být schopen učinit rozhodnutí a zvolit jasně definované formální způsoby nebo modely pomoci jedincům či rodinám. Tyto kompetence se váží na schopnost:

- provést sociálně pedagogické vyhodnocení případu, tedy odhalit vztah mezi výchovou, fungováním jedince a jeho sociálním prostředím,
- vybrat ve vazbě na konkrétní parametry sociálního prostředí metody individuální nebo rodinné pomoci.

Oblast poradenství v rámci systému sociálního zabezpečení

V rámci přímé praxe s klienty musí být sociální pedagog vybaven informacemi o systému sociálního zabezpečení, o síti sociálních služeb, o spektru aktuálních sociálních programů, o současné legislativě, předpisech a směrnicích platných v těchto oblastech. Musí být podpořena jeho schopnost se učit a tedy vyhledávat další informační zdroje a sledovat změny v uvedených oblastech.

Oblast týmové práce

Základem úspěchu v každé profesi jsou dnes předpoklady pro efektivní týmovou spolupráci, u sociálního pedagoga se orientace na tým prosazuje v široké paletě činností. Jde například o způsobilost komunikovat se spolupracujícími organizacemi, o schopnost participace na individuálních či skupinových setkáních, na kolektivních rozhodnutích a na řešení organizačních problémů, jedná se též o posilování dovedností spolupracovníků činit rozhodnutí a řešit problémy, posilování interdisciplinární spolupráce s jinými odborníky.

Oblast posouzení rizik a změny služeb

Široké spektrum činností a velká proměnlivost charakteru řešených případů vede nutně k důrazu na analytické schopnosti, půjde například o utváření schopnosti posoudit naléhavost, efektivitu, následky či rizika poskytovaných služeb (poradenství, pomoci), o schopnost zvážit vhodnost ukončení těchto služeb, provést změny sociálních služeb či řešení problematiky konfliktních či nespolupracujících klientů. Kompetence se váže např. na:

- způsobilost ve využívání technik hodnocení sociálně pedagogické práce,
- způsobilost ve využívání postupů krizové intervence.

Oblast komunikace při vyjednávání a řešení sporů

Sociální pedagog bude často vstupovat do problémových vztahů (v rodině, ve škole), musí být proto schopen identifikovat, hodnotit a řešit spory s využitím metod řešení námitek,

vyjednávání, technik zvládání manipulace a konstruktivně reagovat v konfliktech. Půjde především o schopnost:

- obhajovat klienta, vyjednávat a šetrně a zdvořile zacházet se všemi zúčastněnými osobami,
- jednat emocionálně podpůrným způsobem, a to i v obtížných či krizových situacích,
- zvládat konfliktní situace či problémové osoby,
- dokázat se angažovat vůči klientům, prosadit se v úsilí vyřešit jejich problémy, získat jejich důvěru,
- umět diskutovat o citlivých a emocionálních tématech nedirektivním, podpůrným způsobem.

Oblast realizace vzdělávání

Významnou součástí každé profese jsou činnosti spojené s učením i sebevzděláváním, ale v případě sociálního pedagoga též s edukací klientů. Zapojení sociálního pedagoga do edukace umožní klientům vytvořit si či zformovat dovednosti pro samostatné zvládání a řešení problémů a dále zlepšit své stávající vědomosti a dovednosti. Edukační dovednosti se mohou uplatnit jak v poradenské činnosti, tak v rámci primární prevence rizikového chování. V tomto kontextu osvojení těchto kompetencí sociálnímu pedagogovi umožňuje:

- způsobilost učit maladjustované jedince (rizikové, ohrožené) řešit problémy, přizpůsobovat se každodenním požadavkům,
- způsobilost naučit klienty zvládat zátěžové situace racionálně,
- způsobilost učit dovednostem, které se váží se k více aspektům každodenního života, tj. k soběstačnosti, k mezilidským vztahům, sociálnímu fungování, ke zdravému životnímu stylu, ekonomické nezávislosti aj.

Oblast realizace protektivních služeb

Tato oblast zahrnuje pracovní činnosti související s ochranou nejvíce zranitelných skupin společnosti, které mohou být vystaveny fyzickému, mentálnímu nebo ekonomickému zneužívání (např. velmi mladí či velmi staří lidé apod.). Činnosti se váží např. na:

- schopnost identifikovat rizikové faktory (např. odhalit znaky fyzického či emocionálního týrání),
- způsobilost poskytnout či zprostředkovat ochranné služby na základě znalosti práva, ekonomiky a zákonného procesu,
- schopnost kontaktovat a využít místních zdrojů, jsou-li klienti v nebezpečí,
- schopnost vyřešit konfliktní situace vzniklé v tomto kontextu.

Oblast obohacování a rozvoje samotného oboru sociální pedagogiky

V této oblasti se jedná o schopnost aplikace výzkumných metod k rozvoji systematického poznání i k hodnocení poskytovaných služeb ve všech oblastech praxe sociální pedagogiky. Tyto činnosti jsou významné pro další rozvoj oboru samotného i pro další utváření profese sociálního pedagoga. Činnosti se váží např. na:

- způsobilost realizovat jednoduché kvantitativní i kvalitativní výzkumné postupy,
- způsobilost vytvářet podrobné analýzy údajů, zajišťování tvorby výzkumných zpráv.

Oblast plánování vlastního profesionálního rozvoje

Oblast zahrnuje způsobilost přijímat a rozšiřovat vědomosti formou permanentního a celoživotního profesního vzdělávání, tréninku, zvyšování kvalifikace, monitoringu vlastní činnosti či sebevzdělávání. Ke kompetenci se váže:

- schopnost introspekce a kritického hodnocení své vlastní praxe,
- schopnost využívat konzultace.

1.3 Utváření kompetencí sociálního pedagoga v průběhu vysokoškolského vzdělávání

S rozsáhlostí a rozmanitostí problémů, náležejících sociální pedagogice, jsou nepochybně spojeny také vysoké nároky na profesionalitu sociálního pedagoga. To vede především k požadavku kvalitní profesní přípravy, která by měla být koncipována dostatečně široce, aby obsáhla všechny potřebné oblasti a nabízela i možnosti specializace. Vedle kontinuálního vysokoškolského vzdělávání by měly být nabízeny také možnosti dalšího vzdělávání v podobě kursů, supervizních setkávání, tréninků apod., které přispívají k dalšímu profesnímu rozvoji. Obsah vzdělávání by měl dle Krause a Poláčkové respektovat základní standardy: profesionální, vycházející z kompetencí pracovníka; vzdělávací, tzn. určitou úroveň vzdělání potřebnou pro dané pracovní zařazení; zaměstnavatelské, tj. podmínky, za kterých je pracovník zařazen do jisté profese a klientské, které určují sami adresáti svými požadavky (Kraus, Poláčková, et.al., 2001).

V České republice neexistuje jednotný model vzdělávání sociálního pedagoga; každá z deseti vysokých škol a fakult, které studium oboru sociální pedagogika v současné době nabízejí, rozvíjí vlastní podobu studijního programu a jeho zaměření, odlišují se také profilem absolventa a požadovanými kompetencemi. To je dáno nejen povahou samotného předmětu sociální pedagogiky, dle Krause (2008, s. 349) *“pojem sám nepochybně vyjadřuje spojení celé oblasti a problematiky výchovy s oblastí a problematikou fungování společnosti”*, ale je také odrazem rychle se měnícího společenského a kulturního kontextu, v němž se nás sociální pedagogika jako vědní obor od 90. let minulého století rozvíjela a zároveň vznikaly koncepty vzdělávání v tomto oboru. Rozdílné modely přípravy sociálního pedagoga také ukazují, že je obtížné vytvořit takový program, který bude integrovat všechny potřebné aktivity a propojení s praxí v rámci měnících se společenských potřeb a požadavků. Dosud není ukončen ani proces vymezování samotné profese sociálního pedagoga, která je pojímána příliš široce a nejednoznačně a především není legislativně ukotvena. Významná je snaha o definování souboru profesních kompetencí jako sjednocujícího rámce pro formování profilu absolventa a předpokladu dalšího profesního růstu. Ke zkvalitnění systému přípravy k profesi a profesionalitě absolventů by přispělo také zřetelnější vymezení možností uplatnění sociálního pedagoga. Řada autorů z oblasti sociální pedagogiky upozorňuje, že činnost sociálního pedagoga může být přínosná v mnoha oblastech společenského života a to i ve sférách předpokládaného působení dosud netradičních (Kraus, 2008, Bakošová, 2008, Kraus, 2009, Procházka, 2012).

Utváření konkrétního modelu profesní přípravy a jeho posuzování by mělo zahrnovat všechna hlediska, tedy i jeho reflexi samotnými studenty. Proto jsme při hledání nejvhodnější podoby konceptu studijního oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích kladli důraz nejen na průběžné vyhodnocování důsledků změn společenských, ekonomických i legislativních, které se odrážejí v potřebách praxe a tedy i ve struktuře uchazečů, ale brali jsme v potaz také názory studentů tohoto oboru.

Sociální pedagogika, jako studijní obor na PF JU v Českých Budějovicích, prošla za relativně krátkou dobu od svého vzniku výraznými změnami organizačními i koncepčními. Impulsem k vzniku byla potřeba Ministerstva vnitra ČR a Policie ČR zvýšit kvalifikační úroveň svých zaměstnanců a poskytnout jim možnost dalšího odborného růstu. Od akademického roku 1997/1998 měli pracovníci Policie ČR možnost získat vysokoškolské bakalářské vzdělání v kombinovaném studiu oboru Sociální pedagogika pro policii ČR. Jednalo se o neučitelský

společenskovední obor, profesně orientovaný, se zaměřením na problematiku sociálně patologických jevů a jejich prevenci. Absolventi měli být vybaveni dovednostmi, které uplatní při výkonu služby i v manažerských funkcích nižšího či středního stupně. Výuka byla zajišťována jak odborníky z řad pracovníků Policie ČR, tak vyučujícími pedagogické fakulty (Sociální pedagogika pro policii ČR, podklady pro akreditaci, 1996). Zájem o tento obor byl značný nejen ze skupiny policistů, ale i ze strany veřejnosti. V roce 2003 byla schválena akreditace studijního oboru Sociální pedagogika v rámci bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice. Tento bakalářský studijní program umožňoval získat vysokoškolské vzdělání pracovníkům z různých oblastí veřejné správy (státní správy a samosprávy), poskytoval přípravu pracovníkům z veřejných institucí, zabývajících se sociální prací, prevencí a bezpečnostními otázkami, jako jsou např. neziskové organizace, nadace, soukromé bezpečnostní služby, vzdělávací instituce. Kromě společného základu v rámci povinných předmětů, jejichž těžiště spočívá ve společenskovedních disciplínách, nabízel také možnost profilace prostřednictvím specializačních předmětů v blocích Výchovná a vzdělávací praxe, Činnost a řízení bezpečnostních služeb a Základy veřejné správy. Část studijního programu byla zajišťována Fakultou managementu VŠE v Jindřichově Hradci na základě mezifakultní dohody (Podklady pro akreditaci, 2003).

Zkušenosti, získané při realizaci studijního programu, vedly v souvislosti s jeho reakreditací k potřebě zjistit, jaká je současná struktura studentů (z hlediska předchozího vzdělání, profese a oblasti aktuálního pracovního uplatnění) a jak na utváření profesních kompetencí a možnosti uplatnění po absolvování studia studenti nahlíží. Šetření bylo realizováno v rámci zadané bakalářské práce, z níž jsou dále uváděné informace částečně čerpány (Jurásková, 2013).

Pro realizaci našeho záměru byla zvolena metoda dotazování, pro sběr dat byl použit nestandardizovaný dotazník, který obsahoval celkem sedm položek, u tří položek byla použita posuzovací škála Likertova typu (rozsah 1-5, pozitivní - negativní). Při koncipování nabídky v dotazníkové položce byly využity druhy kompetencí, které uvádí Bakošová (Bakošová, 2008). Oblasti možného uplatnění po absolvování studia sociální pedagogiky vycházejí z přehledného Krausova výčtu (Kraus, 2008).

Základní soubor tvořili studenti kombinované formy studia oboru Sociální pedagogika ve studijním programu Specializace v pedagogice na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Pro vytvoření výzkumného vzorku byl zvolen záměrný výběr, způsobem výběru „průměrných jednotek“. Výběrový soubor zahrnoval studenty z prvního a třetího ročníku kombinovaného studia (celkový počet v ročnících 81/99), byl tvořen 52 studenty z 1. ročníku a 88 studenty z 3. ročníku.

V souvislosti s tématem článku představíme pouze některé výsledky šetření, pro komplexnější informace je možné nahlédnout přímo do kvalifikační práce, viz Jurásková, 2013. Šetření potvrdilo už dříve sledované proměny v profesní skladbě studentů. Ukázalo, že obě skupiny studentů jsou z hlediska zastoupení profesí heterogenní, na rozdíl od dřívějších let, kdy největší část tvořili policisté, sociální pracovníci a zaměstnanci veřejné správy. Jen relativně malé procento studentů pracuje v současné době v oblasti možného uplatnění kvalifikace.

Studenti 1. ročníku uvedli profese: 7,69% policista, 5,77% sociální pracovník, 5,77% asistentka, 5,77% státní zaměstnanec, 3,85% účetní, 3,85% administrativní pracovník, 3,85% úředník ve státní správě, 3,85% učitel na základní škole, 3,85% recepční, 3,85% zdravotní sestra, 3,85% metodik celoživotního vzdělávání. Oblast „ostatní“ tvoří 34,62% a obsahuje: voják z povolání, pedagogický asistent, servírka, obsluha bowlingového centra, hasič, kontrolní pracovník, bez zaměstnání je 13,46% respondentů.

Studenti 3. ročníku uvedli profese: 15,38% policista, 10,26% administrativní pracovník, 6,41% strážník městské policie, 6,41% účetní, 6,41% sociální pracovník, 6,41% odborný referent, 5,13% úředník ve státní správě, 2,56% bankovní úředník, 2,56% dělník, 2,56% učitel na základní škole, 3,85% respondentů je bez zaměstnání. „Ostatní“ 32,05% obsahuje: personalistka, hasič, manažer ve stavebnictví, sanitářka pro lékařská zařízení, student, asistent pedagoga, pracovník infocentra, směnárník, marketingový specialista, hydroterapeut, poštovní úřednice, merchandiser, masér, celník, učitel v mateřské škole.

Jak hodnotí studenti 3. ročníku přínos studia a rozvoj kompetencí v uvedených oblastech?

	1		2		3		4		5		
kompetence pro:	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	průměr
výchovu a vzdělávání	12	15,38	29	37,18	26	33,33	10	12,82	1	1,28	2,47
reedukační práci	6	7,69	18	23,08	33	42,31	16	20,51	5	6,41	2,95
poradenskou práci	9	11,54	24	30,77	32	41,03	12	15,38	1	1,28	2,64
preventivní činnosti	7	8,97	31	39,74	25	32,05	15	19,23	0	0,00	2,62
vést a řídit tým lidí	1	1,28	22	28,21	27	34,62	23	29,49	5	6,41	3,12
komunikace s klientem	5	6,41	39	50,00	24	30,77	8	10,26	2	2,56	2,53

Tabulka 2: Uplatnění po absolvování studia (ženy a muži celkem)

zdroj: Jurásková, 2013

Data v tabulce ukazují, že hodnocení se pohybuje kolem průměru škály. Pozitivněji studenti hodnotí prohloubení schopností vychovávat a vzdělávat a v oblasti komunikace s klientem, nejmenší přínos spatřují v oblasti manažerské práce a v oblasti kompetencí pro reedukační práci.

V jakých oblastech studenti 3. ročníku vidí možnosti svého uplatnění po absolvování studia:

	1		2		3		4		5		
	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	četnost	%	průměr
škol. kluby, družiny	14	17,95	24	30,77	19	24,36	12	15,38	9	11,54	2,72
dětské domovy	14	17,95	22	28,21	18	23,08	17	21,79	7	8,97	2,76
domovy dětí a ml.	15	19,23	22	28,21	25	32,05	11	14,10	5	6,41	2,60
inst. výchov. poraden.	15	19,23	23	29,49	26	33,33	9	11,54	5	6,41	2,56
syst. prev. vých. péče	22	28,21	28	35,90	16	20,51	10	12,82	2	2,56	2,26
soc. vých. a osvět. čin.	4	5,13	21	26,92	26	33,33	16	20,51	11	14,10	3,12
oblast penit.a postp.	3	3,85	22	28,21	15	19,23	26	33,33	12	15,38	3,28
soc. asistenti, s.kurát.	13	16,67	30	38,46	17	21,79	13	16,67	5	6,41	2,58
inst. s. vých. p. o sen.	5	6,41	21	26,92	24	30,77	20	25,64	8	10,26	3,06
ústavy sociální péče	9	11,54	23	29,49	17	21,79	24	30,77	5	6,41	2,91
resort vnitra	3	3,85	19	24,36	24	30,77	20	25,64	12	15,38	3,24
humanit. a charit. inst.	8	10,26	23	29,49	23	29,49	18	23,08	6	7,69	2,88

Tabulka 2: Uplatnění po absolvování studia (ženy a muži celkem)

Zdroj: Jurásková, 2013

Nejmenší možnosti uplatnění vidí respondenti v oblasti penitenciární a postpenitenciární péče, podobně je vnímána možnost práce se seniory a osvětová činnost. Obecně se ale hodnocení možností uplatnění v uvedených oblastech pohybuje (pouze s menšími odchylkami) kolem

průměru škály, jakoby respondenti nedokázali možnosti posoudit, případně ani neuvažovali o výkonu práce, spadající do působnosti sociálního pedagoga.

V průzkumu studenti uváděli, že studiem neplní kvalifikační požadavek zaměstnavatele, ani neusilují o kariérní postup v zaměstnání, což koresponduje s popsányi změnami ve stávající struktuře. Největší smysl a přínos studia spatřují v prohloubení oblasti jejich zájmu a možnosti získat širší uplatnění na trhu práce.

Je otázkou, jak lze výsledky šetření a do jisté míry rozporná zjištění interpretovat. Tyto poznatky ale nás, vzdělavatele, vedly k úvahám o takových změnách v koncepci programu studia, které by směřovaly nejen k posílení profesních kompetencí, ale i k formování profesní identity absolventů. Jako nutný se jeví zejména důraz na propojení studia s praxí.

Závěrem

Perspektivy práce sociálního pedagoga vycházejí z rozmanitého obsahového pojetí sociální pedagogiky. Domníváme se, že obsáhlost problémů, které sociální pedagogika vnímá, vytváří dobrý základ pro profesní uplatnění sociálních pedagogů v praxi a zároveň klade na sociální pedagogy velké nároky. Má-li být sociálně pedagogická práce pomocí, podporou a poradenstvím pro jedince různých věkových i sociálních specifik, pak musí být aktér této pomoci schopen porozumět prostředí, ze kterého klient přichází i individualitě, která problémy každého klienta reprezentuje. Šíře kompetencí, které pro výkon profese sociální pedagog potřebuje, také naznačuje možné směry uplatnění absolventů sociální pedagogiky jako vysokoškolského studijního oboru. V české praxi je sociální pedagog vnímán především jako sociální pracovník specificky zaměřený na děti a mládež, na rodinu. Rozhodně se ale stavíme na tu stranu, která vidí uplatnění jeho pomoci pro klienty všech věkových kategorií. Např. výchovná péče a pomoc seniorům bude stále výraznějším problémem. Také školní prostředí nabízí prostor pro přímou výchovnou a preventivní práci. Sociální pedagog se například může stát prostředníkem mezi rodinou, školou a státní správou a zasazovat se o řešení problémů dítěte, jež se dostalo do potíží s jednou nebo více z uvedených institucí.

Použitá literatura

1. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
2. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
3. COOLAHAN, J. Rada Evropy, 1996, In Klíčové kompetence : Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. [s.l.] [10. 11. 2013]: Eurydice, 2002. 153 s. Dostupný z: <http://www.eurydice.org>.
4. HATÁR, C. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vŕahové reflexie*. Praha: Educa Service a Česká andragogická společnost, 2009. ISBN 978-80-87306-01-7.
5. JANÍK, T., *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005, 12 s. ISBN 80-731-5080-8.
6. JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH, Pedagogická fakulta. *Podklady pro akreditaci: Žádost o akreditaci bakalářského studijního programu B 7507 Specializace v pedagogice, studijní obor Sociální pedagogika*. České Budějovice, 2003.
7. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ V., *Člověk, prostředí, výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

8. KLÍMA, P. K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky. *Éthum*, 1993, str. 3 -11.
9. KRAUS, B. Sociální pedagogika jako vědní disciplína a jako studijní obor. In: *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2000. s. 68 – 76. ISBN 80-90-2936-0-3.
10. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 349 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
11. JURÁSKOVÁ, S. *Uplatnění absolventů oboru sociální pedagogika PF JU*. České Budějovice, 2013. Bakalářská. Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Olga Vaněčková.
12. PROCHÁZKA, M. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
14. TUGGENER, H. Sociální pedagog - profesní model. *Éthum*, 1995, č.8/9, s. 47 – 54.
15. VAŠUTOVÁ, O., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 92 s. ISBN 80-731-5082-4.
16. VAŠUTOVÁ, J., *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství, 1999, 59 s. ISBN 80-860-3997-8.

Kontaktní údaje:

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová
 Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická
 Dukelská 9, 370 01 České Budějovice
 Tel: 724687850
 Email: garabik@pf.jcu.cz

Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.
 Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická
 Dukelská 9, 370 01 České Budějovice
 Tel: 602496107
 Email: mproch@pf.jcu.cz

PhDr. Olga Vaněčková
 Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická
 Dukelská 9, 370 01 České Budějovice
 Tel: 608276313
 Email: olgav@pf.jcu.cz

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ
PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

PERSONALIZOVANÉ UČENÍ - UČENÍ BUDOUCNOSTI

INDIVIDUALISED INSTRUCTION – FUTURE WAY OF LEARNING

Kateřina Kostolányová, Štěpánka Nedbalová

Abstrakt

V dnešní rychle se vyvíjející společnosti plné změn nabývá učení se stále většího významu. Jak můžeme tento proces zefektivnit? Jeden z přístupů spočívá v aplikaci elektronické výuky, kde oproti klasické výuce máme možnost přizpůsobit proces výuky individuálním potřebám studentů. Výuka pomocí počítačů se provozuje již dlouho. Výuka vedená e-learningovou formou také není žádnou novinkou. Na popularitě pomalu získává personalizovaná výuka – výuka šitá na míru studentovi, adaptovatelná dle jeho vlastností. Abychom mohli tuto individuální výuku realizovat, musíme znát vlastnosti studenta, které nejvíce ovlivňují jeho způsob učení, mít vhodně připraven studijní materiál a výukové prostředí, ve kterém personalizovanou výuku budeme provozovat. Tato problematika zasahuje do oblasti informačních technologií a e-learningu, ale nemalým dílem pochopitelně také do oblasti pedagogiky.

Klíčová slova: *učení, elektronická výuka, personalizované učení*

Abstract

There has been a great importance of learning identified in today's fast developing society. How the process of learning can become more effective? One of the approaches can be based on electronic learning where we can adapt the learning process to individual needs of a student. Computer based learning has been existing for a long time and e-learning approach hasn't been anything new. However, individualised learning – adapted learning is becoming more popular in the field of acquiring knowledge. To put the individualised learning into practice we have to know the student's characteristics which are the most significant in the learning process for the student. Next, to have suitable study materials and learning environment ready is also vitally important. The area of ICT, e-learning and pedagogy become involved significantly in this issue.

Key words: *learning, electronic instruction, individualised instruction*

1 ÚVOD

Dnešní společnost lze popsat přívlastky informační, digitální, společnost celoživotního vzdělávání, progresivní, společnost vědění, společnost sítí a řadou dalších. Jednou z příčin současných změn je nebývalý rozvoj vědy a techniky v druhé polovině dvacátého století, především pak informačních a komunikačních technologií (ICT). Rozvoj ICT se nutně odráží nejen v oblasti průmyslové, ale i v procesu vzdělávání. Školy jako společenské instituce jsou nuceny se tohoto procesu, pro který je charakteristický nárůst potřeby práce s ICT, účastnit a přizpůsobit se mu. Velká pozornost je kromě zavádění ICT do klasického vyučování věnována dnes již běžně realizované elektronické formě výuky – tzv. e-learningu.

Technologie vzdělávání je široký pojem. Z něj si pro nastínění základů a předpokladů pro řešení adaptivní e-learningové výuky vybereme jen tu část, kterou lze vymezit jako „teorii o racionalizované a efektivní organizaci učení a vyučování založené na psychodidaktických a ergonomických poznatcích o učení, a se zapojením technických prostředků výuky“ [1].

Využívání technologií ve vzdělávání nepředstavuje pro pedagogiku zcela nové téma [2, 3]. Co je však v této problematice výjimečné a činí ji do jisté míry neustále novou, je její dynamika, která je z velké části určena právě rychlým rozvojem digitálních technologií. Neustálý rozvoj ICT přináší do oblasti vzdělávání nové nástroje s novými možnostmi pedagogického využití. Z klasického prezenčního vyučování víme, že hromadná výuka ve škole některé studenty zdržuje a nudí, pro některé je naopak příliš rychlá a oni nestačí vše pochopit. Dalším studentům sice vyhovuje tempo výuky, ale nemusí jim vyhovovat styl výuky každého učitele. Proto na některé učitele a jejich předměty zanevrou a studijní výsledky pak mají zbytečně horší.

Těchto několik důvodů vede k myšlence optimalizace procesu vyučování prostřednictvím individualizace výuky. Individualizace výuky představuje způsob učení každého studenta a ohledem na jeho dosavadní znalosti, schopnosti a jeho styl učení. Ve své podstatě znamená sladění výukového tempa s časovými a intelektovými možnostmi vzdělávaného. Tento postup je při prezenční výuce v klasických třídách prakticky nemožný. Při vyučování není reálné přistupovat ke každému studentovi individuálně. Učitel může přizpůsobit výuku tak, aby vyhověl většině žáků ve třídě. Není však v jeho silách přizpůsobit se každé individualitě studenta.

V době informatizace společnosti, internetu, vhodných SW a HW nástrojů není problémem realizovat výuku na počítači, konkrétněji prostřednictvím e-learningu a specifika individualizace do ní zahrnout. Lze se domnívat, že výuka připravená na míru požadavkům a preferencím studenta s akcentem pozitivních stránek učení (nepodporujeme povrchný způsob přípravy, biflování bez porozumění apod.) se stane optimální a efektivní formou výuky. Napomůže tak snadnějšímu a trvalejšímu naučení a uchování znalostí.

1.1 Teoretická východiska adaptivního e-learningu

Teorie adaptivního e-learningu vychází z historicky nesčetněkrát potvrzených teorií známých pedagogů a psychologů – Komenský, Gagné, Bloom, Kolb, Tollingerová, atd. [4]. Pojmy jako výchova, vzdělávání, výuka a učení se objevují v pracích velikánů různých národností. Na jejich terminologii navazuje teorie adaptivní výuky, rozvíjí je v podmínkách dnešní doby a podmínkách elektronické výuky.

Pro objasnění adaptivní výuky je nejdůležitější vymezení pojmu styl učení. Je to právě tento druh charakteristiky jedince, na nějž budeme výuku adaptovat, personalizovat.

Klasifikací učebních stylů se zabývalo mnoho autorů. Zkoumali různé vlastnosti studentů, související s učením, a podle nich určovali typy studentů. Většinou tyto vlastnosti a s nimi související typy studentů pojmenovali. Oblasti, které jsou v nejrozličnějších klasifikacích stylů učení zmiňovány a nejčastěji se opakují, jsou především tyto: smyslové vnímání, sociální preference, afektivní přístup, taktiky (postupy) učení, přístupy k učení, autoregulace a další.

1.2 Uplatnění ICT v pedagogických zásadách

Vyučovací styly učitelů, vyučovací metody i organizační formy uvádějí mnohé klasifikace a popisují jejich jednotlivé případy. Někteří pedagogové formulují zásady i podávají návody, jak dobře vést výuku. Pedagogická doporučení, jak učit studenty různých typů a doporučení, jak psát učebnice pro různé typy studentů zatím v obecně uznávané metodice neexistují. Pokusíme se shrnout uvedená pedagogická a psychologická východiska, která by měl dodržovat „ideální učitel“, aby jeho způsob výuky byl co nejefektivnější. Z nich budou poté vycházet pravidla pro zabezpečení personalizované výuky.

Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výchovně-vzdělávacího působení. Postupně vznikala a rozvíjel se systém pedagogických principů, tj. nejobecnějších požadavků optimalizujících výchovně-vzdělávací činnost. Problém pedagogických principů je jednou z klíčových otázek i pedagogiky Jana Amose Komenského. Zvláštní postavení měl v jeho systému již zmíněný princip názornosti, princip soustavnosti, princip uvědomělosti, princip přiměřenosti a princip všestrannosti výchovné činnosti. Pedagogika po Komenském sice některé z těchto principů řešila do větší hloubky, ale málokomu se podařilo rozebrat otázku pedagogických principů s tak bohatou paletou aspektů, s tak velkým citem pro míru, proporce a pro vzájemné souvislosti.

Pedagogické zásady vznikaly na základě zkušenosti a jejich platnost byla ověřena výchovně-vzdělávací praxí. Některé ze zásad jsou podložitelné např. psychologickými či fyziologickými výzkumy, ale nutné komplexní ověření zásad empirickým výzkumem dosud nebylo provedeno. Důvodem vzniku těchto zásad a jejich neustálého promýšlení a vylepšování je skutečnost, že každý učitel a vychovatel chce vědět, jak nejlépe při výchově a vzdělávání postupovat.

Nedostatek motivace samotných vzdělávaných je jednou z nejčastěji zmiňovaných bariér pro využívání technologií. Výzkumy bylo prokázáno, že velké procento dospělých není ochotno zapojit se do vzdělávání s podporou ICT ani v minimální míře. Autoři ale zároveň připomínají, že samotné ICT může být pro některé další studenty naopak jedním z motivačních faktorů (třeba pro ty, kteří mají nedostatek volného času nebo pro studenty s pohybovým znevýhodněním, případně studenty preferující méně formální výuku, než je ta v institucích apod.). Současná mladá generace bere ICT jako samozřejmou součást života i učení.

Důležité je, že se jedná o bariéry, tedy ne něco nepřekonatelného nebo něco, co navždy uzavírá možnost dalšího zavádění ICT do vzdělávání. Jsou to specifikace známých problémů, které umíme řešit nastavením lepších parametrů pro zavádění technologií, tvorbou kvalitnějších strategií apod.

1.3 Pedagogické principy a individuální e-learningová výuka

Při vytváření teorie adaptivní výuky byla z teorie programovaného učení převzata jeho základní myšlenka: dělení učiva do malých celků, ověřování těchto malých celků a reakce vzdělávacího systému na studentovo pochopení látky. V programovaném učení se jedná o reakci systému jen na správné nebo chybné odpovědi studenta. Podle odpovědi řídí (programuje) výuku sám autor – učitel větvením výukového procesu do různých směrů. Adekvátně k tomu v adaptivní výuce tvoří autor – učitel výukový a testovací obsah studijního materiálu. Opět zpracovává učivo do malých celků, tentokrát ve více variantách. Systém, reprezentovaný virtuálním učitelem, automaticky reaguje nejen na odpovědi studenta (na jeho znalosti), ale také na jeho obecnější osobnostní charakteristiky – na jeho styl učení.

V dnešní době je již zcela běžné použití elektronického prostředí pro výuku. Výše zmíněné základní myšlenky, povýšené do nové formy – adaptivní výuky – budeme realizovat právě se zaměřením na tuto formu výukového prostředí.

Výuka řízená počítačem v jakémkoliv podobě je komunikace mezi počítačem a studentem, tedy komunikace individuální. Student není jedním členem třídy, kterou učitel učí hromadně, frontálně. Je individualitou a výuka může akceptovat jeho individuální vlastnosti, potřeby, znalosti.

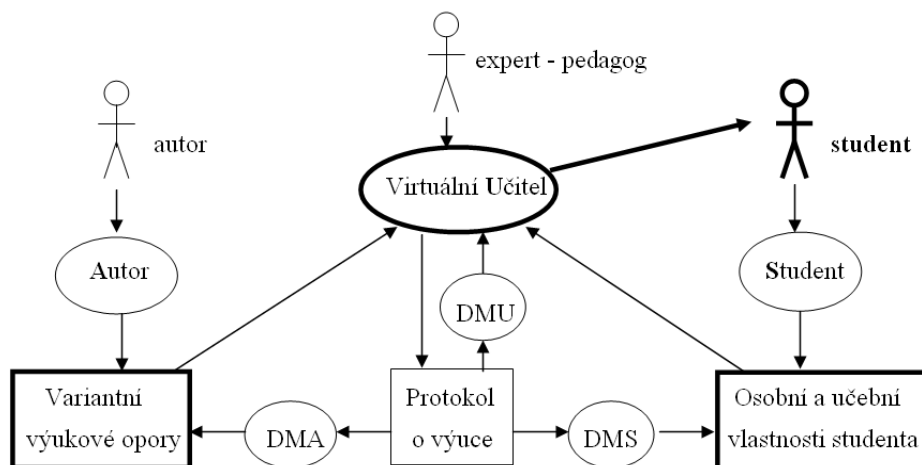
Výukové systémy a výukové opory podporované počítačem by tuto možnost měly brát v úvahu a přizpůsobovat výukový proces v souladu s individuálními vlastnostmi studentů. Současné systémy pro řízení výuky tuto možnost nabízejí jen ve velmi omezené míře.

1.4 Příprava adaptivní výuky a model adaptivní výuky

Z praktického hlediska bude vhodné rozložit systém adaptivní výuky na 3 části:

- diagnostika učebních charakteristik studenta, průběžná výuka a testování studentů (*modul student*),
- strukturalizace výukových opor, vytvoření metodiky pro tvorbu adaptivních studijních opor (*modul autor*),
- návrh adaptivních algoritmů pro formování optimálního personalizovaného studijního prostředí (*modul virtuální učitel*) a zaznamenávání průběhu výuky.

Teoretický model inteligentního výukového systému můžeme zobrazit následovně (obrázek 1),



Obrázek č. 1: Schéma inteligentního výukového systému

V jednotlivých částech je k řešení několik dílčích problémů:

- Aby mohl řídicí výukový program reagovat na různé učební charakteristiky studentů, musí znát informace o studentovi, které mají na proces učení vliv. Které všechny informace to jsou?
- Jak získat informace o učebních charakteristikách studenta?
- Jaká musí být výuková opora, aby mohla být adaptována podle učebních charakteristik studenta?
- Jak by měl učitel (virtuální) učit, když má před sebou studenta daného typu?

Hlavní osobou je student, pro jehož výuku se celý systém buduje. O studentovi potřebujeme znát řadu informací, aby systém mohl reagovat individuálně na jeho aktuální znalosti a na jeho učební charakteristiky. Prostřednictvím modulu **Student** si systém každého studenta otestuje nebo pomocí vhodného dotazníku zjistí a zaeviduje jeho charakteristiky ve studentské databázi.

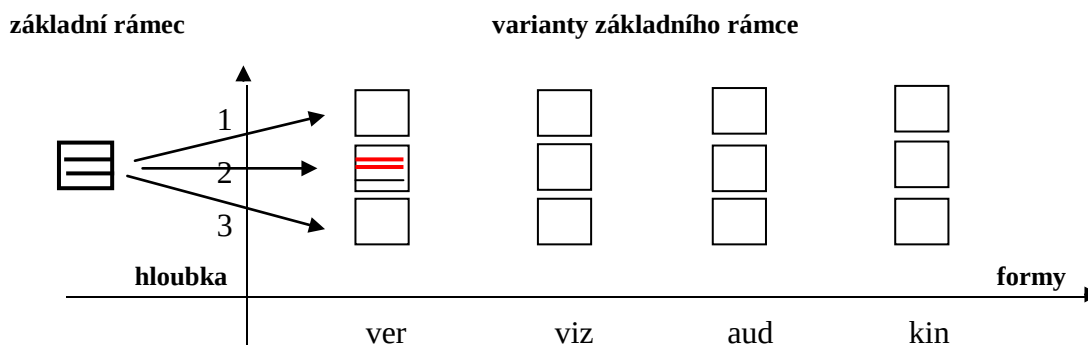
Druhým podpůrným modulem je Autor. Slouží k ukládání nebo modifikování výukových opor do autorské databáze. V databázi jsou uloženy nejen výukové texty, obrázky, multimedia

apod., ale i dostatečně podrobné informace o nich, tzv. metadata. V nich je evidováno o každé součásti výukové opory např. zda jde o definici nebo o motivaci studenta, o samostatný úkol apod.

Vlastní řídicí program Virtuální učitel si pak načte všechny potřebné informace o studentovi, všechny potřebné informace o struktuře příslušného výukového materiálu a se znalostí toho všeho určuje optimální způsob výuky. Potřebuje k tomu pedagogicko-psychologické znalosti zmíněné v předchozích kapitolách a na základě nich sestavuje podrobný plán výukového procesu. Obsahuje tedy určitý druh expertního systému, který obsahuje základní pedagogická pravidla a který z těchto elementárních pravidel sestaví optimální výukový styl pro konkrétního studenta i optimální průchod konkrétním výukovým materiálem.

1.5 Využití inteligentního výukového systému ve výuce cizích jazyků

Navržený systém obsahuje 3 moduly: modul autor, modul student a modul virtuální učitel. Výukový postup byl dle navrženého modelu aplikován v oblasti výuky cizího jazyka. Je zapotřebí ověřit, zda navrhovaný výukový postup lze úspěšně využít i pro výuku cizích jazyků. Bylo třeba počítat s určitými odlišnostmi, a to jak ve způsobu diagnostiky učebních vlastností, tak i ve způsobu zpracování adaptivních výukových opor. V návrhu adaptivní výuky jsou zahrnuty různé vlastnosti studentů, které dohromady vytváří učební styl studenta. U jednotlivých studentů jsou zjišťovány percepční (senzorické) vlastnosti, motivační faktory, taktiky učení a pojetí výukového procesu (dělí se na hloubkové, strategické a povrchní pojetí výuky) [5]. Schematicky jsou popsány úvahy o rozdělení dle senzoričských vlastností znázorněny na obrázku 2.



Obrázek č. 2: Varianty základního rámce studijních opor [6].

Takto navržený soubor vlastností a rozvržení adaptivní ho studijního materiálu bylo zapotřebí aplikovat do oblasti výuky cizího jazyka. Otázkou zůstává, zda takto navržený obecný model je v oblasti cizích jazyků použitelný či nikoliv. Domníváme se, že obecný model použitelný bude, v určitých specifických oblastech výuky cizího jazyka. Konkrétně se může jednat v modulu Student o oblasti oblast poslechu, čtení, písemného a mluveného projevu. Takto jsou rozděleny hlavní jazykové kompetence při výuce cizího jazyka.

Dále bylo zapotřebí zjistit, zda obecně navržený model vytváření studijní opory [7]. je využitelný pro tvorbu studijních materiálů pro výuku cizího jazyka. Původně navrhované členění studijního materiálu na smyslové varianty, kromě typu kinestetického) odráží strukturu výuky jazyka. Tabulka č. 1 znázorňuje propojení jazykových kompetencí a senzoričských vlastností studenta.

Jazykové kompetence studenta	Senzorické vlastnosti studenta (učební styl studenta)
Porozumění čtenému textu	Vizuálně-lingvistický typ [8, 9].
Porozumění mluvenému slovu	Auditivní typ [10].
Písemný a mluvený projev	Verbální typ [11].

Tabulka č. 1: Propojení jazykových kompetencí a senzorických vlastností studenta

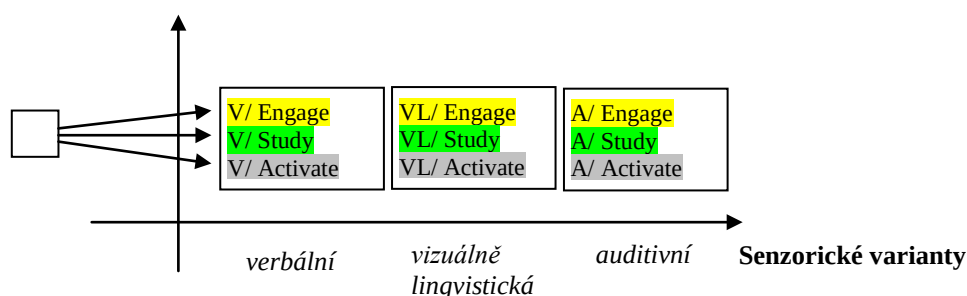
1.5.1 Modul Student ve výuce cizích jazyků

V modulu Student bylo nutné definovat konkrétní výstupy a způsob jejich získání. Tyto výstupy dále poslouží virtuálnímu učiteli k tomu, aby vybíral optimální výukové materiály pro konkrétního studenta. Před započítím výuky student absolvuje vstupní didaktický test, který zjistí jeho jazykovou úroveň u všech jazykových kompetencí studenta a jeho senzorické vlastnosti. Za tímto účelem byl realizován komparativní výzkum. Tento výzkum se týkal výběru nejvhodnějšího přístupu k diagnostikování jazykové úrovně studenta a jeho senzorických vlastností s ohledem na časovou dotaci a přesnost získaných výsledků. Cílem výzkumu bylo potvrdit domněnku, že psychologický dotazník nevykazuje takovou míru přesnosti výsledků, jako jazykový rozřazovací test. Tato domněnka se potvrdila, a proto bude pro zjištění senzorických vlastností studenta použit jazykový rozřazovací test. Tento test bude navíc zjišťovat i míru znalostí u jednotlivých jazykových kompetencí (porozumění mluvenému slovu, čtenému textu a písemný projev). Byl navržen vstupní didaktický test, který zjišťuje senzorické vlastnosti a úroveň znalostí u jednotlivých jazykových kompetencí studenta. Hlavní myšlenkou vstupního didaktického testu je rozřadit studenta nejdříve dle gramatických znalostí do odpovídající jazykové úrovně. Poté se na dané jazykové úrovni zjistí úroveň znalostí v oblasti porozumění mluvenému slovu, čtenému textu a úroveň písemného projevu. Výstupem vstupního didaktického testu bude procentuální výsledek znalostí u všech jazykových kompetencí v rámci jedné jazykové úrovně. Jako „vedlejší produkt“ bude zjištění senzorických vlastností studenta. Test je rozdělen do čtyř jazykových úrovní. Od úrovně začátečník do úrovně výše pokročilý. Podrobněji je tento model rozpracován v příloze č. 1.

Výukový proces bude řízen od studia a zdokonalování se v jazykové kompetenci, která jde studentovi nejlépe, a přednostně mu budou předkládány výukové materiály, které obsahují prvky senzorické vlastnosti, která je u něj nejvýraznější.

1.5.2 Modul autor ve výuce cizích jazyků

V obecném modelu adaptivního výukového procesu jsou navrženy tyto typy vrstev: výkladová, testovací, navigační, motivační a cíle. Pro adaptivní výuku cizího jazyka byla jako hlavní navržena výkladová vrstva, která v sobě zahrnuje učební jednotku s učebními bloky (úvodní, studijní a aktivizační učební blok). Každý učební blok, pokud je to vhodné, je rozpracován ve všech senzorických variantách. Další typy vrstev jsou obdobné jako u základního obecného modelu. Schéma výukových vrstev v jedné učební jednotce a třech variantách je znázorněno na obrázku č. 3.



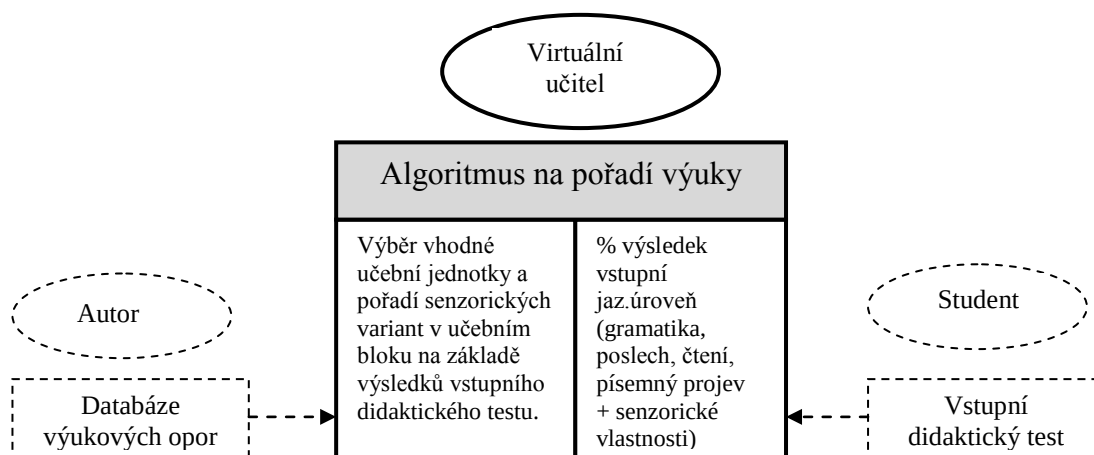
Obrázek č. 3: Schéma výukových vrstev v jedné učební jednotce a třech variantách

1.5.3 Modul virtuální učitel ve výuce cizích jazyků

Řídicí program Virtuální učitel pracuje s těmito vstupy:

- zná potřebné informace o studentovi (vstupní jazyková úroveň a senzorické vlastnosti)
- zná strukturu učebních jednotek v různých senzorických variantách učebních bloků z databáze výukových opor.

Graficky je tento postup znázorněn na obrázku č. 4. Na základě těchto vstupních informací určuje řídicí program výuku konkrétního studenta a předkládá mu, pro něj optimálním způsobem řazený sled výukových materiálů.



Obrázek č. 4: Znázornění úlohy řídicího programu „Virtuální učitel“

V příloze č. 2 je uveden příklad fungování algoritmu na pořadí výuky.

1.6 Závěr

Předložená teorie adaptivní výuky nezůstala jen na teoretické úrovni, ale průběžně byla provedena analýza programového řídicího systému, který by tento model výuky automaticky řídil. Na základě analýzy byl adaptivní LMS implementován a je připraven k testování.

V oblasti cizích jazyků byly vytvořeny podklady pro rozřazovací test a vloženy do LMS. Dále byla vytvořena dvě témata s 48 učebními jednotkami ve třech variantách, jejíž obsahem jsou témata na jazykové úrovni B1. Těchto 48 učebních jednotek je vloženo do LMS a pilotně testováno na studentech s jazykovou úrovní B1.

Výhodou navrženého programového systému je, že tyto podstatné části teorie jsou v něm implementovány dynamicky, parametricky. To znamená, že většina změn nebude znamenat změnu v implementaci systému, ale jen úpravy v databázi systému. Speciálně pravidla pro

práci virtuálního učitele jsou uložena ve vhodné expertní databázi. Proto také v programovém systému mimo klasické uživatelské role Student, Autor, Tutor a Administrátor je i role Expert. Expert je odborník na adaptivní výuku, který má přístup k záznamu a úpravám těchto pravidel a parametrů, řídicích a adaptujících výuku. Tak může na základě analýz z procesu výuky modifikovat příslušná data a výuku vyladovat.

Do existujícího adaptivního LMS byl implementován modelovací nástroj, kterým bude před spuštěním ostré výuky ověřena správnost formulace elementárních pravidel a odladěn algoritmus pro jejich integraci do výsledného osobního výukového stylu, tedy posloupnosti vrstev a jejich hloubek.

Použitá literatura

1. PRŮCHA, J. E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2009, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
2. ALLEN, D. W. The Effects of Technology on Education Theory and Practice: A 20-Year Perspective'. *Technology in Education: A Twenty-Year Retrospective*. 2003, vol. 20, no. 1-2, pp. 49-57.
3. SAK, P. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
4. GAGNÉ, R. M.. *Podmínky učení*. 1975, Praha: SPN, 1975. 287s.
5. TAKÁCS, O., K. KOSTOLÁNYOVÁ a J. ŠARMANOVÁ. Adaptive e-learning and its evaluation. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 2012, sv. 5, s. 212-225. ISSN 1803-1617.
6. KOSTOLÁNYOVÁ, K., J. ŠARMANOVÁ a O. TAKÁCS. Experimental Verification of Learning Styles in e-Learning. In: *ERIE 2011*. Praha: Czech University of Life Sciences Prague, 2011. p. 261-270. ISBN 978-80-213-2183-0.
7. KOSTOLÁNYOVÁ, K. *Teorie adaptivního e-learningu*. České vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. 118 s. ISBN 978-80-7464-014-8.
8. FRIEDMAN, D. & R. ALLEY. Learning/Teaching styles: Applying the Principles. Theory into Practice. 1984, roč. 23, č. 1., s. 77-81.
9. FLEMING, N. D. & MILLS, C.. *Helping Students Understand How They Learn. The Teaching Professor*. 1992, Vol. 7, Num.4., Magma Publications, Madison, Wisconsin, USA.
10. OXFORD, R. L. *Language Learning Styles and Strategies*. GALA. 2003
11. FELDER, R. M. & HENRIQUES, E. R.. Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*. 1995, roč. 28, č. 1.

Výzkumný záměr, projekt

SGS - Tvorba a optimalizace pravidel pro řízení adaptivní e-learningové výuky.

Kontaktní údaje

doc. Ing. Kateřina Kostolányová, Ph.D.

e-mail: katerina.kostolanyova@osu.cz

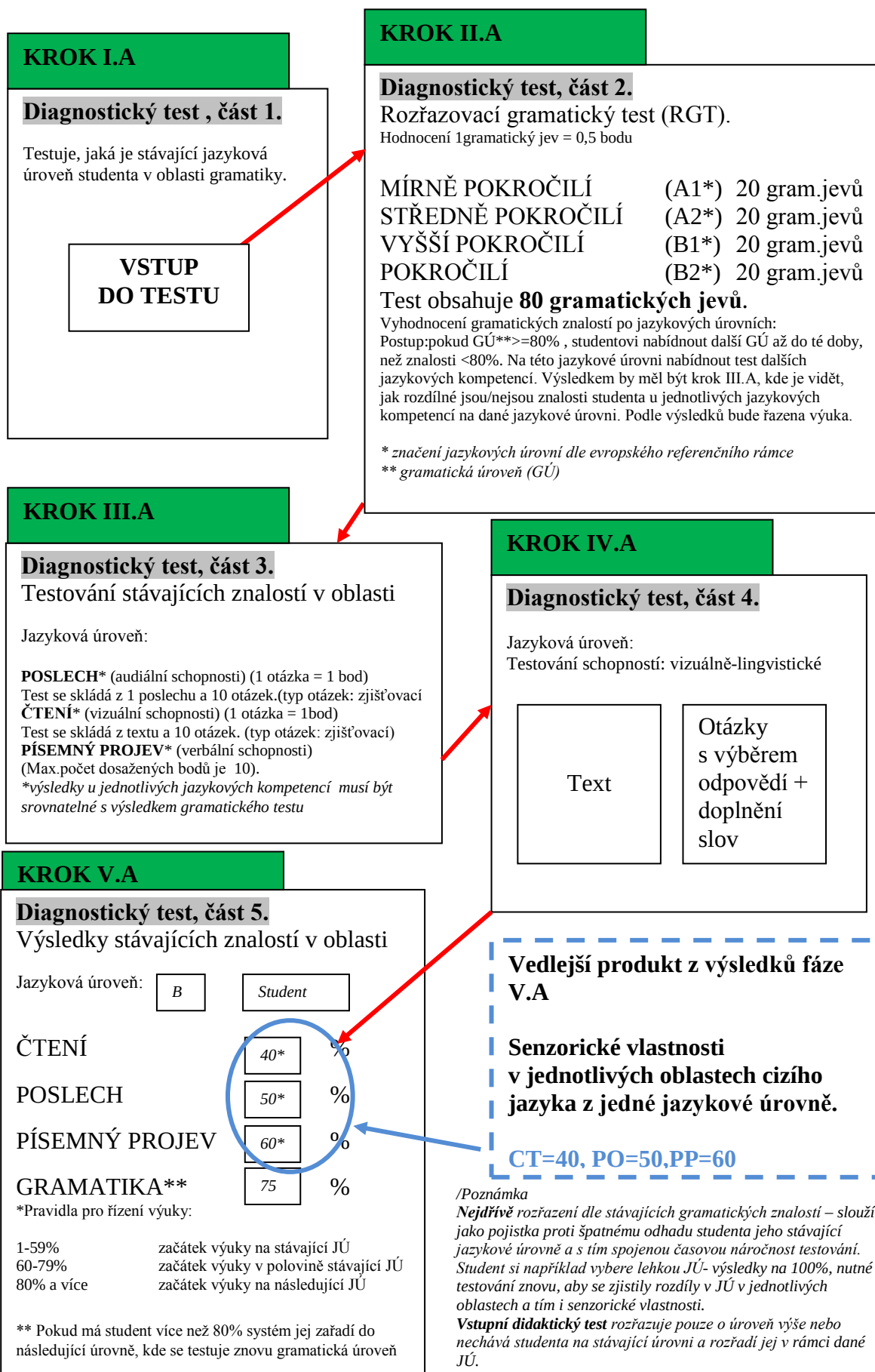
Štěpánka Nedbalová

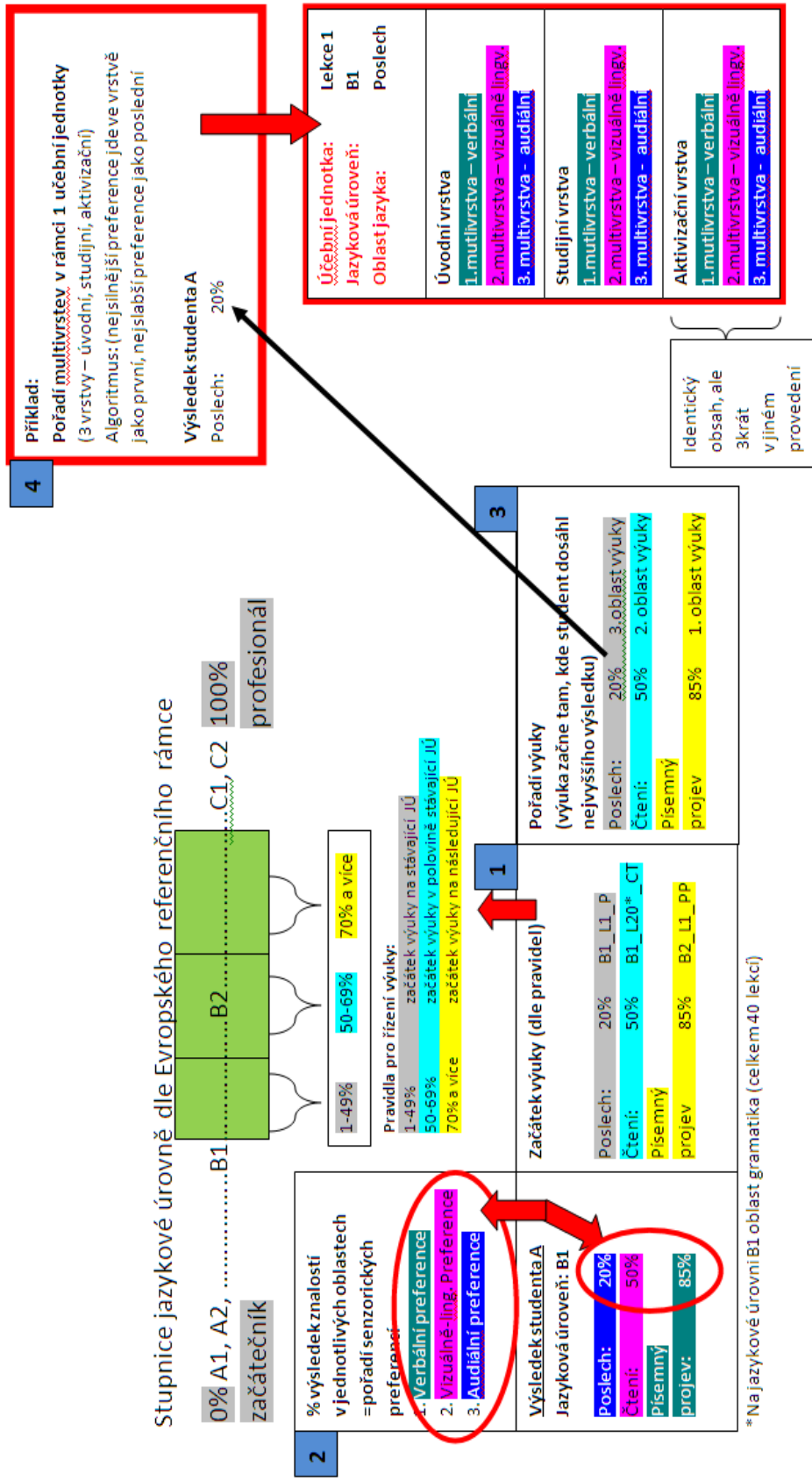
e-mail :stepanka.nedbalova@seznam.cz

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

Fr. Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory, 702 00

Příloha 1





Výsvětlivky:

- 1) Podle % výsledků testu „studenta A“ se určí, kde započne výuka v každé oblasti cizího jazyka (ukáži na obrázku)
- 2) Z % výsledků testu je také vidět pořadí sensorických preferencí (ukáži na obrázku)
- 3) Ohledně pořadí výuky, výuka začne tam, kde student dosáhl nejvyššího výsledku (ukáži na obrázku)
- 4) Zde je příklad pořadí multivrstev v rámci 1 učební jednotky pro oblast poslech. (ukáži na obrázku). Tato učební jednotka zahrnuje 3 vrstvy (úvodní, studijní a aktivizační). Algoritmus pracuje následovně: nejsilnější preference jdou ve vrstvě jako první, nejslabší jako poslední. Pořadí multivrstev je určováno % výsledkem v jednotlivých oblastech jazyka.

MULTIKANÁLOVÁ KOMUNIKACE VE WEBCASTINGOVÝCH SYSTÉMECH

MULTICHANNEL COMMUNICATION IN WEBCASTING SYSTEMS

Milan Novák

Abstrakt

Webcastingové systémy jsou moderním, výukovým prostředkem, které by měli poskytovat dostatek nástrojů k vzájemné kombinaci jednotlivých stimulačních složek v podobě obrazu, zvuku a textu. Tato kombinace médií a výukových objektů z nich vytvořených, je doplněna o možnost interaktivního působení, která vede ke stimulaci pozornosti na základě multikanálové komunikace.

Klíčová slova: *webcasting, komunikace, e-learning*

Abstract

Webcasting systems are modern, educational resources, which should provide enough tools for the combination of stimulus components as video, audio and text. Objects created from combination of media and learning objects are added to an interactive activity, which leads to the stimulation of attention based on the multichannel communication.

Key words: *webcasting, communication, e-learning*

1 ÚVOD

Webcastingové systémy představují poměrně nový nástroj, jehož komponenty tvoří několik navzájem propojených komunikačních kanálů. Třebaže základem webcastingových systémů jsou obrazová sdělení v podobě, kterou lze specifikovat na základě přehrávání videa, současné možnosti a volby webcastingových pořadů od předchozích technických možností jsou širší a s využitím informačních a komunikačních technologií také flexibilnější. Prvotní zájem pedagogů v této oblasti směřoval k poskytování videopřednášek prostřednictvím internetu. Přestože tato forma nebyla zcela ideální podobou internetového vysílání a neposkytovala pedagogickou bohatost prezentovaného obsahu, protože se převážně jednalo o prezentaci pouze ve formě hovořícího člověka a plně se nevyužívaly interaktivní možnosti webových služeb, stala se jejím základem.

Efektivnější využití webcastingu (internetového vysílání) ve vzdělávacím procesu začalo s příchodem tzv. „třípásmového modelu“ (4). V tomto modelu jsou zakomponovány základní druhy využitelnosti webcastingu od jednoduchých a krátkých relací přes moderované přednášky až po dlouhodobé a navazující přednáškové události vyžadující náročnou přípravu. Ve všech třech pásmech je internetové vysílání realizované ve virtuálním prostředí internetu, kde se účastníci setkávají a komunikují prostřednictvím chatu, audio nebo video konferencí s podporou elektronických tabulí, doprovodných obrazových snímků, diskusních fór a dalších komunikačních nástrojů.

Webcastingový systém je určen k produkci vzdělávacích materiálů, kde za vzdělávací materiál se považuje živé vysílání výukové události nebo záznam této události, obsahující audio nebo video složky nebo jejich kombinace, které jsou doplněny o rich média („bohatá“ média), představována celou řadou digitálních interaktivních médií. Rich média mohou být

poskytnuta z prostředí internetu nebo přímo vložena do prostředí internetové stránky. Pokud je lze stáhnout z internetu, sledují se v offline podobě, například prostřednictvím přehrávačů audio-video souborů. Charakteristickou vlastností rich médií je, že poskytují dynamickou animaci. Tato animace se vyskytuje průběžně nebo na interaktivní žádost uživatele. Základním příkladem dynamické animace jsou streamovaná média doplněná o synchronizovanou prezentaci. Elementy rich médií zvyšují možnost využití ve vzdělávání od oblasti kombinovaného studia až po internetové vyučování (4). Webcastingové systémy disponují komunikačními nástroji s možností zhlédnutí vzdělávacích relací ze záznamu prostřednictvím rozhraní internetového prohlížeče. Tato definice zúžila obecný pohled na webcastingové systémy, ovšem je detailně nespecifikovala, resp. nehovoří o konkrétní podobě rozhraní webcastingových systémů a požadavcích na webcastingové systémy ve vzdělávání.

Webcastingové systémy využívané ve vzdělávacím procesu také někdy nesou označení „educastingové“ systémy. Pojem „educastingové systémy“ představuje kromě samotného předávání výukových informací také interaktivní komunikaci, ale směřovanou spíše k videokonferenčnímu vysílání, tzn. možnost komunikovat každý s každým obrazem a zvukem (3, s. 8). Jsou pro ně charakteristické multimediálně, resp. hypermediálně orientované prezentace s četnými komunikačními rysy, jako jsou aplikace zpětné vazby, interaktivní komunikační nástroje typu chat, nebo diskusní fórum.

Komplexní definici webcastingu z pohledu vzdělávání, lze přiblížit jako internetové vysílání určené k poskytování vzdělávacího obsahu, který je zkomponován z obrazové a zvukové složky, jako nositeli informací a doručován cílovému uživateli na žádost, prostřednictvím internetu s využitím přenosové technologie nazývané streaming, umožňující efektivní sledování vzdělávacích událostí v online podobě. Tato definice vychází z původního předpokladu, že webcasting je produkce živého vysílání a je základem pro definici webcastingových systémů, které disponují rozšiřujícími možnostmi multikanálové komunikace (1).

2 MULTIKANÁLOVÁ KOMUNIKACE

Předpokladem pro multikanálovou komunikaci ve webcastingových systémech je přidání dalšího informačního média do kombinace s jiným, pro zvýšení informační kvality přenosu komunikačního sdělení. Ve webcastingových systémech to představuje integraci audiovizuálního záznamu s dalšími výukovými objekty. To přináší několik pozitivních předpokladů:

Jednotlivé výukové objekty ve vzájemných kombinacích poskytují větší komunikační kanál, jehož základem je teorie DCT (Dual Code Theory), která podporuje multikanálovou komunikaci ve webcastingových systémech a říká, že paměť pracuje ze dvou oddělených, ale souvisejících kódů pro zpracování informací. První je slovní a druhý je vizuální. Slovní a vizuální systémy mohou být aktivovány nezávisle, ale existuje vzájemné propojení mezi oběma (2, s. 255-187). *Multikanálová komunikace* představuje integraci informačních a komunikačních nástrojů, což vyzdvihuje dvě základní roviny:

Expoziční - předávání nových informací v podobě kombinací jednotlivých výukových objektů. Probíhá převážně ve směru od vyučujícího ke studentům a vztahují se k ní uvedené předpoklady. Expoziční rovina multikanálové komunikace ve webcastingových systémech je dána samotným audiovizuálním sdělením. Jednotlivé kombinace výukových objektů vytvářejí výukové materiály pro předávání informací. Mají podobu multimediálního formátu.

Komunikační - podporuje vzájemnou interpretační komunikaci mezi účastníky výukového procesu v závislosti na druhu komunikačního nástroje. Tyto nástroje jsou implementovány do

webcastingového systému nebo se jedná o globální externí nástroje elektronického vzdělávání.

Komunikační možnosti a podíl informací jsou základními atributy webcastingového systému a představují klíčové faktory. Webcastingové systémy, aby splnily očekávané předpoklady, disponují komunikačními nástroji, které lze rozdělit opět v závislosti na formě výuky:

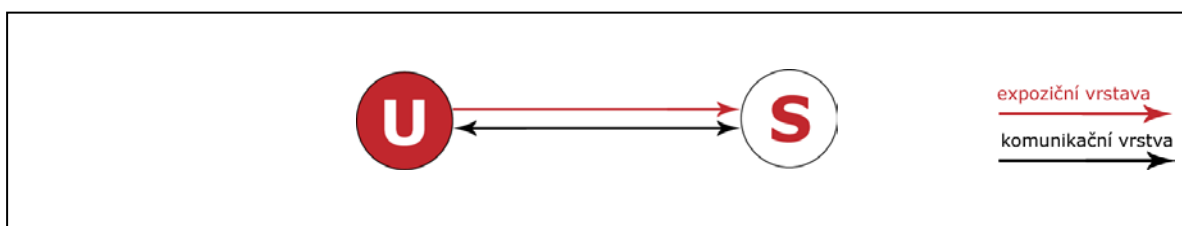
Synchronní komunikační nástroje - poskytují možnost okamžité odezvy mezi účastníky výukové události. Ve webcastingových systémech se jedná o nástroje založené převážně na přenosu textu. V závislosti na směru přenosu lze využít i další komunikační média.

Asynchronní komunikační nástroje - jsou určeny pro časově nezávislé předávání informací. Tento typ komunikace nevyžaduje zvláštní podmínky pro hardwarové a softwarové vybavení.

3 TYPY KOMUNIKACE

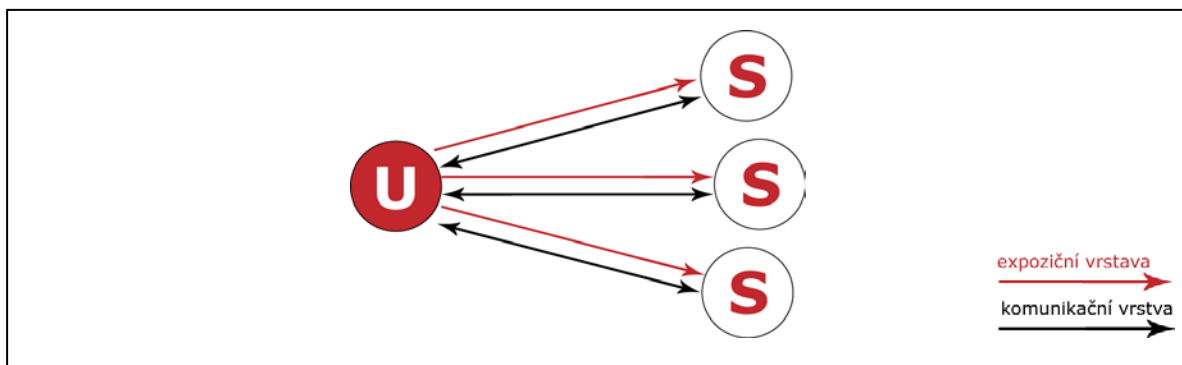
Formy přenosu a podíl informací v multikanálové komunikaci webcastingových systémů je závislý na roli účastníka. Rolemi se zde míní učitel jako základní interpretační zdroj výukových informací a student, který informace přijímá. V závislosti na komunikační vrstvě lze vytvořit následující komunikační schémata:

Komunikace typu - *jeden s jedním* (Obr. 1.). Ve webcastingových systémech se tímto typem především rozumí komunikace ve směru od učitele k studentovi v obou rovinách - expoziční, komunikační. Ve směru od studenta k učiteli se jedná o rovinu komunikační. Připomíná to klasický telefonní rozhovor nebo posílání klasické pošty.



Obr. 1.

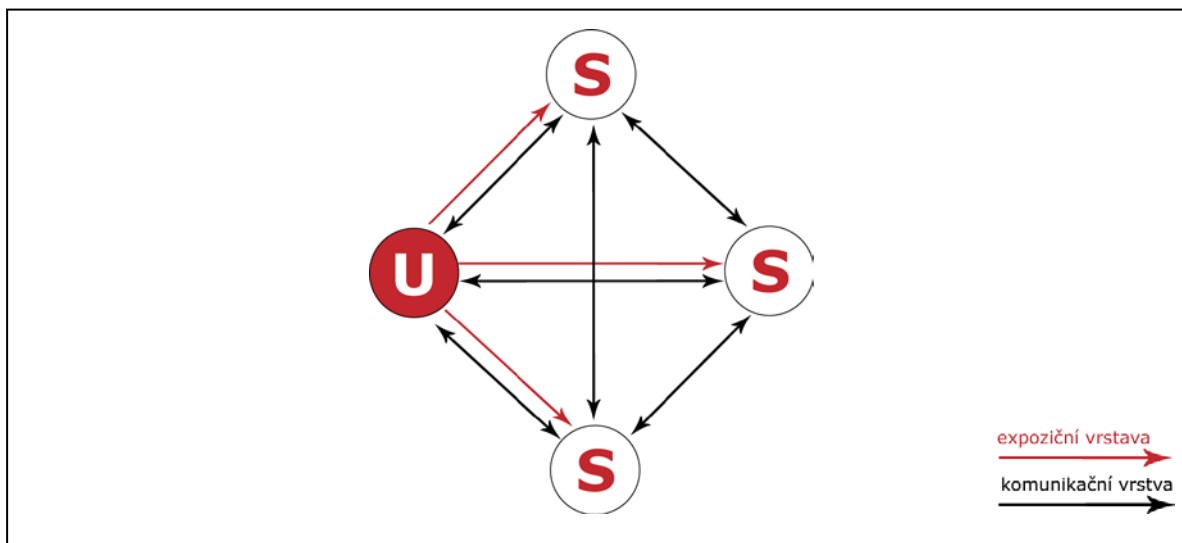
Komunikace typu - *jeden se všemi* (Obr. 2.) - dochází ke komunikaci ve směru od učitele k více studentům. V tomto typu probíhá komunikace ve vrstvě expoziční a komunikační. Směr komunikace od studenta k učiteli lze charakterizovat typem - *jeden s jedním* a tedy se realizuje pouze ve vrstvě komunikační.



Obr. 2.

Komunikace typu - *všichni se všemi* (Obr. 3.) - zajišťuje vzájemnou komunikaci mezi všemi

účastníky webcastingové výuky. Expoziční rovina je opět realizována pouze ve směru od učitele ke studentům.



Obr. 3.

Uvedené typy lze ještě rozšířit o komunikační typ - *někdo s někým*. Tento typ vyžaduje zvláštní realizaci komunikačních nástrojů, protože v jeho základním pojetí by se mohlo jednat o zcela neřízenou individuální diskusi mezi studenty bez účasti učitele. Pokud by bylo realizované komunikační spojení učitele s konkrétním výběrem studenta nebo studentů, může se jednat o formu individuální konzultace. Potom se ovšem jedná o komunikační typ *jeden s jedním*.

K jednotlivým typům přenosu a sdílení informací lze přiřadit konkrétní komunikační nástroje, které mohou být přímo vestavěné ve webcastingovém systému nebo jsou standardním softwarovým vybavením počítače, popřípadě se jedná o online dynamické komunikační nástroje sdílitelné z jiných serverů - email, diskusní skupiny, diskusní fórum, chat, whiteboard apod.

Srovnání komunikačních nástrojů s typem komunikace ve webcastingových systémech je uvedeno v tabulce (Tabulka 1.).

Kom. nástroj	Typ komunikace				
	Synchronní	Asynchronní	1 : 1	1 : N	N:N
E-mail		x	x	x	
Diskusní fórum		x	x	x	x
Disk. skupiny		x		x	x
Chat	x		x	x	x
Whiteboard	x			x	

Tabulka 1.

4 ZÁVĚR

V prostředí webcastingových systémů je důležité organizovat pedagogický proces tak, aby docházelo k vzájemné komunikaci mezi učitelem a studentem. Kromě tohoto faktu, organizace závisí na samotných vzdělávacích metodách. Tyto metody jsou dány použitím komunikačních nástrojů a komunikačního módu, který lze poskytnout každému studentovi nebo skupině studentů. Vzájemná komunikace mezi účastníky výukové události ve webcastingových systémech může probíhat v textové, obrazové a zvukové formě. To znamená ve třech vzájemně se doplňujících komunikačních kanálech.

Z komplexního hlediska musí multikanálová komunikace ve webcastingových systémech umožňovat přístup pro rozdílné výukové platformy a účastníky výukového procesu. Výsledný vzdělávací materiál by neměl být vázán na specifický systém. Z tohoto hlediska musí webcastingové materiály se zapojením multikanálové komunikace splňovat všeobecně platné standardy. V případě webcastingových řešení se jedná, ale o náročnou podmínku. Ta lze splnit pouze za předpokladu asynchronní distribuce webcastingových materiálů. Synchronní distribuce webcastingových materiálů z pohledu splnění podmínek standardů převážně v komunikační rovině je prakticky nemožná. Proto by tyto funkce měly zajišťovat výukové systémy - LMS.

Použitá literatura

1. *AccessIT Home: What is rich media and how can I learn more about its accessibility?* [online]. 2005 [cit. 2005-06-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.washington.edu/accessit/articles?146>>.
2. PAIVIO, A. Dual-coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*. 1991, no. 45.
3. SEGAL, C. Webcasting for Continuing Education. In *You-niversity*. [s.l.] : [s.n.], 2002.
4. STACEY, P. Webcasting. *T-Net* [online]. 2004 [cit. 2004-07-04]. Dostupný z WWW: <<http://www.bctechnology.com/statics/pstacey-jun0404.html>>.
5. *Webcast* [online]. 2007 [cit. 2007-01-12]. Dostupný z WWW: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Webcasting>>. *Glossary of Distance Learning Terms*

[online]. 2004 [cit. 2007-01-12]. Dostupný z WWW:
<<http://alt.uno.edu/glossary.html>>.

Kontaktní údaje

PhDr. Milan Novák, Ph.D.

Jihočeská univerzita, Přírodovědecká fakulta, Ústav aplikované informatiky
Branišovská 31, 37001 České Budějovice

Tel: 605182228

email: novis@prf.jcu.cz

HOW TO TEACH WITH CASE STUDIES AT CZECH UNIVERSITIES? (DISCUSSION-MAKING CASE STUDY)

Kateřina Půbalová, Martina Fischerová

Abstract

The Czech third level education is influenced by many internal and external conditions determining its final level. Despite all conditions we must admit that there is a visible shift from teaching (passive) to learning (active teaching methods) at Czech universities. The role of teachers is changing from carriers of knowledge to guides. The goal of this article is to show existing problems with implementation of one of the active teaching methods – case studies – into classes at the University of Economics, Prague. It is designed as a short discussion-making case study which is showing the current situation from lecturer's perspective. The conclusion should be discussion on the mentioned topics among academic staff.

Key words: *case studies, implementation, teaching, university*

1 IMPLEMENTING CASE STUDIES - INTRODUCTION

It was one late autumn afternoon and Jana was sitting in her office and preparing for classes. Like many times before, instead of getting the materials ready, she was thinking about the same question again: how to teach with real and good cases in her classes?

Jana is a student of doctoral degree at the University of Economics, Prague, Faculty of Business Administration, where she also teaches one course for students on bachelor degree. She herself has a very close connection to this topic – while being on the master level she went on exchange for one semester to a foreign university and spent part of her studies abroad. There she had the opportunity to try such way of teaching style. What captured her was the number of case studies used in many classes and fields of study. After coming back to her home university and becoming a Ph.D. candidate, she has immediately started to care for how to implement similar style of teaching at her home university in the Czech Republic.

2 IMPLEMENTING CASE STUDIES – BASIC FACTS

University of Economics, Prague is a leading business university in the region.¹ With more than 20.000 students it is the biggest economic university in the Czech Republic. In 2013 the university celebrates its 60th anniversary. However, mainly due to historical reasons, the active teaching methods including case studies, haven't been used at the university till very recently. There is pretty much the same situation at other universities in the Czech Republic.

1.1 Current situation at the University of Economics, Prague

Despite the late start of implementing modern teaching methods which happened in all post-soviet countries, the situation in the Czech Republic (and also at the University of Economics, Prague) is slowly improving. Ever since 1990's the university is trying to adopt new and

¹ University of Economics, Prague has been awarded 5 Palms by Eduniversal even in year 2013. The university has been among three best business schools of the East Europe region ever since 2009, having won the category for three times in a row. (source: <http://www.eduniversal-ranking.com/>, last approached on November 2, 2013).

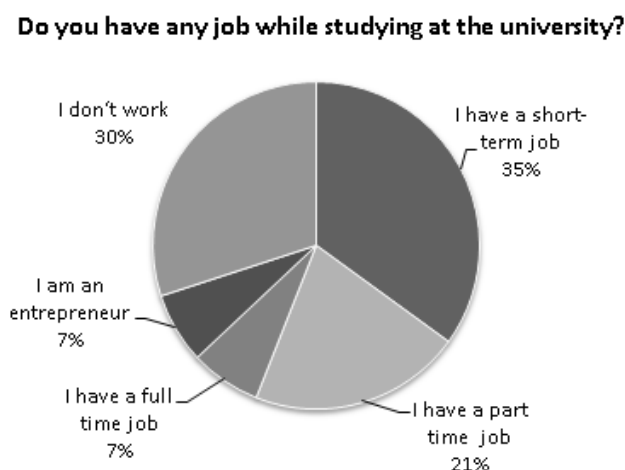
modern topics into its research curriculum and opens more and more full time programmes taught in English. Thanks to huge process of internationalisation (with more than 200 partner universities all over the world) the university had opportunity to send their lecturers and staff abroad to bring new topics and teaching methods, as well as invite visiting professors to allow Czech students to have a “taste” of other teaching methods).

Every semester there are new courses open and some of the lecturers try hard to implement modern teaching methods into the classes. Teamwork is currently common method of teaching, including discussion, contact with praxis, solving real cases from business on spot, etc.

1.2 Students' profile at the University of Economics, Prague

Another important thing is the shift in students' profile. Especially in the last decade students started to focus more and more on their professional experience. There was a survey made at the community page of students of the University of Economics, Prague in 2010.²

Figure 1: Number of students working while studying



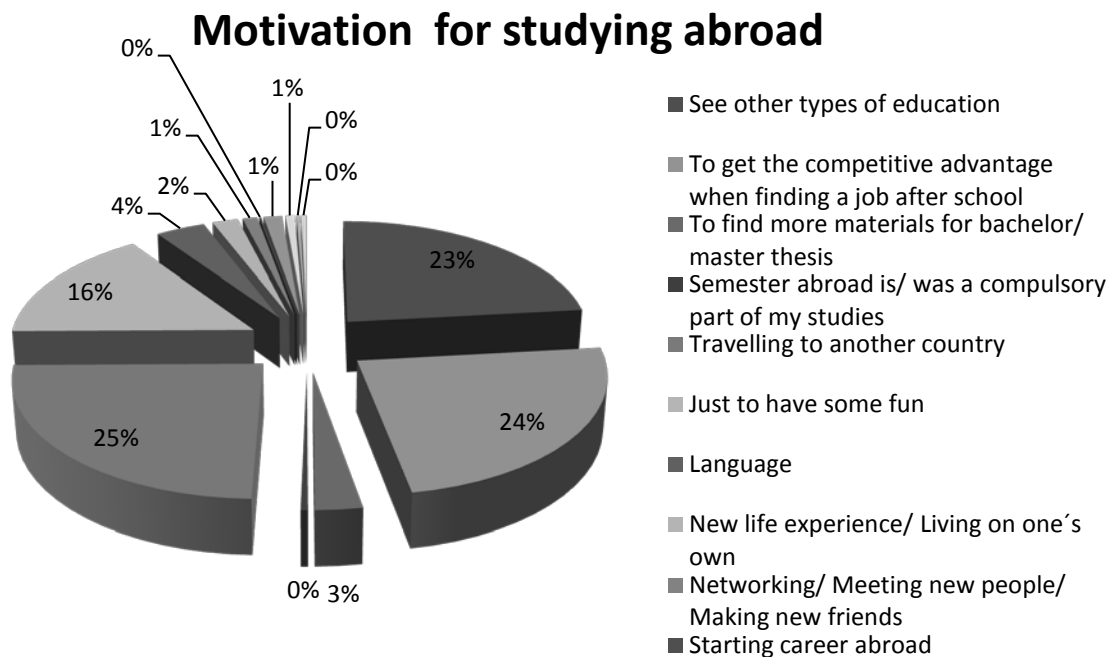
The figure shows that almost 70% of the respondents are working while studying. The respondent were always logged users from the university who got their approval first in order to be able to use the website. From the numbers it can be assumed that students deeply seek any practical and working experience while studying at the University of Economics, Prague.

Also more and more students are having the possibility to study abroad and have thus experience with different styles of education and sometimes try how classes look when being set only on modern teaching methods or case studies. Every year about 500 students are sent to study abroad for at least one semester and the numbers are still growing. In 2012 there was made research among students who went on study abroad. The motivation of students for studying abroad is shown in Figure 2.³

² Source: www.vsebopec.cz

³ PŮBALOVÁ, Kateřina. Study Abroad Motivation. Madrid 19.11.2012 – 21.11.2012. In: IATED (ed.), ICERI 2012, 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid : IATED, 2012. 8 pp. ISBN 978-84-616-0763-1.

Figure 2: Motivation for studying abroad

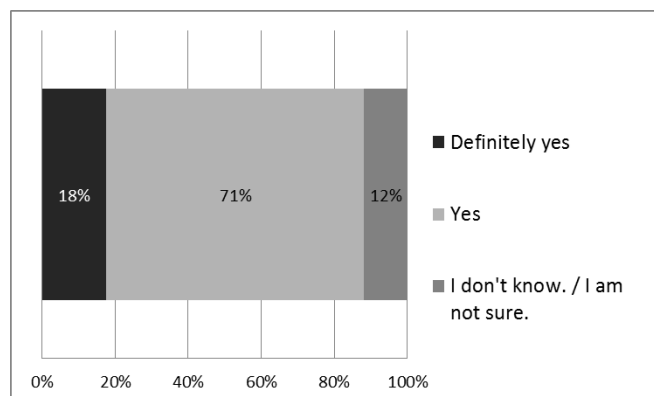


Out of the all respondents, 23% of students selected that seeing other types of education was among their motivation for study abroad. So for these students the experience was important even before they went through it.

1.3 Companies' perspective

Another important part in case study writing are companies as case studies have to be based on real data. In spring 2012 there was made a research among companies presented on Job Fair Šance at the University of Economics, Prague. One of the question was whether the companies saw cooperating on case studies as good employer branding.⁴ More than 89% of the respondents answered that the saw the cooperation on case studies as good way of employer branding.

Figure 3: Case studies as good employer branding



⁴ FISCHEROVÁ, Martina, PŮBALOVÁ, Kateřina. Czech Experience with Broader Case Studies Implementation. International Journal of Information and Education Technology, 2013, Ed 3, Vol. 3, Pp. 378–381. ISSN 2010-3689.

3 JANA'S QUEST

Right now, Jana is standing in front of a big question – she knows that students generally claim to be interested in modern teaching methods which include case studies. So first thing when she entered her first class was that she wanted implement some teaching with case studies into her classes. However when she started looking for some case studies, she wasn't able to find any suitable.

The problem was that existing case studies were even very expensive to use. At public university, students would have to pay for it which is generally not really acceptable among students. It might be done maybe in some optional courses, but not in facultative course she was teaching.

Another problem was with the level and length of case studies. Jana needed case studies for bachelor students, so all case studies similar to those from Harvard Business School were not acceptable. Also, the classes last 90 minutes at the University of Economics, Prague and the semester takes 13 weeks. Jana wanted the case studies as a complementary tool for teaching students as she needed them to have certain level of knowledge at the end of the semester. Using really long case studies was thus inconvenient as she would manage only app. 2-3 per semester.

Also, Jana wanted to use case studies focused on local topics and markets. However, in general, most of the case studies were focused on U.S. or Canadian realities and business. Another thing she had to solve was where to get local studies? During the first year of teaching, she took part in a special workshops for Ph.D. candidates and young academics where she met with other colleagues across the university. She found out she was not the only one who would have liked to implement cases into her classes. They shared their know-how and also lecturers who were leading the workshops helped her. She found out that there already were teachers who prepared their own case studies⁵ and they also prepared basic "cookbook" and guidelines.⁶

During her second year, Jana came across that she needed to ask local companies for help to get the relevant data. From her research she knew that companies claim that such cooperation is good way of employer branding. So she started to ask them for cooperation and data. However in this phase, most of the companies were not willing to cooperate. They either didn't want to give the data because of fear they would lose competitive advantage and their rivals could use it for their advantage or they didn't have enough capacities to give the time into cooperating on the creation of the case study. Also, Jana wanted some of the relevant people to come into the lectures to help students understanding the case study and be able to ask additional questions. This wasn't possible at all.

Last problem Jana came across was cooperation of students on solving case studies. Even though students were claiming to be interested in case studies in their classes, in the end they came unprepared for the class, weren't really interested or cooperative. Jana knew that with cooperation with other cultures, Czech students are still more used to passive learning which is even more comfortable for them. The situation is better on master level, however on bachelor the students are still not prepared, what is more, most of them unwilling to start

⁵ JAROŠOVÁ, Eva., LUKEŠ, Martin., WINN, Joan. Launching experiential learning and case method based approaches in czech business classes. In: International Journal of Case Method Research & Application. Ed. 17, 2005, Vol. 4, Pp. 515–521. ISSN 1554-7752.

⁶ KOŠTÁLOVÁ, Hana., KRÁLOVÁ, Tereza., LORENC, Miroslav. Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností. Praha: Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1653-0.

studying at home themselves and coming to classes with ready solutions, questions and topics for discussions, etc.

4 QUESTIONS FOR DISCUSSION

There are two important questions to discuss. First of all: **How to motivate students to cooperate on solving case studies?** Speaking about bachelor students with no experience whatsoever with solving case studies, it is also necessary to know how to instruct them on dealing with such study material.

Secondly, the question is **how to encourage companies to cooperate on creating case studies and thus helping creating case studies with local topics?** The case studies tailor made for local environment are necessary for successful teaching with case studies so it is important to involve companies and/ or local entrepreneurs in the process of creating one.

Literature

1. FISCHEROVÁ, Martina, PŮBALOVÁ, Kateřina. Czech Experience with Broader Case Studies Implementation. In: *International Journal of Information and Education Technology*. Ed. 3, 2013, Vol. 3, Pp. 378–381. ISSN 2010-3689
2. JAROŠOVÁ, Eva., LUKEŠ, Martin., WINN, Joan. Launching experimental learning and case method based approaches in czech business classes. In: *International Journal of Case Method Research & Application*. Ed. 17, 2005, Vol. 4, Pp. 515–521. ISSN 1554-7752.
3. KOŠŤÁLOVÁ, Hana., KRÁLOVÁ, Tereza., LORENC, Miroslav. *Vybrané kapitoly pro rozvoj pedagogických dovedností*. Praha: Oeconomica, 2010. ISBN 978-80-245-1653-0.
4. PŮBALOVÁ, Kateřina. *Study Abroad Motivation*. Madrid 19.11.2012 – 21.11.2012. In: IATED (ed.). ICERI 2012, 5th International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid : IATED, 2012. 8 pp. ISBN 978-84-616-0763-1.

Research project

Research and work on this paper has been supported by the Internal Grant Agency at the University of Economics, Prague. The registration number: F3/31/2012.

Contact Details

Ing. Kateřina Půbalová

Department of Managerial Psychology and Sociology, Faculty of Business Administration
University of Economics, Prague
Winstona Churchill Sq. 4, 130 67 Prague 3
Tel: +420 224 098 547
email: katerina.pubalova@vse.cz

Ing. Martina Fischerová

Department of Managerial Psychology and Sociology, Faculty of Business Administration
University of Economics, Prague
Winstona Churchill Sq. 4, 130 67 Prague 3
tel: +420 224 098 302
email: martina.fischerova@vse.cz

GARDNER'S THEORY IN MULTIPLE INTELLIGENCES AND PUPIL'S CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE IN MATHEMATICS

Dagmar Kocichová

Abstract

The article is devoted to the issue of application of Gardner's theory in teaching mathematics using the strongest dimension of pupils' intelligence. An experiment was performed with pupils of a four-year grammar school study programme, in which was verified quality of the students' outlets in mathematics when working with electronic teaching materials according to their dimension of intelligence.

Key words: *Pupils' construction of knowledge in mathematic. Gardner's theory of multiple intelligences. Intelligence dimension. Elektronic teaching materials.*

1. Introduction

Numerous published researches suggest that teachers, in addition to common learning needs of all pupils in the class, should pay attention to individual needs and learning styles of the pupils and adapt teaching accordingly . If introduced early, pupils' problems with mathematics might not have a long duration and high intensity [3]. Also, in 2010 the European Commission gave recommendation to the governments concerning the directions of policy of its countries in the field of education *Key Lessons learned by ICT cluster*. One of the four areas is to individualize education. This highlights that technology-supported environment enables individualizing of the learning process. The pupils can work at their own pace, according to their capabilities, their current state of knowledge, motivation and interest.

When teaching, it is essential that the student be allowed to use their potential for effective learning and create their own knowledge by their own practices. Creating mathematical knowledge is non-transferable, only information is transmitted. For successful teaching of mathematics is important that the teacher knew how the pupil perceives his explanations, what procedures for abstraction are optimal for him, whether the pupil can see the construction of knowledge, that the teacher sees.

2. Gardner's Theory

2.1 Gardner's theory of multiple intelligence

As a theoretical basis for the individualization of learning can be considered a theory of multiple intelligence according to Professor of Harvard University, USA, Howard Gardner [4], who, on the basis of eight features, confirmed that a person has several different dimensions of intelligence, in varying extents, and this is what makes individuals different. The author further states that the basic characteristics of each dimension include an original way of working and specific biological foundations. The author identified the particular dimensions as linguistic, musical, motoric, visually spacial, intrapersonal, interpersonal, naturalistic and existential

intelligence. The dimensions of intelligence are relatively independent of each other and can be further promoted and grow or be ignored and fade away.

2.2 Analysis of dimensions of intelligence

We are going to analyze particular dimensions of intelligence in terms of human personality with the intention of their use in the learning process. We will focus on the first five dimensions of intelligence, at which we determined the typical skills and learning strategies (methods and processes of learning). The dominant feature that characterizes each dimension is called a symbol.

Linguistic dimension of intelligence

Typical skills: reading, writing, speaking, and discussion.

Learning strategies: Pupils learn by observing written words, also phonetically. They remember the information taught in both spoken and written form. They are good at explaining.

Symbols: words, text.

Musical dimension of intelligence

Typical skills: sense of rhythm, pitch and timbre of a sound, memory for poems and melodies.

Learning strategies: Pupils learn by easy memorizing of words created on music, or if there are tones or rhythms in the learning material

Symbols: rhythms, sounds, tones.

Logical-mathematical dimension of intelligence

Typical skills: Solving problems, estimation, logical argumentation, analysis, categorization

Learning strategy: Students learn by understanding the very foundations, systemically, they consider past experience before making another step. They use sequential thinking, they can easily find their own mistake in retrospect

Symbols: system, numbers, conception, logic, abstraction.

Visually-spatial dimension of intelligence

Typical skills: drawing, painting, creating of mental maps and diagrams, projection, navigation.

Learning strategy: Students learn by perceiving shapes and colours, creating a clear mental image, express themselves by sketches, drafts, and colourful shemes.

Symbols: mental images, transformation of one model into another one.

Kinesthetic dimension of intelligence

Typical skills: Pupils tends to create rather than hear and see.

Learning strategy: Students learn by movement, use of gesture, through a physical touch, manipulation with objects.

Symbols: touch, movement, manipulation, gestures.

If one individual has some dimension of intelligence dominant, then his method of learning will be different from another individual with a different dominant dimension of intelligence.

3. Construction of Process of Knowledge in Mathematics

3.1 The theory of constructivism

The current pedagogical direction prefers the concept of learning, in which the emphasis is on the application of problem-oriented learning, research-oriented approach and the real life situation. This is a constructivist theory. It deals with the learning with comprehension. Its founder, a Swiss biologist Jean Piaget, said: "To understand is to discover. A student who gains a certain knowledge by discovering, exploration and natural effort, will be able to remember it "[7; 56].

Pedagogical constructivism in the classroom requires specific solutions - practical - problems, creative thinking, object manipulation, visual aids, for instance interactive software. Understanding is constructed the pupil himself. He considers new information, compares it with previous experience, knowledge and schemes. It is essentially a problem-teaching [11]. The premise of the idea of constructivism is creating pupil's knowledge based on existing knowledge and experience actively in the process of solving problems. Students construct their knowledge themselves or carry out re-development of their old thought structures. J. Vaníček states: "In the constructivist approach learning is an active, adaptive and experiential process. The learning person seeks to observe similarities and differences in their own cognitive schema in the new situation in which they find themselves, while this scheme can be changed." See [12; 24].

The constructivist conception of the process of knowledge in mathematics is based on J. Piaget. It is not accepting of given mathematical structures, but, as M. Hejný and F. Kuřina [6; 129]: "... *the process of designing knowledge structures for individual pupils.*" The process of creation of new knowledge according to these authors includes five phases and two phase transitions, called **strokes**. This is a phase of motivation, phase of a model of isolated models, a first abstraction stroke, phase of a universal model, a second stroke of abstraction, phase of abstract knowledge, phase of crystallization (structuring).

3.2 Process of creating of knowledge in mathematics

The driving moment of learning is motivation, but the essence of the cognitive process is two mental strokes: the first from isolated models to universal, the second stroke from universal models to abstract knowledge. Crystallization (structuring) is a fixed component of cognition, which is the phase of integration of new knowledge into the structure.

Isolated points

Insulated points represent a generic term (e.g. isolated models of number 5 is 5 apples, 5 toy cars, etc.). In the process of knowledge is very important interlinking of isolated models of the emerging knowledge. Without it cannot be constructed a universal model [6; 5].

Generalization (1ststroke) Insulated models are gradually organized, grouped, structured, which leads to a deep insight into the current knowledge. Often it is only a very short time interval [5]. The stage of exploration and discovery of a universal model is a generalization. The discovery is understood by M. Hejný [5; 32] as "a sudden sight of a new more general or abstractly higher reality." This is one phase of mental structure, specifically the most important phase.

Universal model

The level of the universal model is a level of finding the results, the common core of the group of isolated models and their dependencies, compared to surface of isolated models of a concept or knowledge, which is the level of searching. M. Hejný [5; 31] writes that *"once a group of isolated models creates a structure, we name this structured principle a universal model."*

"The universal model is a general procedure, formula, design, graph, etc., therefore it is common." Any isolated model represents the "only a sample", as mentioned by Ms Hejný, F. Kuřina [6; 108].

Abstract knowledge

Abstract knowledge is the result abstraction stroke. "Via restructuring files of isolated and universal models the pupil acquires a new, abstract insight" [5; 28]. Abstraction knowledge is expressed in symbolic characters that represent a new structure, such as in math terms of mathematical symbolism.

The level of crystallization

New lessons are being linked with previous knowledge at first on the level of models, then on the level of abstraction. It is a long-term process [5, 29], since all other models, both isolated and universal, come together in the new knowledge and bind with previous findings. M. Hejný, F. Kuřina [6; 112–113] reported that *"the process of learning does not need to go through all the levels, but each level must contain the level of isolated models and at least one stroke."*

The level of automation

At this stage there is no new knowledge emerged, the newly created knowledge is only being practiced. Therefore the phase of automation is not part of the cognitive process.

4. The Philosophy of Creation of Educational Materials

Isolated and universal models are thought constructs, dealing with mental transformation. "Teachers should *present to students such external representations of knowledge*, so that they enable them to *create their own mental representations to solve problems*." [1; 85].

By using the potential of the student, his strengths - the dominant dimension of intelligence, will enable him to learn through his personal prevailing mechanisms. But primarily, we want to promote his learning process to perform the first and second abstraction stroke. Each dimension of intelligence works with particular symbols and through teaching mathematics we want to reach the mathematical symbols. It is a kind of transformation of symbols. These symbols are the cornerstone in the creation of tasks and electronic teaching materials. In terms of taxonomy of tasks by D. Tollinger [8] it is a task of the III. type, namely III. 1 – the tasks of translation – translation, transformation.

The creation of electronic teaching materials is based on the subject content of mathematics, namely on vector algebra, strategies according to Gardner's multiple intelligence theory, constructivist approach to teaching, and on the constructivist procedure of pupil's learning.

5. Pedagogical Experiment

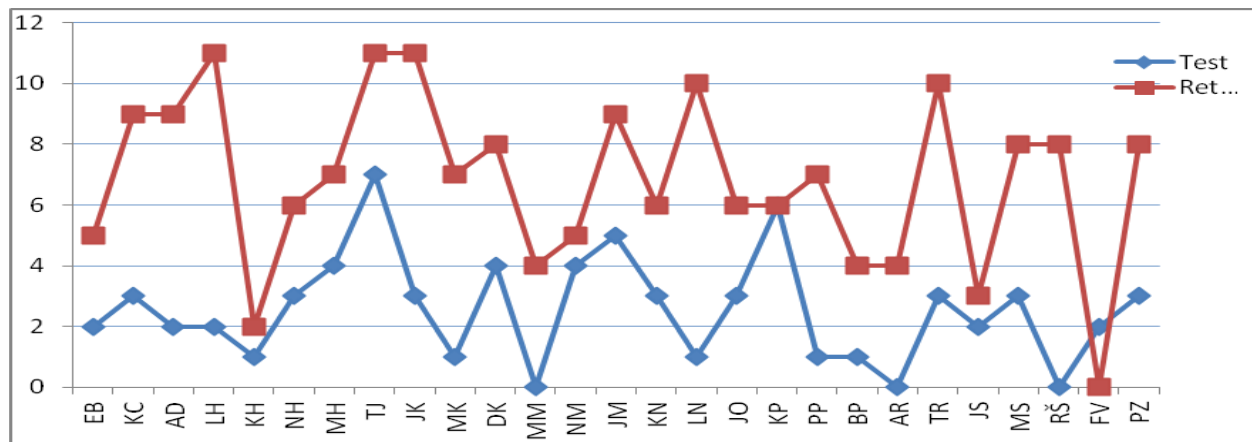
As a research method was chosen a pedagogical experiment. The input parameter was the predominant dimension intelligence of the pupil known by the pupil knew - it was the result of a questionnaire survey.

The aim of the experiment was to verify the quality of the output of pupils in mathematics by applying the Gardner's theory of multiple intelligence in electronic teaching materials.

In the experiment participated students of the second year in class 2. A of a four-year study in Hladnov Grammar and Language School, Ostrava, though the curriculum is usually taught in the third grade. After explaining, all pupils were given tasks (in the form of problem questions) for deepening the curriculum with the same educational goal, while the learning strategies were based on Gardner's theory of multiple intelligence.

After the end of the experiment took place a subsequent input of post-test, which was identical to the pre-test.

6. Conclusion



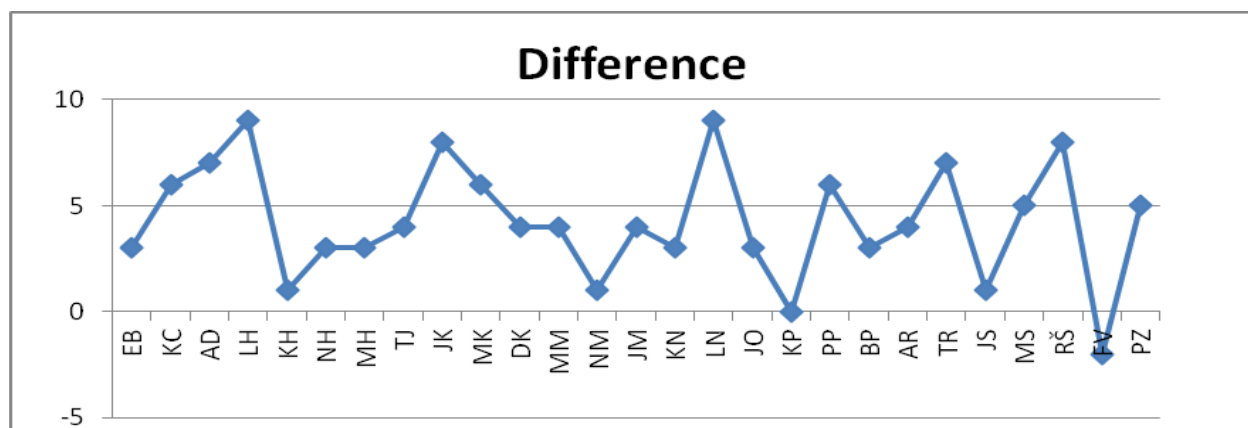
Pic. 1: Results of the test and re-test

The class has 32 students. Given that 5 pupils did not attend the retest due to illness, they were not included in the overall assessment. The table in picture 1 includes 26 students, including 11 boys.

On the x-axis are listed the initials of the pupils. From the maximum number of 11 points, the graphs show the number of points of the test and pretest. These show that only one pupil (KP) scored the same number of points at the test and pretest, so she did not show any added value. One student (FV) completely mishandled the curriculum and the result of his pretest was worse than of the test. An alternative might also be taken into account, that he filled the test randomly and gained a few points. The retest however confirmed that he did not understand the subject matter.

All other students improved their knowledge and skills. Only three students achieved the maximum number of points (LH, TJ, JK).

The above mentioned analysis is clearer from picture 2. The graph shows the difference in results of each particular student's test and pretest. It is necessary to point out that there was no repetition or revision of the subject matter between the lesson and the pretest. The pretest is the result of the current state of acquired knowledge, understanding of mutual relations, connections and context.

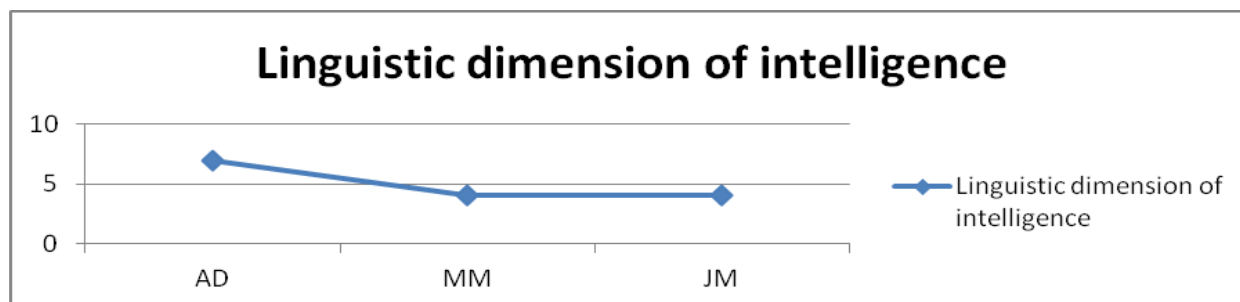


Pic. 2: Point difference of test and pretest

Now we will focus on groups of students categorized according to the dimensions of intelligence and we will work out an analysis from the point of achieved points of both tests.

We will choose this order:

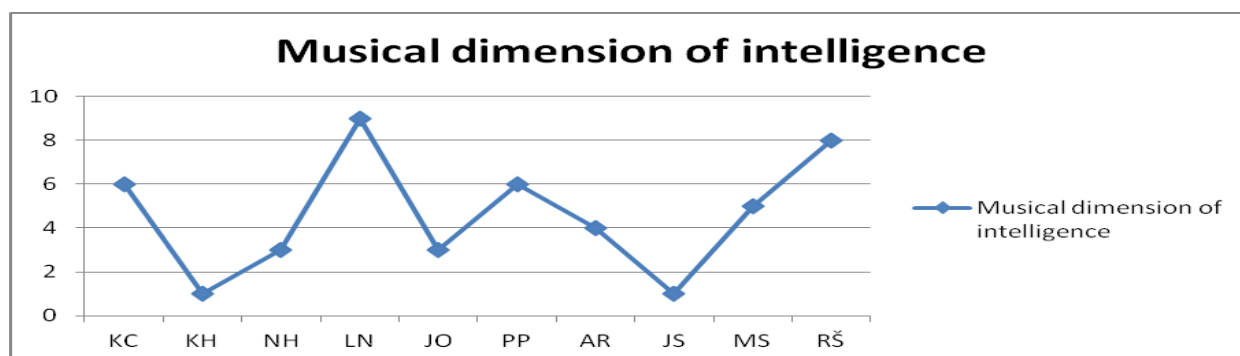
- linguistic dimension of intelligence
- musical dimension of intelligence
- logical-mathematical dimension of intelligence
- visually-spatial dimension of intelligence
- kinaesthetic dimension of intelligence



Pic. 3: Linguistic dimension of intelligence

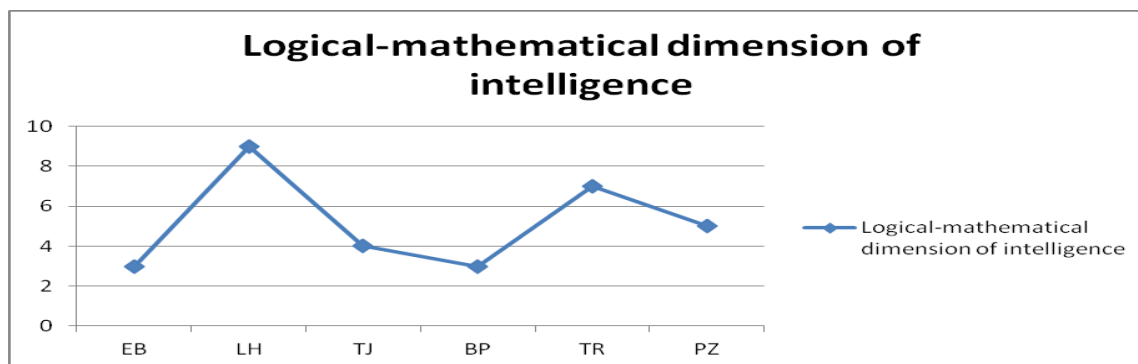
Only three students worked with materials according to linguistic dimension of intelligence.

Graph, see picture 3, shows the difference in points of test and retest. In other words it shows the added value of points in retest. The average added value is 5 points, which is a relatively high figure considering the maximum number of points of the test. All of the three students expressed a thought that the learning material helped them understand the subject matter and they would find this way of teaching mathematics suitable.



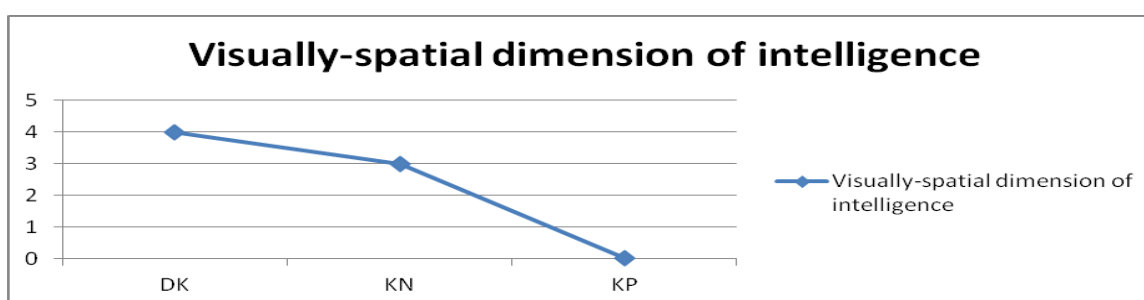
Pic. 4: Musical dimension of intelligence

The graph of picture 4 shows that the group with musical dimension of intelligence involved 10 students, out of which 3 were boys. The added value of the retest range from 1 to 9 points. The average added value of this group of students is 4.6.



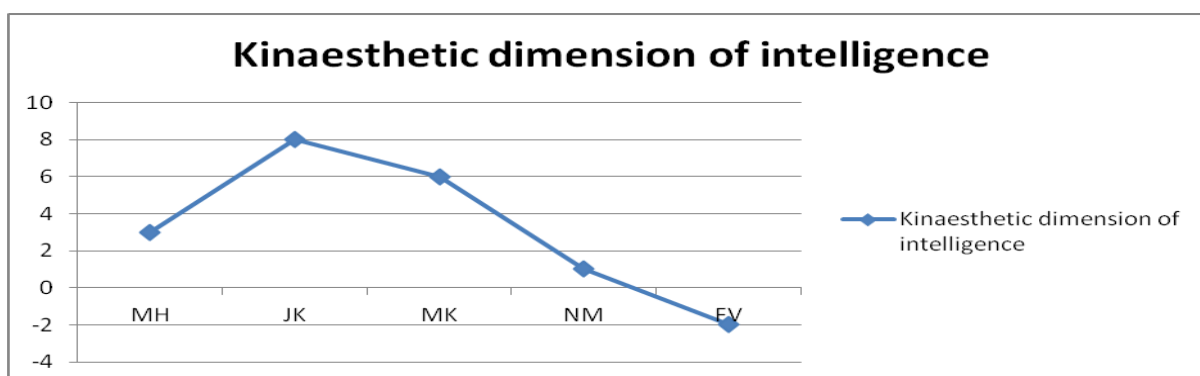
Pic. 5: Logical-mathematical dimension of intelligence

Six students of the class, out of which three are boys, have logical-mathematical dimension of intelligence at the highest rate, see picture 5. The range of added value is between 3 to 9, but the average added value is 5.2, which is the highest rate of comparison of all groups according to dimensions of intelligence.



Pic. 6: Visually-spatial dimension of intelligence

The lowest added value of points of retest occurred with students with visually-spatial dimension of intelligence, as shown in picture 6. It was three students, out of which student KP achieved the same results at the test and the retest. The average added value of points was 2.3.



Pic. 7: Kinaesthetic dimension of intelligence

Picture 7 shows that 5 students worked with these materials, in addition we state that 4 of them were boys. The range of added value of points was between -2 to 8, which is quite a large variance, but the average added value of points was 3.2.

It was interesting to compare the results of the retest from the point of view of the students' sex or from the point of view of the existing results in mathematics. However, we will focus on evaluation of the class as a whole.

Increases in knowledge of individual pupils in mathematics were statistically evaluated by comparing the results of output and input tests. The significance of T-test is very small, which means that the level of significance is less than 0.1%, p value <0.01 and therefore statistically highly significant. Hypothesis H0 was rejected, and the hypothesis H1 accepted. "With the use of electronic teaching materials using prevailing dimension of intelligence of pupils, the learning outcomes of all students improved equally, there is not a statistically significant difference between the students' performances."

The tasks for pre-test and post-test were problematic. The post-test results indicated that students understand the given mathematical subject matter.

Abstraction strokes in the cognitive process of students in the experiment were amplified by using electronic teaching materials based on the Gardner's theory of multiple intelligence of pupils. Whether this method of teaching mathematics improves students learning results will be the subject of research in the dissertation of the author.

References

1. BERTRAND, Y. Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál, 1998. 247 p. ISBN 80-7178-216-5.
2. ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
3. DOWKER, A. *What works for children with mathematical difficulties*. The effectiveness of intervention schemes [online]. London: DCSF, 2009, [cit. 5. dubna 2011]. Available from: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/174504>.
4. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-279-3.
5. HEJNÝ, M. Mechanismus poznávacího procesu. In Hejný, M., Novotná, J., Stehlíková, N. (Eds.), *Dvacet pět kapitol z didaktiky matematiky*. Praha: PedF UK, sv. 1, 2004, p. 23-42.
6. HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Konstruktivistické přístupy k matematice. Praha Portál, 2009, p. 232. ISBN 978-80-7367-397-0.
7. PIAGET, J. To understand is to invent: The future of education. New York: Grossman, 1973.
8. TOLLINGEROVÁ, D. *K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh*. Socialistická škola, 1976-77, n. 4, p. 156-160.
9. TOMLINSON, C. A. *Differentiating instruction for academic diversity*. 7th ed. In: J. M. Cooper, ed. *Classroom teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin, p. 149-180. 2003.

10. TOMLINSON, C. A. STRICKLAND, C. A. *Differentiation in practice*. A resource guide for differentiating curriculum. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
11. TUREK, I. Didaktika. Bratislava: Iura Edition spol s. r. o., 2010. 595 p. ISBN 978-80-8078-322-8.
12. VANÍČEK, J. *Počítačové kognitivní technologie ve výuce geometrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009. ISBN 978-80-7-394-8.

Contact Address

Mgr. Dagmar Kocichová
Gymnázium Hladnov a Jazyková škola, Ostrava
Hladnovská 35, Slezská Ostrava
Tel: 603703270
email: dasakocichova@centrum.cz

RANGE OF PROBLEMS OF TEST TASKS APPLICATION IN EDUCATIONAL MEASURING SYSTEM OF QUALITY OF STUDENTS TEACHING OF «NATURAL SCIENCES» KNOWLEDGE AREA IN THE DISTANCE EDUCATION CONTEXT

Victor Sluchy, Tatyana Zavgorodnya

Abstract

In the article the questions of the controlled from distance education open up in the system of his adaptation to the Ukrainian departmental teaching. His features are examined in the context of specific of his availability for the population of mountain districts of Ukrainian Carpathians. The special attention is spared to quality of such education. The basic accent of work is sent to the use of test technologies in the system of the controlled from distance education on natural sciences. The specific of control of quality of education in this area of knowledge and place of test technologies are shown in this system. The prospects of further scientific researchers are specified, in addition, through this question.

Keywords: *test tasks, educational measuring system, natural sciences, distance education*

1 FEATURE OF THE CONTROLLED FROM DISTANCE EDUCATION IN THE MOUNTAIN REGIONS OF UKRAINE

A population of mountain regions is on the considerable moving away from the basic educational and scientific centers of country. Such matter-position practically chops off from possibility to get the desired formation of high quality considerable part of population of country, because not only internal but also in absentia form of the traditional educating is related to the journeys to the university city and attended with these journeys by numerous domestic and financial inconveniences for a student (and with organizational complications for the administrators of educational process and teachers).

The system of distance departmental teaching allows purchasing necessary skills and new knowledge by means of a PC (personal computer) and the internet. The place of location of the PC does not matter, therefore studying is possible at home, at work, in an online class of one of the System of distance Educating centers, and also in any other place, where a PC with a connection to the Internet is available. This is a major advantage of the System of distance educating before the traditional forms of education [4, 3].

The system of distance educating - is a blurry concept, because it includes too many types and programs of educating. In this educating it is possible to distinguish two basic categories: synchronous and asynchronous. The synchronous method of educating is where the communication of students and teachers comes true in virtual audiences in real time by means of different modern facilities of information transfer. At asynchronous approach a student is given a possibility to independently regulate the rate of educating. Similarly a student chooses the most suitable carrier of information for himself/herself. Executing a task in accordance with the audience program, passes to the teacher for verification.

In the modern terms of Ukraine, finally, the possibilities of access to the Internet appeared in the mountain districts of the country, in particular, Carpathians. It should be noted that wire communication networks in mountain regions are developed nevertheless poorly. However, now such services are intensively offered by the operators of mobile communication. In the conditions of intensive competition they become more cheap and of higher quality. It is quite important that a computer technique too falls in price substantially. In addition, development

of alternative forms of delivery of commodities, including software, reduction of tariffs and reduction of terms, creates more favourable terms for educating out of stationary and extra-mural forms of education. Thus, possibility of the controlled from distance educating for the habitants of mountain districts of Ukraine becomes more tangible and more cheap alternative of traditional education, including extra-mural.

The system of distance educating is suitable for education in all areas.

Thus it easily takes off the problem of the shortage of highly skilled teachers (as the successfully created system of distance education course can be easily circulated) and gives an opportunity to any student to study with the best teachers.

Mostly to date the system of distance educating is used for the teaching of exact and technical disciplines, however no more than a contribution of tradition - the first courses of such type were oriented exactly to this circle of tasks. Now the system of distance education can be used in humanitarian areas with success. It is especially desirable to mark that the indicated systems, with their possibilities of building in the course of images, voice and video files are very comfortable for perception of information. Indeed, to date, perhaps, it is not simple to teach by means of the system of distance education to some creative specializations, for example - painting, actor mastery, some applied handicrafts and specialties. But now by means of the system of distance of education in these areas of educating it is possible to conduct informing courses, and possibility of the permanent personal contact of Master with a student is a matter of the nearest future. Some imperfections of technologies of remote presence to date are just temporary difficulties of height of perspective and very quickly developing form of education.

2 CHARACTERISTICS OF THE CONTROLLED FROM DISTANCE STUDIES IN AREA OF NATURAL SCIENCES

The special place in the system of distance education occupies educating in an area of natural sciences. Their specificity is that in an educational process there are plenty of laboratory activities available that are quite specific - practical. In this connection, the special attention is necessary to spare to creation of the multimedia programs that can provide development of different virtual laboratories, on whole, experiments, in particular. In addition, the specific enough estimation of practical preparation of students for realization of theoretical gain knowledge and practical skills is important and necessary. Estimation of quality of the last occupies an important place in the system of distance education of this area of knowledge.

Educational measurement in the system of students teaching in the universities of the world is already used for the estimation of quality of education of specialists for a long time. The necessity of metrical approach to the marked problem is caused by the necessity of objectification and standardization of evaluation of educational process and level of teaching of specialists in universities of the world and Ukraine, in particular [3, 288].

In the home system of university education maiden attempts come true called for creation of the universal going for determination of eventual level of training of students of educationally-qualifying level «Bachelor». In the branch of natural sciences for separate directions of teaching («Biology», «Ecology, guard of environment and balanced nature», «Chemistry») it is envisaged that the industry standards of higher education provides a test for the state exam. Pointing normative documents clearly specify on those theoretical knowledge and practical skills that are subjects for verification that is implicit progress in standardization of the educational measuring of quality of eventual training of specialists of this knowledge area [7, 152].

2.1 Specific of test control application

Tests are the special totality of tasks that allow to give the objective, comparable and even quantitative estimation of quality of preparation taught in the set educational area. In turn, objectivity and measurableness of quality of education open wide possibilities for an educational process management - from adjustment of maintenance of educational standards and programs to perfection of teaching methods and increase of efficiency of students' independent lessons stimulation [8, 5].

It is accepted to distinguish a few variants of control of knowledge: traditional, with the use of non computer facilities, but technical equipments, computer and remote. In the system of distance education there is a combination of the two.

Computer control. Here the control of knowledge is provided by the special computer programs, where forming of the individual set of test control tasks to every studying, conclusion of tasks on the screen of monitor, analysis of answers of studying, exposure of resulting estimation, storage of results of control and data about work of studying comes in.

Remote control. Appearance of this going near control of knowledge is conditioned, foremost, by deployment in the educational process of possibilities of Internet use. The distinguishing features of the remote control of knowledge is the freedom of choice of studying rates of testing, time and place.

A pedagogical (psychological) test can be described as effective on condition that it satisfies to the certain requirements. The basic requirements are following:

1. use of intervals scale;
2. reliability;
3. validity;
4. discriminativity;
5. presence of normative data or possibility of description with high exactness by the Rash model and to it similar, but in case of the individually-oriented tests – a presence of the criteria that were set by experts [2, 22].

However, it is desirable to mark that the mechanism of such educational measuring is not regulated: forms and types of test tasks are not certain. Except it, eventual test control of educational disciplines of normative part is not envisaged in the marked standards of education. The last would be fully logical with pointing of components of the modules that are checked up, taking into account the form of state examination.

Given the above it should be noted that the first priority in the educational system of measurement in the field of natural sciences is to standardize test control students' educational achievements. It follows to work out didactics principles of the use of tests in an educational process. On this base it is necessary to work out the algorithm of application of both separate test tasks and tests, on the whole, in the system of teaching of specialists in «natural sciences» area. It costs, also, to pay attention to feature of the use of separate forms of test tasks for control of mastering of specific theoretical knowledge and practical skills of students [6, 321]. Latest related to understanding of difficult multistage processes of living and lifeless nature and by ability to work with difficult technical and laboratory equipments.

Thus, to the tests of different levels of control it follows to attract test tasks for determination of sequence and accordance. These forms give an opportunity to check understanding of charts of processes that take place in the wild and knowledge of algorithms of work accordingly to necessary laboratory methodologies of researches. Also, pay attention to test tasks of open form. This applies in particular verification of work with determinants [1, 73]. End-point of such actions in practice is determination of type of biological object. Names of the last by Latin are unambiguous that gives an opportunity to avoid difficulties at verification of such type of practical skills.

It is possible to underline, that the important conditions of success in realization of the outlined complex of control in normative educational disciplines in the conditions of the credit-module system of organization of educational process there is the clear sedate mastering of material with an accent on the practical constituent of study of disciplines. It provides a complexity and objectivity of evaluation of knowledge of students, allows consistently to master theoretical knowledge and practical abilities and skills in the program of higher professional education [5, 147].

Thus, offer by us principles of evaluation of specialists preparation in natural sciences by means of tests and test tasks will assist not only to objectification of description of students knowledge level but also will give a possibility for realization of computer control. The last erects to the minimum possibility of interference with the mechanism of establishment of level and spectrum of students knowledge.

The further prospects of development of the use of test control consist in the necessity of accumulation of test tasks banks in different educational disciplines. It is necessary precondition for correct realization of test state examination, that it is envisaged by the standards of natural education, in particular, for a «Bachelor» Educational Qualification Level.

Sources

1. Аванесов, В., *Научные проблемы тестового контроля знаний.* – М.: Исследовательский центр, 1994 – 135 с.
2. Клайн, П., *Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование.* – Киев: Пан ЛТД, 1994 – 283 с.
3. Матківський, М., Случик, В., Доцяк І. Проблематика впровадження Болонського процесу в Україні. *Вища освіта України – Додаток 4, том I (19), 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»* – С. 287-293.
4. Прокофьева Н.О. Вопросы организации компьютерного контроля знаний. (*Международный электронный журнал*). *Educational Technology & Society* 9(1) 2006, pp.433 – 440. (<http://www.ifets.info/index.php>).
5. Случик, В., Ковальчук, Л., Зозуляк, Р., Мотуляк, А. Особливості здійснення поточного, рубіжного і підсумкового контролю з біологічних навчальних дисциплін в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота».* - № 15 – 2008 р. – С. 147-149.
6. Случик, В., Матківський, М., Зозуляк Р. Основні принципи використання тестового контролю знань студентів у підготовці фахівців в галузі природничих наук (екологія, хімія, біологія) в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія».* - Випуск 24 – 2008 р. – С. 321-324.
7. Случик, В., Зозуляк-Случик Р. Специфика использования тестового контроля знаний в системе подготовки специалистов в области естественных наук. *Высшее образование сегодня: традиции и инновации: материалы международной научной конференции* – Караганда: Центр гуманитарных исследований, 2010. – С. 152-155.
8. Челишкова М.Б. *Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие.* – М.: Логос, 2002 – 432 с.

Contact

Dr. Victor Sluchykh, Ph.D., Associated Professor
Department of Biology and Ecology
Institute of Natural Sciences
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
57, Shevchenko St., Ivano-Frankivsk, Ukraine
Tel: +38 067 74 96 555
e-mail: sluchykh@optima.com.ua

Dr. Tatyana Zavgorodnya, Dr.Sci., Professor
Head of the B. Stuparyk Department of Pedagogy
Pedagogical Institute
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
57, Shevchenko St., Ivano-Frankivsk, Ukraine
Tel: +38 050 68 79 278
e-mail: king_feodor@rambler.ru

PRVKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI PŘÍTOMNÉ V KRESBĚ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

READING LITERACY ELEMENTS LOCATED WITHIN THE DRAWINGS OF A CHILD PRE-SCHOOL AGE

Mária Belešová

Abstrakt

Predložený příspěvek sa zaoberá čitateľskou gramotnosťou detí predškolského veku, avšak nie v zmysle ich nadobudnutých predčitateľských schopností či vedomostí. Prostredníctvom detskej kresby identifikujeme jednotlivé prvky čitateľskej gramotnosti, teda obrázky o čítaní a prvky textu v kresbách detí, ktorými interpretujeme prvé prejavy čítania a písania u týchto detí. Pozornosť sa kladie na existenciu preconcepcií detí v súvislosti nielen s písaním a čítaním, ale aj ako možnosť funkčného využitia čítania a písania vyplývajúcich z ich vlastných skúseností a vzťahu k písanej reči, literatúre a ku knihám.

Kľúčové slova: *vynárajúca sa gramotnosť, čitateľská gramotnosť, predškolský vek dieťaťa, písmo, čítanie, kresba*

Abstract

The present paper occupies with reading literacy preschool children, but not in terms of their acquired emergent literacy skills and knowledge. Through the children's drawings we can identify the elements of reading literacy, therefore the pictures of reading and elements of the text in the drawings of children who interpret the first manifestations of reading and writing in these children. Attention is given to the existence of children preconceptions regarding not only with reading and writing, as well as the possibility of functional use of reading and writing under their own experiences and relationship to written language, literature and the books.

Key words: *emergent literacy, reading literacy, preschool age, writing, reading, drawing*

1 ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ NIEJE IBA O ČÍTANÍ A PÍSANÍ

V minulosti bolo za základné vzdelanie považovaná znalosť čítania, písania a počítania, známe i pod názvom *trívium*. V časoch panovania Márie Terézie (1740 – 1780) boli tieto znalosti postačujúce, dokonca nevyhnutné pre človeka plnohodnotne patriaceho do spoločnosti. Vzdelanosť sa postupne rozširovala i medzi chudobných ľudí, ktorí dovtedy nemali čas, prostriedky (finančné, materiálne) a ani možnosti vzdelávať sa. Po nástupe jej syna na Rakúsky trón, Jozefa II. (1780 – 1790), sa základy všeobecnej gramotnosti začali šíriť i medzi všetkých ostatných ľudí. Tento model vzdelania, vedieť čítať, písať a počítať, pretrval takmer tri storočia. Rozmach gramotnosti sa zaznamenal najmä v hospodársky vyspelých krajinách, kde však paradoxne definícia vymedzujúca gramotnosť len ako znalosť čítania a písania nepostačuje. Súčasné 21. storočie predstavuje omnoho širšie terminologické vymedzenie gramotnosti, spolu s jej obmenami v historickom kontexte, cieľmi, obsahom, druhmi, dimenziami, či chápaním rozličnými odborníkmi. V skratke možno spomenúť, že cieľom súčasne gramotného človeka je najmä porozumieť čítanému textu, vedieť s textom nadviazať vnútornú polemiku a premýšľať o ňom. A to sa týka nielen dospelých jedincov, ale na čo sa kladie významná pozornosť, je porozumenie textu žiakmi rôznych ročníkov

v základnej alebo v strednej škole. Preto o gramotnosti a jej vymedzení sa nebudeme viac zmieňovať, nakoľko jej definovanie nie je ani cieľom toho príspevku. Načo chceme upozorniť, je gramotnosť skúmaná z úplne iného pohľadu, ako bola doteraz riešená (napr. testovaním, dotazníkmi, experimentmi, škálovaním atď.). Zameriavame sa na prejavy čitateľskej gramotnosti prítomné v kresbách detí navštevujúce materské školy. Práve z toho dôvody budú nasledujúce riadky vypovedať o potrebných terminologických vymedzeniach, ktoré dotvoria podstatu realizovaného výskumu.

1.1 Vynárajúca sa gramotnosť

Dieťa nemožno považovať za pasívneho prijímateľa informácií z okolia, pretože je vo vzájomnom pôsobení s kultúrou spoločnosti, v ktorej vyrastá, je jej prirodzenou súčasťou. Na základe videného a prežitého si dieťa vytvára prvé naivné predstavy, ktoré prejavuje vo vlastnej interpretácii skutočnosti, v komunikácii s ostatnými, či v iných bežných situáciách. Dieťa si rozvíja čitateľskú gramotnosť už od útleho detstva. V predčitateľskom období, teda v období sprostredkovaného čítania (od narodenia do 6 až 7 rokov) rozvíja svoju čitateľskú gramotnosť počúvaním čítaného textu. Manipulácia s drobnými knižkami, listovanie v nich, prezeranie si obrázkov, ukazovanie na ne, neskôr už aj čítanie krátkych príbehov, riekaniek, je prvým krokom kontaktu dieťaťa s čítaním, čitateľskou aktivitou. Neskôr dieťa svoj čitateľský záujem rozširuje o sprostredkované čítanie rozprávok a krátkych náučných textov. Sledovaním týchto prejavov možno určiť jeho aktuálnu úroveň gramotnosti. Podľa A. van Kleeckovej existuje *model vývinu pregramotnosti v štyroch etapách*. Zároveň navrhuje spôsob rozvíjania konkrétnych schopností a zručností (M. Lipnická, 2009):

1. Kontextový procesor – rozumie sa ním porozumenie a chápanie čítaného textu. Môžeme ho podporovať čítaním textov a následným komunikovaním o jeho obsahu tým, že dieťaťu kladieme otázky, reagujeme na odpovede, hodnotíme text, rekapitulovať obsah, porovnávame s doposiaľ poznaným atď.
2. Významový procesor – súvisí s rozvíjaním slovnej zásoby dieťaťa. Vysvetľujeme význam slov, diskutujeme, rozvíjame správne používanie gramatických pravidiel a tvarov v hovorenej reči počúvaním a následným napodobovaním.
3. Fonologický procesor – dôraz sa kladie na melódiu, intonáciu, silu prejavu a pod. Postupne rozlišujeme slová vo vetách, identifikujeme rýmy, spoznáваме konvencie tlače, osvojujeme si dôležitosť poradia jazykových znakov.
4. Ortografický procesor – rozvíjame poznávanie konvencií tlače a znalosti písmen, uvedomujeme si interpunkčné znamienka, upevňujeme znalosť poradia znakov v slovách, pravidiel ortografie.

Každé dieťa prechádza týmito štádiami postupne, kým nezvládne úrovne všetkých týchto procesorov. Tým sú požiadavky na vynárajúcu sa gramotnosť splnené a postupne dochádza k prvým skúsenostiam detí s čitateľskou gramotnosťou.

P. Gavora a M. Krčmáriková (1998) tvrdia, že deti majú isté predstavy a vedomosti aj o čítaní a písaní, ktoré však neupútavajú ich pozornosť. Minimálne sú to tieto vedomosti:

- 1) Dieťa vie o existencii čítania a o jeho používaní na získavanie informácií.
- 2) Vie, že text sa skladá z elementov (ktoré však nemusí vedieť pomenovať).
- 3) Pozná postup pri čítaní. Vie, že sa číta zľava doprava a zhora dolu (v našej kultúre).

Významným prostriedkom pri rozvíjaní gramotnosti, predovšetkým čítania, je literárne podnetné prostredie. Výber zo základných úloh literárnej stimulácie uvádza M. Lipnická (2009):

- podnecovať a rozvíjať záujem detí o slovesné diela,

- podporovať tvorivú aktivitu detí pri umeleckej reprodukcii a produkcii literárneho diela prostredníctvom grafického, slovného, pohybového a dramatického prejavu dieťaťa,
- rozvíjať osobnosť dieťaťa prácou s knihou, rozvíjať kognitívne a nonkognitívne funkcie jeho osobnosti,
- cibriť čitateľský vkus dieťaťa, umožniť mu pracovať s textom, komunikovať o ňom, hodnotiť ho, rozvíjať a vyjadrovať vlastné myšlienky, názory a návrhy.

Význam pri rozvíjaní počiatočného písania u detí predškolského veku podľa B. Šupšákovvej (1998) spočíva v tom, že písanie je proces učenia, ktorý začína už v najútlejšom veku dieťaťa. Ak písanie nie je primerane rozvíjané a upevňované podľa hierarchických princípov, v grafickom prejave možno pozorovať rad chýb, alebo čiastočných oslabení výkonu, ktorých analýza dáva pohľad do základného myšlienkového pochodu detí.

1.2 Vývin počiatočného písania a čítania u detí predškolského veku

Za súčasť vynárajúcej sa gramotnosti môžeme označiť i začiatky spojené s čítaním a písaním. Vyjadrujú úroveň použitia jazyka, pri ktorej ešte dieťa nevie správne dekodovať význam a súvislosti grafických znakov s ich ústnou podobou. S. Kikušová (1997/1998) zhrnula vývin počiatočného písania a čítania u detí predškolského veku do štyroch štádií, pričom najväčšiu pozornosť venujeme hneď prvému štádiu, ktoré je svojim obsahom pre náplň výskumu najpodstatnejšia:

1. Štádium kreslenia – je prirodzenou súčasťou komunikačného prejavu dieťaťa, teda súčasťou požívaní jazyka. Celkovo ide o hru a experimentovanie s obrázkom a prvkami písma. Kresba môže a nemusí mať komunikačný obsah. Postupne s narastajúcou skúsenosťou s písanou formou jazyka dieťa spontánne začína napodobovať písmo a písanie ako činnosť. Ide o obdobie lineárneho čarbania. B. Šupšáková (1998) uvádza príklad ako dievčatko napodobuje mamu, ktorá píše zoznam potravín, ktoré chce nakúpiť. Dievčatko si hovorí slová a zapisuje ich podľa svojej predstavy. Používa lineárne ťahané línie, ukladá ich vedľa seba a prerušuje, naznačuje celistvé slová. Následne svoj zoznam číta. Proces počiatočného čítania v tomto období môžeme označiť ako pamäťové čítanie (M. Lipnická, 2009). Dieťa „číta“, t.j. reprodukuje obrázky a texty podľa zapamätania počutého.

2. Štádium písania písmen – kresba dieťaťa má cielený komunikačný zámer. Dieťa začína používať prvé písmená, napodobňuje ich tvar, osvojuje si grafomotoricky jednoduchšie písmená. Dokáže napísať svoje meno. Činnosť čítania je označovaná ako modelové čítanie, dieťa sleduje prstom text, ale nemá vytvorenú súvislosť medzi ukazovaným a hovoreným textom.

3. Štádium tvorby slabiky – je charakteristické schopnosťou dieťaťa tvoriť slabiky. Spolu s ďalšími grafickými znakmi ich lineárne ukladá za sebou, čím sa snaží utvoriť slovo, príp. aj vetu. Pri písaní slova už používa písmená, ktoré dané slovo reálne obsahuje. Slabiku používa ako skratku celého slova. Tvorba hlások je prvým uvedením si dieťa súvislosti medzi skladbou slova a jeho znením.

4. Štádium abecednej hypotézy – dieťa dokáže napísať slovo formálne správne, v správnom poradí. Využíva pri tom metódu konvenčného hláskovania (Kikušová, 1997-1998). Ako prvé začína konvenčne správne písať vlastné meno a mená blízkych osôb.

2 VÝSKUM

Na základe interpretovaných skutočností zisťujeme reálny stav nadobudnutých prekoncepcií detí o čitateľskej gramotnosti. K oboznámeniu charakteru výskumu slúžia nasledovné podkategórie, kde sa nachádzajú kroky pri práci vo výskume.

2.1 Výskumné otázky

Disponujú deti v predškolskom veku naivnými predstavami o čitateľskej gramotnosti? Ak áno, použitím akých prvkov písanej reči v kresbách? Ktoré z týchto prvkov používajú najčastejšie?

2.2 Výskumný cieľ

Zistiť v kresbách detí predškolského veku prítomnosti prvkov čitateľskej gramotnosti, t. j. prítomnosť akéhokoľvek písmena, slabiky, slova, či situácie, v ktorých sa odráža reálna alebo fiktívna skúsenosť dieťaťa spojená s čítaním.

2.3 Výskumné metódy

Pri zbere dát boli predmetom štúdia poznatky z kvalitatívnej metodológie, do ktorých metóda detskej kresby (ako jedna z projektívnych metód) nesporne patrí. Pri kresbe ako výskumnej metóde je nutné uvedomiť si, že kvalita detskej kresby nebola posudzovaná podľa psychologickéj analýzy, ani podľa estetickej stránky (čo doterajšie výskumy o detských kresbách analyzujú). Dôležitým bol obsah nakresleného. Každá kresba bola analyzovaná na základe obsahovej analýzy, pričom dôležitým ukazovateľom bolo hľadanie súvislostí so zámerom výskumu. Napriek opakujúcim sa zisteniam v kresbe boli pre lepšiu prehľadnosť využité i prvky kvantitatívnej metodológie, akými sú napr. tabuľky či grafy.

2.4 Výskumná vzorka

Výskumná vzorka pozostávala z detí predškolského veku navštevujúce materské školy v bratislavskom kraji. Počet detí bol 20, vo vekovom rozpätí päť až sedem rokov. Počet zúčastnených participantov vo výskume je vzhľadom na kvalitatívnu stránku výskumu optimálny. Výber participantov zúčastňujúcich sa výskumu bol na základe dostupného výberu.

2.5 Realizácia výskumu

Výskum prebiehal po súhlase riaditeľiek v prostredí materských škôl, pričom od rodičov bol daný súhlas na participácii ich dieťaťa vo výskume. Stretnutia s dieťaťom boli realizované v špeciálnej učebni, ktorú deti dobre poznali. Každé stretnutie prebiehalo individuálne, t. z. že každému dieťaťu bol venovaný dostatočný a individuálny čas a priestor pri jeho práci práve preto, aby bolo zamedzené skresleniu údajov vzájomným napodobovaním detí pri realizácii kresby. Osobné stretnutia s deťmi uskutočnila študentka A. Ragasová v rámci zbierania údajov do svojej bakalárskej práce (viac v bibliografických odkazoch). Pred realizáciou výskumu bol navodený s dieťaťom report, pri ktorom sa začal rozhovor o tom, čo dieťa rado robí, aké činnosti v materskej škole vykonáva rád. Postupne sa tieto otázky presúvali do obsahovej roviny toho, čo bolo potrebné zistiť. K dispozícii boli papiere, ceruzky a farbičky. Nasledovalo zadanie: Nakresli hocaký obrázok o tom, ako si predstavuješ čítanie alebo písanie, kde alebo s kým ho vykonávaš. Môže to byť obrázok o tom, čo si už robil alebo si myslíš, že budeš robiť v súvislosti s čítaním alebo písaním. Deťom nakreslenie obrázka netrvalo spravidla dlhšie ako 15 minút. Po dokončení kresby ešte každé dieťa absolvovalo krátky rozhovor, ktorý sa zamerail najmä na popis jeho obrázka, aby zo strany výskumnej osoby nedošlo k nepochopeniu. Písomné záznamy poslúžili k lepšej interpretácii zistení. Každé dieťa dostalo za svoju účasť vo výskume drobnú sladkosť.

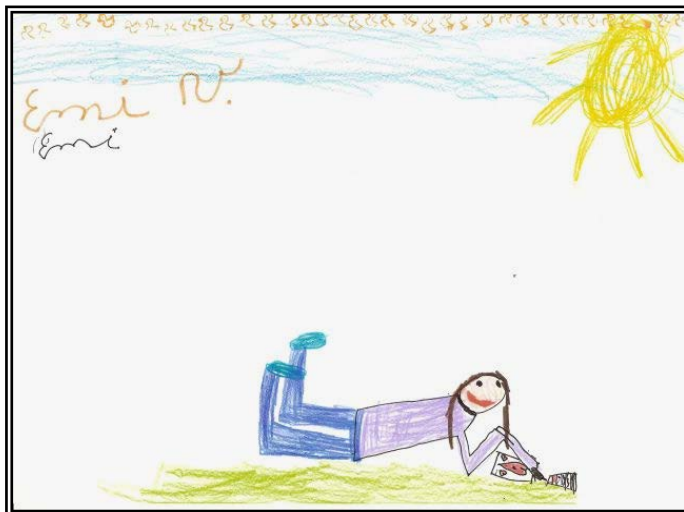
2.6 Získané údaje

Všetky získané údaje boli podrobené už spomínanej analýze. Predtým, ako boli interpretované spoločné znaky týkajúce sa všetkých nadobudnutých kresieb, každá kresba bola podrobená osobitnej interpretácii, kde sa pozornosť venovala najmä nakreslenému obrázku. Na nasledujúcich troch kresbách bude znázornené, ako deti porozumeli zadaniu, a ako sú interpretované ich prejavy čitateľskej gramotnosti v kresbe. Možno sa na prvý pohľad bude zdať, že jednotlivé kresby detí zdanlivo nesúvisia s ich gramotnosťou, ale po podrobnejšej analýze je možné zhliadnuť vzťah dieťaťa ku knihám, písaniu či iným čitateľským aktivitám.

Obrázok 1: Ema na zadanie reagovala: „Nakreslím seba, ako si píšem denník.“

Prvky čitateľskej gramotnosti sa v tejto kresbe nachádzajú v podobe zobrazenia jednak napísania vlastného mena, jednak sa Ema zobrazila v pozícii čitateľky a zároveň pisateľky vlastného denníka. V kresbe môžeme pozorovať aj zaujímavú skutočnosť, a to, v akej polohe si predstavuje Ema svoju realizáciu čítania a písania. Môžeme predpokladať, že táto predstava vyplýva z jej skúsenosti s čítaním v bežnom živote.

Pravdepodobne, keď si Ema sama číta, realizuje túto činnosť najčastejšie na zemi.



Obrázok 1

Obrázok 2: Zuzana na zadanie reagovala: „Mama mačka a utešené mačiatka z mojej obľúbenej knižky.“

Zuzana nakreslila mačku s mačiatkami z jej najobľúbenejšej knižky „Mačky z kuchyne“, ktorú jej číta mama. Kresbu Zuzana ešte doplnila slovami: „Mačka má brlôžtek a štyri utešené mačiatka. Je vidno len dve, tie ďalšie sa schovali za mamu mačku, pretože sa boja.“ Prvky v jej kresbe sa dajú podobne ako u predchádzajúcej kresby identifikovať na základe nachádzajúceho sa vlastného mena autorky kresby a súčasne dokážeme postrehnúť i kontakt



Obrázok 2

autorky s čítaním a jej obľúbenou knihou. Je to významný prvok, ktorý natoľko upúta pozornosť dieťaťa, že svoju predstavu vie dať do kreslenej podoby a vie o nej aj uvažovať.

Obrázok 3: Anna na zadanie reagovala: „Je to izba s veľkou automatickou knižnicou a ja čítam knihu.“

Anna nakreslila seba v izbe, ako sedí na stoličke za stolom. Číta si knihu. Za sebou má knižnicu plnú kníh, ktorá je „automatická“: „Vzadu má gombík, ktorý keď zapneš, tak knihy sa začnú pohybovať a nakoniec dole jedna vypadne a tú si potom budem čítať.“ Je to značná fiktívna situácia, ktorú Anna videla buď v rozprávke, alebo si ju sama vymyslela, pretože by chcela, aby to takto fungovalo aj v realite. Konkrétne prvky čitateľskej gramotnosti v kresbe Anny nájsť v napísaní zdobeniny jej mena a



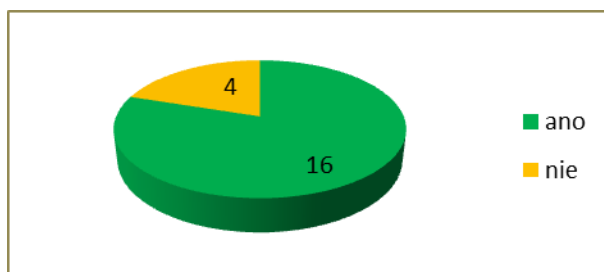
Obrázok 3

vo stvárnení sa v úlohe čitateľky a množstva kníh nachádzajúcich sa v regáli za jej chrbtom.

2.7 Hlavné zistenia

Celkový prejav čitateľskej gramotnosti v kresbách

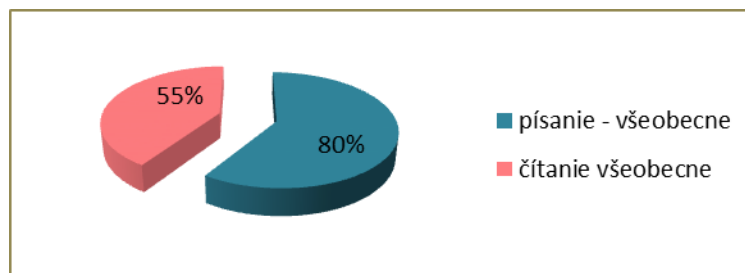
V rámci skúmanej vzorky (20 detí) boli prejavy čitateľskej gramotnosti v kresbe spozorované u šiestnástich detí, u štyroch sa nenachádzali žiadne prejavy gramotnosti v kresbe (vid' tab.1). Tento počet korešponduje s počtom detí, ktoré prežívajú častý kontakt s čítaním a písaním v domácom prostredí a zároveň prejavujú záujem o čítanie a písanie v bežnom živote.



Tabuľka 1

Prejav čitateľskej gramotnosti prostredníctvom čítania a písania

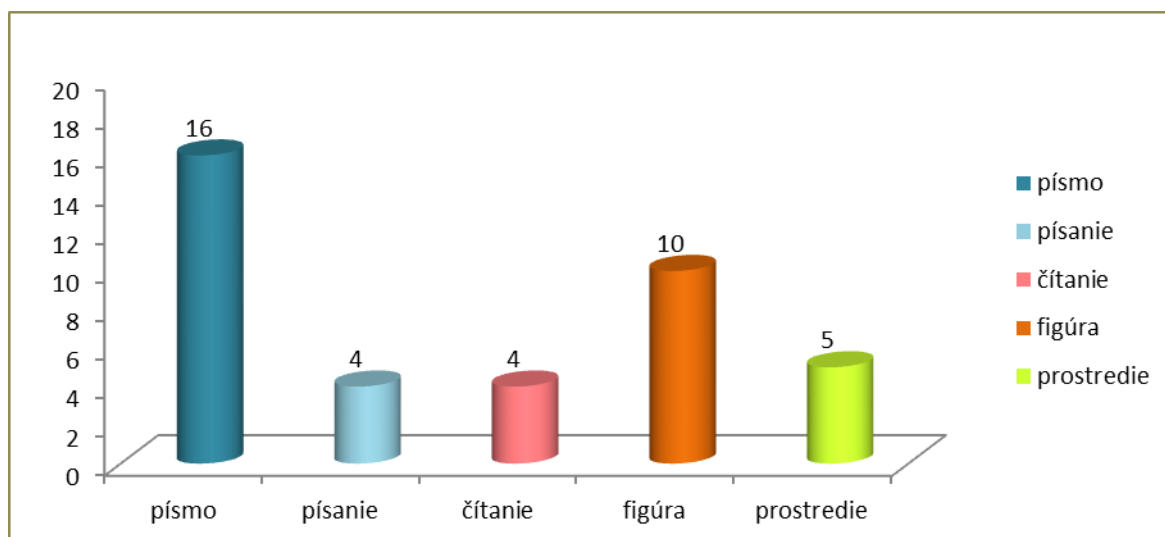
Prvky čitateľskej gramotnosti vyjadrili a znázornili deti v kresbe rôznymi prostriedkami a formami. Najskôr uvádzame, v akom pomere bola čitateľská gramotnosť preukázaná v oblasti prekonceptí o čítaní a písaní všeobecne (vid' tab.2). Prostredníctvom uplatnenia písma a písania v kresbe prejavilo čitateľskú gramotnosť 80 % detí zo skúmanej vzorky, čo predstavuje 16 detí z 20. Prostredníctvom kontaktu s čítaním alebo zobrazením čítania dokumentov prejavilo čitateľskú gramotnosť v kresbe 55 % (11 detí).



Tabuľka 2

Formy prejavu čitateľskej gramotnosti v kresbách

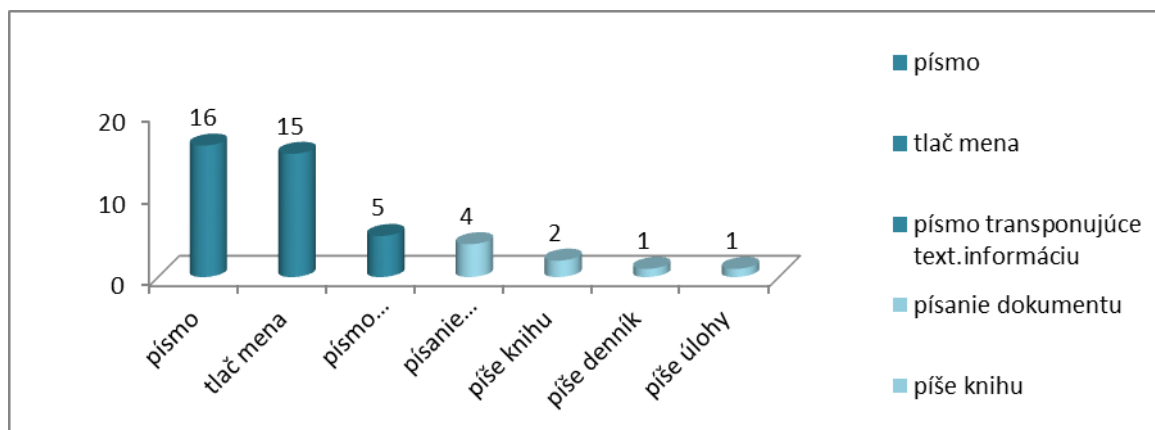
Detailná analýza týchto prejavov rozdeľuje výsledky prvkov písania – *na písmo*, t.z., že deti zaradili do kresby priamo grafické znaky, a *na písanie*, ktoré v kresbe zobrazovalo písanie ako činnosť. Prvky čítania – všeobecne, rozdeľuje na čítanie prejavované v kresbe ako činnosť a zobrazenie fiktívnych postáv, ktoré vyplývajú z ich skúsenosti s čítaním. Tab. 3 vyjadruje počet zobrazených kategórií, ktoré vyjadrovali predstavu detí o funkčnom využití čítania alebo písania.



Tabuľka 3

Prejav písma a písania v kresbách

Chápanie a predstavu o funkčnom využití čítania a písania v realite s ohľadom na prítomnosť alebo budúcnosť možno definovať z podrobnej obsahovej analýzy kresieb detí v súvislosti s komentármi na ich kresby. Tieto jednotlivé prvky v kresbe sú prejavom detí o možnostiach využívania a budúceho využitia čítania a písania v realite, teda v bežnom živote. Zároveň sú dôkazom čitateľskej gramotnosti a prekonceptií detí o čítaní a písaní. Prvky písma boli zastúpené v kresbách detí skúmanej vzorky v počte 16. V kresbách boli určené tieto prvky písma: tlač mena a rôzne snahy o zobrazenie grafém, grafických znakov a symbolov znázorňujúcich grafémy (*vid' tab.4*). Zobrazenie písania ako činnosti sme zaznamenali v štyroch kresbách, z toho dve deti znázornili knihu, ktorú sami napíšu v budúcnosti, jedno dieťa namaľovalo, ako píše denník a jedno dieťa v kresbe znázornilo, ako píše úlohy.



Tabuľka 4

2.8 Záverečné zhrnutie

Z výsledkov skúmania konkrétnej výskumnej vzorky usudzujeme, že deti predškolského veku radi a často zaraďujú do svojich kresieb prvky čitateľskej gramotnosti v rôznych podobách. Deti, hoci ešte neprešli formálnou výučbou písania, si automaticky označujú svoje kreselné výtvary svojim vlastným menom, čo je významný pokrok vo vnímaní ich vlastnej čitateľskej gramotnosti. Obsah kresby tiež veľa vypovedá o ich skúsenostiach a niekedy to nemusia byť ani skúsenosti, keďže hovoríme o prekonceptoch, môžu to byť i mylné skúsenosti alebo fiktívne situácie, či už odohrávajúce sa v minulosti, alebo vymyslené do budúcnosti. Obsah konkrétnych kresieb ďalej súvisí s prítomnosťou grafických znakov, symbolov znázorňujúcich písmo a samotné grafémy do obrázkov. No nielen takéto zobrazovanie je prejavom čitateľskej gramotnosti u detí predškolského veku. Obrázky obľúbených knižných rozprávkových postavičiek naznačujú vzťah dieťaťa k čítaniu a zväčša k ich obľúbeným knihám. Každou činnosťou súvisiacou s čítaním alebo písaním (už spomínané písanie nákupného zoznamu, napodobňovanie písma rodičov, čítanie novín či kníh), alebo hranie sa s písmenkami, ich tvarmi a ich umiestňovaním v kresbách, diskutovaním o týchto činnostiach s dospelými, si deti prirodzeným spôsobom rozširujú svoje poznávanie a schopnosti používať písmo a následne čítanie emergujúcou formou.

Sme si vedomí, že na základe malej vzorky nemožno zovšeobecňovať zistené údaje a kategorizovať ich do pedagogiky týkajúcej sa všetkých detí bez rozdielu. To ani nie je možné. Každé dieťa je individuálne, no práve jeho individualita prispieva k poznaniu, že svoje prekoncepce o čitateľskej gramotnosti vie zakomponovať do svojej kresby nenúteným spôsobom. To sa preukázalo aj v realizovanom výskume. Pre prax však zostáva dôležitá otázka, ako sa pri vstupe dieťaťa do školy bude narábať s jeho doterajšími prekonceptami, teda znalosťami o čítaní a písaní.

Použitá literatúra

1. BELEŠOVÁ, M. *Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania*. Bratislava, 2013. 177 s. Dizertačná práca. Univerzita Komenského v Bratislave. Pedagogická fakulta. Katedre preprimárnej a primárnej edukácie. Vedúci práce Peter GAVORA.

2. GAVORA, P., KRČMÁRIKOVÁ, M. *Novinky v pedagogické a školní psychologii.* Zlín: Lingua, 1995.
3. KENDRICK, M., MCKAY, R. *Journal of Early Childhood Literacy.* London: Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2004.
4. LIPNICKÁ, M. *Počiatkové písanie a čítanie detí predškolského veku.* Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-81-4.
5. LOPUŠNÁ, A. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských.* Prievidza: Aprint, 2007. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
6. PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Rané štúdie o ranej gramotnosti.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1806-X.
7. RAGASOVÁ, A. *Prvky čítania a písania prítomné v kresbe dieťaťa.* Bratislava, 2013. 83 s. Bakalárska práca. Univerzita Komenského v Bratislave. Pedagogická fakulta. Katedre preprimárnej a primárnej edukácie. Vedúci práce Mária BELEŠOVÁ.
8. ROWE, D. W., HARSTE, J. C. *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read and write.* Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.
9. SULZBY, E., TEALE, W. *Handbook of reading research.* New York: Longman. 1991.
10. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Predškolská pedagogika, terminologický a výkladový slovník.* Ružomberok : PF UK, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
11. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Písmo a písanie.* Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1293-2.
12. TEALE, W. *The pursuit of literacy: Early reading and writing Dubuque.* Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1986.

Výzkumný záměr

Uvedený príspevok bol vypracovaný na základe čiastkových zistení empirických údajov z individuálne realizovanej výskumnej práce.

Kontaktní údaje

Mgr. Mária Belešová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Šoltésová 4, 813 34 Bratislava

Tel: +421/2/50 222 158

e-mail: dbelesova@fedu.uniba.sk

INNOVATIVE LANGUAGE LEARNING METHODS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Aušra Stepanovienė

Abstract

In the modern world the successful language teaching (learning) allows feeling a fully-fledged member of the society, participating in cultural and social life, and gives a possibility of consolidating in the labour market. Therefore, language learning should be a continuous process typical for various age groups. In the century of fast-changing information, relevant content of teaching material and the alteration of attitude towards teaching (learning) itself could presumably be useful for language learning. The historical context of language teaching (learning) methods in the context of contemporary educational concept is analysed in the article.

Keywords: *language teaching, historical context, contemporary education, competencies*

1 TITLE

The modernity of educational content is determined by innovations, associated with social novelties for competencies' development. Innovations are divided into: 1) innovations of teaching methods intended for acquisition of specific competencies using information infrastructure, such as common and specialized software, electronic communication means and information resources; 2) novelties of teaching organization, encouraging lifelong learning, openness of teaching programmes, e.g. by defining minimal requirements for learning outcomes; 3) systemic innovations, promoting new networks of partnership and cooperation between the interested parties (3).

Educational content includes students' experience, teaching programmes, teaching (learning) methods and context, evaluation methods for learners' achievements and progress, and the means of teaching (learning).

Educational content is a sophisticated and complex phenomenon changing into reality only in a specific place where a teacher interacts with a learner. Educators but not textbooks and people in thousands of educational institutions but not teaching plan tangibly define educational content (Simmons & Baines, 2008).

The goal of contemporary presentation and realization of educational content would be to select and adjust educational content insomuch that every student according to one's powers and needs could mature as a person, educate national and civil self-consciousness, and could gain competencies necessary for further learning and meaningful, active life in modern society.

Two educational concepts are important for the formation of contemporary educational content: *cognitive*, studying operations of thinking during learning process when a learner is active, purposeful, receiving, processing and creating information; *behavioristic*, researching teacher's behavior and other external factors determining learning when the most important factors in teaching and learning are teaching and its result; learner is perceived as passive knowledge receiver who is not responsible for how he (she) is learning and what learns (Suciū & Mata, 2011).

The aim of this article is to analyse the historical context of language teaching (learning) methods in the contemporary conception of education. The objectives are the following: 1) to discuss the conditions determining successful language learning process; 2) to list the preconditions for the modernity of educational content; 3) to present the methods of modern language learning. The object of the research is literature sources. Methods of the research: analysis of the literature and analytical descriptive generalization.

2 HISTORICAL CONTEXT OF LANGUAGE LEARNING (TEACHING) METHODS

According to the recent sociological studies 60 per cent of world population are multilingual. Pursuant to EU directive on language teaching (learning) (2) it might be maintained that bilingualism and multilingualism become a norm of modern world. Language teaching (learning) was a continual problem in the historical context. Currently English is the most popular language in Europe. 500 years ago Latin was the uppermost language in the fields of trade, politics and religion. Latin was superseded from oral and written communicative context.

The works of Cicero, Ovid and Virgil became the models of foreign language learning in 17th–19th centuries. In the 16th–18th centuries teaching (learning) of Latin (grammar) based on learning of grammar rules, declensions, conjugation, interpretation, texts and dialogues by heart was brought to schools in England again. (Kelly, 1986)

Few changes occurred in the history of language teaching (learning) in the 18th century. The same methods of Latin teaching remained. Textbooks were comprised of short statement of grammar rules for translation of sentences. Oral practice classes were limited. Students were only loudly reading the translated sentences. Sentences were composed on purpose to illustrate the grammar of the studied language.

The attitude of linguists towards Latin teaching in the 19th century was conventional. Thus, typical textbooks in the middle of the 19th century were made of chapters or lessons intended for grammar studies. Every item of grammar was included; rules of their application were explained and illustrated by sentences. The material of foreign language textbooks was systemized into the “stagnant” rules of morphology and syntax. The direct goal of student was to apply given grammar rules when accomplishing respective exercises. This technique remained to the present day and is known as grammar–translation method.

2.1 Grammar–translation method

The main upholders of this teaching method were Johann Sceidenstucker, Karl Plotz, Johann Meidinger et al. Grammar translation was first time mentioned in the United Kingdom in 1845 by the teacher of American classics B. Sears in the book “The Ciceron; or The Prussian Method of Teaching the Elements of the Latin Language” as Prussian method of language teaching (Barnas, 1844).

The main characteristics of grammar–translation method are as follows:

1. The goal of language learning is to acquire the language by reading the literature of that language or by studying the certain subject (using particular learning method).
2. Language teaching is started with analysis and application of grammar rules and translation.
3. Reading and writing are more important in the process of language teaching (learning) than speaking and listening.

4. Language is taught using bilingual dictionaries and the meaning of words in the dictionaries is memorized while learning by heart.
5. Sentence is the essence of the learning. Majority of lessons are intended for translation of sentences.
6. Accuracy is emphasized. Students expect to learn the faithful translation.
7. Grammar is taught systematically. Learned rules are memorized by doing exercises.
8. Students' native language is used for explanation of new words, terms, and rules and for comparison with foreign language.

Grammar–translation method for language teaching dominated in Europe within 1840–1940. It remained popular to the present day. This method is purposeful when foreign language is taught in order to understand works of fiction and when there is little need for spoken language.

2.2 Novelties of Language Teaching in 19th Century

Since the 19th century increasing opportunities of communication determined the demand of professional language knowledge. The market of conversation books and phrases intended for learning was created. Language teaching at high schools was introduced.

A new approach towards language teaching (learning) gained in popularity. It was maintained that languages should be taught on the ground of observation of children language. French reformer of the 19th century F. Gouin (Richards, Rodgers, 1986)) believed that language learning will be easy only when sequence of cognate language and cognition of spoken language is followed. Meaning disclosure with the expression of gesture and actions was also important. This method subsequently was named as situational language teaching (learning) and is successfully applied to the present day. Thus, new attitude towards language acquisition determined the origin of new language learning methods. An interest was taken in how children learn languages. It encouraged attempts to broaden principles of language teaching, perception of language acquisition and learning methods.

2.3 Period of Reforms' Rise

In the end of the 19th century scientists Vietor, Sweet and other reformers presented a new approach towards the principles of language learning:

1. Spoken language is primal and the uppermost, i.e. language learning must be based on the studies of spoken language.
2. Phonetics must be involved into the process of foreign language teaching (learning).
3. Students should first of all hear the language and only then see the written words.
4. Words of the language must be acquired by using comprised sentences but not separate discrete elements.
5. Grammar rules have to be learned with reference to communicative intention.
6. Words must be translated into the native language because it is the only way to ensure that they were understood correctly. (Richards, Rodgers, 1986)).

When teaching by *natural* method translation into native language might be not used and thus inaccuracies are avoided. Everything is explained speaking in the studied language and using demonstrative actions. Philologist of classical German Felix Franke composed principles whereby associations (relation) between studied language forms and their meanings were

presented (Kelly, 1986)) and submitted the explanation of monolingual foreign language teaching method. According to Franke, the best to teach language is by using it actively in the class. As distinct from grammar rules taught in the class, language teachers should spontaneously speak this language during lectures. Thus students would also comprehend the use of grammar rules. Teacher should replace the textbook in the initial language teaching stage. It is important to begin speaking systematically starting with the teaching of correct words' pronunciation. Acquired words are used in subsequent language teaching process (e.g. explaining the meanings of new words) appending with mimes, demonstrative actions and pictures (Kelly, 1986).

These natural language teaching principles originated so-called *direct* method. Ardent supporters of this method began to use it in France and Germany.

Languages are taught according to the following principles:

1. Teaching in the class was performed using the taught language.
2. Usable words and sentences are taught daily.
3. Teacher communicates with students in small groups by asking questions and receiving the answers.
4. Grammar is taught by inductive technique.
5. New matters that will be acquired are presented orally.
6. Specific words are taught using demonstrative actions and pictures. The meaning of words that are more difficult to comprehend is conveyed by expressing ideas.
7. It is taught to speak and to understand the speaker (to listen).
8. Correct pronunciation and grammar is emphasized in teaching process.

2.4 Theories of language acquisition

Three different approaches towards language and its nature were finally created. Some of them were clear and the others were non-informative treatment methods. Upholders of the first theory state that language is the system of elements structurally related by meaning. The goal of language teaching is to help comprehending the main elements of this system.

Supporters of second, functional nature propose that language is the whole of phrases (expressions) and practical meanings. Communicative movement (reforms) contributed the origin of this approach in the process of language teaching. This theory emphasizes the aspect of meaning and communicative situation (grammatical language characteristics are distinguished) and step by step specification and organization of language teaching content pursuant to categories of meanings and functions but not according to language structural elements and grammar is reached.

The third attitude is communication situations. From this point of view a language is the mean of communication and social deals between individuals. Language is the tool that helps to create and maintain social relations between people. These to date relevant ideas laid the foundations for modern teaching content (Simmons& Baines, 2008).

Detailed language teaching theories determine the choice of method in learning process.

3 PRECONDITIONS FOR SUCCESSFUL LANGUAGE TEACHING (LEARNING) TODAY AND FOR THE MODERNITY OF EDUCATIONAL CONTENT

In the modern world the successful language teaching (learning) provides person with the possibilities of feeling a fully-fledged member of the society, the possibilities of participating in cultural and social life, and the opportunities of consolidating in the labour market. Therefore, language learning should be a continuous process typical to various age groups. In the century of fast-changing information, relevant content of teaching material and the change of attitude towards teaching (learning) itself could presumably be useful for language learning.

Teaching (learning) is an active process of comprehension, meanings and skill creation. Interpretation of various events and facts in contemporary teaching (learning) might be very individual because creativeness and interpretation are often emphasized in educational process. Language teaching (learning) is not an exception. Expression (verbal, written, visual) of interpretation of specific linguistic phenomenon is individual but generality is usually typical for knowledge structure or comprehension about particular event. There cannot be individual understanding of senses and meanings of particular signs (e.g. writing of accusative, punctuation of subordinate clause etc.).

Learning necessarily is association and continual expansion of accumulated knowledge, i.e. learning is always based on already obtained knowledge and new cognition. Learner integrates new information into the known one and attempts to comprehend its sense. Thus personal knowledge is developed and it does not necessarily coincide with knowledge when information is simply recalled, accumulated without relating it to one's personal experience. (Klimovienė, Barzdžiukienė, Urbonienė, 2009)).

Successful teaching (learning) in modern educational process is only possible with cooperative learning. In cooperative learning, students gain new knowledge and competencies, and design their cognitive structures while speaking.

Modern teaching (learning) also includes such topics as planning, reflexion: learner possesses particular skill that allows him/her planning, controlling and assessing the educational process. Teaching (learning) is inseparable from student's continual self-evaluation.

Irrespective from the alteration of teaching (learning) concept, teaching (learning) always has the aim determined by a teacher and (or) a learner. One of the essential goals of constructive learning is the application of knowledge, competencies and skill in a new situation (Girdzijauskienė, 2010).

Teaching (learning) in contemporary educational practice is associable with cultural and social context. Context should not be identified as teaching (learning) environment which is specific and understood narrower than context. Teaching (learning) context includes cultural, social physical (various technologies, environment of teaching (learning)) and psychological (learner's characteristics, role of teacher, learners' motivation and disposition to learn etc.) aspects (Paulikienė, 2008).

One of possibilities to seek for contemporary educational content is the integrity of resource materials and development of common competencies. Education of communication, sustainable development, entrepreneurship and cultural consciousness acquires particular importance when defining contemporary educational content. Information technologies help to implement these aims while teaching languages.

As it was mentioned before, resource materials also determine the modernity of educational content. When teaching languages such resource materials should be provided that would help learner to improve, would encourage applying various techniques of language teaching (learning) and would allow learning all alone and evaluating one's knowledge and competencies.

4 PATTERNS FOR PRESENTATION OF CONTEMPORARY LANGUAGE TEACHING CONTENT

Language is the inherent element of our identity and direct cultural expression. Promotion of languages learning and languages' variety is one of the goals of *Lifelong learning* program (2007–2013) with the budget of 7 milliards Euro. It determines new teaching (learning) possibilities, methods and content of language learning. Variety of languages in global Europe becomes the fact of life. Language teaching (learning) is supported and promoted under various subprograms of *Lifelong learning* program (2)). Information about all official EU languages and language learning is presented at Getaway to European languages. Financing under various EU programmes is provided to deepen the knowledge of languages. The list of European languages and cultural institutions can be found at website <http://www.slf.ruhr-unibochum.de/index.html>.

A number of websites for language learning accessible with contemporary technologies is increasing. Needs of language teaching (learning) are also changing according to social strata, age and interests of the society. For instance, lot of resource materials based on new discoveries of psycholinguistics, tests for knowledge evaluation, information about learning strategies, opportunities to correspond and share experience with colleagues are offered in internet websites for language teaching (learning). Therefore, linguistic and social communicative walls can be overcome in digital world.

5 CONCLUSIONS

1. Educational content includes learners' experience, learning programmes, teaching (learning) methods and context, evaluation methods for learners' achievements and advancements, and the means of teaching (learning).
2. Detailed theories of language teaching determine the choice of method in learning process.
3. Language is the inherent element of our identity and direct cultural expression.
4. Internet language learning brings language closer to a learner and facilitates language learning.

Sources

1. BARNAS, S. *The Ciceron; or, The Prussian method of teaching the elements of the Latin language*. 1844. 138 p.
2. *ES direktyva. Kaip galite mokytis kalbų?* ES: Liuksemburgas. Europos Sąjungos leidinių biuras. 2010, 2 p.
3. *Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl esminių kompetencijų mokymuisi visą gyvenimą(2005/0221(COD))*. [online]. Available at [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_lt.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_lt.pdf) [accessed 21 February, 2013].
4. GIRDZIJAUSKIENĖ, R. *Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas*. Ugdymo plėtotės centras. Vilnius, 2010. 38 p.

5. KELLY, L.G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass: Newbury House, 1986.
6. KLIMOVIEŅĖ, G. Barzdžiukienė, R., Urbonienė, J. *The use of innovative methods as the means of developing language competence*. Kalbų studijos aukštojoje mokykloje. Konferencijos medžiaga. Kauno medicinos universitetas, 2009, 54 p. ISBN 978-9955-15-164-7.
7. PAULIKIENĖ, R. *Reikalavimai šiuolaikiniam mokytojiui*. Inovatyvūs metodai.[online]. Available at: <http://www.psckretingos.lt/index.php?option>. [accessed 18 September, 2013].
8. RICHARDS, C., RODGERS, J., RODGERS, S.T. *Approach and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1986.
9. SIMONS, S.J., BAINESS, L. *Language Study*. USA, Florida: International Reading Association, 2008.
10. SUCIU, A.M., MATA, L. *An integrative innovative curricular model for teaching languages*. International Journal of Education and Information Technologies. Issue 3, vol. 5, 2011, 347 p. 9. ISSN 2010-3689.

Contact

Aušra Stepanovienė
Mykolas Romeris University
V.Putvinskio 70, LT-44211 Kaunas, Lithuania
Tel.: +370 676 28758
email: ausramru@gmail.com

EDUTAINMENT

EDUTAINMENT

Marek Šimončíč

Abstrakt

Počítačové hry slúžia primárne na zábavu a oddych a prinášajú veľké zisky pre vývojárske firmy a herné korporácie. Často sú považované a vnímané ako spoločnosťou ako niečo negatívne a zbytočné. Potenciál počítačových hier je však široký a dajú sa využívať vo vzdelávacom procese a tak sa pokúsiť obrátiť vnímanie z negatívneho na pozitívne.

Kľúčové slová: *edutainment, počítačové hry, vzdelávanie, prístupy*

Abstract

Computer games are meant primarily for fun and relaxation and bring great profits for development companies and gaming corporations. They are often seen and perceived as something negative and unnecessary by society. The potential of computer games is wide and it can be used in the educational process and thus try to turn perception from negative to positive.

Key words: *edutainment, computer games, education, approach*

1 DEFINÍCIA EDUTAINMENTU

Na úvod treba poznamenať, že vzdelávanie nie je činnosť, ktorú by mala zabezpečovať len pedagogická inštitúcia, teda škola. Túžba po vzdelaní je sociálne ako keby zabudovaná v každom z nás a vzdelávať sa môžeme doma, pri práci, alebo pri hocakých aktivitách. A práve digitálne počítačové hry a rôzne simulácie môžu a sú dobrým spôsobom ako vychovávať a vzdelávať mladú generáciu.

Momentálne spektrum digitálnych programov a počítačových hier môžeme rozdeliť a kategorizovať podľa toho, na akej hardvérovej platforme sa objavujú a to :

- **Konzolové hry** – tieto hry sú priamo vyvíjané pre konzoly ako Sony PlayStation, Microsoft Xbox alebo Nintendo Wii
- **PC (a Apple) hry** – tieto hry sú čisto vyvíjané pre platformu PC, i keď herný priemysel v súčasnosti sa na základe ekonomických cieľov snaží všetky herné tituly spojiť, aby boli hrateľné na oboch platformách.
- **Internetové hry** – tieto hry sú vyvíjané väčšinou na báze softvéru Flash a majú jednoduchší charakter.
- **Mobilné hry** – novšia kategória, ktorá sa vyvinula rýchlym vývojom mobilných telefónov s vlastnými operačnými systémami.

1.1 Edutainment

Tento pojem vymyslel v roku 1984 zakladateľ spoločnosti Electronic Arts, Trip Hawkins. Označoval ním digitálne hry, ktoré sa pokúšajú spájať zábavný prvok hier so vzdelávaním. Pojem edutainment vznikol spojením dvoch anglických slov education a entertainment. Teda je

to spojenie mediálnych obsahov, ktoré spájajú v sebe zábavu a vzdelávanie. Ako prvá hra, bola týmto pojmom označená *The Seven Cities of Gold* vydaná pod Electronic Arts v roku 1984. Jej obsah a hrateľnosť sa venovali kolonizovaniu Južnej Ameriky Španielmi a hra bola situovaná do obdobia 16. storočia.

Zo začiatku sa dá tvrdiť, že v hrách, ktoré boli primárne označované ako edutainment sa využíval behavioristický prístup. Ten nedával dôraz na prepojenie medzi hrou a procesom učenia. Hry tak slúžili len ako odmena za učenie. Tento prístup pretrváva vo vybraných edukačných hrách dodnes a hry, ktoré majú jednoduché herné mechanizmy a grafiku, poskytujú len veľké množstvo, síce vhodných informácií, ale nepodnecujú ich ku skúmaniu hry samotnej a nepodporujú prirodzenú detskú zvedavosť. Aj edutainment totiž ovláda túžba veľkých herných korporácií k zisku.

Pri dostupných počítačových hrách a teda aj pri edutainmente môžeme obsah a tok informácií z hry na užívateľa rozdeliť na dve cesty:

- **Textová** – tu sú informácie, alebo jednotlivé situácie podávané jednoduchým priamym textovým spôsobom. Hra za pomoci daného textu môže napríklad historickú udalosť a scenár vojnovéj bitky, ktorú sa užívateľ chystá absolvovať.
- **Bez textová** – tu sú informácie predávané na základe grafiky, obrázkov, animácií alebo zvukov. Napríklad stredoveká bitka je prezentovaná za pomoci zbraní a vybavenia, ktoré majú krátke, ale edukačné popisky.

Edukačné digitálne hry môžeme rozdeliť do troch nasledovných kategórií:

- **Komerčné edukačné digitálne hry** – hry, ktoré sa zameriavajú na vyučovanie konkrétnych schopností – matematika, čítanie, hláskovanie, riešenie jednoduchých problémov a i. Príkladmi sú napr. *Castle Of Dr. Brain* (Sierra Online, 1991), *Math Blaster!* (Davidson & Associates, Inc., 1983)
- **Komerčné digitálne hry určené na zábavu** – hry, ktoré sú primárne určené na zábavu a oddych, ale dajú sa využiť aj na vzdelávanie. Patria sem kultové hry *Civilization* (MicroProse, 1991), *SimCity* (Maxis, 1989), prípadne rôzne simulátory a strategické hry.
- **Edukačné hry založené na výskume** – hry, ktoré využívajú a prezentujú nové prístupy a možnosti vzdelávania, no často nemajú dostatočne veľký rozpočet, a preto sú po formálnej stránke slabšie a zaostávajú za komerčnými titulmi, ktoré sú technicky prepracovanejšie. Príkladom je napríklad hra *Phoenix Quest* (EGEMS Project, 1999) alebo séria investigatívnych žurnalistických hier *Global Conflict*.¹

1.2 Kľúčové problémy súvisiace s problematikou edutainmentu

Najzákladnejšie problémy edukačných digitálnych hier sú podľa nášho pozorovania jednoduchosť a menšia pútavosť herného dizajnu a samozrejme túžba zisku zo strany tvorcov nielen edukačných hier. Edutainment a teda vhodné počítačové hry majú ten potenciál spestriť a obohatiť vyučovací proces a zaujímavo doplniť vyučovací proces. No pri implementovaní do pedagogických osnôv sa musí dbať na niekoľko ďalších problémov:

- **Nedostatok vnútornej motivácie** – edutainment sa spolieha skôr na vonkajšiu motiváciu, tou je určitá forma odmeny (napr. body za prejdienie levelu), než na vnútornú motiváciu vychádzajúcu priamo z hry – pocit dokonalého zvládnutia levelu.

¹ EGENFELDT-NIELSEN, S. – SMITH, J.-H. – TOSCA, S. P. *Understanding video games – The essential introduction*. New York: Routledge, 2008. 210-211 s. ISBN 0-203-93074-6.

To je z pedagogického hľadiska hodnotnejšie, pretože to vedie k lepšiemu nadobudnutiu poznatkov z učenia. Vnúternú motiváciu obsahujú najmä komerčné hry, ktoré možno využiť vo vzdelávacom procese, alebo edukačné hry založené na výskume.

- **Žiadne prepojenie procesov hrania a učenia** – študenti sa často sústredia viac na samotné hranie, než na učenie sa. To je prípad komerčných hier, ktoré možno využiť na vzdelávanie – tie sú zamerané na zábavu a nemusia sa nutne zameriavať aj na vzdelávaciu funkciu. Hry založené na výskume v tomto excelujú, pretože obsahujú unikátne herné mechanizmy, ktoré zároveň fungujú aj ako významné metódy učenia.
- **Učenie systémom „cvičenie a prax“** – mnohé hry nútia hráčov iba memorovať nadobudnuté poznatky. Neučia ich pochopiť príčiny a súvislosti. Napríklad v matematickej hre sa dieťa naučí, že $2+2=4$ je správna odpoveď, aby sa dostalo napr. k pokladu, ale nepochopí súvislosť prečo $2+2=4$. Možnosť objavovania, preskúmavania, prežívania rôznych zážitkov je pre vzdelávací proces prostredníctvom digitálnych hier dôležitejšia a efektívnejšia.
- **Jednoduchá hrateľnosť** – edutainment hry majú často jednoduché herné mechanizmy a sú slabšie aj po formálnej stránke. Jednoduché hry skúsenejším hráčom nemusia stačiť, hoci pre deti môžu byť jednoduché hry postačujúce. Ak sú však hry prepracovanejšie po grafickej stránke i po stránke herných mechanizmov, sú motivujúce aj pre náročnejších hráčov.
- **Absencia učiteľa** – edutainment hry sa spoliehajú na to, že samotná hra postačí študentom, aby sa niečo naučili. Prítomnosť učiteľa je však nezanedbateľná. Je dôležitý pri debriefingu.²
- **Peňažný faktor** – momentálne veľmi dôležitý faktor, keďže pri využívaní počítačových hier v edukačnom procese je veľmi dôležité technické vybavenie učební, náklady na zakúpenie softvérov a hier.
- **Čas** – faktor, ktorý súvisí s prácou učiteľa, ktorý musí hru spoznať, odohrať, rozhodnúť sa o jej vhodnosti zaradiť ju do plánu. Ale aj čas strávený pri inštalácii hry a podobne.

2 PRÍSTUPY K EDUTAINMENTU

2.1 Inštruktážny prístup k edutainmentu

V predchádzajúcej kapitole sa nachádza tvrdenie, že behaviorizmus stále ovplyvňuje edutainment. Samozrejme, stále to platí, no existujú aj iné prístupy, ktoré edutainment ovplyvňujú. Koncom 80. rokov 20. storočia sa začal klásť dôraz na kognitivizmus a spojenie s behaviorizmu viedlo k inštruktážnemu prístupu. Tento prístup definuje vzťah hráča a vplyv hry. Snaží opísať, ako najlepšie dokážu digitálne hry ovplyvniť hráča a ako čeliť rozličným prekážkam súvisiacich s učením. Hlavné princípy učenia v rámci inštruktážneho prístupu vychádzajú s pravidiel, ktoré stanovil behaviorizmus. Ide o konkrétne dve pravidlá : pravidlo cvičenia a pravidlo efektu. Pravidlo cvičenia vyzdvihuje opakovanie ako dôležitú činnosť pri učení základných schopností ako čítanie, písanie, hláskovanie. Pravidlo efektu hovorí o funkcii odmeny, ako posilňujúceho faktoru pri učení. I napriek tomu, že sa o tento prístup

² EGENFELDT-NIELSEN, S. – SMITH, J.-H. – TOSCA, S. P. *Understanding video games – The essential introduction*. New York: Routledge, 2008. 212-213 s. ISBN 0-203-93074-6

zaujímalo mnoho výskumníkov a herných dizajnérov, je viac zameraný na samotnú štruktúru hier, ako na sociálnu dynamiku hry a naučené poznatky. Kognitívny teoretik Thomas Malone hovorí o dôležitosti prepojenia hrateľnosti s edukačným obsahom, aby bola hra efektívna. Zdôrazňuje potrebu vnútornej motivácie v hre, ktorá je pre hráčov potrebná a uvádza zopár faktorov, ktoré sú potrebné pri tvorbe edukačnej počítačovej hry:

- **Fantázia** – prepojenie hry s pútavým príbehom a prostredím, vhodným na preskúmavanie. Hráč potrebuje v hre nejakú motiváciu na základe príbehu (napr. zachrániť krajinu), aby bola hra pre neho pútavejšia a mala zmysel.
- **Kontrola** – hráč musí nadobudnúť pocit, že hru ovláda a má nad ňou kontrolu. Mnoho hier je kvalitných najmä vďaka možnostiam, ktoré poskytujú.
- **Výzva** – hra musí byť dobre navrhnutá a vyvážená. Nesmie byť ani príliš jednoduchá a ani príliš zložitá, aby hráčov zbytočne nefrustrovala.
- **Zvedavosť** – hra by mala podnietiť v hráčovi prirodzenú túžbu po zvedavosti. Mala by poskytnúť také informácie, ktoré ešte nevie a na základe preskúmavania prostredia hry by sa naučil nové poznatky.

2.2 Konštruktivistický prístup k edutainmentu

Tento prístup kladie dôraz na hráčovú slobodu skúmať herný svet a konštruovať poznatky podľa seba. Konštruktivistický výskum sa zameriava na otvorené hry (tzv. „sandbox“ tituly ako napr. séria hier Grand Theft Auto od Rockstar Games), alebo na študentov, ktorí vytvárajú vlastné jednoduché hry a mikrosvet. Mikrosvet si môžeme vysvetliť ako simuláciu systému, ktorý je zjednodušený a vytvorený tak, aby mohol hráč pracovať s konkrétnymi prvkami systému. Môže to byť čokoľvek od malého vesmíru cez mesto, alebo štát. Dôležitá je tu možnosť plánovania a aby mohol hráč pracovať s konkrétnymi prvkami systému. Ak totiž hráč pracuje s konkrétnymi objektmi v hre, učí sa o ich vlastnostiach, vzájomných vzťahoch a ich použití.³

Obyčajné poskytovanie informácií je pre konštruktivistov nepostačujúce. Študenti by sa mali aktívne zapojiť do hrania hry a konštruovať vlastné poznatky pomocou prvkov, ktoré nájdú v hre.

2.3 Socio-kultúrny prístup k edutainmentu

Tento prístup je v súčasnosti alternatívou v oblasti edukačných digitálnych hier a z predstaviteľov môžeme vybrať James Paul Gee, David Williamson Shaffer a Kurt Squire. Zo socio-kultúrneho pohľadu môžeme tvrdiť, že digitálne hry sú nástrojmi na vytváranie trvacejších poznatkov. Hry podnecujú diskusiu a analýzu v rámci študentského prostredia a ich obsah je menej dôležitý ako spôsoby, ako obohatiť poznanie o nové objavy a vedomosti. Gee vymedzil päť základných vlastností hier:

- **Semiotické domény** – hry obsahujú mnoho znakov a symbolov. Hráč sa počas hrania hry učí ich významom a tie môže využívať ďalej.
- **Učenie a identita** – hry rozvíjajú hráčovú schopnosť ovládania a povzbudzujú ho k stotožneniu sa s inými ľuďmi. Prehlbuje sa tak hráčove kritické myslenie a nadobudnuté poznatky.

³ EGENFELDT-NIELSEN, S. – SMITH, J.-H. – TOSCA, S. P. *Understanding video games – The essential introduction*. New York: Routledge, 2008. 215 s. ISBN 0-203-93074-6

- **Situovaný význam a učenie** – hráč môže prostredníctvom hier skúšať rôzne spôsoby riešenia jedného problému, môže si vyberať rozličné spôsoby učenia a nazerať na konkrétnu tému v širšom kontexte.
- **Rozprávanie a konanie** – hráč môže skúšať rôzne veci v bezpečnom prostredí virtuálneho priestoru, dostáva okamžitú spätnú väzbu, alebo môže aplikovať nadobudnuté poznatky v reálnom svete. Napríklad ak by sa hráč naučil prostredníctvom hry niečo o hubách, mohol by vedomosti využiť pri prechádzke lesom a zbieraní húb.
- **Kultúrne modely** – obsah v digitálnych hrách prezentuje rôzne spôsoby vnímania sveta, čo môže mať dopad na hodnoty a vzorce správania hráčov.

3 ZÁVER

Snaha herných korporácií nie je počítačovými hrami nahradiť tradičný vzdelávací proces, ale ponúknuť vhodným recipientom – študentom a učiteľom vhodnú a zaujímavú rozširujúcu variantu. Edutainment stále bojuje s odmietavými postojmi práve čo sa týka využívania vo vzdelávacom procese, pretože učitelia a spoločnosť sú často skeptickí a nedôverujú novým technológiám. Práve však pri edutainmente nejde len o využívanie počítačových hier na vyučovacích hodinách, ale edutainment sa pokúša vzniesť k študentom určitú tzv. hernú gramotnosť. Aby si študenti zlepšili povedomie o jednotlivých prvkoch, možnostiach a hlavne vplyvu hernej problematiky na kultúru a spoločnosť. Tak ako sa snaží mediálna výchova, edutainment by mal mať v nej zastúpenie a dôležité miesto.

Použitá literatúra

1. EGENFELDT-NIELSEN, S. – SMITH, J.-H. – TOSCA, S. P. *Understanding video games – The essential introduction*. New York: Routledge, 2008. 293 s. ISBN 0-203-93074-6
2. RUTTER, J. – BRYCE, J.: *Understanding Digital Games*. Londýn : SAGE Publications. 2006, s. 249. ISBN 1-4129-0033-6

Kontaktné údaje

Mgr. Marek Šimončíč
 Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediálnej komunikácie
 Námestie Jozefa Herdu 2, 917 01 Trnava
 Tel: +421 904 833 927
 email: marek.simoncic@gmail.com

VYUŽITIE ROZŠÍRENEJ REALITY VO VZDELÁVANÍ

USE OF AUGMENTED REALITY IN EDUCATION

Dušan Blahút

Abstrakt

Rozšírená realita (RR) je realita obohatená o dodatočné informácie v čase. Zdokonalenie prístrojov podporujúcich tento rozmer reality je hlavným dôvodom zväčšenia oblasti využiteľnosti RR technológie. Tento príspevok sa sústreďí na možnosti prepojenia RR s novými postupmi vo vzdelávaní. Rozšírená realita obohatí proces výučby o prvky interakcie. Veľkým benefitom je názornosť a možnosť zatriktívniť vyučovanie. Takýto spôsob výkladu pomôže zjednodušiť komplikované učivo. Vedľajším účinkom je zlepšovanie technických zručností študentov.

Kľúčová slova: rozšírená realita, google glass, multimediálne učebnice

Abstract

Augmented reality (AR) is enriched with additional information at the time. Enhancement devices supporting this dimension of reality is the main reason for the enlargement of AR technology usability. This paper focus on the possibilities of linking AR with the new procedures in education. Augmented reality will enhance the learning process of interaction elements. A major benefit is the clearness and teaching more attractive option. This method will help to simplify the interpretation of complicated subject matter. A side effect is improving the technical skills of the students.

Key words: augmented reality, google glass, multimedia textbook

1 ROZŠÍRENÁ REALITA

Rozšírená realita spája reálne prostredie s dodatočnými informáciami rozširujúcimi danú realitu po stránke grafickej alebo obsahovej, prípadne kombináciou oboch. Líši sa od virtuálnej reality, ktorá nahradzuje realitu alebo vytvára komplexný interaktívny, ale v zmysle hmotnom nereálny svet. Rozšírená realita „len“ obohacuje vnímanie skutočnosti. Základom RR je zmiešanie a interaktivita medzi reálnym prostredím a dodatočnými informáciami, ktoré rozširujú pohľad a predstavu o pozorovanom prostredí.

Princíp, na ktorom RR funguje môžeme vysvetliť na bežne využívaných aplikáciách v mobilných telefónoch. Polohovacie zariadenie, napr. GPS modul, vyšle svoju pozíciu k vzdialenému serveru. Z neho sa dáta viažu sa k tomuto konkrétnemu miestu spolu s rozšírenými informáciami odošlú späť na zariadenie, ktoré zmieša reálny obraz z prijatými dátami. Tento jednoduchý popis však v sebe nesie aj zložité požiadavky na zariadenia, ktoré tento proces vôbec umožnia. Kamera zachytáva reálne prostredie, GPS zabezpečí zistenie polohy, ďalej je nutné pripojenie na internet- modem, samozrejma je zobrazovacia jednotka- displej a softvér na spracovanie dát- program.

Pod pojmom rozšírenie chápeme obohatenie reality o ďalšie informácie, aplikácie pracujú so snímanou scénou, nevytvárajú novú realitu ako pri virtuálnej realite. Výber scény, informácií a ich využitie závisí od voľby používateľa a jeho zámeru (interaktivita). Celý tento proces prebieha v reálnom čase (RT), tu a teraz. Priamo v obraze, v snímanej realite, bez oneskorenia

získavame dodatočné informácie. Tie sú uložené v rozsiahlych databázach, ku ktorým sa môžeme dostať prostredníctvom pripojenia cez internet (informácie o počasi) alebo aj bez prístupu k sieti (CT snímky). V súvislosti s RR hovoríme o dostupnosti preto, lebo mnohé aplikácie sú voľne šíriteľné. Ďalšou stránkou veci je, že mnohé zariadenia sú dnes prístupné širokej verejnosti, napr. sú to mobilné telefóny, tablety, notebooky.

Dostupnosť a rozšírenosť RR v každodennom živote bola podmienená technickým pokrokom práve posledných rokov. Aj keď jej počiatky siahajú do polovice minulého storočia ešte ani dnes nie je naplno využívaná v praxi. Potenciál, ktorý ukrývajú vyjadrili vedci Steven Feiner, Blair MacIntyre a Dorée Seligmann: *„jednou z najsilnejších využití virtuálnych svetov nie je náhrada reálneho sveta, ale skôr rozšírený pohľad používateľov na reálny svet s pridanými informáciami.“*

Už blízka budúcnosť prinesie nové nástroje, od ktorých môžeme očakávať masové rozšírenie RR.

2 ROZŠÍRENÁ REALITA V KONTEXTE VZDELÁVANIA

Rozšírená realita predstavuje spôsob ako zefektívniť vzdelávací proces na všetkých stupňoch vyučovacieho procesu. Uplatnenie si nájde od predškolských zariadení cez inštitúcie poskytujúce celoživotné vzdelávanie až po kurzy a školenia rôzneho druhu.

V dnešnej dobe po rozšírenej realite siahajú prevažne tvorcovia manuálov a školení. Slúži pri montáži a demontáži, kedy ukazuje správny spôsob ako postupovať. Minimalizuje sa tým riziko poškodenia alebo nebezpečenstvo úrazu.

2.1 Uplatnenie rozšírenej reality v školstve

Deti čoraz skôr prichádzajú do styku s informačnými technológiami. Generácia za generáciou je vyspelejšia a zdatnejšia, čo do používania inteligentných zariadení.

Deti v predškolskom veku môžu využívať rozšírenú realitu pri hraní, ktoré je spojené s učením. Získavajú vedomosti o veciach okolo nich a budujú si slovnú zásobu. Rýchle tempo súčasného spôsobu života, má vplyv aj na návyky a správanie malých detí. Tie sa už vo veľmi útlom veku dostávajú do styku s modernými technológiami. Možno si to ani neuvedomujeme, ale technológie sa vo veľkej miere starajú o bezpečnosť, zdravie, edukáciu alebo zábavu našich detí. Sú dostupné prístroje sledujúce dýchanie dojčat'a, ktoré nás pri problémoch včas dokážu varovať pred nebezpečenstvom. Medzi klasickými hračkami súčasných malých detí sa objavujú hračky, ktoré verne kopírujú tvar a funkcie zariadení používaných v domácnosti rodičmi. Ako môžem doložiť z vlastnej skúsenosti najobľúbenejšia hračka osem mesačného dieťaťa je verná kópia diaľkového ovládača k televíznemu prímaču. Z toho môžeme jasne dedukovať ľahké a rýchle prijímanie technologických prostriedkov už od ranného veku človeka. Preto by implementácia aj prostriedkov obsahujúcich technológiu rozšírenej reality mohla a mala začať už v predškolskom veku. Formou hier či aplikácii by sa dala u detí trénovať napríklad jemná motorika dôležitá neskôr nielen pri písaní. Interaktívne hry s použitím rozšírenej reality by nenásilnou formou mohli vzdelávať a pomáhať pri rozvoji zručností a technickej gramotnosti.



Zdroj: <http://www.brainpop.com/educators/community/2011/06/09/augmented-reality-meets-education/>

Jedným spôsob ako sa dostáva rozšírená realita do vyučovacieho procesu je aj prostredníctvom literatúry. Populárno-náučné a rozprávkové knihy obsahujú špeciálne značky – markeri. Počítač, mobilný telefón alebo tablet rozoznajú tieto značky a zobrazia na ich mieste dodatočné informácie.



Zdroj: <http://larisamoniz.pbworks.com/w/page/36890577/Present%20Uses%20for%20Augmented%20Reality%20in%20Education>

Rozšírená realita umožňuje študentom pracovať s virtuálnymi objektmi a dátami v reálnom čase a skúmať ich z rôznych uhlov. Pri výučbe matematiky môže učiteľ zobrazit' v priestore pomocou rozšírenej reality trojrozmerné objekty a ozvláštnit' výklad. Je možné to aplikovať na deskriptívnu geometriu alebo počítanie slovných úloh. Učebnice biológie a geografie môžu okrem textu a obrázkov poskytovať vďaka rozšírenej realite aj videá, nákresy alebo audio nahrávky.

Najväčšie využitie by mohla rozšírená realita nájsť v praktických predmetoch na odborných školách. Špeciálne helmy alebo okuliare, ktoré by študenti používali počas hodín, by simulovali prostredie alebo zložité a drahé prístroje. Nebolo by potrebné zakúpiť nákladné zariadenie, ale stačila by virtuálna replika.

Pre študentov architektúry má rozšírená realita potenciál nie len ako učebný nástroj, ale aj ako pracovný nástroj v zamestnaní. Teda, čím skôr s ňou prídu do styku, tým lepšie sa s ňou naučia pracovať. Na základe ich výpočtov, meraní a nákresov by počítač dokázal vytvoriť simuláciu modelu. Pri nesprávnom zadaní hodnôt priamo v reálnom čase študent vidí svoj nesprávny postup a lepšie pochopí zákonitosti.

2.2 Výhody rozšírenej reality vo výučbe

Vyučovací proces v dnešných podmienkach sa stále vyznačuje ťažkopádnosťou. Je málo kreatívny a inovatívny. Postupom času sa však darí zavádzať nové postupy. Rozšírená realita predstavuje jeden z nich. V našich podmienkach je jej potenciál stále nerozvinutý a to

dokonca aj v marketingovej oblasti. Vidíme však možnosti za hranicami, kde sa implementuje do vyučovacieho procesu a reakcie na ňu sú pozitívne ako na strane žiakov, aj na strane učiteľov.

Veľkou výhodou rozšírenej reality je, že umožňuje interaktivitu. Reaguje na podnety - dotykové, hlasové a pod. a podľa požiadaviek zobrazuje dodatočné informácie.

Výučba s použitím rozšírenej reality je názorná. Pomáha študentom predstaviť si objekty výkladu. 3D objekty sú znázornené trojrozmerné, je možné ich sledovať z viacerých uhlov a rýchlejšie pochopiť napríklad zákonitosti v deskriptívnej geometrii. Poslucháči architektúry môžu vytvárať trojrozmerné projekty a v reálnom čase si overiť svoje poznatky. Na stredných a základných školách uľahčuje vysvetlenie geologických javov - pohyb litosferických dosiek alebo kolobeh vody na Zemi. Môže ilustrovať životný cyklus motýľa v biológii. Niektoré nebezpečné chemické pokusy, ktoré nie je možné vykonávať ani v laboratóriu, je vďaka rozšírenej realite možné simulovať vo virtuálnom prostredí a sledovať následky zlučovania napríklad vysoko výbušných látok.

Výučba prostredníctvom rozšírenej reality nielen minimalizuje nebezpečenstvo úrazu alebo poškodenia drahého zariadenia. Odborné školy dokážu ušetriť na nákladoch na drahé zariadenie, ktoré môže plne a efektívne nahradiť. Študenti sa môžu učiť aj na vlastných chybách, ktoré nemajú nezvratiteľné následky.

Popri výučbe humanitných predmetov si študenti osvojujú aj technické znalosti a učia sa aj používať nové technológie. Samozrejme, ďalšou výhodou implementácie rozšírenej reality do vzdelávania je zatraktívnenie výučby. Zložité výklady môžu byť odľahčené a pre niektorých študentov nudné poznatky zaujímavejšie. Zariadenia ako počítač, tablet alebo smartfón nemusí byť pri výučbe nežiaducim nástrojom ale veľmi užitočnou súčasťou vyučovacieho procesu.

Nezanedbateľnou stránkou využitia AR je motivácia študentov pracovať s novými technológiami, vidieť okamžitú odozvu na podnet. Môcť zobrazíť či už makrosvet alebo mikrosvet a jeho interaktivitu. Rovnako študent sám určuje tempo a smer svojho záujmu o daný problém a jeho skúmanie.

3 APLIKÁCIE ROZŠÍRENEJ REALITY

Revolučný koncept, ktorý má veľký potenciál byť implementovaný do vzdelávacieho procesu predstavuje AR Development La. Študenti majú možnosť vidieť objekty ako planéty, ľudské telo alebo historické artefakty. Ako popisuje Jeff Dunn, *„tie môžu byť naviazané na karty, stránky knihy, interaktívnu bielu tabuľu alebo na podlahe či stene a 3D animovanú repliku, ktorá vyplňa priestor.“*

Na podobných princípoch funguje niekoľko aplikácií, ktoré sú dnes prístupné širšej verejnosti a je možné ich stiahnuť aj z obchodov s aplikáciami (prevažne na App store).

Aplikácia *Anatomy 4D*: umožňuje nahliadnuť do ľudského tela prostredníctvom trojrozmernej dimenzie virtualizovaného tela.



Zdroj: <http://www.daqri.com/2012/06/3d-printing-4d-the-new-power-couple/#.UouYnWc6Y0M>

Aplikácia *Science AR*: táto aplikácia oživuje plagáty, ktoré sú s ňou kompatibilné a voľne stiahnuteľné z webu. Zariadenie (tablet, smartfón) rozozná obraz a pozorovateľ (študent) má možnosť sledovať krátku animáciu ktoré znázorňuje napríklad prírodné javy ako kolobeh vody.



Zdroj: <http://augmentedrealityeducation.blogspot.sk/2012/12/free-augmented-reality-posters.html>

Aplikácia *Life of Monarch Butterfly*: interaktívna pomôcka na vysvetlenie životného cyklu motýľa. Aplikácia bola vyvinutá v spolupráci s učiteľmi, pre ktorých sú určené aj pokyny pre lepšiu manipuláciu s rozšírenou realitou. Okrem dodatočných informácií aplikácia poskytuje video a cvičenia.

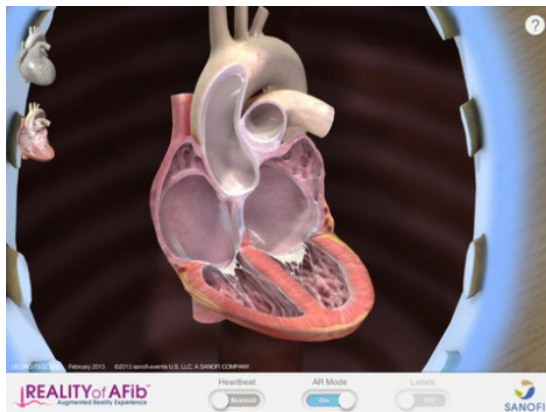


The lessons above are ordered from beginner and intermediate, to advanced. The cut-out for the book is at the end. You can email or save the lessons to your iPad using the buttons below.



Zdroj: <https://itunes.apple.com/us/app/life-of-a-monarch-butterfly/id663140722>

Aplikácia *Reality of AFib*: uľahčuje pochopenie učiva pre študentov medicínskych odborov. Zobrazuje realisticky a presne zobrazuje trojrozmerný model ľudského srdca aj fibriláciou pľúc a sínusovým rytmom.



Zdroj: http://www.appszoom.com/ipad-apps/medical/reality-of-afib_hghlj.html

4 BUDÚCNOSŤ ROZŠÍRENEJ REALITY VO VZDELÁVANÍ

Budúci rok prichádza na trh technologická novinka od spoločnosti Google. Špeciálne okuliare Google Glass budú schopné zachytávať realitu a pri tom zobrazovať dodatočné informácie v reálnom čase. Podoba a forma týchto údajov bude voliteľná. Možnosti zobrazenia majú potenciál sa zlepšovať a rozširovať. Ich cena je zatiaľ vysoká, ale očakáva sa, že zákazník za ne zaplatí niekoľko násobne menej, ako 1500 dolárov, čo je cena predprodukčného modelu. Komerčného hľadiska budú mať veľký úspech a predpokladá sa, že bude po nich dopyt ako po prvých inteligentných telefónoch.

Z pohľadu využitia na edukačné účely by Google Glass mohli predstavovať veľmi zaujímavý nástroj. Poskytovali by ako jednu zo svojich základných funkcií, možnosť nahrávania vyučovacích hodín a študenti by mali možnosť vracieť sa k výkladu. Od písaných poznámok by sa prešlo k zvukovým a prípadne časom aj k audiovizuálnym záznamom. A to je ich najmenej interaktívne použitie. Z pribúdajúcimi aplikáciami sa určite bude rozširovať aj počet aplikácií zameraných na učenie a zvyšovanie určitých zručností.

Použitá literatúra

1. FEINER, S. – MACINTEYRE, B. – SELIGMANN, D.: *Knowledge-based Augmented Reality for Maintenance Assistance*. [online]. 1993 [cit. 2011-10-21]. Dostupné na: <http://graphics.cs.columbia.edu/projects/karma/karma.html>
2. MITCHELL, R. – DEBAY, D.: *Get real.* [online]. 2012 [cit. 2013-11-15]. Dostupné na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991229.pdf>
3. DUNN, J.: *How to use augmented reality in education.* [online]. 2013 [cit. 2013-11-12]. Dostupné na: <http://www.edudemic.com/augmented-reality-in-education/>
4. <https://itunes.apple.com/>

Kontaktné údaje

Mgr. Dušan Blahút
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
email: dusan.blahut@gmail.com

ZKUŠENOST S ROZVOJOVÝM SAFARI – POUŽITÍ HEUTAGOGIKY PRO ROZVOJ MĚKKÝCH DOVEDNOSTÍ

LEARNING SAFARI EXPERIENCE - USING HEUTAGOGY FOR SOFT SKILLS DEVELOPMENT

Monika Barton

Abstrakt

Příspěvek představuje model rozvojového safari jako vzdělávací aktivity založené na principech heutagogiky. Popisuje zkušenosti s první implementací rozvojového safari v České republice a zamýšlí se nad klíčovými faktory úspěšnosti jeho realizace.

Klíčová slova: heutagogika, rozvojové safari, andragogika, motivace, sebe-definující učení se

Abstract

This paper introduces the model of development safari as a learning activity based on heutagogical principles. It describes the experience with first development safari experience in the Czech Republic and considers the key factors if its successful implementation.

Key words: heutagogy, development safari, andragogy, motivation, self-determined learning

1 TEORIE HEUTAGOGIKY

Vzdělávání dospělých se stalo podstatným prvkem celoživotního učení a je zahrnuto ve vzdělávacích politikách jak na evropské tak i národní úrovni České republiky. Vzdělávání a rozvoj dospělých je možné rozdělit do tří základních kategorií, přičemž dvě poslední kategorie v něm začínají v posledních letech nabírat na vlivu:

- formální
- neformální
- informální

V důsledku rozvoje informačních a komunikačních technologií se v oblasti učení dospělých začínají projevovat výsledky snadnějšího přístupu k informacím. Tyto nové informace jsou konfrontovány s vlastní zkušeností a praxí učících se jedinců a dochází k jevu popisovanému jako zkušenostní učení. To má velmi podstatné dopady na proces rozvoje učení skupiny – dochází k jevu, kdy skupina učících se osob je čím dál více diverzifikována a je obtížnější zajistit efektivní rozvojový posun pro všechny jednotlivce. Zajímavé řešení této výzvy může představovat heutagogika, neboli rozvoj založený na proaktivním přístupu každého učícího se jedince ve skupině.

1.1 Podstata heutagogiky

Cairns a Hase, (1996), Hase a Davis (1999) a Hase, Cairns a Malloch (1998) se zabývali ve svých pracích systémy, které by pomohly vytvořit taková pracovní prostředí, aby v nich mohli talentovaní jedinci plně uplatnit své schopnosti.

Na rozdíl od tradičních systémů učení, které probíhá primárně formou výuky, se heutagogika soustředí na samotný proces učení se. Při tradiční výuce se na jejím konci testují znalosti,

kteře jsou buď dostačující nebo ne. Bohužel se při tomto přístupu často stává, že znalosti se pak postupem času ztrácejí až do úplného zapomenutí. Studenti mohou tak strávit hodně času v systému vzdělávání, ale jejich výsledky tomu nemusejí odpovídat. Tento přístup se soustřeďuje na „CO“ a méně už se zabývá způsobem „JAK“. Je proto důležité, aby se studenti naučili pracovat i se svými schopnostmi se učit.

Heutagogika se dá označit jako sebe-organizující systém učení se (SOL), který vychází z pozitivní psychologie C. Rogerse a G. Kellyho. Jedná se o systém v jehož centru je student a který byl jako první vyvinut na Brunel univerzitě. Autorkami tohoto systému jsou Laurie Thomas a Sheila Harri-Augsten. Nabízejí rámec, výukové pomůcky a techniky jak co nejlépe podporovat u studenta proces učení se tak, aby si sám vytvořil schopnosti pracovat v sebe-organizovaném procesu učení.

S. Hase a Ch. Kenyon poprvé představili heutagogiku ve své esejí z roku 2000 „Od andragogiky k heutagogice“. Slovo „heutagogika“ vzniklo spojením řeckých slov „ago (vést)“ a „heurista (objevovat)“. Její principy jsou konsistentní vůči konstruktivismu (Dewey 1929, Montessori 1946 a Kolb 1976). Heutagogika tedy představuje proces učení se zapojením zkušeností z reálného života a integrování nové znalosti, dovednosti či postoje do již existujícího způsobilostního profilu.

Hase (2002) uvádí, že schopnost vytvořit prostředí pro maximalizaci využití lidského potenciálu je v současnosti pro podniky naprosto zásadní a konfrontuje ji s dosavadními manažerskými praktikami na mnoha pracovištích, které vykazují v mnoha případech stále ještě velkou potřebu kontroly. Manažeři se podle Haseho musejí naučit být těmito „talenty s využitelným potenciálem“ především sami, aby pak dokázali talent a potenciál rozpoznat a povzbudit i v ostatních. Jak ukazují studie, které provedli Hase, Cairns & Malloch (1998) v mnoha australských organizacích, nejdůležitějšími charakteristikami takového prostředí jsou:

- schopnost a ochota manažerů delegovat a dávat svým podřízeným větší důvěru
- sdílení informací
- rozvoj lidí vedoucí k nezávislosti a přitom k ochotné vzájemné spolupráci

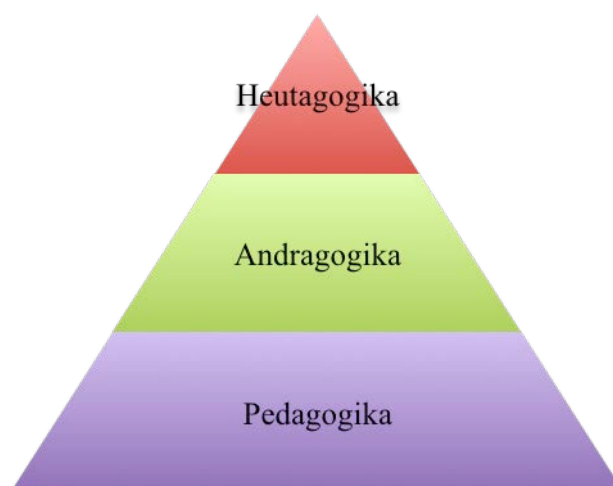
Na rozdíl od andragogiky, která je vystavěna na bázi sebe řízeného učení, kdy vyučující stále ještě do značné míry proces učení řídí, jde heutagogika ještě o krok dál. Nastavuje princip tzv. sebeurčujícího učení (self-determined learning) a také navíc obsahuje tzv. dvojistou rozvojovou smyčku. To znamená, že student nejenže si sám definuje své rozvojové potřeby, které si v průběhu výuky naplňuje, je ale také schopen reflektovat, jaký vliv má proces získávání těchto nových znalostí a dovedností na jeho hodnoty, přesvědčení a ideály.

Hase (2010) uvádí, že i v rámci terciárního vzdělávání lze se studenty pracovat heutagogiky a přimět je k vyššímu stupni zapojení do procesu jejich rozvoje. Uvádí příklady otázek, které mohou přispět k motivaci studentů a tím vyšší efektivitě vzdělávacího procesu:

- Proč jste dnes tady a co se dnes chcete naučit?
- Jaké jsou vaše silné stránky a slabiny v souvislosti s tématem, které probíráme?
- Jaké máte vlastní příběhy, kterými byste mohli obohatit naše téma?
- apod.

Hase (2001) chápe heutagogiku jako nadstavbu andragogiky, která umožňuje schopným jedincům se flexibilněji pohybovat v procesu učení a umožňuje jejich efektivnější rozvoj.

Obrázek 3.11.1. Heutagogika jako nadstavba pedagogiky a andragogiky



Zdroj: Vlastní zpracování podle Haseho, 2012

Heutagogika tedy rozpoznává potřebu flexibility v učení, kdy tutor či lektor zajišťuje pro výuku rámec a potřebné zdroje, ale student je tím, který si vytváří své vlastní unikátní kurikulum. Sám je zodpovědný za výběr relevantního obsahu a získání potřebných znalostí a dovedností – ve světle těchto skutečností se pak závěreční zkouška stává spíše další rozvojovou zkušeností než měřítkem znalosti či dovednosti. Prostřednictvím heutagogického přístupu pomáhá lektor studentovi se nejen učit novou látku, ale také rozvíjet jeho schopnost učit se.

1.2 Kontext generovaný studentem

Heutagogika přímo vychází z tzv. Learner Generated Context (LGC). Tento termín by se dal nejlépe přeložit jako „kontext generovaný studentem“. Podle Luckina (2005) myšlenka kontextu generovaného studentem vznikla na základě doporučení, že vzdělávací kontext může být popsán jako na studenta zaměřená zdrojová ekologie, kdy si student nebo skupina studentů sami volí ty zdroje, které považují za nejlépe vyhovující jejich rozvojovým potřebám.

Výzkumy v oblasti LGC ukázaly, že tento přístup má několik charakteristických rysů:

- studenti jsou spoluvůrci procesu učení se, ne konzumenty výuky
- studenti přebírají zodpovědnost za svůj dlouhodobý rozvoj, nejen za aktuální výsledek v jednom konkrétním časovém úseku
- změny v chápání procesu učení – od „musím se naučit“ po „chci porozumět“
- hlavním klíčem k efektivnímu učení se je pochopení vlastní motivace k rozvoji a důvodu, proč se něco naučit
- učení se jako aktivní proces spolupráce, který se může odehrávat kdykoliv, kdekoliv a jakkoliv
- studenti jsou schopni nové informace si zasadit do vlastního kontextu

Motivace a inspirace k zakládání LGC skupin vzešla z nadšeného sdílení, které produkovaly

sociální sítě typu YouTube nebo Flickr, jenž jsou založeny na principu tzv. User Generated Content (UGC), neboli obsah tvořený uživatelem.

2 ROZVOJOVÉ SAFARI – PŘÍKLAD UPLATNĚNÍ HEUTAGOGIKY V PRAXI

V březnu 2013 byla v České republice realizována první akce, která představila odborné veřejnosti rozvoj na bázi heutagogiky. Tato akce měla dvě části:

1. konferenční, kdy zakladatel heutagogiky S. Hase spolu s dalšími zahraničními odborníky prezentovali hlavní myšlenky a zkušenosti
2. zážitkovou, nazvanou Rozvojové safari, při které si účastníci akce mohli vyzkoušet svůj vlastní rozvoj podle principů heutagogiky

Vzhledem k tomu, že se jednalo o první zážitkovou akci tohoto druhu, byl pro odlišení se od klasických vzdělávacích akcí použit výše zmíněný termín „rozvojové safari“. Ten byl konzultován a následně schválen zakladateli heutagogiky S. Hasem a Ch. Kenyonem a přeložen do angličtiny jako „development safari“. Cílem akce bylo prostřednictvím skupiny zájemců o aktivní vzdělávání ověřit v praxi principy heutagogiky a zjistit její dopad na účastníky. Vzhledem k tomu, že první část akce probíhala standardním konferenčním způsobem, bude pro účely této práce věnována pozornost části druhé, tedy samotnému Rozvojovému safari. Kombinace těchto dvou forem byla zvolena s ohledem na konzervativnější přístup české populace k radikálním formám inovací.

Akce se účastnilo 86 osob, především z komerční sféry. Jednalo se o zástupce managementu a personalistiky ze středních a velkých podniků, silně byla zastoupena také sféra malých podniků působících v oblasti rozvoje a vzdělávání. Hlavní důvody účasti na akci byly: zvědavost, dobré reference na pořadatele a lektory, touha zažít ve vzdělávání něco jiného a pochopení moderních trendů v této oblasti. Mezi účastníky byli i dva zástupci akademické sféry.

Dva měsíce před vlastní akcí začali pořadatelé s účastníky aktivně komunikovat prostřednictvím sociální sítě Facebook, která zároveň sloužila jako vzdělávací platforma. Cílem bylo účastníky připravit na jejich aktivní roli, kterou měli v procesu heutagogického rozvoje převzít. To se podařilo u drtivé většiny účastníků, například inovativně zpracovanými principy heutagogiky.

Následující Safarijní desatero uvedené v Tabulce 1, ukazuje, jak byla účastníkům komunikována jejich role, kterou měli při akci zastávat.

Tabulka 1 – Safarijní desatero

1)	Učení se je přirozená věc. <i>Lidé jsou přirozeně zvědaví a chtějí se učit. Touha po poznání je jednou z nejsilnějších motivací, které má lidstvo k dispozici.</i>

2)	Učíme se dobře to, na co máme talent a co máme rádi. <i>Poznání vlastního talentu a pochopení svých silných stránek je základem úspěšného učení se i spokojeného profesního života. Nejvíce spokojení a užiteční budeme v tom, co budeme dělat dobře a dobře to budeme dělat to, co děláme s láskou.</i>
3)	I negativní zkušenost je způsob učení se. <i>Selhání není ostuda, pokud jsme se o něco předtím opravdu poctivě snažili. Chyby a omyly patří k životu a jsou zdrojem důležitých informací. Pokud se z nich dokážeme učit, hrají v našich životech pozitivní roli.</i>
4)	Za svůj rozvoj si odpovídáme sami. <i>Rozvoj a učení se z podstaty nemohou být efektivní, jsou-li direktivně řízeny zvenku. Na druhou stranu vnější překážky nemohou rozvoj zastavit, byť ho mohou částečně zpomalit. Pokud přijmeme plnou odpovědnost za vlastní rozvoj, jsme na dobré cestě.</i>
5)	Radost z učení se dá naučit (a obnovit). <i>Nechuť k učení a rozvoji mohla být způsobena špatnou předchozí zkušeností, není ale důvodem, proč s učením přestat. Sami jsme zodpovědní za volbu formy, na které se často můžeme spolupodílet. A sami si určujeme, jestli budeme o dalším svém rozvoji přistupovat pozitivně nebo negativně.</i>
6)	Učení se v kontextu přináší více smyslu a motivace. <i>Jak říkal psycholog V. E. Frankl „Kdo má PROČ, zvládne jakékoliv JAK“. Učení se bez vize a cíle je mnohem složitější, než pokud známe kontext svého rozvoje.</i>
7)	Etika v rozvoji podporuje pozitivní lidské vlastnosti. <i>Co opravdu umíme nám nikdo nemůže vzít. Pokud ke svému rozvoji přistupujeme poctivě, budujeme v sobě znalostní a dovednostní bázi, kterou neustále zhodnocujeme. Zároveň tím rozvíjíme důležité lidské vlastnosti jako férovost, pracovitost, odhodlání a vytrvalost.</i>
8)	Radost z učení je podporována sdílením. <i>Sdílená radost je dvojnásobná a to platí i v učení se. Sdílení zajímavých zdrojů, společné diskuse nad důležitými tématy, přinášení podnětů k zamyšlení a spolupráce v oblasti rozvoje nám pomáhá postupovat rychleji kupředu a zároveň si to i víc užít.</i>
9)	Aplikace učení se je individuální a jedinečná. <i>I když se můžeme učit stejné věci, můžeme je pak následně různě aplikovat. Tam můžeme uplatnit jedinečnost své osobnosti, svou kreativitu a invenci.</i>
10)	Rozvoj a učení se jsou cestou ke svobodě a smyslu. <i>Kontinuální rozvoj je nejlepší obranou proti manipulaci a bezmoci. Rozvoj podporuje naše sebeuvědomění a zbavuje nás strachu a nejistoty. Umíme se pak lépe rozhodovat a rozpoznávat co je dobré. Žijeme tak svobodněji a můžeme lépe plnit své poslání ve společnosti.</i>

Zdroj: vlastní zpracování, 2013

Účastníci měli v rámci Rozvojového safari k dispozici čtrnáct stanovišť po dobu téměř čtyř hodin a mezi těmito stanovišti se mohli v libovolném pořadí volně pohybovat. Mohli zůstat jakkoliv dlouho a v jakémkoliv okamžiku odejít. Mohli vytvářet vlastní diskuzní skupiny k dispozici jim byla i studovna s tištěnou literaturou a internetem. Svůj vlastní postup si volil každý účastník sám tak, aby mu co nejvíce vyhovoval a mohl kdykoliv získané informace sdílet s ostatními.

Po ukončení části Rozvojového safari se konalo shrnující zhodnocení účastníků. Mezi pozitivní zjištění patřil jistě i fakt, že přes 90 % z nich zůstalo na akci až do jejího oficiálního ukončení, které bylo v pozdních večerních hodinách. Jako největší přínosy Rozvojového safari účastníci hodnotili následující:

- maximálně využitý čas, žádná hluchá místa
- svůj rozvoj má každý účastník plně pod kontrolou a při dostatečně širokém portfoliu aktivit si může vybrat svou vlastní ideální sestavu
- rozvoj je silně propojený se sdílením a networkingem, na které při klasických vzdělávacích akcích nezbývá čas
- v krátkém časovém úseku si může aktivní člověk udělat velmi ucelený přehled na dané téma a pozná více odborníků, kteří se jím zabývají

Velkým pozitivem Rozvojového safari bylo zjištění, že naprostá většina účastníků přijala svoji aktivní roli a byla schopna se heuragickému prostředí velmi dobře přizpůsobit. Další efekt byl. Že účastníci v rozvoji pokračovali i po ukončení akce, kdy si prohlubovali znalosti prostřednictvím získaným zdrojů a vzájemných doporučení při následných – již neformálních – diskuzích. V neposlední řadě bylo velmi oceněn fakt, že účastníci z Rozvojového safari odcházeli s vysokým stupněm pozitivní energie a motivace k další podobné akci.

3 ZÁVĚR

První akci uskutečněnou na bázi rozvojového safari v České republice lze hodnotit jako úspěšnou a to zejména proto, že byla věnována velká pozornost její přípravě. Ta byla velmi komplexní a náročná, neboť zahrnovala velké množství nestandardních postupů. Z výsledků hodnocení akce pořadatelským a lektorským týmem vyplynuly čtyři zásadní komponenty, které je nutné při pořádání obdobné akce nepodcenit. Jsou to:

Pečlivý výběr lektorského týmu

Principy heuragiky se dosud oficiálně nevyučují na pedagogických fakultách a navíc je pro jejich aplikaci zapotřebí získat i praktické zkušenosti. V zahraničí se již první profesionální heuragové objevují, například v Austrálii, na Novém Zélandu, v USA nebo Německu. Principy heuragiky také stále častěji zakomponovávají do svých tréninků i profesionální komerční vzdělavatelé, kteří tak činí mnohdy intuitivně jen na základě odezvy na poptávku svých klientů. Heuragice a jejímu rozšíření mezi vzdělavatelé nahrává také jejich zvýšený zájem o techniky koučování, který se v České republice objevil po roce 2005. Heuragický přístup pracuje na principech koučování a dá se tedy očekávat, že bude mnohým vzdělavatelům právě pro tuto skutečnost blízký.

Heuragika je ale relativně novou oblastí a tím pochopitelně vzbuzuje mezi vzdělavatelé jistý stupeň nedůvěry. V českém prostředí navíc dosud neexistuje ani vhodná literatura ani případné komerční vzdělávací možnosti pro zájemce – heuragogy. Proto bylo nutné lektory rozvojového safari nejprve identifikovat na bázi referencí podle předem stanovených kritérií a se všemi se provést individuální rozhovory. Všichni vybraní lektori pak prošli

několikakolovým neformálním proškolením, na kterém byla vyjasněna očekávání a sjednocen přístup k účastníkům. Kvalita vybraných lektorů a jejich schopnost aplikovat heutagogický přístup k účastníkům byla jednoznačným klíčovým faktorem s přímým dopadem na úspěšnost akce.

Aktivita a ochota účastníků se zapojit

Je prokázáno mnoha studiemi, že bez souhlasu a aktivního zapojení studentů, je proces učení podstatně méně efektivní, než pokud se ho sami a s nadšením aktivně účastní. Heutagogické prostředí umožňuje individualizaci procesu učení za současného sdílení a je ale pro aktivní lidi tak vysoce motivující. Na druhou stranu pro studenty s pasivním přístupem k vlastnímu rozvoji neochotnými převzít za výsledky svého rozvoje odpovědnost, nepřinese heutagogika žádné výsledky, dokonce pro ně může být demotivující. To se jednoznačně ukázalo i při pořádané akci.

Bariéry a limity prostředí

I výběr vhodného prostředí pro rozvojové safari se ukázal jako velmi důležitý. Účastníci musejí mít možnost plynulého pohybu v tomto prostoru, aniž by příliš rušili ostatní. Prostor musí být dostatečně členitý, aby zajišťoval dostatek soukromí pro jednotlivé aktivity v rámci rozvojového safari a zároveň tento prostor nesmí být zaplněný, aby mohly vznikat příležitostné diskusní skupinky. Prostor by měl obsahovat jak aktivní zóny učení se, tak i klidnější prostory pro samostudium a to v rozličných formách. Je zřejmé, že tyto požadavky kladou na prostor vysokou náročnost a standardní výukové prostory nejsou pro organizování rozvojového safari příliš vhodné.

V závěru je možné konstatovat, že pro osoby, které mají pozitivní přístup k objevování rozvojových příležitostí a které jsou ochotné převzít zodpovědnost za jejich efektivitu, je rozvojové safari a učení se na bázi heutagogiky preferovaným a nesmírně efektivním způsobem jejich rozvoje. Důvodem je skutečnost, že jim rozvojové safari dokáže zajistit dostatečně svobodné prostředí pro jejich individuální rozvoj a zároveň umožňuje sdílení, jenž proces rozvoje umocňuje.

Použitá literatura

1. ASHTON, J., NEWMAN, L. *An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies*. British Journal of Educational Technology, 2006. 37(6) 825-840. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2006.00662.x.
2. ČERVENÝ, M. *Vzdělávání zvyšuje výkon firmy*. [online]. [cit. 2008-06-13]. Dostupné z http://kariera.ihned.cz/1-10014240-20236725-q00000_detail-cb
3. EBERLE, J. H., CHILDRESS, M. D. *Heutagogy: It isn't your mother's pedagogy, any more*. National Social Science Journal, 2007, vol. 28, no. 1, s. 28-32.
4. GUPTA, A., MCDANIEL, J. *Creating competitive advantage by effectively managing knowledge: a framework for knowledge management*. Journal of Knowledge Management Practice, 2002, vol. 3, no. 2, s. 40-49. <http://www.tlinc.com/articl39.htm>
5. HASE, S. *Heutagogy and e-learning in the workplace: some challenges and opportunities*. Journal of Applied Research in Workplace E-learning, 2004, vol. 1, no. 1, s. 43-52.
6. HASE, S., KENYON, C. *From andragogy to heutagogy*. UltiBase Articles, 2000. Retrieved from: <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>
7. LEE, M.J.W., MCLOUGHLIN, C. *Teaching and learning in the web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content*. Instructional Technology and Distance Learning, 2007.

8. MARTINS, E. C., TERBLANCHE, F. Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 2003, vol. 6, no. 1, s. 64-74.
9. THOMPSON, J. L. Innovation through people. *Management Decision*, 2004, vol. 42, no. 9, s. 1082-1094.

Kontaktní údaje

Ing. Monika Barton, MBA

Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta podnikohospodářská

Nám W. Churchilla 4, 130 67 Praha 3

Tel: 608 333 344

email: monika.barton@vse.cz

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

CHILDHOOD AND COMING OF AGE IN CONTEMPORARY CZECH LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Pavĺina Liřovská, Vlasta Řeřichová

Abstract

The theme of childhood and growing up belongs to the most frequent themes in the stories with child and adolescent heroes. These periods of life are realistically depicted getting closer to the everyday life of children and adolescents, the main characters deal with similar problems or face the same life's situations as the readers. The application of these texts for the development of the personality can contribute to the value structure and positive changes of the personality. The values education is a very important part of general education. When appropriate texts become a part of education it is possible to achieve some of the educational targets established by the current curricular documents.

Key words: *childhood, coming of age, literature for children and youth, values education*

1 CONTEMPORARY CZECH LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH - THE INSTRUMENT FOR THE PERSONALITY DEVELOPMENT

The term 'literature for children and youth' denotes the books, which are directly intended for children and young readers, so called intentional literature, as well as unintentional literature, which was gradually accepted by a child reader, although it was originally classified as literature for adults. We are going to concentrate in more detail on the topics and themes of intentional literature for children and youth in this work, or more precisely the genre of the story in prose with a child and adolescent hero, which were published in the Czech countries after the year 1990.

The changes in educational politics present a number of possibilities how to work with pupils and bring them up, how to educate them and form their personality. The educational policy is not the only one which reacts to the development of our society – the cultural climate, political grouping and the requirements of individual education are changing, too. All of these changes come through everyday life of not only adults, but also of children. The process of socialization is one of the important milestones and moments in the life of every individual. The problems of society are reflected on its overall climate, but the reactions to some of its effects occur in prose with child and adolescent hero, too.

The topics which we can find in this genre are interesting at least for considering whether their usage is suitable as the means of development of pupils' value structures. The right choice of text is an important aspect for evocation of generally human values. The pedagogue should take a cautious and sensitive approach to the selection of the text, so that the text would have such an impact on the pupil's attitudes and personality as expected.

In this work, we would like to give an indication of the direction when educating the individual's personality and to point out possible application of the texts with child and adolescent hero, which can contribute to the constituent targets of general education. However, this article should not serve as the list of didactic methods, but more likely as a

suggestion how to influence the moral and ethical values of the pupils by the literature for children and youth.

1.1 Present Czech literature for children and youth

The literature for children and youth and especially the story in prose with child and adolescent hero react relatively flexibly to the situation of society and reflect the problems of present youth. It points out with its content and subject matter the reality that the young may encounter. The literature for children and youth does not avoid such topics as drug addiction, eating disorder, socially pathological phenomena, and the issues of integration of people from different ethnic groups or physically and mentally disabled people to society, and many others.

In the context of social and political changes in our countries after the year 1989, the place for more distinct changes of literature for children and youth was created. The monopoly for publishing books only by state publishing houses had vanished; the market was opened even for smaller companies, which led to the fast increase and the thematic variety of the published books for children and youth. The negative impact of this change was the disunity of publishers' acts, the unprofessional editorial adaptations of the books and really huge production of trivial and schmaltzy titles, which had, as Toman (2000) points out, the commercial success. The authors, which were formerly forbidden or persecuted, could freely produce and publish their work these days. This reality caused the eclipse of the present internal production by editions produced by this type of authors. The big number of works from world literature poured into the market, both high-quality as well as trivial.

The important factor which influenced the literature as well as cultural and political changes in society was also the change of recipients – the mental acceleration of children resulting from the introduction of the new modern technologies led to the creation of different readers' competences and preferences (preferring of visual impulse ahead of text impulse and others) and to change the forms of literary texts, which are offered to the readers.

The cancellation of taboos in the novels for children and youth at the beginning of 90's of 20th century opened doors for formerly neglected and conflicting topics – drug addiction, gambling, parents' alcoholism, the life of disabled people, the theme of sexual maturing and others. The thematic variety of forms gave the authors the possibility to add the philosophizing overlap to the books, this tendency is especially evident for example in prose written by Iva Procházková (*Soví zpěv, Nazí, Myši patří do nebe... ale jenom na skok* and others). An outsider becomes the main character – average, passive individual, who finds his/her inner strength for the change of his/her life against the never-ending misfortunes of life. This output is mainly dedicated to the adolescent readers which can work with more demanding topics.

Next to this topically more difficult line of literature, there appears a prose, where the characteristic feature are the manuals and the instructions how to solve some problems and life situations. It is interesting that although there is the hidden subtext of didacticism in these books, they did not lose its artistic value. This type of literature influences the huge spectrum of the readers – from the beginners (for example Hana Doskočilová's book *Eliška a táta Král, Šimsa*) to the readers of upper school age and adolescents (e.g. the trilogy *Holky na vodítku* written by Ivona Březinová, which deals with the addiction issues, or Martina Drijverová's book *Už neposlouchám za dveřmi* or the book written by Petra Braunová called *Pozorovatelka*, which talks about the life of mentally disabled girl and many others). (Šubrtová and col., 2011, p. 31-35)

The desire to find out one's future, oneself on the background of the human relationships, the problems of today's youth, the issues of maturing with all its positive and negative aspects, the problems of integration to society, the issues of illnesses and handicaps – theses can be the brief characteristics of motifs in contemporary prose for children and youth. We can deduce that these topics are very close to children, because they depict their everyday experience with the world surrounding them. At the beginning of the 21st century it seems that the topics, compositional and storytelling methods are relatively depleted and it is impossible to expect the discovery of the new impulse. (Čeňková and col., 2006)

1.2 Values education in present school

Values education is not excessively anchored in the Czech pedagogical context, we see its beginnings in our country in the 60's of 20th century, but in contrast to that values education has been an independent type of educational for a long time in foreign countries. We can find in the specialized publications (for example Kučerová, 1996; Vacek, 2008 and others) the various definitions of values education; the other terms, for example ethical education, ethical development and character education are connected to this term in external sources. All these terms are closely connected to each other. However, the united definition of this educational type does not exist – when searching for the universally valid definition of values education it is possible to describe it as a study for appreciation of some generally regarded entities (both material and spiritual).

The differentiation of the value types is often discussed among experts and many classifications of values exist there, for example according to the discipline orientation from the point of view of psychology, ethics, ethical education and others. The Czech author Kučerová (1996, p. 72-73) defines three basic groups of values (natural, civilization and spiritual values), which are further divided.

Every individual has the different value structures developing during socialization, it is the question of individual characters. An individual can react consciously according to what he/she accepts or unconsciously, when he/she chooses some type of behaviour without realizing what leads him/her to such acts. According to Vacek (2008, p. 102) it is quite difficult for a human being to point at the things that are accepted by him and to create their hierarchic categorization. Values orientation develops during the whole life of human, but it is internalized most during childhood or during adolescence, when a child is able to accept large amount of information and integrate them into his/her personality qualities.

Both inner and external factors come into the process of internalization determining the extent of the interiority of values and their selection. The educational institutions are one of the external factors which influence the process and should create such an environment for the implementation of educational process, which would lead to the successful integration of an individual to society, but at the same time it provides them enough space for his/her own self-expression and self-realization. Many professionals think that handing over of values should not happen in family environment only, but also in the educational process at as low age as possible and the whole process should have complex character (the whole group of teachers have effect on as huge extent of individual's personality as possible, their effort ideally affect the whole of pupil's personality, to make their effort for the development of personality effective and the consequences long-lasting).

The selection of values, which the school selects to pass on to its pupils, should be completely conscious, the requirements of society should be considered as well as the consequences on the development of individuals, but also it should be overseen that the requirements would not be determined by political ideologies or ideologies of power, neither be limited by the race,

religious movements or religion and so on. These negative impacts have far-reaching consequences in future.

Framework Educational Programme for Basic Education (FEP BE) defines its partial and final targets; due to its setting it is possible to work in classes with the values, and this works not only in the subjects, which are primarily contained in it (the different types of education), but also in the subjects into which they can be integrated for example through the cross-sectional topics.

The handing over of the values is traditional from time immemorial, every society is ruled by specific norms, specified ethical principles determining the good and the bad. It is possible to say that handing over of the values to younger generations determines the survival and the preserving of the society where the school carries out a very important role in the process of the development of pupils' value structures. It is possible to provide pupils by the suitably chosen literary texts a model depicting reality and to enable them to look at a concrete situation through the eyes of the literary heroes, which represent the definite complex of the characteristics with which the young reader more or less identifies with and which influence him/her.

1.3 The stories in prose with child and adolescent hero as the means of formation of the adolescent's personality concerning curricular documents for the basic education

As it was indicated, the pedagogical group at each school should try achieve a complex development of pupil's personality. A pupil is at the end of basic education equipped with the knowledge, the skills and the habits, which *"enables him to learn on his/her own and to form such values and attitudes, which lead to deliberate and cultivated behaviour, to responsible considerations and the respect of the rights and the obligations of a citizen of our country and also European Union."* (FEP BE, 2013) Following from that, the aim of the basic education is the universally advanced individual, who is able to be useful for a society in harmony with the generally accepted moral, ethical, legal and other principles.

The stories in prose with child and adolescent heroes with diverse topics and motifs provide extensive possibilities to influence chosen parts of pupil's personality. The possible consequences of influencing individual's personality and of the specific values structures change in harmony with the selection of the motive.

The problematic topics or the depicted situations of main characters in the books for children and youth are the suitable means for creating the attitudes and opinions concerning the real world. With suitable methodical adaptation the pupils consolidate their positive personality characteristics and internalize the models of behaviour in difficult life situations that can inspire them during the contact with the similar situation in real life and its solution.

Values education in Czech school does not have its own separately specified subject in the educational program for the basic education, but it is incorporated in the cross-sectional topics (for example in Multicultural Education, Education of Democratic Citizen, Personal and Social Education and others), in the key competencies, but also in the partial targets of the individual educational fields (for example in Civics, Ethical and Esthetical Education). The traditional societies develop an effort for handing over so called traditional values, such as the beauty, the good, the friendship, the freedom and others, but it is not easy to hand over these values due to their abstract character. This is the reason why all these terms denoting the individual values are very often transformed into personal characteristics which are easier to work with in the educational process and it is easier to hand them over to pupils and describe their meaning. The handing over of values can be directed, when pupils are conscious of the fact that they will develop the desired set of values in the class (this method is not used very

often in education), but it can happen indirectly, when the pupils acquire information by the properly used methods and the skills which lead to the development of their personality.

The fulfillment of the targets in the individual cross-sectional topics or the individual key competencies is dependent on the chosen texts and their themes and also on the chosen method.

The most extensive scope of the expected target is the target from the field of Ethic Education, although it is categorized in FEP BE as a complementary discipline only. Nevertheless, due to its overlap with other subjects and other educational areas and fields, it has a potential to influence the effect on individual's personality in a big scale. Ethic Education involves ten basic topics (for example the interpersonal relations and the communication, the positive rating of others, the interpersonal and the social empathy, the assertiveness, the solidarity, the social problems and others) and six application topics: *the ethic values, the sexual health, the family life, the spiritual dimension of a person, the economic values, the protection of nature and the environment and the searching for the truth and the good as a part of human naturalness*. (Opatření ministryně..., 2009, p.1)

If we compare the topics of the present stories with child and adolescent heroes stated in the chapter 1.1 *The present Czech literature for children and youth* of this work, there is a concordance between many book motifs and the topics of Ethic Education. The classification of literary texts with a set theme into the education in schools can be of significant benefit for the attainment of these targets.

The certain book topics also correspond with the partial targets of the individual cross-sectional topics (for example *CST Education for Thinking in European and Global Context* and *Multicultural education* – the removing of stereotype classification; the respect for the difference (the value of difference as an enrichment), the value of communication, the respect and the attitude to mentally, physically and socially disabled individuals, the value of integration; *CST Personality and Social Education* – the positive attitude to the other people, the value of the diversity of people, the pro-social behaviour, the value of the realization of the ethical impact of one's behaviour, the value of the communication with others; *CST Education of Democratic Citizen* – the tolerance, the thoughtfulness, the respect for the dissimilarity, the empathy, the respect for other people, the respect for differences; *CST Environmental Education* – the value of health and life (the highest human values), the protection of nature, careful use of natural sources and others).

The certain topics also correspond with the partial targets of the individual key competences (there is the importance to respect others that is a key competences and their development depends on the selection of methods, with which the topic is compiled in lesson) leading pupils to the development of other very important characteristics, the opinions and the attitudes (for example *Competence for learning* – the critical thinking; *Competence for solving the problems* – the value of truth and sincerity, the value of cooperation with others, the value of the ethic impact of acting or not acting; *Communicative competence* – the value of the communication within the scope of partnership relations, the confidence, the tolerance, the respect for dissimilarities; *Personal and social competence* – the value of cooperation and good interpersonal relationships, the value of helping the weaker or powerless, the respect for people, the morality of acting and thinking; *Civil competence* – the respect for other people, the empathy, the maintaining of positive interpersonal relationships, the value of the help to others, the value of health and so on).

There are just some selected possible targets in the brackets, which are adequate to achieve during the work with the literary texts of the stories with child or adolescence heroes. It

always depends on the concrete teacher which text he/she chooses and mainly, how they approach it methodically.

It is possible to use these literary texts for their thematic diversity not only in the lessons of literary education, but also in the lessons of Civics, Health Education or Biology, the issues related to the health of a person (for example drugs). Last but not least it is possible to put these texts into the separate subject of Ethic Education, if the school has this subject in the school educational program.

2 CONCLUSION

When we take into consideration that the theme of contemporary stories in prose with child or adolescent hero corresponds with the topics which arise from the particular educational targets determined by Framework Educational Programme for Basic Education (FEP BE), we can deduce the potential possibility to influence pupil's personality and help the internalization of the positive value structures and strengthening of the positive characteristics and required pro-social behaviour.

The possibilities of working with the texts are very wide and the diversity of its motifs enables the teachers of the other educational disciplines and subjects (e.g. teachers of Civics, Health Education and others) to work with the literary extracts, through which the requirement of the complexity of education in the school environment is accomplished.

The role of the school in the area of the pupils' value education is irreplaceable and the personality of the teacher plays the key function in it. It can be supported in the cross-sectional manner with adequate methods and appropriately selected stories in prose with child and adolescent heroes.

Použitá literatura

1. ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.
2. Česká republika. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/MR_DVO_EV_web.pdf. 2009.
3. KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: ManaCon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
4. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT ČR, 2013. 143 s. [cit. 2013-11-06]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>.
5. ŠUBRTOVÁ, Milena a kol. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež. II., Čeští spisovatelé*. 1. vyd. Praha: Libri, 2012. 465 s. ISBN 978-80-7277-506-4.
6. TOMAN, Jaroslav. *Současná česká literatura pro děti a mládež: (tvorba devadesátých let 20. století)*. Brno: CERM, 2000. 31 s. ISBN 80-7204-170-3.
7. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

Výzkumný záměr, projekt

This paper was created with the support of the project IGA PdF_2013_012 Reflection of childhood and adolescence in contemporary literature for children and youth.

Kontaktní údaje

Mgr. Pavlína Lišovská
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel: 00 420 608 500 115
e-mail: PavlinaLisovska@seznam.cz

Doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel: 00 420 585 635 612
e-mail: vlasta.rerichova@upol.cz

ZVYŠOVANIE EMPATIE PROSTREDNÍCTVOM ROLOVÝCH HIER A KOOPERATÍVNEHO UČENIA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

DEVELOPMENT OF EMPATHY WITH ROLE GAME AND COOPERATIVE LEARNING AT THE YOUNGER SCHOOL AGE

Dominika Doktorová

Abstrakt

Cieľom nášho výskumu bolo overenie účinnosti rolových hier a kooperatívneho učenia na úroveň empatie u žiakov 2. ročníka základných škôl. Rolové hry a kooperatívne učenie sme zakomponovali do učebnej látky v experimentálnej skupine na predmete slovenský a nemecký jazyk na dobu šesť mesiacov. Na zisťovanie empatie sme použili dotazníky FEAS A FEPAA. Úroveň agresivity sme zisťovali prostredníctvom FEPAA a BVF-L. Náš výskum sme zrealizovali na vzorke N= 140 žiakov, ktorých sme rozdelili na experimentálnu (N=70) a kontrolnú (N=70) skupinu. Uskutočnili sme dve merania-test a retest. V reteste experimentálnej skupiny sme zaznamenali signifikatne významný nárast v empatie a zníženie v miere agresivity, čím sme verifikovali účinnosť rolových hier a kooperatívneho učenia.

Kľúčové slová: *empatia, zvyšovanie empatie, agresivita, mladší školský vek*

Abstract

The main goal of our research was role games and cooperative learning effectiveness verification regarding the empathy development and determination of aggressiveness of 2nd class primary students. Role games and cooperative learning have been applied to experimental group during slovak and german language lessons. Methods included two empathy test as following: FEAS and FEPAA. Determination of agresiveness was researched by FEPAA and BVF-L. Role games and cooperative learning effectiveness verification procedure was applied on sample N=140 students (experimental N=70; control group N=70). This procedure was applied two times in test-retest form. The measurement of experimental group has in test-retest procedure verified significant cumulative effect in empathy development and. These results have confirmed role games and cooperative learning effectiveness.

Key words: *creativity, development of empathy, agresiveness, younger school age*

1 Úvod

V školskom prostredí je možné eliminovať negatívne činitele (agresivita, antisociálne správanie, šikanovanie) prostredníctvom zvyšovania empatie. Odborníci sa už dlhé roky neúspešne pokúšajú vytvoriť jednotnú a vo všeobecnosti platnú definíciu pre fenomén empatia. Ich snaha je limitovaná rozdielnym chápaním tohto konštruktú a odlišným zaradovaním jeho jednotlivých komponentov. Kognitívne komponenty nám umožňujú porozumieť emóciám druhých ľudí a emocionálne zabezpečujú schopnosť vcítiť sa do stavu iného človeka (Riedel, 2007). Za účelom porozumenia a vytvorenia si komplexnej predstavy o empatii sme z najčastejšie uvádzaných definícií (Davis, 1996, Eisenberg-Fabes, 1990, Hoffman, 2000, Levenson-Ruef, 1992, Oeter-Montada, 2002) vyselekovali vymedzenie: „empatia pozostáva z troch základných komponentov– z emočnej reakcie na druhú osobu, zo schopnosti porozumieť stavu a situácii druhého človeka a z uchovania určitého stupňa diferenciácie seba od ostatných (vedomie, že u nás vzniknuté pocity súvisia s pocitmi a

stavom druhej osoby).“ V literatúre je možné nájsť veľké množstvo programov a tréningov zameraných na rozvoj empatie v školskom prostredí, ktorých účinnosť sa podarilo experimentálne verifikovať (napr. Doktorová,2012, Gajdošová,2006, Mesárošová-Dančišová,1999, Marées-Petermann,2009 Salovey-Mayer,1990, Stayer, 1991). Zvyšovanie empatie vo viacerých výskumoch indukovalo signifikatne významné zníženie agresivity (Doktorová,2012, Marées-Petermann,2009).Všetky programy boli vytvorené prostredníctvom komponovania rôznych techník, metód a postupov rozvíjajúcich empatiu do učebných osnov. Zaujímavosťou je, že žiaden z programov zostavených na Slovensku nenašiel dlhodobé uplatnenie v praxi (Gajdošová,2006, Náterová,2007). Na základe týchto zistení sme sa rozhodli zostaviť vlastný tréning empatie pre deti mladšieho školského veku, v ktorom sme zakomponovali rolové hry a kooperatívne učenie do vyučovania slovenského a nemeckého jazyka. Podstatou rolových hier je teatrálna reflektovanie jednotlivých tém počas vyučovania. Učiteľ oboznamuje žiakov s témou hry a s funkciami 3 rolí (aktér, člen väčšej skupinky alebo pozorovateľ). Deti si slobodne vyberú tú z nich, ktorú chcú zastupovať. Ďalšou úlohou pre učiteľa je konfrontácia žiakov s rozličnými postupmi riešenia, pomoc pri objavovaní nových perspektív a podnietenie rozboru jednotlivých rolí z hľadiska identickosti, náročnosti, zvládnutia a pocitov (Reich,2006, Warm,1981). Významom kooperatívneho učenia je naučiť deti kooperovať v skupinkách pri práci na rôznych projektoch (Topping, 2005).

Zamerali sme sa na overovanie účinnosti rolových hier a kooperatívneho učenia v týchto oblastiach:

- zosumarizovanie ich účinnosti na základe komparácie na experimentálnu a kontrolnú skupinu,
- zhodnotenie účinnosti pomocou porovnania testových a retestových hodnôt empatie a agresivity. Druhotným cieľom nášho výskumu bolo zmotívovanie pedagógov k využívaniu týchto techník v učebnom procese.

Prvú hypotézu nášho výskumu sme sformulovali na podklade zistení Mesárošovej-Dančišovej (1999), Gajdošovej (2006), Náterovej (2007), Salovey-Mayera (1990) a Stayera (1991), ktorým sa podarilo indukovať signifikatne významný nárast v úrovni empatie prostredníctvom etablácie dvoch techník- rolové hry a kooperatívne učenie zameraných na jej rozvoj do tém vyučovacích hodín.Naša prvá hypotéza znie:

Hypotéza č.1: Po skončení aplikovania rolových hier a kooperatívneho učenia zaznamenáme v experimentálnej skupine štatisticky významný nárast v úrovni empatie pri komparácii s kontrolnou skupinou, v ktorej sa výučba prebiehala nezmeneným spôsobom.

Rezultáty výskumov Doktorovej (2012), Marées-Petermanna (2009), ktoré potvrdili pozitívny účinok ich programov zvyšujúcich empatiu na elimináciu agresie nás podnietili k vykreovaniu druhej hypotézy:

Hypotéza č.2: Po ukončení výučby prostredníctvom rolových hier a kooperatívneho učenia dôjde v experimentálnej skupine k signifikatne významnému zníženiu agresivity, kým v kontrolnej skupine nezaznamenáme signifikatne významné zmeny.

2 Metódy

2.1 Populácia a výberový súbor

Výskumná vzorka pozostávala zo štyroch tried 2. ročníka dvoch základných škôl v Piešťanoch s celkovým počtom 140 (N=140) žiakov, ktorých vek je 7 až 8 rokov. Triedy sme si prostredníctvom jednoduchého náhodného výberu rozdelili na experimentálnu a kontrolnú skupinu s rovnakým počtom študentov (N₁=70 a N₂=70). Obe skupiny sú komparovateľné z hľadiska veku, počtu žiakov v triede, úrovne a lokalizácie školy. Diferenciácii zastúpenia dievčat a chlapcov vo výberovom súbore a jej vplyvu na výsledky

nebudeme venovať pozornosť, lebo viaceré výskumy potvrdili, že medzi pohlavím neexistujú signifikantne významné rozdiely v empatii (Meidl,1998). Jeden experimentátor uskutočnil administrovanie testov a retestov v kontrolnej a experimentálnej skupine.

Tabuľka č.1

skupina	počet žiakov	pohlavie	
		dievčatá	chlapci
experimentálna skupina	70	50	20
kontrolná skupina	70	42	28

V období mladšieho školského veku by sa mali začať objavovať dve kľúčové kompetencie, ktoré sú determinujúcim činiteľom pre zvyšovanie empatie. Prvou z nich je schopnosť reflektívnej a recipročnej perspektívy, ktorá jedincovi umožňuje pozrieť sa na vlastné konanie a idey očami inej osoby (Selman,1984). Druhou z týchto kompetencií je preberanie sociálnej perspektívy, ktorá umožňuje schopnosť identifikácie jedinca s ostatnými ľuďmi, ale i s okolím (Bohart-Stipek,2001). Ak dieťa disponuje týmito kompetenciami nachádza sa v štádiu abstraktnej empatie, pre ktorú je typický záujem o horšie situovaných ľudí (Saphiro,2007).

2.2 Materiály a aparatury

V našej práci pracujeme s 2 pojmami. Operacionalizácia prvého z nich nie je jednoduchá, vzhľadom na nejednoznačnosť jeho chápania u samotných výskumníkov. Na účely nášho výskumu sa o to pokúsime:

Empatiu charakterizujeme ako schopnosť emočnej reakcie, porozumenie stavu druhého človeka pri uchovaní si určitého stupňa diferenciácie seba od ostatných. Jej hodnoty budeme detegovať pomocou subtestu dotazníku FEPAA zameraného na empatiu a subtestu dotazníka FEAS.

Druhým z nich je *agresivita*, ktorú sme si na účely nášho výskumu definovali ako negatívny faktor eliminujúci indukciu empatie. Agresivita sa prejavuje ako neschopnosť udržiavania dobrých vzťahov v skupinách pri dosahovaní vlastných cieľov. Jej úroveň budeme merať prostredníctvom dvoch metód: subtesty dotazníku FEPAA zameraný na agresívne správanie a frekvenciu jeho výskytu, BVF-L (dotazník násilia a viktimizácie pre učiteľov).

Vzhľadom k tomu, že sme práve operacionalizovali pojmi, môžeme sa teraz presunúť k opisu metód, ktoré nám poskytnú výsledné hodnoty skúmaných veličín. Jedná sa o nasledovné metódy:

Empatiu sme detegovali metódami:

A, FEAS (dotazník empatie a sociálneho správania)- skonštruovala ho Meindl(1998) na zisťovanie pozorovateľného sociálneho správania a empatie. Na účely nášho výskumu sme použili subtest pozostávajúci z 15 životných situácií zameraných na zisťovanie empatie. Nakoľko sa jedná o nemecký dotazník, dôkladne sme ho preložili z nemeckého jazyka, tak aby neprišlo k zmene významu jednotlivých položiek. Tento test nie je štandardizovaný na našu populáciu a jednalo sa o náš preklad, preto sme zisťovali i jeho vnútornú konzistenciu pomocou Cronbachovho alfa, ktorého hodnota dosiahla požadovanú hodnotu ($\alpha=0,827$).

Tab.č.2 Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,827	15

B, FEPAA- vytvoril ho Lukesch (2006), empatiu sme zisťovali prostredníctvom 14 situácií. Proband si vyberal z možností, ktorými je možné reagovať v daných situáciách. Nakoľko i tento dotazník bol dôkladne preložený z nemeckého jazyka, zisťovali sme jeho vnútornú konzistenciu, ktorá sa verifikovala ($\alpha=0,820$).

Tab.č.3 Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,820	14

Úroveň agresivity sme zisťovali metódami:

a, dva subtesty FEPAA- na účely nášho výskumu sme použili 15 otázok a 13 situácií, ktoré zisťujú agresívne správanie a agresívne prejavy moci. Nakoľko i tieto subtesty nie sú štandardizované a sú preložené, uskutočnili sme analýzu reliability $\alpha = 0,870$ (agresívne správanie), $\alpha = 0,890$ (agresívne prejavy moci). Z výsledku analýzy vyplýva, že subtesty sú vnútorne konzistentné.

Tab.č.4 Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,870	15
,890	13

b, dotazník BVF-L (Dotazník pre učiteľov zisťujúci viktimizáciu a násilie u žiakov) zostavil Marées, (2010). V našom výskume sme pracovali s 2 jeho subškálami - proaktívna a reaktívna agresia. Pedagóg odpovedá na otázky na 3 stupňovej škále, či sa daná odpoveď vzťahuje alebo nevzťahuje k danému žiakovi. Tento dotazník sme taktiež dôkladne preložili z nemeckého jazyka. Keďže sa jedná o neštandardizovaný dotazník vypočítali sme Cronbachovu alfu, ktorá potvrdila jeho vnútornú konzistenciu $\alpha = 0,830$.

Tab.č.5 Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,830	2

2.3 Výskumný plán

Za účelom dosiahnutia vytýčených cieľov sme použili experiment, ktorý prebiehal v troch etapách:

- vstupné zistenie (test) úrovne empatie a agresivity v experimentálnej a kontrolnej skupine,
- samotná aplikácia rolových hier a kooperatívneho učenia v experimentálnej skupine
- výstupné meranie (retest) v hodnotách empatie a agresivity v oboch skupinách po ukončení aplikovania rolových hier a kooperatívneho učenia v experimentálnej skupine

Tabuľkač.4 Schematické zobrazenie etáp experimentu

	Experimentálna skupina	Kontrolná skupina
Test závislých premenných	Hodnota empatie (FEAS, FEPAA)	Hodnota empatie (FEAS, FEPAA)
	Úroveň agresivity (FEPAA, BVF-L)	Úroveň agresivity (FEPAA, BVF-L)
Manipulácia s nezávislou premennou	Rolové hry, kooperatívne učenie	Klasická (nezmenená) výučba
Retest závislých premenných	Hodnota empatie (FEAS, FEPAA)	Hodnota empatie (FEAS, FEPAA)
	Úroveň agresivity (FEPAA, BVF-L)	Úroveň agresivity (FEPAA, BVF-L)

Výskumný dizajn

- výber adekvátnej experimentálnej a kontrolnej skupiny,
- voľba najvhodnejších metód na meranie empatie a agresivity
- zrealizovanie testu- zistenie úrovne empatie a agresivity u žiakov v experimentálnej a kontrolnej skupine,

- zakomponovanie rolových hier a kooperatívneho učenia do učebnej látky na dobu šesť mesiacov v experimentálnej skupine a vytvorenie návodu pre pedagóga,
- retesty- zistenie úrovne empatie a agresivity u žiakov kontrolnej a experimentálnej skupiny,
- vyhodnotenie získaných výsledkov štatistickým spracovaním.

2.4 Procedúra

Pri spracovaní a analýze získaných dát sme pracovali so štatistickým programom SPSS, verzia 17.0. Na základe výsledkov normality (premenné nemajú normálny tvar distribúcie) a použitým metódam sme na porovnanie testov-retestov a skupín využili metódy neparametrickej štatistiky:

- **Mann-Whitneyho U test**- na skúmanie diferencií medzi dvoma nezávislými výbermi(experimentálnej a kontrolnej skupiny)
- **Wilcoxonov test** – na skúmanie diferencií medzi dvoma závislými výbermi (test a retest)

3 Výsledky

V tejto časti sme sa zamerali na vyhodnotenie a názorné zobrazenie našich dvoch hypotéz. Pre väčšiu prehľadnosť si pod hypotézu umiestnime tabuľky.

Hypotéza č.1: Po skončení aplikovania rolových hier a kooperatívneho učenia zaznamenáme v experimentálnej skupine štatisticky významný nárast v úrovni empatie pri komparácii s kontrolnou skupinou, v ktorej sa výučba prebiehala nezmeneným spôsobom.

Táto hypotéza je dominantnou časťou nášho výskumného cieľu. Prostredníctvom nej sme chceli overiť mieru účinnosti rolových hier a kooperatívneho učenia na úroveň empatie. Očakávali sme štatisticky významný nárast úrovne empatie meranej nami zvolenými metódami (FEAS a FEPAA).Využili sme rezultáty zaznamenané v testoch a retestoch experimentálnej a kontrolnej skupiny.

Porovnanie testu, retestu kontrolnej a experimentálnej skupiny- zisťovali či medzi testom a retestom existujú signifikantne významné rozdiely (Mann Whitneyho U -testom).

Tabuľka č.5 Test Statistics^a

test		FEAS	FEPAA
test	Mann-Whitney U	437,000	1232,000
	Wilcoxon W	902,000	2507,000
	Z	-,193	-,125
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,847	,901
retest	Mann-Whitney U	20,500	275,000
	Wilcoxon W	485,500	1550,000
	Z	-6,355	-6,738
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

Hodnota v Mann-Whitneyovom teste pri komparácii testu experimentálnej a kontrolnej skupiny dosiahla hodnoty($U_1=437,000$, $U_2=1232,000$) signifikáciu $p>0,05$ ($p_1=0,847$, $p_2=0,901$) z čoho vyplýva, že skupiny sú porovnateľné, keďže medzi nimi neexistujú signifikantne významné aberácie. Signifikancia(p) v Mann-Whitneyovom pri komparácii retestov je vo všetkých testoch ($U_1=20,500$, $U_2=275,000$,) menšia ako 0,05 ($p_1=0,000$, $p_2=0,000$) čo znamená, že po ukončení aplikovania rolových hier a kooperatívneho učenia došlo k signifikantne významným rozdielom medzi skupinami v úrovni empatie.

Porovnanie testu a retestu experimentálnej skupiny- Wilcoxonovým testom sme zisťovali, či v skupine dôjde k signifikatne významnej aberácii v úrovni empatie po ukončení využívania rolových hier a kooperatívneho učenia.

Tabuľka č.6 Test Statistics^b

	FEAS	FEPAA
Z	-6,196 ^a	-6,160 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000

Signifikancia (p) Wilcoxonovho testu bola v oboch testoch menšia ako 0,05 ($p_1 = 0,000$, $p_2 = 0,000$) z čoho vyplýva, že po ukončení práce s rolovými hrami a kooperatívnym učením došlo v skupine k signifikatne významnej difereciácii.

Komparácia testu a retestu kontrolnej skupiny- zisťovali sme, či v skupine skutočne nedošlo k signifikatne výrazným rozdielom v hodnotách empatie po 6 mesiacoch.

Tabuľka č.7 Test Statistics^c

	FEAS	FEPAA
Z	,000 ^a	,000 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	1,000

Signifikancia(p) Wilcoxonovho testu bola v všetkých testoch väčšia ako 0,05 ($p_1 = 1,000$, $p_2 = 1,000$), čo znamená, že v skupine nedošlo k signifikatne významným diferenciáciám.

Vyššie uvedené výsledky potvrdzujú hypotézu č.1, že v experimentálnej skupine po aplikovaní rolových hier a kooperatívneho učenia došlo k signifikatne významnej zmene v úrovni empatie, kým v kontrolnej nebolo zaznamenané štatisticky významné zmeny.

Hypotéza č.2: Po ukončení výučby prostredníctvom rolových hier a kooperatívneho učenia dôjde v experimentálnej skupine k signifikatne významnému zníženiu agresivity, kým v kontrolnej skupine nezaznamenáme signifikatne významné zmeny.

Táto hypotéza bola druhotným cieľom nášho výskumu, prostredníctvom nej sme overovali vplyv rolových hier a kooperatívneho učenia na úroveň agresivity. Očakávali sme signifikatne významné zníženie v tejto sfére.

Porovnanie testu, retestu kontrolnej a experimentálnej skupiny- porovnávali sme ich za rovnakým účelom ako v H1.

Tabuľka č.8 Test Statistics^a

test		FEPAA (agr.prejavy)	FEPAA (agr.správanie)	BVF-L
test	Mann-Whitney U	1205,000	450,000	1232,000
	Wilcoxon W	2480,000	915,000	2507,000
	Z	-,317	,000	-,125
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,751	1,000	,901
retest	Mann-Whitney U	,000	27,000	275,000
	Wilcoxon W	1275,000	492,000	1550,000
	Z	-8,701	-6,297	-6,738
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

Hodnota v Mann-Whitneyovom teste pri komparácii testu experimentálnej skupiny dosiahla hodnoty ($U_1 = 1205,000$, $U_2 = 450,000$, $U_3 = 123,000$) signifikáciu $p > 0,05$ ($p_1 = 0,751$, $p_2 = 1,000$, $p_3 = 0,901$) rovnako ako v H1 to znamená, že medzi skupinami nie sú štatisticky významné rozdiely. Pri komparácii retestu skupín hodnota testu ($U_1 = ,000$, $U_2 = 27,000$, $U_3 = 275,000$) a p je menšia ako 0,05 ($p_1 = 0,000$, $p_2 = 0,000$, $p_3 = 0,000$), z čoho vyplýva, že po práci s rolovými hrami a kooperatívnym učením vznikli medzi skupinami signifikantne významné zmeny.

Porovnanie testu, retestu experimentálnej skupiny Wilcoxonovým testom sme zisťovali, či v skupine dôjde k signifikatne významnej aberácii v úrovni agresivity po ukončení využívania rolových hier a kooperatívneho učenia.

Tabuľka č.9 Test Statistics^b

	FEPAA(agr.prejav)	FEPAA(agr.správanie)	BVF-L
Z	-6,172 ^a	-6,166 ^a	-5,953 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

Signifikancia(p) Wilcoxonovho testu bola v experimentálnej skupine vo všetkých troch testoch menšia ako 0,05 ($p_1 = 0,000$, $p_2 = 0,000$) z čoho vyplýva, že po ukončení aplikácie rolových hier a kooperatívneho učenia došlo v skupine k signifikatne významnej diferenciacii.

Komparácia testu a retestu kontrolnej skupiny- zisťovali sme, či v skupine skutočne nedošlo k signifikatne výrazným rozdielom v hodnotách agresivity po 6 mesiacoch.

Tabuľka č.10 Test Statistics^c

	FEPAA(agr.prejav)	FEPAA(agr.správanie)	BVF-L
Z	,000 ^a	,000 ^a	-1,378 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000	1,000	,168

Signifikancia(p) Wilcoxonovho testu bola vo všetkých troch testoch väčšia ako 0,05 ($p_1 = 1,000$, $p_2 = 1,000$, $p_3 = 1,000$), čo znamená, že v skupine nedošlo k signifikatne významným diferenciaciám.

Vyššie uvedené výsledky potvrdzujú hypotézu č.2, že v experimentálnej skupine po aplikovaní myšlienkových máp došlo k signifikatne významnej zmene v úrovni agresivity, kým v kontrolnej neboli zaznamenané štatisticky významné zmeny.

4 Diskusia

4.1 Interpretácia výsledkov

Cieľom nášho výskumu bolo overenie efektívnosti rolových hier a kooperatívneho učenia na zvyšovanie úrovne empatie a znižovanie agresivity u detí mladšieho školského veku.

Naša prvá hypotéza, ktorá bola dominantným cieľom celého výskumu sa verifikovala. V experimentálnej skupine sme zaznamenali štatisticky významné zvýšenie úrovne empatie zisťovanej nami vybranými metódami (FEAS, FEPAA), kým v kontrolnej skupine sme nezaznamenali štatisticky významnú zmenu. Z týchto výsledkov vyplýva, že rolové hry a kooperatívne učenie je možné aplikovať a využívať za účelom rozvoja empatie, čím sa stali komparovateľnými s jednotlivými programami odborníkov, ktoré sú zamerané na rovnaký účel (Gajdošová, 2006, Mesárošová-Dančíšová, 1999, Marées-Petermann, 2009, Salovey-Mayer, 1990, Stayer, 1991).

V druhej hypotéze sme sa zamerali na potvrdenie účinnosti rolových hier a kooperatívneho učenia na eliminovanie agresivity. V experimentálnej skupine v komparácii testu a retestu sme zaznamenali štatisticky významné diferenciacie, kým v kontrolnej nedošlo k signifikatne významným zmenám. Obdobné zistenia môžeme nájsť i u autorov, ktorí vo svojich programoch využívali didaktické hry (Doktorová, 2012, Marées-Petermann, 2009). Zaujalo nás, že napriek efektívnosti týchto techník ich pedagóg nezačal využívať v ďalších triedach.

4.2 Limity výskumných metód

Napriek našim snahám predchádzať a eliminovať všetky nedostatky sme po ukončení nášho výskumu objavili tie, ktorým sme nevenovali dostatok pozornosti.

Prvým z nich je malá výskumná vzorka, ktorá neumožňuje zovšeobecniť získané poznatky na celú populáciu, ale len na dané školy. V našom výskume sme pracovali s triedami najlepších

základných škôl v Piešťanoch, čím sme zvýšili homogenitu zvolených skupín, ale znížili možnosť zovšeobecniť získané poznatky na celú populáciu, ale len na vybraný typ škôl.

Počas prekladania testov empatie a agresivity z nemeckého do slovenského jazyka mohlo dôjsť k určitým významovým posunom, čo sa mohlo podpísať pod získané výsledky.

Pri administrovaní a vyhodnocovaní zvolených testových metód mohlo dôjsť k skresleniam, napriek nášmu úsiliu týmto javom predchádzať. Zdrojom týchto negatív mohol byť i sám examinátor, ktorý sa usiloval získať, čo najobjektívnejšie výsledky. Nakoľko nedisponoval žiadnou praxou v práci so zvolenými dotazníkmi. Na zisťovanie premenných sme využili neštandardizované metódy (FEPAA, FEAS, BVF-L).

4.3 Dôsledky vyplývajúce z výsledkov

K problematike rozvíjania empatie je nutné pristupovať komplexne a nie izolovane. Empatickí žiaci sú prínosom často krát prínosom pre celú triedu, pretože dokážu svojim optimizmom odľahčiť komplikované situácie.

Z našich výsledkov môžeme konštatovať, že empatia je rozvíjateľná prostredníctvom rolových hier a kooperatívneho učenia u detí mladšieho školského veku. Ich využívanie má priaznivý účinok na znižovanie úrovne agresivity žiakov. Hodiny boli podľa názoru žiakov experimentálnej skupiny interaktívnejšie a podstatne zaujímavejšie.

4.4 Budúce zámery

V budúcom výskume by sme sa chceli sústrediť i na efektivitu kooperatívneho učenia a rolových hier pri rozvíjaní sociálnych kompetencií, kreativity. Svoju pozornosť zameriame i na vplyv týchto dvoch techník na úroveň osvojených vedomostí a na klímu v triede. Predpokladáme, že zaznamenáme signifikatne významné zvýšenie osvojených vedomostí a zlepšenie klímy v triedach, kde sa bude vyučovať prostredníctvom rolových hier a kooperatívneho učenia.

Na základe získaných výsledkov sme sa rozhodli, že prácu s rolovými hrami a kooperatívnym učením zrealizujeme najprv s pedagógom, aby si mohol osvojiť prácu a etablovanie týchto techník do výučby, pretože pri realizácii nášho výskumu mali s tým učitelia občas ťažkosti. Taktiež sa sústredíme na úroveň premenných (empatia, sociálnych kompetencií, kreativity) u učiteľa a jeho vplyvu na žiakov. Vhodné by bolo do výskumu zapojiť i rodičov, pre ktorých by sme zrealizovali tréning zameraný na prácu s rolovými hrami a kooperatívne učenie, ktorý bude obdobný ako zaškolenie pedagógov. Pred jeho zrealizovaním a následne i po ňom by sme zmerali prostredníctvom testov ich hodnoty v empatii a nami zvolených premenných. Domnievame sa, že po ukončení práce s rolovými hrami a kooperatívnym učením zaznamenáme signifikatne významné zvýšenie určených premenných u učiteľov a rodičov. Zameriame sa aj na diferenciáciu medzi pohlaviami, nakoľko sme sa stretli s názorom, že matky disponujú vyššou mierou empatie ako muži. Zaujímavé by bolo i empirické overovanie ich vplyvu na deti (či majú väčší vplyv rodičia alebo pedagógovia). Očakávame, že zaznamenáme väčší vplyv rodičov na zvyšovanie empatie a ostatných premenných detí ako učiteľov. K tomuto tvrdeniu sme prišli na základe faktu, že s deťmi trávia viac času ako pedagóg a nemusia za 45 minút prebrať i učebnú látku. Taktiež sa sústreďujú na vlastné potomstvo (netvorí ho 30 odlišných jedincov ako triedu) a vedľa, čo z ich zvyhodňuje v rámci výberu a etablovania techník tém do aktivít, ktorým sa spolu venujú.

V ďalšom výskume uskutočníme až tri merania úrovne premenných- empatia, agresivita a tvorivosť. Rozhodli sme sa tak, aby sme mohli overiť i dlhodobé účinky rolových hier a kooperatívneho učenia. Prvé meranie zrealizujeme pred aplikovaním rolových hier a kooperatívneho učenia do učebného procesu, druhé ihneď po jeho ukončení a tretie o jeden rok neskôr. Predpokladáme, že medzi druhým a tretím meraním nebudú existovať štatisticky významné rozdiely.

Použitá literatúra

1. BOHART, A. C.- STIPEK, D. J.: *Constructive and Destructive Behavior. Implications for family, school, and society*, Washington, DC:American Psychological Association, 2001,pp. 61–86, ISSN: 0022-0221
2. DAVIS, M. H.: *Empathy: A social psychological approach*, Social psychology series, Brown & Benchmark's social psychology, 2. edition., Press: Westview, 1996, s.10, ISBN 978-0-813330-01-3
3. DOKTOROVÁ, D: Förderung der Empathiefähigkeit imGrundschulater,s.18-25, ISBN 978- 80- 8082- 562- 1
4. EISENBERG, N. - FABES, R. A: *Empathy: Conceptualization, measurement and relation to prosocial behaviour*. Motivation and Emotion, 14, 1990, p.131-149, doi: 10.1007/BF00991640
5. HINSCH, R.- PFINGSTEN,U: *Das Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien*. 5. Auflage. Weinheim: PVU 2007, s.89,
6. HOFFMAN,M. L.: *Empathy and moral developement. Implication for Caring and Justice*, Cambridge: Cambridge University Press, 2000, s.30, ISBN 0-521-01297-X
7. KANNING, U.P: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, Volume 35, Issue 3 , p 358, ISSN1618-7849
8. LEVENSON, R. W. - RUEF, A. M.: *Empathy: A physiological substrate.*, Journal of Personality and Social Psychology, 63, 1992, p.234-246, ISSN: 1088-8683
9. LUKESCH,H: *FEPA Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*,2006,s.64, Göttingen: Hogrefe
10. MARÉES, N.-PETERMANN,F.: *Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Grundschulalter*, Kindheit und Entwicklung 18, 2009, 4, s. 244 – 253, ISSN 0942-5403
11. MARÉES, F.- PETERMANN: *BVF Bullying- und Viktimisierungsfragebogen, Kinderversion und Lehrerversion*, 2010, s.68, Göttingen:Hogrefe
12. MEINDL,C.:*Enticklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendung im Rahmen eines Empathie trainings*, Regensburg: Universität Regensburg,105s., D-93053
13. MESÁROŠOVÁ, M. - DANČIŠINOVÁ, A.: *Rozvíjanie empatie u pubescentov*. Československá psychologie, 43,1999,3,s. 253-266, ISSN 0009-062X
14. OETER, L.-MONTANAL.: *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl., Weinheim: PVU2008, 1207s. ISBN-10: 3621274790
15. RIEDEL, K.: *Empathie bei Kindern psychisch kranker Eltern*, Köln: GwC, 2007,s.6, ISBN 978-3-926842-42-8
16. SELMAN, R.L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp,1984.s.48, ISBN-10: 3518576933
17. SALOVEY,P.-MAYER,J:D: *Enotional intelligence*, Imagination, Cognition and Personality, 9, 1990, p.185-21, ISSN: 1056-4926
18. SHAPIRO, L.E.: *Emočná inteligencia dieťaťa a jej rozvoj*, Portál: 2007,272 s., ISBN 80-7178-964-X
19. STAYER,J.: *What children know and feel in response towitnessing affective events* In:SAARNI,C.-HARRIS, P.L.: *Children's understanding of emotion*, Cambridge: Cambridge Press, 1991, 289s., ISBN 0-521-40777-X
20. TOPPING, K.J.: *Trends in Peer Learning.*, Educational Psychology, 25, 2005, p. 631-645, ISSN:1176-3647
21. WARM, U.: *Rollenspiel in der Schule: theoretische Analysen, kommunikationseffektive Praxis*,Medien in Forschung + Unterricht – Zvázok 3, Tübingen: Niemeyer , s.125- 126, 1981, ISBN 3-484-37003-3

Kontaktné údaje:

Mgr. Dominika Doktorová

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie

Námeste J.Herdu 2, 917 01, Slovenská republika

Tel: 0904 696 500

Email: dominikka.doktorova@gmail.com

SYNDROM BURNOUT U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

SYNDROM BURNOUT IN TEACHING PROFESS

Tereza Ponížilová

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na analýzu současného stavu psychické zátěže a syndromu vyhoření u pedagogických pracovníků v České republice. Cílem výzkumného šetření je zhodnocení současného stavu psychické zátěže a syndromu vyhoření u učitelů na různých stupních škol, srovnání míry psychické zátěže v činnosti pedagogických pracovníků včetně zmapování stresorů a zátěžových podmínek na základních školách prvního a druhého stupně a v preprimárních školách v ČR.

Klíčová slova: *Syndrom vyhoření, výzkum psychické zátěže v pedagogické práci*

Abstract

The article is aimed at analyzing the current state of mental stress and burnout in teaching workers in the Czech Republic. The main contribution of this research will map the current situation and determine the causes of mental stress in teaching work, which will be based on a set of suggestions to prevent burnout in undergraduate training and continuing education of teaching workers. Is also indispensable contribution consists in comparing the results with foreign countries.

Keywords: *Burnout syndrome, mental stress research in teaching work*

1 SYNDROM VYHOŘENÍ

První zmínka o této nemoci je z roku 1974 publikovaným článkem v časopise „Journal of Social Issues“ autorem H. J. Freudenbergerem, který je považován za objevitele tohoto syndromu. H. J. Freudenberger vymezuje burnout jako Stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velice intenzivně pracujícího člověka (např. lidí, kteří se snaží druhým lidem v jejich těžkostech pomoci a pak se cítí sami přemoženi jejich problémy). V české literatuře se jako jeden z prvních autorů podrobněji zabýval syndromem vyhoření Jaro Křivohlavý (1998). Ten uvádí vztah mezi osobnostní charakteristikou a syndromem vyhoření, který závisí například na zdravé či nezdravé orientaci na pracovní výkon nebo psychické náchylnosti k vyhoření. V průběhu téměř 30 let výzkumu tohoto problému se objevila ve světové literatuře řada pojetí a vymezení syndromu vyhoření, jež se často v různých aspektech vzájemně liší.

1.1 Hlavní teoretická východiska

Rozmanité studie přinášejí přehled hlavních zdrojů učitelského stresu, mezi nimiž zaujímá významné místo špatné chování a postoje žáků, časová tíseň, nedostatečné společenské ohodnocení, špatné pracovní podmínky a konflikty s kolegy. Podle C. Henniga a G. Kellera (1996) stavy vyčerpání u učitelů byly lékařům známy už na začátku 20. století. Koncem šedesátých let a začátkem sedmdesátých let se intenzivně začali syndromem vyhoření zabývat američtí psychologové. O tuto problematiku se zájem zvedl na přelomu 70. a 80. let.

V. Kebza a I. Šolcová (1998) zdůrazňují, že v současnosti se začíná měnit původní představa, že určující charakteristikou pracovní činnosti, která může vést k syndromu vyhoření, je především práce s lidmi.

2 SYNDROM BURNOUT U PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Profesní zátěž v povolání učitele je zmiňována v odborné literatuře v posledních desetiletích poměrně často. Profesní stresory učitelů jsou mapovány a analyzovány v četných výzkumných studiích. V souvislosti s tím je věnována pozornost syndromu vyhoření jako důsledku chronického stresu. Přestože k tomu tématu bylo napsáno mnoho stran v odborných publikacích a periodikách a prevenci stresu a syndromu vyhoření jsou věnovány i popularizující příručky, zdá se, že zejména v oblasti prevence a boje s tímto fenoménem zůstává mnoho bílých míst a otazníků. Objevují otázky a problémy, které nebyly ještě zcela rozkryty. Tato skutečnost opravňuje k tomu, abychom se problematikou zabývali i nadále.

2.1 Profesní stresory v učitelském povolání

Do jisté míry se odlišují od stresorů v jiných povoláních. Za specifické zdroje učitelské profesní zátěže lze považovat například velké množství rozmanitých, někdy si odporujících či nesplnitelných požadavků jako je udržení kázně, tlak na odborný růst, ale nepřiliš dobré podmínky pro další vzdělávání se, malé kompetence, vysoká osobní zodpovědnost, citová zainteresovanost na výkonech žáků, nutnost bleskových rozhodnutí apod. K tomu přistupuje nepřesně vymezená doba pro profesní výkon, relativní izolace od ostatních dospělých, častá kritika ze strany veřejnosti aj. Výše uvedené profesní stresory, zejména chronický pracovní stres, přílišná emocionální zaangažovanost a nenaplněná očekávání, jsou považovány za hlavní příčiny stavu známého pod označením syndrom vyhoření (burnout). Syndrom vyhoření, jehož zavedení do oblasti psychologie je spojeno se jménem H. Freudenbergera, můžeme obecně charakterizovat jako ztrátu profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí spojenou nejčastěji se ztrátou činnosti, pocitu zklamání a hořkosti (Hartl, Hartlová, 2004). Vzhledem ke složitosti a komplexnosti tohoto jevu a provázanosti všech faktorů, které jej podmiňují, však není možné problém označit za zcela vyjasněný. V souvislosti s uvedenými poznatky se odкрývají oblasti, jimž doposud nebyla věnována dostatečná pozornost, nebo nebyly dostatečně analyzovány. V návaznosti na tuto skutečnost je možné formulovat například tyto základní výzkumné otázky: Existují rozdíly v míře a struktuře příznaků syndromu vyhoření mezi pedagogickými pracovníky různých stupňů škol, různého pohlaví, s různou délkou praxe? Existuje souvislost mezi mírou a strukturou příznaků vyhoření a zátěžovými faktory (jejich strukturou a intenzitou)? Existuje souvislost mezi mírou a strukturou příznaků vyhoření a osobnostními faktory? Výzkumným šetřením vytvoříme analytickou studii současného stavu psychické zátěže a syndromu vyhoření pedagogických pracovníků v ČR, která bude významným podkladem pro následné navržení a realizaci účinných preventivních opatření v rámci pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.2 Výzkumná zjištění

První pedagogické výzkumy zabývající se problematikou burnout efektu, probíhaly v 70. letech v USA. První ucelený přehled v této oblasti podal roku 1987 Ch. Kyriacou v díle „Teacher stress and burnout“, kde zkoumá a vysvětluje souvislosti mezi vyhasínáním a stresovými faktory, které na pedagogy působí. Také v ČR proběhlo v této oblasti několik výzkumů. Příkladem může být výzkum Urbánka z roku 1999, který označil za jeden z

významných faktorů způsobující zatížení učitelů dlouhou pracovní dobu. Opravdu ucelený výzkum byl však proveden až Kurelovou (1998), jakožto součást mezinárodního výzkumu zabývajícího se činnostmi učitelů (výsledky jsou zveřejněny v knize „Středoevropský učitel“ – Blížkovský, 2000).

3 CÍL VÝZKUMU

Srovnat míru psychické zátěže a příznaků syndromu vyhoření na jednotlivých stupních a typech škol, v jednotlivých školských zařízeních (v preprimárních školách, na prvním stupni a druhém stupni základních škol) u pedagogických pracovníků,

Zmapovat stresory a zátěžové podmínky na pracovištích (v preprimárních školách, na prvním stupni a druhém stupni základních škol) u pedagogických pracovníků,

Zjistit vztah mezi sledovanými profesními zátěžovými faktory a mírou příznaků vyhoření (pohlaví, délka praxe, osobnostní determinanty, stupeň, typ školy),

Všechny tyto závěry poslouží jako podklady pro disertační práci, v níž budou zjištěná fakta doplněna o možné preventivní postupy a návrhy řešení nejvíce se opakujících problémů.

3.1 Výzkumný vzorek

Do výzkumného vzorku budou zařazeni jak ženy, tak i muži působící jako pedagogičtí pracovníci a to bez ohledu na počet let praxe. Výzkumný vzorek budou tvořit pracovníci na třech stupních škol – v mateřských školách, na prvním stupni základních škol a na druhém stupni základních škol. Očekávaná velikost výzkumného vzorku činí 250 pedagogických pracovníků z celé ČR.

3.2 Metody sběru výzkumných dat

a) *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, dotazník pro identifikaci syndromu vyhoření u exponovaných profesí pracujících s lidmi dle Malachové. Tento nástroj obsahuje 22 škálovatelných položek, které sytí tři subškály: emoční exhausci (EE), depersonalizaci (DP) a osobní uspokojení z práce (PA = Personal accomplishment), určující tři dimenze syndromu vyhoření.

b) *Dotazník WOS (WOS-Stress-O-Meter)*, který je určen k měření stresu v konkrétním pracovním prostředí. Obsahuje 17 položek se čtyřbodovým ratingem. Výsledné skóre by mělo ukázat nejen hladinu celkové pracovní zátěže, ale také odlišit významnost jednotlivých faktorů pracovního prostředí z hlediska pracovní zátěže.

c) *Dotazník pro zjištění struktury osobnosti – NEO BIG FIVE*. NEO osobnostní inventář (NEO-PI-R) nabízí údaje o míře pěti obecných dimenzí osobnosti a třiceti dílčích osobnostních charakteristikách s odkazy na další psychologické koncepty. Má dvě verze pro sebeposouzení a posouzení druhým. Jeho použití je výhodné v případech, kdy jsou žádoucí údaje o podrobném profilu osobnosti.

d) Tyto diagnostické metody bude doplňovat vlastní původní dotazník hodnocení stresu a stresorů na pracovišti, umožňující zachytit specifické aspekty pracovního prostředí a profese učitele.

3.3 Očekávaný přínos

Hlavním přínosem výzkumu bude zmapování současného stavu a nalezení příčin psychické zátěže a syndromu vyhoření v oblasti pedagogické práce, na základě čehož bude vytvořen soubor podnětů pro prevenci syndromu vyhoření v rámci pregraduální přípravy a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Neopomenutelný je rovněž přínos spočívající v komparaci výsledků se zahraničím.

Použitá literatura

1. BLÍŽKOVSKÝ, B. – KUČEROVÁ, S. – KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000.
2. FREUDENBERGER, H. *Staff burn-out*. *Journal of Social Issues*, 30, 1974. 159–165.
3. Hartl P., & Hartlová H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000
4. HENNIG, C. – KELLER, G. *Antistresový program pro učitele. Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-093-6.
5. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenční možnosti*. In: *Československá psychologie*, roč. XXXXII, 1998, č. 5, s. 429-447.
6. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada publishing, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
7. KURELOVÁ, M.. *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: Spisy Ostravské Univerzity, 1998
8. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
9. MAREŠ, J. a kol. *Učitelé a jejich problémy*. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 3, s. 257-268.
10. MASLACH, CH. *Burnout: A social psychological analysis. Paper presented at the annual psychological convention of the American Psychological Association*. San Francisco: August, 1997.
11. URBÁNEK, P. *Profesní časové zatížení učitelů ZŠ*. *Pedagogika*, 49, 2005, 277–288.

Výzkumný záměr, projekt

Řešeno v rámci projektu IGA, registrační číslo: PdF_2013_030, SPP 43413221/31

Kontaktní údaje

Mgr. Tereza Ponížilová
Katedra psychologie a patopsychologie
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
email: ponizilovat@seznam.cz

PSYCHOLOGICKÉ DETERMINANTY V PROCESSE OSVOJOVANIA HUDOBNÝCH ZRUČNOSTÍ

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS IN PROCESS OF LEARNING MUSICAL SKILLS

Zuzana Rojková

Abstrakt

Príspevok prezentuje projekt výskumu v oblasti „osvojovania hudobných zručností“. Cieľom je preskúmať vzťahy medzi percepčnou, rozumovou úrovňou, temperamentovými črtami žiaka a procesom osvojovania hudobných zručností (POHZ). Výsledky budú analyzované tiež s ohľadom na motivačné činitele. Objasňujeme pojmy „hudobné zručnosti“, ich delenie, psychologické determinanty v POHZ. Prezentujeme výsledky predvýskumu, na základe ktorého bola vytvorená vlastná „Škála na hodnotenie procesu osvojovania hudobných zručností a osobnostných prejavov žiaka“ (pre učiteľov). Percepčnú a všeobecnú rozumovú úroveň žiaka zistíme Bender-Gestalt testom a Kresbou postavy. V príspevku je taktiež navrhnuté spracovanie výsledkov a očakávaná aplikačná rovina: zahájenie hudobno-psychologického výskumu na Slovensku so zameraním na hudobno-edukačnú prax; objasnenie interindividuálnych zvláštností v POHZ.

Kľúčová slova: *hudobná zručnosť, percepčia, rozumová úroveň, temperament.*

Abstract

An article presents a research project in field of “learning musical skills”. The aim is to explore relations between perceptual, intellectual level, temperament traits of pupil and the process of learning musical skills (PLMS). The results will be analysed also with regard to motivational factors. There some concepts are clarified: “musical skills”, their classification, psychological determinants in PLMS. We present the results of pre-research, on which base was been created „Scale to assessment of the learning musical skills process and personality manifestation of pupil“ (for teachers). Perceptual and general intellectual level we find out by using Bender-Gestalt test and Figure drawing test. In the paper is also designed processing results and expectations about application path: initiation of music-psychological research in Slovakia, focusing on music-educational practice; explanation interindividual differences in PLMS.

Key words: *musical skill, perception, intellectual level, temperament.*

1 ÚVOD

Hudba je komunikačný prostriedok a vedome či nevedome, každý jednotliviec dennodenne jej prostredníctvom prijíma (niekto aj odovzdáva) určité obsahy. Hudobnou činnosťou chápeme spektrum ľudského správania od pasívneho prijímania doprovodnej hudby pri mediálnych obsahoch až po zámernú aktívnu hudobnú činnosť – interpretáciu či kompozíciu hudobných diel. Na základe celoživotných skúseností s aktívnou hudobnou činnosťou, je práve táto oblasť predmetom nášho skúmania. V širšom výskumnom projekte riešime funkciu osobnosti, percepčných schopností a inteligencie v hudobnej činnosti človeka. Projekt je v jednej časti zameraný na deti učiace sa základy pre aktívnu hudobnú činnosť – osvojovanie hudobných zručností a v druhej časti na dospelých hudobníkov vykonávajúcich aktívnu hudobnú činnosť. V aktuálnom príspevku nadväzujeme na predvýskum k prvej časti projektu (publ. Rojková, v

tlači). Charakterizujeme základné teoretické východiská, uvedieme spracovanie výsledkov predvýskumu do vzniku škály na hodnotenie hudobno-vyučovacieho procesu, načrtujeme ďalší priebeh výskumu vrátane predpokladov. V úvode príspevku by sme predovšetkým objasnili, čo chápeme pod pojmom psychologické determinanty v súvislosti s hudobnou činnosťou a ako definujeme a parciálne členíme proces osvojovania hudobných zručností.

1.1 „Learning musical skills“

„Učenie sa hudobným zručnostiam“ – ako by sme mohli anglické spojenie preložiť, chápeme skôr ako proces osvojovania hudobných zručností, nakoľko v našej terminológii sa zručnosti chápu ako opakovaním nadobudnuté činnosti. Pojem učenie môže navodiť dojem nadobúdania vedomostí. Pri osvojovaní hudobných zručností ide o oboje – spojenie naučených vedomostí s motorickou zručnosťou, toto spojenie vzniká opakovaním – cvičením (practising). Hudobnou zručnosťou sa zároveň rozvíja aj samotný komplex hudobných schopností – hudobnosť. McPerson and Halam (in Halam Eds., 2012) sumarizujú názory viacerých autorov na vývin všeobecných hudobných zručností nasledovne: Základ pre hudobný potenciál sa tvorí 3-4 mesiace pred pôrodom, kedy je už auditórny systém funkčný a plod reaguje na hudbu. Počas prvých mesiacov po pôrode sa začína rozvíjať komplex zručností, ktorý je potrebný pre chápanie a analyzovanie hudby v rámci príslušnej kultúry – tento rozvoj komplexu zručností je výsledkom ďalšieho pôsobenia hudby. V nasledujúcom období, bez ohľadu na charakter hudobného pôsobenia, u každého dieťaťa je možné tréningom rozvíjať potrebu spievať v určitom ladení a zvnútra riadenú tendenciu vnímať ladenie alebo rytmus. O tom svedčia aj výsledky výskumom Mooga (in Tafury, 2008), ktorý uvádza, že dieťa je schopné spontánne napodobňovať spievané melódie už v prvých rokoch života. V predškolskom veku sa hudobnosť najviac prejavuje a najlepšie rozvíja prostredníctvom spevu (Tafury, 2008) a hry na jednoduchých hudobných nástrojoch (napr. Orffov inštrumentár). Krbat'a a kol. (2008) uvádza, že v tomto období sa prostredníctvom reprodukcie hudby v diatonickom systéme upevňuje tonálne cítenie (perception of pitch) a vnímanie tonálneho centra (základný tón). Zámerná hudobná výchova je spojená s obdobím povinnej školskej dochádzky. V období 6-11 rokov zvyčajne začína príprava v základných umeleckých školách u detí, ktoré sa rozhodnú venovať aktívnej hudobnej činnosti - spevu, hre na nástroji, tancu. Spev, ako sme už uviedli, je pre dieťa najprirodzenejší, a teda jeho realizácia nevyžaduje spočiatku náročný nácvik. Pre zaujímavosť, pre osvojovanie spevu je v prvých rokoch málokedy potrebné zvládnuť notový systém. Hlasivky sú nástrojom, ktorého mechanizmus ovládania nám je vrozený. Na rozdiel od gitary, klavíra, flauty, akordeóna, kde sa s nástrojom dieťa najskôr zoznami, naučí sa správnej polohe rúk, technike tvorby tónov, prípadne techniku dýchania (pri dychových nástrojoch), popri nácviku techniky hrania sa oboznamuje so notovým zápisom tónov a základmi hudobnej teórie. Ide tu o náročný proces na jednej strane osvojovania notopisu, na druhej strane zvládnutia prstokladu a ich syntézu, čo nie je možné bez cvičenia. Iba výnimočne sa narodia osobnosti s nadpriemerným hudobným nadaním – talentom až genialitou („zázračné deti“, „hudobní géniovia“, Franěk, 2007), u ktorých máme zdanlivo dojem že sa „narodili pri klavíri“. Domnievame sa, že u týchto osobností ide skôr o výnimočnú hudobnú pamäť a predstavivosť, čím je proces osvojovania zručností enormne zrýchlený a skvalitnený. Avšak pre interpretáciu hudobných diel je potrebné ovládať notové písmo, techniku nástrojovej hry a syntetizovať tieto zručnosti, čo nie je možné bez učenia a opakovania – cvičenia.

Sedlák a Váňová (2013) uvádzajú klasifikáciu HZ a ozrejmuje proces ich utvárania. Zo psychologického hľadiska delenie vychádza z charakteru zručností a druhu učenia, ktoré sa podieľa pri ich osvojovaní: a, perцепčné b, motorické c, senzomotorické d, hudobno-intelektové e, sociálne. Formovanie HZ, najmä motorických, prebieha v 4 fázach: kognitívna,

fixačná, automatizačná, kontrolná. Z uvedených hľadísk sú predmetom nášho výskumu prvých troch klasifikačných skupín v kognitívnej a fixačnej fáze ich formovania. Percepčné zručnosti súvisia s vnímaním symbolov, ktoré reprezentujú tónový systém – nôt, a zároveň s vnímaním výšky príslušného tónu. Žiak sa najskôr učí pomenovávať jednotlivé noty podľa ich umiestnenia na notovej osnove, rozlišovať ich tvary. Ide o symbolický systém, jazyk a žiak mu musí porozumieť (kognitívna fáza). Napriek tomu, že žiak si má osvojiť základy notopisu na hodine hudobnej náuky, učiteľ hry na nástroji je ten, ktorý uvádza tento „jazyk“ do praxe. Motorická zručnosť súvisí s prstokladom, so schopnosťou technicky vytvoriť tón. Hra podľa nôt – hra z listu ako zručnosť, v ktorej prebieha súhra uvedených 2 zručností patrí do tretej skupiny – senzomotorickej (Rojková, v tlači).

1.2 Psychologické determinanty

Dostupných je množstvo štúdií, ktoré skúmajú, ako hudba pôsobí na výkon či osobnostné štruktúry jednotlivca. Menej ich skúma vzťahy HUDBA-ORGANIZMUS naopak, a teda, ako individuálne zvláštnosti, alebo stupeň vývoja jednotlivých nehudobných schopností ovplyvňujú hudobnú činnosť. V našom výskume ponímame sledované hudobné zručnosti ako percepčné, motorické a senzomotorické – a z toho vychádzajú aj naše predpoklady o významnej funkcii úrovne percepčných schopností (resp. senzomotorických). Učenie a pochopenie notovej sústavy ako symbolického systému spájame so všeobecnou rozumovou úrovňou a do výskumu zaraďujeme aj centrálné osobnostné črty, ktoré spolu s motivačnými činiteľmi usmerňujú celý proces.

1.3 Výsledky predvýskumu

Realizácii projektu predchádzal predvýskum, ktorého cieľmi bolo: stanoviť elementárne hudobné zručnosti (HZ), a) v ktorých učitelia registrujú interindividuálne zvláštnosti, b) ktoré sú schopní parciálne hodnotiť, c) zvoliť pre učiteľov najvhodnejší typ škály na hodnotenie HZ, d) identifikovať konkrétne problémy vyskytujúce sa v procese osvojovania, e) posúdiť reálny a učiteľmi odporúčaný vek žiaka pre zahájenie vyučovania hry na hudobnom nástroji. Dopytovaní boli učitelia (N = 18) s priemernou praxou 21 rokov. Údaje boli získané dotazníkovou metódou s otvorenými aj zatvorenými otázkami a spracované kvalitatívne. Na základe výsledkov sme do hlavného výskumu prebrali nasledujúce myšlienky:

1. zoznam čiastkových zručností sme rozdelili na všeobecné – týkajúce sa notopisu a konkrétne - prstokladové, pretože je potrebné určiť položky pre hodnotenie špecificky pre rôzne nástroje. Sám pojem „PRSTOKLAD“ je v každom nástroji chápaný ináč. Pri gitare a klavíri vyplývajú špecifiká prstokladu z umiestnenia ruky vzhľadom k určitému bodu (pole), pri flaute tento jav nie je. Síce takmer všetci učitelia identifikujú interindividuálne rozdiely v hudobnej pamäti, avšak môžeme polemizovať, či ide o zručnosť alebo o schopnosť – môže však súvisieť s druhom a štýlom učenia (kognitívne, motorické), ktoré sa vekom mení či zdokonaľuje.

2. Hudobnú pamäť vnímajú tiež takmer všetci učitelia ako hodnotiteľnú. Zo všetkých čiastkových zručností sme do ďalšieho výskumu nezaradili vertikálnu a horizontálnu orientáciu pri osvojovaní prstokladu. Podľa vyjadrení učiteľov je ich ťažko parciálne hodnotiť, skôr „tvorba, vystavanie, pochopenie“ prstokladu je komplexný proces.

3. Učitelia sú z praxe zvyknutí hodnotiť hru skôr komplexne (a používať len známku 1 alebo žiadnu), čiastkové zručnosti nie sú predmetom klasifikácie. Preto im bolo náročné sa vyjadrovať k možnostiam ich hodnotenia. Výrazný počet z oslovených učiteľov zamieňalo pojem „hodnotenie“ s „klasifikáciou“. Vytvárame citlivejšiu inštrukciu s dôrazom na rozdiel medzi uvedenými pojmi. Napriek tomu, väčšina učiteľov dokáže parciálne hodnotiť

čiastkové hudobné zručnosti, resp. proces ich osvojovania. Učiteľia skôr vnímajú rýchlosť procesu ako súčasť jeho kvality než rýchlosť a kvalitu samostatne, preto hodnotica škála bude tomuto zodpovedať.

4. Najviac učiteľov vybralo na hodnotenie hudobných zručností ako najvhodnejšiu 5-stupňovú likertovu škálu. Jej slovné definovanie na okrajových hodnotách variujeme podľa jednotlivých zručností.

5. Pozoruhodné boli postrehy učiteľov k problémom v oblasti osvojovania symbolického systému notovej sústavy. Išlo o problémy, ktoré sa vyskytujú často u menších detí: ťažkosti pri hre z listu (vizuálny symbol), s nimi spojené ťažkosti s diferenciáciou nôt v susedných medzerách alebo na susedných čiarach notovej osnovy (čítanie nôt); problémy zriedka sa vyskytujúce: hra podľa akustického symbolu (diktovanie nôt), rozlišovanie oktav; problém vyskytujúci sa výnimočne: neschopnosť hrať podľa akéhokoľvek podnetu reprezentujúceho tón. Učiteľia spájali problémy buď s vekom (do 8 rokov) alebo s poruchami učenia, avšak všeobecne sa ich odporúčaný vek pre nástup do 1. ročníka nelíši od reálneho priemerného veku začínajúcich žiakov (iba polovica učiteľov klavíra by odporúčala vek 8-9 rokov).

1.4 Výskumný cieľ a výskumné otázky

Hlavným cieľom je preskúmať vzťahy medzi perцепčnou, rozumovou úrovňou, temperamentovými črtami žiaka a procesom osvojovania hudobných zručností (POHZ). Výsledky analyzujeme z ohľadom na motivačné činitele.

1. Existuje pozitívny vzťah medzi všeobecnou rozumovou úrovňou a úspešnosťou žiaka v POHZ?
2. Aký je vzťah medzi úrovňou zrakovej perцепcie, senzomotorickej koordinácie a úspešnosťou žiaka v osvojovaní hudobných zručností?
3. Aká je funkcia temperamentových črt extroverzie a neurotizmu v procese osvojovania hudobných zručností?
4. Dá sa nižšia úspešnosť v procese osvojovania hudobných zručností u žiaka spájať s prvkami typickými pre LMD v Kresbe postavy a v Bender-Gestalt teste?
5. Akú funkciu má motivácia v procese osvojovania hudobných zručností?

2 METÓDY

2.1 Výskumný súbor

Výskum bude realizovaný na základných umeleckých školách na Slovensku v rôznych okresoch. Populáciou sú žiaci prvého a druhého ročníka v predmete hra na gitare a klavíri vo veku do 8 rokov. Do výskumu sú zahrnutí aj učiteľia žiakov, ktorí hodnotia parciálne procesy osvojovania zručností.

2.2 Zber údajov

Údaje o procese osvojovania hudobných zručností každého žiaka budeme získavať od učiteľov prostredníctvom vyplnenia hodnotiacej škály. V škále sú zahrnuté aj položky týkajúce sa motivačných činiteľov a temperamentových črt žiaka.

Údaje o úrovni perцепčných schopností, senzomotorickej koordinácii, všeobecnej rozumovej úrovni žiaka budeme zisťovať kresbnými technikami: Kresba postavy a Bender Gestalt test.

Zároveň produkty týchto techník nám umožňujú odhadnúť taktiež temperamentové tendencie u žiaka.

Etika bude zabezpečená informovaným súhlasom rodičov žiakov a súhlasom riaditeľov škôl s realizáciou výskumu.

2.3 Hodnotiaca škála

Pre potreby výskumu sme vytvorili originálnu hodnotiacu „Škálu na hodnotenie procesu osvojovania hudobných zručností a osobnostných tendencií žiaka“. Škála je určená pre učiteľov základných umeleckých škôl. Ako naznačuje názov, škála má dve časti. V prvej časti učiteľ hodnotí 6 parciálnych hudobných zručností žiaka. Zručnosti sme určili na základe výsledkov predvýskumu (uvedené vyššie). Prvé 3 položky sa týkajú komplexnej zručnosti „hra z listu“ a jej parciálnych zručností: „čítanie nôt“ a „umiestnenie tónov na hmatníku/klaviatúre“. Štvrtá položka zisťuje hodnotenie hudobnej pamäte, v posledných dvoch položkách prvej časti učiteľ hodnotí prstokladové zručnosti: „hranie prstokladu“ a „tvorba prstokladu (vzhľadom k fixnému bodu)“. Ku každej hodnotenej zručnosti je uvedený príklad reprezentujúci konkrétny úkon realizujúcej parciálnej zručnosti (Tab. 1).

tabulka 1

Hudobná zručnosť	Príklad
Hra z listu	„Žiak hrá na nástroji sled už tónov (už naučených) podľa nôt“
Čítanie nôt	„Žiak priradzuje notám názvy tónov (bez hrania)“
Umiestnenie tónov na hmatníku/klaviatúre	„Žiak zahrá, alebo ukáže, kde sa nachádzajú tóny, ktoré diktuje učiteľ“
Hudobná pamäť	„Žiak sa dokáže na domácu úlohu naučiť hrať spamäti jednoduchú ľudovú pieseň“
Hranie prstokladu	„Hranie podľa značiek“
Tvorba prstokladu na hmatníku/klaviatúre vzhľadom k fixnému bodu	„Fixný bod: napr. palec u klaviristov, 1. poloha (1. prst) u gitaristov, hodnotí sa usporiadanie ostatných prstov“

Hodnotiaca stupnica je 5-stupňová likertova, na okrajových hodnotách sú uvedené výrazy pre opačné póly hodnotenia: výborne 1- 2 – 3 – 4 – 5 nedostatočne (1.-3. položka/zručnosť) alebo bez problémov 1 – 2 – 3 – 4 – 5 so závažnými problémami (4.-6. položka/zručnosť). Pri zručnosti „hudobná pamäť“ je kombinované vyjadrenie: bez problémov (výborná pamäť) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 so závažnými problémami (nedostatočná pamäť).

V druhej časti hodnotiacej škály sa učiteľ vyjadruje, resp. označuje na 5-stupňovej likertovej škále medzi adjektívami príslušnú mieru osobnostného prejavu žiaka. Adjektíva sú prebraté zo všeobecného popisu dimenzií: extroverzia a neurotizmus (z NEO-FFI; Ruisel, Halama, 2007) a rozdelené do troch položiek: č. 7: „Žiak sa prejavuje:...“ (4 páry adjektív - príslovky); č. 8: „Žiak v interakcii s učiteľom pôsobí ako:...“ (páry adjektív – prídavné mená), č. 9: „Odhad základných osobnostných črt žiaka:...“ (2 dimenzie: extroverzia/introverzia, emoc. labilita/stabilita). V záverečnej položke učiteľ hodnotí aspekty motivácie žiaka k hudobnej činnosti. Učiteľ vyberá vždy z dvoch alternatív príslušného aspektu (Tab.2). Uvedené aspekty sú zvolené na základe výsledkov predvýskumu, kde sa učelia v otvorených odpovediach vyjadrovali k činiteľom pôsobiacim na proces osvojovania hudobných zručností.

tabulka 2

Motivačný aspekt	Alternatívy
lokalizácia motívu	vnútorný motív – vonkajší motív
zážitok z hrania	radosť – povinnosť
zmena motivácie od zač. štúdia	vzrast - pokles
domáca príprava - cvičenie	svedomitá príprava – zanedbávanie prípravy

2.4 Premenné

Z uvedenej hodnotiacej škály získame celkové skóre pre „Úspešnosť v procese osvojovania hudobných zručností“ - POHZ (pol. č.1 až 6), ale je možné každú zručnosť skúmať samostatne, prípadne v 3 komplexnejších zručnostiach: „hra z listu“, „hudobná pamäť“, „prstoklad“. Ďalej z hodnotiacej škály získame odhad temperamentových čŕt: extroverzia a neurotizmus, ktoré budú tvorené súčtom skôr vždy 4 hodnôt z pol. č. 7 a 8. Na základe položkovej analýzy (Cronbachovo Alfa) rozhodneme, či do skóre budú zahrnuté a hodnoty z pol. č. 10. Motivačné aspekty budeme zohľadňovať v kvalitatívnom spracovaní, prípadne budeme analyzovať ich funkcie v procese osvojovania zručností.

Metódou Kresby postavy (Vágnerová, 2010) získame celkové skóre a zároveň pomer formálneho a obsahového skóru, ktorým zistíme všeobecnú rozumovú úroveň (nízke celkové skóre a O-skóre vyššie ako celkové skóre a F skóre naznačuje nižšiu intelektovú úroveň alebo poruchy LMD). Ako uvádzame vo výsledkoch predvýskumu, učitelia hudby spájajú neúspechy v osvojovaní hudobných zručností s poruchami učenia, čítania či pozornosti – tieto odchýlky sa v kresbe postavy dajú identifikovať významne nižším formálnym skóre oproti obsahovému skóre, disproporcionálnou, nesprávnou koordináciou, bizarnými tvarmi a pod. Vyššie F-skóre oproti O-skóre môže naznačovať neurotické tendencie (ale aj nízku motiváciu ku kresleniu či poruchy správania).

Bender-Gestalt testom budeme zisťovať úroveň perцепčných schopností Bender-Gestalt testom, ktorý zisťuje úroveň zrakovkej perцепcie a senzomotorickej koordinácie (celkové skóre). Medzi poruchou v oblasti perцепčnej alebo v oblasti koordinácie v prípade chybného výkonu sa rozlišuje na základe správania sa dieťaťa – či vidí svoj obrázok ako nevydarený (koordinácia) alebo vidí rovnaký ako je vzor (perцепcia) (Bender, 1973; upr. M. Jiříčková).

3 NÁVRH SPRACOVANIA VÝSLEDKOV

Výsledky budeme spracovávať kvantitatívne aj kvalitatívne, na základe počtu respondentov a najmä k výskytu žiakov, u ktorých budú zistené ťažkosti v POHZ. Údaje žiakov, u ktorých sa vyskytujú mierne alebo závažné problémy v procese osvojovania zručností, budú skúmané do hĺbky a na základe kvalitatívnej analýzy získaných dát bude hľadaná príčina ich neúspešnosti. Na úvod spracovania otestujeme rozdiel v rozumovej úrovni a perцепčnej úrovni podľa veku žiakov. Ak zistíme rozdiely, v ďalšom spracovaní budeme brať do úvahy aj tieto vekové osobitosti. Pred samostatným testovaním overíme vnútornú konzistenciu pre položky hodnotiace parciálne zručnosti a na základe výsledkov budeme pracovať len s hodnotením parciálnych zručností, alebo 3 komplexných zručností či celkové skóre úspešnosti v POHZ.

VO1: budú zisťované korelačné koeficienty medzi celkovým skóre, F-skóre v kresbe postavy a hodnotením POHZ (komplexné, parciálne).

VO2: budú zisťované korelačné koeficienty medzi skóre v Bender-Gestat teste a hodnotením POHZ.

VO3: budú zisťované korelačné koeficienty medzi skóre pre extroverziu, neurotizmus z vlastnej hodnotiacej škály (s ohľadom na prejavy neurotizmu v kresbe postavy) a hodnotením POHZ.

VO4: kvalitatívna analýza jednotlivých prípadov „neúspešných žiakov“ výskytu prvkov typických pre LMD v Kresbe postavy a Bender-Gestalt teste.

VO5: U žiakov s nezníženou úrovňou všeobecných rozumových schopností preskúmame rozdiel v hodnoteniach POHU a aj parciálnych zručností vzhľadom na motivačné aspekty (lokalizácia motívu, zážitok z hry, domáca príprava).

4 DISKUSIA O PERSPEKTÍVACH APLIKÁCIE VÝSLEDKOV A ZÁVER

V príspevku sme prezentovali výskumný projekt, ktorého hlavný význam spočíva v samotnej oblasti jeho zamerania. Hudobná psychológia na Slovensku nie je práve preferovanou oblasťou výskumu. O potrebe vedeckého skúmania v hudobnopsychologickej oblasti na Slovensku vypovedá aj absencia aktuálnej teoretickej literatúry, či spracovanie poznatkov pre účely vzdelávania psychológov či učiteľov hudby. Zároveň hudobná psychológia ako predmet je súčasťou študijných plánov študijných programov „Učiteľstvo hudobného umenia“. Hudobno-psychologické poznatky sú tiež základnými východiskami muzikoterapie, ktorá je voliteľnou súčasťou študijného plánu v rámci štúdia psychológie. Je k dispozícii niekoľko slovenských a českých zdrojov, z ktorých najnovšia je publikácia Sedláka a Váňovej (2013), na Slovensku zdroje z r. 2008 (Krbat'a a kol., 2008). Naopak, v zahraničí má hudobná psychológia, či psychológia v hudobnom vyučovaní bohatú históriu od publikácii Seashorea (1915, 1919, 1938), Curwena (1920), po súčasné Deutsch (2013) či Hallam (2012). Hudobnopsychologický výskum má svoje miesto na špecializovaných pracoviskách v Oxforde či Uppsale. U nás výskum v oblasti hudobnej psychológie, či v oblasti „learning musical skills“ – osvojovania hudobných zručností, absentuje. Azda kvôli spojeniu dvoch náročných a málo prelínajúcich sa disciplín – výskum vyžaduje psychologickú aj muzikologickú kvalifikáciu a tiež hudobnú či hudobno-edukačnú prax.

Z uvedeného vyplýva hlavná ašpirácia aplikácie výsledkov navrhovaného výskumu a komplexného výskumného projektu: zahájiť hudobnopsychologické vedecké skúmanie na Slovensku so zameraním na hudobno-edukačnú prax. Zároveň chceme získať aj hodnotné poznatky, ktoré objasnia niektoré interindividuálne zvláštnosti v procese osvojovania hudobných zručností a poskytnú učiteľom hudby informácie o možnostiach špecifických metodických postupov u žiakov s ťažkosťami. Samozrejme, vždy to závisí od učiteľa a je mnoho učiteľov, ktorí v priebehu praxe registrovali a riešili „jedinečnosť žiakov“ prostredníctvom prispôbenia svojho prístupu. Ale sú aj učelia (aj v našom predvýskume), ktorí sa vydrili:

„Pokiaľ dieťa nechápe symbolický systém tónovej sústavy ani na základe vizuálneho ani akustického podnetu, nemá čo robiť na ZUŠ a malo by ísť radšej na ihrisko kopat' do lopty.“

- výrok, ktorý jasne reprezentuje opodstatnenie a potrebu skúmania daných javov na Slovensku a aj dôslednej hudobno-psychologickej prípravy učiteľov hudby.

Výskum je realizovaný v na prelome rokov 2013 – 2014 a výsledky budú publikované v psychologických aj muzikologických odborných časopisoch, či v rámci vedeckých konferencií v priebehu roka 2014.

Použitá literatúra

1. BENDER, L. *T-92 Bender-Gestalt test*, v úprave od M. Juříčkovej, Bratislava-Brno: Psychodiagnostika, 1973. 42 s.
2. CURWEN, J. S. *Psychology Applied to Music Teaching*. London: J. Curwen & Sons Ltd., 1920. 333 s.
3. DEUTSCH, D. (Ed.). *The Psychology of Music*. 3rd Edition. San Diego: Elsevier, 2013. 786 s.. ISBN 9780123814609.
4. FRANĚK, M. *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. 238 s. ISBN 978-80-246-0965-2.
5. HALLAM, S., CROSS, I., THAUT, M. *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press, 2012. 600 s. ISBN 978-0-19-960497-5.
6. KRBAŤA, P. a kol. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*. Peter Krbaťa. 364 s. ISBN: 80-969808-6-4.
7. ROJKOVÁ, Z. Možnosti identifikácie interindividuálnych rozdielov v procese osvojovania hudobných zručností. In. *Sociální procesy a osobnost 2013* (sborník příspěvků). Brno: PsÚ AV ČR, v tlači.
8. RUISEL, I., HALAMA, P.: *NEO patřfaktorový osobnostný inventár*. Praha: Testcentrum – Hogrefe, 2007. 45 s.
9. SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. 390 s. ISBN: 978-80-246-2060-2.
10. SEASHORE, C. E. *The Measurement of Musical Talent*. New York: G. Schirmer, 1915.
11. SEASHORE, C. E. *The Psychology of Musical Talent*. Boston: Burdett and Company, 1919.
12. SEASHORE, C. E. *Psychology of Music*. London: McGraw-Hill Book Company, Inc., 1938. 430 s.
13. TAFURI, J. *Infant Musicality. New Research for Educator and Parents*. Farnham: Ashgate, 2008. 256 s. ISBN 978-0754665120.
14. VÁGNEROVÁ, M. *T-76 Kresba postavy*. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s., 2010. 80 s.

Výskumný projekt

Príspevok vznikol v rámci projektu „Funkcia osobnosti, perцепčných schopností a inteligencie v osvojovaní hudobných zručností a v hudobnej činnosti človeka“, financovaného z Fondu pre podporu výskumu Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, č. FPPV-12-2013.

Kontaktné údaje

Mgr. et Bc. Zuzana Rojková, PhD.
Filozofická fakulta UCM v Trnave
Nám. J. Herdu 2, 91701 Trnava
Tel: +421335565291
email: rojkova.zuzana@gmail.com

HIPOTERAPIA. SYMBOLICKÝ VZŤAH ČLOVEKA A KOŇA AKO PROSTRIEDOK PROCESU ZMENY

HIPPOTHERAPY. SYMBOLIC RELATION BETWEEN MAN AND HORSE AS AGENT OF CHANGE PROCESS

Michal Čerešník, Michaela Hanusová

Abstrakt

Primárnym cieľom nášho príspevku je explorácia efektivity hipoterapie v zmysle jej potenciálu stimulovať zmeny v oblasti afektívnej, aplikačnej, kognitívnej a behaviorálnej. Vychádzame z našich skúseností s klientami / klientkami hipoterapeutických centier na Slovensku a v Taliansku s rozličnými poruchami. Ako výskumnú metódu sme použili Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL). Získané dáta, resp. ich analýza poukazujú na stimulačný potenciál hipoterapeutickej metódy.

Kľúčové slová: *hipoterapia, zmena, Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL)*

Abstract

Primary goal of our contribution is the exploration of the hippotherapy effectivity in the sense of its potential to stimulate the changes in the area of affection, application, cognitive and behavioral. We based our work on our experiences with clients of the hippotherapeutic centers in Slovakia and in Italy with diverse disorders. We used Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL) as a research method. Acquired data, respectively their analysis show the stimulative potential of the hippotherapeutic method.

Key words: *hippotherapy, change, Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL)*

1 PROCESY ZMENY V HIPOTERAPII

Mnohí autori považujú hipoterapiu za miesto, kde sa uskutočňujú procesy dôležité v procese životnej zmeny. Dovoľte, aby sa tieto procesy uskutočňovali, znamená neustále vstupovať do vzťahu s inými a so samotným koňom.

Dynamika, s ktorou sa tieto procesy uskutočňujú, sa dá prirovnať k dynamike zmeny podzemného ľadovca, ktorý sa zdá byť nehybný ako skala. Zmeny však nemajú naponáhlo a my sa musíme vyzbrojiť pevnou vôľou a odvahou. Mnohokrát treba uskutočniť a opakovať tie isté gestá, aj napriek múrom vzdoru. Keď zrazu jedno slovo (tak očakávané), jedna slza (pre bežného pozorovateľa ťažko postrehnuteľná), jeden pohľad (kedy vieš, že ťa skutočne vníma) hovoria o tom, že sa konečne niečo zmenilo. A že táto zmena otvára cestu, aj keď dlhú a pomalú, ale z ktorej sa už nevracia späť (Lucioni, 1996).

Allone (2003) prirovnal hipoterapiu k šachu. V oboch sa uplatňuje logika, metóda, zásady a stratégie. Keď hovoríme o logike hipoterapie, dotýkame sa konceptu, ktorý je založený na tom, že prostredníctvom raportu s koňom môžeme ovplyvniť stav klienta/ klientky. Pod metódou hipoterapie rozumieme rozdelenie celého procesu do rôznych fáz, ktoré môžu byť využité v časovej následnosti. Pravidlá dodávajú hipoterapii poriadok, ale aj rešpektovanie klienta/ klientky a jeho/ jej potrieb neprehliadajúc cieľ terapeutickej práce. Stratégie slúžia na programovanie terapeutických jednotiek, tak aby boli účinné. Ak prirovnávame hipoterapiu k šachu, môžeme povedať, že „koň zvíťazí nad vežou a oslobodí pešiaka“. V šachu aj

v hipoterapii sa prejavujú momenty neustáleho napätia a uvoľnenia v očakávaní výsledku, čo sa využíva u všetkých troch účastníkoch terapie (terapeut/ terapeutka, klient/ klientka, koň) počas vzájomnej interakcie. Toto napätie sa rozvíja v dvoch rovinách:

- v rovine emócií, ktorá privádza klienta/ klientku k úzkosti, strachu (a následne k ich prekonaniu),
- v rovine sentimentov, ktorej cieľom je rast, vývin a akceptovanie reality.

V symbolickom vyjadrení predstavuje napätie psycho-biologický aspekt zmeny, ktorý poznačí telo v jeho dynamikách vyjadrených strnulosťou, svalovým napätím, bolesťou a na druhej strane flexibilitou, uvoľnením, sprevádzaním. Tieto dynamiky sú pozorované a prežívané prostredníctvom koňa alebo terapeuta/ terapeutky, ktorý/ ktorá na ne reaguje., Využíva sa pri tom dialóg reakcií (v prípade koňa) a dialóg symbolov, vyjadrení a znakov (v prípade terapeuta/ terapeutky).

Hipoterapia sa stáva hrou, v ktorej sa menia role, v ktorej všetci účastníci/ účastníčky počujú, hovoria, konajú, odpovedajú, reagujú a preto si vyžaduje presné vedenie. Aby sa zabránilo chaosu a „zosadeniu z koňa“ (tak ako v šachu (Allone,2003)). Terapeut/ terapeutka sa stáva režisérom/ režisérkou, svojim vyjadrením (psychodynamika) a svojim jazykom (transfer) ponúka klientovi/ klientke priestor, v ktorom sa môže rozvinúť psychodramatická scéna. Terapeut/ terapeutka musí akceptovať čas a priestor, v ktorom sa napätia (smútky) a uvoľnenia (radosti) prelínajú a vyúsťia do kríz a následne zmien.

Niekedy sú takéto momenty považované za prehru, zotrvanie v procese nás privedie k zanechaniu tejto našej interpretácie a my sa priblížime ku konceptu neustáleho znovuzrodenia. V hipoterapii sa približujeme k modelu, v ktorom sa hovorí o symboloch, o ideách a o perspektívach. Zmena je úzko spojená s vnímaním, cítením, projektovaním seba samého/ samej a v neposlednom rade s myšlienkou na seba samého/ samú.

Existujú rozličné spôsoby myslenia. Súvisia s psychickým rozvojom, v ktorom sa štrukturuje percepcia, emócie, afekty a postrehy a ktoré vyjadrujú koncept „tvorby objektu túžby zo seba samého/ samej“.

Vývin človeka sa v takomto prípade viaže na históriu túžby, ktorá prechádza viacerými fázami:

- *túžba tela*: seba-percepcia a rozpoznanie seba ako objektu/ subjektu, sústredenie na seba , prejavy egocentrického správania a všemocnosti;
- *túžba byť s*: vo vzťahu, v empatickom dialógu znakov a uznaní;
- *túžba seba-predstavenia*: seba-projekcie vo svojej idealizácii alebo v idealizácii iného;
- *túžba myslieť na seba samého/ samú* ako na objekt múdrosti, poznania.

Prechod od jednej túžby k inej sa neuskutočňuje skokmi, ale rešpektuje špirálovitý proces, ktorý umožňuje rast a kroky späť bez nárazov, a to aj napriek tomu, že rast úzko súvisí s frustráciou alebo naopak s uspokojením.

Vďaka tendencii idealizovať seba samého/ samú, svoje objekty, ľudí okolo, a svoje vlastné projekty, ktorá nám dodáva uspokojenie, je možné prekonať zmeny, ktoré prinášajú úzkosť zo zanechania dôverne známeho.

Ak sa prejaví frustrácia, klient/ klientka sa izoluje a uzatvára. Je to práve v tom momente, kedy sa štrukturuje citová uzavretosť, precitlivenosť, intelektuálny útlm, problematické správanie, odpor alebo vzdialenie. Tieto prejavy (ovplyvnené samozrejme mentálnymi procesmi) musia byť konfrontované a prekonané klientom/ klientkou. Deje sa to prostredníctvom dlhodobého procesu znovunájdenia svojej vlastnej hodnoty a funkcionálnych kvalít a vyžaduje si nielen chronologický čas, ale aj „psychický“ čas, na

konci ktorého bude klient/ klientka schopný/ schopná lepšieho sebaocenenia a sebahodnotenia. Úlohou terapeuta/ terapeutky je rozpoznať a využiť protichodné sentimenty počas fázy uzavretosti a nestability tak, aby dal možnosť klientovi/ klientke vytvoriť seba samého/ samú (Alexander, C., 1991; Baron-Cohen, S., 1985; Grostein J.R., 1983).

V terapeuticko-rehabilitačnej praxi nám hipoterapia slúži na rozvoj funkcionálnych procesov a zvyšovanie vzťahových a komunikačných kanálov. Prekonanie logických reakcií napätia a úzkosti sa uskutočňuje v hipoterapii prostredníctvom komunikačných modelov, či už verbálnych alebo neverbálnych. Pomáhajú sprostredkovať hlboký zážitok satisfakcie a aktívnej spolupráce.

Hipoterapia slúži ako stimul na prekonanie citu menejcennosti a nedostatočnosti, ak boli projektované do opačne polarizovaných vyjadrení. Osobné uspokojenie, auto-gratifikácia aktivuje axiologické vyjadrenia a klienti/ klientky prejavujú svoju satisfakciu širokými úsmevmi a predovšetkým narastá túžba vyjadriť terapeutovi/ terapeutke svoju vlastnú skúsenosť. Orientácia na vzťahy a afektívne funkcie stimuluje klienta/ klientku k príľnutiu k terapeutovi/ terapeutke, prostrediu hipoterapie, ku koňovi, a k aktivitám, ktoré sa uskutočňujú počas hipoterapeutickej jednotky.

Organizácia hipoterapie má na zreteli nevyhnutnú potrebu rozvinúť aktívnu prácu v skupine a tým stimulovať a pobádať k socializácii cez časovo-priestorovú organizáciu, cez rešpektovanie pravidiel. Skupinová práca je dôležitá pre rozvoj zmyslu pre rešpektovanie času. Aktivity iných sú základom pre spätnú väzbu, integráciu, zdieľanie a teda pre akceptáciu všetkých afektívno-vzťahových dynamík. (Goleman, D., 1998, Janin, B., 1998)

Schopnosť zvládať pozitívnym, aktívnym a kreatívnym spôsobom realitu je základnou funkciou v organizácii sebaobrazu, obrazu vlastnej hodnoty a schopnosti zvládnuť úlohy a funkcie. Hipoterapia je v tejto oblasti veľmi užitočná, pretože:

- aktivity v sedle vyžadujú pozornosť na následnosť pohybov, koordináciu oko-ruka, ale predovšetkým zmysel pre moc,
- klienti/ klientky so špeciálnymi potrebami častokrát upadajú do pasívneho životného štýlu, do naviazanosti (aj tej symbiotckej) a teda prelomenie tohto kruhu privádza k obnoveniu sebadôvery, k poznaniu, že veci sa môžu zmeniť, ale predovšetkým privádza klientov/ klientky k vôli prevziať na seba zodpovednosť, svoj vlastný osud, zobrať do rúk opraty vlastnej existencie.
- v hipoterapii je riešenie problému prítomné v každom momente, klient/ klientka – jazdec/ jazdkyňa musí neustále robiť rozhodnutia, musí rozlíšiť a teda musí sa vložiť do hry, postaviť sa zoči-voči vlastným súdom a súdom terapeutov/ terapeutiek.

Hipoterapia zlepšuje schopnosť využívať nástroje. V hipoterapii nie je veľa nástrojov – pomôcok, ale je nevyhnutné naučiť sa ich rozoznávať, pomenovať, zapamätať si ako sa používajú. Je tu nevyhnutná neustála snaha, ktorá aktivuje analyticko-deduktívnu, kognitívnu a intelektovú funkciu.

Hipoterapia zlepšuje základnú koordináciu potrebnú na reorganizáciu vedomia o vlastnom tele. Hipoterapia stimuluje tieto funkcie začleňujúc ich do časovo-priestorovej organizácie, ktorá zahŕňa klienta/ klientku, koňa, terapeuta/ terapeutku a priestory jazdiarne. Skúsenosti percepcie zviazané so skúsenosťou pohybu koňa sa integrujú spolu s úlohami a radami terapeuta/ terapeutky. Tak sa následne rozvíja komplexná integrácia, ktorá napomáha analyticko-deduktívnemu vývinu, rozvoju jazyka, poznaniu a rozvoju celej kognitívnej štruktúry. (Bornstein, M.H., 1992)

2 METÓDA

Cieľom výskumu bola explorácia toho, či je hipoterapia prostriedkom stimulácie zmien, tzn. toho, či vzťah terapeut/ terapeutka – kôň – klient/ klientka vyvoláva zmenu v nasledujúcich oblastiach: emocionálna a afektívna oblasť, oblasť aplikácie, kognitívna oblasť a oblasť správania sa klientov/ klientiek.

Výskum bol uskutočnený v šiestich centrách prevádzajúcich hipoterapiu:

Slovensko: (1) Hipony, Anna Majer Miloslavovo, (2) OZ Hipoškôlka, Pernek, (3) Jazdecko-rehabilitačné centrum, (4) Lesan s.r.o, Opatovce;

Taliansko: (1) Mannus Villardora, (2) Saggitario Rivalta.

V súčasnej dobe máme dostupné dáta od 19 osôb s rôznymi diagnózami: mentálna retardácia, Downov syndróm, syndróm lomivého X, mikrocefália, poruchy autistického spektra, poruchy správania, špecifické poruchy učenia, epilepsia, poruchy reči, detská mozgová obrna, oneskorený motorický vývin.

Stav klientov/ klientiek sme monitorovali každého pol roka. Celkovo sme realizovali tri merania.

Napriek heterogénnosti diagnóz predpokladáme, že klienti/ klientky hipoterapeutických centier budú progredovať vo všetkých oblastiach (emočnej, aplikačnej, kognitívnej, behaviorálnej).

2.1 Hippotherapy Behavioral Rating List

Ako výskumný nástroj sme použili Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL). Použitím tejto metódy môžu byť akékoľvek zmeny presne zaznamenané a dobre viditeľné a napomáhajú nám k regulácii a optimalizácii stanovených cieľov a stratégií.

Hippotherapy Behavioral Rating List (HBRL) bol vypracovaný Lucionim (2012 in Čerešník, Hanusová, 2012), ako kontrolný zoznam, „checklist“, umožňujúci zhodnotiť pokroky klienta/ klientky na základe potrieb vyplývajúcich z jednotlivých funkčných oblastí a následne modulovať hipoterapeutickú jednotku. HBRL sa skladá z úvodného záznamového hárku (meno, vek a diagnóza klienta) a z pozorovacích hárkov, ktoré sa dotýkajú štyroch oblastí: afektívna oblasť (A), oblasť aplikácie (AP), kognitívna oblasť (K) a behaviorálna oblasť (B). Obsahuje 107 položiek, z čoho afektívna oblasť obsahuje 32 položiek, oblasť aplikácie 30 položiek, kognitívna oblasť 24 položiek a oblasť správania 21 položiek. Výsledkom je tiež celkové skóre klienta/ klientky.

Pozorovací hárk je tvorený päť bodovou hodnotiacou škálou od 1 po 5, kde 1 znamená nikdy a 5 vždy.

3 VÝSLEDKY

Pri testovaní hypotézy sme využili Friedmanovu MANOVU v štatistickom programe SPSS 20. Ako kritickú hodnotu signifikancie sme si zvolili štandardnú hodnotu $\alpha < 0.05$. Výsledky štatistickej analýzy sú uvedené v tabuľke 1.

Zistili sme:

- Signifikantné rozdiely vo všetkých sledovaných oblastiach (afektívna (A), aplikácie (AP), kognitívna oblasť (K) a behaviorálna oblasť (B). Hodnota p nebola vyššia ako 0.012.
- Klienti/ klientky získali najnižšie priemerné skóre vždy pri prvom meraní.

- Klienti/ klientky získali najvyššie priemerné skóre vždy pri druhom meraní.
- Pri treťom meraní sme zaznamenali vždy mierny pokles priemerného skóre v porovnaní s predchádzajúcim meraním.

Náša hypotézu o progresii klientov/ klientiek hipoterapeutických centier môžeme podporiť.

Tabuľka 1 Rozdiely v premenných HBRL v jednotlivých meraniach

HBRL	Meranie	N	Me	AM	SEM	SD	χ^2	p
A	1.	19	107	101.53	5.09	22.16	13.746	<0.001
	2.	16	123	117.94	5.08	20.32		
	3.	19	123	113.58	7.20	31.37		
AP	1.	19	75	84.26	6.66	29.04	18.698	<0.001
	2.	16	111	101.94	7.50	29.99		
	3.	19	101	96.37	7.84	34.17		
K	1.	19	81	77.00	4.57	19.93	8.857	0.012
	2.	16	89	88.62	5.17	20.67		
	3.	19	85	82.58	5.67	24.69		
B	1.	19	77	74.95	4.41	19.22	13.935	0.001
	2.	16	88.5	83.38	4.09	16.34		
	3.	19	84	79.84	5.24	22.82		
CS	1.	19	341	337.74	19.30	84.14	13.500	0.001
	2.	16	397	386.12	19.55	78.21		
	3.	19	375	372.37	24.72	107.76		

vysvetlivky: A = afektívna oblasť; AP = aplikačná oblasť; Me = medián; AM = priemer; SEM = štandardná chyba priemeru; SD = štandardná odchýlka; χ^2 = hodnota chí-kvadrátu; p = signifikancia

4 DISKUSIA

Na základe výsledkov nášho výskumu môžeme povedať, že hipoterapeutická intervencia je prostriedkom, ktorý sa podieľa na komplexnej zmene psychického, resp. psychomotorického fungovania klientov/ klientiek. Ich porucha pritom nie je diskriminačným kritériom.

Špecificky je hipoterapia účinná najmä v počiatočnej fáze terapeutického pôsobenia. Je faktorom, ktorý prispieva k pozitívnym zmenám v prežívaní, správaní i kognitívnych procesoch vo forme aktívnej práce so schémou seba a iných.

Z hľadiska dlhodobej efektivity hipoterapie môžeme tiež konštatovať jej pozitívny vplyv. Nie v zmysle ďalšieho progresu, ale v zmysle stabilizácie navodených zmien, ktoré prispievajú k psycho-sociálnej pohode klientov/ klientiek a ich sociálneho okolia.

Použitá literatúra

1. ALEXANDER, C. *La Eutonia. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991. ISBN 978-84-4930-497-0.
2. ALLONE, M.: *Nonsologgioco*. Messina Edizioni Dr. Antonino Sfanemi, 2003.
3. BARON-COHEN, S. et al.: Does the autistic child have a „theory of mind“? In *Cognition*, 1985, Vol. 21, No. 1, pp. 37-46. ISSN 0010-0277.
4. BORNSTEIN, M.H., et al. *Lo sviluppo percettivo, cognitivo e linguistico*. Cortina: Nautilus, 1992. ISBN 987-88-7870-204-2.
5. ČEREŠNÍK, M., HANUSOVÁ, M. Efektivita hipoterapie cez optiku Hippotherapy Behavioral Rating List. Pilotná štúdia. In *Evropské pedagogické fórum 2012*. :

Pedagogicko-psychologické aspekty výuky. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012, pp. 230-238. ISBN 978-80-905243-2-3.

6. GROSTEIN, J.R. *Scissione e identificazione proiettiva*. Astrolabio, Rome, 1983. ISBN 978-88-3400-767-9.
7. GOLEMAN, D. *Le emozioni che fanno guarire*. Mondadori: Oscar spiritualità, 1998. ISBN 978-88-0458-851-1.
8. JANIN, B. Trastornos del afecto, trastornos del contexto, marcas en el cuerpo. In *Revista Actualidad Psicológica*, 1998, No. 257. ISSN 0325-2590.
9. LUCIONI, R. Esperienze psicoterapeutico-educative nel CFPIIL della Provincia di Varese. In *Qualità Culturale*, 1996, pp. 3-16.

Výskumný zámer, projekt

Príspevok nevznikol vrámci riešenia projektu.

Kontaktné údaje

PhDr. Michal Čerešník, PhD.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 94901 Nitra

Tel: +421 37 6408 272

email: mceresnik@ukf.sk

Bc. Michaela Hanusová

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 94901 Nitra

email: michaela.hanusova@student.ukf.sk

UČITEĽ A JEHO ÚLOHA PRI RIEŠENÍ SEBAPOŠKODZOVANIA ŽIAKOV

TEACHER AND HIS ROLE IN DEALING WITH SELF-HARM OF PUPILS

Štefánia Ferková

Abstrakt

V poslednej dobe zaznamenávame nárast zámerného sebaopoškodzovania žiakov v školách. Mnoho učiteľov sa stretáva s prípadmi detí a dospievajúcich, u ktorých odhalia nevysvetliteľné zranenia, rezné rany najmä na rukách. Cieľom príspevku je poukázať na nárast a mieru výskytu tohto javu a na možnosti jeho riešenia najmä z pohľadu učiteľa.

Kľúčové slová: *zámerné sebaopoškodzovanie, učiteľ, intervencia*

Abstract

Recently we record a growth of deliberate self-harm of pupils in schools. Many teachers are faced with cases of children and adolescents who discover unexplained injuries, cuts especially on the hands. The aim of this paper is to point to a rise in the rate of occurrence of this phenomenon and its possible solutions mainly from the perspective of the teacher.

Key words: *deliberate self-harm, teacher, intervention*

1 CHARAKTERISTIKA ZÁMERNÉHO SEBAPOŠKODZOVANIA

Syndróm zámerného sebaopoškodzovania (z angl. Deliberate Self-Harm, DSH) definujeme ako správanie jednotlivca, ktorý si úmyselne ubližuje, ale bez zámeru ukončenia svojho života. Zámerné sebaopoškodzovanie bolo a je predmetom skúmania medzi odborníkmi už mnoho rokov, avšak stále nemáme k dispozícii jednotné definovanie tohto javu a jeho ucelenú teóriu. Zámerné sebaopoškodzovanie si v dnešnej dobe získalo opäť veľkú pozornosť aj vďaka médiám. V súčasnosti je celosvetovo zaznamenaný vzostup kultúrne schváleného „sebaopoškodzovania“ vo forme tetovania a jeho bolestivého odstraňovania a piercingu. M. Kriegellová (2008) uvádza definíciu A. Favazzy (1999), ktorý opisuje zámerné poškodzovanie ako „pasívnu a zámernú deštrukciu alebo poškodenie vlastných telesných tkanív bez vedomého suicidálneho zámeru.“ Autorka ďalej uvádza (podľa D. F. Duffy, 2006, J. Sutton, 2005), že je potrebné vymedzenie pojmu, a to zámerného sebaopoškodzovania (in. orig. „Deliberate Self-Harm, „Self-Harm“), ktoré je nutné odlišiť od rizikového správania (Risk-Taking Behaviour), suicidálneho jednania („Suicidal Behaviour“) a automutilácie („Automutilation“). Súčasná literatúra definuje tento fenomén rozdielne. Zatiaľ čo niektorí autori opisujú zámerné sebaopoškodzovanie bez zjavného úmyslu „sebazabíť“ (S. Conaghan, K. Davidson, 2002), iní ho definujú práve opačne. Tvrdia, že o sebaopoškodzovaní hovoríme len vtedy, keď je tu jednoznačný úmysel zabiť seba samého (E. Klonsky et al., 2003, S. Ross, N. Heath, 2002). Iní odborníci definujú úmyselné sebaopoškodzovanie ako konanie bez ohľadu na zámer (G. Saxe, N. Chawla, B. Van Der Kooik, 2002). Je zrejmé, že medzi vedeckou komunitou je potrebná dohoda na štandardnej, univerzálnej definícii, ktorá by výstižne opísala tento zložitý jav.

J. Koutek a J. Kocourková (2003) vysvetľujú pojmy súvisiace so sebaopoškodzovaním nasledovne:

- Automutilácia – (self-mutilation) predstavuje sebaopoškodenie, kde najčastejšie motivácia vyplýva z psychotickej poruchy a sebaopoškodenie môže mať symbolický význam. Príkladom je automutilácia zameraná na určitú časť tela (napr. ruky, genitálie, oči, jazyk) symbolicky vyjadrujúca patologické pocity viny a sebaopotrestania pri ťažkej depresii.
- Sebaopoškodzovanie – (self-harm, self-injury, self-wounding) je termín, ktorý je najčastejšie spájaný s vedomým, zámerným, často opakovaným sebaopoškodzovaním (sebazraňovaním) bez vedomej suicidálnej motivácie, v ktorom dochádza k narušeniu telesnej integrity, bez závažného letálneho dosahu. Najčastejšie ide o rezné poranenia kože, zápästia, predlaktia, chrstu ruky, škrabance, vyrezávanie znakov do kože. K sebaopoškodzovaniu bývajú používané ostré predmety, napr. žiletka, sklo. Ďalšou formou sebaopoškodenia je popálenie, napr. cigaretou alebo zapaľovačom.
- Syndróm zámerného poškodzovania (deliberate self-harm) predstavuje širšie poňatie sebaopoškodzujúceho správania, ktoré je vydelené z kategórie suicidálnych pokusov a zahŕňa sebaopoškodzovanie ako špecifický patologický prejav u porúch osobnosti (hraničné, histriónske, disociálne, mnohopočetné poruchy osobnosti), alebo u pacientov s poruchami príjmu potravy (najmä mentálna bulímia) a pacientov závislých na návykových látkach.
- Syndróm porezaného zápästia (wrist-cutting, slashing) má charakter sebaopoškodzovania, v ktorom dominuje porezanie, typicky na zápästí a predlaktí, ktoré nemá vedomý suicidálny motív. Sebaoporezanie vedie k úľave a k opakovaniu tejto činnosti.
- Predávkovanie liekmi (self-poisoning, overdosing) predstavuje neindikované, neprimerané alebo nadmerné užívanie dávky liekov bez zreteľného suicidálneho úmyslu. Predávkovanie býva často opakované. Môže ísť o lieky, ktoré boli pacientovi predpísané alebo ktoré patria niekomu z rodiny, ale i také, ktoré náhodne nájde v domácej lekárnike.

Prikláňame sa k autorom, ktorí tvrdia, že jednotlivec sa poškodzuje s iným zámerom, nie však fatálnym. Keby bol zámer jednotlivca ukončiť svoj život, vtedy tento akt definujeme ako pokus o samovraždu. Zámerne sebaopoškodzovanie sa od samovražedných pokusov líši práve v tom, že zámerom nie je smrť, ale zlepšenie psychického stavu. Súhlasíme však s tvrdením, čo potvrdzujú aj niektoré štúdie, že pacienti, ktorí sa často sebaopoškodzovali, bolo u nich viac pravdepodobné, že sa pokúsia o samovraždu (C. Alper, S. Peterson, 2001). J. Cooper a kol. (2005) zistili 30-násobné zvýšenie rizika samovraždy u tých jednotlivcov, ktorí sa sebaopoškodzovali v porovnaní s inými, ktorí nemali s tým žiadne skúsenosti. Samovražda môže byť nechceným dôsledkom sebaopoškodzovania, preto takéto správanie je zlým znamením, ktoré môže mať potenciál v dokonanej samovražde.

Zámerne sebaopoškodzovanie obvyčajne začína v adolescencii vo veku od 13 do 19 rokov, môže pokračovať vo vyššom veku a jeho intenzita zvyčajne variuje v rôznych obdobiach. Štúdia (S. Ross, N. Heat, 2002) poukazuje na to, že väčšina dospievajúcich sa začala sebaopoškodzovať vo veku 12 až 14 rokov. M. K. Nixon a kol. (2008) zistili, že priemerný vek nástupu sebaopoškodzovania je 15 rokov. Zistenia rôznych výskumov naznačujú, že sa deti začínajú sebaopoškodzovať už vo veku 12 rokov a ich konanie má tendenciu opakovať sa. Autori skúmali takisto najčastejšie spôsoby zámerného sebaopoškodzovania a zistili, že medzi „oblúbené“ patria rezanie, škrabanie a bitie seba samého. S. Ross a N. Heat (2002) dokumentujú, že jednotlivci najčastejšie využívajú iba jeden spôsob sebaopoškodzovania.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame klasifikačný systém sebapoškodzujúceho správania podľa známeho autora A. Favazzy (1987) zaoberajúceho sa fenoménom sebapoškodzovania (in M. Kriegelová, 2008):

Tab. č. 1 Klasifikačný systém sebapoškodzujúceho správania A. Favazzy

Typy sebapoškodzovania	Opis		
1. Kultúrne akceptované	Sociálne prijateľné, na vlastnú zmenu zamerané akty (napr. piercing)		
2. Deviantné	závažné	Vzácné, potenciálne letálne činy, spojené s vážnym mentálnym narušením (napr. očná enukleácia)	
	stereotypné	Fixné, rytmické, opakujúce sa činy, akoby postrádajúce symboliku (napr. búchanie hlavou). Takéto správanie sa často vyskytuje u mentálne postihnutých, býva spájané s autizmom a akútnymi psychózami. Býva spájané aj s tromi geneticky podmienenými syndrómami: Lesch-Nyhanov syndróm, Tourettov syndróm a vrodená senzorická neuropatia.	
	mierne	epizodické	Dôsledkom takéhoto správania je relatívne drobné poranenie tkaniva. Je chápané ako maladaptívna forma svojpomoci alebo poskytuje úľavu od nepríjemných pocitov, napr. drobné porezávanie kože, vyrezávanie (in orig. „carving“), pálenie, zasahovanie sa do hojacej sa rany.
		repetitívne	Tento termín je používaný v prípade prechodu epizodického správania vo zvykovú reakciu na nepríjemné podnety.
		kompulzívne	Opakujúce sa rituálne správanie, obvykle pomáhajúce v mnohonásobných epizódach (napr. trichotilománia, onychofágia, škrabanie kože).

Ako uvádzajú J. Mangnall a E. Yurkovich (2008) viaceré výskumy naznačujú, že v posledných rokoch je zaznamenaný vyšší výskyt závažných foriem zámerného sebapoškodzovania (E. Klonsky, T. Oltmanns, E. Turkheimer, 2003, S. Ross, N. Heath, 2002). Zámerné sebapoškodzovanie je v posledných rokoch terčom mnohých psychologických a klinických štúdií. Mnoho z nich už bolo zrealizovaných vo viacerých krajinách. Jedna zo štúdií uvádza, že 13,9% mladých ľudí vo východnej časti Kanady a 15% v západnej má skúsenosti so sebapoškodzovaním. V ďalšej štúdii realizovanej na dvoch univerzitách na severovýchode USA bolo zistené, že 17% vysokoškolákov už zažilo najmenej jeden akt zámerného sebapoškodzovania, v Austrálii 12,4% stredoškôľakov (M. K. Nixon a kol., 2008). Štúdia realizovaná vo Veľkej Británii opisuje, že 13,2% mladých ľudí vo veku 15 – 16 rokov uviedlo, že sa už sebapoškodzovalo. Iba niektorým z respondentov však bola poskytnutá odborná lekárska pomoc. Autori v štúdii opisujú, že vo všeobecnosti sa viac sebapoškodzujú dievčatá, uvádzajú aj iné príčiny, ktoré ich vedú k tomuto aktu, ako sú napr. predchádzajúce skúsenosti kamarátov a rodinných príslušníkov so sebapoškodzovaním, zneužívanie drog, depresia, anxieta, impulzivita a nízke sebavedomie. U chlapcov medzi častejšie príčiny patrí predchádzajúce suicidálne správanie kamarátov a rodinných príslušníkov, zneužívanie drog a nízke sebavedomie (K. Hawton a kol., 2002).

Napriek mnohým zisteniam a štúdiám medzi odborníkmi panujú nejasnosti, pokiaľ ide o význam tohto javu, jeho definovanie, prijatie konsenzu o tom, čo zámerné sebapoškodzovanie je a čo nie je.

1.1 Úloha učiteľa pri riešení zámerného sebapoškodzovania žiakov

Deti a adolescenti trávajú v škole podstatnú časť dňa pod dohľadom školského personálu. Učitelia sú jedni z tých, hneď po rodičoch, ktorí trávajú s dospelujúcimi najviac času. V rámci efektívnej prevencie sebapoškodzovania a násillia v škole vôbec, by mal byť zavedený funkčne integrovaný systém súvisiaci s podpornými službami duševného zdravia. Do koncepcie by mala byť začlenená celá komunita školy. V škole by mala byť snaha o vytvorenie pozitívnej klímy, kde by si mali byť žiaci a študenti vedomí toho, že v prípade akýchkoľvek problémov sa môžu obrátiť na niekoho z dospelých. Riaditeľ školy, učitelia, vychovávatelia, či iní pracovníci by sa mali podieľať na vytvorení takého prostredia školy, v ktorom sa budú žiaci, študenti cítiť bezpečne. Je veľmi dôležité, aby všetci zamestnanci školy boli oboznámení s rizikovými faktormi a varovnými signálmi v súvislosti so sebapoškodzujúcim správaním. Z uvedeného môže vyvstať otázka, či je škola a teda učitelia vhodným prostriedkom, ktorý dokáže pomôcť dieťaťu, ktoré si zámerne ubližuje. Niektoré teórie tvrdia, že v období adolescencie majú dospelujúci skôr tendenciu vzdorovať učiteľovi, väčší vplyv na nich majú rovesníci, či idoly zo šoubiznisu. Prax je taká, že pokiaľ žiak, či študent vníma svojho učiteľa ako autoritu, má s ním dobrý vzťah, dokáže sa na neho v čase krízy obrátiť a niekedy dokonca radšej ako na vlastného rodiča.

Výsledky nášho výskumu poukázali na to, že žiaci nevnímajú školu až tak negatívne, ako by sme predpokladali. Zistovali sme vzťah medzi kategóriou - škola, ktorá predstavovala v tomto prípade rizikové prostredie v zmysle podpory rozvoja problematického správania žiakov. Potvrdil sa vzťah medzi školou (rizikové prostredie) a impulzívnym správaním, inklinovaním k problémovej skupine, asociálnym, mal adaptívnym a negativistickým správaním (kategórie rizikového správania definované podľa A. Mezeru). Vzhľadom na nízke korelačné koeficienty však tento vzťah hodnotíme ako relatívne slabý. Napriek tomu, nepredpokladali sme, že by sa nám potvrdil vzťah medzi jednotlivými kategóriami rizikového správania a školou ako rizikovým činiteľom, pretože sme očakávali, že škola bude pôsobiť skôr preventívne, tzn. mala by potláčať negatívne prejavy správania žiakov. Tu však musíme podotknúť, že škola, v ktorej prebiehal náš výskum nemusí nutne predstavovať rizikové prostredie, našim cieľom nebolo skúmať a zistiť o aké školské prostredie ide. V našom dotazníku žiaci hodnotili toto školské prostredie zo svojho pohľadu, tak ako ho vnímajú oni, z čoho môžeme takisto usudzovať, že mohlo dôjsť k skresleniu výsledkov, vzhľadom na to, že žiaci v tomto veku majú možno skôr tendenciu posudzovať školu v smere mínus. Z odbornej literatúry vieme, že aj učiteľ môže svojou netoleranciou voči odchýlkam a zvláštnostiam znevýhodňovať, diskriminovať, stigmatizovať žiakov, bez akejkoľvek šance na možnosť presadiť sa takí, akí žiaci sú, nájsť porozumenie a pomoc, akceptovať ich ako individuality.

Diagnostikovať zámerné sebapoškodzovanie je v praxi náročné, učitelia v škole častokrát nemajú veľkú šancu spozorovať rezné rany, hlavne pokiaľ žiaci, a čo sa aj často stáva, nosia dlhé rukávy. Ako uvádza M. Kriegelová (2008) na diagnostiku zámerného sebapoškodzovania nevznikol zatiaľ žiaden oficiálny nástroj. V zahraničí sa k odhaleniu zámerného sebapoškodzovania, jeho metód a miery výskytu používa mnoho sebaopisujúcich dotazníkov a škál. Výpovede však sú závislé na motivácii jednotlivca, úprimnosti, momentálnom psychickom a fyzickom stave, miere otvorenosti a schopnosti odpovedať na otázku. Pri odhalení sebapoškodzovania by mohli pomôcť najmä rodičia, ktorí by mali sústrediť svoju pozornosť na nevysvetliteľné rany na predlaktí, ramenách a nohách.

Rezy majú častokrát podobu „lineárnych priamok“, paralelných pri sebe, pripomínajú tzv. „rebrík“. Niektorí dospievajúci si vyrezávajú písmená alebo slová. Signálom, že ide o zámerné sebapoškodzovanie môže byť, že zranenie je na ruke, ktorou dieťa nepíše. Niektoré rany vyzerajú skôr ako poškriabanie, nie porezanie.

Učitelia, školskí psychológovia, vychovávatelia, či iní odborníci pracujúci s deťmi by si mali všimnúť varovné signály, ktoré môžu predikovať sebapoškodzujúce správanie detí či mladistvých. Medzi základné varovné signály, ktoré naznačujú, že sa dieťa alebo dospievajúci zámerne poškodzuje patria:

- nevysvetliteľné rany, rezy, modriny, popáleniny zvyčajne na zápästí, paži, stehnách alebo prsiach;
- krvavé škvrny na oblečení, uterákoch, posteľnej bielizni;
- ostré predmety alebo rezné nástroje, ako sú holiace strojčeky, nože, ihly, sklenené črepy alebo fľaškové uzávery;
- zakrývanie rán a rezov prostredníctvom nosenia dlhých rukávov alebo dlhých nohavíc, a to aj v horúcom počasí;
- úrazy, napr. zlomeniny;
- strata vlasov,
- zmena v správaní, izolácia a podráždenosť.

Na rozdiel od prvej pomoci, ktorej účelom je zvládnutie akútneho stavu a zabránenie autodeštruktívnemu správaniu jednotlivca, úlohou krízovej intervencie je tiež liečebný zásah orientovaný do budúcnosti. Krízová intervencia by mala zvládnuť zabránenie akútne hroziacemu sebapoškodzujúcemu správaniu, objasnenie problémov, ktoré motivujú jednotlivca k takémuto konaniu, diagnostikovanie prípadnej duševnej poruchy a zaistenie psychiatrickej ambulantnej starostlivosti alebo hospitalizácii.

Učitelia by si mali v prvom rade uvedomiť, že dieťa, ktoré má sebadeštruktívne správanie nemôžu odsudzovať. Snahou každého dospelého by malo byť vylúčenie rizika opakovania neadaptívneho správania. Učitelia a najmä triedni učitelia, by mali „využiť“ to, že sú s dieťaťom v dennom styku. Ich úlohou by malo byť udržanie kontaktu a dôverného vzťahu so žiakom. Je potrebné vyjadriť skutočný záujem o žiaka, udržiavať s ním komunikáciu, dať najavo empatiu, ktorá však neznamena úplnú akceptáciu, súhlas s jeho konaním. Učitelia by si mali uvedomiť, že sebapoškodzujúce konanie žiaka, môže byť volaním o pomoc, či upozornením na seba. V rozhovore so žiakom by sa mali snažiť zachovať pokoj, ubrániť sa hystérii. Cieľom je hodnotiť situáciu na základe priamych otázok, pokúsiť sa hľadať príčiny jeho konania. Musia si uvedomiť, že im žiaci môžu aj klamať, keď im budú tvrdiť, že im ranu spôsobilo domáce zviera, oškrelí sa na tréningu a pod. Učitelia nemôžu dieťa trestať, je dôležité, aby si ho vypočuli, poskytli mu podporu, zamysleli sa nad tým, či oni samy nejakým spôsobom neprispievajú k záťažovej situácii žiaka. Dospievajúci potrebuje cítiť, že sa nestaráme len o momentálne poranenie, ale že je pre nás zaujímavý ako „celok“, je dôležité zaujímať sa o rôzne stránky prežívania dieťaťa. Učiteľ by nemal situáciu podceňovať, mal by vyhľadať odborníka, psychológa, prípadne psychiatra. Psychológ by mal problém adekvátne posúdiť, prípadne sám „posunúť“ do rúk pedopsychiatra a ten zvolí adekvátnu liečbu, najčastejšie psychoterapiu, farmakologickú liečbu, prípadne podľa závažnosti hospitalizáciu a následnú liečbu v nemocnici.

Uvádame zjednodušený model ako postupovať v prípade, že učiteľ odhalí sebapoškodzovanie žiaka:

Ostať pokojný. Poskytnúť oporu. Aktívne počúvať.



Informovať triedneho učiteľa, školského psychológa, príp. psychológa z CPPPaP.



Sprostredkovať stretnutie s rodičmi žiaka, informovať o probléme.
Dohodnúť sa na riešení problému, odporučiť spoluprácu s odborníkom (pedopsychiatrom).



Zabezpečiť zvýšený dozor nad žiakom počas prestávok a vyučovacích hodín.



Monitorovať správanie žiaka, všímať si nápadné zmeny.

Zareagovať správne v takejto krízovej situácii je náročné aj pre skúseného odborníka. V nasledujúcej časti uvádzame všeobecné zásady krízovej intervencie suicidálneho správania podľa N. Špatenkovej a kol. (2004), ktoré sme upravili súvisiac so sebapoškodzujúcim správaním:

- neobviňovať
- nemoralizovať
- nebagatelizovať
- nehádať sa
- neprehovárať

Učiteľ by sa mal snažiť hľadať objektívne príčiny konania žiaka a nehľadať vinu v dieťati. Nemal by komentovať jeho správanie: „Uvedomuješ si, čo spôsobuješ svojim rodičom?“. V komunikácii by sa mal snažiť vyhnúť moralizovaniu, poučovaniu, nebyť v pozícii „najmúdrejšieho“. Občas sa stáva, že učelia, ale aj rodičia sebapoškodzovanie detí bagatelizujú, neprikladajú ich konaniu veľký dôraz, majú pocit, že dieťa „z toho vyrastie“. Takýto prístup môže byť veľmi nebezpečný, pretože sebapoškodzovanie môže mať potenciál v budúcom suicidálnom konaní dieťaťa. Pri akomkoľvek riešení problému so žiakom sa učiteľ musí vyhnúť hádke a prehováraníu, ktoré má skôr opačný efekt, aký sa učiteľ v danej chvíli snaží docieľiť.

Sme si vedomí toho, že naši učelia častokrát nevedia, ako so žiakom v prípade výskytu sebapoškodzovania postupovať. Nie sú na takéto problémy dostatočne pripravení a informovaní. V našom školstve skoro úplne absentujú vzdelávacie programy zamerané na prevenciu a intervenciu sebapoškodzovania určené učiteľom, vychovávateľom, či iným pracovníkom. Učelia by mali vedieť rozlíšiť samovražedné správanie od sebapoškodzovania, poznať jeho formy a základné príčiny, ktoré k takémuto konaniu vedú.

Uvádžeme niekoľko rád súvisiacich so sebapoškodzovaním, o ktorých by učitelia mali vedieť:

- žiak sa môže v ktoromkoľvek vekovom období sebapoškodzovať, aj vrátane mladších detí;
- sebapoškodzujú sa deti z rôznych rodinných prostredí;
- k sebapoškodzovaniu inklinujú dievčatá, ale aj chlapci;
- nie je vylúčené budúce suicidálne konanie sebapoškodzujúcich sa detí.

Učiteľ v spolupráci so školským psychológom alebo iným odborníkom by mal problém adekvátne posúdiť, prípadne sám „posunúť“ do rúk pedopsychiatra a ten zvolí adekvátnu liečbu, najčastejšie psychoterapiu, farmakologickú liečbu, prípadne podľa závažnosti hospitalizáciu a následnú liečbu v nemocnici. Dospelí, vrátane rodičov by sa mali snažiť o hľadanie alternatívneho riešenia problémov, hľadanie riešení aj pre budúce krízy, v ktorých sa dieťa môže nachádzať.

Záver

Každý učiteľ, ktorému sa zdôverí žiak s úmyselným sebapoškodzovaním si musí uvedomiť, že je možno jediný v tak zložitej situácii dieťaťa, ktorému ono momentálne dôveruje. Je dôležité vyhnúť sa nesprávnym krokom a vyvarovať sa chybám, ktoré môžu viesť k izolácii dieťaťa. Aj keď učiteľ niekedy vynaloží veľké úsilie pri riešení problému, ktoré nevedie k pozitívnym výsledkom, cení sa predovšetkým jeho snaha. Jeho postup pri riešení problému by sa mal opierať o jeho dostatočnú informovanosť. Preto je nesmierne dôležité, aby naši učitelia boli pripravení na rôzne problémové situácie formou vzdelávania, aby mali k dispozícii metodické príručky zamerané na riešenie rôznych krízových situácií. Je zjavné, že problém, akým je aj sebapoškodzovanie patrí do rúk iného odborníka, psychológa a psychiatra, ale našim cieľom bolo poukázať na dôležitú úlohu učiteľov pri riešení týchto problémov, ktorí sa čoraz častejšie so zámerným sebapoškodzovaním žiakov v školách stretávajú.

Použitá literatúra

1. ALPER, C., PETERSON, S. Dialectic behavior therapy for patients with borderline personality disorder. *Journal of Psychosocial Nursing*. [online]. 2001, vol. 39 no. 10, s. 38-45. [cit. 2013-10-11]. Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/225545496/141AC88A66A4AE04DC6/2?accountid=17229>>
2. CONAGHAN, S., DAVIDSON, K. Hopelessness and the anticipation of positive and negative future experiences in older para suicidal adults. *British Journal of Clinical Psychology*. [online]. 2002, vol. 41, no. 3, s. 233-243. [cit. 2013-09-11] Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/218631621/141AC8DD94A7E8AB8E1/1?accountid=17229>>
3. COOPER, J. et al. Suicide after deliberate self-harm: A 4-year cohort study. *American Journal of Psychiatry*. [online]. 2005, vol. 162, no. 2, s. 297-303. [cit. 2013-09-01] Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/220503703/141AC8F2ACB38633E22/1?accountid=17229>>
4. HAWTON, K. et. al. Deliberate self harm in adolescents: self report survey in schools in England. *British Medical Journal*. [online]. 2002, vol. 325. no 23. s. 1207–1211. [cit. 2013-09-08] Dostupné z: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC135492/>>

5. KLONSKY, E. D., OLTMANNS, T., TURKHEIMER, E. Deliberate self-harm in a nonclinical population: Prevalence and psychological correlates. *American Journal of Psychiatry*. [online]. 2003, vol. 160, no. 8, p. 1501-1509. [cit. 2013-09-09] Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/220477052/141AC9074EA7D1AAFB4/1?accountid=17229>>
6. KOUTEK, J., KOCOURKOVÁ, J. *Sebevražední chování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 112 s. ISBN 80-7367-349-5
7. KRIEGELOVÁ, M. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 174 s. ISBN 978-80-247-2333-4
8. LEMEŠOVÁ, M. *Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania*. Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. Bratislava: Iris, 2012. s. 136 – 147
9. MANGNALL, J, YURKOVICH, E. A Literature Review of Deliberate Self-Harm. *Psychiatric Care*. [online]. 2008, vol. 44, no. 3. [cit. 2013-09-10] Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/200767612/141AC91E7156DD05421/2?accountid=17229>>
10. NIXON, M. K., CLOUTIER, P., JANSSON, S. M. Nonsuicidal self-harm in youth: a population-based survey. *Canadian Medical Association Journal Staff*. [online]. 2008. vol. 29. no. 3. s. 306–312. [cit. 2013-08-09] Dostupné z: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2211340/>>
11. ROSS, S., HEATH, N. A study of the frequency of self-mutilation in a community sample of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*. [online]. 2002. vol. 31, no.1, s. 67-78. [cit.2013-09-11]. Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/204647990/141AC937982202740E1/4?accountid=17229>>
12. SAXE, G., CHAWLA, N., VAN DER KOLK, B. Self-destructive behavior in patients with dissociative disorders *Suicide and Life-Threatening Behavior*. [online]. 2002, vol. 32, no. 3, s. 313-321. [cit.2013-08-08]. Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/89155287/141AC95402C3FCC7094/1?accountid=17229>>
13. ŠPATENKOVÁ, N. a kol. *Krízová intervence v praxi*. Praha : Grada. 1. vyd. 2004.
14. TOMÁNEK, P. Otázka suicidality v súčasnej rodine. *Disputationes scientificae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. 2013, roč. 13, č. 3., s. 32 – 45.

Kontaktné údaje

Mgr. Štefánia Ferková, PhD.
 Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Ústav pedagogických vied a štúdií
 Račianska 59, 813 34 Bratislava
 +421 910/163 981
 email: ferkova@fedu.uniba.sk

OD DICHOTÓMIE K INTEGRÁCII. AKTUÁLNE SMEROVANIE CEZ PERSPEKTÍVU VYBRANÝCH TEÓRIÍ

FROM DICHOTOMY TO INTEGRATION. ACTUAL TREND THROUGH THE PERSPECTIVE OF SELECTED THEORIES

Michal Čerešník

Abstrakt

V príspevku reflektujeme aktuálne smerovanie psychologickéj vedy primárne zameranej na poznávanie osobnosti človeka. Súčasné trendy v psychológii sú charakteristické snahou o tvorbu integratívnych superteórií, ktoré by nezohľadňovali len statickú osobnostnú štruktúru, ale aj dynamizmus v podobe konkrétneho správania človeka v konkrétnom kontexte, ale i v podobe subjektívneho uchopenia vlastného životného príbehu. Výberom niektorých poznatkov reagujeme v príspevku na tieto snahy. Prezentujeme špecifickú predstavu o nutnosti posunu chápania človeka v integratívnych modeloch, pričom dôraz nekladíme na to, aby sme vyčerpali myšlienkové odkazy všetkých teórií, ale aby sme predstavili princíp uvedený v názve príspevku, tzn. od dichotómie k integrácii.

Kľúčové slová: *dichotómia, integrácia, osobnosť*

Abstract

In our contribution we reflect the actual trend of the psychological science which is primary focused on the exploring the human personality. Present trends in psychology are characterized through the effort to create the integrative supertheories, which can reflect not only the static personality structure, but also the dynamics in the form of the concrete behavior of the humans in the concrete context and in the form of the subjective interpretation of the own narration. Through the selection of some of the facts we react on these efforts. We present the specific concept about the change in the humans understanding in the integrative models. We don't accentuate the involvement of the content of all theories. We are focused on the presentation of the principle which is stated in the name of the contribution, it means from dichotomy to integration.

Key words: *dichotomy, integration, personality*

1 DICHOTÓMIE AKO SNAHA UCHOPÍŤ KOMPLEXNÝ SVET

My, ľudia, sa snažíme pochopiť a štrukturovať svet okolo nás spôsobom, ktorý by bol pre nás zrozumiteľný. Dodávame mu charakter zmysluplnosti, ktorá je v ideálnom prípade dôsledkom našich rozhodnutí a vplyvov, ktoré na seba nechávame pôsobiť. Na začiatku nášho života sme otvorení širokému podnetovému poľu, novým informáciám a skúsenostiam, ktoré usporadúvame do, pre nás, jasne čitateľných informačných a behaviorálnych vzorcov. Tieto vzorce sa pre nás stávajú subjektívnym rámcom, ktorý netreba neustále podrobovať kontrole, pretože je to príliš unavujúce a stojí to veľa času. Takže, aby sme sa rýchlo orientovali v sebe a v dianí okolo nás, využívame zjednodušené automatizované spôsoby reagovania založené väčšinou na konfrontáciách menšieho počtu alternatív, čo nakoniec vyplýva z obmedzenej kapacity pozornosti, pamäti, ale aj racionality.

V bežnom živote sme my, ľudia, redukcionistami, ktorí sa najlepšie cítia v situácii *bud'-alebo*. Uvedomujem si, že čierno-biele videnie sveta je typické skôr pre pubescentnú a adolescentnú

populáciu (prípadne populáciu s depresívnou symptomatológiou) a v dospelosti by naše myslenie malo byť komplexné a holistické. Ale povedzme si pravdu, že ide skôr o ideálny stav ako o deskripciu skutočnosti. I keď nepopieram individuálne a situačné záchvevy vhl'adu na nás samých/ samé v sociálnom poli.

Zjednodušovanie, napríklad prostredníctvom dichotómií, nie je len problém laických psychológov/ psychologičiek (to znamená všetkých ľudí mimo odboru psychológia a príbuzných odborov). Aj v seriózných psychologických príspevkoch a teóriách sa často stretávame s dichotómiami, pričom nie vždy je úplne jasne a konštruktívne riešený rozpor, resp. odlišnosť medzi nimi.

Možno trochu nesystematicky by som na začiatku spomenul klasické Eysenckovo delenie temperamentových typov pomocou ortogonálneho usporiadania dvoch známych premenných – extravergia-introverzia a emočná stabilita-labilita, ktoré sú mimochodom dichotómiami. Nie je výnimkou, že sa človek prostredníctvom EOD (Eysenckovho osobnostného dotazníka) nevie definovať ako jednoznačný temperamentový typ. Výsledkom môže byť hraničné umiestnenie medzi flegmatikom a melancholikom, resp. medzi cholerikom a sangvinikom. To vysvetľuje dimenzia emočnej stability, v ktorej sa človek nevie jednoznačne charakterizovať. Zaujímavejšie sú však hraničné umiestnenia medzi flegmatikom a sangvinikom, resp. melancholikom a cholerikom, pri ktorých sa človek nevie rozhodnúť o svojom spoločenskom naladení. Ak obe premenné považujeme za superfaktory, ktorých jednotlivé póly sú navzájom nezlučiteľné, potom sa dostávame k úvahe, ako je možné, že existuje možnosť ich súčasnej koexistencie v jednej osobnosti. Čiastočnou odpoveďou by mohla snáď byť Jungova konceptualizácia extravenzie a introverzie ako osobných nastavení vo väčšine situácií (a nie ako nemenného a absolútneho stavu). Analogicky by sme mohli situačný kontext aplikovať aj na faktor emočnej stability-lability. To však nevysvetľuje individuálnu neschopnosť sebadefinície v týchto premenných prostredníctvom EOD.

Junga by sme tiež mohli považovať za vyznávača dichotómií. Okrem dobre známeho autorstva extravenzie a introverzie v modernej psychológii, ktoré som už spomínal, pracoval aj s ďalšími kontradiktórnymi premennými. Napríklad zmysly – intuícia, myslenie – city, vnímanie – usudzovanie. Atraktivita jeho myšlienok je nepochybná, keďže sa spomínané dichotómie objavujú v súčasnosti vo veľmi populárnej diagnostickej metóde MBTI – *Myers-Briggs Type Indicator*, ktorá bola preložená do 21 jazykov (aktuálne je u nás známa jej moderná modifikácia pod názvom Dotazník typológie osobnosti GPoP – *Golden Profiler of Personality*).

Freud, „veľký otec“ psychologickej symboliky, rád pracoval, podobne ako „vytúžený korunný princ“ psychoanalýzy, Jung, s gréckymi myšlienkovými odkazmi, ktoré mali veľký vplyv na formulovanie dvoch základných motivačných síl človeka (zase dichotómia). Thanatos a Eros. Dovolím si uviesť toto poradie. Freud totiž pojem Eros v starogréckej platónovskej interpretácii¹ vo väčšej časti svojho diela nepoužíval a bol presvedčený o tom, že cieľom života je smrť - ovládanie Thanatom. V konfrontácii s vojnovými neurotikmi, s ktorými sa stretával po prvej svetovej vojne však musel pripustiť, že „*plne uspokojené libido vedie prostredníctvom inštinktu smrti k sebadeštrukcii. A tak Eros – duch života – zachraňuje libido pred zánikom v rozpore so sebou samým.*“ (May, 2005, str. 73) Existenciu človeka teda začal vnímať ako boj medzi životom a smrťou.

¹ Z množstva núkajúcich sa denotátov vyberáme: Eros je vnútorné formovanie, odhaľovanie jedinečnosti, spájanie sa s touto formou; sila, ktorá dáva zmysel rôznorodosti, formuje a integruje; večné skúšanie, hľadanie krásy, pravdy a dobra (May, 2005).

Slávny, ale často opomínaný, pokračovateľ hlbinej psychológie na Slovensku, Leopold Szondi, rozpracoval v anankológii – analýze osudu – systém kontrárnych párov, ktoré podľa neho tvoria základnú štruktúru Ja:

- I. Všemoc – bezmoc,
- II. Duch – príroda,
- III. Nevedomé – vedomé,
- IV. Svet subjektu – svet objektu,
- V. Ženstvo – mužstvo.

Szondiho pohľad je integrujúci. To, čo si načítal ako možné koncepcie Ja, sa snaží akceptovať ako našu (ľudskú) duševnú skutočnosť, ktorú chápe ako „*projekciu kolektívnych procesov z nevedomia*“ (Szondi, 2009, str.14).

Podobne ako v Szondiho koncepcii vystavanej na piatich protikladných dichotómnych kvalitách sa s päťicou osobnostných premenných stretávame aj populárnej teórii osobnosti známej ako Veľká päťka alebo Big Five. Téza, na ktorej táto koncepcia stojí, znie asi takto: na poznanie osobnosti človeka nám stačí päť faktorov s dichotomickým ladením. Akronym OCEAN pomenúva tieto premenné a implicitne v sebe zahŕňa odkaz o ich dvojpolovom rozložení. Ide o tieto premenné:

- I. Openness to experience (otvorenosť ku skúsenosti),
- II. Conscientiousness (svedomitosť),
- III. Extraversion (extraverzia),
- IV. Agreeableness (prívetivosť),
- V. Neuroticism (neuroticizmus).

Aby sme sa vedeli charakterizovať, stačí si zobrať, napríklad slovenskú alebo českú, príručku k dotazníku Big Five a dočítame sa, akí/ aké sme, keď skórujeme vysoko alebo nízko v jednotlivých premenných.

Naše snahy hľadať základné osobnostné štruktúry sú veľmi staré. V prípade Veľkej päťky ide o najmenej 50-60 rokov, pri akceptácii Allportovej lexikálnej analýzy ako vstupného kroku, približne 80 rokov. Neprekvapuje, že za ten čas sa našli takí, ktorí identifikovali jeden (napr. Hofstee, Berge, Hendriks, 1998 in Hofstee, 2000), resp. dva superfaktory osobnosti (napr. Digman, 1997 in Hofstee, 2000), ktoré boli viazané na kompetenciu, sociálne prispôsobenie, či rodovú rolu. Posledný zmienený superfaktor (rodovosť), resp. mužsko-ženská polarita je predmetom záujmu mnohých vedeckých i kultúrnych diel.

Ako píše May (2005, str. 102), „*existencia mužského a ženského fenoménu z ontologického hľadiska je jedným z vyjadrení základnej polarity celého sveta*“. Problematika rodovosti, odlišností mužov a žien, vzťahov medzi nimi je predmetom mnohých oblastí: literatúry a umenia vo všeobecnosti, politiky, ekonomiky, atď. Odráža sa v kultúrnych odkazoch a myšlienkových smeroch ako androcentrismus, feminizmy, esencializmus a pod.

Povedať, že muži a ženy nie sú rozdielni/ rozdielne by bolo naivné a preceňovanie tohto faktu zasa nezodpovedné. Medzi mužmi a ženami existujú rozdiely, nie nevyhnutne biologickej povahy. Títo ľudia v dvoch rodoch sa okrem pohlavia líšia stavbou a muskulatúrou postavy, ktorá je dôležitá z hľadiska rozmnožovania, odlišne rozvinutým neokortexom súvisiacim s odlišnou špecializáciou na každodenné úlohy. Títo ľudia boli socializovaní odlišne, aj keď celkom určite nemožno plne súhlasiť napr. s Eriksonom (2002) a výsledkami jeho pozorovaní, na základe ktorých konštatuje, že chlapci stavajú veže a dievčatá sa hrajú s interiéromi. Jednoducho povedané, ženy a muži majú predprogramované zažitie iných

životných skúseností, ktoré sa v sociálno-psychologickej rovine prejaví ako dichotomizmus expresivita versus inštrumentalita². Generalizovane, naplneným socio-kultúrnym očakávaním je žena zameraná na iných, na emócie, na tvorbu zázemia a muž orientovaný na seba, na výkon, na tvorbu (od sexuálneho zmyslu až po umelecký) so všetkými psychologickými implikáciami. Dost' dlho sme predpokladali, že ženskosť ženy a mužskosť muža sú žiadané a zdravé. Ukazuje sa však, že tento predpoklad má svoje nedostatky. Súčasná, stále prebiehajúca, emancipácia žien a mužská „metrosexualizácia“ naznačujú to, čo bolo jasné už starovekým Grékom. Človek nie je muž a nie je ani žena. Človek je muž a je aj žena. V psychologickom zmysle určite áno. Už v roku 1975 Bem predpokladala, že androgýnia³ sa stane novým štandardom zdravia a mnoho výskumov⁴ naznačuje, že zmiešavanie rodových rolí, resp. situačná flexibilita rodovosti prispieva napr. k zvýšeniu sebaúcty a sebahodnoty, zvýšeniu sociálnej efektívnosti.

Pri všeobecných otázkach psychológie sa tiež môžeme venovať problému dichotómie. Čo je predmetom psychológie ako vedy? Prežívanie a(!) správanie. Podľa všeobecne akceptovaného definovania predmetu psychológie je teda človek dvojedinou bytosťou, ktorú možno rozdeliť na to, čo nevidíme a to, čo vidíme. Človek je teda suma hypotetických vysvetľujúcich pojmov a vonkajších prejavov. Tento odkaz všeobecnej psychológie sa prenáša aj do psychológie osobnosti, kde vieme jasne určiť rozdiel medzi črtou a vlastnosťou, jasne vediac, že črty môžeme odvodzovať len zo správania človeka (teda vlastností). Podobné implikácie vedú aj k psychodiagnostike, poradenskej psychológii, psychoterapii, klinickej psychológii, ktoré pracujú s obojstrannou hypotézou o ovplyvňovaní prežívania správaním a správania prežívaním. Keď chceme u človeka navodiť zmenu (alebo skôr ak on sám túži po zmene), pracujeme s jeho prežívaním a dúfame v nový zážitok, ktorý ovplyvní budúce správanie. Alebo naopak, nacvičíme s ním nové spôsoby správania a dúfame, že ich častým opakovaním sa zmení jeho prežívanie.

2 INTEGRÁCIA AKO NEVYHNUTNÝ POSUN PRI POZNÁVANÍ ČLOVEKA

V posledných desaťročiach sa aj u nás, na Slovensku, začínajú ozývať silné hlasy proti disociácii človeka medzi prežívanie a správanie. Niektorí autori sa domnievajú, že reforma psychológie stojí na zmene jej predmetu, ktorý mal byť jeden a ktorým by mala byť sebaregulácia (napr. Kováč) alebo sebariadenie (Komárik).

V menovaní dichotómií v psychológii, resp. v človeku by sa dalo veľa písať. Naše vedomie je, zdá sa, takto nastavené. Jednoduchosť má svoje opodstatnenie. Ale ako možno implicitne tušiť v texte, tento spôsob existencie má jeden háčik. A tým je fragmentácia. Niektorí autori si ju naplno uvedomovali. Napríklad Rogers. Jedna z dostačujúcich podmienok, ktoré vymedzil, kongruencia, tzn. súlad medzi prežívaním a správaním, je túžobným volaním po integrácii, ktorá však ostala, v zmysle teoretických téz, pre humanistických/ humanistické psychológov/ psychologičky, tušenou možnosťou.

² Môžeme použiť aj odlišné termíny na zvýraznenie týchto rozdielov, ich sémantický význam bude však rovnaký. Napr. Hofstede a kol. (1998): ego enhancement vs. relation enhancement, Conway (2000): communality vs. agency; Ward (2000): potreba afiliácie vs. potreba výkonu

³ Androgýniou myslíme psychologický jav, ktorý znamená mnohorakosť, tvárnosť a splývanie mužských a ženských atribútov nezávisle na pohlaví v osobnostných črtách, správaní, spôsobe vnímania sveta (Lorenzi – Cioldi, 1996; Bačová, 2000; Kusá, 2001)

⁴ Prehľad výskumov pozri napr. Čerešník (2011)

Nutnosť integrácie je jasne čitateľná v dielach moderných integratívnych existencialistov/existencialičiek. Tento smer stojí na troch základných tézach:

- I. Človek sa nachádza medzi slobodou a obmedzením.
- II. Strach zo slobody alebo z obmedzenia spôsobuje dysfunkčnosť, extrémizmus, polarizáciu.
- III. Integrácia polarít človeka posilňuje. (Schneider, May, 2005)

Z uvedeného vyplýva nasledovné:

- I. Ľudská psychika je charakteristická zužujúco-rozširujúcim⁵ kontinuum; kedy medzi sebou bojujú vôľa, tvorivosť, expresivita a obmedzenia (napr. sociálne normy, smrť).
- II. Človek urobí všetko preto, aby sa vyhol zužujúcej alebo rozširujúcej polarite, ktorej sa bojí (vrátane sebadeštrukcie).
- III. Integrovaný životný štýl je charakteristický zvýšenou citlivosťou, flexibilitou a schopnosťou voľby.

Existencialistickú predstavu o integrácii snád' najlepšie predstaví tvrdenie Merleau-Pontyho (1962, str.518 in Schneider, May, 2005): „*Nie sme ani slobodní, ani determinovaní, ani sme nestvorili sami seba, ani nás neupravili podľa cudzích predstáv, ale sme nerozpleiteľnou zmiešaninou – a to je práve ten problém, s ktorým sa máme vysporiadať.*“

Podobný názor zastáva i Exupéry (1998), ktorý píše o tom, že sloboda neexistuje bez násilia. Ďalej píše, že by bolo nesprávne domnievať sa, že v živote funguje ako dominantný faktor sloboda alebo násilie samostatne. Rovnako by bolo nesprávne hovoriť o tom, že ich pôsobenie je rozdelené na polovicu.

Bačová (1999) zasa píše o zjednotení človeka a kontextu a tvrdí, že „*osoba a text sú to isté, okrem toho, že osoba je odlišná od textu tým, že je to ľudská bytosť*“ (tamže, str. 19). Človeka a text teda nemožno oddeliť. Nejestvujú separátne od seba, niečo mimo osobu a niečo vnútri osoby.

3 ZÁVER

Integračné snahy sú teda veľmi silné. Čím väčšími budeme akceptovať protiklady a ich nevyhnutnosť, „*tým lepšie budeme chápať univerzálnu štruktúru reality a žiť podľa nej.*“ (May, 2005, str. 161)

Preto je diagnostika poznávaním aktuálnej situácie človeka vyznačujúcou sa množstvom protirečení a súčasne je osobne zmysluplná a integrujúca. Preto má diagnostika relatívne malú predikčnú silu. Preto sú superfaktory osobnosti ako extravergia, psychotizmus, svedomitosť, či prívetivosť niečím, čo môže hypoteticky existovať ako súčasť našej osobnosti a prejavovať sa v našom správaní, ale súčasne sa nevyhne sa môže meniť vplyvom životných skúseností.

Preto Thanatos nebude existovať bez Erosa, anima bez animy, muž bez ženy, sloboda bez obmedzení, láska bez nenávisti. „*Pre vedomie je princíp buď-alebo deštruktívny, ako aj konštruktívny. Bez boja niet vedomia.*“ (May, 2005, str. 126)

Potrebuje boj. Potrebuje most. Ja je most, Ja je „*pontifex oppositorum*“ (Szondi, 2009, str.17), preklenujúca inštancia, ktorá organizuje, rozdeľuje, socializuje, sublimuje, individualizuje, humanizuje. Je spojením medzi Bohom a človekom, rozdeľovač moci,

⁵ Zúženie by sme mohli popísať ako zameranie na seba a rozširovanie ako zameranie na iných.

prepojením medzi duchom a pudovou prirodzenosťou, mnohonásobný rádius, na póloch ktorého stoja vedomé a nevedomé, uvedomovateľ, sprostredkovateľ medzi objektom a subjektom, obojpohlavná bytosť v nás snažiaca sa o dokonalosť. Integrované Ja, to je náš osud.

Použitá literatúra

1. BAČOVÁ, V. Človek ako muž a človek ako žena v psychologickom bádání. In *Súčasnosť a perspektívy psychológie na Slovensku*. Košice: Katedra psychológie FF PU, 1999. CD ROM.
2. BAČOVÁ, V. *Osobná identita – Od komponentov psychiky k textualite*. Prešov: FFPU, 2000. CD ROM.
3. CONWAY, M. On sex roles and representations of emotional experience: masculinity, femininity, and emotional awareness. In *Sex roles: A Journal of Research*, 2000, Vol. 43, No. 9-10, pp. 687-698. ISSN 0360-0025.
4. ČEREŠNÍK, M. *O mužoch a o ženách. Psychologický pohľad na problematiku rodu*. Nitra, PF UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-874-0.
5. ERIKSON, H.E. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
6. EXUPÉRY, A.S. *Citadela*. Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-286-1.
7. HOFSTEE, W.K.B. Osobnosti. In Výrost, J., Ruisel, I. (eds.) *Kapitoly zo psychológie osobnosti*. Bratislava: Veda, 2000. ISBN 80-224-0622-8.
8. HOFSTEDE, G. a kol. *Masculinity and femininity, the raboo dimension of national cultures*. London: Sage Publications, Inc., 1998. ISBN 0-7691-1029-8.
9. KUSÁ, D. Psychologická androgýnia – evergreen v chápaní maskulinity – femininity?. In *Psychologie pro třetí tisíciletí*. Praha: Testcentrum, 2000, pp. 129-130. ISBN 80-86471-04-7.
10. LORENZI-CIOLDI, F. Psychological androgyny: A concept in search of lesser substance. Toward the understanding of the transformation of a social representation. In *Journal of the theory of social behaviour*, 1996, Vol. 26, No. 2, p. 137-155. ISSN 0021-8308.
11. MAY, R. *Láska a vůle*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0987-7.
12. SCHNEIDER, K.J., MAY, R. *Psychológia existencie*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-1052-2.
13. SZONDI, L. *Člověk a osud*. Ústí nad Orlicí, PIPEX, 2009. ISBN 978-80-903991-2-9.
14. WARD, C.A. Models and Measurements of Psychological Androgyny: A Cross-Cultural Extension of Theory and Research. In *Sex roles: A Journal of Research*, 2000, Vol. 43, No. 7-8, pp. 529-552. ISSN 0360-0025.

Kontaktné údaje

PhDr. Michal Čerešník, PhD.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 94974 Nitra

Tel: +421 37 6408 289

email: mceresnik@ukf.sk

VYUŽÍVÁNÍ POJMOVÝCH MAP V EDUKACI

USING CONCEPT MAPS IN EDUCATION

Petra Vaňková

Abstrakt

Tento článek se zaměřuje na pojmové mapy jako didaktický prostředek ve vzdělávání v závislosti na stupních řízení tvorby pojmové mapy. Základem teoretických východiskem studie byla zvolena pojmová mapa dle J. D. Novaka. Práce se zaměřuje se na možnosti využívání tohoto druhu grafických organizérů v edukačním procesu z pohledu učitele a studenta i jejich implementaci do výuky. Ukazuje začlenění pojmových map na nízkém stupni řízení tvorby pojmové mapy do edukace.

Klíčová slova: *pojmová mapa, didaktický prostředek, strukturace vědomostí*

Abstract

This article indicates hierarchical concept maps, interpreted by J. D. Novak, as a didactic tool in education depended on the levels of control. It focuses on the possibilities of using this kind of graphic organizers in the educational process from the perspective of teachers and pupils and their implementation in teaching. It shows the integration of concept map on a low level of direction to students' education.

Key words: *concept map, didactic tool, knowledge structuring*

1 POJMOVÁ MAPA

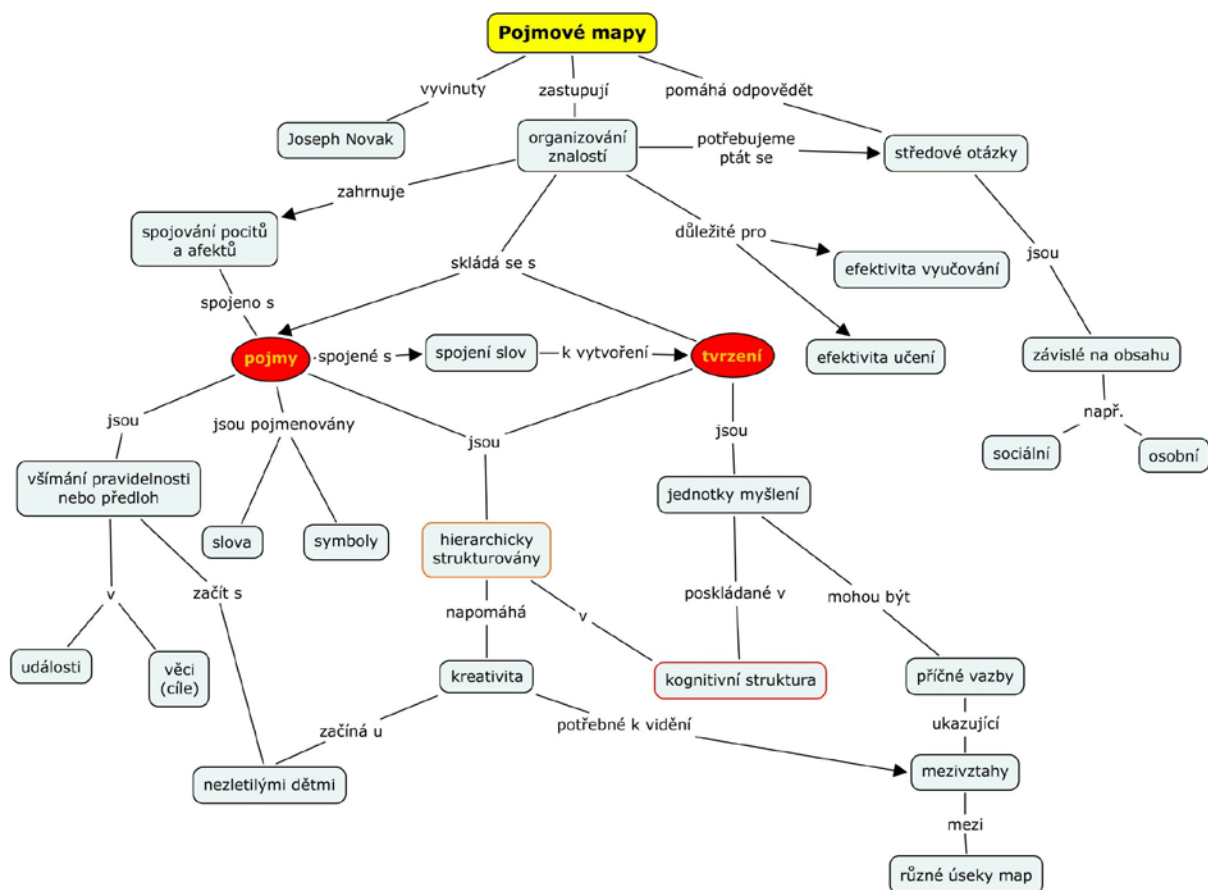
Hlavním klíčovým konceptem, ze kterého vychází pojmové mapování je teorie subsumpce představená Davidem Ausubelem (1960). Všechny poznatky uložené v paměti člověka se uchovávají v uspořádaném tvaru. Každá nová informace získaná procesem učení se ukládá na určité místo v existující struktuře. Při edukaci je nutné zajistit, aby tato nová informace byla uložena na správné místo, tedy patřičně subsumována. Princip začleňování nových poznatků do stávající struktury vědomostí je závislý na tzv. předorganizátorech (advance organizer). Ty představují soubor pojmů, myšlenek, popřípadě obrazců, které učící se žák zná a operuje s nimi před dalším vlastním procesem učení.

Pro usnadnění subsumpce nových poznatků se využívají organizéry, které interpretují nové informace v různých podobách. Teorii hierarchických struktur na základě grafických organizérů rozvíjel J. D. Novak s kolegou D. Gowinem (1984). Definovali pojmové mapy jako hierarchické struktury složené s pojmů a vztahů mezi nimi.

Již více než 30 let se odborníci zabývají metodou pojmového mapování. Mnoho odborných článků a statí je uveřejněno na webových stránkách Institute for Human & Machine Cognition¹ (Florida, USA). Často se vyskytují články v odborných časopisech. Od 1/2012 do 9/2013 se v databázi ERIC² představuje 122 článků orientující se na pojmové mapy a vzdělávání. Za posledních pět let se ve stejné databázi objevuje přes 440 článků na danou tematiku.

¹ <http://cmap.ihmc.us/>

² <http://eric.ed.gov/>



Empirické výzkumy se orientují na implementaci pojmových map do edukace, zlepšení či zhoršení výsledků v testech dle typu, způsobu a stupně studia. Zjišťují navyšování slovní zásoby, změny formy výuky v odklonu od frontálního vyučování k individuálnímu či skupinovému učení s prvky konstruktivismu. Studie sledují pojmové mapy z hlediska formulace, hledání a řešení problému, strukturování poznatků a jejich opětovné analýze, plánování a hodnocení. V České republice se pojmovými mapami zabývá např. J. Mašek (2010), či S. Bendl (2010), každý rozpracovává tematiku pojmového mapování odlišným směrem.

Obr. 1. Představení pojmové mapy dle překladu z cmap.ihmc.us

Z hlediska vyučovacího procesu lze za didaktické prostředky považovat každou entitu, která pomáhá stanovení a naplňování cílů edukačního procesu. Jsou charakterizovány jako nástroje k řízení a regulaci vyučovacího procesu. Pojmové mapy se ve výuce využívají jako didaktický prostředek třemi hlavními způsoby: pasivním přejímáním a předáváním pojmové mapy (pojmové mapy jsou vytvářeny i jako studijní materiály, prvním systematickým materiálem byl J. D. Novakem představen *The World of Science*), aktivní tvorbou pojmové mapy dle stupně řízení či hodnocení pojmové mapy a to v různých fázích vyučovacího procesu.

Pojmovou mapu lze tvořit jak na papír, tak s použitím specifického i nespecifického softwaru. Při vytváření pojmové mapy na papír není možné přeskupovat pojmy dle potřeby a neustálé přepisování značně zpomaluje samotnou tvorbu pojmové mapy, stejně jako brzdí myšlenkové procesy. Práce se softwarem umožňuje neomezený přesun pojmů po ploše aplikace. Navíc oproti papíru aplikace většinou neomezuje konečným prostorem plochy, kde má být pojmová mapa vytvořena. Existuje řada aplikací, které se orientují na tvorbu pojmových map. Jednou z nejčastěji citovaných je CmapTools³ v současnosti ve verzi 5.05.01.

³ Program je poskytovaný pro různé operační systémy a 17 jazycích na <http://cmap.ihmc.us/download/>

1.1 Stupně řízení tvorby pojmové mapy

Stupně řízení tvorby pojmové mapy poukazují na způsob, jakým je pojmová mapa využita v edukačním procesu a nakolik je vyučující zainteresovaný do pojmového mapování. Při vysokém stupni řízení jsou studentům poskytovány strukturální prvky pojmové mapy (pojmy, spojovací čáry, vztahy, kostra pojmové mapy, hierarchie). Doplnění pojmů (popřípadě vztahů) do pojmové mapy (z angl. fill-in-the-map) je příkladem nejvyššího stupně řízení. Se snižujícím množstvím zadávaných strukturálních prvků mapy se přenáší iniciativa z vyučujícího na žáka. Nízký stupeň řízení neposkytuje žádné připravené hodnoty (pojmy, vztahy, struktura nebo kostra či hierarchie mapy) a pojmová mapa je tvořena z textu či cílové otázky (focus question), tím umožňuje realizaci vlastní představy, idejí a znalostí zastoupené pojmovou mapou.

Pojmová mapa vytvářená prostřednictvím nejnižšího stupně řízení ukazuje:

- orientaci studenta v dané problematice, včetně hloubky zainteresovanosti,
- pochopení daného tématu,
- strukturu poznatků a myšlenkových procesů studenta.

Tvorba pojmové mapy na nízkém stupni řízení představuje vizualizaci vědomostí daného studenta, rozvíjí jeho pohled a rozhled na problematiku, či téma, umožňuje vidět individuální přístup studenta ku čivu nebo řešení zadaného problému a zároveň odhalit vědomostní propad, či chybné struktury informací.

2 POJMOVÉ MAPY VE VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ

Zapojení pojmových map do vzdělávání studentů 1. ročníku bakalářského studia probíhá ve dvou stupních implementace. První stupeň implementace se orientuje na představení metody pojmového mapování, zajištění techniky vytváření pojmové mapy a vlastní zkušenost s tvorbou pojmové mapy. Cílem úkolu bylo zajistit dovednost studentů vytvořit pojmovou mapu dle zadání a zjistit prekoncepty, se kterými studenti vstupují do studia předmětu Úvod do architektury počítačů. Studenti měli na výběr libovolné prostředí pro přípravu pojmové mapy, nemuseli však využít žádného softwaru pro přípravu pojmové mapy.

Druhý stupeň implementace sleduje posun ve vytváření pojmové mapy, rozvoj techniky tvorby hierarchické pojmové mapy, zjišťuje míru implementace a rozvoj vědomostí v oblasti architektury počítačů.

2.1 První seznámení s pojmovými mapami

V rámci bakalářského studia oboru Informační a komunikační technologie ve vzdělávání byly pojmové mapy zapojeny do výuky předmětu Úvod do architektury počítačů realizovaného v prvním semestru akademického roku 2013/2014. Studenti byli provedeni metodikou tvorby pojmové mapy v pěti krocích na základě stanovené cílové otázky (focus question):

- stanovení hlavního pojmu nebo pojmů,
- generování pojmů,
- uspořádání pojmů do logických skupin a základní hierarchie,
- vytvoření vztahů (vertikálních, horizontálních, křížných),
- kontrola pojmové mapy vzhledem k cílové otázce.

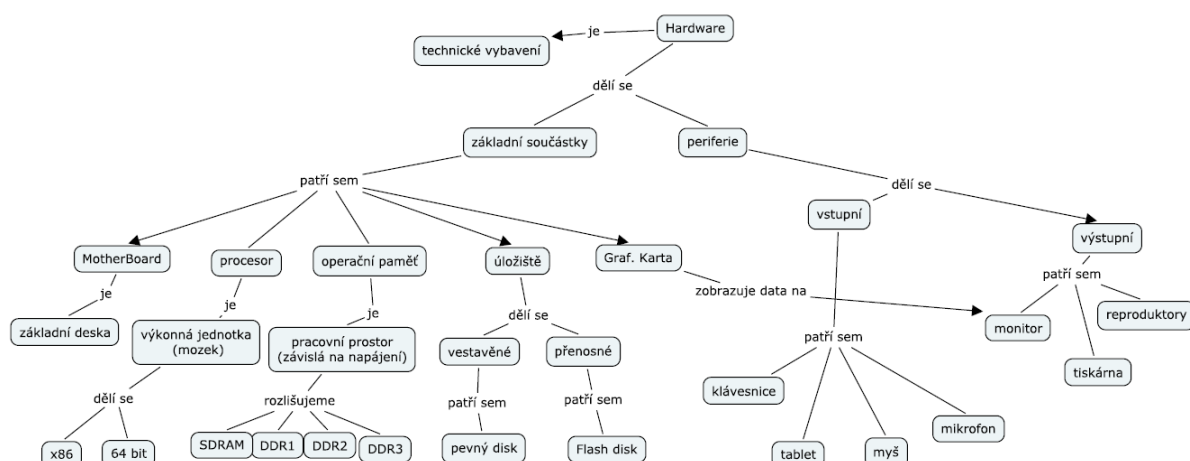
Studentům bylo představeno hierarchické uspořádání pojmové mapy dle J. D. Novaka, které umožňuje sledovat míru abstrakce (čím je pojem abstraktnější, tím je více pravděpodobné, že bude umístěn ve vyšším hierarchickém stupni; naopak konkrétní příklady se umisťují v nižších částech pojmové mapy), obecnosti (od obecných pojmů k pojmům konkrétním) a důležitosti (pojmy jsou řazeny v hierarchické struktuře od nejdůležitějších po nejméně důležité).

Po představení pojmového mapování přistoupili studenti k vytváření vlastní pojmové mapy dle cílové otázky: „Co znamená pojem HARDWARE, který se vztahuje k informačním a komunikačním technologiím?“ Studenti nebyli omezováni výběrem prostředí, ve kterém pojmovou mapu tvoří, počtem pojmů ani stanovenou kóstrou pojmové mapy. Omezení se týkalo pouze cílové otázky.

Odevzdané pojmové mapy byly hodnoceny z hlediska prvků struktury prostřednictvím hodnocení J. D. Novaka (1984). Toto hodnocení je považováno za tradiční model hodnocení pojmových map, který se zaměřuje na čtyři základní strukturální prvky mapy: tvrzení, hierarchie, křížné vztahy, příklady. Pro tyto prvky je stanoveno bodové hodnocení. Pojmová mapa s nejvyšším počtem bodů je stanovena za nejlepší pojmovou mapu. Dále bylo využito celkového pohledu na pojmovou mapu (vztahového hodnocení), kdy byly pojmové mapy posuzovány ve třech částech: odbornost, relevantní vztahy, struktura. Všechny tři klíčové faktory byly hodnoceny tradičním školním hodnocením (1-5) a doplněny komentáři v případě potřeby.

Pojmovou mapu vytvořilo 34 studentů prezenčního studia a 49 studentů kombinovaného studia. Celkem 73 studentů pro přípravu pojmové mapy použilo softwaru (nejčastěji CmapTools, dále pak Smart Idea, Bubble.us, Inspiration, kancelářské balíky, či grafické editory), ostatní studenti tvořili pojmovou mapu na papír. Šest studentů vytvořilo místo pojmové mapy myšlenkovou mapu s odlišnými vlastnostmi (dle T. Buzana). Osm pojmových map bylo kompletně hierarchicky sestaveno se všemi vztahy mezi pojmy.

Průměrně mapy obsahovaly 34 pojmů. Více než devadesát procent pojmových map se orientovalo na jednotlivé komponenty počítače, nejčastěji se vyskytovali pojmy: „vstupní zařízení“, „výstupní zařízení“, „počítač“, „periferie“. Ve většině pojmových map byl nosným pojmem volen pojem „hardware“, v 6 pojmových mapách pak se objevil pojem „počítač“ v nejvyšší v hierarchii.



Obr.1 Příklad pojmové mapy vytvořené studentem

2.2 Hodnocení pojmové mapy studenty

Studenti se na hodnocení pojmové mapy podíleli ve třech krocích. Za prvé se vyjadřovali, jestli se dříve s touto metodou strukturace vědomostí setkali. Dále se měli pokusit popsat své postřehy ze samotné tvorby pojmové mapy, popřípadě identifikovat své problémy. Ve třetím kroku pak hodnotili metodu emočně. Pro zpracování výpovědí studentů bylo využito MAXQDA ve třech samostatných celcích.

Důležitým faktorem pro obě fáze implementace bylo identifikovat, zda se studenti již s pojmovým mapováním jako metodou strukturace a hierarchizace vědomostí setkali. 62 studentů se se slovním spojením pojmová mapa ani její tvorbou v předchozím studiu neseznámilo, jedna pětina studentů naopak o pojmových mapách vyjádřila opačně, metodu znají, popřípadě s ní pracují. Avšak při podrobnějším rozboru map všech bylo zjištěno, že pouze dva z těchto studentů s pojmovou mapou opravdu pracovali a jejich představa o pojmové mapě je adekvátní s vytvořenou pojmovou strukturou. Studenti si dále vybavují jiné metody strukturace vědomostí, většinou se jedná o různé typy diagramů (např. flow chart, rodokmen). Nejčastěji pak vzpomínají myšlenkové mapy, jak jsou představovány T. Buzanem (2007). Lze konstatovat, že šest studentů aktivně pracuje s organizéry.

V druhém kroku studenti rozkrývali své postřehy s tvorbou pojmové mapy. Bylo identifikováno 7 základních shluků, které se vyskytovaly nejčastěji (popis tvorby, práce s programem, papír versus software, časový aspekt, problémy s tvorbou, tvorba bez problémů, hloubka pojmové mapy). 37% studentů se při tvorbě pojmové mapy neměli problémy a patnácti studentům přišlo vytváření pojmových map snadné. Dva studenti ostře kritizovali pojmové mapování za nepřijatelnou metodu práce s informacemi a vyjádřili své potřeby strukturovaného textu. Dalších deset studentů mělo také problémy s tvorbou pojmových map. Jejich nesnáze se vyskytly při zvládnutí vybraného softwaru, tvorby vazeb, nutnosti hierarchie, nepřehlednosti v závislosti na volbě vysokého počtu pojmů do struktury, nedostatku prostoru a nepřehlednosti. V dvanácti případech se objevoval se názor, že pojmové mapy jsou časově náročné. S celkovým pojetím pojmové mapy byli studenti spokojeni, avšak sedm jedinců se vyjádřilo, že položená cílová otázka je velmi široká a nelze na ni komplexně odpovědět tak, aby byli s vytvořenou strukturou zcela spokojeni.

Někteří studenti se vyjadřovali k práci se softwarem. Většina z nich se k práci s vybraným programem stavěla kladně s drobnými připomínkami (*„Program, který jsem použil, byl velmi jednoduchý a přehledný. Mám raději jednodušší programy, kde není přehrášel funkcí, které nevyužiji. Avšak, pár základních funkcí mi chybělo. Buď tam nejsou, nebo jsem je prostě nenašel :-). Například mi chybělo nastavení rozměrů objektů v cm, stejně tak čar.“*). Největší problém shledávali s nalezením softwaru, orientaci ve funkcích programu a vytvářením vztahů. Vytváření pojmových map bez podpory softwaru volilo 10 respondentů. 6 studentů vyzkoušelo tvořit pojmovou mapu na papír i do vybrané aplikace. Většina reakcí na přípravu pojmové mapy na papír byla negativní (*„Pojmovou mapu jsem nejdříve zkusila na papír, ale za chvíli jsem ho měla plný šipek, čar, přeškrtnutých čar a dalších věcí, které mi úkol znepřehlednily, tak jsem sáhla po programu na pojmové mapování.“*). Studentům dělал největší problém uspořádání pojmové mapy na papírem omezený prostor a její nepřehlednost v papírové podobě.

Na závěr se očekávala emoční vyjádření studentů na problematiku tvorby pojmové mapy. Osm studentů se přiklonilo k negativnímu hodnocení metody, pojmové mapování se jim nelíbí a dva z nich se přímo vyjádřili, že ani neuvažují o tom, že by danou metodu někdy v budoucnosti mohli nebo chtěli využívat (*„Mně osobně tato forma nesedí. Chybí mi více informací a občas si sám nedokážu připojit danou součást jen pomocí jednoho slovesa.“*).

Občasně se vyskytovala myšlenka, že vztahy mezi jednotlivými pojmy nejsou až tak důležité, nebo jsou překážkou v logice a přehlednosti struktury („*Informace ve stromu jsou přehledné, ale pouze do doby než se začnou spojovat jednotlivé návaznosti.*“).

57 respondentů z 83 se vyjádřilo o pojmových mapách v kladném smyslu („*V případě správně připravené a uspořádané pojmové mapy, lze mnoho věcí vysvětlit či ukázat („demonstrovat“) srozumitelnou formou.*“). Studenti považují metodu za zajímavou, názornou, přehlednou a výstižnou. Dále popisují, že pro ně mohou být pojmové mapy užitečné ke studiu a nutí k zamyšlení nad danou problematikou a díky pojmovým mapám dokáží třídit pojmy a myšlenky, navíc se objevují i názory, které podporují pojmové mapy jako nástroj prezentace vědomostí. Práce s pojmovými mapami dle studentů vyžaduje určitou praxi, cvik, či změnu uvažování. Tyto názory se objevovaly právě ve chvíli, kdy si studenti stěžovali na vysokou časovou náročnost („*Myslím si, že tvorba přehledných map vyžaduje určitou zkušenost.*“).

2.3 Další průběh

V současnosti se připravuje druhý krok implementace pojmové mapy jako didaktického prostředku ve stejném předmětu Úvod do architektury. Studenti po odevzdání pojmové mapy dostali zpětnou vazbu na jejich odevzdanou strukturu. Pojmová mapa byla hodnocena slovně ve třech složkách: struktura, odbornost, návrh na změnu. Studenti měli možnost pojmové mapy opravit.

Po dvou měsících bude sledována úspěšnost implementace. Respondenti budou zpracovávat pojmovou mapu, která bude reprezentovat hlavní myšlenku jejich zápočtové práce. Cílem je zjistit, jestli studenti jsou schopni vytvořit relevantní pojmovou mapu na konkrétní téma, pojem či konkrétní cílovou otázku. Dále studenti budou rozpracovávat pojmovou mapu na konkrétní cílovou otázku, kde bude bedlivěji sledováno, zda se respondenti z předchozí zpětné vazby na první pojmovou mapu poučili. Jako v prvním případě se budou moci studenti k pojmovému mapování vyjádřit. Jednou ze zjišťovaných výpovědí bude i faktické zjištění, zda studenti pojmovou mapu využili, či využívají v jiných souvislostech, než daném předmětu a to jak pro osobní, tak studijní rozvoj.

3 ZÁVĚR

Pojmové mapy lze ve vzdělávání využít jako didaktický prostředek, avšak je nutné počítat s určitým druhem implementace před samotným využíváním, vzhledem k tomu, že pojmové mapování není standardně využívané na nižších stupních vzdělávání.

V zimním semestru 2013/2014 probíhá implementace pojmového mapování u prvních ročníků prezenčního i kombinovaného studia oboru Informační a komunikační technologie ve vzdělávání. Klade si za cíl představit pojmové mapy jako struktury s hierarchickým uspořádáním pojmů a vztahů a implementovat je do vzdělávání studentů. V současnosti se připravuje druhá fáze implementace.

Studenti kromě samotné přípravy pojmové mapy měli možnost prezentovat své názory na metodu pojmového mapování, své předchozí zkušenosti z vizualizace vědomostí prostřednictvím organizérů a nabyté dovednosti z tvorby pojmové mapy na konkrétní cílovou otázku. Výsledky napovídají nakloněnost směrem k pojmovým mapám.

Použitá literatura

1. AUSUBEL, David. In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*. 1978, č. 48, s. 251-257.
2. AUSUBEL, David. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*. 1960, č. 51, s. 267-272.
3. BENDL, Stanislav a Hana Voňková. Pojmové mapy ve vzdělávání studentů ve výuce pedagogiky. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 1, s. 16-38.
4. BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.
5. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2004, 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8966-6.
6. JIN SOUNG, Y., MOON-HEUM, Ch. *Mining Concept Maps to Understand Students' Learning*, International Conference on Educational Data Mining (EDM'12), 2012.
7. KINCHIN, Ian. Using Concept Maps To Reveal Understanding: A Two-Tier Analysis. *School Science Review*. 2000, roč. 296, č. 81, s. 6.
8. LA VECCHIA, Loredana a Marco PEDRONI. Concept Maps as a Learning Assessment Too. *Issues in Informing Science and Information Technology* [online]. 2007, č. 4 [cit. 2013-10-27]. Dostupné z: <http://proceedings.informingscience.org/InSITE2007/IISITv4p307-312LaVe349.pdf>
9. MAŠEK, Jan a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. *Výukové využití softwarových systémů pro techniku pojmového mapování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, 97 s. ISBN 978-807-0436-318.
10. NOVAK, Joseph Donald a David GOWIN. *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press, 1984, xiv, 199 p. ISBN 05-213-1926-9.
11. NOVAK, Joseph Donald a A. J. CAÑAS, *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008, [cit. 2013-10-26], dostupné z: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
12. RAMBOUSEK, Vladimír. *Technické výukové prostředky: pracovní materiály : určeno pro posl. fak. pedagog.* 1. vyd. Praha: SPN, 1990, 150 s. ISBN 80-706-6227-1.
13. SÜMEYYE ÖZBEY, Akay, Kaya BAŞTÜRK a Selda KILIÇ. The effects of concept maps on the academic success and attitudes of 11th graders while teaching urinary system. *International Online Journal of Primary Education* [online]. 2012, roč. 1, č. 1 [cit. 2013-11-10]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534089.pdf>
14. TROCHIM, William M. K. An Introduction to Concept Mapping for Planning and Evaluation. In: *Web Center for Social Research Methods* [online] [cit. 2013-10-26]. Dostupné z: <http://www.socialresearchmethods.net/research/epp1/epp1.htm>
15. WANG-KUN, Chen a Wang PING. A Framework of Active Learning by Concept Mapping. In: *US-China Education Review* [online]. 2012 [cit. 2013-11-10]. ISSN 1548-6613. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538837.pdf>

Výzkumný záměr, projekt
GAUK (253-387)

Kontaktní údaje

Mgr. Petra Vaňková
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, KITTV
Rettigova 4 116 39 Praha 1
Tel: +420 221 900 140
email: petra.vankova@pedf.cuni.cz

BARIÉRY TVORIVOSTI A ICH PREKONÁVANIE

BARRIERS OF CREATIVITY AND OVERCOMING THEM

Zdenka Uherová

Abstrakt

Tvorivý môže byť každý človek. Rozvíjaniu tvorivosti však často bránia bariéry. Bariéry tvorivosti rozdeľujú autori, ktorí sa zaoberajú touto problematikou podľa rôznych kritérií. Často ich delia na externé a interné. V procese edukácie môžu rozvíjaniu tvorivosti študentov, ale aj učiteľov brániť viaceré bariéry ako sú napr. celková klíma, nedostatočná komunikácia a podporovanie nových myšlienok, chýbajúca motivácia, konflikty, stres a iné.

Kľúčová slova: *tvorivosť, rozvíjanie tvorivosti, bariéry tvorivosti, prekonávanie bariér tvorivosti*

Abstract

Everyone can be creative. Developing creativity is often hampered by barriers. These barriers to creativity are divided by various criteria by authors who deal with this issue. The most common apportionment is into external and internal. In the process of education the creativity of students, but also teachers can be restrained by multiple barriers such as. overall "climate", lack of communication and promotion of new ideas, lack of motivation, conflicts, stress and others.

Key words: *creativity, developing creativity, creativity barriers, overcoming barriers to creativity*

1 DEFINOVANIE POJMU BARIÉRY TVORIVOSTI

Skutočnosť, že niektorí jednotlivci sú tvorivejší ako iní, nie je spôsobená len ich skúsenosťami a ovládaním metód a techník tvorivosti, ale je to aj vďaka ich schopnosti prekonávať prekážky, bariéry alebo brzdy tvorivosti. Bariéry tvorivosti sú prekážky, ktoré v konečnom dôsledku spôsobujú, že tvorivý potenciál (jednotlivca, skupiny, spoločnosti) sa nemôže v plnej miere prejaviť a uplatniť (Fülöpová, 2006).

Ak faktory prostredia nepodporujú tvorivé výkony jednotlivcov a skupín alebo ich dokonca brzdia, takže sa tvorivý potenciál v plnej miere nemôže prejaviť, hovoríme o bariérach tvorivosti. Bariéry sú blokády, ktoré buď znemožňujú proces tvorivého myslenia a vznik inšpirácie, alebo iným spôsobom bránia, aby nové myšlienky mohli byť akceptované či implementované do reality (Szobiová, 2004).

Ako konštatuje Smékal (1996, s.11-12) bariéry tvorivosti nielen blokujú, ale naopak ju aj podporujú. Všeobecne platí, že určitá miera obtiažnosti podnecuje človeka k vyvíjaniu úsilia. Určitú úlohu tu zohrávajú aj individuálne rozdiely, keďže bolo preukázané, že ku koncu prvého roku života sa čiastočne vplyvom vrodených dispozícií a čiastočne podmienkami socializácie formujú dva základné typy vyladenia osobnosti voči prostrediu, a to: vnímanie situácií ako hrozby a ako výzvy, v terminológii osobnostnej typológie („zvládač“ – fight a „bezmocný“ – flight). Človek typu fight sa snaží bariéry prekonať, kým osobnosť typu flight rezignuje i pred veľmi ľahko zdolateľnou prekážkou. Keď sa teda hovorí o tom, že naša

tvorivosť je blokovaná bariérami, je potrebné tomu rozumieť tak, že sme boli určitými životnými udalosťami zbavení odvahy bariéry prekonávať.

1.1 Bariéry tvorivosti v školskej edukácii

Bariéry tvorivosti vyskytujúce sa v školskej edukácii vplývajú na rozvíjanie tvorivosti jednak študentov, ale dotýkajú sa aj samotných učiteľov. Ako konštatuje Torrance medzi sociálne bariéry, s ktorými sa možno stretnúť v procese edukácie patria: prílišná orientácia na úspech, perfektnosť, sankcie za kladenie otázok a exploračné formy správania, odklon od noriem správania, ostré odlišovanie práce od hry, prílišný tlak ku konformite, klíma školy alebo triedy, málo slobody, otvorenosti v komunikácii, nedostatok humoru, dynamizmu, času na rozvíjanie nápadov, málo podpory novým myšlienkam, postupom, nedostatok diskusií, prílišná opatrnosť, konflikty (Jurčová, In Ďurič, Bratská a kol. 1997).

Řehulka (1996) na základe výsledkov ankety u 56 pedagogických pracovníkov, rozoznáva v pedagogickej práci učiteľa 5 nasledujúcich bariér tvorivosti:

1. rôzne motivovaná neochota k tvorivej práci ako neschopnosť vzoprieť sa pravidlám, ktoré považujú za nesprávne alebo vyplývajú z rutiny. Ako príčiny vedúce k podliehaniu týmto bariéram označovali učitelia nedostatok odvahy, neochotu riskovať konflikty, nedôveru vo vlastný názor, ale aj pohodlnosť a lenivosť,
2. nedostatky v profesionálnej príprave,
3. nedostatky v školskom systéme,
4. určité osobnostné vlastnosti učiteľov (nechuť experimentovať a produkovať nápady), určité charakteristiky žiakov alebo tried (negatívna psychosociálna klíma, žiaci nevykazujúci pozitívnu odozvu na netradičné, nové a originálne spôsoby práce učiteľa).

Podľa uvedeného autora učitelia považovali svoju prácu za tvorivú a medzi jej úspešnosťou a tvorivosťou nachádzali priamu úmeru, čo poukázalo na skutočnosť, že faktory, ktoré možno označiť ako bariéry tvorivosti sú vlastne aj faktory neúspešnosti učiteľskej práce.

Semrád (1996) uvádza, že čo sa týka bariér tvorivosti u žiakov môže jedna z bariér tvorivosti spočívať v tom, že žiak je zameraný výhradne na získavanie dobrých známok, pretože v celkovom hodnotení je práve táto položka najdôležitejšia.

2 ROZDELENIE BARIÉR TVORIVOSTI

Viacerí autori rozdeľujú bariéry tvorivosti na vnútorné a vonkajšie alebo interné a externé. Szobiová (2004) rozdeľuje bariéry tvorivosti na:

1. *Interné* - úzkosť, strach, neochota riskovať, konvenčnosť, profesionálna rutina a šablónovitosť, obava z neúspechu, návyky v myslení, nedôvera v seba, závislosť na mienke iných.
2. *Externé* - sociálno/ekonomické, byrokracia, konformita, neprajúce medziľudské vzťahy, predsudky, tabu, nespravodlivé odmeňovanie, prílišná kontrola, zlý štýl riadenia, lipnutie na tradíciách, zdôrazňovanie kritiky.

Prokopová (1997) poukazuje na vnútorné aj vonkajšie bariéry, ktoré bránia tvorivosti medzi ktoré patrí ešte aj v súčasnosti pretrvávajúci "autoritársky" model školy s nadmernou a nezdravou orientáciou na výkon, súperenie, posudzovanie a hodnotenie žiakov, ktorý neumožňuje naplnenie tzv. podmienok konštruktívnej tvorivosti, ktorými sú psychologické bezpečie a psychologická sloboda. Jednou z ciest k tvorivej škole je "pestovanie tvorivosti", a to nielen na stránkach učebníc a skript. Študenti sa učia o tvorivosti ako o žiaducej hodnote,

tým skôr však vnímajú prípadnú netvorivú atmosféru v tom či onom predmete ako rozpor medzi "slovami a skutkami".

Tiež Königová (2007) zastáva názor, že pri rozvíjaní tvorivosti môžu existovať vnútorné aj vonkajšie bariéry, pričom k vnútorným bariéram možno priradiť vnútorné konflikty, neistotu, starosti, stres zapríčinený nedostatkom času, ale aj príliš veľký pocit zodpovednosti. Ku vonkajším bariéram patrí hlavne prostredie (hluk, nedostatok svetla), v ktorom pracujeme alebo žijeme.

Adams 1974 (podľa Tumu, 1991) vytvoril všeobecne uznávanú kategorizáciu bariér tvorivého myslenia, ktoré rozdelil do štyroch skupín:

1. percepčné bariéry
2. bariéry kultúry a prostredia
3. emočné bariéry
4. intelektové a výrazové bariéry

Podobne aj Fülöpová (2006) delí bariéry tvorivosti na:

1. *Percepčné bariéry* - bariéry vnímania môžu brániť človeku správne pochopiť informácie, ktoré potrebuje na riešenie problému alebo naopak pochopiť sám problém. Patrí sem nedokonalé vymedzenie problému, zlé vymedzenie problému, neschopnosť posudzovať problém z viacerých hľadísk, slabé využívanie všetkých zmyslov, videnie problému tak, ako iní chcú, aby sme ho videli.

2. *Bariéry kultúry a prostredia* - spoločenské prostredie a jeho kultúra môžu byť tiež prekážkou tvorivej práce. Často pretrvávajú názory, že fantázia je zbytočnosť, hravosť je len doménou detí. Vznikajú tiež otázky, či pôsobí humor stimulujúco, či je nutné vždy sa pridržať tradície alebo sa prikloniť k dynamickej zmene.

3. *Emocionálne bariéry* - pôsobia často ako brzda, najmä keď tvorivý človek kriticky skúma svoje nápady. Medzi najčastejšie emocionálne bariéry patrí strach urobiť chybu, zlyhať, riskovať, nechť preniknúť do zdanlivého chaosu, neschopnosť relaxovať. Niekedy je bariérou tiež veľká zainteresovanosť na rýchлом riešení, nereagovanie na výzvu alebo chybná predstavivosť, neschopnosť odlíšiť realitu od fantázie.

4. *Intelektové a výrazové bariéry* - intelektové bariéry vyplývajú z nedostatočných intelektových predpokladov a chybnej mentálnej taktiky. Výrazové bariéry sú prejavom neschopnosti interpretovať myšlienku niekomu, ale často aj sebe samému. Ďalšími bariérami je napríklad riešenie problému nesprávnym jazykom, použitie chybnej stratégie na riešenie problému, nevhodný jazyk na zaznamenanie myšlienky.

Existencia bariér tvorivosti dáva odpoveď na to, prečo sa tvorivosť v reálnom živote prejavuje len v obmedzenej miere. Vyčerpávajúce rozdelenie bariér tvorivosti uvádza Jurčová (In Ďurič, Bratská a kol. 1997, s. 41-43). Podľa zdroja, kde bariéry vznikajú sa bariéry tvorivosti rozdeľujú na:

A. Interné, vnútorné (subjektívne)

Týkajú sa psychologických procesov, vlastností, stavov v procese riešenia problémov. K týmto bariéram patria:

1. *Intelektové bariéry* - nepružnosť, strnulosť psychických procesov, netvorivé osobnostné zameranie. Intelektové bariéry možno deliť ďalej na:

a.) *percepčné bariéry*

- ťažkosti izolovať problém, prílišné zúženie problému, neschopnosť definovať všetky atribúty situácie, nedostatočné využívanie všetkých zmyslov pri pozorovaní a príprave, nadsadzovanie, podhodnocovanie),

b.) pamäťovo-informačné bariéry

(vyskytujú sa pri hľadaní a spracúvaní informácií relevantných riešenému problému)

- nadbytok informácií, presýtenosť nimi, strata prehľadu z prílišného množstva podrobností, nedostatok informácií, vedomostí, skúseností, stratégií riešenia problémov, neznalosť či nesprávne informácie, ignorovanie podstatných faktov, nedostatočná disponibilita (pohotovosť) pamäti, mechanicky osvojené poznatky,

c.) bariéry myslenia

(spočívajú vo využívaní len jedného druhu myslenia a nevyužívaní ďalších) - nadmerné zdôrazňovanie logického myslenia, preceňovanie kritického úsudku na úkor tvorivého myslenia, nekritické myslenie, neefektívne metódy riešenia problému, zotrvanie pri prvom nápadе, podliehanie predchádzajúcim spôsobom riešenia, ktoré sa osvedčili v minulosti no nehodia sa v novej situácii,

d.) expresívne bariéry

- neschopnosť presadiť výsledky svojej práce, neschopnosť komunikovať, verbalizovať výsledky.

2. Emocionálne - postojové bariéry:

a.) nízka sebadôvera, nedôvera vo vlastný úspech, predsudky o sebe,

b.) nedostatok odvahy, strach zo zlyhania, chýb, neúspechu, kritiky, zosmiešnenia, zneváženia, strach riskovať,

c.) perfekcionizmus, snaha o dokonalosť, vyhýbanie sa chybám,

d.) iracionálne presvedčenia.

3. Osobnostno - charakterové a motivačné bariéry:

a.) konformita ako nadmerná závislosť od mienky iných a s ňou spojené nekritické spoliehanie sa na autority,

b.) nedostatok sebadisciplíny, lenivosť, slabá vôľa, prenášanie tvorivosti do snenia,

c.) nedostatok motivácie, nedostatočné pohrúženie sa do tvorivej činnosti, nadmerné orientovanie sa na úspech a vonkajšie ocenenie.

4. Psychofyziologické bariéry:

ovplyvňujú priebeh psychických procesov, operácií. Patria tu napríklad rôzne duševné stavy, ktoré indikujú vyčerpanosť, trvalý pocit únavy, neschopnosť sústrediť sa, nedostatok vnútorného pokoja, vnútorné konflikty, neschopnosť uvoľniť sa, nedostatok adaptačných mechanizmov. Možno tu zaradiť aj stres a štýl práce.

B. Vonkajšie bariéry

1. Kulturálne - historické bariéry: prejavujúce sa prijímanými negatívnymi postojmi k novým myšlienkam v celej kultúre či historickom období (obdobie stredoveku, renesancie).

2. Psychosociálne bariéry: výrazne sa prejavujú na úrovni spoločenského vedomia v podobe noriem, názorov, postojov, hodnôt, ktoré sa prenášajú systémom vzdelávania, výchovy a kultúry na každého jednotlivca.

3. Materiálne - fyzické bariéry: tvoria nevhodné podmienky pre rozvoj tvorivosti a markantne sa ukazujú v oblasti technického rozvoja.

3 PREKONÁVANIE BARIÉR TVORIVOSTI

Ako uvádza Fülöpová (2006) k tomu, aby sme dokázali prekážky tvorivosti odstrániť, potrebujeme:

1. Poznať a presne určiť najčastejšie prekážky tvorivosti, identifikovať ich príčiny a rozoznať ich podľa prejavových znakov.
2. Odstraňovať tieto prekážky účinne a aktívne.
3. Zamedziť, aby sa opakovane prejavili, a to pasívne (vyhnúť sa problému v budúcnosti) alebo aktívne (rozvojom osobnosti, zvyšovaním vlastnej tvorivosti).

Königová (2007) dáva návod ako prekonávať bariéry tvorivosti:

- presne a jasne definovať problém, nájsť jeho skutočnú podstatu,
- presne definovať cieľ,
- zistiť, aké cesty vedú k cieľu (pokúsiť sa nájsť viacero rôznych ciest),
- overiť, či sa cieľ nedá dosiahnuť aj riešením inej úlohy,
- formulovať vo svojich predstavách konečný stav, ideál,
- zistiť, čo vadí v dosiahnutí ideálneho cieľa, aké prekážky je potrebné prekonať,
- zistiť, v čom prekážky spočívajú, čo je ich skutočnou príčinou,
- uvažovať o zmene podmienok, uvažovať o postupe urobiť niečo "presne naopak",
- neprístupovať pri riešení úplne jednoznačne, hľadať čo najviac nápadov a možností, nedržať sa len jedného smeru,
- nečakať, že sa riešenie objaví ihneď "na počkanie".

K prekonávaniu bariér tvorivosti by mohlo prispieť aj dodržiavanie zásad pre uplatňovanie tvorivosti (spracované podľa Firestiena 1994, In Szobiová, 2004, s. 340):

1. *Zachytávajte si svoje nápady kedykoľvek a kdekoľvek na ne prídete* - často prichádzame na nápady vtedy, keď sme uvoľnení a nezaobráame sa problémami, nový nápad by sme si mali okamžite zaznamenať.
2. *Dbajte na otvorenosť a prijímajte nápady* - kontrolujte svoje verbálne i neverbálne správanie v komunikácii (je výrazom postoja k tvorivosti iných).
3. *Svoj problém znovu definujte viacerými spôsobmi* - často sa totiž rieši nesprávny problém, preto si treba dávať otázku "prečo?".
4. *Hľadajte podnety na riešenie problému v iných oblastiach* - oblasti pôvodne považované za navzájom nesúvisiace sa môžu navzájom spojiť a tak priniesť riešenie.
5. *Rozvíjajte svoje návyky tvoriť* - pri zaoberaní sa problémom je potrebné rozmyšľať aj nad tým, ako by sa to dalo urobiť inak, ako možno využiť niečo, čo nemá s problémom nič spoločné, čo ak sa niečo predsa dá využiť.
6. *Oddelte svoje tvorivé myslenie od hodnotiaceho úsudku* - keď práve produkujeme nápady alebo ak ich produkuje niekto iný, netreba ich hneď kritizovať. Neodporúča sa produkovať i hodnotiť súčasne.
7. *Posudzujte svoje nápady najprv cez ich dobré a silné stránky* - po posúdení je potrebné napísať si možnosti ich realizácie. Keď sa určia problémy, ktoré sa týkajú nápadu, mali by sa formulovať ako otázka alebo úloha, a týmto spôsobom potom hľadať cesty ako tieto problémy prekonávať namiesto toho, aby sme zamietli celý nápad.
8. *Dostaňte sa za obvyklé spôsoby riešenia problému* - je potrebné si uvedomiť, že existuje veľa spôsobov na riešenie problému. Čím viac ciest na realizáciu svojho cieľa poznáme, tým viac šancí máme, aby sme ho dosiahli.
9. *Uvedomte si, že všetci sme tvoriví, ale že tvorivosť si vyžaduje prax a zdokonaľovanie a to tak, ako každá iná schopnosť*.
10. *Každý problém, s ktorým máte do činenia, vás môže niečo naučiť*.

Súčasťou rozvoja tvorivých dispozícií je tiež odstraňovanie bariér tvorivosti psychologických ako sú: rigidita, zotrvačnosť, návyky, šablónovitosť v myslení, emocionálne bariéry, ale aj sociálnych: vplyvy okolia, atmosféry. Odstraňovaniu bariér môžu napomáhať úlohy samotné, ako aj utváranie tvorivej klímy vo vyučovaní (Jurčová, In Klindová, 1990).

Podľa našich pozorovaní a zistení môžeme konštatovať, že k odstraňovaniu bariér tvorivosti je okrem iného vo vysokej miere potrebná aj motivácia k tvorivosti, ktorú často študenti, ale ani učitelia nemajú. U učiteľov je to zapríčinené aj nedostatočným finančným ohodnotením (načo sa namáhať, keď za to aj tak nič nedostanem), nechutou skúšať niečo nové. Čo sa týka študentov zistili sme, že väčšina z nich sa neprikláňa k tradičnému vyučovaniu, ale skôr k moderným, netradičným formám výučby a vo vyučovaní uprednostňuje tiež využívanie multimediálnych technológií. Možno použiť tiež interaktívne tabule, teda všetko to, čo vyučovanie spestrí, urobí ho zaujímavejším a atraktívnejším a pri učení iniciuje zapojenie viacerých zmyslov.

Použitá literatúra

1. ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: MEDIA TRADE, s.r.o. - Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.
2. FÜLÖPOVÁ, E. *Výchova k tvorivosti*. Bratislava: Nová práca, s.r.o., 2006. 132 s. ISBN 80-88929-82-2.
3. KLINDOVÁ, Ľ. a kol. *Aktivita a tvorivosť v škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 129 s. ISBN 80-08-00399-5.
4. KÖNIGOVÁ, M. *Tvorivosť. Techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7.
5. PROKOPOVÁ, A. Škola (ne)tvorivosti. In *Tvorivosť učiteľa k tvorivosti žáků*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvorivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1997. s.65-69. ISBN 80-85931-47-8.
6. ŘEHULKA, E. 1996. Psychologické bariéry tvorivosti v práci učitelů. In *Tvorivosť v práci učiteľa a žáka*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvorivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.40-41. ISBN 80-85931-23-0.
7. SEMRÁD, J. Tvorivosť žáků v hodnocení učitele. In *Tvorivosť v práci učiteľa a žáka*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvorivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.64-70. ISBN 80-85931-23-0.
8. SMÉKAL, V. Tvorivosť a škola. In *Tvorivosť v práci učiteľa a žáka*. Sborník z celostátního semináře k problematice tvorivosti v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. s.7-16. ISBN 80-85931-23-0.
9. SZOBIOVÁ, E. *Tvorivosť od záhady k poznaniu*. Bratislava: STIMUL centrum informatiky a vzdelávania FIF UK, 2004. 371 s. ISBN 80-88982-72-3.
10. TUMA, M. *Tvorivý člověk*. Bratislava: Obzor, 1991. 239 s. ISBN 80-215-0177-4.

Výzkumný záměr, projekt

KEGA 049PU-4/2012 Implementácia moderných technológií do výučby odborného cudzieho jazyka

Kontaktní údaje

PaedDr. Zdenka Uherová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania, ÚJK

Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov

Tel: 0915 900 398

email: zdenka.uherova@unipo.sk

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA
NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ ŽÁKŮ NA KONCI ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

THE LEVEL OF READING STRATEGIES OF PUPILS AT THE END OF SECONDARY SCHOOL

Dana Vicherková

Abstrakt

Úvaha o aktuálních problémech čtenářství. Výběr informací z výsledků autorského školního předvýzkumu náhodně vybraných žáků 9. tříd Moravskoslezského kraje na téma „Úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělávání“.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářská strategie, techniky výuky čtení

Abstract

Reflection upon contemporary problems of reading. Selection of information resulting from author's presurvey of randomly selected pupils of the 9th grade in Moravian-Silesian region on the topic: "The level of reading strategies of pupils at the end of secondary school."

Key words: reading literacy, reading strategies

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST OČIMA ŽÁKŮ ZŠ

Lidská kultura a civilizace se velmi rychle vyvíjí. Na mluvený projev prvních lidských civilizací navázal projev psaný (spojený zákonitě se vznikem písma), díky vynálezu knihtisku se od roku 1450 začaly šířit knihy masověji, rychleji, energičtěji. Sdělování informace v komunikaci (práce s kódem) je typickým projevem a podmínkou, životní potřebou lidské existence a evaluace. Triviálním předpokladem vzdělanosti je gramotnost lidí. Patří k projevům primární gramotnosti pouze dovednosti číst, psát a počítat? Pohlíží se právem na problém odstranění negramotnosti ve všech zemích světa dostatečně apelativně? Řadí se gramotnost mezi základní lidská práva? Stává se úroveň čtenářských dovedností nadčasovým tématem?

S dovedností číst se člověk nenarodí (elementárně číst se většinou naučíme na 1. stupni základní školy). Z výsledků mezinárodních výzkumů PISA (Programme for International Student Assessment – Programy pro mezinárodní hodnocení žáků) vyplývá, že se čeští žáci (patnáctiletí) v roce 2009 podstatně zhoršili v šetření zaměřeném na čtenářskou gramotnost. Dovednost číst je spojena s poznáváním, vzděláváním se po celý život. K problémovým textům (v šetření PISA 2009) patřily texty nesouvislé, výkladové, argumentační, popisné, instrukční (návody). Čeští žáci si také nedostatečně vedli v úlohách s otevřenými otázkami. Výzkum PISA zkoumá míru osvojení dovedností potřebných v reálném životě. Čtení není pouze jednoduchou čtenářskou strategií, při práci s textem jde o vlastní proces porozumění. Existuje mnoho autorských přístupů k třídění čtenářských strategií (např. podle způsobu čtení, podle doby (časového úseku) čtení, podle základních přístupů k učení z textu aj.).

V dovednosti číst se netestují pouze žáci, studenti, ale také dospělá veřejnost. S těmito výzkumy (s výsledky mezinárodních průzkumů čtenářství) nás ve svých knižních podobách seznamuje např. J. Trávníček (Čteme?, 2008 a Čtenáři a internauti, 2011). Češi zde vystupují jako skupina osob, která se projevuje silnou závislostí čtení na vzdělání.

V současném pohledu můžeme chápat čtenářskou gramotnost jako gramotnost funkční, úzce spojenou s jinými oblastmi lidského poznání a vědění. Chápou čeští patnáctiletí žáci správně pojem čtenářská gramotnost a dokážou ji v praktických dovednostech správně uplatňovat? Jako vyučující mateřského a cizího jazyka, která má více než dvacetiletou praxi, jsem se pokusila provést malý předvýzkum v prostředí základní školy. Vytvořila jsem dotazník určený žákům 9. tříd Moravskoslezského kraje. V náhodně vybraném vzorku 62 respondentů (žáků 9. tříd) se ve výsledcích dotazníkového šetření s tématem „Jak vnímám čtenářskou gramotnost?“ ukázalo, že nadpoloviční většina dotazovaných (53,2%) pojmu „čtenářská gramotnost“ rozumí, částečně rozumí 33,9%, zcela nerozumí 12,9%. V otázce, zda se čtenářská gramotnost projevuje průnikem do všech vyučovacích předmětů, se přiklonilo ke správné odpovědi 38,7% žáků. Pouze s výukou českého jazyka spojilo čtenářskou gramotnost 56,5% dotazovaných. Radostným zjištěním je, že 75% dotazovaných se považuje za čtenářsky gramotné, 6,5% se řadí k čtenářsky ngramotným a 17,7% dotazovaných odpovědělo nevím. Z oblasti žánrové hierarchie má 69,4% dotázaných v oblibě vtipný text. K nejčastějším důvodům, proč čtenář čte, patří čtení pro poznání, čtení pro zábavu. Pouze 5% respondentů odpovědělo, že čte, aby se naučilo myslet. Zajímavé zjištění přinesla otázka, zda si respondent ověřuje pravdivost informace v textu vyhledáváním v jiných informačních zdrojích, či nikoliv. Pouze 1% dotázaných odpovědělo kladně, 16% žáků si informaci nikdy neověřuje, 29% žáků si pravdivost informací ověřuje někdy.

Většina respondentů, která se zúčastnila výše uvedeného předvýzkumu (pomocí statistického zpracování, Studentův t-test) se považuje za čtenářsky gramotné. Mnozí žáci však nerozlišují rozdíl v chápání významu čtenářské dovednosti (umění text přečíst) a čtenářské strategie (umění textu porozumět).

Na zkušenosti z předvýzkumu vzorku žáků 9. tříd se pokusím navázat zamyšlením se nad otázkou, zda umíme správně (tedy s porozuměním) v současné době číst. Myslíte si, že jdeme čtenářsky správnou cestou?

2 UMÍ KAŽDÝ Z NÁS SPRÁVNĚ ČÍST?

Umíme dobře vnímat a zpracovávat informace? Co může správné čtení a porozumění ovlivnit?

Odpovězme si, zda rozumíme např. pojmům: nesrozumitelná slova, nejednoznačná výpověď, autorská originalita vyjadřování, formální nepřehlednost textu, nelogické řazení informací, nedostatečná názornost ve vyjadřování.

Nesrozumitelná slova jsou slova, jejichž obsahu (významu) nerozumíme. Autorskou originalitou rozumíme slova příznaková pro určitý styl autorova vyjadřování. Formální nepřehlednost textu vnímáme jako nedodržení systému (způsobu), jak autor píše. Nelogické řazení informací znamená nesrozumitelné přiřazování informací k sobě (nefunkčně, nesmyslně). Nedostatečná názornost vyjadřování je spojena s nedostatkem příkladů, spojení teorie s praxí (také a s nedostatkem vizualizačních nástrojů např. grafů, tabulek, schémat apod.).

Dokážeme rozpoznat, jakou roli v textu hraje funkční styl, zvolený slohový postup a žánr (útvár)? Čím se například liší text popularizační od textu čistě odborného? Dokážeme rozlišit prosté sdělení? Vyznáme se v úskalích administrativního stylu?

Žijeme v době zrychleného přenosu dat, informací, poznání, což vede často ke vzniku nadprodukce textů v komunikačních situacích. Kvantita textů je spojena s otázkou jejich porozumění. Stále existuje určité procento osob, kterým se nedaří čtení s porozuměním efektivně zvládnout (přes existenci mnoha technik výuky čtení). V současné době se mohou učit děti číst v 1. třídách různými metodami. Do roku 1989 učili elementaristé čtení pouze

analyticko-syntetickou metodou (slabikování). Děti se na začátku procesu čtení naučily číst slabiky, později četly celá slova (např. Mí-la má má-mu.). Další možností k metodě analyticko-syntetické je metoda genetická (hláskovací). Děti nejdříve slovo vyhláskují a posléze přečtou celé najednou (l-e-s = les). Techniky slabikovací i hláskovací používají při expozici hlásky deklamační techniky. Revoluční metodou výuky čtení s porozuměním je čtení splývavé, tzv. SFUMATO (tato technika rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, podporuje rozvoj vyjadřování přirozenou cestou, blízkou zpěvu). Různorodost volby metod dovednosti číst (ve výuce na 1. stupni ZŠ) nás vede ke konstatování známého faktu, že čtením zaktivizujeme neurony v levé sféře polokoule mozkové kůry. Můžeme také souhlasit s ověřenou informací, že čtení s porozuměním je spjato s rychlostí zpracování centrální nervové soustavy. Důležité však je, vede-li nás správně zvolená technika výuky číst ke správnému cíli, dovednosti číst s porozuměním.

3 PROČ SI ČLOVĚK NEPAMATUJE TO, CO SI PŘEČTE?

Mnohdy si nezvolíme správné čtenářské strategie k porozumění určitému textu, a proto nedokážeme správně vnímat napsaný text.

V učitelské praxi (v práci s textem) se mi osvědčilo několik kroků, které mohou pomoci efektivnímu čtení a porozumění textu.

Naučme se „klíčovat“ (užívat klíčová slova, která srozumitelně vyjadřují obsah výpovědi).

V úvodu práce s textem projdeme text rychlým přehledem (nečtěme v duchu, vyťukávejme si rytmus čtení, ale bez mimických pohybů rtů).

V další fázi si stanovme problémové okruhy, nebojme se formulovat problémové otázky.

Formulujme hlavní myšlenky jednotlivých částí textu (přečteme si odstavec a svými slovy vyjádříme, o čem byl), později vyřkneme hlavní myšlenku celého textu.

Zkontrolujme opakovaně porozumění textu tvorbou odpovědí na otázky: Rozumím názvu textu? Dokážu svými slovy formulovat autorský záměr? Rozpoznám, jaké cesty (metody, formy) autor zvolil, aby naplnil svůj pisatelský záměr? Rozumím autorovým myšlenkám? K jakým závěrům autor došel? Jaké další souvislosti s přečteným problémem se mi vybavují? Otevírá se mi další prostor k úvahám o problému? Dokážu vytvořit myšlenkovou mapu k přečtenému textu?

Finální fází naší práce s textem je vhodná závěrečná rekapitulace myšlenek formou tvorby osnovy (úvod, stať, závěr). Co jsem si kladl v úvodu za cíl? Vysvětlil jsem dostatečně problémový jev (charakteristikou, popisem jeho vlastností, projevů)? Uvedl jsem k teoretickým problémům příklady z praxe? Shrnl jsem v závěru osnovy problémové otázky, hlavní myšlenku? Propojil jsem nové poznatky se souvislostmi již známými?

K úspěšnému čtenářství patří uvědomění si poznatku, že základem čtení je činnost mozkové kůry se zapojením analyzátoru optického, akustického a řečově-kinestetického. Jejich spojení nesmí být přerušováno, ale stále posilováno.

Důvodů, proč si člověk nepamatuje informace z přečteného textu, může být více. Uspěchaný životní styl je spojen s rozptýlenou pozorností, nedostatečnou schopností vnímat, co je pro život sám důležité (třídít klíčové a neklíčové informace, rozpoznat důležité životní potřeby, priority, hodnoty aj.). Neustálé sledování vývoje nových technologií nás často přivádí k názorům, že tradiční dovednosti jsou nám automaticky vlastní. Nehodnotíme však stav jejich úrovně (např. finanční a čtenářská gramotnosti). Potřebné informace většinou dokážeme v médiích vyhledat správně a rychle, ale vyhledaná fakta zpracovat, srovnat, analyzovat, interpretovat, vyhodnotit – jsou již procesy, s kterými mají čeští čtenáři problémy.

4 VOLBA SPRÁVNÉ ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE

Ať si již vybereme jakoukoliv cestu ke správné čtenářské úrovni, neměli bychom zapomínat, že nejen naše znalosti v teoretické rovině, dovednosti a zkušenosti v rovině praktické nás vedou k propojení obou mozkových hemisfér, tedy k lepšímu čtenářskému výkonu. Psychická nevyrovnanost nás může vést k vytvoření zábran (citových a tělesných blokáci). Malé děti jsou přirozené i ve svém hlasovém projevu (přirozeně dýchají, deklamují, pracují s vlastním resonančním potenciálem). V dospělosti musíme často odbourávat námi vytvořené dechové komunikační blokace, které mají vliv na úroveň dovednosti číst. Ztrácí se tak naše schopnost vysuzování, porozumění zadanému úkolu, schopnosti fonemické a vizuální analýzy a syntézy, schopnosti korespondence grafém- foném aj.

Z výsledků výše uvedeného předvýzkumu úrovně čtenářských dovedností žáků 9. tříd ZŠ vyplývá, že žáci projevují nedostatky při uplatnění vlastních čtenářských strategií při dekódování slova, schopnosti uplatnit funkčně čtenářské dovednosti (čtení s porozuměním, vysuzování, aplikace). Problematické jsou také úrovně jazykových znalostí a literárních (čtenářských) zkušeností (vztah ke čtení). Vzorek respondentů předvýzkumu vykazoval preferenci s výukou čtení analyticko-syntetickou metodou.

Zajímavý poznatek ke srovnání výstupních výsledků čtenářských dovedností jistě časem přinese nově koncipovaná revoluční metoda výuky čtení a psaní Sfumato (metoda splývavého čtení s využitím fonetického výcviku), která vychází vstříc i dětem se speciálními potřebami.

Jaké výsledky nám přinesou další mezinárodní výzkumy PISA v roce 2018 (zaměření na oblast mateřského jazyka)? Zlepší se čeští žáci v úrovni čtenářské gramotnosti? Budou tito žáci dostatečně správně chápat zadání úloh, která prověřují úroveň čtenářských dovedností? Z vědeckých výzkumů čtenářství vyplývá, že je třeba věnovat důkladnou pozornost činnostem, které vedou ke zlepšení úrovně čtenářských dovedností ve školních i mimoškolních aktivitách, u dospělé populace v zájmových aktivitách (předčítání, přednesu, reprodukci textu, vyprávění, dialogům, dramatizaci, vlastní slovesné, výtvarné a hudební tvorbě).

Úroveň čtenářských dovedností považujeme jistě za klíčovou kompetenci prostupující všemi ostatními funkčními gramotnostmi. Výzkumy PISA se týkají úrovně kompetencí žáků ve sledovaných oblastech (matematická, čtenářská a přírodovědná gramotnost a oblast řešení problémů). Pedagogům mohou výstupy šetření PISA pomoci zkvalitnit jejich pedagogickou práci (zvláště v didaktické oblasti a v oblasti hodnocení výsledků žáků).

Současný stav českého čtenářství není adekvátní tradici české kultury. Je zapotřebí přemýšlet o textu, vymýšlet, hledat čtenářské inspirace, interpretovat zajímavé a hodnotné myšlenky, analyzovat a kriticky hodnotit přečtené informace, kreativně myslet a tvořit, hájit svůj názor, kulturně se vzdělávat a žít. Kulturní tradice je kulturní hodnota, která má trvalý charakter.

Nejen žáci výstupních ročníků ZŠ, ale celá česká veřejnost si jistě zaslouží, aby čtenářská gramotnost našeho obyvatelstva byla zákonitě v interakci na dobré úrovni s jinými oblastmi lidského poznání a vědění. Být kulturně vyspělým národem znamená být čtenářsky vyspělou skupinou obyvatel s dostatkem znalostí, zkušeností (se schopností kriticky myslet s vhodnou představitelostí), dostatečnou jazykovou znalostí a bohatou slovní zásobou. Čtení je nástrojem dalšího vzdělávání a výchovy.

Použitá literatura

1. PALEČKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V.; BASL, J. *Hlavní zjištění výzkumu. PISA 2009*. 1. vydání. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 51 s. ISBN 978-80-211-0608-6.

2. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme*. Praha: Host, 208 s. 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
3. TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Praha: Host, 192 s. 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
4. MAŇOUROVÁ, A.; BÁRTOVÁ, M. aj. *Diagnostické portfolio pracovních listů k hodnocení čtenářské gramotnosti pro žáky 1. ročníků ZŠ v analyticko-syntetické metodě*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 40 s. 2012. ISBN 978-80-7290-560-7.

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek byl vytvořen k Projektu disertační práce s tématem „Úroveň čtenářských strategií žáků na konci základního vzdělání“.

Kontaktní údaje

Mgr. Dana Vicherková
SPŠ, Ostrava-Vítkovice, příspěvková organizace
Zengrova 1, Ostrava 1, 703 00
Tel: 736 409 875
email: vicherekm@c-box.cz

PROJEKT KOSTEL V NAŠÍ OBCI JAKO PŘÍKLAD REGIONÁLNÍ VÝCHOVY VE ŠKOLE

THE CHURCH IN OUR VILLAGE AS AN EXAMPLE REGIONAL EDUCATION IN SCHOOLS

Anna Najsrová

Abstrakt

Příspěvek představuje nový projekt Katechetického a pedagogického centra biskupství Ostravsko-opavského s názvem Kostel v naší obci, který se snaží nabídnout školám možnost zajímavou a nenásilnou formou seznámit žáky s významnou stavbou v jejich obci, kterou kostel je a to nejen jako s historickou a kulturní památkou, ale jako s místem, kde se doposud scházejí lidé. Pozornost je věnována obsahu metodiky, širokému spektru aktivit a jejich návaznosti na jednotlivé školní předměty.

Klíčová slova: projekt, kostel, region

Abstract

The paper presents a new project catechetical and educational center of Ostrava-Opava diocese called Church in our village who are trying to offer an interesting opportunity for schools and non-violent way to familiarize students with important building in the village, which is the church not only as a historical and cultural monument but as a place where people come together to date. Attention is paid to the content of the methodology to a wide range of activities and their relation to different school subjects.

Key words: project, church, region

1 VÝZNAM REGIONÁLNÍ VÝCHOVY

Regionální výchova bývá někdy dosti opomíjenou složkou vzdělání. Žáci jsou vzdělávání v historii, geografii a dalších oborech v širších celonárodních souvislostech. Příroda, minulost i současný život jejich vlastního regionu jim zůstávají neznámé. Mnoho z nás si v této souvislosti jistě připomene jednu z didaktických zásad vzdělání, postupovat od známého k neznámému. Dovolíme si v této souvislosti použít paralelu výše zmíněné zásady vzdělání a upravit ji na postup od blízkého k vzdálenému.

Jak je možné, že mnohé školy z velké části zcela pomíjejí regionální výchovu? Neměli by být žáci seznámeni nejprve s geografii, přírodou, historií a životem společnosti oblasti, ve které žijí? Domníváme se, že je nezbytné zprostředkovat žákům nejprve to, co je v jejich dosahu, to v čem žijí. Nechat je pochopit kořeny a minulost jejich regionu, jejich města nebo vesnice v níž bydlí. Považujeme za nutné, aby byli žáci obeznámeni s přírodním bohatstvím a kulturními památkami svého domova. Jak absurdní je mnohdy současný stav, kdy žáci znají české i evropské dějiny, zeměpisné podmínky vzdálených zemí, ale přitom denně míjejí historické budovy a přírodní památky svého domova o kterých nemají nejmenšího ponětí.

Nemůžeme pominout fakt, že je význam regionální výchovy ve vzdělávání připomínán také Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělání. Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět uvádí tyto věty:

- „(Žáci) Poznávají sebe i své **nejbližší okolí** a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději.“¹
- „Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah **k místu jejich bydliště**, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.“²
- „V tematickém okruhu (Lidé a čas) se vychází od nejznámějších událostí v rodině, **obci a regionu** a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země.“³

Podobných doporučení bychom našli v RVP ZV celou řadu, to zda budou naplněna, však záleží pouze na konkrétním vyučujícím, škole. V následující kapitole představíme projekt Kostel v naší obci, který se velmi úzce váže k tématice regionální výchovy, neboť je zaměřen na seznámení žáků se stavbou místního chrámu.

2 KOSTEL V NAŠÍ OBCI

Projekt s názvem Kostel v naší obci je jeden z řady projektů, které vznikly na Katecheticko-pedagogickém centru biskupství Ostravsko-opavského.⁴ Jeho autorkou je Mgr. Šárka Koflerová.⁵ Projekt plně respektuje RVP ZV. Jeho cílem je seznámit žáky přístupnou formou a s plným respektem k vyznání všech žáků s místním kostelem. Představit kostel nejen jako historickou a kulturní památku, ale jako živé místo, kde se schází společenství křesťanů. Tímto zaměřením projekt přispívá k porozumění křesťanství jako jednomu z pilířů současné evropské kultury. Projekt kostel vede žáky k zamyšlení nad hodnotami, které jsou všeobecně přijímané a dobré.⁶ Seznamuje žáky s budovou místního chrámu jak po stránce historické, umělecké i společenské.

Koncepce projektu a celková nabídka aktivit umožňuje jeho variabilitu a přizpůsobení dle aktuálních potřeb a možností školy i místní farnosti. Jednotlivé činnosti jsou koncipovány tak, aby byly nápomocny k rozvoji prakticky všech klíčových kompetencí vytyčených v RVP ZV. Velmi úzce se váže také k připravovanému průřezovému tématu Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví. Lze jej však stejně dobře zařadit v rámci dalších průřezových témat, jako jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova nebo Mediální výchova.

Díky bohatému výběru aktivit, je umožněno tvůrci projektu zvolit různý způsob jeho zaměření. **Tradiční způsob** představuje kostel jako historický významný objekt, ale bez návaznosti k aktuálnímu dění v něm. **Akčně orientovaný přístup** akcentuje deduktivní cestu k získávání informací, kostel se stává předmětem výzkumu dětí. Výsledky svého zjištění děti dále prezentují. **Symbolicko-didaktický přístup** představuje kostel včetně jeho duchovního

¹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

² *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

³ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

⁴ Katecheticko-pedagogické centrum v Ostravě je vzdělávacím pracovištěm akreditovaným MŠMT ČR. Bylo založeno 1. srpna 1998 jako centrum pro katechezi. V roce 2008 došlo ke změně názvu do současné podoby.

⁵ „Mgr. Šárka Koflerová - připravuje nabídku vstupů do škol a projektů s křesťanskými tématy, zajišťuje jejich obsah, zodpovídá za školení lektorů a následnou realizaci na školách, které projeví zájem o nabízené programy. Je autorkou výukových programů Poselství křesťanských Vánoc, Poselství křesťanských Velikonoc, Člověk a křesťanství, Cyril a Metoděj, Bible – kniha života, Daniel už nepřijde...“

Dostupné z: < <http://kpc.doo.cz/uvodni-informace/vyukove-programy/> > a < <http://kpc.doo.cz/kontakty/> > [cit.dne 21.9.2013]

⁶ NAJSROVÁ, A. *Kostel v naší obci jako projekt seznámení žáků s liturgickou hudbou*. Příspěvek na Visegrádskou doktorandskou konferenci, 2013. Nepublikováno.

rozměru. Děti mají možnost pochopit hloubku určitého detailu a emočně si místo prožít. Nevýhodou tohoto přístupu však je, že mnohdy nepostihne celek, ale zaměřuje se na detail.⁷

Z hlediska časového lze projekt libovolně přizpůsobovat podle možností realizátorů. Široká nabídka aktivit umožňuje vytvořit program jak pro jednu hodinu, tak pro celý projektový den. Projekt je tvořen jako otevřený, umožňuje tedy uspořádat více návštěv kostela a zaměření na dílčí část kostela dle zájmu dětí. Projekt Kostel má široké mezioborové přesahy do hudební výchovy, výtvarné výchovy, zeměpisu, dějepisu i dalších oblastí vzdělávání žáků.⁸

Didaktický materiál k projektu nabízí bohatý zásobník aktivit i metod. Ty jsou přehledně členěny do bloků, ke kterým se váží. Můžeme vybírat z aktivit určených pro motivaci před návštěvou kostela z činností před kostelem i v interiéru kostela. Metodika nabízí činnosti a aktivity doprovázející individuální prohlídky. Samostatnou sekci tvoří činnosti věnované liturgické hudbě a akustice kostela. Větší prostor je věnován některým významnějším částech chrámu. Organizátoři mají možnost více se zaměřit na presbytář⁹ kostela, nebo ambon.¹⁰ Samostatná část aktivit je zaměřená na předměty v kostele: obrazy, okna, sochy, křížovou cestu, křtitelnicu, kropenku. Děti se v rámci projektu mohou seznámit také s prostory, které nejsou běžnému návštěvníku kostela přístupné, jako jsou sakristie¹¹, nebo věž kostela. Materiál vnímá kostel jako místo, kde se schází živé společenství věřících, i lidem kolem kostela jsou věnovány některé aktivity.

Do rámce hodnocení projektu dětmi jsou řazeny aktivity před odchodem z kostela, kde mají žáci možnost vyjádřit své pocity z místa, nebo zanechat vzkaz (ať už písemný nebo výtvarný) místním křesťanům. Jsou zde také činnosti umožňující žákům odnést si nějaký upomínkový předmět, který si sami vytvoří. Značný důraz je kladen též na výstupy z projektu po návštěvě kostela. Je možno využít aktivit, které mají přesahy do různých školních předmětů od dějepisu, přes hudební a výtvarnou výchovu po češtinu, zeměpis nebo občanskou nauku.

Všechny aktivity jsou přehledně řazeny a popsány, metodika využívá řady symbolů, které umožní uživateli jednoduchou a rychlou orientaci a výběr vhodné činnosti. Projekt je doplněn spoustou příloh a doplňujících materiálů, včetně návrhů pracovních listů, šablon mandal, nebo vhodných hudebních ukázek. Nalezneme zde také návrh formuláře pro evaluaci projektu a zpětnou vazbu ze strany zúčastněné školy.

Díky množství činností se žáci mají možnost setkat s kostelem jako živým místem, kde se scházejí lidé, s místem, které je naplněno uměním a to jak výtvarným, tak i hudebním, s místem, které má svoji historii a svoji nezaměnitelnou atmosféru.

⁷ NAJSROVÁ, A. *Kostel v naší obci jako projekt seznámení žáků s liturgickou hudbou*. Příspěvek na Visegrádskou doktorandskou konferenci, 2013. Nepublikováno.

⁸ NAJSROVÁ, A. *Kostel v naší obci jako projekt seznámení žáků s liturgickou hudbou*. Příspěvek na Visegrádskou doktorandskou konferenci, 2013. Nepublikováno.

⁹ „Kněžiště čili presbytář (z latinského *presbyterium*), někdy též chór, je část prostoru křesťanského kostela či katedrály, která je vyhrazena kněžím.“ Dostupné z: < <http://cs.wikipedia.org/wiki/Presbyt%C3%A1%C5%99> > [cit.dne 22.9. 2013]

¹⁰ „Ambon, někdy též ambona (z řeč.), bylo vyvýšené místo nebo řečnická tribuna ve starokřesťanských chrámech, odkud se při bohoslužbě četlo Slovo Boží. Jeho různé podoby se vyskytují i v dnešních katolických, protestantských i pravoslavných chrámech.“ Dostupné z: < <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ambon> > [cit dne. 22.9.2013]

¹¹ „Sakristie nebo též zákristie (z latinského *sacristia*, odvozeno od *sacre*, svatý) je místnost v kostele, umístěná zpravidla bočně od kněžiště (původně severně či jižně od něj) nebo za hlavním oltářem, v níž jsou uchovávána bohoslužebná roucha kněží i ministrantů a předměty užívané při bohoslužbě. Mimo to slouží sakristie kněžím a ministrantům jako prostor pro přípravu a převléknutí se na obřady.“ Dostupné z:< <http://cs.wikipedia.org/wiki/Sakristie> > [cit. dne 22.9.2013]

V současné době probíhá testování projektu na několika pilotních školách a probíhá řízení o schválení MŠMT ČR. Poté se snad dočkáme jeho oficiálního vydání. Nyní můžeme pracovní verzi projektu (Metodika i CD) získat pouze po účasti na školicím semináři k projektu, který organizuje Katecheticko-pedagogické centrum biskupství Ostravsko-opavského.

3 NĚKOLIK POSTŘEHŮ Z JIŽ REALIZOVANÝCH PROJEKTŮ

Díky tomu, že jsme měli několikrát možnost se zapojit do realizace tohoto projektu, můžeme zde vypsát i vlastní poznatky z provedení. Přestože je program určen primárně pro základní školy, nalezneme zde i aktivity, které lze zařadit pro střední školy. Z osobní zkušenosti můžeme říci, že studenti středních škol reagují na projekt spíše pozitivně. Rovněž ze strany vedení škol jsme se setkali s pozitivní reakcí. Kladně byla vnímána právě možnost bližšího seznámení se s kulturní památkou domovského regionu. Mezi účastníky se našli i takoví, kteří místní kostel navštívili poprvé. Z pohledu organizátorů můžeme říci, že příprava nebyla příliš náročná. Díky propracované metodice stačilo pouze zvolit z množství aktivit, ty které budou vhodné pro vybranou věkovou kategorii a časovou dotaci. Nabízené činnosti jsou použitelné prakticky v jakémkoliv chrámu, doplnit je potřeba pouze informace k historii a aktuálnímu životu konkrétního kostela, farnosti.

Značným překvapením nám byly převážně pozitivní odezvy zúčastněných žáků. Mnohé se vyznačovaly vzhledem k věku žáků (13-15 let) značnou hloubkou sdělení. Jako důkaz smysluplnosti projektu si dovoluujeme zveřejnit alespoň některé:

- Dá se tady v klidu přemýšlet o životě, co jsme prožili, a také se zamyslet o budoucnosti. Doufám, že toho všichni využijí a budou se cítit lépe. (8. třída)
- Vůbec se nedivím, že lidé chodí do našeho kostela, třeba i nevěřící. Kostel je velmi pěkný a stojí za to, se na něho podívat. Chod'te do kostela i nadále. (8. třída)
- Divím se, že tu není zima. Chápu, proč tu chodíte. Je tu klid a člověk může přemýšlet. Pro mě je uklidňující hudba a pro vás mír kostela. (8. třída)
- Sice nejsem věřící, ale víra se podle mě nezakládá na pravdě. Ne. Víra je to, když dělám pro ostatní dobré skutky, pomáháme a nic za to nechceme, žádné dary a odměny. Víra je to, že věříme v něco víc, než je něco kolem nás. Být sobecký a nemilován je to největší zlo! (9. třída)
- Hledejte lásku, protože je jí málo. Mějte rádi Boha a vše okolo něj. Buďte přátelští a snažte se všem pomáhat. A najděte velkou pravdu a lásku. Ostatním pomozte najít Boha, aby všichni byli šťastní. (9. třída)

Použitá literatura

1. KOFLEROVÁ, Š. *Projekt kostel – podklady pro sestavení vlastního projektu pro školy*. Materiál Katecheticko-pedagogického centra biskupství Ostravsko-opavského. Nepublikováno.
2. NAJSROVÁ, A. *Kostel v naší obci jako projekt seznámení žáků s liturgickou hudbou*. Příspěvek na Visegrádskou doktorandskou konferenci, 2013. Nepublikováno.
3. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN: 80-87000-02-1.

Internetové zdroje

1. Katechetické a pedagogické centrum. 2012-2014. O nás [online]. [cit. dne 21.9.2013]
Dostupné z: <<http://kpc.doo.cz/>>
2. Katechetické a pedagogické centrum. 2012-2014. Projekt kostel v naší obci [online].
[cit. dne 21.9.2013] Dostupné z: <<http://kpc.doo.cz/vst-prj-projekt-kostel.html#top>>

Kontaktní údaje

Mgr. Anna Najsrová

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory

email: D09433@student.osu.cz

PURSUING TALENTS IN CZECH HIGHER EDUCATION BASED ON ANALYSIS OF FUNCTIONAL MODEL IN GERMANY

Naděžda Petrů, Miloš Krejčí, Michal Hlavnička

Abstract

One of the challenges that universities have to face these days is to attract and retain students – talents, who very often struggle to choose an appropriate study program from the high number of different specializations and programs. Similarly, companies struggle for qualified employees even though, the number of university-degree people increases. Authors of this article come up with a solution based on the analysis of cooperation among universities and private companies in Germany and its comparison to the Czech environment.

Key words: *students attraction, recruitment, quality of education, university and company cooperation, talent management*

1 INTRODUCTION

Number of university graduates is much higher than it used to be 10 years ago. There are so many universities offering tens of different study programmes that current young people do not even know what to choose. For them, it is important the status of having a university degree rather than being an expert in certain field of expertise. On contrary, companies are looking for experts, who are able to work independently while creating high quality results. Most of the recruiters in companies would say it is almost impossible to find such employees among the large number of graduates applying for their first job.

We decided to look at this problem and come up with a possible solution. Our goal was to develop a strategy cooperation plan for a university and a private company. In this sense, we targeted a Liberec region, where Technical University of Liberec (TUL) and private company Valbek agreed to on participation in this research. What we believe is the solution is usability of talent management practises in devising a cooperation plan between TUL and Valbek in terms of attracting, retaining and developing talents among students from the view of the university and from the view of the company as possible candidates for the job.

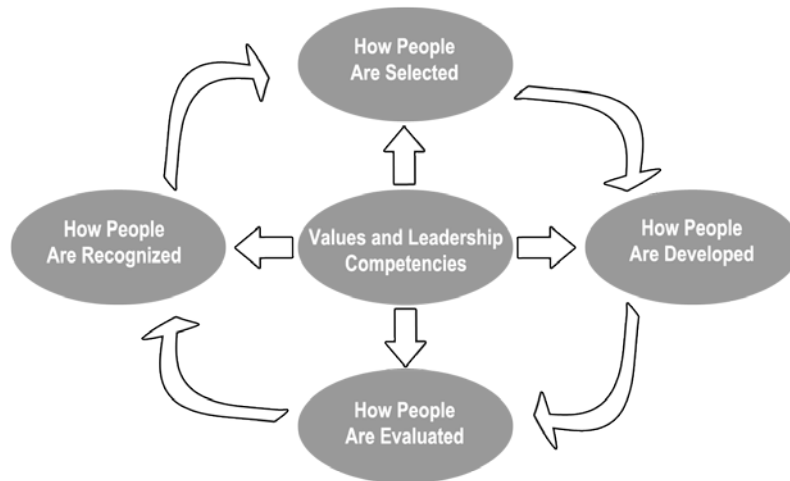
Specifically, we stress out the necessity of understanding a human capital concept and model of competences in the HR strategies. Important part of the project and this article is analysis how such cooperation work in Germany. On this basis, we structured the comparison of situation in the Czech Republic with the analysis in Germany. Results of the study are sets of recommendations for both sides on how they could cooperate in order to mitigate their current problems and meet the demand.

2 TALENT MANAGEMENT AND HUMAN CAPITAL

Even though laying off employees is still one of the common method how to cut costs, many companies in the Czech Republic realized that such actions lead only to operative results and that in the long-term period it can even make their position more difficult than before. The reason is simple, it is still people who create values, who provide labour or who make the company growing. Considering people in the company in this sense, we talk about a human capital. (LAWLER, ULRICH, 2008)

The importance of such concept is on hand. When company goes through a crisis, managers look for ways how to lower costs in order to minimize the loss, but when they lay off their qualified employees they weaken company's human capital which is very difficult to build. This is where implementation of talent management is applied. Attracting, retaining and developing talents give companies a competitive advantage as Lawler with Ulrich describe it. They ultimately continue with the human-centric company which is an overall company's functioning based on integrated model of competences and capabilities. (2008) Carter and Goldsmith implement this model into the HR decision process of developing the human capital. (2010)

Figure 2.1 - Model of HR decision process of developing the human capital



Source: CARTER, L.; GOLDSMITH, M. (2010), p. 120

Illustrating the emphasis on people rather than processes (LAWLER, ULRICH, 2008) on cases of large companies operating in the Czech Republic, we can observe that working with talents shows results. If we consider, for instance, Škoda Auto¹, there are numerous possibilities for students and graduates how to get experiences. However, in this research, we rather focus on small and medium enterprises which function with much less of capital than Škoda.

3 RESEARCH SUBJECTS

One of our targets in this research was to find institutions willing to participate in the project in terms of considering the results and applying them completely or partly in practice. We specifically chose Liberec region which is neighbouring with Saxony, Germany. This regional approach was chosen because of the aim of showing that principles utilized by large companies can be applied by SME, too.

3.1 Technical University of Liberec²

Operating more than 50 years, TUL offers numerous study programmes in the fields of engineering, IT, education or economics. It educates around 8000 students. There is a very specific cross-border cooperation programme called Neisse University. A bachelor study programme administrated by three universities from three countries – the Czech Republic, Poland and Germany. Each year located in one of the three countries. It is officially taught in

¹ Detail information at <http://new.skoda-auto.com/career/university-students>

² More informatik at <http://www.tul.cz>

English and it offers broad spectrum of subjects – from business management to information technologies. Ideal graduate should have basic knowledge of each country's national language, proficiency in English and specializations in IT and communication. All financed by national governments and the European Union³. It almost seems like a perfect study programme for anyone who wants to have certain degree of expertise in both, hard and soft skills. For companies, it is an ideal person for junior positions.

3.2 Valbek⁴

A designing company based in Liberec founded in 1990 counting only 7 employees grew in well-known Czech company counting almost 250 people scattered around the Europe. It focuses mostly on designing and engineering of constructions of any kind (water buildings, bridges, highways, etc.). Interestingly, one part of Valbek is software department focusing on development one of the leading software for managing construction projects in the Czech Republic. It is called Aspe. What is even more interesting is that its only office is located in Liberec. It counts no more than 30 people in total including programmers, analysts, salesmen, administration workers and consultants. And consultant position is the one we were interested in.

3.3 Current situation

Situation at the Neisse University programme is that their number of students each year is decreasing. This is very surprising if we consider the fact that students are studying in three universities, in three countries, in English, specialised subjects and all of that for free. The reality is that the programme itself is not very well-known even in Liberec. Then there is the English. Not many students are proficient in English to the level that would allow them to study full-time in English or they are just not that confident to try it. The financing of the programme is of course derived from the number of students; therefore this trend is an issue of high priority.

In case of Aspe, the problem is obviously difficult recruitment in the region, especially for the position of a consultant. The core of the problem is the job description itself. Software consultant needs to be a good communicator, because he/she provides trainings and technical support while he/she must be proficient in IT on the overall level (installations, settings, customization, etc.), which are quite complex criteria for any study programme.

We believe cooperation of these two institutions can be mutually beneficial while costing almost only time and effort of both sides. To get a better idea how such cooperation between rather smaller university and small or middle-sized company function, we look couple kilometres across the border to Germany.

4 ANALYSIS OF COOPERATING INSTITUTIONS IN GERMANY

By looking at Germany, we wanted to find out whether the famous German engineering, precision and high-quality products are derived from different approach to people, especially students at universities. Overall, Germany represents the strongest economy in the European Union⁵, so there has to be something to learn.

As described above, we focused on regional approach to do more specific type of research. That is why we contacted universities and its students, right across the border, not far from

³ Details at <http://www.neisse-uni.org>

⁴ Details at <http://www.valbek.eu>

⁵ More at <http://ec.europa.eu/eurostat>

Liberec, to see how conditions changes in a relatively small area. To analyze functioning of cooperation between universities and companies, we considered perspectives on the same problem. Firstly and mainly, we considered a perspective from the point of view of students. Secondly, it was universities and lastly, it was companies' perspective.

4.1 Students' Perspective

We devised a set of questions which we then used during several interviews and surveys with German students studying in the region of Saxony. What we were mostly interested in was how they were influenced by outside sources (companies) during their studies, how their experiences with support from companies went through and if they continued cooperating (partly, full-time) with the company.

Firstly, we asked if they ever cooperated in any way (thesis, projects, case study, etc.) with a private company. More than 70% of them answered yes. Following question was more specifically aimed – whether students voluntarily looked for a company to help them (any kind of support) during their work on bachelor/master thesis. Again, more than 60% answered positively.

Graph 4.1: Any cooperation (support) during studies



Source: processed authors

These results show that even the perception and ambitions of German students is more practically oriented. Many of them agreed on the fact, that such cooperation and support gave them the best experiences.

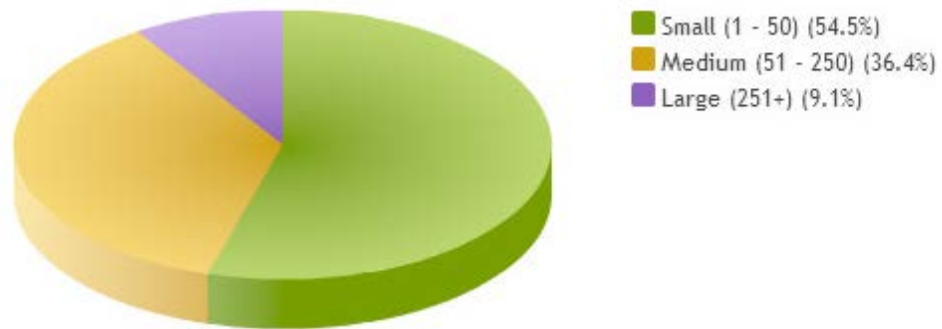
Graph 4.2: Actively looking for a company to support



Source: processed authors

The following set of questions was focusing on the companies and forms of their support to students. Firstly, we wanted to know how the companies were positioned on the market in terms of size. Secondly, what common forms of support they provided to students.

Graph 4.3: Market position of companies



Source: processed authors

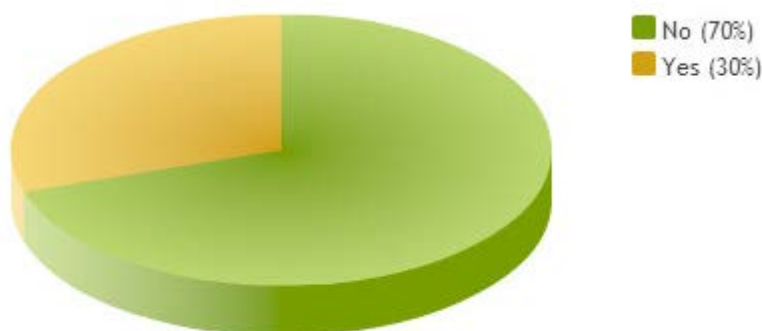
Clearly from the results, we can observe that most of the companies that supported students or cooperated in any way are rather local small or medium business than large national corporations, which of course also partly present in that area.

What students answered in part focusing on specific types of support was that in most cases companies provided students with their know-how on the area of expertise which was crucial for finishing their thesis. On the second place, it was typical support for students – internship. They let students work at their company to get experiences. Apart that, some of the companies provided even financial or technical support, mainly in case of IT projects.

In the next part, we focused on the administration of the cooperation, specifically if there were for example any administrative obstacles or any other problems concerning the cooperation. More than 80% answered that there were not any obstacles or problems. In fact, they said that since companies and universities are closely interlinked, teachers and company representatives know each other, which makes the whole process of supporting and cooperating much easier.

Interestingly, next chart shows that only 30% of asked students continued cooperating with the company and yet the companies state that it is worth it as we will describe later.

Graph 4.4: Continuous cooperation after studies (project)



Source: processed authors

At the end, we asked students couple of questions. Firstly it was about what competences and if any at all they gained from their studies and the cooperation with companies. Interestingly enough, most occurring competences were:

- communication,

- time management,
- working in team,
- real life experience.

Next question concerned what would students welcomed to improve from the side of companies:

- financial incentives – most frequent and reasoned by the amount of work they do for companies with no or little financial compensation,
- even more support offers from companies during the studies – this point shows that there will be always something to improve.

The last question for students was more of a general preferences and priorities. We asked them to order certain preferences (i.e. career, education, family, doing business, etc.) according their priorities. The top three preferences were family, education and career. This is from our point of view specifics of this region that people here are very family-oriented and education together with proper career progress are more preferred than starting their own business.

4.2 Universities' Perspective

With university representatives, we discussed mainly in what fields their cooperation with companies is taking place and how they promote this “outside” support among students.

Firstly, there are two fields in which universities in Germany mostly cooperate:

- scientific research – engaging students in real applications to develop new technologies,
- offering internships for students – either as a standard job for a limited time or working on a specific project within the company.

Secondly, how universities promote cooperation with companies to students:

- let companies advertise in exchange for supporting university activities,
- communicating job and internship offers to students,
- no unnecessary administration.

Concerning the question of administrative burden, university representatives and teacher are trying to require as less as possible. The internships or projects usually lasts 3 or more months and there has to be regular reporting to the mentoring teacher. Apart the reporting, there is no non-standard paperwork or difficulties.

4.3 Companies' Perspective

German small and medium companies invest their time and resources (financial, technical, information) to the promotion of university students even though only small part of them stay in the company after their support ends or their studies are finished.

What all sides, students, teachers and companies more or less agreed on is that the most talented and promising students in the internship or project groups are usually the ones who receives an interesting job offer.

For companies, it is of course a great mean of advertising and recruiting. The key for the success is according to the companies is following:

- consistency,
- offer engagement,
- measure,
- gather thoughts from students and universities,
- provide high-end conditions for research,
- participation on university events.

Most of the companies, students and universities provided an answer that cooperation and support from the companies to students and universities is mostly satisfactory and beneficial.

5 COMPARISON – CZECH VS. GERMAN

How can we use this analysis to help TUL and Valbek to cooperate? In previous phases of this project, we analysed current situation of both subjects and based on known practises from the Czech environment, we proposed a draft of cooperation plan. It was specifically aiming for the positions of a student at Neisse University programme and a consultant at Aspe department in Valbek. Based on model of competences, we compared these two positions (see Table 5.1).

Table 5.1: Comparison of NU graduate and Valbek consultant competences

Neisse University (TUL)	Aspe (Valbek)
Organization: - time management - project management - analytical skills Expertise IT: - programming - databases - information systems - data security Expertise Management: - business - marketing - intellectual property - European law Communication: - rhetoric - negotiation	Organization: - project management - analytics - time management - change management Expertise IT: - databases - server installation, configuration Expertise (Aspe): Aspe® Customer-orientation: - customers satisfaction - managers satisfaction - colleagues satisfaction Communication: - telephoning - rhetoric

psychology cultural understanding	training skills negotiation

Source: (HLAVNÍČKA, KREJČÍ, 2013)

Using these competences, we prepared a set of activities within a timeframe of the course study (6 semesters) and additional activities indirectly connected with the study programme.

Table 5.2: Suggested activities

Time Frame	Activity
1 st semester 2 nd semester	Introduction by showing the possibilities (not only consulting Aspe) Case studies – specific subjects (help identifying talent) Practical seminars
summer holidays	Internship (3 months)
3 rd semester 4 th semester	Practical seminars Real problems finding solutions – competitions for “prizes”
summer holidays	Internship (3 months)
5 th semester	Own ideas - competition Thesis support
6 th semester	Internship (3 months) with the possibility to extend (if capacity allows it) Thesis support

Source: (HLAVNÍČKA, KREJČÍ, 2013)

With following additional activities (mainly promoting the course and the cooperation itself):

- attending conferences of other partner in cases it relates in the field of discussed competences,
- promote the partner at related events,
- prepare together plans for increasing the quality of education by practical activities,
- promote students creativity (case studies, practical exercises).

Using the data from analysis in Germany, we compared what we suggested in the first place with results that work in Germany.

5.1 Set of recommendations

Given the previously proposed activities, we prepared a chart of activities comparing the situation from Germany:

Table 5.3: Comparison draft plan with analysis from Germany

Draft	Germany
Case studies	Scientific research
Practical seminars	Projects
Competitions (solving given problems)	-
Competitions (devising a new ideas)	-
Internship	Internship

Thesis support	Thesis support
Conferences - promotion	-

Source: processed authors

Clearly, in Germany, companies and universities focuses on fewer activities but in more scale. Also the participation and overall students' activity to search companies and practical projects are much higher than in case of Czech students.

On the other hand, when consulting this matter with representatives of Neisse University, we found out that when students actually decide to try and study this programme, they are much more engaged in overall studies and outcomes they can get, which ultimately means that attract them with interesting projects may be easier.

Obviously, TUL and Neisse University cooperate with private companies, but it usually does not comprise an active approach from their side. This is where Valbek as a company can contribute.

6 CONCLUSION

“Better talent is worth fighting for.”, authors in War for Talent developed by McKinsey (2007) wrote and we completely agree with the statement, especially in the times when every small detail can decide about competitive advantage. New talents are a great asset for the company, not only it can bring new ideas, but also connections and knowledge (ČERVENKOVÁ, 2013) that is even more valued today than it used to be. Using talent management, competence models and other principles for attraction, development and retention of talents can of course have its drawbacks too. For instance, companies tend to make very complex and complicated competence models instead of focusing on the key competences. It ultimately leads to almost impossible execution of any HR strategy. Another pitfall is derived from the core of the competence model. It is based on findings from the past or present, but current conditions and environment is changing so fast that after the strategy is complete, the results are already out-of-date.

In case of this research and its participants, we recommend to focus on following points:

- key competences – adjust study plans to meet the real expectations of employers,
- students engagement – regularly offer projects, case studies to let students use their theoretical knowledge in practise,
- active offering of internships, thesis support,
- mutual promotion – NU at conferences, Valbek among its partners.

Such cooperation does not have to be financially demanding, but it can be mutually beneficial for both sides. We have seen that German companies can more or less choose who to offer the job rather than choosing the least worst from the applicants for the job. That should be the goal of Valbek. By engaging this cooperation, university will gain a partner from real practise which can lead to more exclusive position among the numerous study programmes in the Czech Republic.

References

1. HLAVNÍČKA, M., KREJČÍ, M. 2013. Recruitment process with the help of talent management – University and Private Company cooperation. In: VALENČÍK, R.

Sborník ze 16. ročníku vědecké conference Lidský kapitál a investice do vzdělání.
Praha: VŠFS, o.p.s.

2. CARTER, L., GOLDSMITH, M. 2010. *Best Practises in Talent Management: How the World's Leading Corporations Manage, Develop, and Retain Top Talent*. 1st Ed. San Francisco: Pfeiffer. ISBN 978-0470499610.
3. CHAMBERS, G. E., FOULON, M., HANDFIELD-JONES, H., HANKIN, S. M., MICHAELS, E.G. 2007. The War for Talent. *The McKinsey Quarterly August 2007*. Available at: http://www.executivesondemand.net/managementsourcing/images/stories/artigos_pdf/gestao/The_war_for_talent.pdf [Access: July 2013]
4. ČERVENKOVÁ, A. 2013. Propojení investic do lidského kapitálu a strategie firmy? V Česku problém. *HR Forum*. Praha: People management forum. 11/11/2013. ISSN 1212-690X.
5. LAWLER, E. E., ULRICH, D. 2008. *Talent: Making People Your Competitive Advantage*. 1st Ed. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0787998387.

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek vznikl jako součást specifického vysokoškolského výzkumu financovaného VŠFS v rámci projektu „Spolupráce univerzit a soukromých podniků v rámci talent managementu“, č. projektu 7427.

Kontaktní údaje

Ing. Naděžda Petrů
VŠFS, o.p.s. Katedra Řízení podniku
Odborný asistent
Estonská 500, Praha
9895@mail.vsfs.cz

Ing. Miloš Krejčí
VŠFS, o.p.s. Katedra Řízení podniku
Odborný asistent
Estonská 500, Praha
milos.krejci@mail.vsfs.cz

Michal Hlavnička, BSc.
VŠFS, o.p.s. Katedra Řízení podniku
Mgr. 2. – ŘPPF
Estonská 500, Praha
25987@mail.vsfs.cz

MÝTUS KRÁSY A JEHO SOCIÁLNE KONTEXTY Z ASPEKTU EMANCIPAČNEJ PEDAGOGIKY

THE BEAUTY MYTH AND ITS SOCIAL CONTEXTS FROM THE PEDAGOGY OF OPPRESSED PERSPECTIVE

Monika Rusnáková

Abstrakt

Príspevok je venovaný mimoriadne aktuálnej a závažnej problematike vzniku, prehlbovania a šírenia ideálu krásy, mladosti a štíhleho tela v našej spoločnosti. Dotýkame sa jeho kauzálnych súvislostí, prejavov i následkov jeho enormnej reprodukcie v priebehu života jednotlivca. Ťažiskom práce je identifikácia aktuálnych možností oslabovania, resp. regulácie vplyvov mýtu krásy s dôrazom na perspektívu emancipačnej pedagogiky, t.j. na mobilizáciu postojov ženy a muža na úrovni rozvíjania ich individuality, ako aj vo vzťahu k nežiaducim vplyvom kultúry a spoločnosti, ktoré prehľbujú ich nerovnosť a nepriateľstvo. Ide o sprevádzanie podnecujúce človeka na ceste z pozície pasívnej obete mýtu krásy, k uplatneniu jeho aktívneho potenciálu a ľudskej podstaty.

Kľúčové slová: Dekonstrukcia, Emancipácia, Emancipačná pedagogika, Mýtus krásy, Rodové mýty a stereotypy

Abstract

The paper is devoted to a highly topical issue of serious, deepening and spreading the ideal of beauty, youth and slim body in our society. Touching his causal relationships signs and consequences of its enormous reproduction throughout an individual's life. The focus of this work is to identify your opportunities weakening, respectively regulatory impacts beauty myth with emphasis on pedagogy of oppressed perspective, to mobilize women and men at developing their individuality, as well as in relation to the adverse influence of culture and society that exacerbate their inequality and hostility. It is encouraging to accompany a person on the path from the position of passive victim beauty myth, the application of active and potential human nature.

Key words: Deconstruction, Emancipation, Gender myths and stereotypes, Pedagogy of oppressed, The Beauty Myth

ÚVODOM

„Pri pozorovaní rôznych spoločností som bola zaujatá skupinami ľudí, ktorí boli z hlavného prúdu vytlačení a ktorí si napriek tomu dokázali udržať svoju integritu. Je fascinujúce sledovať, že zakaždým je takto oddelená skupina, ktorá si svoju dôstojnosť dokázala zachovať nakoniec obdivovaná a vyhľadávaná práve tým hlavným prúdom, ktorý ju pôvodne vypudil“ (Estés, 1995, s. 411).

V spoločnosti sú dlhodobo rozširované viaceré nepravdivé tvrdenia a predsudky voči ľuďom, ktorí nespĺňajú súčasný ideál krásy, mladosti a štíhlosti. Byť napr. silnejší/a alebo s hendikepom, znamená byť iný/á a ak si iný/á, budeš potrebovať dvakrát viac zabráť v tom,

čomu sa venuješ, alebo byť výnimočný/á v inej oblasti, ktorá dostatočne vyváži tvoju telesnú „nedokonalosť“. Všeobecne platí, že ak doteraz nepatríš medzi „normálnych“, je šanca, že ak urobíš, čo „treba“, vezmú ťa medzi seba. Nielen v náboženskej terminológii hovoríme o odpustkoch, lebo aj v prípade telesnej inakosti je rovnako potrebné sa kajať, niekedy za pár kilogramov navyše, ale často aj za samotnú existenciu v spoločensky neprijateľnom tele.

Mýtus krásy negatívne ovplyvňuje slobodné prežívanie telesnosti človeka, ktoré podmieňuje snahou o dosahovanie a trvalé zachovanie istého (vymysleného) telesného „štandardu.“ Tieto nežiaduce spoločenské tendencie majú jasné ekonomické, politické, mediálne a náboženské pozadie, vyplývajúce z dlhodobu fungujúcej patriarchálnej kultúry, ale aj z krízy, v akej sa ocitajú súčasné morálne hodnoty. Keďže mýtus krásy prebieha zväčša nevedome a je teda záležitosťou skôr implicitných psychických procesov, v ktorých sídlia naučené formy ľudského správania, je našou snahou priblížiť sa k faktom a k pravde, ktoré podporujú rozvoj sebauvedomovania a identity každého jednotlivca. Obidva procesy sú podľa Fromma (2009, s. 131) viac ako ohrozenou realitou, lebo *„človek sám seba nezažíva ako človeka so svojou láskou, strachom, presvedčením a pochybnosťami, ale ako abstrakciu odcudzenú svojej skutočnej prirodzenosti, aká len plní určitú rolu v danom spoločenskom systéme.“* Súhlasíme s autorom, že v dnešných časoch nás už neohrozuje žiadna otvorená autorita, ktorá by nám naháňala strach, zato sme však ovládaní strachom z **anonymnej autority konformity**. *„Už síce nie sme v konflikte s autoritárskymi osobami, ale tiež nemáme vlastné presvedčenie a takmer postrádame individualitu a sebauvedomovanie.“* Anonymná autorita, s akou latentne prebiehajú **rodové mýty a stereotypy** v našej spoločnosti, je rovnako neviditeľná ako zákony trhu. Vystáva otázka, kto by sa dnes mal pokúšať spochybniť niečo, čo „nie je“? Kto by sa chcel postaviť „nikomu“? (tamtiež).

V mechanizme, akým funguje skrytá autorita, sa odzrkadľuje aj podstata problematiky mýtu krásy, na ktorú sa sústreďíme. Pre jej lepšie priblíženie, k autorovým úvahám doplníme niekoľko relevantných príkladov: *„Očakáva sa odomňa, že budem robiť to isté, čo ostatní (snažiť sa mať ideálnu hmotnosť, stále mladé telo a hladkú pleť), preto s nimi musím postupovať konformne, nesmiem sa odlišovať a vybočovať z radu (mať kilá navyše, celulitídu, ochabnuté telo po pôrode, riedke vlasy a mastnú pleť), musím byť pripravený/á a ochotný/á meniť sa podľa všeobecných vzorov správania (podľa toho, čo mi ponúka mediálny svet, kozmetický, módný a chirurgický priemysel a čo vyhovuje politike mojej krajiny), nesmiem sa pýtať, či je to správne alebo nesprávne (lebo ak cítim nespokojnosť, pochádza vraj z mojej precitlivelosti a vnútornej nestability), môžem sa len pýtať, či som prispôsobený/á alebo nie, či nie som „divný/á“ a nevypadám z rámca. Nikto nado mnou nemá moc, až na jednu výnimku: stádo, ku ktorému patrím a ktorému sa musím podriaďovať“* (tamtiež).

1 POJEM MÝTUS KRÁSY

Mýtus krásy je predsudok, podľa ktorého je krásny len určitý typ telesného vzhľadu (farba pleti, vlasov, výška, hmotnosť a pod.), ktorý je socio-kultúrne vykonštruovanou a slepo akceptovanou normou. Ide o politicko-ekonomický nástroj a formu útlaku, prostredníctvom ktorého sa manipuluje s vedomím jednotlivca a obmedzuje sa tak slobodné prežívanie jeho telesnosti. Tento mechanizmus odzrkadľuje v prvom rade alarmujúci stav kultúry a spoločnosti, nielen stav individuálneho prežívania a správania sa jednotlivca (napr. úroveň jeho sebadôvery). Preto nepostačujú len intervencie zamerané na posilňovanie pozitívneho vzťahu k vlastnému telu, ale sú potrebné aj také opatrenia, ktoré sa dotýkajú samotnej príčiny vzniku a prehlbovania tohto mýtu. Mýtus o kráse, mladosti a štíhlosti patrí medzi **sociálne konštrukty**, ktoré nazývame **rodové stereotypy**, prejavujúce sa ako „zaužívané („tradičné“) formy správania (výzoru, zamestnania...), ktoré sú spoločensky žiaduce v závislosti od pohlavia. Ak ich jednotlivec porušuje, vystavuje sa riziku odsúdenia –

od výsmechu až po jeho vylúčenie zo spoločnosti. Sú jednou z hlavných príčin porušovania rovnosti príležitostí medzi mužmi a ženami“ (Bosá - Minarovičová, online, s. 5-6).

V rámci pomyslenej kategorizácie pojmu mýtus krásy, sa žiada spomenúť **niekoľko problematických oblastí**, ktoré pozorujeme nielen v teoretickej analýze, ale aj v praktickom živote. Z nášho pohľadu ide o jednostrannosť prevažne v troch, vzájomne sa ovplyvňujúcich tendenciách:

- jednostranne vymedzovaný obsah pojmu mýtus krásy.
- jednostranné, nedostatočne komplexné alebo úplne absentujúce oblasti teoretického spracovania pojmu, čím sa vedome, alebo nevedome obchádzajú podstatné aspekty vzniku a šírenia danej problematiky.
- jednostranné zameranie pojmu na feminínnu kategóriu rodu.

V prvom prípade je obsah pojmu častokrát zúžený len na problematiku vnucovanej ideálnej hmotnosti a to len v jednom smere, čiže v pohľade na ženy a mužov s nadváhou, ktorí/é by mali schudnúť na požadovanú hmotnosť. Už menej pozornosti sa venuje aspektom štíhlosti, resp. extrémne štíhlym jednotlivcom, ktorí/é sa síce k ideálu viac približujú, no mýtom krásy sú zasiahnutí/é rovnako negatívne. Okrem predpísanej hmotnosti podlieha tvrdej kontrole estetických noriem aj samotná **tvár** žien a mužov a to hlavne otázka jej trvalého mladistvého vzhľadu, bez vrások a iných estetických “nedostatkov.” Prijateľné je len mladé a hladké a tak sa človeku jasne dáva najavo, že treba rýchlo zastaviť čas a zamedziť tak bližiacu sa “katastrofu” zvanej staroba a ničota. Ďalej je to záležitosť pružnosti a pevnosti tela a to bez ohľadu na aktuálnu hmotnosť. Ide o vymyslenou normou stanovené telo bez celulitídy, ochlpenia, jaziev, či iných “defektov.” Osobitnou kategóriou sú **prsia**, ich požadovaný tvar, veľkosť a konzistencia, najlepšie nenapadnuté pre nás prirodzenými zmenami počas tehotenstva a dojčenia. Pod kontrolou sú však mnohé ďalšie časti našich tel: **Nechty**, ktoré sú vraj vizitkou ženy, **pery**, ktorých objem a tvar hovorí vraj o našom sebedomí, **brucho**, ktoré vraj svedčí o našej sebadisciplíne, **vlasý**, ktoré máme skrotiť, **pás**, ktorý treba udržať z detských čias... Obzvlášť závažným aspektom pojmu mýtus krásy je zneužívanie **sexuálnej identity** ženy a muža, ktorí sa tak stávajú sexuálne odcudzenými jednotlivcami. Pod vplyvom ideálu krásy je v spoločnosti stotožňovaný sex s láskou a prijatím ako takým. Výsledkom sú sebaodcudzené úvahy žien a mužov o tom, že len ich sexuálne žiadostivé telá si zaslúžia byť milované partnermi a partnerkami, spoločnosťou a čo je azda najhoršie aj sebou samými. Nehovoriac o sexuálnom násilí, ktoré je len jedným z alarmujúcich dôsledkov šíriacej sa epidémie mýtu krásy.

Ďalším príkladom problematického vymedzenia pojmu máme na mysli aspekty, ktoré sa z najrôznejších dôvodov vynechávajú, alebo sa im nevenuje taká pozornosť ako tým, ktoré, zdá sa, menej ohrozujú mocenské a ďalšie záujmy konformnej spoločnosti. Dimenzie, na ktoré sa v literatúre a následne aj v oblastiach praktického života zabúda, alebo sa chce zabudnúť, napriek tomu, že tvoria kľúčové oblasti pojmu mýtu krásy, sú hlavne politické, ekonomické, mediálne, náboženské a sexuálne. Typickým príkladom jednostranných tendencií je nesprávne označovanie masmédií za jediného pôvodcu a podporovateľa negatívnych vplyvov mýtu krásy. S Lipovetskim (2007) zastávame názor, že médiá nevytvárajú ľudskú túžbu po kráse, ale **vyjadrujú ju a zvyšujú jej intenzitu**. Práve tento spôsob interpretácie krásy človeka a jeho stereotypné vyjadrovanie v podobe nedosiahnuteľných modelov, neustále útočí na slobodné prežívanie jednotlivca. Predstava, akú ma človek o vlastnom tele, je totiž do veľkej miery určená sociálnou skúsenosťou.

A nakoniec chceme upozorniť na jednostranné zameranie pojmu mýtus krásy na ženský rod. Napriek tomu, že následky pôsobenia mýtu krásy nežiaduco zasahujú hlavne ženy, treba pamätať, že stav v ktorom sa ženy ocitli je výsledkom najmä dlhodobu dominujúcej patriarchálnej kultúry a z nej vyplývajúcich prejavov rodovej nerovnosti. Nejde teda o privátny problém žien, ale o verejné požiadavky, ktoré sa dotýkajú ich rovnocenných práv s

mužmi. Aj muži, hoci si to nie vždy uvedomujú alebo nechcú uvedomovať (napr. zo strachu zo zženštilosti a pod.), sú tiež vystavení tlaku a predpísaným normám o tom, ako má vyzeráť ich telo a následne ich správanie sa voči ostatným mužom a ženám.

2 K IDENTIFIKÁCII SPOLOČENSKÝCH PROBLÉMOV

2.1 Telo ako sociálny konštrukt

Telo má v ľudskom živote zvláštne postavenie, je narodené do sveta, v ktorom veľa znamená, bez ohľadu na to, ako vníma seba samé. Telo podlieha spoločenskému diskurzu, lebo „*naše chápanie, ako aj náš vzťah k telu je vždy spoločensky konštruovaný. Nikdy nemáme do činenia s telom v jeho predkultúrnej prirodzenej danosti, ale vždy už so spoločenským konštruktom*“ (Kiczková, 2000, s. 7). Tým, ako je telo v spoločnosti prezentované, slúži ako nástroj, ktorým majú byť ospravedlnené sociálne vzťahy a sociálny poriadok danej spoločnosti. Touto cestou sú legitimizované napr. určité zákony, či násilné akty. „*Riziká, či boj v spoločnosti je možné reprezentovať i prostredníctvom estetizácie a politickej inscenácie telesnosti. Telá je potom možné analyzovať ako objekty túžby i nenávisť, ako objekty diskurzívne, prostredníctvom ktorých je zobrazovaná a legitimizovaná domnelá prirodzenosť, autenticita, či normalita istého ustanovenia sociálnych vzťahov v priestore a čase [...]*“ (Šlesingerová, 2007, in: Heczková (ed.) a kol. 2007, s. 343-345). Príkladom spomínaného rizika, ktoré sužuje spoločnosť je jej strach z nekontrolovateľnosti. Štíhle telo znamená totiž predvídateľnosť, pravidelnosť a morálnu silu. Je znamením patričnosti a morálneho ospravedlnenia. V takejto spoločnosti tučné telo zastupuje nielen nepatričnosť, ale aj duševné zaostávanie, alebo úplnú prehru (Bovey, 1995). „*Tučnota je konštruovaná ako neatraktívna, odporná a hanebná, je asociovaná s nedostatkom sebaúcty. Tučné telo symbolizuje nenásytnosť a sexuálnu dostupnosť, lebo trpí nedostatkom kontroly. Naopak štíhle self je konštruované ako vysoko žiaduce a je asociované so sebaistotou a šťastím [...]. Tučnota je cudzorodý prvok, ktorého je potrebné sa zbaviť. Tuk je konštruovaný ako morálne zlý a jeho strata ako spasenie*“ (Novák, 2010, s. 57).

Podobne ako stratu spoločensky neprijateľného tuku opisuje Perera (2010) niektoré elementy, ktorých sa spoločnosť zbavuje – najčastejšie projekciou na outsiderov, alebo zvlášť vytipovaných členov, aby si spoločenstvo ako celok zachovalo vedomie čistoty a poriadku. Autorka uvádza dva primárne spôsoby, ktorými každá kultúra vymedzuje, čo je neprijateľné a čo má byť vypudené, či potlačené: V prvom prípade ide o vyvolanie pocitu viny v postihnutom jedincovi, vo vzťahu k jeho nadja. V druhom, ktorý je menej racionálny, postihnutý jedinec cíti vinu vo vzťahu k menej uvedomovaným, ale zavedeným kultúrnym kritériám, emocionálnym a estetickým normám. Krása sa stala nástrojom ovládania. Chceme však zdôrazniť, že skrášľovanie sa a túžba „dobre vyzeráť“ sú prirodzené. Spolu s Valdovou (2006, s. 42-44) sme presvedčení, že „nie je nič zlého na tom byť krásna/y, nie je nič zlého na kráse. Alarmujúci je spôsob, akým sa krása – vrátane obsahu samotného pojmu – zneužíva k manipulácii s ľuďmi.“ Príkladom tejto manipulácie sú aj rôzne zaužívané („tradičné“) výroky v oblasti krásy a mladosti, ktoré uvádzame v nasledovnej tabuľke:

Tabuľka 1: Niekoľko škodlivých mýtov, predsudkov a stereotypov o tele, kráse a mladosti
Zdroj: autorka

Vrásky sú zlé, treba ich čo najskôr odstrániť.	Nevesta musí byť ako z cukru.
Krásne je len štíhle a mladé telo.	Za každým úspešným mužom je krásna žena.
Každý/á môže mať dokonalé telo, treba len chcieť.	Vo výbave krásnej ženy by nikdy nemal chýbať denný, nočný, očný, hydratačný a výživný krém.
Pre krásu sa musí trpieť.	Všetci tuční/é veľaedia.
Svaly sú prejavom vnútornej sily a sebadisciplíny.	Keď má dievča driek tak do dvoch dlaní, je to preto, že má 17.
Žena je ozdobou muža.	Starším dámam sa nepatrí nosiť krátke sukne.
Slzy škodia kráse.	To dievčatko je krásne - iste po mamičke.
Ľudia s nadváhou sú leniví a majú slabú pevnú vôľu.	Čím vyššie postavenie, tým viac sa má žena a muž „pestovať“.
Dokonalé riasy – túžba každej ženy.	Krásne ženy a rýchle autá jednoducho patria k sebe.
Po pôrode sa musím čím skôr dostať do formy.	Nosenie vysokých podpätkov robí ženu dámou.
Normálne sú len veľké a pevné prsia.	Na kráse nezáleží, dôležité je srdce.
Muž musí byť vyšší ako žena.	Rúž je povinnou výbavou každej kabelky.
Statný chlap vie dobre ochrániť svoju ženu.	Krásu nezastavíš.
Štíhlosť je prejav dobrej sebakontroly a disciplíny.	Len opálené telo je prítiažlivé.
Krásne a husté vlasy sú prejavom sily a zdravia.	Po plastike prs sa začína nový život.
Dokonalosť sa volá: (niektorý produkt z reklamy na štíhle telo).	Muži vôbec neriešia otázku vzhľadu, mladosti, štíhlosti.
„Krási“ ľudia to majú v živote ľahké.	Krása je sebavedomie.
Nesmieš sa len tak uspokojiť so svojím telom, vždy je čo vylepšovať.	Na Veľkú noc treba ženu obliať a vyšibať, aby bola krásna.
Na nepevné prsia treba jednoznačne push-up podprsenku.	Šikovná žena vie všetky svoje nedokonalosti správne zamaskovať.
Keď schudnem budem naozaj šťastná/ý	Žena sa má starať najskôr o rodinu, potom o seba.

3 EMANCIPAČNÁ PEDAGOGIKA V PROCESE OSLABOVANIA SOCIÁLNYCH DÔSLEDKOV MÝTU KRÁSY

Skôr ako sa budeme zaoberať poslaním emancipačnej pedagogiky, považujeme za dôležité priblížiť pojem **emancipácia** a zbaviť ho rôznych nesprávnych a všeobecne rozširovaných charakteristík. Nie je našim poslaním analyzovať názory a postoje tých, ktorí/é si úsilie o emancipáciu stereotypne spájajú väčšinou so ženou a pripisujú mu negatívne, pre spoločnosť ohrozujúce tendencie. V prameňoch, v ktorých sme sústredili náš informačný prieskum sme sa nedočkali o emancipácii v spojitosti s jej údajnou väzbou na výsostne ženský, či mužský rod. Nedozvedeli sme sa ani o nebezpečenstvách, ktoré by mala znamenať pre spoločnosť a osobnostnú stabilitu človeka. Ako sa však domnievame, odpor je prirodzene neprítiažlivý v stave, keď si postmoderné záujmy vyžadujú konformného, sebe odcudzeného jednotlivca.

Termín emancipácia označuje „vymanenie sa spod závislosti, moci, z nevýhodného stavu, osamostatnenie, zrovnoprávnenie, dosiahnutie spoločenskej nezávislosti“ (Tokárová, 2007, s. 25). Podobne Śliwersky (2008, s. 204, 277), vníma **emancipáciu** ako „oslobodenie sa spod vlády spoločenskej dominancie a závislosti...k slobodnému vyjadrovaniu vlastných, autentických potrieb, rovnosti šancí, právu na sebaurčenie, na sebausmerňovanie, na výchovu slobodnú od násilia a silu posilňujúceho JA.“ Autor ďalej upozorňuje na politické aspekty pojmu, t.j. na význam politického konania a myslenia v súvislosti s kritickým rozhodovaním, pričom však nejde o identifikáciu so štátom, či zoštátnením v strane, ale o to, že „ak ľudia chcú byť schopní vykonávať kontrolu nielen nad podmienkami vlastného života, ale aj jeho verejnou sférou, ak chcú využívať všetky možnosti demokracie k participácii na spoločenskej zmene, tak im v tom musí pomôcť vzdelávanie, ktoré by ich pripravovalo na politickú aktivitu.“

Otázke oslobodzovania sa od negatívnych vplyvov mýtu krásy a iných rodových mýtov a stereotypov sa nie je možné venovať bez sledovania kontextov o zachovávaní najdôležitejších ľudských práv a slobôd. Potrebu scitlivovania verejnosti pre otázky uplatňovania rovnosti práv mužov a žien dokumentujú viaceré významné úlohy a ciele:

- umožniť a posilniť rozvoj osobnej individuality človeka, s čím súvisí **možnosť voľby** toho, čo si vyberie z existujúcich vzorov a noriem ženskosti a mužskosti pri tvorbe svojho obrazu, svojej jedinečnosti, svojho Ja,
- zabezpečiť dostatočnú pružnosť a zmenu charakteru rodových hodnôt a noriem, aby mohli prihliadať k zvláštnostiam jednotlivcov a neviedli by k redukovaniu a obmedzovaniu ich jedinečnosti,
- odmietat' štýly myslenia pohybujúce sa v ostrých a vyhranených polaritách „buď-alebo“, „jedine takto a nijak inak“. Sústrediť sa na bohatosť modalít, ktoré sídlia práve medzi týmito polaritami (ako vzájomne súvisia a podmieňujú sa),
- všímať si formy a fungovanie mocenských vzťahov, monitorovať a analyzovať rôzne formy znevýhodňovania a diskriminácie (Kiczková, 2000).

Spomínané úlohy sú tiež obsiahnuté v pojme **dekonštrukcia**, ktorý zaviedol francúzsky filozof Jacques Derrida, ako jednu z možných stratégií kritického myslenia vo vzťahu k oslobodzovaniu sa od nespravodlivých foriem moci (predovšetkým jazyka a komunikácie). Jeho cieľom je snaha „rozobrať predstavu konajúcich o svojej identite tým, že do jasného svetla postaví doposiaľ skrytú „inakosť“, ktorá bola potlačovaná, aby sa udržala ilúzia pevného, ohraničeného Ja a zjednotenej spoločnosti, vyrastajúcich z koherentnej a jednotnej schémy významu“ (Fay, 2002, s. 158-160)). V súvislosti so spomínanou „inakosťou“ a rozdielnosťou, ako základnými aspektami identity človeka, Śliwerski (2008, s. 238) jasne dokumentuje: „Preto aby bolo možné jestvovať ako niekto, kto má svoju identitu, najprv je potrebné odlišovať sa [...], až rozdiel dovoľuje to, čo je identické, byť sebou. Ináč povedané, bytie nemá smer, keďže jeho význam sa objavuje s istým oneskorením vo vzťahu k jestvovaniu [...]. Vzhľadom na to, čo je iné, to isté je tým, čím má byť: sebou samým.“

Jedným z účinných nástrojov regulácie vplyvu mýtu krásy na človeka a spoločnosť je emancipačná pedagogika. Zakladateľom emancipačnej pedagogiky, resp. pedagogiky utláčaných (pedagogy of oppressed) je brazílsky pedagóg Paulo Freire (1921-1997). Edukácia je v jeho ponímaní oslobodeneckou činnosťou, čím propagoval dialektickú metódu, vďaka ktorej sa edukácia utláčajúcej sily môže premeniť na silu oslobodzujúcu (Prokop, 2005). Freireova pedagogika znamená cestu, ktorá ponúka študentom získať moc nad svojím svetom pomocou pomenovania ich problémov a analýzou príčin, ktoré tieto problémy spôsobujú. Zdôrazňoval, že akonáhle študenti získajú znalosti a pochopenie svojej kultúry, dostanú silu túto kultúru meniť. Sebareflexiou sa človek oslobodzuje zo spoločenskej podmienenosti a otvára si cestu k možnosti vytvárať humánnejšie spoločenské pomery (Freire, 1972). Emancipačná pedagogika patrí medzi tzv. **emancipatórne vedy**, ktoré majú za cieľ uvoľniť

ľudí od útlaku, ktorému sú vystavení. Ďalej ide o zjednocujúci charakter emancipačných záujmov a to v podobe Habermasovho presvedčenia, že „*emancipačný záujem kritickej sociálnej vedy spája dohromady záujem prírodných vied o kauzálne vysvetlenie so záujmom humanitných vied o historické a interkultúrne porozumenie*“ (Harrington, 2006, s. 228).

V danej súvislosti chceme upozorniť na škodlivé dichotómie medzi interpretáciou významu a príčinou sociálnych javov, resp. medzi ich porozumením a vysvetlením.¹ Ako uvádza Fay (2002), ani jedna zo zdanlivých polarít sama o sebe nestačí. Inšpirujúc sa argumentáciou autora, sledujeme niektoré úlohy a výzvy aj pre náš výskumný proces:

- k zisťovaniu identity mýtu krásy je potrebné odkryť, aký **význam** má pre tých, ktorí v ňom „vystupujú“, vytvárajú ho a prežívajú jeho dôsledky,
- skúmať kauzálne súvislosti, resp. základné entity, ktoré konštituuju mýtus krásy a vysvetliť, ako všetky udalosti vyplývajú z niekoľkých základných princípov. K uvedenému sa viaže aj potreba odkrývať genealogický pôvod útlaku, ktorými je vystavený „subjekt“,
- odhaliť, zviditeľniť a formalizovať isté zamlčané schopnosti a poznatky kompetentných, pričom ich konečným overením musí byť to, čo je v praxi už prítomné (aj keď v implicitnej a nie plne uvedomovanej podobe).²

Pokiaľ ide o **konceptuálny rámec** skúmania vplyvu mýtu krásy na vzťah aktérov/iek k vlastnému telu, zdieľame stanovisko, že k vysvetleniu ich správania je potrebné využiť **inú konceptuálnu schému**, aká je využívaná týmito aktérmi/kami.³ Vychádzajúc z Fayovej koncepcie i z vlastných skúseností z poradenskej práce, sa domnievame, že nie je možné obmedziť sa len na skúmanie pojmov a sebachápanie aktérov/iek, pretože aj tie môžu byť do značnej miery zmätené. Slovom autora si vedecké vysvetľovanie vyžaduje túto zmätenosť a jej dôsledky odhaliť, k čomu je práve potrebné vykročiť zo schémy významov pôsobiacich v danej kultúre. Fay (2002, s. 156-157) podľa nás oprávnene tvrdí, že „*aktéri, chytení v pasci úzko obmedzenej a nedostatočnej schémy významov, nemusia dospieť k sebapoznaniu, či poznaniu toho, aký je ich sociálny život bytostne frustrujúci, vlastne si ani nemôžu uvedomovať, že sú skutočne v pasci.*“ Chomski však zachádza ešte ďalej, keď trefne dokladá: „*[...] verejnosť nevie, čo sa deje a ani nevie, že to nevie.*“⁴ V praxi sa často stretávame s už spomínanou zmätenosťou žien a mužov, ktorí/é v jednom okamihu kritizujú rôzne (nielen) mediálne výstupy, ktoré manipulujú s ich vedomím, no vzápätí ich neraz bagatelizujú a útočia na svoju údajne príliš citlivú povahu⁵, chýbajúci zmysel pre humor alebo nadhľad. Mnohí/é z nich operujú s prirodzenosťou súčasnej reality, s ktorou sa už nedá nič robiť, len pasívne prijímať jej dôsledky. A tak sa pozerajú na obrazy zneužívanej krásy rozširovanej (nielen) médiami, hoci cítia, čosi tam vnútri im „hovori“, že to môže byť aj inak...

¹ Týmito dualizmami sa podľa autora definuje napr. interpretativizmus, keď trvá na tom, že „*kým prírodné vedy sa snažia javy vysvetliť odkrytím ich príčin, úlohou sociálnych vied je porozumieť javom skrze interpretáciu ich významu*“.

² Ide o tzv. kompetenčné teórie v sociálnych vedách, napr. Teória racionálnej voľby, Chomského teória transformačnej gramatiky a ďalšie (tamtiež).

³ Aktérmi zamýšľame jednak ženy a mužov ako prijímateľov/ky mediálnych obsahov a osoby vystavené tlakom ideálnych estetických rolí, na druhej strane sú útláčatelia, t.j. predstavitelia mediálnych, ekonomických a politických korporácií, inzerenti reklám a pod.

⁴ Vychádzame zo štúdie Ľuboša Blahu: Noam Chomski - Médiá a manipulácia.

⁵ Z nášho pohľadu neexistujú tzv. precitlivelé (nadmerne citlivé) prejavy osobnosti človeka, ako sa zvykne predpokladať v prípadoch verejnej požiadavky priznať existenciu daného problému a spolupodieľať sa na jeho riešení. Existujú len osoby viac vnímavé voči rôznym nežiaducim kultúrno-spoločenským praktikám a preto je „potrebné“ tieto hlasy utlmiť, aby neohrozovali záujmy ich realizátorov. Podľa podporovateľov mýtu krásy sa človek sám ohrozuje svojimi údajnými komplexmi, bez toho, aby do hry vstupovali faktory, ktorými tieto štruktúry ohrozujú jeho integritu. Podobne ako Plichtová (2002) chceme upozorniť, že myslenie sa utvára a prejavuje v sociálnych interakciách, preto je nemožné ho umiestniť len do mysli jednotlivých ľudí [...] bez toho aby boli reflektované praktické obmedzenia a možné riziká obdobných tvrdení.

ZÁVER

Mýtus krásy, tak ako sme uviedli, pôsobí v tichosti a s akceptáciou, že takto to má byť. Podobne ako Fromm sledujeme, že „...človek našich čias sa totiž musí, nakoľko sa chce prispôbiť, živiť ilúziou, že všetko sa deje s jeho súhlasom, hoci v skutočnosti skôr podlieha manipulácii...to sa dosahuje akosi mimo jeho vedomia“ (1969, in Štiwersky, 2008, s. 204.). „...lebo náš hospodársky systém potrebuje ľudí, ktorí budú spolupracovať bez odporu, ľudí, ktorí budú chcieť konzumovať čoraz viac tovaru...“(tamtiež). Môžeme ich len doplniť o tých, ktorí budú chcieť uveriť, že ich telá tak, ako sú stvorené nie sú v poriadku, sú pokrivené, nedokončené a slabé. Tak, ako sa spoločenský systém snaží o všeobecné „dobro“ národa, aj odkaz ženám a mužom jazykom mýtu krásy je jasný a zdá sa, že z každodennej reality dostatočne povedomý: Aj mediálny, módný, diétny a esteticko-chirurgický svet chce len „dobro.“ Človek sa tak často dozvedá, čo všetko si zaslúži, čo si môže dovoliť, čo je prirodzené a jasné. Alebo je k dispozícii iný pseudoargument, keď predsa nie je nikto povinný, nikto nám neprikazuje kúpiť si časopis, držať diétu, pozeráť reklamu, či dať si operovať zdravé telo. Manipulátor „neexistuje.“ Je to (vraj) nedokonalé ľudské telo, ktoré má byť rado, že je „zachránené.“

V príspevku sme mali za cieľ priblížiť výchovu k emancipácii, spočívajúcu predovšetkým v pomoci, aby sa každé sebaodcudzené správanie stalo vedomým spochybňovaním nanútených spoločenských noriem a príkazov. „Je dôležité, aby dievčatá a ženy (ale aj chlapci a muži) uznali svoje schopnosti presadiť sa ako **prijateľné, nevyhnutné a oprávnené**“ (Perera, 2010, s. 116). Veríme, že predložená téma vzbudí záujem u odbornej i laickej verejnosti, hoci jej obsah nemôže byť vyčerpávajúci. Je pravdepodobné, že ani jeho inovatívnosť nie je natoľko žiaduca, ako by sme sa mohli domnievať. Prikláňame sa k názoru Fromma, že „dnes nepotrebujeme žiadne nové poznatky o tom, ako viesť zdravý život, zato nutne potrebujeme začať brať vážne to, v čo veríme, čo kážeme a učíme. Revolúcia v našom srdci nevyžaduje nijakú veľkú múdrosť – zato novú vážnosť a odovzdanie“ (2009, s. 314). Keď vychádzame z vnímania súčasného odcudzeného človeka, napadne nás, že „jeho inteligencia sa rozvinula, zatiaľ čo rozum stratil na kvalite. Tento človek chápe svoju skutočnosť ako samozrejmosť, plánuje ju spotrebovať, pohltiť, skonsumovať, uchopiť ju a manipulovať. Nenapadne ho pýtať sa, čo sa za ňou skrýva, prečo sú veci tak, ako sú a kam to všetko vedie“(tamtiež). Vyjadrujeme nádej, že sa aj na ceste emancipačnej výchovy a vzdelávania môže nachádzať niekoľko takýchto otázok, ale aj odpovedí.

Použitá literatúra

1. BLAHA, Ľ. *Noam Chomski : Médiá a manipulácia*. [online]. Elektronický dokument, formát PDF, 39s. [cit. 2012.03.02]. Dostupné na internete: http://heredy.net/documents/02_politika/Chomsky/Chomsky-medialna-manipulacia.pdf
2. BOSÁ, M., MINAROVICHOVÁ, K. *Rodovo citlivá výchova (...Keď sa stereotypy stanú viditeľnými, stratia svoju moc...)*. Bratislava : Esfem, 84 s. [online]. Elektronický dokument, formát PDF, [cit. 2012.05.04]. Dostupné na internete: http://www.esfem.sk/subory/rodvychova-texty/kedsastereotypystanuviditelnymi_%283%29.pdf
3. BOVEY, S. *Zakázané tělo. Být tlustý není hřích*. Olomouc : Votobia, 1995, 267 s. ISBN 80-85885-61-1.
4. ESTÉS, C. P. *Ženy, které běhaly s vlky*. Praha : Pragma, 1995, 431 s. ISBN 80-7205-648-4.

5. FAY, B. *Současní filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002, 324 s. ISBN 80-86429-10-5.
6. FREIRE, P. *Pedagogy of oppressed* (Pedagogika utlačaných). New York, London : CONTINUUM, 1972, ISBN 0-8264-1276-9.
7. FROMM, E. *Cesty z nemocné společnosti. Sociálně psychologická studie*. Praha : EarthSave, 2009, 342 s. ISBN 978-80-86916-10-1.
8. HARRINGTON, A. a kol. *Moderní sociální teorie*. Praha : Portál, 2006, 496 s. ISBN 80-7367-093-3.
9. KIZCKOVÁ, Z. Rodová identita ako konštrukcia. In KICZKOVÁ, Z. a kol. *Otázky rodovej identity vo výtvarnom umení, architektúre, filme a literatúre*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2000, s. 5 – 8, 168 s. ISBN 80-223-1429-3.
10. LIPOVETSKY, G. *Třetí žena*. Praha : Prostor, 2007, 329 s., ISBN 8072601714.
11. LIPOVETSKY, G. *Paradoxní štěstí. Esej o hypekonzumní společnosti*. Praha Prostor, 2007, 443 s., ISBN 978-80-7260-184-4.
12. NOVÁK, M. *Společnost, kultura a poruchy příjmu potravy*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2010, 105 s., ISBN 978-80-7204-657-7.
13. PERERA, B. S. *Komplex obětního beránka. Mytologie stínu a pocitu viny*. Brno : Emitos a Nakladatelství Tomáše Janečka, 2é+é, 135 s. ISBN 978-80-87171-16-5.
14. PROKOP, J. *Škola, společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005, 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
15. ŚLIWERSKI, B. *Súčasná teória a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok : VERBUM, 2008, 305 s., ISBN 978-80-8084-512-4.
16. ŠLESINGEROVÁ, E. „Krásná těla národa – vábení k inkluzi.“ In HECZKOVÁ, L. (ed.) a kol. *Vztahy, jazyky, těla*. Texty z 1. konference českých a slovenských feministických studií. Praha : FHS UK v Praze, 2007, s. 343 - 345, 430 s. ISBN 978-80-903086-6-4.
17. VALDROVÁ, J. *Gender a společnost* (vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií). Ústí nad labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2006, 236 s. ISBN 80-ý0č4-808-3.
18. WOLF, N. *Mýtus krásy*. Bratislava : Aspekt, 2000, 337 s., ISBN 80-85549-15-8.
19. TOKÁROVÁ, A. *Vzdelanie žien na Slovensku. Spoločenské bariéry a stimuly v historickom priereze*. Prešov : Akcent, 2007, 2. vyd., 179 s. ISBN 978-80-969419-9-5.

Príspevok bol vytvorený v rámci teoretickej analýzy a projektu experimentálnej časti pripravovanej dizertačnej práce.

Kontaktné údaje

Mgr. Monika Rusnáková
 Prešovská univerzita v Prešove
 Fakulta humanitných a prírodných vied
 Katedra pedagogiky
 Ul. 17. Novembra č.1
 080 01 Prešov
 ovecko@centrum.sk

MOTIVACE A ZPĚTNÁ VAZBA VE VÝUCE ZÁKLADNÍCH KURZŮ MATEMATIKY NA VŠTE V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

ON MOTIVATION AND FEEDBACK IN TEACHING BASIC MATHEMATICS COURSES AT VŠTE IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

Jana Vysoká, Dana Smetanová

Abstrakt

V tomto článku se zabýváme motivací a zpětnou vazbou ve výuce základních kurzů matematiky na VŠTE v Českých Budějovicích. Jako jeden z příkladů zpětné vazby je zde uveden anonymní dotazník (včetně vyhodnocení odpovědí studentů).

Klíčová slova: *motivace, zpětná vazba, anonymní dotazník*

Abstract

In this article, we discuss the motivation and feedback in teaching basic mathematics courses at VŠTE in České Budějovice. As example of the feedback, there is shown an anonymous questionnaire (including evaluation of student responses).

Key words: *motivation, feedback, anonymous questionnaire*

1 MOTIVACE

Základní kostra poznávacího procesu je tvořena trojicí motivace – zkušenost – poznání podle [2]. Tuto trojici poznávacího procesu nejvýrazněji ovlivňuje osobnost pedagoga. Ideální vyučující by měl mít kvalitní osobnostní předpoklady, dobré vzdělání v oboru, pedagogický talent a samozřejmě zkušenosti. Kvalita osobnosti pedagoga zcela přirozeně ovlivňuje jeho schopnost motivovat studenty, schopnost samoevaluace a použité hodnotící činnosti.

Každý vyučující by si měl položit jednoduché otázky: „Jak mohu studenty lépe motivovat k práci?“ a „Podle čeho a jak zjistím, že učím dobře a efektivně?“. Odpověď může nalézt ve svých zpětnovazebních a hodnotících činnostech.

Tento příspěvek je věnován úvaze nad úlohou motivace studentů ve studiu předmětu matematika a rozboru názorů studentů na toto téma. Studenti především prezenční formy studia se snaží ve většině případů získat jistý počet kreditů a během semestru nevěnují samostatné výuce a studiu patřičnou pozornost a úsilí. V matematice, kde na sebe jednotlivá témata navazují a úzce spolu souvisejí, je pak obtížné zvládnout v závěru semestru celý "balík" učiva najednou. Proto je zapotřebí najít vhodné způsoby, jak studenty motivovat k průběžnému studiu aniž by byli nuceni psát kontrolní testy. Ačkoliv není problematika motivace studentů často zmiňována v souvislosti s metodami a prostředky výuky, určitě by měla být zařazena do programu výuky každého učitele.

1.1 Jak učit matematiku

Jak učit matematiku - tedy jeden z nejméně oblíbených předmětů tak, aby výuka studenty bavila v době, kdy studentům příliš nezáleží na nabití vědomostí a znalostí či na výši ohodnocení? Nejčastějším dotazem studentů při hodinách matematiky je otázka: "K čemu nám to bude dobré?" Pro studenty je velice důležité vědět, co se mají naučit a jaký to pro ně má smysl. Pokud absolvují základní kurz vysokoškolské matematiky, pak se většina studentů ani nemá možnost dostat k navazujícím partiím matematiky, kde tyto základy zúročí v podobě

aplikované matematiky. Učitel by měl mít časový prostor pro to, aby mohl po probrání daného tematického celku na jednoduchém a vhodně voleném příkladu vysvětlit, jaké má učivo význam a použití v praxi. Aby měla tato aktivita smysl, je třeba samozřejmě přihlídnout k odbornosti studenta a volit vhodné příklady a motivující postupy pro studenty jednak ekonomických a jednak technických směrů. Největším problémem, na který učitel ovšem narazí, je zoufalý nedostatek času. Matematice jsou v úvodním kurzu věnovány čtyři hodiny týdně ve formě přednášky a semináře a sylabus tohoto předmětu je tak napěchován, že se každému tématu nelze dostatečně podrobně věnovat a navíc jej procvičit.

Připomeňme si, že výuka matematiky (stejně jako jiných oborů) je dána několika fázemi: motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace. Všechny tyto fáze jsou pro výuku důležité a neopominutelné. My se však v tomto článku budeme zabývat především motivací a zpětnovazební kontrolou úspěchu motivace.

V úvahách byla použita metodika dle [2] a portálu pro podporu informační gramotnosti Infogram viz [3].

1.2 Prostředky motivace

Pro úspěšné zvládnutí předmětu je důležité povzbudit ve studentech motivaci. Podle našich zkušeností většina studentů přichází buď bez motivace, nebo s motivací „uživatelskou“. Uživatelskou motivací rozumíme to, že student chce úspěšně zvládnout zkoušku, protože musí, aby postoupil dál. Pokud tuto motivaci využívá ke zvládnutí učiva, je to v pořádku. Přesto by se měl vyučující snažit zařadit studentům do výuky i jiné způsoby motivace jako například radost z úspěšného vyřešení problému, schopnost samostatné úvahy, obhajoby správného postupu při řešení či odhalení chybného kroku.

Velmi vhodným způsobem motivace, jak zapojit studenty do samostatné činnosti a domácí přípravy, je zařazení motivačních příkladů, které budou pro studenty svým způsobem zábavné a poučné. Úloha by měla být zformulována takovým způsobem, aby byl student "zvědavý" na to, jak bude problém vyřešen. Pro modelování procesů z praxe je možno použít mnoho zajímavých příkladů, zde záleží opravdu na připravenosti a důvtipu vyučujícího. Jako příklad lze uvést následující úlohu, kterou studenti v poměrně velkém počtu opravdu doma řeší, protože je skutečně zajímavý výsledek. Jedná se o úlohu, ve které studenti sestaví na základě zadaných údajů matematický model - diferenciální rovnici, jejímž vyřešením naleznou odpověď na danou otázku.

Úloha: Určete čas smrti oběti vraždy, když tělo bylo objeveno v hotelovém pokoji o půlnoci, přičemž teplota naměřená v pokoji byla 20°C a tělo mělo teplotu 30°C . Koeficient chladnutí lidského těla bývá uváděn v hodnotě $k=0,1438$.

K dalším možným zdrojům motivace studentů lze připojit také soutěživost. Učitel matematiky může zařadit do programu semináře různé formy soutěží (např. soutěž o nejrychlejšího „derivátora“). Soutěživostí lze výrazně zvýšit motivaci studentů tím, že budou následně pochváleni a oceňováni tak, aby se ohodnocení započítalo k jejich výsledku při závěrečné zkoušce. V tomto případě se však bohužel opět řeší problém s nedostatkem času v hodinách a plánovaná zpestření a oživení hodiny se prakticky nemohou vůbec realizovat.

Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím průběh semináře je fakt, že studenti navštěvují přednášky ve velmi omezeném počtu (v posledním období se v ideálním případě jedná o čtvrtinu celkového počtu přihlášených studentů). Domácí přípravě se až na malé výjimky nevěnují a na seminářích absolutně ztrácejí souvislost s látkou a krok s vyučujícím. Učitel je pak nucen proběhnoutou přednášku v podstatě zopakovat nebo pracovat u tabule sám. V těchto

případech je úsilí vyučujícího o motivaci naprosto marné, studenti neprojevují žádnou snahu něco se naučit doma natož ve škole.

V neposlední řadě je vhodné zmínit vliv "přátelské" atmosféry seminářů na motivaci studentů. Nejlepším výsledkem snahy učitele je pak docílit takového stavu, kdy se studenti na výuku těší. Matematiky se bohužel většina studentů spíše bojí. Tyto obavy a neoblíbenost matematiky si studenti většinou přinášejí už ze středních škol a dokonce ze základních škol.

Závěrem je třeba zdůraznit potřebu motivace samotných pedagogických pracovníků. Učitel může úspěšně podporovat a rozvíjet motivaci u studentů v případě, že je sám kladně motivován.

Chceme-li kvalitně pracovat s motivací (ať už studentů či vyučujících), pak je užitečné zjistit, jaké metody vedou k smysluplnému a efektivnímu cíli a k tomu nám může posloužit právě zpětná vazba.

2 ZPĚTNÁ VAZBA VE VÝUCE

2.1 Zpětná vazba

Zpětná vazba je jeden z nejdůležitějších prvků při výuce. Dobré využití zpětné vazby je přínosem nejen pro studenty, ale i pro vyučujícího, který může přizpůsobit výuku úrovni studentů.

Zpětná vazba je používána v průběhu celého vyučovacího procesu. Její využití je vlastně schováno téměř za vším.

Příkladem využití jsou: [4]

- otázky vyučujícího kladené studentům v průběhu přednášky a semináře
- oprava špatných odpovědí
- řízené „provokace“, aby studenti kladli dotazy k probíranému učivu
- otázky vyučujícího na studenta při procvičování u tabule
- zjištění motivace studentů pomocí anonymního dotazníku

Práce s dotazy je uplatňována především v průběhu semináře a umožní vyučujícímu přizpůsobit tempo hodiny úrovni studentů. Seminář umožňuje zvládnutí probírané teoretické látky v jejích aplikacích na konkrétní řešené problémy.

V rámci výuky používáme oba typy zpětné vazby (pozitivní i negativní) následujícím způsobem [4]:

- *pozitivní zpětná vazba* vede k potvrzení kvality pedagogické činnosti, např. správné odpovědi při procvičování u tabule. Odpovědi studentů u tabule, reakce ostatních studentů umožní okamžitou práci s chybou, nápravu chyby a fixaci správných postupů. Zároveň umožní rozvoj správného uvažování, rozvíjí schopnost samostatné práce a podpoří samostatné řešení příkladu
- *negativní zpětná vazba* představuje informaci o problémech, které je třeba identifikovat a odstranit, například nesprávné odpovědi studentů při komunikaci s vyučujícím. Dává vyučujícímu informaci o tom, jak správně či špatně a do jaké hloubky studenti zvládli učivo

Poskytování zpětné vazby je podstatou hodnocení vlastní výuky, ať už z hlediska získaných znalostí studenta nebo z hlediska sebereflexe vyučujícího. Proto by se každý učitel měl snažit o využití zpětné vazby pro hodnocení vlastní výuky. Učiteli bez snahy o účinnou zpětnou vazbu hrozí, že bude pracovat neadekvátně a chybně. V předmětu

matematika je zpětná vazba nesmírně důležitá, protože hodnocení kvality učitelovy práce přichází v podstatě až na konci semestru, kdy studenti skládají zkoušku.

Je potřeba zpětnou vazbu vyhledávat a záměrně navozovat podmínky pro její realizaci. Podmínkami jsou v případě tohoto předmětu míněny aktivity učitele, které jsou hlavně komunikačního rázu. Jedná se především o řízené dotazy vyučujícího do řad studentů, komunikace se studentem vyvolaným k tabuli, podpora samostatné práce studentů při řešení matematických problémů. Dále se může jednat o zkoušení znalostí studentů průběžnými testy. Neméně zajímavé je nechat vyplnit studenty anonymní dotazník, z něhož lze vyvodit spoustu zajímavých faktů, ať už očekávaných nebo překvapivých.

2.2 Anonymní dotazník

V průběhu měsíce listopadu 2012 byl části studentů Vysoké školy technické a ekonomické zadán krátký dotazník. Jeho cílem bylo zmapovat názory studentů týkající se problematiky motivace jejich studia. Dotazník byl studentům zadán anonymně a obsahoval několik jednoduchých dotazů, které vznikly z úvah v předchozí kapitole článku. Dotazník vyplnilo celkem 224 studentů, z toho 65 studentek. Ve vyhodnocení dotazníku není provedeno rozdělení na ekonomické a technické obory, protože drtivá většina dotazovaných studentů navštěvuje technicky zaměřené obory. Uvádíme zde přesnou textovou podobu zadaného dotazníku viz [5].

Označte, prosím, v každé otázce jedinou vám nejbližší odpověď.

1. Dobré známky pro mne mají

- a) vysokou hodnotu
- b) někdy mají, někdy nemají hodnotu
- c) nemají vysokou hodnotu
- d) je mi jedno, jaké hodnocení dostanu

2. Je-li zadán "zajímavý" příklad na doma

- a) určitě se budu snažit ho vyřešit
- b) letmo se nad ním zamyslím
- c) zřejmě na něj zapomenu
- d) vůbec se na příklad nepodívám

3. Uvítal(a) bych v hodinách matematiky více příkladů spojených s praxí

- a) každopádně
- b) občas
- c) stačí mi dosavadní náplň semináře
- d) je mi to jedno

4. Měl(a) bych zájem o prémiové body za aktivitu připočtené k výsledku závěrečného testu

- a) rozhodně ano
- b) občas
- c) nemám zájem, stejně bych se nesnažil(a)
- d) je mi to jedno

5. Měl(a) bych zájem o zpestření hodiny v podobě soutěží

- a) rozhodně ano
- b) občas

- c) nemám zájem, stejně bych se nesnažil(a)
- d) je mi to jedno

6. Můj vztah k matematice

- a) matematika patří k mým oblíbeným předmětům
- b) matematiku vnímám jako každý jiný předmět
- c) nemám rád matematiku
- d) matematiky se bojím

7. Myslím si, že osobnost a podíl učitele na mém vztahu k matematice

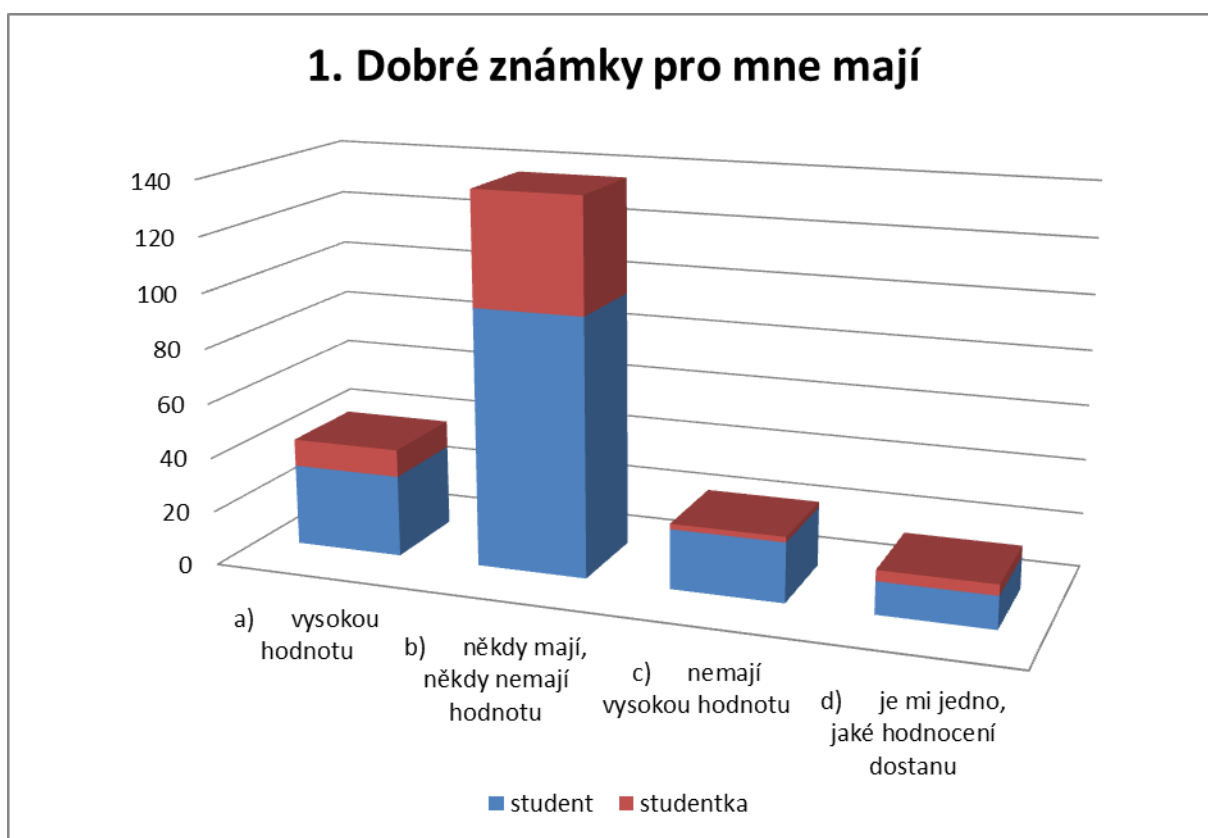
- a) je rozhodující
- b) může částečně ovlivnit můj vztah k předmětu
- c) nemá vliv
- d) je mi to jedno

8. Jsem

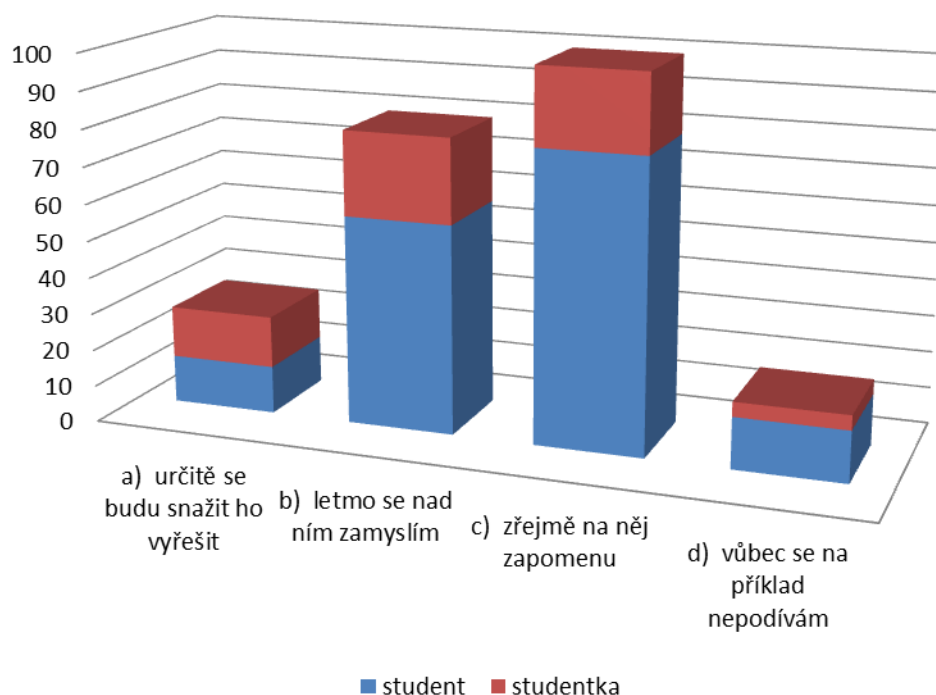
- a) žena
- b) muž

2.3 Vyhodnocení dotazníku

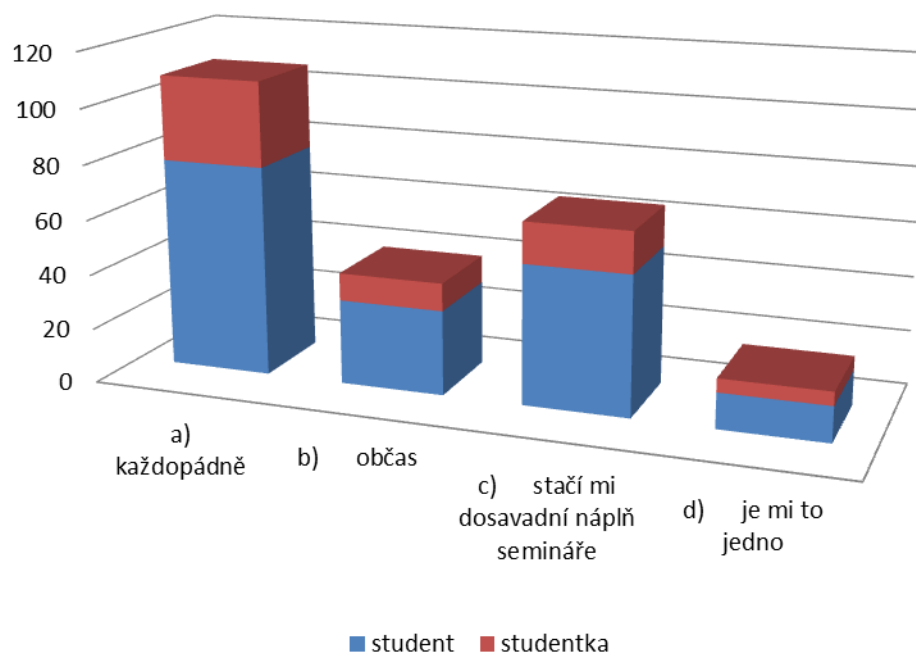
Výsledky dotazníku nejlépe charakterizují následující diagramy:



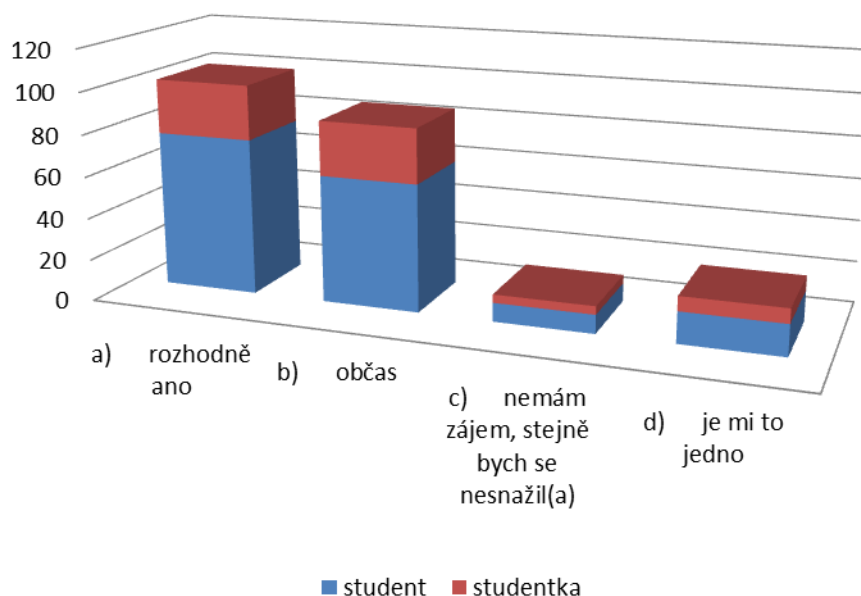
2. Je-li zadán zajímavý příklad na doma



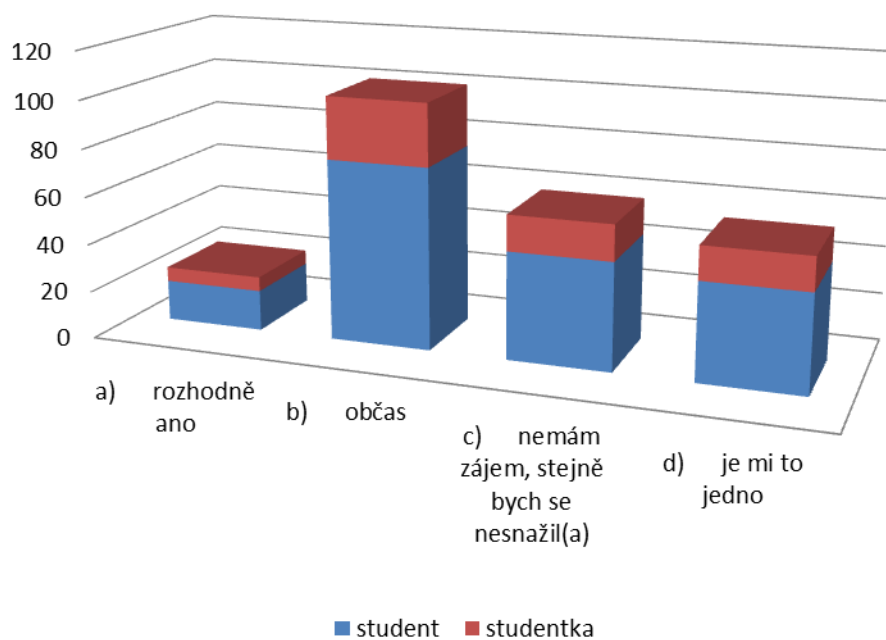
3. Uvítal(a) bych v hodinách matematiky více příkladů spojených s praxí



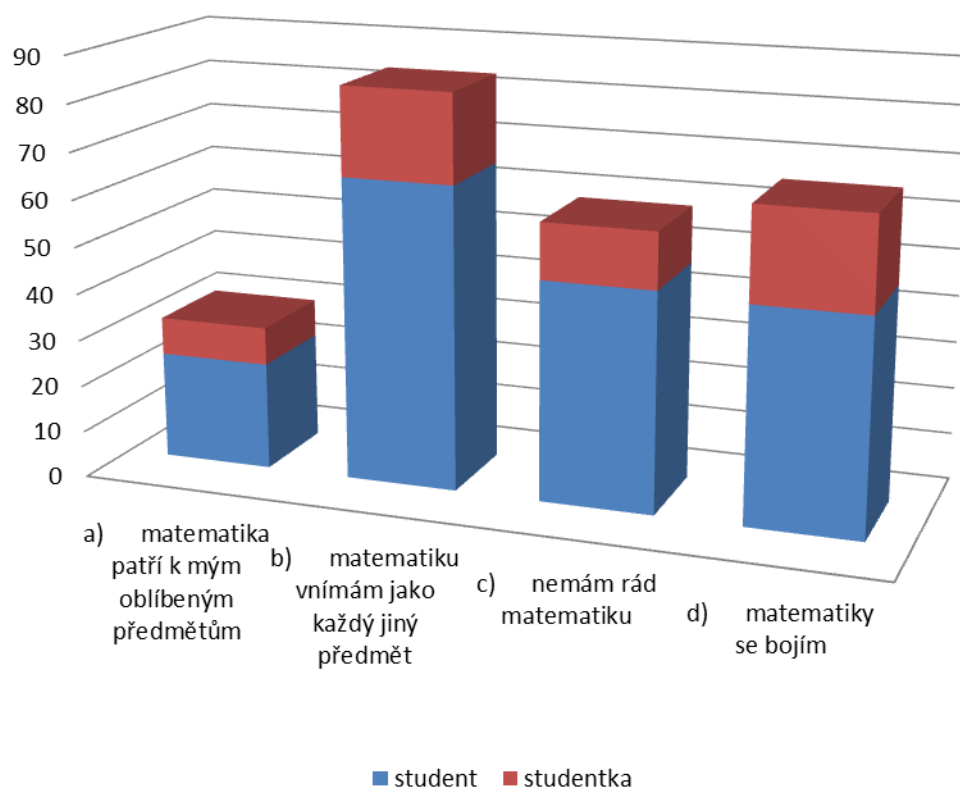
4. Měl(a) bych zájem o prémiové body za aktivitu připočtené k výsledku závěrečného testu



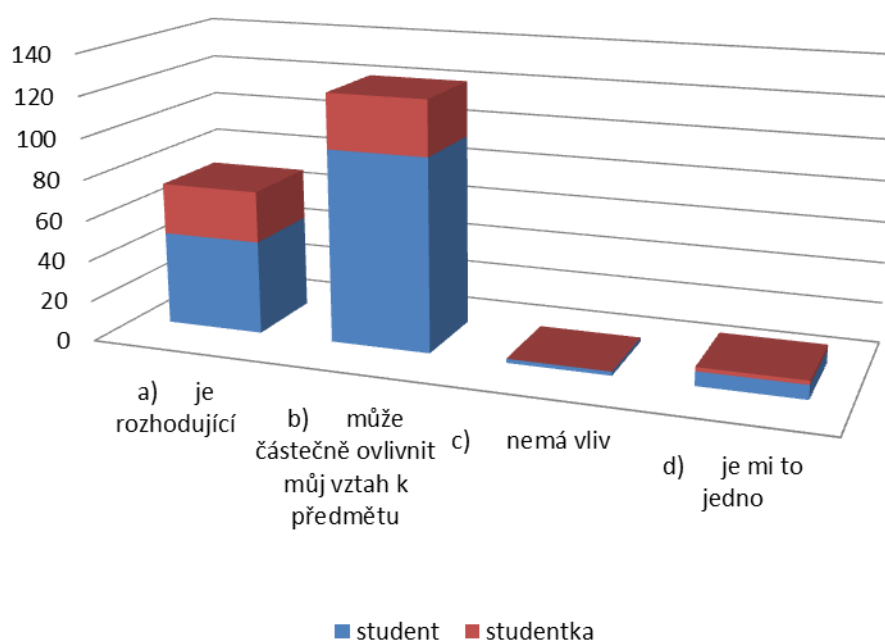
5. Měl(a) bych zájem o zpestření hodiny v podobě soutěží



6. Můj vztah k matematice



7. Myslím si, že osobnost a podíl učitele na mém vztahu k matematice



Výsledky dotazníku jsou z uvedených diagramů poměrně dobře čitelné a nijak zvláště překvapující. Studenti nejsou celkem motivováni výší svého hodnocení, zachovávají k této otázce většinou neutrální postoj. Počet studentů, kteří považují matematiku za svůj oblíbený předmět, přesně koresponduje s počtem studentů, kteří se doporučeným motivačním problémům věnují a opravdu tráví čas nad jejich řešením ať už úspěšně či neúspěšně. Z diagramu vyhodnocujícího dotaz č. 2 je patrný nezájem studentů o jakékoliv zpestření domácí přípravy ze strany učitele. Na druhou stranu by si studenti občasné obohacení hodiny výrazně přáli, i když není zřejmé, jestli by se sami jistou měrou snažili o podpoření aktivity samotného učitele a zda by vůbec byli schopni všichni s vyučujícím aktivně spolupracovat. Totéž lze říci i k výsledku vztahujícímu se k dotazu č. 4, kde se opět studenti velkým poměrem hlásí k zúročení bodované aktivity. Realita je většinou taková, že si studenti až na nepatrné výjimky se zadanou úlohou nevědí rady a řešení problému hned v úvodu vzdají. Zde opět narážíme na problém nesoustavné či nulové domácí přípravy studentů. Výsledek vyhodnocení dotazu č. 3 není překvapující, studenti většinou opravdu stojí o informace a vysvětlení, jaký má probíraná látka význam pro jejich praxi. Absolutně nejmenším překvapením je však výsledek vztahující se k dotazu č. 6. Polovina dotázaných studentů označila matematiku jako předmět neoblíbený či obávaný. S tímto závěrem může souviset i výsledek vyhodnocení dotazu č. 7, kde vychází najevo, že studenti přikládají velký význam osobnosti a podílu učitele na jejich vztahu k matematice. V závěru analýzy výsledků dotazníku by bylo možná vhodné položit si otázku: ***Mají skutečně studenti zájem o motivaci v předmětu matematika?***

Použitá literatura

1. DROZD, M. *Motivace studentů volbou vhodné metody výuky*. 2009. Diplomová práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. <http://theses.cz/id/jbewre/>
2. HEJNÝ, M., a kol. *Teória vyučovania matematiky 2*, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN: 80-08-01344-3
3. INFOGRAM, portál pro podporu informační gramotnosti. <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1328>
4. SMETANOVÁ, D. *Metody hodnocení znalostí studentů v průběhu semestru z hlediska připravenosti na úspěšné složení zkoušky z předmětu Matematika I*. In Sborník ze semináře na téma „Metodika výuky a hodnocení studentů v terciárním vzdělávání“ (6. 6. 2012) a „Požadavky praxe“ (5. 6. 2012) : sborník příspěvků. České Budějovice: VŠTE v Českých Budějovicích, 2012. s. nestránkováno, 8 s. ISBN 978-80-7468-053-3
5. VYSOKÁ, J. *Motivace studentů jako nedílná součást výuky*. In Sborník ze semináře na téma „Metodika výuky a hodnocení studentů v terciárním vzdělávání“ (6. 6. 2012) a „Požadavky praxe“ (5. 6. 2012) : sborník příspěvků. České Budějovice: VŠTE v Českých Budějovicích, 2012. s. nestránkováno, 8 s. ISBN 978-80-7468-053-3.

Kontaktní údaje

RNDr. Jana Vysoká

Vysoká škola technická a ekonomická, Katedra přírodních věd

Okružní 10, 370 01 České Budějovice

Tel: 387 842 166

email: vysoka@mail.vstecb.cz

RNDr. Dana Smetanová, Ph.D.

Vysoká škola technická a ekonomická, Katedra přírodních věd

Okružní 10, 370 01 České Budějovice

Tel: 387 842 133

email: smetanova@mail.vstecb.cz

UČEBNÍ TEXT PRO STUDENTY UČITELSTVÍ PŘÍRODNÍCH VĚD

LEARNING SUPPORT FOR SCIENCE TEACHERS

Jindřiška Svobodová

Abstrakt

Předložený článek referuje o studijních oporách pro nový metodologický kurs určený studentům učitelství přírodních věd. Podrobněji je představen obsah textu „Jak pracuje věda“, kde se autoři pokusili o shrnutí významných myšlenkových posunů ve vědecké metodologii a o stručný úvod do vědecké práce.

Klíčová slova: studijní opora, metody vědy, učitelství

Abstract

The main purpose of this paper is to present the improvements obtained through the scientific research methodology training for students. We have prepared a new course for future science teachers during last year. We assume that science cannot be abandoned only for knowledge and practical applications. Science history and methodology should be explained as a great inspiration for all teacher-training students.

Key words: learning support, science methodology, teaching

1 PODPORA ROZVOJE UČITELŮ PŘÍRODNÍCH VĚD

Učitelé díky své profesi působí přímo na člověka. Využít tuto možnost ve prospěch žáka a společnosti je nelehký úkol. Učitelé nesou za tuto činnost zodpovědnost nejen na obsahové úrovni, kde to problém nebývá, tak i na osobní společenské úrovni. Zde se od nich „jaksi“ samozřejmě očekává, že jsou připraveni s nadhledem obhájit, vysvětlit a reflektovat souvislosti událostí běžného života. Budoucí učitelé jsou na fakultách vybavováni spektrem odborných způsobilostí, jak zvládat základní výukové a školní situace. Teoreticky vzato by si měli poradit kromě předmětů vlastní aprobace, při organizování výuky, v komunikaci a spolupráci s žáky a jejich rodiči, v předcházení kolizím a přitom si udržovat představu, jak zdravě žít, obnovovat síly a občansky se začlenit. Učitelská profesionalita předpokládá způsobilost se kriticky a konstruktivně vymezit vůči laickým, neargumentujícím a živelným přístupům.

Domníváme se, že k moudré kultivaci budoucích učitelů přispěje inovovaný obsah a studijní opory předmětu Úvod do metodologie vědy, tedy předmětu, kde se studenti zabývají pravidly vědeckého myšlení, procesu získávání poznatků, usuzování, tvorby teorií a jejich ověřování. Seznamují se zde s postupnou snahou lidstva o optimální výklad světa a v konfrontaci s různými přístupy dílčích věd a filosofických směr hledají své vlastní postoje ke světu a jeho chápání. Téma vědecké metodologie stojí obvykle stranou zájmu, pokud je vůbec reflektováno, je zpravidla pokládáno za odtažitě a často bývá redukováno na metodologii v nejužším slova smyslu, tedy na soubor formálních náležitostí, jimiž se má vědecká práce vyznačovat. Řada lidí pohlíží na metodologii jen jako na určitý „návod k použití“ – na soubor pravidel pro vzhled publikací, posteru či správné citování. Otázky po smyslu, specifičnosti a limitech vědecké práce, to vše se obvykle pomíjí.

1.1 Studijní opora „Jak pracuje věda“

Studijní opora „Jak pracuje věda“ připravená v rámci projektu je zamýšlena jako základní učební příručka pro studenty učitelství přírodních věd. Celý kurz je plánován na 15 výukových hodin. Autoři v publikaci krok za krokem ukazují, jak je věda spjata s životem kolem nás a jak se obrysy vědecké metodologie postupně vynořovaly z reflexe toho, jak člověk běžně odůvodňoval svá tvrzení až k všeobecně přijímaným pravidlům vědecké argumentace a k usuzování postaveném na formální logice. Text by měl studentům usnadnit chápání pojmů často používaných ve vědeckých diskusích, do kterých prolínají filozofické termíny v nejrůznějších podobách. Vědecká vysvětlení sice stojí na teoriích a zákonech, to však není jediný zdroj porozumění světu, abychom postoupili ve vědě dál, posouváme se k novým modelům, k novým konceptuálním schémátům, která teprve v praxi postupně potvrzujeme.

Historická část textu ukazuje i pojetí vědy, v němž se uplatňovaly silné dobové vlivy a představy. Studenti vnímají, že bez těchto zkušeností by pohled na nynější moderní vědu nebyl kompletní a těžko by vedl k pochopení smyslu současných strategií vědeckého bádání. Text je za jednotlivými kapitolami doplněn řadou námětů na přemýšlení a otázek. Některé se týkají podstaty tématu, jiné jsou zaměřeny na prohloubení učiva.

V bodech uvedu stručný obsah publikace:

- Jak vznikal vědecký přístup ke zkoumání světa?
- Co tvoří jednotu vědy?
- Tázání ve vědě
- Argumentace a vědecká diskuse.
- Poznání a logika.
- Paradoxy.
- Charakter vědecké práce.
- Jazyk vědy.
- Metodologie, metodika.
- Základní etapy vědecké práce
- Role experimentu ve vědě.
- Myšlenkový experiment.
- Modely a modelování.
- Simulace.
- Etika vědy.
- Osobní přístup vědce.
- Etická omezení bádání.
- Scientometrie - jak hodnotit vědeckou práci?
- Kritické myšlení
- Přírodovědná gramotnost

Celá publikace bude po doplněních a recenzích (počátkem roku 2014) veřejně dostupná. Pro představu, uvádím vybraný úsek textu, jehož jsem autorkou.

1.2 Základní pojmy a slovní obraty

Myšlení patří mezi kognitivní procesy, jimiž si člověk uvědomuje svět a sebe sama. Při myšlení operujeme s informacemi, představami, pojmy, hledáme a nacházíme vztahy mezi událostmi. Myšlenkové operace obvykle účelně směřující k nalezení řešení problémů, k poznání. **Poznání**, na rozdíl od tušení, chápeme jako postupné porozumění světu kolem zkušenostmi nebo studiem. Člověk je vybaven rozumem (rozvažovací schopností) a

schopností řeči, která mu dovoluje poznané sdělovat, kritizovat, uchovávat a hlavně účinně používat.

Při myšlení provádíme logické a heuristické operace. **Logické operace** se řídí určitými formálními pravidly. Postupujeme přitom podle daného algoritmu a logickými operacemi získané řešení je přesné a je obvykle vyjádřitelné tvrzením, jehož pravdivostní hodnotu můžeme jednoznačně posoudit vzhledem k uvažovaným předpokladům. Ovšem pro všední život jde o docela zdoluhavý způsob myšlení, jímž obtížně vystihneme rozmanitost skutečnosti. Neznáme-li algoritmus řešení nebo je problém těžko uchopitelný ve své komplexnosti, uchylujeme se spíše k heuristickému postupu. **Heuristické operace** vedou k závěru, aniž bychom uvážili úplnost variant a všechny alternativy. Výsledek takové úvahy pak posuzujeme podle hlediska, zda je závěr vhodný či nevhodný pro daný účel. Heuristická varianta je oproti logické rychlá, často efektivní, zároveň je zatížena značnou chybovostí. Výsledky úvah porovnáváme **empirickým pozorováním** se skutečností.

Poznávací člověk zaujímá vůči předmětu vlastního poznání aktivní postoj. Názory na hlavní **způsoby lidského poznání** se různí. Pro empirismus je základem zkušenostní poznání. Racionalismus kontruje tím, že člověk poznání nečerpá ani tak ze zkušeností, ale z principů a zásad, které jsou našemu rozumu vrozené.

Odvěkou snahou metodologů vědy je najít spolehlivé metody zkoumání, nějak šikovně je na sebe navázat, abychom získali typizované poznávací postupy, jimiž by bylo možno řešit jakýkoli vědecký problém. Metodologie vědy se tudíž historicky vyvinula více méně jako filosofická disciplína. A tak nás může napadnout zamotaná otázka: Je věda prostředkem poznání nebo poznání prostředkem vědy?

Při hledání odpovědi se poohlédneme na to, jakými způsoby nabýváme vědění a jaké nástroje metodologové navrhuji, aby vědecká metoda garantovala racionální přístup a co nejlepší objektivní výsledky. Na tomto poli nejsou cíle vědy a filosofie úplně stejné, i jejich způsob tázání se liší.

Filosofie se snaží obecně zjistit, jak je uspořádán svět, v němž žijeme, kdežto věda vytváří modely, jimiž se snaží zachytit a účelně popsat chování našeho světa. Předpokladem existence konkrétní vědy je širší shoda o tom, co je předmětem této vědní disciplíny, jaké otázky o tomto předmětu budeme klást a co lze považovat za uspokojivou odpověď. Tato vymezení bývají ustáleně přijímána a nebývají v rámci příslušného oboru předmětem zkoumání.

Projdeme si nejprve základní způsob rozumového zdůvodňování – usuzování. Usuzováním na základě informací a určitých předpokladů vyvozují závěr. **Usuzování z příčiny na důsledek** představuje základ ideje hledání **kauzálního vztahu** mezi událostmi. Myslicí člověk se stává díky svému úsudku nezávislejším a začíná důvěřovat ve své vlastní rozumové schopnosti.

1.3 Způsoby usuzování

Indukce je forma úsudku, při němž z řady faktů vyvozujeme tvrzení obecné platnosti. Je to postup od zjištěných konkrétní (zvláštních) případů k obecnému závěru. Úplná indukce se hojně užívá v matematice, kde dává při dodržení postupu závěry zaručeně správné. Matematika ovšem pracuje s jednotnými (uniformními) objekty.

Indukce vychází z předpokladu, že poznatky o podchycených prvcích množiny jsou reprezentativní i pro nepodchycené prvky množiny. Úplnou a neúplnou indukci rozlišil už Aristoteles.

V **úplné indukci** jsou zachyceny všechny jevy, kterých se tvrzení týká, jde tedy o úplný, vyčerpávající výčet. Při **neúplné indukci** předpoklady nevypovídají o všech jevech zkoumané množiny, jde tedy o neúplný výčet. Indukce poskytuje tím kvalitnější závěry, čím je úplnější. Do jaké míry jsme oprávněni z jednotlivých (singulárních) tvrzení odvozovat

zobecněná (univerzální) tvrzení nejen v rámci matematické platnosti? Je možné redukovat vědu, která možnost zobecnění a prověřování potřebuje, na induktivní metodu?

Vidíme, že induktivní přístup sice nezaručí platnost závěrů, ale v praxi se přesto často používá. Mezi induktivní úsudky patří různé druhy zobecnění a extrapolací, kdy na základě minulých a nynějších událostí se snažíme předvídat situace budoucí. Předpokládat zcela jednotné (uniformní) chování přírody či dokonce lidí není opodstatněné.

Jiný typ úsudku představuje **dedukce**. Jde o usuzování, kdy z obecně přijímaných výroků usuzujeme na jedinečné závěry, postupujeme od obecného ke zvláštnímu. Na základě přijatých premis dospíváme k závěru (důsledku). Pomocí deduktivních úvah získáváme ze známých tvrzení to nové, co je v nich sice obsaženo, však nikoli zjevně. Jedná o základní postup při jakémkoli dokazování. V matematice **logickým deduktivním postupem** konstruujeme myšlenkový řetězec z obecných axiomů. Celé Euklidovo dílo je řada dedukcí; každá poučka vyplývá z pouček předchozích a sama se stává zase východiskem následujících. Deduktivní uvažování představuje zcela korektní metodu, ale je náročné. V každodenních situacích deduktivně vyvozujeme závěry jen v přehledných a jednoduchých případech.

Na známém příkladu si všimněme, že dedukce nepřináší nové informace. „Sokrates je člověk. Člověk je smrtelný. Sokrates je smrtelný“.

Další ukázka je úmyslně poněkud zavádějící:

Lidé utíkají ze svých příbytků jen tehdy, když hrozí zemětřesení.

Osoba A, osoba C a osoba B právě utekly ze svých příbytků.

Závěr: Hrozí zemětřesení, neboť lidé utíkají ze svých příbytků.

Tato dedukce je sice formálně správná, ale závěr je nepravdivý, protože lidé ve skutečnosti neutíkají ze svých příbytků jen tehdy, když hrozí zemětřesení. Jak jsme k tomuto konci dospěli? Zdrojem byla nesprávná induktivní úvaha, když jsme událost, že jsme mnohokrát zahlédli lidi prchat z domovů před zemětřesením, nesprávně zobecnili v závěr, že lidé utíkají z příbytků jen tehdy, když hrozí zemětřesení.

Než obrátíme pozornost ke kritickým postojům uvnitř vědy, zmíníme se o tom, co se skrývá pod pojmem „**racionální**“. Racionální výklad vykládá skutečné jevy z jevů, přírodu z přírody, a nevypomáhá si dosazováním nadpřirozených vlivů. Racionalita usiluje o pochopení proč to, co se děje, se děje tak, jak se děje. Racionalita je v principu schopna odhalit a pochopit i iracionální důvody lidského jednání. V běžném slova smyslu racionalitu vnímáme jako schopnost myslet a konat v souladu s pravidly přírody. Tento soulad pak umožňuje dosáhnout zvolené cíle. Jak se říká, kdo zná rozumné řešení, ten obvykle nedává přednost nerozumnému. Ovšem hranice mezi tím, co se považuje za racionální a iracionální, je poněkud historicky i rámcově proměnlivá. Se slabinami pragmatické racionality jsme konfrontováni především tváří v tvář vývoji civilizace (eugenika, holocaust, eutanazie).

Problém indukce přináší pochybnosti o tom, zda vědecké postupy, které se o induktivní úvahy opírají, jsou opravdu racionální. Můžeme názory založené pouze na zkušenosti považovat za platné i v budoucnu? Lze vůbec věrohodně testovat platnost induktivně vyvozených závěrů? Je vědecká teorie skutečně vědecká, pokud je „nedourčena“ všemi možnými důkazy? Jakou teorii zvolit, je-li možné k jevu předložit řadu alternativních vysvětlení? Mnozí jsou a byli přesvědčeni o tom, že bez principu indukce bychom museli na vědu rezignovat. Podle nich by nebylo možné odlišit vědu od nevědeckých systémů. (CIT.)

Problém indukce se také formuluje jako otázka platnosti našich názorů založených na zkušenosti.

Pokud věda nemůže prokázat, že případy o nichž zatím nemáme zkušenost, se podobají případům, které již máme zdokumentovány, pak ztrácíme jistotu výpovědi do budoucna, a tudíž nevíme, jak se racionálně chovat. Induktivní očekávání mohou být ošidná. Ani za předpokladu uniformity jevů, tedy toho, že za opakujících se podmínek budou procesy v budoucnu probíhat stejně, nemusí předpověď vyjít. To dokumentuje často citovaný příklad, tzv. neoprávněného očekávání: husa očekává svůj každodenní přídel s velkou radostí, až jednoho dne ji člověk zakrutí krkem.

ZÁVĚR

Z vědeckého pohledu má indukce charakter předpokladu, neboli domněnky či hypotézy. Nikdy z ní nemůžeme činit zákon. K zákonům se dobíráme mnohem složitějšími cestami a ani ty, které nyní známe a máme prověřeny, nemusí být zcela neměnné. Jediná přesnější indukce je statistická indukce, kde závěry učiněné na nějakém výběrovém vzorku rozšiřujeme na závěry celku, neboli základního souboru, ovšem s vědomím určité pravděpodobnosti a chyby. Umožňuje nám to statistická pravděpodobnost, vyskytující se u hromadných jevů. Možnost, jak se obejít ve vědě bez indukce a induktivního principu vůbec, se pokusil ukázat až K. R. Popper. S úsudky typu indukce tedy musíme postupovat obezřetně, nikdy je nebrat za bernou minci s konečnou platností. Vždy je co prověřovat a ověřovat.

Použitá literatura

1. TKADLEC, E. *Strategie a metody vědecké práce v přírodních vědách: filozofické názory a komunikační dovednosti*. Univerzita Palackého. 2011
2. SLOUKOVÁ, D. *K čemu by mohla být dobrá filosofie*. ACTA OECONOMICA PRAGENSIA, VŠE Praha 1998
3. RICHTER, L. *Filozofické problémy přírodních věd*, Univerzita Palackého v Olomouci, Přírodovědecká fakulta, 2008

Výzkumný záměr, projekt

Tato publikace vznikla v rámci projektu CZ.1.07/2.2.00/28.0182 "Moduly jako prostředek inovace v integraci výuky moderní fyziky a chemie" řešeného na Pedagogické fakultě MU a Přírodovědecké fakultě UPOL.

Kontaktní údaje

RNDr. Jindřiška Svobodová, Ph.D.,
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 7/9, 603 45 Brno
Tel: 54949 7096
email: svobodova@ped.muni.cz

MULTICULTURALISM AS A PROBLEM IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Daniel Wiśniewski

Abstract:

Contacts with other cultures allow broadening our minds through showing us other standards of thinking. They also allow perceiving the fact that our opinions on a given culture are not the only ones, that there exist other views which can be equally important. A contact with the different – directed by the tendency of the mind towards self-improvement – would be then turned on searching for common elements, on the basis of which an agreement with the different could be established. The different might be accepted since it would fall within the margin formed by the likeness to the difference. A contact with another culture can thus lead to understanding.

Keywords: *multiculturalism, interculturalism, globalization, youth, society, transformation, culture*

1. INTRODUCTION

Multiculturalism, as a notion, covers a variety of meanings. Marian Golka defines it as co-existence, within the same space, of two or more social groups with different distinctive features of their cultures, such as: external appearance, language, religion, system of values, which contribute to mutual perception of the different, with all the effects of it, in local, peer or neighbourly relations.¹

2. MULTICULTURALISM IN CONTEMPORARY WORLD

Multiculturalism assumes acceptance of variety, existence of individual cultures in the public sphere (law, economy, politics, education), as well as in the private one (principles of social life, beliefs, morality, customs, associations, establishing unions, organizing themselves with the aim to protect values, traditions and in order to realize people's own needs).²

In Roger Scruton's opinion, in multiculturalism, there is included also the conviction that modern societies – to a great extent shaped by migrations – are composed of many cultures connected with ethnic and religious minorities. Multiculturalism is also the view that cultures of minorities should have the biggest possible representation in legal, political and educational institutions.³ Between different cultures there occur various relations. Piotr Mazurkiewicz distinguishes four kinds of such intercultural relations: a conflict, isolation, assimilation and integration. All of them play a significant role, yet the last one seems to be particularly interesting due to relations with the united Europe. By integration of cultures, Piotr Mazurkiewicz understands a "complex of interdependent changes which lead to uniting and organizing elements into a determined sociocultural structure that remains varied, functions as

¹ M. Golka, *Oblicza wielokulturowości* [in:] *U progu wielokulturowości*, ed. M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński, Warszawa 1997, p. 54-55. ISBN 83-85505-69-5.

² J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, p. 62. ISBN 987-83-60501-09-2.

³ R. Scruton, *Wielokulturowość*, [in:] R. Scruton, *Słownik myśli politycznej*, Poznań 2002, p. 436. ISBN 83-7150-680-5.

a harmonious whole.”⁴ The aim of cultural integration is to form a multicultural society concentrating around defined common values or a common “root of culture.”⁵

Jerzy Nikitorowicz states that “multiculturalism, being a consequence of development and civilization-based transformation, is – at the same time – a defence of one’s own identity against social facts which have occurred. Contemporary multiculturalism is of the many-factor and many-range character, and can be framed territorially in the context of permanence of settlement, in a process-related manner in the context of manifesting differences, enlivening ethnic and nationalistic movements, appearance of independent states, in the context of migrations and following processes of democratization, which have triggered the sense of being different and creating one’s own ‘I’, as well as have caused formation of a double identity, dispersed or split.”⁶

The issue of multiculturalism and multicultural society can thus be considered on either broader or narrower planes. Pondering over communication creates a chance for a better, more effective cooperation in the course of intercultural meetings and also makes participants of such meetings analyse their own conduct. It makes them realize the fact that the principles and values which they adhere to, as well as the ways of behaving which they have accepted are not the only ones or the best of all, and also that it is possible to live and act effectively being directed by other principles and norms.⁷

Contacts with other cultures allow broadening one’s own intellectual horizons through showing other standards of thinking, they allow realizing the fact that one’s own views on a given culture are not the only ones, that there exist other ones that can be equally vital. A contact with the ‘different’ – driven by the tendency of the brain towards self-improvement – would thus be directed towards looking for common elements, on the basis of which an agreement with the different could be founded. The different then would be accepted, since it would fit within the margin formed by similarity for the difference. A contact with another culture can thus lead to understanding.

Globalization of culture carries with itself the process of relativizing of values and norms, brings about a shock to social memory, is responsible for unification, simplification and commercialization of culture, its changeability on a large scale, tearing it off the living environment and human beings. The global culture, which by many is referred to as a culture of consumerism, does not deepen the personalities of individuals who live it; they often turn out empty inside and lonely, set exclusively on satisfying their needs of life, they succumb to constantly changing fashions.

Strengthening local – regional – national – cultures within a harmonious system together with the European and World’s cultures is a manifestation of concern for culture itself and human beings. This is a policy of defence of the European culture against its unification.

Being in contact with different cultures, we are given a unique opportunity to shape autonomy of our own selves. Encountering a variety of values, different ways of framing the reality,

⁴ P. Mazurkiewicz, *Europeizacja Europy*, Warszawa 2003, p. 63. ISBN 83-85737-33-2.

⁵ J. E. Ziółkowska, *Czy Europejczyk ma szansę stać się obywatelem Europy? Problem europejskiej tożsamości i postnarodowego obywatelstwa*, [in:] *Kryzys tożsamości politycznej a proces integracji europejskiej*, ed. B. Markiewicz, R. Wonicki, Warszawa 2006. 134-136 p. ISBN 83-7383-156-8.

⁶ J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, [in:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, ed. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001. 20 p. ISBN 3-86696-78-6.

⁷ U. Michalik, *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, [in:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, ed. A. Sajdak, Kraków 2005. 98 p. ISBN 83-233-2020-9.

different customs and artefacts, we still keep on learning about something, evaluating and selecting, and in this way – we acquire a peculiar independence in relation to the environment in which we live. Also in relation to sociocultural groups to which we belong, we maintain a fairly high level of autonomy. No group possesses them entirely and they are not merely their element, but always remain free members of one of the groups, can stay in it or leave it. They are externally independent and internally free. It can be said thus that multiculturalism is an important factor in the development of cognitive properties of individuals, which favours strengthening and living through their autonomy, at the same time providing a chance of conscious experiencing of one's own cultural identity and personal dignity.

3. CHANGES WHICH HAVE OCURRED IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Globalization is the keyword to characterize processes following almost in every domain of social life. It determines phenomena that are difficult to define or describe in an unambiguous manner. It also ousts – as it may seem – such well-grounded concepts as internationalization, international interdependences, universalism.

As Jadwiga Kosowska-Rataj and Edward Nycz write, contemporary world is a time of radical transformations. They touch concrete local communities, especially in the ethnic-cultural frontier area. Constructing a common European house requires overcoming often negative phenomena historically connected with the fall of the communist system, formation of a democratic state of law and market economy, as well as with unpredictable globalization processes.⁸

Until now globalization has not led to the appearance of “one and uniform world, it has however created a certain global network of dependences which affects the whole world to a degree.”⁹ There is not one globalization – the phenomenon does not narrow itself to economic issues and information technologies connected with them. It can be said, then, about globalization in the economic, political, information, ecological, cultural, educational, demographic aspects. As W. Wosińska observes, globalization expresses itself in problems which are an effect of the high population increase in the world (chiefly there, unfortunately, where there is poverty), drastic polarization of economic means and lifestyles connected with them, global language-cultural trends, as well as profit-oriented overexploitation which causes devastation of natural environment.¹⁰

The global processes are the most advanced in the spheres of economy and politics. A global culture is also being formed. This is favoured by broadening of the market, abolishing political borders, creating a common system of education and law, and – first of all – by the rapid development of the media. The media, like veins in an organism that are responsible for carrying the blood, are making given values, ideas, behaviour patterns, objects, ways of thinking and reacting more and more popular all over the world at an unexpectedly fast rate. They facilitate quick transfers of people, too.

The revolution of the era of globalization is changing contemporary world not only on the macro-scale, but also on the micro-social one. The today's world weakens, and at times – completely removes state borders, which makes us more and more curious of the world, its

⁸ J. Kosowska-Rataj, E. Nycz, Wstęp, [in:] *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej*, Opole 2008, p. 8. ISBN 978-83-7511-079-1.

⁹ M. Golka, *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999, p. 114. ISBN 83-7112-179-2.

¹⁰ W. Wosińska, *Oblicza globalizacji*, Sopot 2008, p. 11. ISBN 978-83-925897-0-9.

variety and diversity of cultures and lifestyles. The epoch of globalization is transforming inter-human systems and poses a threat to the existence of communities.

As a result of globalization, in the Western sociology of culture, there has appeared the notion of 'a global teenager', whose identity is to a far lesser extent shaped by national or domestic values, and – to a much larger one – by popular culture and ideologies of consumerism. The notion of a global teenager confirms the fact that the middle class youth of large cities are characterized – irrespective of the country and continent – by a similar identity and style of life. Moreover, the appearance of global youth culture causes the adolescent all over the world – including the third world countries – to be much more similar to one another than to the generation of their parents. The pop culture, saturated with the American image, 'acts' across borders and continents and removes all kinds of state-related, ethnic and language-based differences.

A global teenager is very pragmatic, communicates easily, he/she is maximally tolerant of the different, the other and all sorts of paradoxes. Simultaneously, he/she is characterized by scepticism towards the idea of a deeper involvement – does not intend to raise any rebellion, change the world in the name of any alternatives. He/she accepts superficiality, the instant type culture, full of contradictions and one that does not offer any clear answers, resulting in the need to 'leap' onto newer and newer manifestations of it. Hence the sociologists' claim of a 'lack of roots of identity' or 'a transparent identity' – indifference to cultural otherness and perception exclusively of what is 'common' and therefore identical with whatever is 'European'. Contemporary 'westernization' of the world allows a living person who lives in compliance with the model, to function in a perfect way in any corner of the world. They can change their places of abode, continents and cultures as long as they can secure a suitable psychic and material comfort in the sense of leading a 'European lifestyle' seen through the prism of international airports, top-class hotels, restaurants and supermarkets. The 'transparent' identity is becoming a condition of culture survival.¹¹

The universal character of globalization and its course point to that the roots of today's world reach far both in time and space. Nevertheless, it is a fact that the turn of the 20th and the 21st centuries brought about a definite acceleration of the process under the influence of the phenomenon referred to as 'information revolution', the development of new technologies and appearance of new means and ways of communication.

The culture globalization results in commercialization, dissemination among masses and uniformization of culture on the global scale, which contributes to a degradation of the whole richness of local cultures, lowering the quality of culture content and catering to the basest tastes. Culture globalization aims at destruction of any individuality or otherness. For this reason social movements, associations, citizens' initiatives are set up, or even political programmes and legislative processes in defence of folklore, one's own traditions, language or dialect.¹²

4. CULTURE EDUCATION IN THE TIME OF GLOBALISM

In our times, an educated person cannot afford to be ignorant of the phenomenon of globalization; knowledge of its mechanisms must become an element of the overall education, as it permeates each domain of life and exerts an influence on both professional and private

¹¹ Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [in:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, ed. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2006, p. 24-25. ISBN 83-89518-30-9.

¹² P. Sztompka, *Socjologia Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012, p. 592. ISBN 978-83-240-1895-6.

life. It will set its particular stamp, as it already does at present, on young generations – both contemporary and future ones.¹³ As far as the educational aspect is concerned, one can thus speak about globalism today as the most general philosophical reflexion on the knowledge of education. In consequence the suite of fundamental global problems of modern education includes the following:¹⁴

- shaping the conviction of the universal character of human being and the need for discovering common values of all-human culture in the didactic process;
- making aware of the sense of belonging of each individual being, along with the whole mankind, to the world's ecosystem;
- confirming the possibilities of personal and one's own group's participation in the life of the supranational community;
- developing the skills of understanding the civilization and culture as a common all-human creation;
- showing different options of understanding of the world and its problems relating to the existence of a variety of criteria of their evaluating in numerous cultures of the world.¹⁵

Preparation of the young generation to build up positive attitudes and social relations, yet also to make use of the autonomy of one's own choices, to be able to decide about the accepted patterns of behaviour, to oppose negative pressures exerted by other people, to be able to cope with the feeling of rejection if it were induced by defence of one's own attitudes and values – all these are tasks of paramount importance set for contemporary education.

According to Dariusz Wojakowski, the phenomenon of multiculturalism imposes two kinds of goals on education. The first includes guaranteeing equality to a given individual ethnic group, preparing them for effective functioning in the given society, handing down and cultivating the language and culture of the group. The other goal is connected with arranging meetings, especially between the dominant culture and groups of ethnic minorities, since “tasks for multicultural education result from adjusting school systems to the phenomenon of multiculturalism, and the task of intercultural education consists in rearing towards multiculturalism, coming out to meet it.”¹⁶

Globalization offers great possibilities, yet the new tendencies that are expected to improve our lives are exposed to problems which can undoubtedly follow as a consequence of it. Thus, it is only by skillful combining of all processes and eliminating the barriers that we can achieve universality and availability of a successful life. Moreover, a well-chosen economic policy will cause better legal, social and management systems to function effectively. This is, without a doubt, a challenge which the future of the 21st century puts in front of us.¹⁷

Culture and education set the direction to human thinking and actions, inspire towards obtaining knowledge and skills indispensable to man to enhance his activity. Implementation of even well-delineated goals of education, which – in a more complex and changeable world – is, without a doubt, one of the main roads to build favourable prospects for the individual

¹³ W. Wosińska, *Oblicza globalizacji* ... p. 11.

¹⁴ Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [in:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, ed. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, p. 152. ISBN 83-86062-25-8.

¹⁵ J. Gnitecki, *Inspiracje badawcze i poznawcze płynące z pogranicza pedagogiki i globalistyki*, [in:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, ed. S. Palka, 2004, p. 124. ISBN 83-233-1776-3.

¹⁶ D. Wojakowski, *Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna*, [in:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, ed. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzińska, Cieszyn – Warszawa 2003, p. 124. ISBN 83-88410-14-8.

¹⁷ A. Rzepka, *Globalizacja: istota i podstawowe jej przejawy*, Sandomierz 2002, p. 33. ISBN 83-87641-24-3.

and society, requires making stronger references to the sense of responsibility on the part of the current and future politicians, entrepreneurs, people holding managerial posts in the state and local administration, in organizations, associations and non-public institutions. This also refers to intellectuals and other people who are influential and shape the public opinion.

European states have accepted, as a regular standard, equality of rights of all EU citizens, respecting rights of minorities, possibilities of developing culture and education by national and ethnic groups. The range and the way of fulfilling their obligations by individual states, as well as taking advantage of legal opportunities by minority groups are, however, still varied. The social reception of practical solutions and past and current instances of actions undertaken in it (models) incline towards being cautious while making generalizations. Tadeusz Lewowicki observes, "There are many reasons why the dominance of multicultural education and multicultural pedagogics is still maintained, which – considering its well-known benefits – is also characterized by drives of the isolationist, defensive, fixation-individual character."¹⁸

Dialogue between culturally and mentally different national and ethnic groups is not easy, it requires awareness of the fact that each culture has the right to exist and survive. It does not mean that others should be criticized, deprived of their culture or ought to have it changed, but it means finding and following the path of co-existence.

5. CONCLUSION

In the era of globalism, people of many cultures are bound to exist side by side with one another every day. Thus, organizing social life around this common element transformed into an effective system which remains in a symbiosis with the surrounding environment, must be carefully adjusted to changes that are brought about by new conditions. Still, it seems, there is no chance of achieving full and cooperative, problem-free and friendly multiculturalism. Therefore it is important to be able to understand differences stemming from traditions and religions, to respect them and not to merely criticize them. Each nation has its own specific nature and it is easy to hurt personal feelings of another person.

Literature:

1. Gnitecki J., *Inspiracje badawcze i poznawcze płynące z pogranicza pedagogiki i globalistyki*, [in:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, ed. P. Palka, Kraków 2004. ISBN 83-233-1776-3.
2. Golka M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999. ISBN 83-7112-179-2.
3. Golka M., *Oblicza wielokulturowości* [in:] *U progu wielokulturowości*, ed. M.Kempny, A.Kapciak, S.Łodziński, Warszawa 1997. ISBN 83-85505-69-5.
4. Kosowska-Rataj J., Nycz E., Wstęp, [in:] *Edukacyjny wymiar tożsamości kulturowej*, Opole 2008. ISBN 978-83-7511-079-1.
5. Lewowicki T., *Polityka – Społeczeństwo - Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, [in:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, ed. T. Lewowicki, E. Ogrodzka - Mazur, Cieszyn - Warszawa 2005. ISBN 83-88410-28-8.

¹⁸ T. Lewowicki, *Polityka – Społeczeństwo - Edukacja. O skomplikowanych uwarunkowaniach edukacji międzykulturowej*, [in:] *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*, ed. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, Cieszyn - Warszawa 2005, p. 19. ISBN 83-88410-28-8.

6. Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [in:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, ed. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994. ISBN 83-86062-25-8.
7. Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [in:] *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, ed. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2006. ISBN 83-89518-30-9.
8. Michalik U., *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, [in:] *Kultura jako fundament wspólnoty edukacyjnej*, ed. A. Sajdak, Kraków 2005. ISBN 83-233-2020-9.
9. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009. ISBN 83-7150-680-5.
10. Nikitorowicz J., *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, [in:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, ed. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk, Białystok 2001. ISBN 3-86696-78-6.
11. Rzepka A., *Globalizacja: istota i podstawowe jej przejawy*, Sandomierz 2002. ISBN 83-87641-24-3.
12. Scruton R., *Wielokulturowość*, [in:] R. Scruton, *Słownik myśli politycznej*, Poznań 2002.
13. Mazurkiewicz P., *Europeizacja Europy*, Warszawa 2003. ISBN 83-7150-680-5.
14. Sztompka P., *Socjologia Analiza społeczeństwa*, Kraków 2012. ISBN 978-83-240-1895-6.
15. Wojakowski D., *Wielokulturowość jako wartościowanie i wartość społeczna*, [in:] *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, ed. T. Lewowicki, E. Ogrodzka- Mazur, A. Gajdzińska, Cieszyn – Warszawa 2003. ISBN 83-88410-14-8.
16. Wosińska W., *Oblicza globalizacji*, Sopot 2008. ISBN 978-83-925897-0-9.
17. Ziółkowska J. E., *Czy Europejczyk ma szansę stać się obywatelem Europy? Problem europejskiej tożsamości i postnarodowego obywatelstwa*, [in:] *Kryzys tożsamości politycznej a proces integracji europejskiej*, ed. B. Markiewicz, R. Wonicki, Warszawa 2006. ISBN 83-7383-156-8.

Contact:

Dr Daniel Wiśniewski
 Uniwersytet Opolski/ University of Opole
 ul. Ojca Józefa Czapłaka 2a
 45-055 Opole
 Tel: 48 600 546 816
 email: dwisniewski@uni.opole.pl

NARZĘDZIA INTERNETOWE A WZROST KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH STUDENTÓW

INTERNET TOOLS AND LANGUAGE SKILLS GROWTH AMONG STUDENTS

Piotr Szalaśny

Abstrakt

Artykuł ma na celu podstawowe przedstawienie nowych możliwości wzrostu kompetencji językowych studentów za pomocą narzędzi internetowych. Opiera się on w głównej mierze na tezie, że internet stwarza nowe możliwości, dzięki którym nauka języka może być bardziej efektywna. Odpowiednie wykorzystanie internetu jest przy tym w dużej części zależne od wykładowcy.

Keywords: kompetencja językowa, studenci, narzędzia internetowe, internet, nauka języka

Abstract

Article aims at presenting basic opportunities of language skills growth among students by using online tools. It is mainly based on the assumption that the Internet creates new opportunities and makes learning a language more effective. At the same time it is highly dependent on teacher how the web will be used.

Keywords: language competence, students, web tools, internet, foreign language

1 WSTĘP

Internet bezsprzecznie zrewolucjonalizował życie na Ziemi. Wraz z urządzeniami, które są w stanie odbierać oraz przekazywać informacje w każdym miejscu i o każdym czasie człowiek jest w stanie być całą dobę on-line (pozwala na to telefonia komórkowa). Mam tu na myśli sprzęty takie jak laptopy, netbooki, tablety czy smartphony. Zgodnie z najnowszymi tendencjami badającymi wpływ internetu na człowieka, możemy stwierdzić, że żyjemy aktualnie w dwóch rzeczywistościach - realnej, oraz wirtualnej. Mało tego, już od jakiegoś czasu możemy mówić o tzw. społeczeństwie informacyjnym. O ile powstało wiele definicji tego pojęcia¹. Z czego niezwykle wszechstronne wydaje mi się stwierdzenie Goban-Klasa, który określa, że: "Społeczeństwo informacyjne to społeczeństwo, które nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, lecz przetwarzanie informacji jest podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarcza źródła utrzymania większości społeczeństwa."²

Aktualnie jednym z wyzwań nowoczesnej dydaktyki jest opracowanie (udoskonalenie) metod wykorzystania nowych sposobów wirtualnej komunikacji do poprawy kompetencji ucznia. W niniejszym artykule chciałbym skupić się na narzędziach internetowych dzięki którym możliwa staje się dodatkowa stymulacja ucznia w kwestii poprawy jego kompetencji językowych podczas nauki języka obcego. Krótka charakterystyka tego zagadnienia bez wątpienia pozwoli spojrzeć na zjawisko cyfryzacji jako szansy na lepsze poznanie języka obcego przez uczniów.

¹ zob. Juszczuk, Hofmokr, Soete, Casey, Łuszczuk, Krzysztofek itd.

² GOBAN-KLASA Tomasz, SIENKIEWICZ Piotr. Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania. Kraków 1999, s. 53

2 KOMPETENCJA JĘZYKOWA I KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA

Chcąc poruszyć temat kompetencji należy oprzeć się na dwóch terminach upowszechnionych przez amerykańskich naukowców. Pierwszym z nich jest teoria twórcy gramatyki transformacyjno-generatywnej, osoby, która przez wielu jest uznawana za najwybitniejszego lingwisty XX wieku odnośnie kompetencji językowej. Drugim terminem jest zaproponowana w latach 60-tych kompetencja komunikacyjna stworzona przez Della Hathaway Hymesa, osoby, która położyła podwaliny do porównawczych etnograficznych studiów języka.

Chomsky stwierdza, że kompetencja językowa to określenie zdolności człowieka do posługiwania się językiem. Inaczej mówiąc, jest to zdolność użytkownika języka do produkowania i rozumienia nieskończonego wielu poprawnych wypowiedzi w danym języku. Określana jest również jako nieuświadomiona wiedza o języku. Wiedza językowa składa się z systemu reguł, które stanowią gramatykę danego języka. Już od czasów Saussure'a język zaczyna traktować się jako system znaków, podporządkowany regułom syntagmatycznym i paradygmatycznym — znaki proste (np. słowa) pozwalają tworzyć znaki wyższego rzędu (np. zdania). W ujęciu Chomsky'ego kompetencję językową charakteryzują cztery cechy:

1. kreatywność (zdolność tworzenia nieskończonego zbioru zdań ze skończonego zbioru elementów językowych),
2. gramatyczność (ujawniająca się w procesie budowania zdań poprawność formalna - znajomości syntaktycznych reguł języka oraz poprawność znaczeniowa - znajomość leksyki i reguł łączenia wyrazów ze sobą),
3. akceptabilność (zdolność użytkownika języka do uznawania wypowiedzi za poprawną, tj. zgodną z obowiązującą normą),
4. interioryzacja (proces nieuświadomianego opanowywania języka ojczystego).

Tak jak już wspomniano. Niezwykle istotny względem niniejszego referatu jest termin zaproponowany przez Hymesa - kompetencja komunikacyjna, którą można opisać jako wiedzę na temat użycia języka w sytuacji społecznej. Najprościej określając, jest to znajomość systemu komunikacyjnego, czyli reguł porządkujących użycie języków i odmian języka na płaszczyźnie społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej. Innymi słowy jest to umiejętność zachowania się językowego:

- w różnych układach (zależnych od społecznej pozycji nadawcy i odbiorcy, rodzaju kontaktu: oficjalny - nieoficjalny, od trwałości kontaktu), które narzucają konieczność realizowania rozmaitych ról społecznych;
- w określonych sytuacjach użycia języka, wpływających na kształt i rodzaj wypowiedzi (liczba rozmówców, czas i miejsce rozmowy, temat rozmowy, kanał przekazu informacji, gatunek wypowiedzi);
- w zależności od celu wypowiedzi;
- w zależności od emocjonalnej, informacyjnej i modalnej funkcji wypowiedzi oraz od funkcji działania.

Tym samym można stwierdzić, że kompetencję komunikacyjną definiuje zdolność użytkownika języka do posługiwania się nim odpowiednio do sytuacji w jakiej przyszło mu się komunikować. Osoba taka nie tylko potrafi swobodnie się wypowiadać ale także zdaje sobie sprawę (niekoniecznie świadomie) kiedy należy zabrać głos oraz jaki sposób ku temu będzie najbardziej odpowiedni.³ Tym samym stwierdza się, że dostosowanie przekazu do sytuacji jest wyznacznikiem wskaźnika kompetencji językowej jednostki.

³ GRUCZA Franciszek. Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej [w:] Język-kultura-kompetencja kulturowa. Warszawa 1992, s. 26

Znajomość języka to tym samym nie tylko kompetencja językowa, ale także kompetencja komunikacyjna. W zależności od sytuacji trzeba umieć posługiwać się językiem zgodnym z normą, ale także wiedzieć, kiedy i w jaki sposób można lub trzeba dobierać te reguły bądź nawet od nich odstępować.

Obie teorie w dobie komunikacji internetowej są trafne. Należy jednak mieć także na względzie fakt, że komunikacja *via* internet różni się od komunikacji *face-to-face*. O ile powszechnie stosowane są wideokonferencje, podczas których naśladuje się komunikację *face-to-face* z pomocą internetu i odpowiedniego sprzętu (monitor, mikrofon, kamera) to do komunikacji interpersonalnej najczęściej wykorzystuje się słowo pisane. Mam tu na myśli blogi, komentarze, social media itp. Mało tego, komunikacja internetowa w sposób oczywisty różni się od innych typów komunikacji, stąd też wypracowała sobie tzw. netykietę - czyli zbiór zasad poprawnego zachowywania się podczas komunikacji sieciowej. Jest to istotne z tego względu, że kompetencja komunikacyjna jednostki może być różna zależnie również od środowiska - a mam tu na myśli rzeczywistość "realną" oraz "wirtualną".

3 NARZĘDZIA INTERNETOWE A WZROST KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH STUDENTÓW

3.1. Witryny internetowe

W zasadzie podstawowym narzędziem, które może służyć do poprawy kompetencji językowych są witryny internetowe. Dzięki temu, że internet posiada strony w różnych językach osoba mająca na celu naukę języka zyskuje możliwość zaznajomienia się w zasadzie z niezliczoną ilością tekstów w danym języku o różnorodnym charakterze, tematyce i poziomie języka. Sferę informacyjną internetu możemy podzielić na witryny opiniotwórcze (w polskim internecie będzie to np. onet.pl; wyborcza.pl czy wp.pl). Nie można zapominać także o coraz bardziej rozwiniętej blogosferze. Ponadto istotne stają się także specjalistyczne fora, które pozwalają na zapoznanie się ze specyficznym dla danej branży słownictwem. Kolejne rodzaje witryn można by wymieniać bardzo długo. Najistotniejsze jednak jest to, że stale rozwijający się *content* sprawia, że ilość tekstów jest niemal nieograniczona. Mało tego, internet pozwala także na zapoznanie się (np. w formie .pdf czy .doc) z artykułami z różnych dziedzin, które stwarzają kolejne pole do nauki języka. Witryny internetowe stanowią znakomite źródło, które może posłużyć do poprawy kompetencji językowych studenta. Dzięki różnorodności tekstów i ich tematów można bez większych problemów znaleźć artykuł, który będzie interesujący dla studenta a tym samym z większym zaangażowaniem będzie z niego korzystał. Ponadto możliwość przesylu hyperlinka za pośrednictwem poczty e-mail, social media sprawia, że jesteśmy w stanie przesłać studentowi "źródło" bez poruszania się sprzed ekranu komputera.

Prócz ogólnodostępnych witryn internetowych istnieją także specjalne strony służące do dydaktyki języka obcego. Są to słowniki, materiały dydaktyczne i metodyczne a także narzędzia służące procesowi translacji czy badania poprawności językowej czy gramatycznej.

3.2. Komunikacja internetowa w poprawie kompetencji językowych

Głównym zadaniem internetu jest komunikacja. I to właśnie ten aspekt jest kluczowy w poprawie kompetencji językowych studenta. Jako, że w obecnym czasie internet stał się jednym z najważniejszych (o ile nie najważniejszym) środkiem komunikacji w zasadzie niezbędnym staje się włączenie tego medium do procesu dydaktycznego szczególnie uwzględniając naukę języka obcego. Możliwości jakie stwarza nie ograniczają się wyłącznie do niemal nieograniczonej biblioteki różnej jakości tekstów, dokumentów i danych. Możliwość zróżnicowania i zindywidualizowania procesu dydaktycznego pod kontem każdego ze studentów sprawia, że nauka może przebiegać w odpowiednim dla studenta

tempie a także bez zbędnej tremy, która może towarzyszyć podczas tradycyjnych zajęć językowych.

Sieć internet pozwala na swobodną komunikację za pomocą różnych narzędzi internetowych. Komunikacja synchroniczna to m.in. czaty, komunikatory internetowe czy IRC. Z kolei do komunikacji asynchronicznej należą takie narzędzia jak poczta elektroniczna czy wiadomości prywatne. Student mogąc obcować z żywym językiem jakiego się uczy nabiera poglądu jak potrzebna jest poprawa jego kompetencji językowych. Na własnym przykładzie mogę stwierdzić, że za pośrednictwem obcojęzycznego chatu (tylko i wyłącznie) udało mi się nauczyć języka na poziomie pomiędzy A2 a B1 (mam na myśli j. słowacki).

Co ważne internet pełen jest zdigitalizowanych dóbr kultury. Dzięki temu student ma możliwość obejrzenia filmu czy przesłuchania utworów muzycznych w danym języku. Bezspornie wpływa to na jego stopień języka. Mało tego, także w dydaktyce języka istnieje możliwość korzystania z tego. Najważniejszy jest sam dobór materiałów. Dzięki narzędziom komunikacji synchronicznej student dostępuje możliwości kontaktu z obcą kulturą w domowym zaciszu. Jak pisze dr Barbara Kozak "Zetknięcie z innymi nosicielami języka powoduje, że ich zasoby językowe zwiększają się, poznają oni inne środki wyrazu, inne sposoby ekspresji, a co chyba najważniejsze, stykają się również z językiem ogólnie używanym [...], z wyrażeniami potocznymi, leksyką specjalistyczną, profesjonalną, językiem młodzieżowym. Mają oni do czynienia już nie z zadaniami teoretycznymi, przewidywalnymi, ale z praktyką językową, z żywymi ludźmi. Uczą się reagować w prawdziwych sytuacjach, nabierają pewności, pewnej autentyczności językowej, łatwiej im wyrażać swoje myśli"⁴.

Oprócz wspomnianych już metod wykorzystania internetu nie sposób nie wziąć pod uwagę jeszcze jednej, aktualnie cieszącej się największymi sukcesami tendencji. Mam tu na myśli social media. Nowe możliwości komunikacyjne jakie dają serwisy społecznościowe takie jak Facebook, V Kontakte, Google + czy Twitter są niezastąpione. Ponieważ spora część życia studentów ma aktualnie związek z mediami społecznościowymi stały się one niejako motorem napędowym kontaktów międzyludzkich za pośrednictwem internetu coraz bardziej zastępując wspomniane wcześniej kanały takie jak IRC czy Gadu-Gadu. Facebook, Google + czy V Kontakte dają z jednej strony możliwość komunikacji synchronicznej za pomocą chatu (także wideokonferencji - niegdyś niemal zarezerwowanej dla programu Skype), jednakże w równie rozwinięty sposób pozwalają na "dzielenie się"⁵ różnorodnym contentem ze swoimi znajomymi. Dzięki mediom społecznościowym student ma możliwość nie tylko utrzymywać relacje ze znajomymi posługującymi się innymi językami, ale także poznawania coraz to nowego obcojęzycznego contentu (a ponadto dzielenia się nim z innymi). Mało tego, nic nie stoi na przeszkodzie komentowania danych mediów. Popularne w mediach społecznościowych są także grupy wśród których studenci dzielą się między sobą informacjami na temat swoich zainteresowań (np. j. angielski czy języki słowiańskie). Właśnie media społecznościowe mogą stanowić nowy moduł kontaktu a także stwarzać nowe możliwości do poprawy kompetencji językowych. Jak wspomina Daria Smirnowa: "Internet daje możliwość nie tylko nauki języka obcego od zera lub pogłębienia jego znajomości, ale także rozwijania umiejętności mowy potocznej (Skype), ogólnych umiejętności komunikacyjnych, podniesienia poziomu wiedzy krajoznawczej, kultury osobistej oraz tolerancji i zrozumienia innych kultur. [...] nauczyciele, organizując proces dydaktyczny, szukają w sieci ilustracji do fragmentów lekcji, materiałów filmowych oraz całych lekcji video, gier online (zadania na przyswajanie leksyki). Poza tym nauczyciel ma możliwość

⁴ KOZAK Barbara. Wykorzystanie nowoczesnych technologii komputerowych w nauczaniu języka rosyjskiego. [w:] Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy. Materiały III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej, Ustroń 2005, s. 195

⁵ tzw. sharing

stworzenia treningu gramatycznego online, przesyłania i sprawdzania zadań, poprawiania błędów [...]."⁶

4 ZAKOŃCZENIE

Internet stwarza szerokie *spectrum* możliwości do poprawy kompetencji językowych studentów języków obcych. Dzięki niemu otrzymują oni możliwość wielopoziomowej komunikacji oraz odnajdywania odpowiednich treści. Od wykładowcy wymaga się by te nowe możliwości, które stają się realną, lecz wirtualną codziennością studentów wykorzystać. Wśród niezmiernych zasobów internetu najważniejsze jest odnalezienie i wybór odpowiednich treści, które pozwolą na rozwój kompetencji studentów. Prócz tego można wywierać wpływ na komunikację studentów za pośrednictwem mediów społecznościowych. Dużo zależy od chęci oraz obycia wykładowcy jednak wykorzystanie narzędzi, jakie udostępnia internet zależą już niemal wyłącznie od jego pomysłowości i zaangażowania w swoją pracę. Główną przewagą internetu jest jednak to, że student ma dostęp do jego narzędzi niemal zawsze i wszędzie - w tramwaju, domu czy kawiarni i wszędzie tam może z nich korzystać. Wkroczenie edukacji w sferę mediów społecznościowych traktuję bardzo przyszłościowo i bezwzględnie mam zamiar w dalszym ciągu coraz bardziej szczegółowo interesować się tą rozwijającą tendencją. Im bardziej nauka będzie bliższa środowisku w jakiej egzystuje student, tym szybciej będzie widać jej efekty.

Bibliografia

1. GRUCZA F., *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej* [w:] *Język-kultura-kompetencja kulturowa*. Warszawa 1992. ISBN: 83-23-00730-6.
2. GOBAN-KLAS T., SIENKIEWICZ P., *Spółeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*. Kraków 1999. ISBN: 83-86-47619-2.
3. KOZAK B., *Wykorzystanie nowoczesnych technologii komputerowych w nauczaniu języka rosyjskiego*. [w:] *Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy. Materiały III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej*, Ustroń 2005. ISBN: 83-922213-0-3.
4. SMIRNOVA D., *Nauka języka rosyjskiego jako obcego w Internecie* [w:] *Języki obce w szkole* 04/2012. ISSN: 0446-7965

Contact

Mgr. Piotr Szalaśny
Ostravská univerzita v Ostravě
Dvořákova 7
701 03 Ostrava
Tel: +48 696 449 332
email: szalasny.piotr@gmail.com

⁶ SMIRNOVA Daria. Nauka języka rosyjskiego jako obcego w Internecie [w:] *Języki obce w szkole* 04/2012. s. 139

MIMOŘÁDNĚ NADANÝ ŽÁK V SOUČASNÉ ŠKOLE

AN EXCEPTIONALLY GIFTED PUPIL IN CURRENT SCHOOL

Veronika Homolková

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na vzdělávání nadaných žáků v podmínkách běžné základní školy České republiky. Článek se zabývá problematikou nadaných žáků a blíže seznamuje s výzkumem, jehož hlavním cílem je vytvořit a ověřit účinnost příkladného dílčího vzdělávacího programu pro nadané žáky v předmětu matematika. Získaná data budou použita pro disertační práci v rámci doktorského studia.

Klíčová slova: *nadané děti, vzdělávací program, základní škola, matematika*

Abstract

Article is focused on the education of gifted students in a normal primary school in the Czech Republic. The article deals with gifted students and research. The main aim is to create and verify the effectiveness of exemplary educational part of the program for gifted students in the subject of mathematics. The data will be used for the dissertation thesis for the Ph.D. degree.

Key words: *gifted children, educational program, elementary school, math*

1 VYMEZENÍ ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Z praxe víme, že i na běžné základní škole se vykytují nadaní žáci, kterým není věnovaná dostatečná pozornost. Ve výzkumu, ověřeném na běžné základní škole, bude učitelům nabídnut postup, jak je možné, v rámci běžné základní školy, pracovat s nadanými dětmi v předmětu matematika.

1.1 Definice pojmů nadání a talent

V textech odborné literatury se vyskytuje terminologická nejednotnost mezi pojmy nadání a talent. Mezi autory, kteří tyto pojmy rozlišují, patří například (Dočkal, 1983).

Možnosti rozlišení výše uvedených pojmů uvádí Sejvalová, která se domnívá, že je zapotřebí „užívat pojmu nadání pro akademické disciplíny a talent pro umělecké a sportovní obory.“ (Sejvalová, 2004, s. 11).

Nadání a talent se běžně definují jako schopnosti vyššího řádu, přičemž talent se obvykle chápá jako nadřazený nadání. Ve skutečnosti se oba pojmy vztahují nejen na schopnosti, ale na celou osobnost“ jedince s mimořádnými vlastnostmi i schopnostmi a dále uvádí, že „pojem nadání sám o sobě vyjadřuje něco dané – dané už od začátku. Naproti tomu talent představuje jistou devizu, při které není zřejmé, či jde o dané, nebo postupně rozvíjené kvality“ (Musil, 1989, s. 64).

Autoři anglické odborné literatury taktéž diferencují pojmy pro nadané „gifted“ a talentované „talented“ jedince (Davis, Rimmová, 1998). Pro označení souhrnného názvu pro pojmy nadání a talent se v zahraniční uvádí pojem „giftedness“.

Velká část autorů odborné literatury pojmy nerozlišuje a považuje slova za synonyma (Mönks a Ypenburg, 2002; Fořtík a Fořtíková, 2007; Porterová, 1999; Jurášková, 2003; Hartl, 1993; Hříbková, 2005).

1.2 Druhy nadání

Autoři odborné literatury rozlišují mnoho druhů a podtypů nadání. Jednotlivé typy nestojí izolovaně, ale vzájemně se prolínají a doplňují.

Ve starověku byla manuální zručnost vyzdvihována nad ostatní druhy nadání. Až počátkem osmnáctého století se umělecký talent zařadil do rovnoprávné kategorie (Dočkal, 1983).

Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007, s. 112) „mimořádně nadaný žák může disponovat jedním, ale i několika druhy nadání“ a nadání definuje jako „soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.“

Druhy nadání se podle Dočkala (2005, s. 52) dělí na schopnosti: „pohybové, umělecké, intelektové“ a dále i „praktické.“ Dále se jednotlivé typy rozšiřují. Pohybové nadání zahrnuje sportovní a taneční dovednosti. K uměleckým vlohám se připojují hudební, výtvarné a literárně dramatické schopnosti. K intelektovému nadání se přičleňují technické, matematické, vědecké a jazykové činnosti. Praktické schopnosti zahrnují manuální činnost a sociální způsobilost.

1.3 Nadané děti v základní škole

Rámcový vzdělávací program má za úkol přiblížit kvalitu českých škol k evropským školním institucím pomocí změn ve vzdělávání a výchově. Při realizaci toho programu se uskutečňuje mnoho legislativních cest, které otevírají bránu novým možnostem pro zapojení obecně uznávaných vzorů ze zemí Evropské unie. Díky nové reformě dochází ve školství k harmonizačním a individualizačním postupům při vyučování a vzdělávání žáků. Prostřednictvím RVP ZV si všechny školy vytváří svůj Školní vzdělávací program šitý na míru každého vzdělávacího institutu (Rámcový vzdělávací program, 2007; (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který sloužil k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení na základních školách, byla poprvé, v roce 1992, dána učitelům možnost vypracovat pro postiženého žáka individuální vzdělávací program (Mertin, Zelinková, 1995).

V současné době se individuální vzdělávací plán sestavuje jak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro děti mimořádně nadané. Finální koncepci programu musí potvrdit vedení školy spolu se zákonnými zástupci nadaného dítěte. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i pro nadané žáky, je nutná změna kurikula a pro tyto žáky musí být sestaven individuální vzdělávací plán (Fořtík a Fořtíková, 2007; Kaprálek, Bělecký, 2004).

Mezi základní legislativní dokumenty, které se týkají vzdělávání mimořádně nadaných žáků patří zejména: Zákon číslo 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon (Zákony České republiky, 2012).

Vyhláška číslo 73/2005 Sb. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Zákony České republiky, 2012).

„Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech“ (Portešová, 2009, s. 38).

1.3.1 Vzdělávání nadaných žáků

Možnosti vzdělávání nadaných žáků probíhají několika způsoby – (Portešová, 2011; Fořtík a Fořtíková 2007; Vágnerová, 1997; Hubatka, 2011; Gallagher, Kirk, 1989; Mesárošová, 1998, Kovářová, Klugová, 2010):

Integrovaná forma výuky- je nejpreferovanější způsob vzdělávání nadaných žáků v České republice. Je však důležité nadaného žáka skutečně integrovat. Ne pouze zapojit nadaného žáka do třídního kolektivu na běžné základní škole a vzdělávat podle nepřizpůsobivých vzdělávacích programů.

Segregovaná forma výuky- je realizována prostřednictvím škol a speciálních tříd určených pouze pro nadané děti. Tato forma výuky je organizačně i finančně náročná. Ve většině případů se tato forma realizuje prostřednictvím soukromých školských zařízení. Tyto školy se vyskytují především ve velkých městech.

Alternativní školské systémy – nabídka škol s alternativními způsoby vzdělávání je omezená. Vyskytují se většinou jen ve větších městech. Můžeme však sledovat začlenění různých alternativních metod do vyučování nadaných žáků.

V běžné základní škole probíhá výuka nadaných žáků prostřednictvím:

Akcelerace – jedná se o urychlení, které může mít několik forem (urychlení probíraného učiva, předčasné zahájení školní docházky, vynechání ročníku zhuštění ročníku, paralelní studium, které spočívá v tom, že dítě na základní škole zároveň absolvuje některé předměty na střední škole)

Obohacení – jde o rozšiřování a prohlubování učiva nad rámec učebních osnov. Uplatňuje se zde kreativní a produktivní myšlení žáků a snaha o rozvoj vyšší úrovně myšlení, snaží se také přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáků.

Seskupování nadaných dětí do skupinek podle druhu nadání. Jedná se o model polosegregace.

Autoři odborné literatury uvádí doporučení, které je třeba uplatňovat při sestavování rozvíjejícího programu (Hříbková, 2005; Porterová, 1999; Jurášková, 2003; Freemanová, 1979; Winebrennerová, 2001; Maňák, Švec 2003; Robertsová, 2005; Davis, Rimmová, 1998)

1.4 Charakteristika nadaných žáků

V současnosti se odborníci na problematiku nadání zabývají výčtem rysů, které jsou charakteristické pro nadané děti. V dnešní době převládá charakteristika z pohledu inteligenčního (Portešová, 2011).

Mnoho autorů odborných publikací a psychologů se již dlouhá léta snaží vymezit typické znaky, které se vyskytují u dětí s nadáním. Jejich cílem je vytvořit jednotnou klasifikaci, uzpůsobenou pro identifikaci nadaných dětí (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Nadané dítě neoplývá všemi níže uvedenými vlastnostmi. V průběhu vývoje osobnosti nadaného jedince se jeho postoje, názory, schopnosti a dovednosti mění a rozvíjí. Přesto se u některých jedinců vyskytují podobné rysy osobnosti.

Mönks a Ypenburg (2002) zdůrazňují nejčastější rysy:

- zaměření pozornosti na neobvyklé koníčky a záliby jejich věkové kategorie;
- mnoho zájmů z různých odvětví;
- touha po přesných odpovědích na otázky;
- snaha vše zvládnout perfektně s ideálním výsledkem,
- pokládají složité otázky týkající se dávné historie, smyslu života...;
- jsou velice aktivní;
- schopnost koncentrace pozornosti na více činnostech současně;
- rozsáhlá paměť;
- umějí dříve psát a číst;
- vlastní způsoby počítání příkladů, vymýšlení experimentů;
- rozsáhlá slovní zásoba;
- umějí dříve stát a chodit.

2 URBANŮV FIGURÁLNÍ TEST TVOŘIVÉHO MYŠLENÍ (TSD-Z)

Před a po aplikaci dílčích vzdělávacích programů budeme všechny žáky na běžné základní škole testovat pomocí testu TSD – Z. Prostřednictvím Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z) budeme zkoumat vliv specializovaných dílčích programů na úroveň tvořivosti u nadaných žáků. Kreativní způsob vyučování je považováno za důležitý prvek při vzdělávání nadaných žáků v primární škole (Fontana, 2010).

Autorem testu jsou H. G. Jellen a K. K. Urban. TSD-Z je skříninkový nástroj, který poskytuje pohled pedagogům i psychologům na tvořivý potenciál jednotlivce. Slouží k identifikaci mimořádných tvořivých schopností i podprůměrně rozvinutých schopností. TSD-Z je vhodný při zjišťování vlivů programů na rozvoj tvořivosti v podmínkách školy. Na testovém archu jsou fragmenty, které má za úkol testovaný dokreslit. Výsledek se hodnotí prostřednictvím 14 kritérií (Urban, Jellen, 2003).

3 FORMULACE VÝZKUMNÝCH PROBLÉMŮ:

- Předpokládáme, že nadaní žáci budou mít vyšší úroveň tvořivosti a didaktických znalostí.
- Předpokládáme, že nadaní žáci budou lépe subjektivně hodnotit obohacený dílčí vzdělávací program v předmětu matematika.
- Předpokládáme, že hodnocení nadaných žáků bude lepší.

4 CÍL PRÁCE

- Shromáždit dostupné teoretické předpoklady a přístupy, které jsou zaměřeny na problematiku nadaných dětí na pozadí výuky předmětu matematika.
- Diagnostikovat nadané žáky v běžné škole pomocí Urbanova figurálního testu tvořivého myšlení (TSD-Z), nominačních dotazníků pro učitele, evaluačních dotazníků pro žáky, didaktických testů, pozorování a rozhovorů.
- Aplikovat vzdělávací programy.
- Vytvořit a ověřit příklad dílčího vzdělávacího programu pro učitele nadaných dětí v běžném základní škole
- Provést diagnostiku změn (didaktické znalosti, tvořivost, nominace učitelem, evaluace dětí).
- Zpracovat získaná data statisticky a pomocí fuzzy logiky.

5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek tvoří žáci z běžných pátých tříd základních škol. V paralelních pátých třídách budou aplikovány nově vytvořené vzdělávací programy. V 5.A bude aplikován obohacující vzdělávací program a v 5.B běžný vzdělávací program. Očekávaná velikost výzkumného vzorku činí 100 žáků běžných základních škol.

6 METODY SBĚRU VÝZKUMNÝCH DAT

V rámci výzkumného šetření bude zvolena metoda experimentu. Dílčí vzdělávací programy budou aplikovány v základních školách prostřednictvím běžného kurikula a obohaceného kurikula.

Před aplikací vzdělávacích programů:

- Nominace učitelem – slouží k úvodnímu stanovení úrovně nadání žáků pomocí nominačních dotazníků a rozhovorů.
- Didaktický test – slouží k úvodnímu stanovení úrovně didaktických znalostí žáků v primární škole.

- Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) - slouží k úvodnímu stanovení úrovně tvořivosti žáků v primární škole. Je určen pro psychology i pedagogy.

V průběhu výuky:

- Dotazník pro žáky - jsou určeny ke shromažďování dat z aplikovaných vzdělávacích programů a slouží k subjektivnímu zhodnocení vzdělávacího programu daného typu.
- Pozorování a rozhovor.

Po aplikaci vzdělávacích programů:

- Nominace učitelem – slouží k závěrečnému stanovení úrovně nadání žáků pomocí nominačních dotazníků a rozhovorů. Výsledná zjištění z úvodního a závěrečného testování budou navzájem komparována.
- Didaktický test - slouží k závěrečnému stanovení úrovně didaktických znalostí žáků v primární škole. Výsledná zjištění z úvodního a závěrečného testování budou navzájem komparována.
- Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z) - slouží k závěrečnému stanovení úrovně tvořivosti žáků v primární škole. Výsledná zjištění z úvodního a závěrečného testování budou navzájem komparována.

6.1 Metody zpracování dat

Po aplikaci vzdělávacích programů bude následovat vyhodnocení testů, dotazníků a rozhovorů. Dále bude provedeno statistické zpracování dat. Vyhodnocení výsledků metod z úvodního a závěrečného stanovení úrovně nadání provedeme prostřednictvím fuzzy logiky.

Použitá literatura

1. DAVIS, G. A., RIMMOVÁ, S. B. *Education of the Gifted and Talented*. Needham Hights: Allyn & Bacon, 1998. ISBN 0-205-27000-X.
2. DOČKAL, V. *Talent nie je dar*. 1. vyd. Bratislava: Smena, 1983. 112 s.
3. DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství lidové noviny, 2005. 256 s. ISBN 80-7106-840-300.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
5. FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7367-297-3.
6. FREEMANOVÁ, J. *Gifted children*. London: International Medical Publishers, 1979. ISBN 0-85200-250-5.
7. GALLAGHER, J. J., KIRK, S. A. *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989. ISBN 0-395-43218-9.
8. HARTL, P. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Budka, 1993. 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
9. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2005. 209 s. ISBN 80-7290-213-X.
10. HUBATKA, M. *Je možné na základní škole přeskočit ročník z důvodu vysokého nadání*. [cit. 18. 12. 2011]. Přístup z: <http://www.nadanedite.cz/view.php?navezclanku=je-mozne-na-zs-preskocit-rocnik-z-duvodu-vysokeho-nadani&cislocclanku=2009100002>
11. JURÁŠKOVÁ, J. *Základy pedagogiky nadaných*. 1.vyd. Pezinok: Formát, 2003. 151 s. ISBN 80-89005-11-X.

12. KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-887-2.
13. KOVÁŘOVÁ, R., KLUGOVÁ, I. *Edukace nadaných dětí a žáků*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. 88 s. ISBN 978-80-7368-430-3.
14. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
15. MERTIN, V., ZELINKOVÁ, O. *Individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.
16. MESÁROŠOVÁ, M. *Nadané deti, poznávanie a rozvíjanie ich osobnosti*. Prešov: Manacon, 1998. ISBN 80-85668-64-5.
17. MÖNKS, F. J., YPENBURG, I. H. *Naše dítě je velmi nadané: rukověť pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002. 100 s. ISBN 80-247-0445-5.
18. MUSIL, M. *Talenty cez palubu*. 1. vyd. Bratislava: Smena, 1989. 251 s. ISBN neuvedeno.
19. PORTEROVÁ, L. *Gifted Young Children. A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press, 1999. ISBN 0335-20552-6.
20. Portešová, Š. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.
21. PORTEŠOVÁ, Š. *Možnosti práce s nadanými dětmi ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, [cit. 10. 1. 2011]. Přístup z: http://www.nadanedeti.cz/index.php?stranka_id=49
22. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2007)*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s. [cit. 6. 11. 2013]. Přístup z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.
23. ROBERTSOVÁ, J. L. *Enrichment Opportunities for Gifted Learners*. Waco-Texas: Prufrock Press, 2005. ISBN 1-59363-020-4.
24. SEJVALOVÁ, J. *Talent a nadání: jejich rozvoj ve volném čase*. 1. vyd. Praha: IDM MŠMT, 2004. 60 s. ISBN 80-86784-03-7
25. TUREK, Ivan. *Inovácie v didaktike*. 2. vyd., Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.
26. URBAN, K.K., JELLEN H. G. *Urbanův figurální test tvořivého myšlení (TSD-Z)*. Brno: Psychodiagnostika s.r.o., 2003.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
28. WINEBRENNEROVÁ, S. *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2001. ISBN 1-57542-089-9.
29. *Zákony České republiky (se změnami k 20.8.2012)*. Ostrava: Arnet On Line. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z WWW: <http://www.zakonycr.cz/seznamy/561-2004-Sb-zakon-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani-%28skolsky-zakon%29.html>.
30. *Zákony České republiky (se změnami k 20.8.2012)*. Ostrava: Arnet On Line. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z WWW.: http://www.zakonycr.cz/?akce=free&akcekrok=free_prehled&edit=2005.

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek byl vytvořen v rámci konkrétního grantu s názvem „ Jak vzdělávat nadané děti v předmětu matematika?“ Číslo: PdF_2013_025

Kontaktní údaje

Mgr. Veronika Homolková
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a patopsychologie
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
Tel: 585635202
email: V.Homolkova@seznam.cz

FILOSOFICKÁ TÉMATA V GYMNAZIÁLNÍ VÝUCE FYZIKY

PHILOSOPHICAL TOPICS IN GRAMMAR PHYSICS EDUCATION

Michal Černý

Abstrakt

Současné vzdělávání se snaží stále více akcentovat nejrůznější interdisciplinární a synergické přístupy k výuce jak přírodních, tak také humanitních věd. Snaha o budování integrované přírodovědy nebo základů společenských věd je toho jednoznačným důkazem. Zajímavou oblastí je pak spojení látky speciální vědy, která je nahlížena tématem vědy speciální. Toto spojení se pokusíme ilustrovat na spojení filosofie a fyziky a jejich možnostech v rámci gymnaziálního kurzu.

Klíčová slova: *filosofie, přírodní vědy, fyzika, jazyk, antropický princip, čas, prostor.*

Abstract

Present education is more and more trying to accentuate a variety of interdisciplinary and synergistic approaches to teaching, both natural and human sciences as well. The efforts and building integrated science or social science foundations is the clear proof. An interesting area is then bonded fabrics special science, which is viewed a special issue of Science. This link will try to illustrate the connection of philosophy and physics, and their possibilities in the grammar course.

Key words: *philosophy, science, physics, language, anthropic principle, time, space.*

1 DIFERENCE V JEDNOTĚ: VZTAH FYZIKY A FILOSOFIE

Dříve nežli se podrobněji podíváme na vztah konkrétních partií přírodní filosofie a fyziky pokusíme se alespoň v krátkosti nastínit základní vztah mezi filosofií a přírodními vědami obecně. Vědy jsou obvykle děleny na dvě základní kategorie; vědy univerzální a speciální. Do oblasti univerzálních věd je možné zařadit teologii a filosofii, do skupiny druhé pak patří vědy reálné (přírodní a kulturní) a vědy formální (např. matematika).¹ Dělení věd může být pochopitelně různé, avšak pro naše účely se toto rozdělení jeví jako poměrně praktické.

Na tomto místě by bylo vhodné definovat, co se za pojem filosofie přesně skrývá. Definice jsou různé a téměř každý filosof by jistě přinesl nějakou svoji vlastní, ve které by se zrcadlil jeho přístup k této disciplíně. Platón uvádí, že filosofové jsou ti, kteří jsou schopni pochopit to, co zůstává vždy neměnné. Wittgenstein by mluvil o logickém vyjasňování myšlenek, Popper o přibližování pravdě, Hobbes o racionálním poznávání účinků či jevů z jejich příčin a naopak, Marx o duchovní zbrani proletariátu.² Pomineme-li posledního autora, je možné konstatovat, že přírodní vědy usilují o podobné či totožné cíle, jen s užitím jiných prostředků. My budeme filosofii chápat jako kritickou rozumovou³ vědu o podmínkách a možnostech empirické skutečnosti jako celku.⁴ A to i přesto, že hledat nějakou jednoznačnou identitu filosofie jako takové je úkol mimořádně obtížný.

¹ Anzenbacher, A.: Úvod do filosofie, str. 21.

² Anzenbacher, A.: Úvod do filosofie, str. 35-39.

³ Rozumová věda je taková, která neuvažuje žádné vnější informace – nemůže nic zkoumat empiricky, jen vyhází z možností striktně racionálních úvah a spekulací.

⁴ Anzenbacher, A.: Úvod do filosofie, str. 35.

Propojení věd reálných a univerzálních je možné spatřit například na logice, která je jak součástí matematiky, tak integrální filosofickou disciplínou. Bez logiky by bylo jen velmi obtížné konstruovat i jednoduché matematické důkazy. Stejně tak by se bez možnosti důkazů pomocí pravidla modus ponens jen těžko obešla filosofie, neboť celá moderní analytická filosofie je právě na logice a práci s jednotlivými termíny vystavěná. Jistě by v obou případech bylo možné nalézt více společných průsečíků, ale pro základní ilustrativní představu snad uvedené příklady posloužit mohou.

1.1 Pojem fysis

Základním pojmem, ze kterého celý dialog (či soupeření) přírodních věd a filosofie vzniká, je latinské *natura* či řecké φύσις, které je překládáno jako příroda či přirozenost. Slovo *fysis* je poměrně staré řecké slovo, které mohl poprvé užít již Homér, ale dnes se má za to, že se jedná o pojem z doby předfilosofické (přibližně do 6. století před Kr.). Je to odvozený tvar od slovesa *fyómai*, jenž v tomto tvaru znamená "rodím se". *Fysis* je tedy "přirozenost". Mimo to se objevuje ještě slovesný tvar *fyó*: "rodím, rostu, kvetu."⁵

Často se lze setkat s přístupem, který je typický pro aristotelovsky orientovanou filosofii. Jejím cílem je „zachránit jevy“. Filosofie se v takovém případě stává jen jakýmsi pojítkem, které dává dohromady celistvý obraz o přírodě tam, kde přírodní vědy tápou. Filosofie v takovém případě nesmí být v rozporu s tím, co zjistily exaktní vědy, takže jim – více či méně – ustupuje. Je zřejmé, že takto koncipovaná filosofie nemůže mít místo v kvalitním přírodovědecky orientovaném vzdělávání.

Určité odlišení nabízí pohled, že filosof by se měl ptát proč⁶, zatímco přírodovědec by měl hledat odpovědi na otázku jak. Oba způsoby tázání spolu ale úzce souvisejí, což je ostatně také zkušenost, kterou má každý z nás i z běžného jazyka. Jestliže bychom chtěli použít přesnější obrat, bylo by možné říci, že filosofie hledá ontologické příčiny existence přírody a snaží se odpovídat na otázky maximálně obecné. Zatímco přírodní vědy se ptají, jak funguje ten který fenomén.⁷

Známou, i když poněkud zavádějící možností přiblížení odlišnosti pohledu na přírodu je poměrně populární výrok Z. Neubauera, který hovoří "denaturace *fysis*". Tato slovní hříčka říká: zdánlivě nám to vše funguje; denaturované substance mají jen tu moc, kterou po nich chceme a práce s nimi je tudíž bezpečnější; ale příroda a přirozenost (*natura*) byla zbavena sebe sama, svého vnitřního života a spontaneity.⁸ Je to odkaz na přístup přírodních věd, které na svět kolem sebe musejí nazírat nutně z pozice určité abstrakce, což přináší nesporné možnosti v oblasti zkoumání určitých zákonitostí či jevů. Ale současně to znamená v rámci daného paradigmatu odhlédnout od věcí, které s problémem nesouvisí.

Při studiu kosmologie nemůžeme uvažovat vztahy mezi lidmi ani otázky toho, proč je spíše něco nežli nic. Přírodní vědy mají vynikající výsledky v technice i v oblastech, ve kterých působí, ale nejsou schopné popsat vše, co jest. Pokud bychom chtěli navázat na Neubauera, mohli bychom říci, že máme v přírodovědeckém lese mnoho konkrétních materiálů určitého chemického složení, řadu sil, kterými na sebe působí částice zde umístěných objektů, ale žádné zpěvné ptáky ani vůni mechu.

⁵ Kratochvíl, Z.: Filosofie živé přírody - 1. Část.

⁶ Otázky kauzality, možnosti, teleologie atp. Zde nemáme na mysli otázky proč ve smyslu zrodu dynamiky, kde je odpovědí existence síly.

⁷ Anzenbacher, A.: Úvod do filosofie, str. 103.

⁸ Kratochvíl, Z.: Filosofie živé přírody - 1. Část.

Jiný příklad difference spočívá v tom, že filosofie se nedívá na svět úzkou šterbinou matematické abstrakce, ale snaží se pochopit celek.⁹ Oba přístupy mají své nezpochybnitelné výhody i slabé stránky. Úspěch věd přírodních je fenomenální, ať již se týká objevů v chemii, technice nebo v možnostech studia vesmíru. Daní za to je ale ztráta určité komplexnosti, která je dána právě potřebou tématické redukce. Filosofie naopak nabízí pohled v plné šíři, ale současně není schopná díky svému záběru v praktických otázkách konkurovat technice nebo zajistit výsledky jako medicína.

Fyzikové bývají často skeptičtí k filosofickému bádání, které je, dle některých, nedostatečně vědecké. Richard Feynman to popisuje následujícím způsobem: „*Pokud od přírodních věd očekáváte, že vám odpovědí na všechny ty úžasné otázky, jako co jsme, kam spějeme, jaký je smysl vesmíru a tak podobně, pak můžete být snadno rozčarováni... Já se jen snažím zjistit o světě něco víc. A když se ukáže, že existuje nějaký finální jednoduchý zákon, který všechno vysvětlí, tak budiž, ten objevit by bylo jistě neobyčejně fajn.*“¹⁰

V historickém kontextu jen těžko můžeme nezmínit skutečnost, že první filosofové byli v podstatě přírodovědci, neboť se ve svém snažení snažili odpovědět na otázky po určité pralátce, zjistit co stojí v pozadí jevů, které se odehrávají v přírodě. Tímto byl motivován nejen Thalés, Anaximandros či Anaximenés, ale také Aristotelés při zavádění svého hylémorfismu. Kepler ve své argumentaci (stejně jako později ještě Newton) vychází z představy symetrického, dokonalého, harmonického světa, jehož zákonitosti přírodovědci sice rozkrývají, ale činí tak především pro rozvoj poznání světa (tedy filosofie) a oslavě Boží.

Galileo Galilei a Francis Bacon¹¹ jsou považováni za zakladatele fyziky jako moderní vědní disciplíny. Od filosofických spekulací, které měly jen zachraňovat existenci jevů, je zde obrat k experimentu a jeho vysvětlení. Zde je potřeba zmínit, že sám experiment není ničím samozřejmým. Již jen okřídlené tvrzení, že příroda nikdy nelže,¹² je mimořádně významným předpokladem, který ale vychází jen z našeho filosofického předporozumění světa. Racionalista by si položil otázku, proč by příroda na experiment nemohla odpovídat různě, a odpověděl by, že neví – neexistuje žádný racionální důvod, proč by tomu tak mělo být, a přesto se zdá, že je experiment rozhodujícím prvkem při ověřování fyzikálních teorií. Měřit to, co je měřitelné a učinit měřitelným to, co doposud měřitelným není,¹³ byl program Galileovy práce.

Experimentální metoda je to nejdůležitější, co v dialogu s přírodou uplatnila moderní věda.¹⁴ Otázky zadávané přírodě tímto způsobem jsou samozřejmě zjednodušující, a špatně položená otázka může vést k chybným závěrům. Přesto je tento dialog člověka s přírodou chápán jako základní metoda k pochopení přírody. Galileo a jeho následovníci byli přesvědčeni, že je možné objevit souhrnnou pravdu o přírodě.¹⁵ A právě to bylo motivem jejich hledání a tázání se. Převrat, který přináší Galileo, nespočívá jen v obratu k experimentu, ale také v novém přístupu k tomu, co nám příroda o sobě může sama prozradit. Místo Aristotelova kosmologického modelu je zde nová věda toužící hledat příčiny chování hmotných jsovců, tedy fyzika v klasickém smyslu slova.

⁹ Machula, T.: Filosofie přírody, str. 9.

¹⁰ Černý, M.: Jaký je de Chardinův příspěvek k teorii informace? Vztah univerzálních a speciálních věd v kontextu P. T. de Chardina.

¹¹ Bacon, F.: Novum Organum: The Works of Francis Bacon – Svazek 4, Francis Bacon.

¹² Prigogine, I.: Řád z Chaosu, str. 59.

¹³ Anzenbacher, A.: Úvod do filosofie, str. 22.

¹⁴ Prigogine, I.: Řád z Chaosu, str. 58.

¹⁵ Prigogine, I.: Řád z Chaosu, str. 59.

Na druhého zakladatele fyziky se často zapomíná, ale byl to právě Francis Bacon, kdo dokázal ve svém spise *Novum Organum* odtrhnout fyziku a filosofii od sebe a dal tak prostor k rozvoji této nové samostatné disciplíny. V něm hovoří o vědě, která musí být založena na správné metodě, očištěné od předsudků. Věda je v tomto moderním pojetí chápána jako aktivní – nejde jen o popis a poznání přírody, ale také o její ovládnutí. Člověk skrze vědění získává nad světem moc, kterou může využívat.

Další zásadní zlom přichází s osobností Isaaca Newtona, který navazuje na práci svých předchůdců (především Christiaana Huygense), který do fyziky vnesl intenzivní prvek matematiky a geometrie. To umožnilo naplnit představu fyziky jako aktivní vědy, mající v osmnáctém století velký vliv a ohlas, který ukazuje například návrh na jeho epitaf od Alexandra Popea:

*Před jeho Rozumem i příroda se vzdává,
všechna svá tajemství mu bez odmluvy dává.
Zákonům matematiky však vzdorovat nemůže
a proti pokusu nic jí nepomůže.¹⁶*

Jeho úspěchy jsou dány do velké míry tím, že dokázal problémy značně zjednodušovat a zavést si dostatečně silný axiomatický systém. Příkladem tohoto přístupu je otázka gravitace, kterou se nesnažil vysvětlit, ale bral ji jako fakt.¹⁷ To mu umožnilo s ní efektivně pracovat, formulovat gravitační zákon nebo spojit pozemskou a nebeskou mechaniku. Jistě by se po nějakém čase k otázce příčin existence gravitační interakce vrátil. Avšak jím zvolené fyzikální poznání založené na budování axiomů je metodou mimořádně plodnou a užitečnou. Zde je ale třeba zdůraznit, že ne všechny axiomy fyziky musejí zůstat axiomy stále – některé mohou být vysvětleny či nahrazeny jinými, obecnějšími zákonitostmi.

Jistě je možné zmínit zajímavý spor o to, v jakém poměru jsou vědy přírodní a filosofie. Na jedné straně je možné zmínit Aristotelův postoj „zachraňte jevy,“ kterým definuje možnosti filosofického zkoumání tak, aby jejich poznatky neodporovaly pozorovaným skutečnostem. Vše ostatní je dovoleno. Zdeněk Kratochvíl se pak velmi negativně staví k tomu, že by měla filosofie přijímat poznatky z věd přírodních, neboť tuto cestu považuje za zcela neplodnou.¹⁸ Ostatně Husserlův pokus vystavět filosofii metodologií přírodních věd, přes velké počáteční nadšení, postupně skončil velice problematicky.

Blíže k Aristotelovi, v tom slova smyslu, že fyzika a filosofie spolu musí interagovat je, jsou například Tomáš Machula, který dialog obou intenzivně podporuje¹⁹ nebo známý kosmolog John D. Barrow, o určitou formu dialogu se ale snaží také Roger Penrose nebo z českých osobností Jan Novotný či Jiří Langer.

2 VYBRANÁ TÉMATA V GYMNAZIÁLNÍ VÝUCE

Po tomto spíše všeobecném příspěvku se pokusíme ukázat na témata, která mají potenciál stát se diskusním bodem společným pro fyziku i filosofii na gymnáziu takovým způsobem, aby přinášeli studentům dostatečný benefit, rozhled a synergii, která je pro ně žádoucí. V tomto ohledu je nutné říci, že celé Rámcové vzdělávací programy se snaží v maximální míře budovat mezipředmětové vazby, jako oblasti synergie a nového pohledu na probíraná témata. Samozřejmě se nebudeme moc dotknout všech, jako jsou paradoxy nekonečna, etika a fyzika

¹⁶ Prigogine, I.: *Řád z Chaosu*, str. 45.

¹⁷ Prigogine, I.: *Řád z Chaosu*, str. 46.

¹⁸ Kratochvíl, Z.: *Filosofie živé přírody* - 1. Část.

¹⁹ Machula, T.: *Filosofie přírody*.

nebo třeba společenských aspektů přírodních věd, ale pokusíme se alespoň nastínit některá zajímavá témata, která by neměla zůstat opomenuta.

2.1 Modely, metodologie – neboli jak pracuje věda

Důležité pro přírodní vědy je skutečnost, že se od věd univerzálních odlišují zaměřeností. Podle Poppera musí být přírodní vědy tematicky redukované, metodologicky abstraktní a empirické. Signifikantní přitom je, že nepopisují pravdu, ale pravdě se snaží vždy jen blížit.²⁰ Jestliže fyzika pracuje s modelem tuhého tělesa, je to proto, že takový model za určitých okolností popisuje realitu s dostatečnou přesností, například pro průmyslovou výrobu nebo odhadu času valení se po nakloněné rovině. Nikdy však netvrdí, že by nějaké skutečné těleso bylo tělesem tuhým.

Přírodní vědy vždy zkoumají jen určitý výsek reality, nikoli celek. Holistický přístup je totiž z hlediska výpočtů, predikcí i konstrukcí teorií velice nepraktický. To, co rozhoduje o tom, jaký model je výhodný či vhodný, je především přiměřenost situaci a následná verifikace teoretických předpokladů experimentem.

Je přitom důležité, aby fyzik neupadl v pokušení překročit metodologický rámec vědy a modelů, se kterými pracuje. Příkladem v tomto ohledu může být celá řada. Astrologie byla dlouhou dobu rodnou sestrou astronomie, sdílela s ní pozorování, snažila se o předpovědi, studovala přírodu, avšak tvrdila, že pohyby nebeských těles determinují naše životy a svobodnou vůli. Podobně například Stephen Hawking tvrdí, že neexistuje Bůh, protože mu to ukázaly jeho výpočty. Stejně tak není možné říci, že víme vše o člověku, pokud se nám podaří popsat dokonale všechny druhy chemickým prvků a jejich strukturu, které jej tvoří.²¹

2.2 Experiment

Fyzika je vědou experimentální. Jestliže má být předmětem jejího zkoumání svět kolem nás, pak je to právě experiment, který rozhoduje o tom, který výklad či popis světa je lepší či přesnější, kterému je třeba dát přednost. Mohli bychom dokonce říci, že právě zrození experimentu a jeho začlenění do vědeckého bádání v dílech Bacona a Galileiho jsou rozhodující proto, abychom mohli fyziku považovat za vědu v moderním slova smyslu. Obecně je většinou postup vědecké práce vnímán jako souslednost následujících kroků:

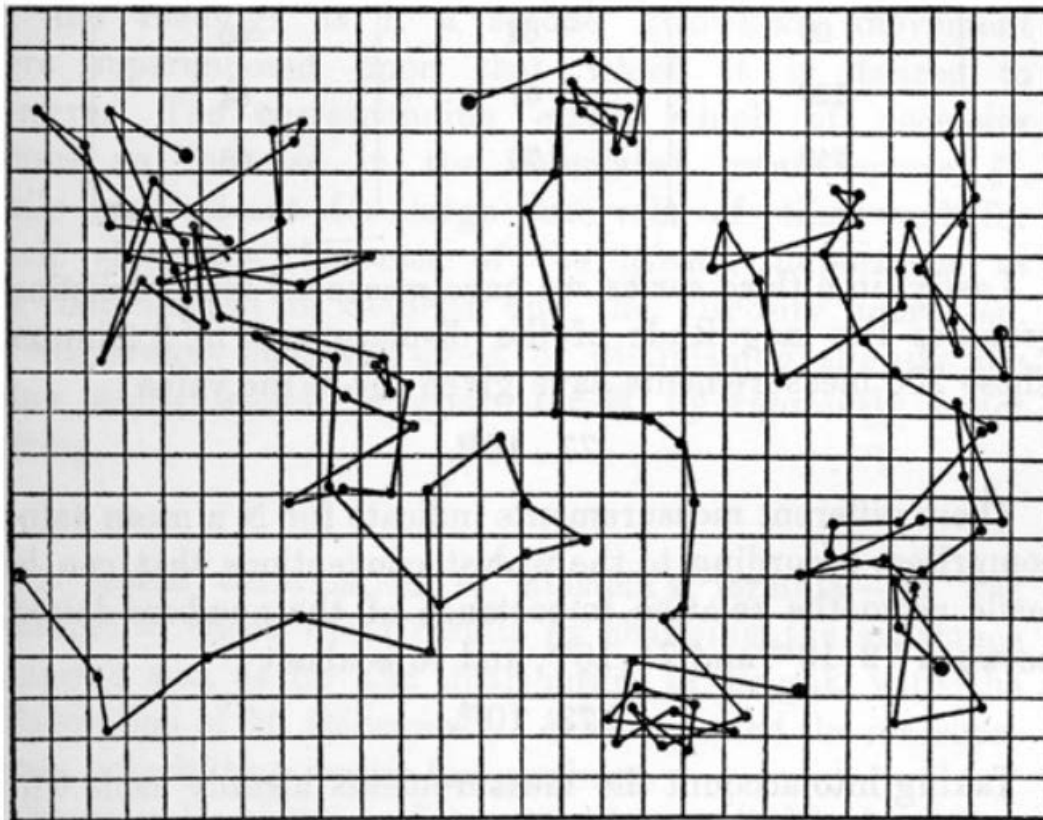
1. Identifikace problému představuje základ všeho snažení. Musíme mít výzkumnou otázku, něco co nás zajímá a chceme to zkoumat. Zde je třeba zdůraznit, že každá přírodní věda je tematicky redukována (proto se také hovoří o vědách speciálních) a je třeba, aby výzkumný záměr byl v prostoru touto redukcí vytyčeném. Tím se může lišit věda od pavědy.
2. Druhým krokem, který těsně souvisí s prvním je studium a analýza již známých závěrů a experimentů, které se problematiky týkají. Jen dobrá předchozí znalost toho, na čem stavíme, může otevřít dveře ke skutečně efektivnímu vědeckému bádání.
3. Tvorba hypotézy, která reflektuje identifikovaný problém.
4. Volba techniky a metod, které nám umožní hypotézu ověřit (nebo naopak vyvrátit).
5. Vlastní experimentální ověřování.
6. Vyhodnocení výsledků a jejich interpretace.

Experiment hraje ve fyzice klíčovou roli a to hned v několika rovinách, které je sice možné didakticky oddělit, ale v řadě experimentů se jejich úlohy protínají a navzájem překrývají. Jde o experimenty verifikační, které mají podpořit správnost určité teorie (například ve svých

²⁰ Popper, K.: The Open Society and Its Enemies. str. 225.

²¹ Chardin, P. T. de: Vesmír a lidstvo. str. 139.

pracích z roku 1905 Albert Einstein vždy na konci uvádí návrhy experimentů, které by mohly jeho teorii podepřít nebo vyvrátit). Další skupinou experimentů jsou heuristické, které překvapivě ukazují na něco, o čem do té doby neměl nikdo tušení. Experimenty krucální umožňují rozhodnout, která ze dvou konkurenčních teorií je správná (například atomistická teorie se prosadila na úkor teorie kontinua Perrinovým experimentem).



Obrázek 1: Náčrt pozorování provedených Perrinem - body jsou znázorněné po 30 sekundových intervalech, jedno políčko odpovídá 0.0003125 cm, poloměr částice byl 0.52 μm ²²

Jedním z důležitých vztyčných bodů mezi filosofií a fyzikou je otázka myšlenkových experimentů, důvěryhodnosti přístrojů nebo třeba otázka toho, jak přiměřené jsou naše výpovědi o tom, že vidíme atomovou mřížku (například elektronovým mikroskopem nebo rentgenovou difrakční analýzou). Nebo problematika toho, zda je nebo není experimentem na počítači modelovaná srážka dvou galaxií nebo nitra hvězd.

2.3 Prostor, čas a časoprostor

Tématem, které je snad nejvíce fyzikálně filosofické, je otázka prostoru a času, respektive existence časoprostoru. Od antiky se snažila filosofie objasnit existenci těchto dvou fenoménů, respektive jejich materiálních projevů – změny a místa. Je přitom zajímavé, že řada filosofů si této distinkce nebyla vědomá a ztotožňovala například čas s pohybem planet či jiných objektů na obloze.

Již Démokritos se zabývá tím, co to je či není prostor. Dochází k přesvědčení, že svět je nekonečný v prostoru i v čase.²³ Spolu s Leukippem tvrdí, že prvky jsou plnost a prázdnota.

²² Brubacher, L.: An experiment to measure Avogadro's constant. Repeating Jean Perrin's confirmation of Einstein's Brownian motion equation.

²³ Démokritos z Abdér DK A 71

Mluví o nich jako o jsoucnu a nejsoucnu: plnost a pevnost je totiž jsoucnem, zatímco prázdnota a řídké je nejsoucí. Jsoucno není o nic více jsoucí než nejsoucno a prázdno není o nic méně jsoucí než těleso. Jsou to však příčiny jsoucen na způsob látky.²⁴ Později dochází Descartes ke svému dělení na *res extensa* - svět těles tělesné substance s hlavním atributem rozprostraněnosti a *res cogitans* - nerozprostraněnou duchovní substancí s atributem myšlení, neprostorový a netělesný duch, myšlení. Ještě Kant chápe čas a prostor jako nezbytnou podmínku k poznání světa a nenapadá ho prostor přímo svazovat s časem, v němž vidí především záruku kauzality.

Podobně fenomén času prochází zajímavých historickým vývojem a pro střední školu se výborně hodí jak znalost problému s (ne)existencí změny u Parmenidese a Hérakleita, stejně jako navržené řešení Aristotela, který problém definitivní změny řeší akcidentálním a substanciálním rozlišením. Zajímavé jsou Zenónovy aporie o želvě a letícím šípů, na které dává pěkné odpovědi i obyčejná středoškolská matematika – buď formou součtu nekonečných konvergujících řad nebo prostým poukazem na plynutí času a vztah $s=vt$.

Vrcholem tématu je pak definitivní spojení prostoru a času do jedné entity, který je typický pro teorii relativity. Je to také období, kdy se uzavírá diskuse o existenci absolutního prostoru a času – obojí je ovlivňováno jak pohybem, tak také gravitačními účinky hmoty.

2.4 Determinismus, kauzalita a svobodná vůle

Všechny přírodní vědy stojí na předpokladu kauzality. Pokud se podíváme na pohybové rovnice (ať již Hamiltonovy, Lagrangeovy či Maxwellovy), zjistíme, že v nich vystupuje derivace podle času.²⁵

$$\begin{aligned}\nabla \times \vec{E} &= -\mu \frac{\partial \vec{H}}{\partial t} \\ \nabla \times \vec{H} &= j + \varepsilon \frac{\partial \vec{E}}{\partial t} \\ \frac{\partial L}{\partial x} - \frac{d}{dt} \frac{\partial L}{\partial \dot{x}} &= 0\end{aligned}$$

Z počátečních podmínek a znalosti konfigurace systému pak lze potenciálně zkonstruovat průběh dějů jak do minulosti, tak také do budoucnosti. Kauzalita je tak nutným předpokladem, aby bylo možné o vědě vůbec uvažovat, její absence by znamenala její konec.

To otvírá otázku existence svobodné vůle. Pokud by bylo možné spočítat pohybové rovnice pro všechna tělesa ve vesmíru, bylo by možné určit jejich pozici v libovolném okamžiku v budoucnosti, takže by člověk žil ve světě, kde je svobodná vůle pouhým klamem. Není přitom rozhodující, zda je výpočet technicky možný, ale stačí pouze jeho principiální možná realizace.

Již v klasické fyzice existují situace, pro které nejsou diferenciální rovnice jednoznačné. Pro gymnasty jsou přitom snadno pochopitelné především dvě – srážka tří (a více) koulí neumožňuje rozhodnout, kterým směrem a jakou rychlostí se bude která z nich pohybovat. Druhý příklad znají dobře hráči minigolfu. Pokud má válec či kopule vhodně se měnící koeficient tření, je možné, že koule vyjede nahoru a tam se zastaví a při stejných počátečních podmínkách val překoná.²⁶

Další aspekty pak do této problematiky zavádí kvantová mechanika. Jestliže přistoupíme na její pravděpodobnostní interpretaci, není možné říci, jakou z kvantovaných veličin bude při

²⁴ Leukipos A6

²⁵ Pro ilustraci uvádíme dvě „pohybové rovnice“ Maxwellovy a Lagrangeovu.

²⁶ Norton, J. D.: Causation as Folk Science.

daném měření částice vykazovat. Pravděpodobnostní popis znemožňuje sice odhad budoucnosti, stejně jako Heisenbergův princip neurčitosti přesné měření hybnosti a pozice mikroobjektu, ale nepředstavuje žádný důvod pro existenci nebo neexistenci svobodné vůle.

2.5 Antropický princip

Brandon Carter přišel s konceptem antropického principu, a to ve dvou verzích. "Slabá" verze konstatuje skutečnost, že svět je právě takový, že na něm mohl vzniknout život. "Silná" verze říká, že do základů vesmíru byly vloženy takové specifické informace, aby v něm zákonitě inteligentní život musel vzniknout. V současné době se nejčastěji hovoří o čtyřech verzích antropického principu, někteří autoři však uvádějí i jiné počty.²⁷

Fyzikové si začali všimnout toho, že jednotlivé fundamentální konstanty lze skládat dohromady a vytvářet bezrozměrná čísla, která jsou označována jako koincidence. Ty se vyskytují v poměrech Přibližně 10^0 nebo 10^{40} nebo 10^{80} . Pokud by byly v jiném poměru, vesmír – tak jak o něm uvažujeme – by měl zcela jiné vlastnosti, které by neumožňovali existenci života.

Např. poměr elektromagnetické síly k síle gravitační²⁸ je řádu 10^{40} , poměr poloměru vesmíru k poloměru protonu²⁹ je rovněž řádu 10^{40} , zatímco poměr hmotnosti vesmíru k hmotnosti protonu je řádu 10^{80} . Kdyby byl poměr gravitační síly a elektromagnetické jiný, nemohl by vzniknout vesmír, tak jak jej známe.³⁰ Pokud by převládala gravitace, byly by hvězdy příliš velké, vesmír by se tolik nerozpínal atp. Diskuse jednotlivých koincidencí se studenty může být také zajímavým předmětem výuky.

Do tématu patří také nejružnější teorie, jakým způsobem vzniká vesmír. Konkurenční teorií k antropickému principu je například cyklický vesmír, multivesmírové modely a řada dalších.³¹ Jde o témata, která jsou pro studenty mimořádně přitažlivá a zajímavá.

2.6 Fyzika a jazyk

Zajímavou je také problematika vztahu fyziky a jazyka. Moderní filosofie je spojená s operacemi s jazykem a logikou. Snaží se analyzovat význam slov, promýšlet jejich význam a vztah k vnějšímu světu. Všechny tyto aspekty je možné zvažovat také v oblasti filosofie jazyka aplikovaného na přírodní vědy – v jakém slova smyslu existuje hmotný bod, síla, energie? Které pojmy jsou axiomatické a mají stát jako základní kameny při výstavě fyzikálních modelů a teorií a které se z nich mají odvozovat?

Velice pěkné jsou příklady jak na budování pojmů (například hmotnosti), stejně jako úvahy nad tím, jaká je distinkce mezi tím co víme o měření a vlastnostech náboje elektronu a tím, co to náboj vlastně je.

3 ZÁVĚR

Podle P. T. de Chardina je člověk součástí přírody, produktem evoluce, i když jeho existence mění kvalitu vesmíru, je stále jeho součástí, je vůči ní zodpovědný a svojí materiální podstatou s ní neodlišitelně spjat. Z toho plyne také jeho zodpovědnost vůči ní a celému kosmu. Tak jako ostatní přírodovědci bude nesporně tvrdit, že ač je člověk podřízen

²⁷ Ulmann, V.: ANTROPICKÝ PRINCIP aneb KOSMICKÝ BŮH.

²⁸ Vztažené na stejné, nabitě částice v konstantní vzdálenosti od sebe.

²⁹ Poloměr protonu je diskutabilní pojem. Jeho (alespoň elementární) popis najdeme v části věnované příkladům.

³⁰ Krumpolc, E.: Antropický princip v dialogu mezi přírodními vědami, filozofií a teologií. str. 34-36.

³¹ Krumpolc, E.: Antropický princip v dialogu mezi přírodními vědami, filozofií a teologií. str. 44.

přírodním zákonům, přesto svým reflexním vědomím přírodu jako takovou překračuje a vyčleňuje se z ní.

Člověk je podle něj, na jedné straně chápán jako součást evoluce, proudu, který směřuje k bodu Omega a který nese zodpovědnost za vývoj vesmíru a světa, ale současně jako individuální osoba, která je schopná reflexe, která je její prvořadou povinností. „*Věda v plném moderním slova smyslu je „rodná sestra“ lidstva. Obě ideje (rozumějme věda a víra) vznikly současně a společně rostly.*“³² Člověk je povolán aby „dělal vědu,“ aby se podílel na růstu poznání a pochopení vesmíru.

V tomto ohledu je nezbytné, aby se témata z fyziky a filosofie důsledně protínala s filosofií. Jde o naplnění přirozené antropologicky zakotvené touhy lidstva po poznání světa, ve kterém žije. Potkávání obou východisek k poznání může mít pro studenty nesmírnou hodnotu především v synergickém efektu, neboť se naučí o problémech přemýšlet jinak, než jak jsou jim standardně nabízeny v učebnicích, bez historického příběhu jejich objevu, širších dopadech a konsekvencích, které zaujetí toho či onoho stanoviska přináší.

Použitá literatura

1. ANZENBACHER, Arno. Úvod do filozofie. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 304 s. ISBN 8004260381.
2. BRUBACHER, Lew. An experiment to measure Avogadro's constant. Repeating Jean Perrin's confirmation of Einstein's Brownian motion equation.
3. ČERNÝ, Michal. Jaký je de Chardinův příspěvek k teorii informace? Vztah univerzálních a speciálních věd v kontextu P. T. de Chardina. *ProInflow* [online]. 19.04.2013 [cit. 13.11.2013]. Dostupný z WWW: <<http://pro.inflow.cz/jaky-je-de-chardinuv-prispevek-k-teorii-informace-vztah-univerzalnich-specialnich-ved-v-kontextu-p-t>>. ISSN 1804-2406.
4. CHARDIN, Pierre Teilhard de; SOKOL, Jan. Vesmír a lidstvo. Vyd. 1. Praha : Vyšehrad, 1990. 264 s. ISBN 8070210435.
5. KRATOCHVÍL, Zdeněk. Filosofie živé přírody - 1. část. *Glosy.info* [online]. 2005, [cit. 2011-05-01]. Dostupný z WWW: <<http://glosy.info/texty/filosofie-zive-prirody-1-cast/>>. ISSN 1214-8857.
6. KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Fysis - φύσις* [online]. 2001 [cit. 2011-05-01]. Dostupné z WWW: <<http://fysis.cz/>>.
7. MACHULA, Tomáš. Filosofie přírody. Vyd. 1. Praha : Krystal OP, 2007. 109 s. ISBN 9788087183007.
8. NORTON, John D.: Causation as Folk Science. *Philosophers' inprint*. vol. 3, no. 4, November 2003.
9. POPPER, Karl Raimund. The Open Society and Its Enemies, Volume II, *The high tide of prophecy: Hegel, Marx and the Aftermath, fifth edition* (revised) 1996, Princeton University Press.1971.
10. PRIGOGINE, Ilya; TOFFLER, Alvin. Řád z chaosu : nový dialog člověka s přírodou. Vyd. 1. Praha : Mladá fronta, 2001. 316 s. ISBN 8020409106.
11. ULMANN, Vojtěch. *AstroNuklFyzika* [online]. 2001 [cit. 2011-05-01]. ANTROPICKÝ PRINCIP aneb KOSMICKÝ BŮH. Dostupné z WWW: <<http://astronuklfyzika.cz/AntropPrincip.htm>>.

³² Chardin, T. P. de: Vesmír a lidstvo. Str. 207.

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek byl napsán v rámci řešení operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost: Moduly jako prostředek inovace v integraci výuky moderní fyziky a chemie, Reg.c.: CZ.1.07/2.2.00/28.01 82.

Kontaktní údaje

Mgr. Michal Černý

Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta

Poříčí 7, 602 00 Brno

Tel: 549491620

email: mcerny@phil.muni.cz

PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS CONSIDERED IN ASPECT OF METHODS OF RAISING CHILDREN

Małgorzata Bereznička

Abstract

In my article I refer to my research on pedagogical culture of parents. I take into consideration some of the elements comprising pedagogical culture which are methods of child rearing. I analyze various factors which may influence the respondents' answers to questions concerning their preferable model of raising their children as well as the ways they reward and punish them. I also explain what are parental attitudes towards pedagogization and what are possibilities in that area.

Keywords: *parenting styles, pedagogical culture, education, reward, punishment*

1. PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS CONSIDERED IN ASPECT OF METHODS OF RAISING CHILDREN

Pedagogical culture of society consists of items such as: awareness of their educational role, knowledge and understanding of children and their needs; recognized educational patterns, kindness and a sense of responsibility for the young generation, methods and means of child rearing, ability to organize the educational environment and life of children (I. Jundziłł, 1980, p. 161). In this paper I refer to a part of my research on the pedagogical culture. I focused only on parents as the first and the most important teachers in a child's life. I also limited to just one of the above elements, namely the use of methods in rearing a child.

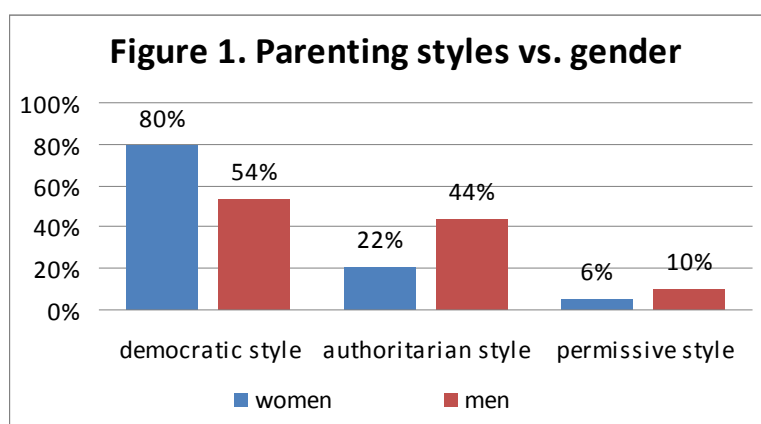
I conducted these studies in Poland, they involved 680 Polish mothers and fathers with various education, age, profession, environment etc. (the results are going to be published in a book next year, but I deepen some aspects in this article). Here I analyze respondents' answers concerning their preferred styles of parenting and rewards and punishments they use. I mention data obtained from the whole group, but I was also curious how their responses were different taking into account factors such as their gender, age, their children's age, their educational background, place of residence, and the fact that some people declared to work in a profession related to education (I compare their answers with the rest). Because the space is limited here, I do present only chosen diagrams in the text, other results are mentioned without being illustrated.

1.1 Parenting styles preferred by the respondents

The Polish pedagogical literature distinguishes generally three models of parenting: democratic, authoritarian and permissive/liberal. Within the last type M. Ryś specifies also loving one – in which children are surrounded by parents' tenderness and love, and unloving one - where they show them coldness and indifference (M. Ryś, 2001, p. 18). I asked my respondents, among other things, which style of parenting they preferred in life with their children. They were to choose one of three models, out of necessity very briefly characterized (I deliberately omitted the names in the poll), namely: emotional bond with the child, co-decision, persuasion (characteristic of a democratic style), the authority of the parent and discipline (authoritarian style features) and a lot of freedom for a child and rare interfering in

its affairs (permissive style features). Most of my respondents (70%) selected from the above three options democratic model, 30% - a more traditional authoritarian style, 8% - permissive one (the numbers do not sum up to 100% because some interviewees chose more than one answer here). Of course one may ask how much the parents are aware of their educational activities; after all it happens not that seldom that people, for example, refuse to admit to their excessive indulgence, or to excessive severity towards children, but still, the above information brings us closer to some trends.

The data presented in the chart support the theory that women are more interested in communication and understanding (democratic model chosen much more often), while men tend to require discipline and obedience (two times more indications of authoritarian model). The smallest difference is in permissive style, which seems to be the least common. However, it should be noted that the democratic and authoritarian styles are selected by a comparable number of male respondents, while among women democratic style is definitely the most popular.

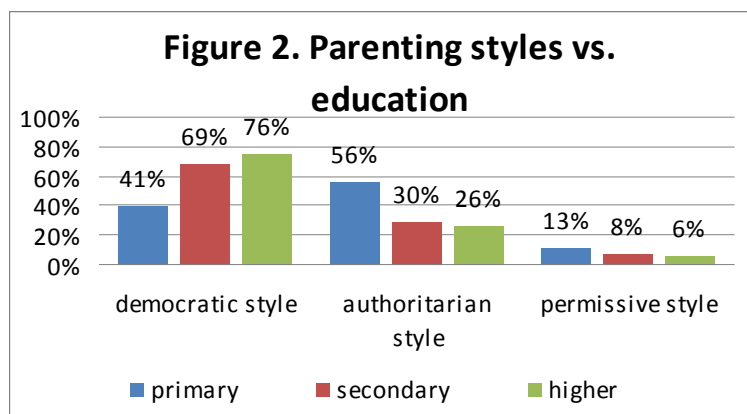


Considering my interviewees' age, in the younger groups (below 25 years old and 25-35 years old) 79% prefer democratic style (the most popular in all groups), other respondents from those groups chose mainly authoritarian style (consecutively 23% and 27%), very few – permissive one (2% and 4%). The choices of older groups were more diversified. Parents 35-55 years old and above 55 years old indicated mainly democratic style (66% and 54%), but approximately 1/3 decided that in their family they followed authoritarian model. Permissive style was chosen by 8% of group 35-55 years old and by 1/5 of respondents from the oldest group. That last result can be surprising, taking into consideration that this kind of child rearing started its real career in Poland only in 90s.

Regarding the age of the children, democratic style was chosen by 81% of parents having children below 6 years old, others in that group indicated mainly authoritarian style - 27%; in the group including those having children 6-18 years old the proportions were 68% and 33%, and in the third group (respondents with children over 18 years old) – 66% and 28%. The least popular permissive model seems to be more preferable by parents with older children: in the first group only 3% indicated that option, in the second – 7% and in the third – 12%.

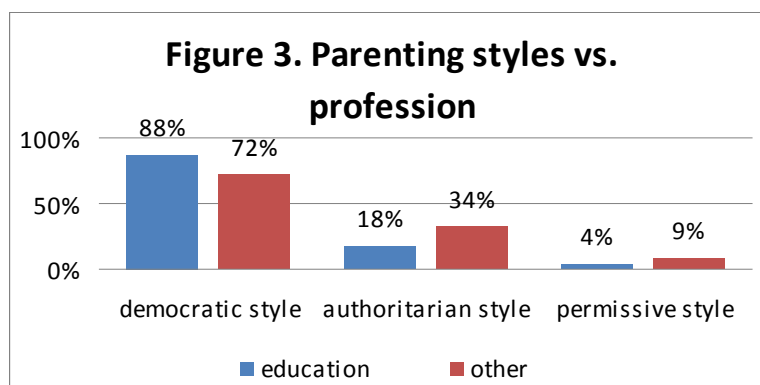
Education is a factor which certainly influences the way people want to raise their children. The below chart presents data which show that parents who are well educated choose mainly democratic style, ¼ prefer authoritarian style; permissive one – in which parents are the least active – was indicated only by a few of them. Also the most respondents with secondary background appreciate democratic style, but nearly 1/3 declared authoritarian style and close to 1/10 – permissive one. Half of parents with primary education chose authoritarian style, less than that – democratic style and permissive one (in that group the percentage preferring

the last model was the highest). We can risk the assumption that the higher education, the better communication skills, which is one of the most important aspects here.



Regarding place of residents, the results are quite similar – democratic style was preferred by 70% of big city dwellers, 71% – of town and 69% of village inhabitants; authoritarian style – proportionately by 30%, 26% and 33%, while permissive style – by 7%, 9% and 7%.

Most people who declared to work in educational field chose democratic style as the closest to their preferences and the percentage here is higher than in the case of other respondents, even though the same style is the most popular among them. But professionals dealing with education indicated both authoritarian and permissive style less often than the rest of parents.



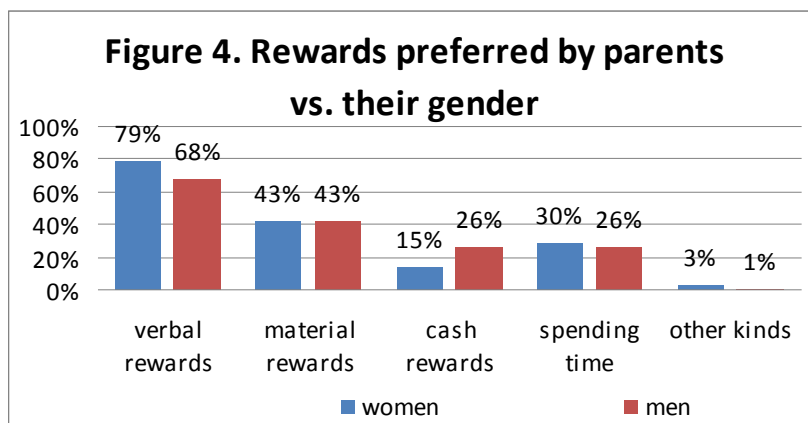
It seemed that among the discussed factors all of them, except for place of residence, mattered as far as respondents' answers concerning parenting styles were considered.

1.2. Rewards preferred by parents

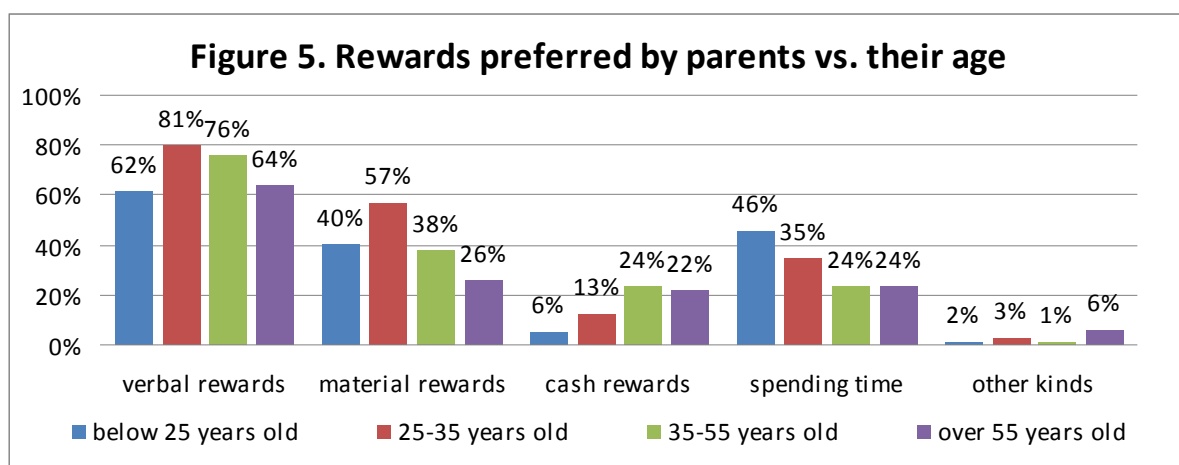
Punishments and encouragement are some ways to achieve educational goals, however it is underlined, that, among others, proper usage of them is extremely important from the early age when it comes to raising children (more about that issue can be found in A. Róg, 2010).

The question on rewards included several variants of answers, along with the possibility to add one's own. By far the most often chosen form among the respondents are verbal rewards (75%), some respondents also use material rewards (43%). Nearly one third of respondents (29%) reward their children by spending time together. Every fifth (19%) apply cash prizes for good behaviors. All other individual statements (2%) related to the availability of the computer (educational games), the collection of "dots", where for a specific amount there will be a surprise. Only one person does not apply prizes at all.

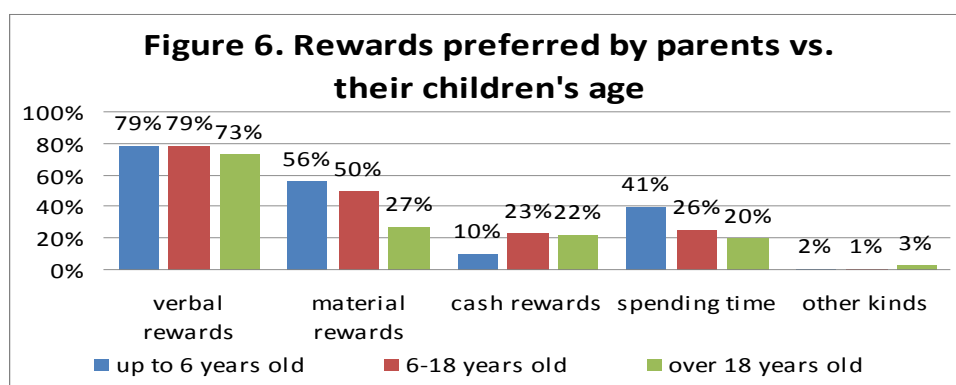
The responses of representatives of both male and female gender, as presented in the chart below, show no significant differences, one can only conclude that a little more mothers prefer praising (which was chosen also by most of fathers), and more fathers declared to give their children cash prizes. Also women tend to spend time with their offspring (as a reward) slightly more often than men.



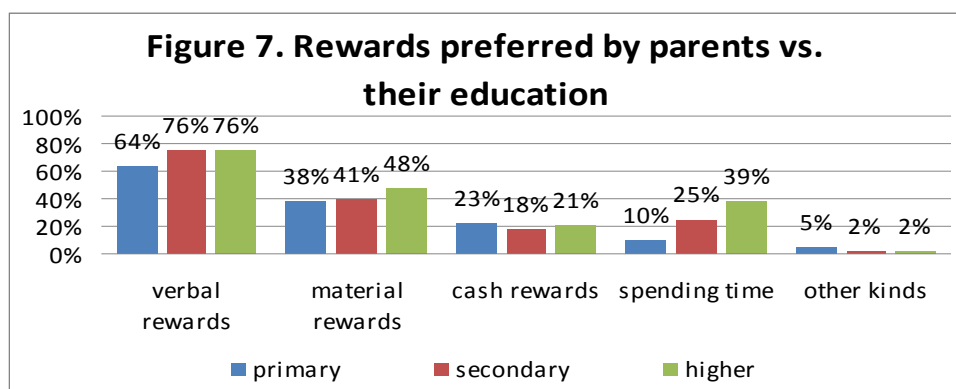
The following chart shows that, regarding age, the most active group as far as kinds of rewards are considered, included successively parents 25-35 years old, then – 35-55, below 25 and above 55 years old. Some choices are obvious, e.g. it is evident that parents up to 25 years old will have mostly very young children, so cash rewards do not apply here while verbal rewards or spending time are quite natural. However verbal rewards are the most popular in all groups (especially among parents 25-35 and 35-55 years old, meaning those who are often the most active educating their children about the desirable behaviour). Material rewards are second in popularity rank, they seem to be used most often by parents between age of 25 and 35. Spending time is third one and the younger group, the more often that option was chosen. Quite the opposite tendency can be seen considering cash rewards, except that the parents older than 55 declared it slightly less frequently than those between age of 25 and 35.



The results concerning the age of interviewees' children are similar in relation to verbal rewards, as presented in the next chart. However material ones seem to be the less popular, the older children they concern, and the same tendency can be seen referring to spending time. Cash rewards were twice less often chosen by parents having children up to 6 years old, still it is quite surprising that so many of them use material and cash rewards to educate such young offspring. The data have been presented in the next chart.

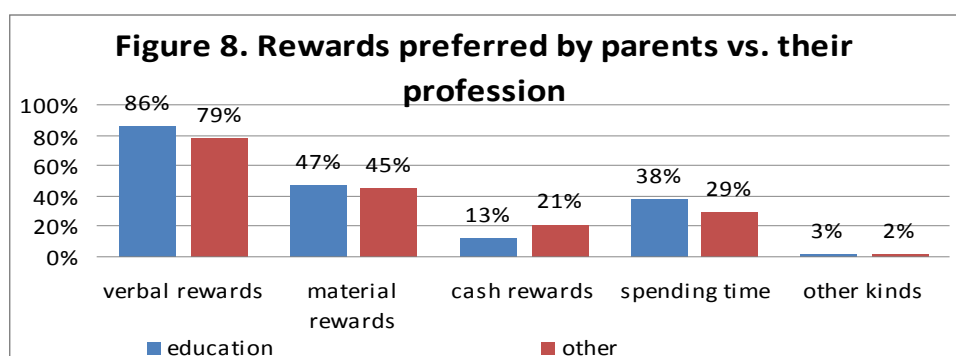


Considering educational background of interviewees, as illustrated below, again verbal rewards are the most frequently chosen in all groups, however those with only primary education chose that alternative less often than others. Material rewards are also quite popular and the more educated group, the more frequently that choice was made, which may be connected also with financial conditions of those families. Similar situation can be seen concerning spending time, and the differences here are even clearer. Supposedly people with higher education can be more aware of the importance of time spent with children.



Place of residence does not seem to be a meaningful factor considering respondents. Inhabitants of big cities, small towns and villages appreciate mostly verbal rewards (successively: 78%, 75% and 72%), next – material rewards (43%, 39% and 44%), spending time (32%, 26% and 25%), and cash rewards (17%, 22%, 20%).

Parents with educational profession chose verbal rewards and spending time more often than the others, as presented below, while cash rewards was the less frequent chosen option in that group, so one may suppose that their professional background could influence their answers.



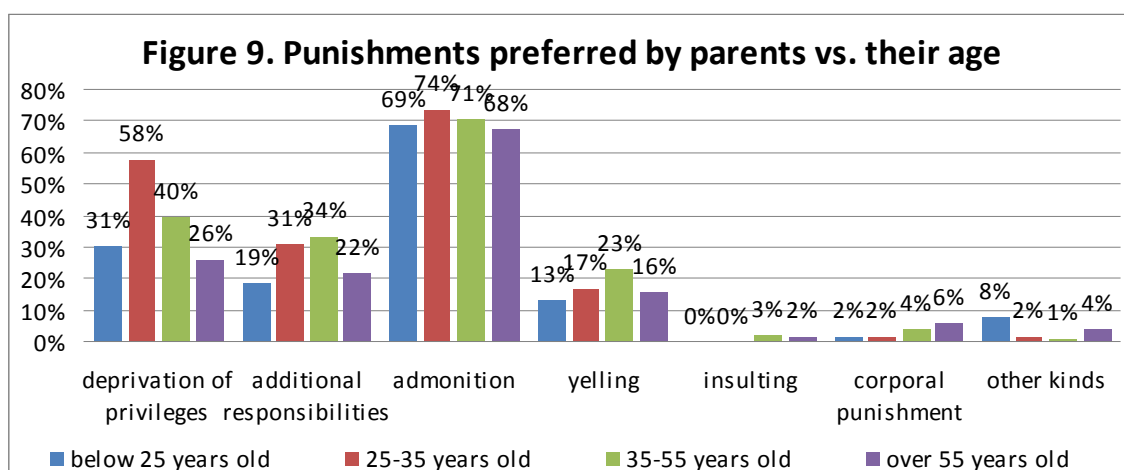
Again, taking into consideration all factors besides place of residence, many among the respondents' answers were diverse in the mentioned groups.

1.3. Punishments used by parents

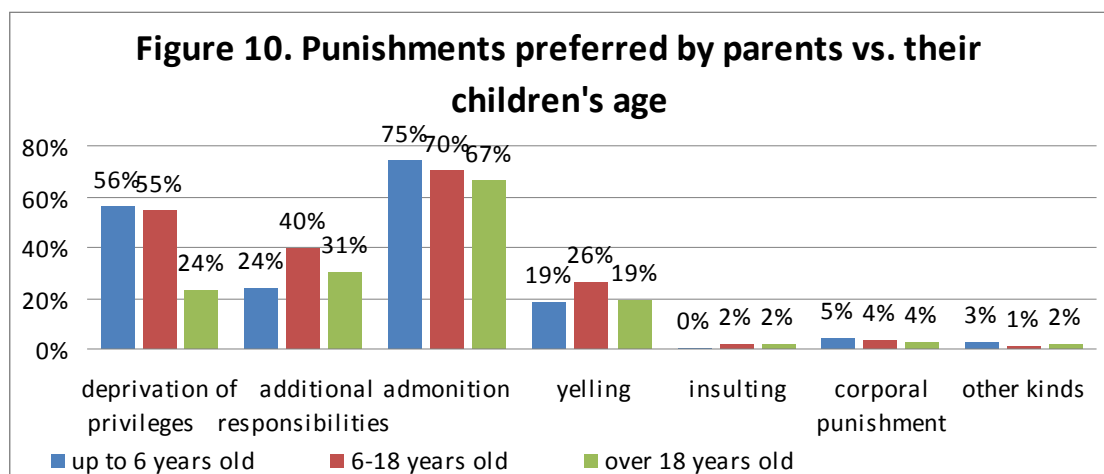
Almost all parents in my studies use punishments (99% declared so). Similarly to the previous question, in this case verbal form was the most popular one too (71%). Apart from admonition, some parents (43%) deprive their children of their privileges, and some (31%) place additional responsibilities on them. Among the most negative methods 1/5 of respondents declared screaming. Corporal punishment was rarely pointed (4%) - and in some cases it was emphasized that it limited only to a smack - which may have been an impact of many public awareness campaigns struggling with domestic violence. Insulting as a form of punishment was indicated by the least respondents (2%), although it seems that not everyone knows that this concept has a much wider range of activities than just epithets. On the other hand, there were also voices in favor of the fact that some parents are at least aware of their own errors. For example a mother who clearly stated: “I see screaming as my failure and uncontrolled emotions”. Such awareness is the first step toward uneasy change, which is why it is so important to shape it in our society from an early age.

Regarding the gender, my female respondents are more likely than male ones to use admonition (successively: 73% and 68%) as well as deprivation of privileges (46% and 38%). On the other hand, fathers seem to prefer additional responsibilities (35% of them and 28% of mothers), yelling (adequately 24% and 18%), corporal punishment (6% and 2%) and insulting (3% and 1%). The difference here are not huge, still we can notice that the most negative forms (last three ones) are more popular among men, which may be the evidence of unsatisfying level of their pedagogical culture.

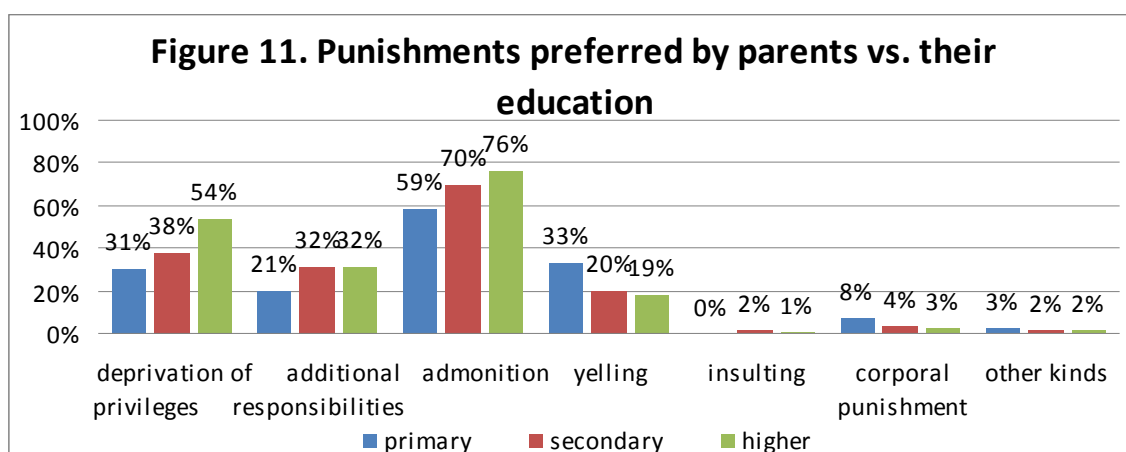
Both age of parents and age of children should be the meaningful factors influencing parenting, especially because the dependence of the last one on the first one is quite usual. Parents of different age were rather agreeable concerning admonition which was chosen by most of them, as illustrated in the following chart. But in other options there were some differences, e.g. deprivation of privileges was indicated by more than half of parents 25-35 years old, while in other groups the percentage was lower. Additional responsibilities were chosen by approximately 1/3 of parents between 25 and 55 years as well as by over 1/5 of the older group and nearly 1/4 of the youngest (which may be surprising if we assume that they have mostly very young children). The results for yelling and insulting children are growing with their parents' age up to 55 years old, after that they fall, which may come out of the fact that their children are no longer juveniles, so communication is better (and moreover, some of them may already live separately). Corporal punishment was declared more often in older groups, probably because it was much more accepted in Poland in the past than today.



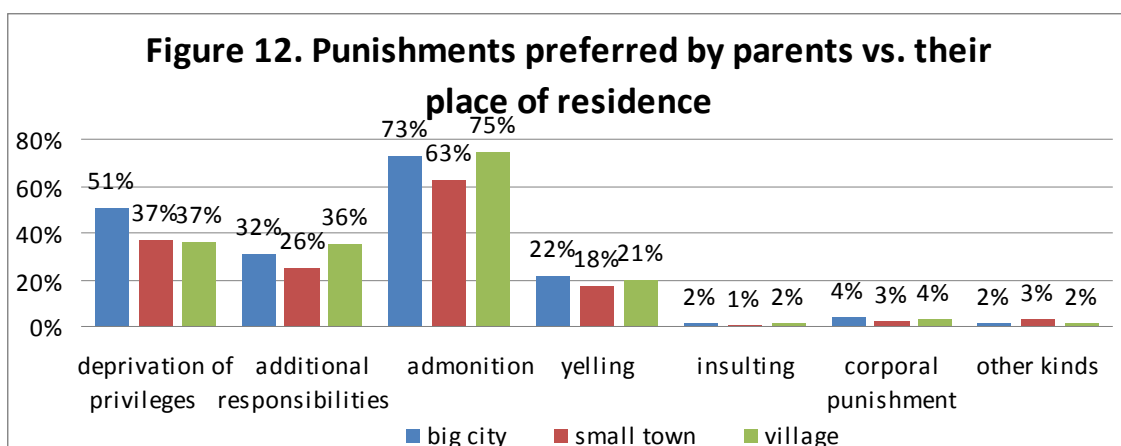
The next chart shows that admonition was the most chosen option in all groups, but, naturally, the older children, the less popular it seemed. Deprivation of privileges was the second one in this rank, however the results here differ – parents of children over 18 years old probably do not have so many possibilities here. Additional responsibilities were chosen the most frequently by parents with children 6-18 years old, which was not surprising. Also that group indicated yelling more often than others, which could be predicted too because there seem to be more problems or conflicts with children and youth of school age than with younger or older ones. It is bothering that all groups indicated corporal punishments (and two groups additionally – insulting), even though the percentage is low.



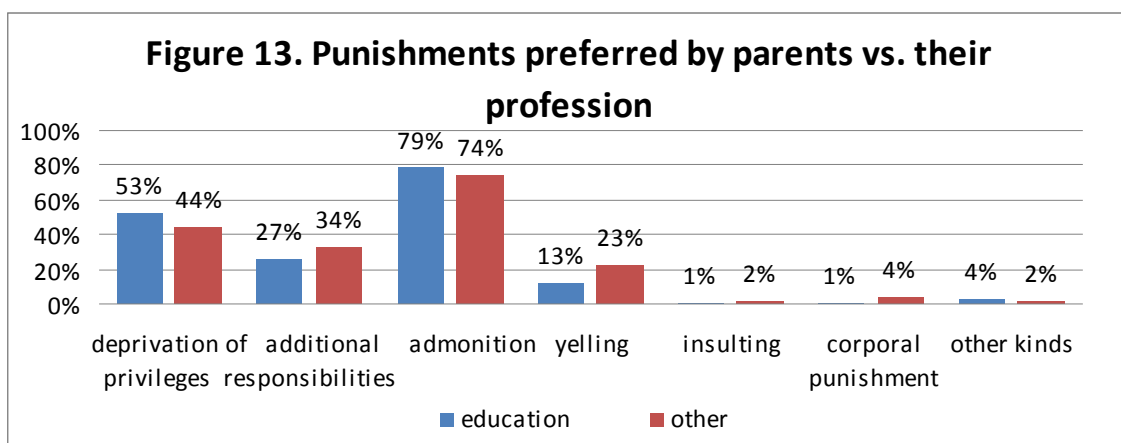
As to educational background, the higher education, the more frequently chosen options such as admonition (the most popular in all groups) and deprivation of privileges (second in the rank). Additional responsibilities are indicated more seldom by parents with primary education, instead they prefer more often methods such as yelling and corporal punishment, which could be a sign that they lack pedagogical culture. However it needs to be stressed that some parents with secondary and higher education made the same choice here.



Regarding place of residence, finally in this case there were some differences worth mentioning, even though they were not very significant and in some cases hard to explain. Admonition turned out to be less popular in small towns than in big cities or villages. Deprivation of privileges was chosen the most often by city inhabitants than elsewhere. Additional responsibilities were indicated by more parents from villages than big cities and small towns. Approximately every fifth of each group declared yelling (small town parents slightly less than others). Results for insulting and corporal punishment did not seem to depend on the place of residence.



Parents professionally dealing with education use admonition more often than others, the same concerns deprivation of privileges. The opposite tendency can be noticed as far as additional responsibilities is concerned, as well as – what should be obvious – yelling and corporal punishment. The representatives of professions connected with education should be aware that these are not good methods, if methods at all.



Considering parents' answers connected with punishment, again they were various in groups diversified by the mentioned factors, this time even by the place of residence too, however the data were not always clear or easy to interpret, in some cases they seemed to have no clue.

1.4. Final conclusions

Results of research show that the level of pedagogical culture in Poland has not been satisfactory, there are huge gaps in their knowledge or replacing them with colloquial one, which is sometimes completely wrong (A. Olubiński, 2005, p. 36). My studies confirm it in some aspects, even though to set very firm thesis, they should be deepened. For example a few data can be taken for a sign that women have slightly higher level of pedagogical culture than men, people with better educational background than those with lower education, or respondents working in the field of education than those who do professionally something different (however the first ones are still far from perfect), etc. But it is too early to declare it undoubtedly without more advanced research.

For now, it can be perceived that the most respondents use democratic style of child rearing, trying to reach agreement with their children, but also many of them chose authoritarian one (half of those with primary, 1/3 of secondary and 1/4 of higher education). Some respondents

apply permissive model (the lower educational background, the more parents declare that option). Generally all respondents use prizes and punishments, and the most active here are mothers and fathers from group 25-35 years old (35-55 is next in the rank) as well as university graduates. The most popular are verbal rewards and material ones are second if we take into consideration the number of responding choosing that option (the younger children, the more parents declare using that form of prize). The most frequently indicated punishment was admonition; but deprivation of privileges and placing on children additional responsibilities were almost chosen by many parents (more often by women in first case and by men in second).

Active or not, still, parents do not seem to be very creative making use of rewards. And moreover, some of them still use kinds of punishment which are highly undesirable, like yelling, insulting and corporal punishment (especially men). It is quite obvious that those parents lack pedagogical awareness and they do not know other methods which could substitute the old (and bad) ones.

The good news is that – as other part of my research shows - parents are usually for pedagogization (meaning such education which would raise the level of their pedagogical culture). Even though 11% of my respondents had no opinion on that subject, yet none of them was against it. The majority claimed that there should be some possibilities for those who want it (66%), the rest – that it should be obligatory for youth or parents (either future parents or the ones who already have offspring or those living in pathological families or having problems raising their children). And what is important, half of the respondents would like to participate in some courses concerning child rearing and behavioral problems (the results could be even higher but 11% of parents have already had adult children) and additionally 2% declared that they were learning all the time (e.g. as teachers). The rest said that there was no need to get more educated in such a subject (11%), their knowledge was sufficient (9%) or they had not enough time for it (4%).

Anyway, nowadays the possibilities of pedagogization are numerous. There is a lot of professional literature well as colloquial knowledge contained in guides and magazines devoted to care and education. There are media with plenty television programs on parenting, or the Internet with websites for parents. Of course, there has to be underscored that these opportunities should be used by people with a critical approach towards the variety of information provided by these sources, which can be sometimes beyond their competence. But there are also helpful institutions, like psychological/educational/family counseling (however there are far too few of them to support huge number of those in need). Besides more and more workshops on child's rearing are organized, especially in big cities (and some of them are free).

The problem is that such possibilities are mainly for those parents who seek ways to educate themselves (or to get education), while there are many families with no pedagogical knowledge, where sources such as intuition or experiences from the family of origin can be not enough or where parents just do not care about such things. Then there are no perfect solutions but undoubtedly awareness campaigns for the whole society could be useful. Some roles can be played by the Church which still have a great influence on many Poles (particularly in villages). Also, especially in smaller towns, the various initiatives could be taken by the local environment, particularly by municipalities, cultural and educational institutions, etc. And finally, it seems to be important to raise the rank of the subject "Education for Family Life", by means of which young generation should be prepared for their future roles of wives, husbands, mothers and fathers as well as such contents could be realized through many university profiles (especially pedagogical ones). It is a very crucial

task not only taking into consideration development of children and youth but also adult people, since it's not a condition to achieve but a dynamic process (W. Okoń, 1999, p. 107).

There are some specialists who believe – like A. Kohn - that "punishing and rewards are ways of manipulating behavior that destroy the potential for real learning. Instead, he advocates providing an engaging curriculum and a caring atmosphere" (online: <http://www.ascd.org>). Others will submit that sometimes punishments are indispensable or that at least rewarding children (e.g. by praising them) is necessary in order to motivate them and to make them feel appreciated and accepted. In Poland methods such as prizes and punishments are deeply entrenched in our mentalities but still many parents do not use them mindfully.

Child's rearing may be either intentional, planned and reflective (like education at school), or impulsive and casual (S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, 2005, p. 102). It is important to possess and deepen the parents' knowledge concerning methods and ways of raising children, with their conditionings, consequences, their positive and negative features. So that they would be able to choose their methods consciously. So that they could take care of one of the most difficult job in a more responsible way.

Sources

1. JUNDZIŁŁ, I. *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*. Warszawa: WSiP, 1980. 279 p. ISBN 83-02-00411-1.
2. KAWULA, S., BRĄGIEL, J., JANKE, A. W. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, 466 p. ISBN 83-7441-187-2.
3. OKOŃ, W. *Wszystko o wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009. 386 p. ISBN 978-83-89501-99-8.
4. OLUBIŃSKI, A. *Problem sieroctwa społecznego w rodzinie dysfunkcyjnej*, in: *Dobro dziecka w rodzinie*, ed. L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc, Białystok: NWSP, 2005. 249 p. ISBN 83-921930-1-6.
5. RÓG, A. *Stosowanie kar i nagród przez rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, in: *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, ed. J. Cichła, J. Herberger, B. Skwarek. Głogów: Druk-Ar, 2010. 376 p. ISBN 978-83-928968-3-8.
6. RYŚ, M. *Systemy rodzinne. Metody badań struktury pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej, 2001. 76 p. ISBN 83-86954-65-5.
7. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept95/vol53/num01/Punished-by-Rewards%C2%A2-A-Conversation-with-Alfie-Kohn.aspx>, online: 11.11.2013.

Contact

Dr Małgorzata Bereźnicka, Ph.D.
Pedagogical University of Krakow
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2, Poland
Tel: +48 600 240 922
Email: m.bereznicka@interia.pl

TRAINING WORK WITH THE GAME INTERFACE BASED ON EEG - EMOTIV EPOC HEADSET TO RETURN PATIENTS WITH LOSS OF ABILITY TO CONTROL THE LIMBS TO CONTROL COMPUTER

Jan Jára

Abstract

The article describes experience with training control a computer using EEG signals sensed gaming headset Emotiv Epoc. Training was conducted in patients with partial or complete paralysis of both upper and lower limbs at the Rehabilitation Institute in Kladruba in 2011 in 11 of selected patients. The objective of the testing was to verify the capability of this device as an affordable compensation, or even rehabilitation aids.

Key words: *EEG, Emotiv Epoc Headset, compensation aids rehabilitation, paraplegia, hemiplegia, paraplegia, quadriplegia, training, motivation, mental mapping control of limbs*

1. INDICATION

Jump into the pool headfirst, where is 60 cm level of water, especially traffic accident on a motorcycle, tick-borne encephalitis, stroke, are the most common causes of quadriplegia, therefore, usually permanent loss of ability to move limbs. The main aim is to include so affected patient to normal life. Used to specialized equipment such as computer control eye movement - I4Control ® [1], breath - Integramouse [2], head movement [3], commanding voice. Such aids are standardized as mobility aids reimbursed by health insurance companies or offices.

Alternative possibilities seems as control using EEG biofeedback using [4]. Procedures based on biofeedback used mostly for therapeutic procedures under the supervision of a doctor specialized software deployed by many of the specialized man-years not just financially commonly available hardware. This paper describes the use of a commercially available game interface based on EEG. Just use a commercially available game controller, whose development finance gaming industry and is manufactured in much larger batches than specialized compensation aids for handicapped persons, may contribute to daily use.

The Rehabilitation Institute in Kladruba where testing was not always compensation aids to control your computer available patient on a personal level, but are allocated within the therapeutic and rehabilitation procedures. Either doctor with a device to scanning and working with EEG, or computer with the appropriate personnel. Patients were identified with varying levels of disability and offered them the opportunity to work with Epoc EEG headset.

2. SELECTION OF PATIENTS AND THEIR ENDURANCE

When testing were selected patients with paraplegia, hemiparesis, triplegia and quadriplegia due to either damage the spine or brain. It was important to have previous experience with computer control, as well as sufficient intellectual capacity to understand control and using computer.

Advance is necessary to say that the mouse is a mouse. If the patient has at least a residual ability to control the mouse, his effort is being stretched here, even though it or trackball controlled breadneckly. Ingenuity of patients can support the scene, when the patient with losing momentum fingers, had between his fingers intertwined fork and at the end of fork -

cigarette. For patients with this type of experiment control computer showed slight movement of the head and thought of as interesting variegation of stay in the institution. In the next lessons, then were not interested to continue.

3. PREPARATION

Epoc headset provides several ways to control the computer. The Rehabilitation Institute in Kladruhy were examined as they could help local patients. At work laid the foundations methodologies to collaborate with the patient and how to control the equipment.

3.1. Before using the soak...

Before use it is necessary to prepare headset and placed on head so that all electrodes have good contact. This action patient without the ability to control the hand cannot do and requires assistance. Depending on the amount of hair, experience and skill assistant can usually last for 1 to 6 minutes. First we need each of the 14 electrodes removed from the box, bayonet attached to a headset or and little soak eye drops for contact lenses. Headset defined way to put and check on the screen, Emotiv control panel, if each electrode "is green" - that has the correct contact. Which usually does, so you need:

- small sliding back and forth give away hair or get a better soaking with saline
- add dropwise specific electrode directly on the head
- remove and again dropwise
- connect the USB receiver into an extension cord so that the received signal is not disturbed by computer

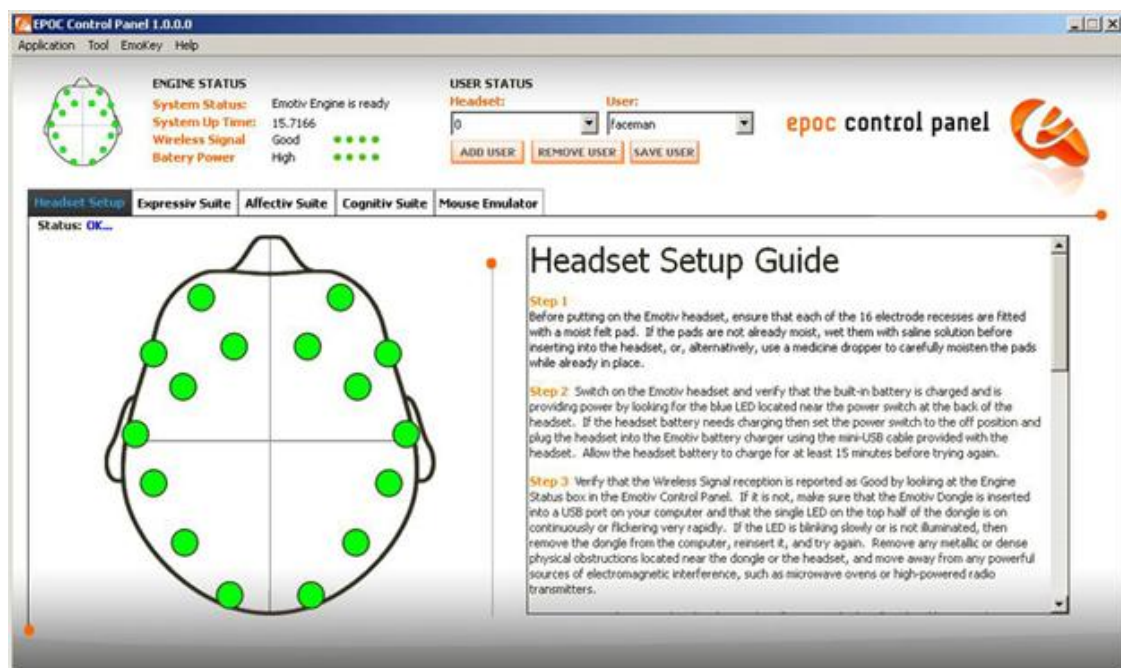


Fig. 1. Emotiv control panel - contact quality [7]

3.2. Duration of active using

Active time use of headset should be in relation with its preparation. Session thus takes tens of minutes to several hours. Battery life usually does not affect the session - is more than 15 hours. What will shorten the shelf?

- drying out electrodes
 - give add dropwise directly on the head

- mechanical pressure on the head
 - it can be time to get used to
 - the most common reason for termination of session
- patient is exhausted the need for concentration
 - it can be time to practice
 - the second most common reason for terminating sessions

3.3. End of session

It would seem that the end of the session is simple. Headset just remove from the head and off. However, it is appropriate to:

- withdraw the ends of electrode and place them back into the hydrator pack
 - otherwise the headset on the metal parts of the electrode are verdigris
 - while keeping the headset soon dry out and it takes a while before wetting again
 - hydrator pack keeps the electrodes in a state of readiness
- put headset in the charger
 - Li-Pol battery is better in terms of maintaining life-charged

3.4. How to speed up?

Experience shows that:

1. to insert a hydrator pack overnight only
2. not being afraid to drench electrodes
 - a. disadvantages:
 - i. a little more fluid consumption (not expensive)
 - ii. wet head in places electrodes
 - b. advantages:
 - i. works on the first deploy without correction (if not curly or thick hair)
3. hairstyle ;-) (It is important to recognize own situation and decide if a concession in hair styling is worth it to increase the welfare of the control computer).
 - a. shorten the overall hair
 - b. shorten the hair just at the point electrodes - an advantage - electrode always fall in the same place



Fig. 2. Hydrator pack [8]

3.5. Next time it could be different

When preparing headset may seem complicated to someone, own practice work requires a lot of effort. Headset is not a versatile tool like a computer mouse, which can catch in hand everyone. Headset is necessary to configure and learn for each person separately. The ability to control a computer using the headset is not pretty repetitive. This affects the following factors:

- the patient's mood
- physical condition of the patient
 - medical
 - hair ...
- the location of the head

Setting up equipment is an individual matter, and supported save to as profile. It pointed to the appropriateness of creating multiple profiles from one person:

- during experiments with settings is where to come back - to the best known configuration
- user with the use of improved, he finds new mental processes, it is necessary to modify the parameters
- other factors (mood, physical condition, location)
- purpose of use
 - computer control
 - mental mapping control of limbs

4. RESOURCES FOR CONTROLLING THE COMPUTER THAT EPOC OFFERS AND TRAINING PROCEDURES

Epoc headset can be used as compensation aid thus as a substitute and mouse or as a rehabilitation tool. This offers several GUI.

4.1. Gyroscope

Gyroscope and sensing EEG has nothing in common. Converts the motion of the head to the mouse cursor. A similar function could handle even smart mobile phone attached to the cap perched on head. Appropriate amplification can be achieved by moving across the screen even slight movement of the head ± 0.5 cm. With this gain it however appear that it is very difficult to target cursor desired object inaccuracies caused by high amplification.

Gyroscope to the initiative - head movement responds immediately. This method of control has always been used to move the cursor on the screen. It is appropriate to give less amplification transfer. First, the precise backsight and secondly it forces the patient to move his head more and more by rehabilitating. Rehabilitated without the rehabilitation concentrating and overcome any mental block.

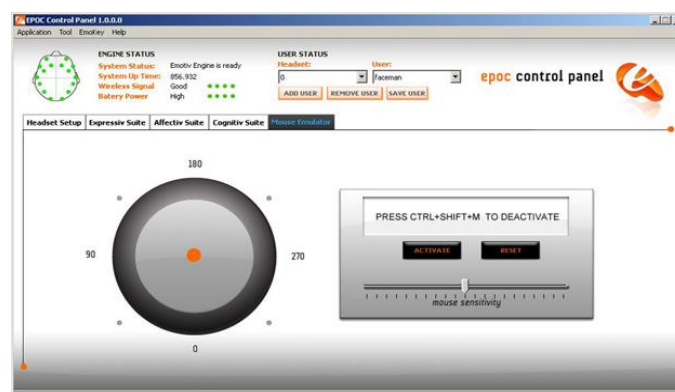


Fig. 3. GUI to gyro [9]

4.2. Expressiv Suite

The supplied software can map the movement of facial muscles for an event. In our case as clear and showed non spontaneous initiative clench teeth. In second place then smile or raise brow. Blink, blink each eye separately proved difficult to implement. Look left or right is not always intentional. From intention to mimic a command to the computer response, although the minimum delay, but do not disturb with operation. The problem is proving rather with the need of individual calibration that can take from minutes to tens, and the patient may not always have the patience. In addition, this operation requires, upon inability to move arms, the assistance of another person. Both persons must understand the setting, and find a suitable compromise. Category occurred errors, sorted by frequency:

- upon intention to do an action, the action fails - False Reject Rate (FRR)
- upon intention to do an action is comes another actions
- together with the intended actions come also other
- self-triggered events - False Accept Rate (FAR)
- strong facial gesture influences - saturates the other features - such as wrinkling the forehead

Mimic the initiative can be assign a key or mouse button. In the more detailed settings even set threshold and timing. This however originally a continuous variable in the range of 0-1 was using thresholding actually becomes disproportionate regulation. If thus used another interface, it would thus rate smile or raised brow move the mouse around the screen. This variant has not yet been tested.

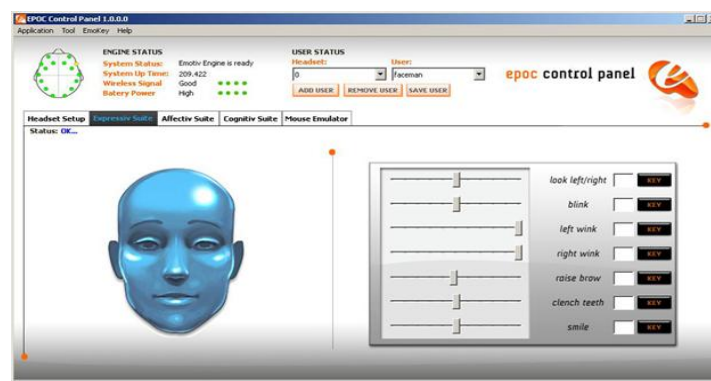


Fig. 4. Facial muscles - GUI to adjust the sensitivity and response [10]

In one patient showed that the computer control - mouse buttons has rehabilitative effect. The weakness of facial muscles, the patient was taught to eat and speak. Logopedical had therefore beneficial involuntary facial muscle exercises during computer control. Initially, the increased sensitivity reaction interface even the stimulus that did not show appreciable reaction on his face.

Using the gyroscope and the response to facial muscles proved to be functional gateway for computer control. Controls, although only the mouse, but a mouse can type on the keyboard.

4.3. Cognitiv Suite

Control your computer directly thoughts is the most difficult discipline. Practicing with the supplied software is performed by levitating cubes. see Figure 5. The user has to imagine that levitating cube moves up, down, left, right, backward, forward, spins, fades, etc. ... On these suggestions can then be similar to the suggestions of facial muscles to build key press, or in the enclosed applications, such as browsing the album photos.

Calibration unlike suggestions of facial muscles is far more difficult. It does not exist for stimulus “top”, “down”, “left”, “right”, etc.. sliders to determine the degree. For each stimulus is needed to create several 6-second records. They are as training samples processed and stored for later comparison in production. First we need to do at least one sample when a person does not think of anything at all. It's very difficult discipline for anyone... The training application levitating cube offers the simultaneous use of four stimuli of 13. The easiest way is to learn to control simultaneously one. Two is difficult, but it can manage to practise quarter hours with a success rate according to [6] 46.83%. Best score participant was 75% and the worst 25%. To handle practise three commands at once requires considerable effort and constant overtraining cognitive Suite applications. At the same time practicing 4 commands not yet been patience. If we look on practicing looking to learn to play a musical instrument, it is clear that for one day or a quarter of an hour to learn to can play the violin nobody.

It would seem that for the purpose of controlling the computer or rehabilitation, this option is useless, but it was found to for this type of use.



Fig. 5. GUI for practising control of through thoughts [11]

Discovered method could be called “**Mental mapping control of limbs**” and uses the principle of augmented reality. Usually people attempt on control of a limb that has no reaction yields. Part of the population can cut the ears and nostrils expand. If you cannot, try to train on. Apparently you get a similar feeling as those who are trying to move the paralyzed limb.

One with the tested patients after the stroke paralyzed the right half of the body including the face, he could take off his leg paralyzed from the wheelchair. He tried for several weeks, but without success. Because he has already had previous experience with the operation levitating cube thoughts, I offered him after the motivation theatrical presentations, led he try to kick the paralyzed legs. At the same time I have this mapped his efforts to provide training cube. Although, in other moments, the movement of the legs did not come, the patient was driven by the success of the least cube moved. After about 8 minutes, leg - moved. She slumped to the mat at the wheelchair. The patient was surprised and was happy. I had leg and back again - once again a success. After a few repetitions, he was able without headset.

4.4. Affectiv Suite

The commanding inappropriate reaction to a stimulus occurs in tens of seconds. It is use of for example for coloring gaming environment according to the instantaneous mood. The options have been tested in patients, but not unused.

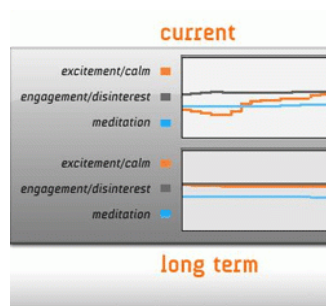


Fig. 6. Chart the progress of emotions [12]

5. MOTIVATION

Getting patient confidence and motivation is very important to tighten the experiment to an end. Patients in Rehabilitation Institute in Kladruby have working week is filled procedures is almost the same time as the workload of health workers. Direct access to training may not always be the best. In the keywords of training, rehabilitation, may occur in patients physically block. As reported by the director Ing. Josef Hendrych, MBA, organized at the Rehabilitation Institute dance party. Although there are clients with varying degrees of disability, trying to join in the fun and show off. They can during the things that you normally cannot. Their movements for their common borders, entertainment is not limited mental block type. "Now I have to rehab, and if that fails what do I do."

Was chosen strategy, when the patient has more sense that the testing is more fun, experiment, than a procedure that should assist.

Therefore proved successful, to invent for practicing and motivating the various legends and play a variety of theatrical presentations and sayings. Collecting and creating new pieces of expanding the repertoire with which can choose at new patient or for new procedures.

Example of good motives, which were acted:

- Patient: What are you doing? Assistant: I moisturize the electrodes. I must be careful to not drip onto the dress. It would have burned me in the just hole. ...Followed consternation and then releasing.
- Someone stuff oneself, to make him bulges behind the ears. / Note: Czech saying / ...And on those bulges should be placed the reference electrode. ...The patient had a forever remember where to place the electrode.
- Mushroom season culminates. There are people who go through the woods with gusto to kick into scabbers. Let's try to kick with the paralyzed legs. Irresistible desire to destroying.

6. CONCLUSION

The experiments and procedures outlined that the device for controlling games using EEG may serve handicapped persons as compensation and rehabilitation aids. In further research, I would like to turn how adoption headset patient as easy as possible. Furthermore, to explore the possibilities of mental mapping control of limbs.

Použitá literatura

1. FEJTOVÁ, Marcela. Může být oko novým ovládacím prvkem?. *AUTOMA* [online]. [cit. 2013-11-18]. Dostupné z: http://www.odbornecasopisy.cz/index.php?id_document=38240

2. IntegraMouse Plus: The wireless Mouth Computer Mouse. LIFETOOL SOLUTIONS GMBH. *IntegraMouse* [online]. 2012 [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: http://integramouse.com/index_en.html
3. SmartNav: Hands-Free Cursor Control. *NaturalPoint* [online]. 2013 [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: <http://www.naturalpoint.com/smartnav/>
4. NORDQVIST, Joseph. What is Biofeedback Therapy?. *MNT* [online]. 10.9.2013 [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: <http://www.medicalnewstoday.com/articles/265802.php>
5. The Emotiv EPOC: Meeting the Future Head On. *Smart Device Central* [online]. [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: http://www.smartdevicecentral.com/slideshow/The+Emo+tiv+EPOC+Meeting+the+Future+Head+On/248749_248750.aspx
6. LANG, Matt. Investigating the Emotiv EPOC for cognitive control in limited training time. In: *Investigating the Emotiv EPOC for cognitive control in limited training time* [online]. UNIVERSITY OF CANTERBURY, 2012 [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: http://www.cosc.canterbury.ac.nz/research/reports/HonsReps/2012/hons_1201.pdf
7. *Epoc Control Panel* [online]. Dostupné z: http://common.ziffdavisinternet.com/util_get_image/22/0,,i=221737&sz=1,00.jpg
8. EMOTIV. *Hydrator pack* [online]. Dostupné z: <http://www.emotiv.com/upload/iblock/028/hydratorpack.gif>
9. *Mouse Emulator* [online]. Dostupné z: http://common.ziffdavisinternet.com/util_get_image/22/0,,i=221747&sz=1,00.jpg
10. *Expressiv Suite* [online]. Dostupné z: http://common.ziffdavisinternet.com/util_get_image/22/0,,i=221739&sz=1,00.jpg
11. *Cognitiv Suite* [online]. Dostupné z: http://common.ziffdavisinternet.com/util_get_image/25/0,,i=257981,00.jpg
12. *Affectiv Suite* [online]. Dostupné z: http://www.emotiv.com/images/resized//upload/iblock/b8d/epoccp3_250_250.gif

Kontaktní údaje

Ing. Jan Jára, Ph.D.

Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra informatiky

Jeronymova 10, 370 15 České Budějovice

Tel: 724 258 702

email: jara@pf.jcu.cz

K JAZYKOVÉ PROPEDEUTICE JAKO DŮLEŽITÉ SOUČÁSTI VŠEOBECNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

LANGUAGE PROPAEDEUTICS AS AN IMPORTANT PART OF GENERAL EDUCATION

Silke Gester

Abstrakt

Od školního roku 2013/2014 je druhý cizí jazyk v České republice povinným předmětem. Již před několika lety došlo k přesunu prvního cizího jazyka do třetího ročníku základní školy. Jenom tyto dva kroky si vyžadují značné finanční, personální a materiální zdroje a je na čase uchopit koncepce lingvistické propedeutiky a převést je do základních škol. Jde o jednu z možností, jak zefektivnit výuku cizích jazyků. Tento článek popisuje začátky a vývoj propedeutického konceptu, jeho politické a společenské kontexty, obsahy a status quo jeho praktické implementace v České republice.

Klíčová slova: *Lingvistická propedeutika, Rámcový vzdělávací program pro základní školy (RVP ZV), výuka cizích jazyků*

Abstract

Starting with the 2013/2014 school year, a second foreign language will be an obligatory subject in the Czech Republic. Some years ago, the first foreign language was moved to the third year of elementary school. Such actions require enormous financial, personnel and material resources, and it is time to grasp the concepts of linguistic propedeutics and transfer them to elementary schools. This is one way to make foreign language teaching more effective. This article describes the origins and development of the propedeutic concept, its political and social contexts, content and the current status of its practical implementation in the Czech Republic.

Key words: *Linguistic propeadeutics, Educational framework for elementary schools (RVP ZV), foreign language teaching*

1 ÚVOD

Začátkem roku 2013 vydalo české Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) oficiální prohlášení o tom, že se školní osnovy od školního roku 2013/2014 budou výrazně měnit.¹ Nová úprava Rámcového vzdělávacího programu (RVP) začala platit od školního roku 2013/2014. MŠMT revidovalo osnovy sedm let po jejich vzniku, chce tak reagovat na aktuální trendy ve vzdělávání. Nově se stal například druhý cizí jazyk povinným předmětem. Vyučuje se na druhém stupni základní školy, maximálně od osmé třídy s dotací 3 hodin týdně a má být zakončen na úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce. V souvislosti s pozvednutím druhého cizího jazyka na předmět povinný by se měla otázka jazykové propedeutiky dostat opět do popředí zájmu, skutečnost však vypadá jinak – do upraveného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebyla jazyková propedeutika zahrnuta. Přitom se jeví zavedení tohoto předmětu smysluplně nejen z hlediska

¹ Viz např. <http://zpravy.ihned.cz/cesko-skolstvi/c1-59162680-skolstvi-vyuka-osnovy-jazyk>.

vyučování dvou cizích jazyků, ale i pro větší vnímavost vůči mateřskému jazyku, pro objasnění aspektů z všeobecné lingvistiky, které by měly patřit k základnímu vzdělávání každého člena společnosti, a v neposlední řadě i pro zlepšení komunikačních dovedností dětí. Některé argumenty mají být blíže vysvětleny v tomto článku.

2 POLITICKÝ A SPOLEČENSKÝ KONTEXT

Pojem „propedeutika“ pochází z řečtiny a znamená „předběžné vzdělávání“ nebo „úvod do určité vědy“. V souvislosti se školním předmětem, který se má vyučovat na prvním stupni základní školy, nelze však hovořit o vědecké práci či vědeckých vzdělávacích obsazích: Jedná se o didaktický směr výuky cizích jazyků, o model reprezentující jazykové fenomény mnoha jazyků, podobně jako prvouka, která položí základy pro budoucí přírodovědecké předměty. V německy mluvících zemích se místo *propedeutiky* používá termín *Sprachaufmerksamkeit*, anglická literatura používá pojem *Language awareness*.

Začátky teoretických úvah ohledně takového předmětu sahají zpět do 80. let minulého století. U jeho zrodu stála skupina britských odborníků v čele s Ericem Hawkinsem. Fakta hovořící pro nutnost zavedení takového předmětu shrnuje Hawkins takto: „*Twenty-five years ago, Language Awareness (LA) was put forward, primarily by modern linguists, as a new 'bridging' element in the UK school curriculum. It was viewed as a solution to several of the failures in UK schools: illiteracy in English, failure to learn foreign languages, and divisive prejudices. The intervening years have inevitably seen a number of developments that cause us to reflect further on the need for foreign language teachers and other teachers to cooperate*“ (Hawkins, 1999: 124). Důvody, které vyjmenovává Hawkins, se neomezovaly pouze na jednu zemi, jsou popsány mj. také ve článku Konrada Machta z roku 1991. Macht monitoroval výuku cizích jazyků v Německu a rozpoznal tyto deficity: chybějící základní znalosti o jazycích včetně mateřského jazyka, chybějící motivace nejen na straně žáků, ale i učitelů, příliš málo možností pro komunikace, rozpor mezi poměrně velkým počtem vyučovacích hodin pro výuku cizích jazyků a dosaženými výsledky, chybějící strategie pro osvojení cizího jazyka, nedostatky v nabídce vyzrálých výukových metod. Za zmínku stojí, že vyjmenované deficity dosud nejsou překonané, s nimi se potýkáme dodnes i v České republice.²

Není však možné oddělit snahy o vyřešení vydedukovaných deficitů od politického kontextu, tak jak vzdělávání jde ruku v ruce s celkovou jazykovou politikou každého státu. U Grina (2005: 450) najdeme následující definici: „*The development of public policy is a legitimate societal and political response, on the one hand, to the conflicts that are associated with diversity (again, without making any assumption regarding the causal directions involved) and, on the other hand, to threats on diversity. Public policies dealing with diversity may be broadly characterized as diversity management, and language policy is a very manifest type of diversity management. Language policy therefore emerges as one of the crucially important areas of policy development for the 21st century.*“ Do celé problematiky vstoupil národního prvku však ještě další, totiž evropský prvek. Na prahu nového tisíciletí se stalo stále více zemí členy Evropské unie. Dnes čítá společenství 28 členů, 24 jazyky mají statut úředního jazyka. Sblížení nejrozličnějších národů a kultur vyžaduje široký dialog a aktivní znalosti cizích jazyků mezi různými vrstvami obyvatelstva.

Evropská unie rozpoznala tuto potřebu a schválila několik dokumentů k jazykové politice, jako např. Novou rámcovou strategii pro mnohojazyčnost, schválenou roku 2005 v Bruselu,

² Viz např. diskuse na internetových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického Praha na adrese www.vuppraha.cz, na internetových stránkách www.ucitelskenoviny.cz, www.stolzova.cz, www.zkola.cz aj.

kteřá obsahuje mj. požadavek „mateřský jazyk a dva cizí jazyky“ (jeden plus dva). Sdělení doplňuje akční plán Evropské komise „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti“ (2004 - 2006). V roce 2008 vyšla Evropská strategie pro mnohojazyčnost. Zde byly formulovány kroky, jež by EU měla podniknout v zájmu podpory výuky jazyků a ochrany jazykové rozmanitosti. Ve Strategickém rámci EU pro spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, který vyšel o rok později, vyzývají ministři školství členských států Evropskou komisi k tomu, aby podpořila výuku jazyků.³ Dále obsahuje tento dokument tolik opakovaný požadavek, aby všichni občané EU disponovali nutnými osmi klíčovými kompetencemi, jmenovitě: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření.⁴ Stejně tak, jak se jednotlivé klíčové kompetence prolínají, tak i vyučovaný předmět Jazyková propedeutika bude sloužit k rozvoji hned několika tolik důležitých kompetencí u dětí.

Ale nejen Evropa a soužití kultur i jazyků na starém kontinentu vyžadovalo či vyžaduje aplikovatelné jazykové kompetence každého člena společnosti. Žijeme v době celosvětové, neomezené komunikace, ve které vědecko-technický pokrok postupuje rychlým tempem. Globalizace je to magické všudypřítomné slovíčko pro narůstající propojení světa ve všech možných oblastech. Abychom obstáli v této globální soutěži, potřebuje Evropa dobře vzdělané, vysoce motivované odborníky vybavené klíčovými kompetencemi, kteří jsou schopni čelit výzvám doby.

Vzhledem k finanční krizi, která Evropu v současné době spíš paralyzuje, než dostává dopředu, především však z důvodu vysoké nezaměstnanosti mezi mladými lidmi pohybující se aktuálně kolem 23 procent, byly v uplynulých měsících přezkoumány mj. vzdělávací soustavy členských států. Jako výsledek těchto snah představila Komise EU ústy komisařky Androully Vassiliou dne 20. listopadu 2012 novou strategii s názvem „Přehodnocený přístup v oblasti vzdělávání.“⁵ Evropská komise zahájila novou strategii, aby povzbudila členské státy k přijetí okamžitých opatření, jež zajistí, že mladí lidé budou rozvíjet dovednosti a schopnosti, které jsou potřebné na trhu práce a díky nimž členské státy dosáhnou svých cílů růstu a zaměstnanosti. Byly stanoveny tzv. benchmarky a opět hrají cizí jazyky důležitou roli: do roku 2020 by alespoň 50 procent patnáctiletých mělo ovládat první cizí jazyk (oproti současným 42 procent) a nejméně 75 procent by mělo studovat druhý cizí jazyk (v současnosti 61 procent). Toto jsou velmi ambiciózní cíle, kterých, jak se zdá, bylo v České republice alespoň statisticky již dosaženo. Podstata tohoto změněného přístupu spočívá však v tom, aby si mladí lidé nejen odeseděli svoje hodiny angličtiny či jiného cizího jazyka v různých typech škol, ale aby své získané cizojazyčné kompetence dokázali také zhodnotit a uplatňovat.

3 VÝUKOVÁ NÁPLŇ JAZYKOVÉ PROPEDEUTIKY

Propedeutika v té podobě, jakou v tomto článku popisujeme, je do značné míry výstupem z jednoho projektu Sokrates-Lingua s názvem Brána jazyků (*Janua Linguarum/JaLing*) řešený v letech 2001 – 2004. Do něho bylo zapojeno 21 evropských zemí, hlavním řešitelem

³ Nová rámcová strategie pro vícejazyčnost, akční plán Evropské komise „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti“ (2004 - 2006), Zpráva komise o jejich realizace z r. 2007, Evropská strategie pro mnohojazyčnost z r. 2008 a Strategický rámec EU pro spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy z r. 2009 jsou k dispozici na webových stránkách Evropské komise na internetové adrese www.ec.europa.eu.

⁴ Zdroj: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_cs.htm.

⁵ Pro podrobnosti viz např. tiskovou zprávu Komise představuje přehodnocený přístup v oblasti vzdělávání. Tisková zpráva Evropské komise, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_cs.htm.

bylo Evropské středisko cizích jazyků při Radě Evropy ve Štýrském Hradci. Spolková republika Německo byla zastoupena mj. Pedagogickou vysokou školou Freiburg, jmenovitě Ingelore Oomen-Welke, jejíž všeobecně uznávaný koncept „Sprachaufmerksamkeit“ se stal součástí studijních programů učitelů základních škol. Za Českou republiku se na projektu podílela Marie Fenclová, která v následujících letech po ukončení projektů školila mnoho učitelů, aby se myšlenka jazykové propedeutiky mohla šířit dál do základních škol. Je politováníhodné, že její snahy nebyly dostatečně podporovány ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, takže dnes výsledky projektu *JaLing* upadly do velké míry do zapomnění. Přitom odpovídá tento výukový předmět obsahově právě aktuálním požadavkům na klíčové kompetence a pojem jazyková gramotnost se v něm skloňuje ve všech pádech.

Otázky, jež jsou v souvislosti s Jazykovou propedeutikou vždy nastoleny, se týkají jednak optimálního časového zařazení vyučovacího předmětu do školního kurikula a jednak jeho formy prezentace. Na tu poslední otázku nelze jednoznačně odpovědět, protože v různých zemích se propedeutika aplikuje různě. V Německu například jsou tendence ji nevyučovat jako samostatný předmět, ale udělat z ní součást výuky mateřštiny, v neposlední řadě proto, že podíl dětí z rodin s migrantským pozadím je mnohem vyšší, než třeba v zemích bývalého východního bloku.⁶ Jinde se preferuje její začlenění do výuky prvního cizího jazyka. V České republice se uvažuje o samostatné prezentaci předmětu s dotací 1 vyučovací hodiny týdně. Vycházejíc z úvah, že jazyková propedeutika má (1) rozvíjet u žáků pozitivní postoje k jazykové diverzitě (cíl výchovný), (2) vytvářet u nich metalingvistické kompetence, jichž později efektivně využijí při učení zvoleného cizího jazyka i jazyka mateřského (cíl vzdělávací) a (3) seznámit je s nabídkou jazyků vyučovaných v českých školách v předmětu první a druhý cizí jazyk⁷, by tento předmět měl logicky předcházet prvnímu cizímu jazyku. Od školního roku 2011/2012 se však první cizí jazyk vyučuje povinně od třetího ročníku, celá řada základních škol navíc již dnes nabízí výuku angličtiny od první třídy formou zájmového kroužku. Zařazení předmětu do kurikula druhého ročníku prvního stupně je podle mého názoru příliš brzo, neboť v této vývojové etapě jsou stanoveny zcela jiné pedagogicko-didaktické premisy (vývoj a zdokonalení schopnosti mluvit, číst a psát v mateřském jazyku). Navíc probíhá mnohde i výuka prvního cizího jazyka (v ČR většinou angličtiny) na začátku spíš hravou formou a má vzbudit u dětí zájem o cizí jazyk a jeho kulturu. Proto se jeví zařazení lingvistické propedeutiky do osnov čtvrté či páté třídy, tedy na konec prvního stupně základní školy, jako nejschůdnější řešení. Kromě toho nelze opomíjet obecně známou skutečnost, že děti kolem 10 let věku jsou vůči jiným národům a všemu cizímu ještě pořád velmi otevřeny. Tento pozitivní postoj však později ubývá a jednotlivci tenduje k silnější fixaci na vlastní skupinu.

Vzhledem k didakticky-metodologickému naplnění výukového programu jazykové propedeutiky se nabízejí nejrůznější možnosti se zapojením dílčích disciplín jazykovědy, výukové psychologie, interkulturality, sociologie, ba dokonce i etiky. Následující výběr témat není vyčerpávající; silnější zdůraznění té či oné problematiky záleží na momentální úrovni znalostí žáků a konkrétní situaci ve třídě (např. jestli jsou mezi žáky bilingvní děti, děti z romských rodin, migranti apod.). Každý učitel má možnost sám se do tvorby obsahu zapojit kreativně, na základě vlastních zkušeností a s novými nápady, za předpokladu, že je vůči koncepci předmětu otevřený, že je ochoten vydat se novým směrem a prolomit právě ve vztahu na vícejazyčnost staré způsoby myšlení. Mají-li být náročné cíle lingvistické

⁶ V r. 2011 mělo 15,96 mil. z celkově 81,75 mil. obyvatel Německa migrační pozadí (přistěhovalci nebo jejich potomky), což odpovídá podílu ve výši 19,5 procent (pro srovnání: 2005 činil tento podíl 17,9 procent). Zdroj: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/>. V České republice žije zhruba půl milionu cizinců, což představuje 5,1 procent všech obyvatel země.

⁷ Srov. Fenclová, 2001/2002:39.

propedeutiky dosaženy, je potřeba navíc určitých postojů, schopností a znalostí na straně žáků, které se naučí v komplexních, na sebe navazujících jednotkách s různým tematickým zaměřením. Imaginárním středovým bodem všeho dění tvoří jazyk, který je však něčím jiným než pouhým komunikačním prostředkem – je klíč k vzájemnému porozumění, k objevení vlastního bytí, cizích kultur, k vnímání a rozšíření obzoru člověka.

Podívejme se nyní podrobněji, která témata mohou představit náplň výukového předmětu Jazyková propedeutika.⁸ Z čistě lingvistického hlediska jsou to například zákonitosti v morfologii, syntaxi a tvorbě slov různých přirozených jazyků, a to na základě konkrétních jednoduchých příkladů. Prostor je zde i pro takové jazyky, kterými se mluví zřídka anebo kterým se nevěnuje velká pozornost nebo jsou dokonce marginalizované, jako je tomu v České republice v případě romštiny. Určitou roli mohou hrát i exotické jazyky (čínština, japonština) anebo takové, jimiž hovoří určité skupiny migrantů (mongolština, vietnamština). Zvládat jednoduché analytické postupy je velmi důležité i pro prestižní cizí jazyky, tj. angličtinu a němčinu. Z vlastních výzkumů provedených roku 2011 mezi žáky druhého stupně základních škol ve městě Hranice na Moravě vyšlo totiž najevo, že ze 120 dotázaných, kteří se většinou učili jak angličtinu, tak němčinu (92 procent), pouze 3 děti spatřily v obou jazycích určité podobnosti. Kromě toho uvedlo 24 procent dětí učících se němčinu, ale jen 5 procent dětí učících se angličtinu, že tento cizí jazyk je „krásný a jednoduchý“.⁹ V navazujících narativních interview k cizím jazykům a jeho vyučování často zaznělo, že děti jsou jazyky přetíženy, některé z nich dokonce požadovaly úplné zrušení výuky cizích jazyků, což v tomto věku určitě souvisí s příkladem rodičů. Nicméně jsem toho názoru, že právě silnější prezentace společných jevů může odlehčit výukový proces a tím i přinést tolik potřebný úspěch, jímž vzroste koneckonců i motivace žáků.

V těsné souvislosti se zprostředkováním analogií mezi přirozenými jazyky je i jejich vzájemné ovlivňování. Z výukových materiálů, které vznikly jako výstup z projektu *JaLing*, je zřejmé, že takové komplexní jazykovědné jevy, jak funkční přejímání slov, tvorba slov, internacionalizmy či neologizmy, je možné vysvětlit bez náročné přípravy pro učitele pomocí nejjednodušších prostředků z přímého životního okolí dětí (vlastní jména, názvy potravin, povolání apod.). Že je to nutné, nevidíme pouze na základních školách. Během mé dlouholeté práce v oblasti výuky němčiny pro dospělé jsem například pozorovala, že studenti, ba i ti, kteří angličtinu ovládají výborně, jen stěží poznávají anglicizmy v autentických německých textech. Tuto skutečnost lze prozatím vysvětlit jen tak, že se výpůjčkám anglicko-amerického původu v hodinách němčiny nevěnovala zvláštní pozornost. Nutno konstatovat, že zejména nabitý výukový program pro druhý cizí jazyk v podstatě ani neposkytuje prostor pro další témata nad rámec osnov (dosažení úrovně A1 po dvou letech výuky a dotací 3 vyučovacích hodin týdně). Navíc pracuje ve školství dnes mnoho učitelů němčiny, kteří nemají vůbec žádné znalosti angličtiny, anebo učitelů angličtiny bez znalosti dalších cizích jazyků.

Součástí koncepce jazykové propedeutiky je i fonetika. Schopnost dítěte napodobit do určitého věku hlásky podle originálu představovala v České republice důležitý argument pro přesun prvního cizího jazyka už do třetího ročníku. Zde však nebudou tematizovány neurobiologické procesy v souvislosti s osvojením cizího jazyka v raném věku, ale dojde k senzibilizaci dětí ve vztahu na různý hláskový inventář přirozených jazyků včetně intonace, onomatopoezie, rytmu, hudby apod. Vybaveny takovými znalostmi se děti nejen nebudou bát napodobovat cizí hlásky, ale budou považovat „to ne-vlastní“ za něco zcela běžného, co je může obohacovat, vždyť jsou podle interkulturního konceptu vedeny k tomu, aby předsudky typu „To naše je normální, to cizí je nenormální“ ani vůbec nevznikly. Nelze také opomíjet,

⁸ K tomu také Fenclová, 2001/2002:39, 40.

⁹ Pro podrobnosti viz Gester, 2011: 43 a násl.

že právě děti ještě ani vědomě nerozlišují mezi libozvučností či nelibozvučností v nějakém cizím jazyku, mladiství a dospělí však ano. Tak se například němčině často připisuje určitá tvrdost, která je vyvolána mj. tvrdým hlasovým začátkem (rás). Jde však o fenomén, který čeština taktéž zná. Oproti tomu si někdy zejména dospělí nedokáží vysvětlit své potíže při porozumění mluvené angličtiny, ale ani nedisponují strategiemi nutnými pro jejich zvládnutí. V návaznosti na fonetiku zaujímá senzibilizace žáků ve vztahu na rozdíly mezi mluveným a psaným jazykem důležité místo. Prezentace cizích písmen (azbuka, arabská písmenka, čínské znaky) vzbudí zvědavost dětí a jejich objevitelský pud. Do výuky lze hravou formou dále zařadit lingvistické prvky, jako např. nářečí, ideolekty, sociolekty, interference, ba dokonce i poznatky z pragmatiky, analýzy rozhovoru či historické lingvistiky.

Vývoji komunikačních schopností dítěte, ale i jeho fantazii slouží výukové obsahy k tématu nonverbální komunikace. V hravých sekvencích mají děti zvládnout autentické situace beze slov, pouze pomocí mimiky a gest. Děti jsou dovedeny k obecnému poznání, že chtějí-li komunikovat libovolným kódem (verbálně či neverbálně), musí se snažit rozumět druhému a zároveň se snažit, aby jim bylo rozuměno. Komunikace může být úspěšná totiž pouze tehdy, zúčastní-li se jí aktivně obě strany, jak vysílající, tak přijímající. Jedná se o jistý druh výchovy k obecné komunikační vstřícnosti a ohleduplnosti.¹⁰ Zde by neměla chybět zmínka o znakové řeči nebo jiných komunikačních systémech tvořených specifickými (např. vizuálními nebo akustickými) prostředky.

Kritici koncepce propedeutiky někdy uvádějí argumenty takového rázu, že strategie k osvojení cizího jazyka jsou tematizovány také v běžné výuce cizího jazyka. S tím však nelze bez námitek souhlasit, zpravidla se totiž takové přístupy omezují pouze na pár dobrých rad pro naučení slovíček. V praxi například spočívá určení výukového typu často na výsledcích náhodného pozorování sami sebe, které však nelze uplatnit, pokud si jich žák není vědom. Jestliže ale žák bude vědět, zda je spíše opticko-vizuální, auditivní, kinestetický (motorický, haptický) či verbálně-abstraktní typ¹¹, může takové znalosti uplatnit nejen za účelem osvojování si cizího jazyka, ale i pro ostatní předměty nebo mimo školu. Kromě toho nabízí moderní výuková psychologie celou škálu strategií pro usnadnění učení či rozvoj myšlení (funkční a mentální mnemotechniky apod.). V neposlední řadě jde také o ozřejmění osobních postojů, o organizování procesu učení, jistou relevantní interakci (motivace-úspěch) a o zbavení stresu i zábran. Kromě toho mohou být představeny nástroje a pomůcky pro výuku cizího jazyka, jako např. slovníky, internet apod.

Lingvistická propedeutika nabízí dvou- či vícejazyčným dětem možnost pozitivní prezentace ve výukovém kolektivu. Jak již bylo řečeno, je podíl migrantů u obyvatelstva v České republice menší než v Německu a dalších západoevropských zemích, ale i zde – zejména ve velkých aglomeracích – žije stále více cizinců, většinou z pracovních důvodů. Děti z rodin migrantů jsou v Česku především vietnamské, mongolské či ruské a ukrajinské národnosti. Důležitou roli však hrají i původní menšiny, zejména Romové. Jejich společenská integrace a sociální uznání představuje komplexní problematiku neomezující se pouze na školu. Romové pokládají svou mateřtinu často za svůj handicap. V propedeutice zažijí takové děti pozitivní ocenění, což koneckonců může přispívat k zpevnění jejich dětské osobnosti.

¹⁰ Viz také Fenclová, 2005.

¹¹ Na základní škole najdeme většinou smíšené typy: komunikujícího, orientovaného na kontakty a osoby, který potřebuje jemu sympatického učitele, který umí jednat zároveň přísně a důsledně, nebo individuálně-reprodukcujícího (Böttcher, 2010: 30).

4 SHRNU TÍ

Nehledě na dobrou koncepci, promyšlené výukové obsahy, dostatek materiálu a první výsledky práce pedagogů, vyškolených Marií Fenclovou, jsme v České republice dnes ještě velmi daleko od zahrnutí Lingvistické propedeutiky do Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Propedeutika také není pevnou součástí studia učitelů cizích jazyků. Přitom je otázka, jak zefektivnit výuku cizích jazyků tak, aby přinesla výsledky korelující s velkým počtem vyučovacích hodin, pořád dostatečně nezodpovězena. Na základě přesunu výuky prvního cizího jazyka do třetího ročníku a pozvednutí druhého cizího jazyka na povinný předmět se pro naplnění zadání muselo a musí najít značně velké zdroje (personální, materiální). Těmito zdroji by se nemělo jen tak plýtvat. I z tohoto důvodu nesmí zodpovědné osoby v politice a ve školství zavírat oči před inovativními přístupy.

V tomto článku jsme se zabývali otázkami, proč zavedení lingvistické propedeutiky do kurikula základní školy bude nutné z hlediska zefektivnění výuky cizích jazyků, jaké výsledky přinesly projekty k danému tématu a které jevy mohou tvořit konkrétní obsahovou náplň takového školního předmětu. Jeho cíle tkví v odbourání předsudků a obav vůči cizojazyčné a kulturní jinakosti, v senzibilizaci dětí ve vztahu k jejich mateřskému jazyku, ve zprostředkování analogií mezi jazyky a metalingvistických strategií pro budoucí učení se cizích jazyků, v celkovém zlepšení komunikačních dovedností. Promyšlené a v praxi ověřené koncepty (*JaLing*) by se neměly ignorovat, nýbrž podchytit a rozvíjet dále. Důvody jsou jasné: mezilidská komunikace bude v příštích desetiletích ještě mnohem důležitější, řešené problémy stále komplexnější. Obrovské výzvy naší doby si vyžadují efektivní, moderní vzdělávací systémy, které budou schopny na ně připravit každého jednotlivce. Jazyky přitom hrají specifickou roli: zakládají identitu, znamenají kulturu a domov. V interakci s jinými jazyky podporují toleranci a porozumění a přispívají tím k soužití národů v míru.

Použitá literatura

1. BÖTTCHER, H. *Englisch lernen in der Grundschule*. 2. vydání. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010. 200 s. ISBN 978-3-7815-1764-6.
2. FENCLOVÁ, M. Otevírání brány jazykům a jejich studiu. In: *Cizí jazyky*, 45, 2001-2, 38-40.
3. FENCLOVÁ, M. Jazyková propedeutika pro základní školu, aneb kudy do evropské multilingvní budoucnosti. In: *Časopis Pedagogika*, 54, 2004, 3, 251-260.
4. Fenclová, M. *Jazykové probuzení. Jazyková příprava pro základní školu*. Praha: PedF UK, 2005. 105 s. ISBN 80-7290-227-X
5. GESTER, S. *Quo vadis, DaF? Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik*. Zlín: VeRBuM, 2011. 128 s. ISBN 978-80-87500-13-2.
6. GRIN, F. Linguistic human rights as a source of policy guidelines: A critical assessment. In: *Journal of Sociolinguistics* 9/3/2005, 448-460.
7. HAWKINS, E. W. Foreign Language Study and Language Awareness, In: *Language Awareness Volume 8, Issue 3-4*, 1999, 124-142.
8. MACHT, Konrad: Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung. In: *Die Neueren Sprachen* 1991, 90, 3, 259-279.

Internetové zdroje

1. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. 24.07.2003. Brussels: COM(2003) 449 final. [online] Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0449en01.pdf [cit. 2013-06-05].

2. EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA: *Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*. 30.12.2006. Brusel: L 394. [online] Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_cs.htm [cit. 2013-06-05].
3. EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA: *Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020)*. 28.05.2009. Brusel: C 119. [online] Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_cs.htm [cit. 2013-06-05].
4. KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ: *Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost*. 22.11.2005. Brusel: KOM(2005) 596. [online] Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:cs:PDF> [cit. 2013-06-05].
5. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013*. 01.09.2013. č.j. MSMT-2647/2013-210. [online] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [cit. 2013-10-10].

Kontaktní údaje

Mgr. Silke Gester, PhD.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií

nám. T.G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín

Tel: 728 961 836

email: gester@fhs.utb.cz

MOŽNOSTI VYUŽITÍ IT VE SPECIFICKÉM PĚVECKO-EDUKAČNÍM PROCESU

APPLICATION POSSIBILITIES OF IT IN THE SPECIFIC VOICE - EDUCATIONAL PROCESS

Petr Špaček, Tereza Sedláčková

Abstrakt

Využití nových moderních poznatků a informačních technologií předurčuje hlasovou problematiku k transformaci do oblasti výzkumu i v pedagogickém oboru. Náš Specifický vysokoškolský výzkum 2013 byl směřován k modernizaci pedagogických metod ve zvláštním pěvecko-edukačním procesu. Primární snahou bylo zefektivnění hlasové výuky u skupiny budoucích hlasových profesionálů a ověření si výhod inovativních metod mj. i formou sebereflexe, evaluačních dotazníků atd. Cílem projektu byla tedy eliminace subjektivního vnímání hlasové kvality při provedení pěveckých cvičení a pomocí akurátní techniky dosáhnout efektivnější sebereflexe tzn. ve finále i hodnotnější hlasové produkce. Vše bylo koncentrováno k objektivizaci kvalitativních parametrů hlasu ve specifickém edukačním procesu.

Klíčová slova: hlas, pedagog, analýza, objektivizace, výuka

Abstract

The use of new knowledge and modern information technology determine the transformation voice problem in research in pedagogical field. Our Specific research in 2013 was focused on the modernization of teaching methods in a special voice educational process. The primary effort was to streamline voice lessons in a group of future voice professionals and verify the effectiveness of innovative methods, such as a form of self-reflection, evaluation forms, etc. The aim of the project was eliminating the subjective perception of voice quality in the implementation of singing exercises and using accurate techniques to achieve more effective self-reflection and valuable voice production. Everything was concentrated to the objectification of voice quality parameters in specific educational process.

Key words: voice, voice trainer, analysis, objectification, educational process

1 K OBJEKTIVIZACI PĚVECKO-EDUKAČNÍHO PROCESU

Každý pedagogický pracovník denně využívá ve své praxi hlasový aparát jako komunikační médium. Málokterý si ovšem uvědomuje, že nedílnou součástí používání něčeho tak samozřejmého jako je lidský hlas, vyžaduje určitou péči. Nazýváme ji hlasovou hygienou, což je prevence a určitý soubor opatření k udržení zdravotní a funkčnosti hlasového aparátu.

Zvláštní akcent na oblast hlasové hygieny je kladen při edukaci hlasových profesionálů - pedagogických pracovníků (dle taxonomie Evropské unie foniatrů z roku 1979 se jedná o II. třídu hlasových profesionálů), což je kategorie, která tvoří i cílovou skupinu u níže popisovaného projektu. Součástí hlasové edukace pedagogických pracovníků je koncentrace na vzdělávání v oblasti zkvalitnění hlasového projevu jak mluvního, tak i pěveckého (zvláště u oborů Hudební kultura se zaměřením na vzdělávání a sólový zpěv). K tomuto účelu jsou zařazeny na Hudební katedře PdF UHK studijní předměty, z nichž jmenujme alespoň základní

předmět, tj. Pěvecká hlasová výchova, jehož náplní je systematické vzdělávání v rámci převádění teoretických znalostí z hlasové edukace do praktických dovedností, tedy jedná se o kultivaci pěveckého projevu a jeho následný utilitární transfer do praxe.

Zefektivnění hlasové výuky u této třídy hlasových profesionálů, bylo prvořadým cílem výzkumné činnosti financované ze Specifického vysokoškolského výzkumu 2013 na Hudební katedře PdF UHK. Za tímto účelem došlo k využití nových interdisciplinárních poznatků i moderních zařízení (z oborů biofyziky, akustiky a laryngologie, včetně specializovaného hardware EGG a jeho analytickým softwarem VoceVista-Pro (dále jen VV-P)(2)), které předurčují hlasovou problematiku k transferu do oblasti právě vysokoškolského specifického výzkumu v pedagogickém oboru.

Projekt byl orientován na řešení vlivu elementárního nastavení vokálního traktu a jeho působení na kvalitativní parametry v hlasové produkci u hlasových profesionálů. Zároveň byly tyto vlivy posouzeny akurátní technikou na základě analýzy a evaluace nashromážděných dat a vědeckého potenciálu informací k hlasové problematice, čímž byla zajištěna objektivní zpětná vazba s parametry, které zřetelně deklarovaly systematický posun v kvalitativních i estetických parametrech hlasu.

Hypotézou byla domněnka, že využití nových možností IT v edukačním procesu vzdělávání hlasových profesionálů vede k zefektivnění a modernizaci pedagogických metod daného oboru. Do cílové skupiny byli zařazeni studenti pedagogických oborů, zvláště se specializací – hra na nástroj - sólový zpěv, či hudební kultura se zaměřením na vzdělávání atd. V projektu bylo využito kvantitativní metody výzkumu s využitím observačního, experimentálního a komparativního přístupu a dotazníku jako výzkumného nástroje.

1.1 Stručný popis projektu

Subjekt nejdříve vyplnil dotazník č. 1 (pretest). Následně interpretoval hlasové cvičení č. 1. Data byla zaznamenána z EGG přes VV-P i videokamery a archivována v PC. Následně mu byl jeho hlasový projev ukázán a vysvětlen vliv působení krčních a zádočných svalů na správné nastavení vokálního traktu respektive správné postavení krční páteře pro naladění pěveckého formantu (3). Poté opět interpretoval stejné hlasové cvičení, které bylo v reálném čase vizualizováno na externím monitoru jednak pro subjekt (snímání subjektu pomocí videa z profilového úhlu) a pro řešitele pomocí VV-P. Reakce subjektu byla na základě provedených změn v nastavení vokálního traktu, ale i v hlasové analýze pomocí spektrogramu (součástí EGG) vyhodnocena a archivována. Tímto způsobem se provedl vzorek několika cvičení. Na závěr subjekt vyplnil dotazník č. 2 (posttest). Komparací dat a multimediálních stop byl statisticky vyhodnocen a objektivizován posun v oblasti kvalitativních parametrů hlasu u daného subjektu.

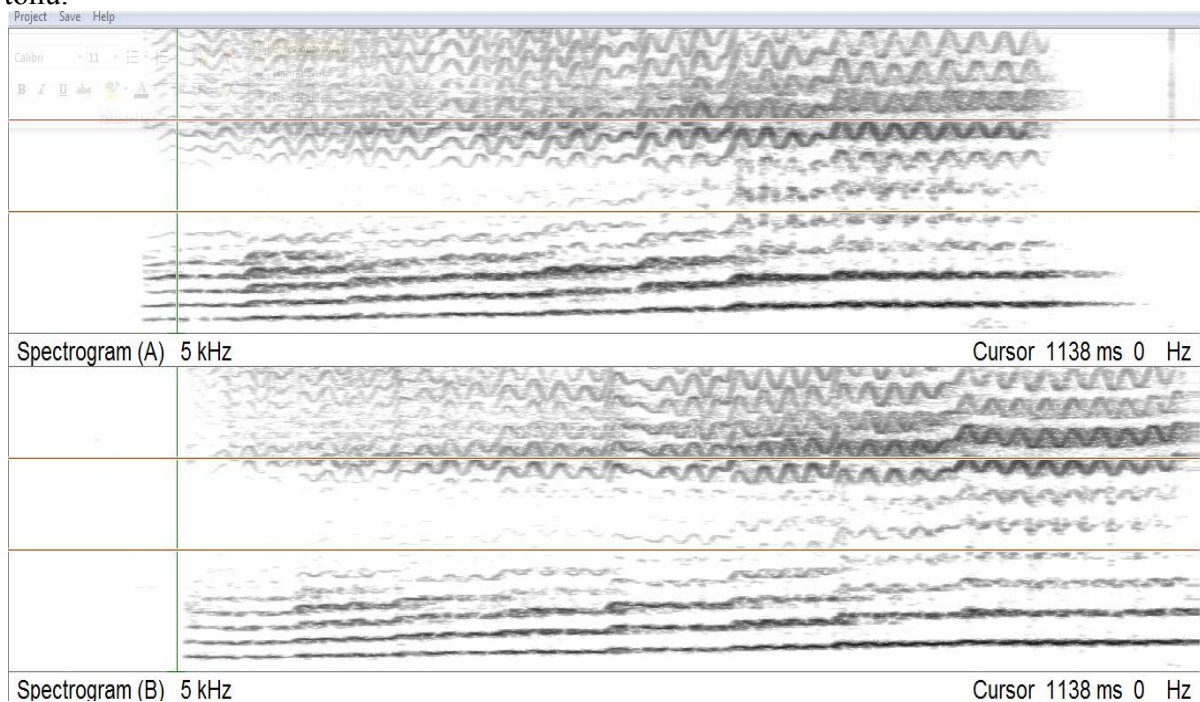
Cílem projektu bylo:

- eliminace chybovosti způsobené subjektivním vnímáním hlasu
- objektivizace vzdělávacího procesu s využitím specifického hardwaru a softwaru v oblasti pěvecké edukace
- sebereflexe kvalitativních parametrů při interpretaci jednoduchých hlasových cvičení u hlasových profesionálů v reálném čase.

1.2 Dílčí výsledky výzkumu – spektrogram

V projektu je poukázáno na využití sebereflexe a autokorekce při vidění se z profilového úhlu (videokamera snímající subjekt z profilu a v reálném čase vizualizováno na externím monitoru). Výsledek je možné objektivně posoudit použitím spektrogramu, který dokládá

schopnost reagovat v reálném čase. Jako příklad uveďme snímek č. 1, kde můžeme komparovat kvalitativní parametry jednoho z patnácti zkoumajících subjektů. Zpívána byla stupnice B Dur na vokál „a“. Dole na snímku vidíme zpěv bez použití vizualizace správného nastavení krční oblasti. Nahoře pak můžeme vidět vliv správného situování krční oblasti za pomoci autokorekce, respektive využití správného pěveckého držení těla a jeho vliv na pěvecký tón. Ve vyznačené oblasti je zvýrazněné pásmo 2kHz-3,5kHz. Je to frekvenční oblast, kde vzniká silná rezonance, která je charakteristická pro typické zabarvení hlasu u operních pěvců (3). Srovnání ukazuje, jak nám pomocné snímání z profilu je schopno pomoci při edukaci subjektu – budoucího hlasového profesionála. Můžeme pozorovat, jak ve vyznačené oblasti snímku č. 1 nahoře dochází k zesílení oné rezonančně bohaté frekvence, natolik charakteristickou pro operní zpěv a vidíme ji jako bohatší spektrum harmonických tónů.

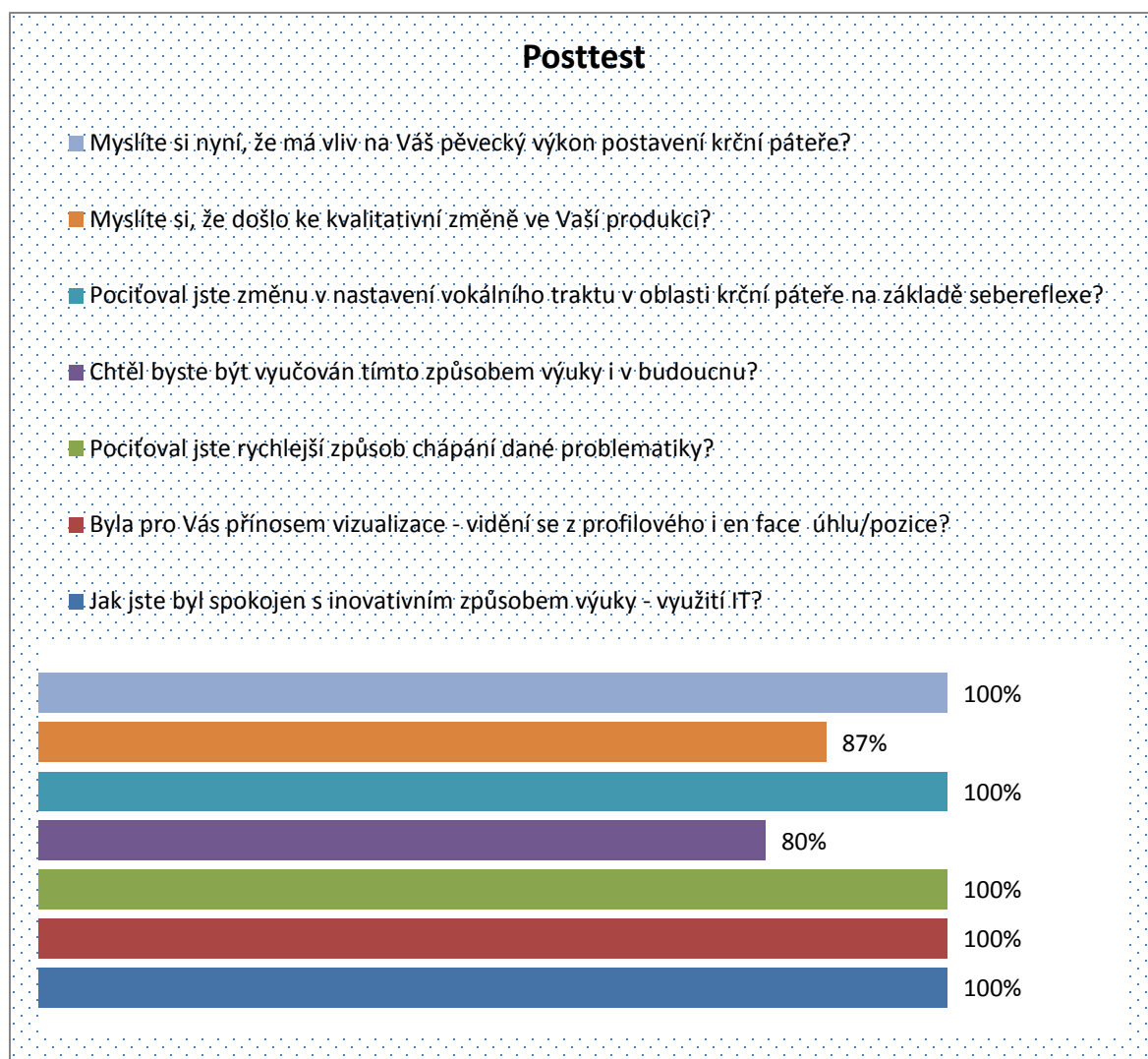


Snímek č. 1 (nahore s použitím videa a IT; dole bez využití videa i IT).

1.3 Analýza - posttest

Využití této inovativní metody by mohl podpořit názor subjektů, jejichž průměrná délka vzdělávání v oblasti hlasové edukace je 11,4 roku. Výzkumným nástrojem byl dotazník, tedy se jednalo o pretest a autoevaluační posttest hodnotící kvalitativní posun v jejich produkci i inovativní přístup v rámci využití IT. Celkem 100% respondentů odpovědělo, že bylo spokojeno s inovativním způsobem výuky a stejný počet odpověděl na otázku prospěšnosti vizualizace z profilového úhlu.

Zajímavá diskrepance je v názorech hodnotící efektivitu vysvětlené problematiky - 100% subjektů chápe rychleji danou tematiku, ovšem v budoucím školení svého hlasu by tuto metodu rádo využilo pouze 80% z nich, přičemž 100% je přesvědčeno o vlivu krční páteře na pěvecký tón. V pretestu označilo pouze 80% respondentů vliv krční páteře na pěvecký tón. Pozoruhodné je, že 100% subjektů pociťovalo při inovativní metodě změnu v situování pozice krční páteře a pozitivní přínos v rámci své hlasové edukace vnímalo 87% z nich.



2 Závěr

Analýzou získaných dat a informací, lze předkládat studujícím objektivní informace o jejich kvalitativních parametrech v hlasové produkci a v reálném čase (vizualizací kvalitativních parametrů hlasu = spektrogram) je vyhodnocovat a dokonce na ně i reagovat.

Očekávaní eliminace chyb pramenících ze subjektivního vnímání hlasové kvality, včetně posunu v objektivně uznávaných kvalitativních parametrech hlasové produkce se dostavilo dle uvedených výsledků a lze konstatovat, že tento pilotní projekt byl celkově příznivě přijat i cílovou skupinou. Celý systematický proces vzdělávání v této specifické oblasti hlasové výchovy lze touto inovací zefektivnit. Nutno podotknout, že nelze tímto způsobem edukace jakkoliv nahradit úlohu pedagoga-umělce-pěvce. Jeho odborný přístup a schopnost vynikající audio-analýzy kvalitativních parametrů hlasu je nenahraditelná!!!

Popisovaná metoda využití specifického HW a SW v pěvecké edukaci by mohla vyústit k optimalizaci a modernizaci strategie metod nejen v pěvecké a hlasové problematice, ale i v oblasti rehabilitace a reedukace hlasu u hlasových profesionálů, tedy i pedagogů.

Použitá literatura

1. MCCOY, Scott. *Your voice: an inside view*. 2nd ed. Delaware, Ohio: Inside View Press, 2012. ISBN 978-097-5530-788.
2. MILLER, Donald Gray. *Resonance in singing: voice building through acoustic feedback*. Princeton, NJ: Inside View Press, 2008, viii, 130 p. ISBN 09-755-3075-5.
3. ŠVEC, Jan. *Tajemství hlasu: 4. přednáška z cyklu Vědeckopopulárních přednášek významných absolventů Univerzity Palackého v Olomouci pořádaných za podpory statutárního města Olomouce : Olomouc, 25. dubna 2006*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 59 s. Vědeckopopulární přednášky významných absolventů Univerzity Palackého v Olomouci, roč. 4, 2006. ISBN 80-244-1318-3.

Výzkumný záměr, projekt

Specifický výzkum 2013, Číslo zakázky:2132

Název: Využití EGG k reflexi kvalitativních parametrů u zpěvního hlasu. K objektivizaci pěveckého edukačního procesu.

Kontaktní údaje

MgA. Petr Špaček, PhD.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

Tel: (+420) 495 063 128

email: petr.spacek.2@uhk.cz

Bc. Tereza Sedláčková, DiS.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové

Tel: (+420) 495 063 128

email: tereza.sedlackova@uhk.cz

EVALUÁCIA INTERKULTÚRNEHO NASTAVENIA EDUKAČNÉHO PROSTREDIA ŠKOLY CEZ OPTIKU PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANKÝŇ

EVALUATION OF INTERCULTURAL SETTINGS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SCHOOL THROUGH THE OPTICS OF TEACHERS

Miroslava Čerešníková

Abstrakt

Príspevok prináša pohľad na interkultúrne nastavenie edukačného prostredia v školách so slovenskými a rómskymi žiakmi. Za jednu z kľúčových oblastí považuje otvorenie systému školy a zapojenie rodín do procesu edukácie detí v intenciách interkultúrnosti.

Kľúčové slová: *edukácia, interkultúrnosť, rómske dieťa, škola*

Abstract

The contribution provides insight into intercultural setting of educational environment in schools with Slovak and Roma pupils. One of the key areas considered opening the school and the involvement of families in the process of education in the intentions of interculturality.

Key words: *education, interculturalism, Roma child, school*

1 INTERKULTÚRNE NASTAVENIE EDUKAČNÉHO PROSTREDIA

Škola je prvým priestorom, v ktorom rómske dieťa prichádza do interakcie s príslušníkmi/čkami majority. Jeho úspešnosť v týchto interakciách determinuje aj priebeh ostatných interakcií, ktoré má v ďalšom živote v prostredí majoritných inštitúcií. Na to, aby bol proces adaptácie dieťaťa z iného socio-kultúrneho prostredia v prostredí školy úspešný, je potrebné, aby edukačné prostredie (hmotné i nehmotné) bolo nastavené interkultúrne.

Aby sme sa mohli v procese edukácie efektívne pôsobiť na žiaka a špeciálne na žiaka zo socio-kultúrne odlišného prostredia, nestačí nám len humanistické zameranie. V rámci osobnostnej komplexnosti je okrem iných atribútov potrebné interkultúrne, resp. multikultúrne nastavenie edukačného prostredia, v ktorom zohráva ústrednú úlohu edukátor/ka. Valach (2004, str. 52) konštatuje, že „*neexistuje a nikdy neexistovala kultúrne homogenná spoločnosť. Každá jednota je omezená a dočasná. Pluralita a proměnlivost je stálá, je podstatnou a nezrušitelnou vlastností každé lidské společnosti a každé kultury.*“ Je isté, že každá/ý edukátor/ka sa počas výkonu svojho povolania v pomáhajúcej profesii stretne s kultúrnou odlišnosťou. Otázka je, ako obstojí pri konfrontácii s týmto fenoménom. Či mu podľaľhne vplyvom interkultúrnej nekompetentnosti alebo ju/jeho obohatí rovnako ako ľudí, s ktorými interaguje.

Ak chceme pri edukácii využívať interkultúrnú kompetenciu, musíme byť citliví/é na psychologický rámec a nastavenie iného človeka, na jeho „kontext“, ktorý sa nejakým spôsobom odlišuje od nášho socio-kultúrneho pozadia. Tak sa dostávame na pôdu interkultúrnej psychológie, ktorá je definovaná Průchom (2004) ako komparatívna veda popisujúca a porovnávajúca vlastnosti a procesy ľudskej psychiky v závislosti od kultúrnych

faktorov založených na odlišnostiach rás, etník, národov, náboženských či jazykových skupín. Průcha (2004) upozorňuje na to, že otázky multikultúrnej, resp. interkultúrnej, výchovy sú „chúlostivé“, pretože sa dotýkajú hodnôt a postojov ako bazálnych osobnostných štruktúr v zmysle presvedčení, ktoré sú relatívne stabilné a sú v priamej relácii so socio-kultúrnymi odkazmi každej spoločnosti.

V sociológii nachádzame koncept kultúrneho kapitálu (Bourdieu, Passeron, 1990), ktorý sa dotýka obsahu socializácie dieťaťa v konkrétnej sociálnej triede. Kultúrny kapitál je odovzdávaný v jazykových a kultúrnych kompetenciách, pričom ich charakter je daný ich pozíciou, resp. pozíciou ich rodiny, skupiny v sociálnej štruktúre spoločnosti. Dieťa si v rodine osvojuje súbory významov, štýl správania a spôsoby myslenia, ktoré sú v súlade so systémom hodnôt a motívov správania vlastných danej skupine a vrstve. Deti z vládnucej triedy (z majoritnej skupiny v našom ponímaní – doplnenie autorky) si totiž, podľa Bourdieua (1990), z domu prinášajú kultúrny a sociálny kapitál, ktorý zabezpečuje ich študijné úspechy. Školské prostredie tieto deti považujú za prirodzené, keďže je vo vzdelávaní reprodukován dominantný kultúrny kapitál. Deti, ktoré disponujú iným kultúrnym kapitálom ako dominantným (majoritným), školské úspechy dosahujú oveľa ťažšie a bývajú považované za menej nadané. Škola tak prehlbuje sociálne nerovnosti a v podstate ich legitimizuje.

V našich podmienkach je možné tento koncept aplikovať na podmienky, v ktorých sa ocitá rómske dieťa po vstupe do školy, ktorá je reprezentantkou majoritného kultúrneho kapitálu. Interkultúrna výchova, resp. edukácia, je cesta, na ktorej sú znevýhodnenia prameniace z „iného“ ako väčšinového kultúrneho kapitálu eliminované. Transformácia školstva a jej kvalita je posudzovaná aj kvalitou multikultúrnej výchovy. Gorski (in Petrasová, 2008) definuje šesť fáz realizácie multikultúrnej výchovy:

1. Status Quo. Škola funguje tradičným spôsobom. Edukácia odráža predovšetkým hodnoty dominantnej skupiny.
2. Zvyky a obyčaje. Začínajú sa objavovať malé zmeny v osnovách, materiáloch a pomôckach. Sú zamerané na povrchné rysy jednotlivých kultúr, často sú založené na generalizácii a stereotypoch).
3. Interkultúrne kompetencie. Učiteľ/ka zvyšuje svoje interkultúrne kompetencie, študuje kultúru, z ktorej pochádzajú jeho/jej žiaci/čky.
4. Ľudské vzťahy. Odlišnosti sú vnímané ako možnosť vzájomného učenia sa. Osobná skúsenosť sa cení. Všetko sa však deje v rámci školského kontextu bez snahy rozširovať sa do širšej komunity.
5. Výberová multikultúrna výchova. Dochádza k uvedomovaniu si nespravodlivosti v rôznych aspektoch vzdelávania. Učiteľ/ka zvyčajne iniciuje jednorazové alebo prechodné programy.
6. Transformačná multikultúrna výchova. Edukácia je zameraná na to, aby bolo školské vzdelávanie spravodlivé. Akceptujú sa princípy spravodlivosti a rovnosti. Aplikujú sa stratégie spolupráce a partnerstva s komunitou.

Interkultúrne nastavenie edukačného prostredia je komplexný a permanentný proces, ktorý sleduje nasledovné ciele (podľa Polákovej, 2005):

- formovanie vlastnej identity a hrdosť na príslušnosť k vlastnému etniku,
- poznanie iných kultúrnych a etnických skupín,
- hľadanie podobností medzi ľuďmi,
- rešpektovanie odlišností, pochopenie a tolerancia,
- rozpoznanie prekážok vzájomného porozumenia a vyhýbanie sa im,
- rozvíjanie komunikácie s dôrazom na medzietnický kontext,
- utváranie vedomia spolupatričnosti k ľudskej spoločnosti,

- posilnenie výchovy k ľudským právam v školských i mimoškolských činnostiach.

Učiteľ/ka v modernom systéme edukácie vystupuje ako facilitátor/ka a je zodpovedný/á za celý proces edukácie v zmysle tvorby vzťahov, emočnej klímy, vzájomnej podpory, komunikácie, spolupráce, spolupatričnosti, lojality či rovnoprávnosti. Vytvára tak prostredie, ktoré by sme mohli nazvať pluralitné. Podľa Vermu (in Klimeková, 2004) by mal/a byť v rámci tejto „pluralitnej kompetencie“:

- vedomý/á si etnicky a kultúrne rôznorodej povahy spoločnosti,
- pripravený/á konať v prospech harmonickej spoločnosti,
- schopný/á uvedomiť si svoje predsudky a prekonať ich,
- schopný/á odhaliť diskrimináciu,
- vybavený/á na to, aby pripravil/a mladých ľudí na život v pluralitnej spoločnosti,
- schopný/á uvedomiť si hodnotu učiteľskej práce, ktorá uznáva aspirácie a podporuje maximálne využitie schopností.

Kompetenčný systém učiteľa/ky je veľmi bohatý vzhľadom na reálne i potenciálne situácie, s ktorými sa musí počas svojej práce vysporiadať. Interkultúrna, resp. multikultúrna kompetencia jednoznačne patrí do výbavy moderného/modernej učiteľa/ky. Jej vymedzenie však nie je jednoznačné. Medzi produktívne modely, ktoré akcentujú integratívne stanovisko, patrí model Lustiga, Spitzberga (1993 in Kominarec, 2005). Tento model rozlišuje motivačnú, poznávaciu a komunikatívnu zložku multikultúrne kompetencie. Motivačná zložka pritom zahŕňa prejavovanie rešpektu a empatický postoj, poznávacia zložka zahŕňa orientáciu na kognície, tvorivý prístup, toleranciu k odlišnosti a komunikatívna zložka zahŕňa nehodnotiaci postoj a interakčný manažment.

1.1 Vzťah „rodina – škola“ z aspektu interkultúrnosti

Súčasťou interakčného manažmentu je aj rozvoj spolupráce s rodinou dieťaťa z iného socio-kultúrneho, resp. menšinového prostredia a prezentácia jeho kultúrnych artefaktov a reálií v edukačnom prostredí. Teória skupinovej socializácie (Harris, 2000) priniesla množstvo dôkazov o tom, že naučené správanie sa prispôsobuje konkrétnym vzťahom a kontextu, inými slovami, jeho účinky sú špecifické pre kontext, v ktorom bolo naučené správanie formované. Konzekventne, vstupom dieťaťa do školy, v ktorej trávi značný čas, bude významné, s čím sa v nej stretne.

Ak sa proces socializácie v prostredí školy nerealizuje pozitívne, z rómskeho dieťaťa sa stáva outsider skupiny, vzápätí sa dostáva na okraj i kvôli vzdelávacím výsledkom, a tak sa snaží kompenzovať novovzniknutý cit menejcennosti produkciou nevhodného správania s cieľom dať o sebe vedieť. Cit menejcennosti sa v jeho ďalšom živote, prostredníctvom sociálnych skúseností a vytváraním súkromného sociálneho diskurzu, naďalej prehľbuje. Tak sa postupne stáva závislým na vonkajších udalostiach, prestáva kontrolovať svoj život, ostáva pasívne odkázaný na sociálnu pomoc.

Aby sme sa tomu vyhli, je v edukácii dôležité zamerať pozornosť na budovanie pozitívnej sociálnej atmosféry v triede, na optimalizáciu interakcie učiteľ - žiak a na spôsoby eliminácie problémového správania rómskych žiakov, pretože inštitucionalizovaná socializácia rómskych detí je v našich (i európskych) kultúrno-spoločenských podmienkach problematická, a to nielen z hľadiska etnicko-kultúrnych odlišností v hodnotovej orientácii a tradíciách v rodinnom živote, z hľadiska sociálno-ekonomického postavenia v spoločnosti, ale hlavne z pohľadu ich sociálnej akceptácie a prijímania rovesníkmi a učiteľmi.

Na základe našich skúseností môžeme konštatovať, že jednou z kľúčových oblastí v procese socializácie rómskeho dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia je spolupráca s rodinou

dieťaťa. Z atribútov neúspešnosti takéhoto dieťaťa v škole je zjavné, že veľký význam má najmä postoj rodičov k vzdelávaniu, ktorý často pramení v strachu.

- Rodič má školu spojenú iba s negatívnymi zážitkami a obáva sa, že to isté postihne i jeho dieťa.
- Rodič nedokázal byť v škole úspešný a má strach, že to isté postretne i jeho dieťa.
- Rodič sa v škole stretával s odmietaním a neakceptáciou svojej kultúry a bojí sa, že podobne odmietané bude i jeho dieťa. (Čerešníková, Kňazíková, 2004, s.256)

Zdá sa, že je to práve rodič, koho musíme presvedčiť o tom, že jeho dieťa má šancu zažiť úspech, byť prijímané a mať v školskej triede svoje miesto. Zároveň ho presvedčíme i o tom, že vzdelanie je hodnota, ktorá pomôže jeho dieťaťu uplatniť sa vo svete práce so zachovaním etnickej identity. Skúsenosti zo zahraničia potvrdzujú, že deti i dospelí z odlišnej kultúrnej či etnickej skupiny prežívajú najmenej stresu vtedy, ak si čiastočne uchovávajú hlavné špecifiká a normy svojej kultúry a čiastočne sa prispôbujú väčšinovej kultúre. Ak sa snažia úplne asimilovať, prípadne ak kompletne odmietajú väčšinovú spoločnosť, vyúsťuje to do distresu, depresie a maladjustácie.

Ak chceme dieťaťu uľahčiť prispôsobenie sa školskému prostrediu a socializáciu v triede je potrebné brať túto skutočnosť do úvahy. V intenciách interkultúrnej kooperatívnej výchovy v škole je potrebné zapojiť rodiča (v prípade rómskej rodiny sa javí ako veľmi efektívne i oslovenie starých rodičov dieťaťa, pretože oni majú v rámci rodinnej štruktúry významnú pozíciu, ktorá ovplyvňuje dianie v rodine) do diania v škole (mimoškolské aktivity) i v triede (osobné odkazy od učiteľa pre rodiča o úspešných činnostiach dieťaťa počas dňa, vytvorenie detských portfólií, aby si rodič kedykoľvek mohol prezrieť výtvary svojho dieťaťa, predstavenie učiteľa, detí a ich rodín prostredníctvom posterových prezentácií, ktoré pomôžu najmä v prvých mesiacoch návštevy školy prekonávať vzájomné bariéry, realizovať častejšie dni otvorených dverí). V praxi je bežné, že učitelia musia prevziať iniciatívu do vlastných rúk a naučiť sa pracovať a komunikovať s jednotlivými rodinami, a to v prospech dieťaťa. Zapojenie rodiny do školského života predstavuje proces, ktorý sa neustále vyvíja a formuje. Rôznorodosť rodín si vyžaduje rôznorodé koncepcie, stratégie a individuálny prístup. Ďuričeková (2000, s.7) uvádza k problematike spolupráce s rómskou rodinou z prostredia marginalizovaných komunít: *„Rodičia sa nezaujímajú o školu, pokiaľ sú ich deti karhané a trestané. Akonáhle sú v škole chválené a spokojné, vzbudzuje to u nich až taký záujem o školu, že sú schopní čakať učiteľa pri škole, aby ho pohostili kávou vo svojej osade.“*

Učiteľ/ka musí mať stále na pamäti, že škola musí spolupracovať s rodičmi v pravom zmysle slova. Na to, aby boli učitelia voči rodičom úprimní a otvorení, musia veriť, že prítomnosť a zaangažovanie rodičov je prospešné. Skúsenosti ukazujú, že táto spolupráca významne prispieva k osobnostnému a vzdelanostnému rastu žiaka. Keď deti vidia, že rodičia sa zaujímajú o školu a spolupracujú s učiteľom, zvýši sa ich pocit dôležitosti. Majú prospech z pozitívneho vzťahu medzi domovom a školou. Uvedomujú si, že dôležití dospelí z ich sveta sa zaujímajú o ich vzdelávanie a o nich samotných. Vo vnímaní rodičov sa významne mení aj pozícia učiteľa, ktorého nepoznajú už iba ako profesionála, ale aj ako človeka a partnera, oceňujú jeho prácu s deťmi a používanie nových edukačných stratégií. V neposlednom rade, ak sú rodičia zaangažovaní do diania v triede, má učiteľ/učiteľka možnosť pozorovať spôsoby, ako motivujú svoje deti, ako im pomáhajú riešiť problémy a ako rodič a dieťa spoločne zdieľajú záujmy a koničky.

Z pohľadu školy je dôležité prekonať stereotypy komunikácie s rodinami detí (predvolanie pri problémoch dieťaťa, pokarhania, rodičovské združenia a pod.), otvoriť ju rodičom a umožniť im spolupodieľanie sa na vzdelávaní svojich detí. To však platí pre každú inštitúciu, ktorá profiluje svoju činnosť v oblasti edukácie, poradenstva a sociálnej terapie.

2 VÝSKUM

Interkultúrna kompetencia učiteľa/učiteľky je významná, rovnako dôležité je však zamerať pozornosť aj na interkultúrne nastavenie inštitúcie, ktorá prvá pôsobí na človeka ako systém (budova, prostredie, zamestnanci, štátne kurikulum) v intenciách požiadaviek spoločnosti, v ktorej žijeme. Touto inštitúciou je škola a jej prostredie a zamestnanci ako nositelia obsahu formálnej socializácie. Pri vstupe do tejto inštitúcie sa s adaptačnými problémami potýka aj dieťa z primerane podnetného prostredia majority. Oveľa viac problémov však výskumy identifikujú v procese adaptácie rómskych detí zo sociálne málopodnetného prostredia a aj pri ich ďalšej školskej kariére. Negatívna skúsenosť v jednom formálnom socializačnom priestore ovplyvňuje postoj (všetky jeho zložky) aj k ostatným majoritným inštitúciám, v ktorých človek musí vo svojom ďalšom živote fungovať. Interkultúrne nastavenia prostredia školy a edukácie evaluovali pedagogické zamestnankyne vybraných základných škôl. Externá evaluácia väčšieho rozsahu patrí k našim ďalším výskumným aktivitám.

2.1 Výskumný výber, cieľ a metóda

Výskumne sme sa pokúsili zachytiť tú rovinu interkultúrnosti školy ako inštitúcie, ktorá sa spája s postojovým rámcom pedagogických zamestnankýň na viacerých úrovniach školského systému. Výskumná skupina pozostáva z pedagogických zamestnankýň náhodne vybraných základných škôl na celom území Slovenskej republiky. Táto skupina (N= 161) je heterogénna vzhľadom na vek, pohlavie, prax, pracovné zaradenie, región. Ich pracovné zaradenie je riaditeľka (N=39), učiteľka I. stupňa základnej školy (N=39), učiteľka II. stupňa základnej školy (N=50), rómska asistentka učiteľky (N=33).

Predmetom nášho záujmu je hľadanie odpovede na otázku, či nositeľky/nositelia obsahu socializácie patriace/i k majorite sú schopné/i spoluplytvárať interkultúrne edukačné prostredie, a tak byť participantmi sociálnej inklúzie vo vzťahu k rómskym žiakom? V intenciách „kontaktnej hypotézy“ predpokladáme, že interkultúrne nastavenie edukačného prostredia bude manifestovanejšie na východe Slovenska, pretože tam, podľa Atlasu rómskych komunít, žije najviac ľudí v segregovaných rómskych komunitách.

Administrovali sme *Dotazník pre pedagogické zamestnankyne* mapujúci interkultúrne nastavenie edukačného prostredia, ktorý pozostáva z 36 tvrdení. Úlohou participujúcich je vyjadriť súhlas alebo nesúhlas s daným tvrdením podľa toho, či charakterizuje školu, v ktorej pôsobia. Tvrdenia uvádzame aj na tomto mieste:

1. Na riešenie problémov sme pripravené.
2. Prítomnosť rómskych žiakov/čok nás stavia pred mnohé problémy.
3. Na riešenie špecifických problémov viazaných na rómsku minoritu sme pripravené.
4. Rómski/e žiaci/čky navštevujúci našu školu sú integrovaní/é.
5. Prítomnosť rómskych žiakov/čok vnímame ako obohatenie.
6. Vzťahy medzi učiteľkami a žiakmi/čkami sú v našej škole pozitívne.
7. Vzťahy medzi učiteľkami a rómskymi žiakmi/čkami sú v našej škole pozitívne.
8. Vzťahy medzi učiteľkami a nerómskymi žiakmi/čkami sú v našej škole pozitívne.
9. Rodičia detí majú záujem o dianie v škole.
10. Rodičia detí často navštevujú rodičovské stretnutia a využívajú konzultácie.
11. Rodičia rómskych detí majú záujem o dianie v škole.
12. Rodičia rómskych detí často navštevujú rodičovské stretnutia a využívajú konzultácie.
13. Pedagogické zamestnankyne tejto školy majú záujem o zlepšovanie podmienok edukácie rómskych žiakov/čok.
14. Rómski/e žiaci/čky ovládajú svoj rodný jazyk.
15. Rómski/e žiaci/čky ovládajú vyučovací jazyk.
16. Rómski/e žiaci/čky sa v škole cítia dobre.

17. Rómski/e žiaci/čky sa zapájajú do procesu edukácie.
18. Rómski/e žiaci/čky majú záujem o svoju kultúru a jej rozvíjanie.
19. Naša škola vytvára podmienky na rozvíjanie kultúry rómskych žiakov/čok.
20. Pedagogické zamestnankyne majú vytvorené podmienky na efektívne vedenie edukačného procesu.
21. Pedagogické zamestnankyne rozumejú špecifickým potrebám rómskych žiakov.
22. Pedagogické zamestnankyne uplatňujú individuálny prístup v procese edukácie.
23. Pedagogické zamestnankyne dokážu efektívne spolupracovať s rodičmi rómskych žiakov/čok.
24. Pedagogické zamestnankyne poznajú socio-kultúrne špecifiká rómskych žiakov/čok.
25. Pedagogické zamestnankyne prejavujú záujem o zlepšovanie svojich kompetencií.
26. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebných viac asistentiek učiteľky.
27. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebná vyššia kvalifikácia asistentiek učiteľky.
28. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie poznanie individuálneho prístupu.
29. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné posilnenie schopnosti identifikovať špecifické edukačné potreby rómskych detí.
30. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií motivácie rómskych detí.
31. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií budovania vzťahov a triednej atmosféry.
32. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie poznanie socio-kultúrnych špecifik rómskych žiakov/čok.
33. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné zvládanie protipredsudkovej výchovy a výchovy k tolerancii.
34. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebná implementácia prvkov rómskej kultúry do procesu a obsahu edukácie.
35. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné zvládanie komunikácie a spolupráce s rodinami rómskych detí.
36. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné mať k dispozícii viac pomôcok, literatúry a učebných materiálov s rómskou tematikou.

2.2 Výsledky výskumu

V prvej časti sme analyzovali podiel súhlasných odpovedí s tvrdeniami v Dotazníku pre pedagogické zamestnankyne. Zistili sme, že viac ako 95% pedagogických zamestnankýň vyjadrilo súhlas v položkách:

25. Pedagogické zamestnankyne prejavujú záujem o zlepšovanie svojich kompetencií. (99,38%)
13. Pedagogické zamestnankyne tejto školy majú záujem o zlepšovanie podmienok edukácie rómskych žiakov/čok. (98,14%)
30. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií motivácie rómskych detí. (95,03%)
31. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií budovania vzťahov a triednej atmosféry. (95,03%)

Naopak, menej ako 25% zamestnankýň školy vyjadrilo svoj súhlas pri položkách:

11. Rodičia rómskych detí majú záujem o dianie v škole. (17,39%)
12. Rodičia rómskych detí často navštevujú rodičovské stretnutia a využívajú konzultácie. (18,63 %)

10. Rodičia detí často navštevujú rodičovské stretnutia a využívajú konzultácie. (22,98%)

V druhej časti analýzy sme komparovali podiel súhlasných odpovedí v krajoch na východe a západe Slovenska (tabuľka 1). Pri analýze sme využili metódu chí-kvadrátu so štandardnou kritickou hladinou významnosti $\alpha \leq 0,05$. Zistili sme štatisticky významné regionálne rozdiely v položkách:

- 14. Rómski/e žiaci/čky ovládajú svoj rodný jazyk. ($\chi^2 = 14,498$; $p \leq 0,001$)
- 36. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné mať k dispozícii viac pomôcok, literatúry a učebných materiálov s rómskou tematikou. ($\chi^2 = 7,687$; $p = 0,006$)
- 34. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebná implementácia prvkov rómskej kultúry do procesu a obsahu edukácie. ($\chi^2 = 7,138$; $p = 0,008$)
- 15. Rómski/e žiaci/čky ovládajú vyučovací jazyk. ($\chi^2 = 6,491$; $p = 0,011$)
- 24. Pedagogické zamestnankyne poznajú socio-kultúrne špecifiká rómskych žiakov/čok. ($\chi^2 = 5,179$; $p = 0,023$)
- 27. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebná vyššia kvalifikácia asistentiek učiteľky. ($\chi^2 = 5,085$; $p = 0,024$)
- 18. Rómski/e žiaci/čky majú záujem o svoju kultúru a jej rozvíjanie. ($\chi^2 = 5,013$; $p = 0,025$)
- 19. Naša škola vytvára podmienky na rozvíjanie kultúry rómskych žiakov/čok. ($\chi^2 = 4,055$; $p = 0,044$)

Ak sa sústredíme na položky, s ktorými zamestnankyne škôl nesúhlasili v absolútnom vyjadrení, dopracujeme sa k rovnakým položkám ako v celom výskumnom súbore. Ak by nás však zaujímali položky, s ktorým zamestnankyne súhlasili v najväčšej miere, dospeli by sme k mierne odlišnému zoznamu položiek. Na východe Slovenska participujúce vyjadrili najvyššiu mieru súhlasu (viac ako 95%) s týmito položkami:

- 25. Pedagogické zamestnankyne prejavujú záujem o zlepšovanie svojich kompetencií. (100%)
- 13. Pedagogické zamestnankyne tejto školy majú záujem o zlepšovanie podmienok edukácie rómskych žiakov/čok. (97,65%)
- 1. Na riešenie problémov sme pripravené. (95,29%)
- 6. Vzťahy medzi učiteľkami a žiakmi/čkami sú v našej škole pozitívne. (95,29%)
- 30. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií motivácie rómskych detí. (95,29%)

Na západe Slovenska participujúce vyjadrili najvyššiu mieru súhlasu (viac ako 95%) s týmito položkami:

- 13. Pedagogické zamestnankyne tejto školy majú záujem o zlepšovanie podmienok edukácie rómskych žiakov/čok. (98,68%)
- 25. Pedagogické zamestnankyne prejavujú záujem o zlepšovanie svojich kompetencií. (98,68%)
- 31. Na zlepšenie edukačných kompetencií pedagogických zamestnankýň je potrebné lepšie ovládanie stratégií budovania vzťahov a triednej atmosféry. (97,37%)

Tabuľka 1 Porovnanie súhlasných odpovedí v Dotazníku pre pedagogické zamestnankyne školy vzhľadom na región

položka	východ			západ			roz. %SO	χ^2	p
	NO	NSO	%SO	NO	NSO	%SO			
14	85	60	70,59%	76	31	40,79%	-29,80%	14,498	$\leq 0,001$
36	85	76	89,41%	76	55	72,37%	-17,04%	7,687	0,006
34	85	63	74,12%	76	41	53,95%	-20,17%	7,138	0,008
15	85	54	63,53%	76	62	81,58%	18,05%	6,491	0,011

24	85	72	84,71%	76	53	69,74%	-14,97%	5,179	0,023
27	85	63	74,12%	76	67	88,16%	14,04%	5,085	0,024
18	85	53	62,35%	76	34	44,74%	-17,62%	5,013	0,025
19	85	65	76,47%	76	47	61,84%	-14,63%	4,055	0,044
4	85	64	75,29%	76	47	61,84%	-13,45%	3,391	0,066
23	85	63	74,12%	76	46	60,53%	-13,59%	3,390	0,066
7	85	80	94,12%	76	65	85,53%	-8,59%	3,309	0,069
5	85	42	49,41%	76	28	36,84%	-12,57%	2,580	0,108
21	85	74	87,06%	76	60	78,95%	-8,11%	1,891	0,169
31	85	79	92,94%	76	74	97,37%	4,43%	1,665	0,197
8	85	71	83,53%	76	58	76,32%	-7,21%	1,311	0,252
25	85	85	100,00%	76	75	98,68%	-1,32%	1,125	0,289
26	85	70	82,35%	76	67	88,16%	5,80%	1,066	0,302
33	85	75	88,24%	76	63	82,89%	-5,34%	0,935	0,334
17	85	49	57,65%	76	49	64,47%	6,83%	0,785	0,376
12	85	18	21,18%	76	12	15,79%	-5,39%	0,768	0,381
22	85	81	95,29%	76	70	92,11%	-3,19%	0,700	0,403
28	85	79	92,94%	76	70	92,11%	-0,84%	0,410	0,840
10	85	18	21,18%	76	19	25,00%	3,82%	0,331	0,565
35	85	73	85,88%	76	66	86,84%	0,96%	0,310	0,860
1	85	81	95,29%	76	71	93,42%	-1,87%	0,267	0,606
6	85	81	95,29%	76	71	93,42%	-1,87%	0,267	0,606
3	85	74	87,06%	76	64	84,21%	-2,85%	0,266	0,606
30	85	81	95,29%	76	72	94,74%	-0,56%	0,260	0,871
32	85	75	88,24%	76	65	85,53%	-2,71%	0,260	0,610
11	85	16	18,82%	76	12	15,79%	-3,03%	0,257	0,612
20	85	78	91,76%	76	68	89,47%	-2,29%	0,249	0,618
13	85	83	97,65%	76	75	98,68%	1,04%	0,236	0,627
2	85	74	87,06%	76	68	89,47%	2,41%	0,225	0,635
9	85	42	49,41%	76	40	52,63%	3,22%	0,166	0,683
29	85	78	91,76%	76	71	93,42%	1,66%	0,160	0,690
16	85	80	94,12%	76	72	94,74%	0,62%	0,029	0,864

NO = počet odpovedí, NSO = počet súhlasných odpovedí, %SO = percento súhlasných odpovedí, roz. %SO = rozdiel percent súhlasných odpovedí, χ^2 = hodnota chí-kvadrátu, p = signifikancia

2.3 Diskusia

Interkultúrne nastavenie sociálneho prostredia, v ktorom interagujú príslušníci odlišnej národnosti/etnicity, je nevyhnutnou podmienkou nediskriminujúcej spoločnosti. V intenciách kontaktnej hypotézy predpokladáme, že interkultúrne nastavenie edukačného prostredia bude manifestovanejšie na východe Slovenska, pretože tam, podľa Atlasu rómskych komunit, žije najviac ľudí v segregovaných rómskych komunitách.

Najmenej súhlasných odpovedí získali tvrdenia (v oboch regiónoch) o spolupráci rómskych rodičov so školou. Pedagogické zamestnankyne vnímajú nespôluprácu rodiny so školou ako nezaujím o dianie v škole, hoci príčinou tohto stavu je aj uzatvorenosť školy ako systému. Súčasná škola je uzatvoreným systémom, ktorý v rodinách posilňuje myšlienku, že vzdelávanie je úlohou školy a rodina do tohto procesu nemá aktívne zasahovať. Škola smerom k rodine dieťaťa plní funkciu najmä informačnú – informuje o prospechu

a výsledkoch žiaka, prípadne o jeho správaní, a to vtedy, ak je problémové. O úspechoch sú informované rodiny detí, ktoré podávajú nadpriemerné výkony, o drobných úspechoch prospechovo a výkonovo priemerných alebo podpriemerných detí už škola informuje málokedy. Toto všetko platí u rodín detí pochádzajúcich z majoritného prostredia. Ešte redukovanejší je vzťah „rómska rodina zo sociálne znevýhodneného prostredia – škola“. Problematike tohto stavu sme sa venovali v teoretickom vstupe, v podkapitole 1.1. Projektové experimenty dokazujú (Čerešníková, Kňazíková, 2004), že ak sa škola otvorí rodine, špeciálne to platí pre sociálne znevýhodnené prostredie, tak sa významne zvyšuje záujem rodičov o prácu detí v škole, narastajú spontánne návštevy rodičov v škole, zlepšuje sa komunikácia na osi rodič- učiteľ- dieťa, zlepšuje sa školská dochádzka detí a ich schopnosť kooperovať s dospelým v intenciách stanovených pravidiel, znižuje sa frekvencia používania nevhodných foriem správania detí na vyučovaní, pretože dieťa získalo dôveru v učiteľa, ktorému dôveruje rodič. Výhody s participácie rodičov na edukácii sú identifikované u všetkých zúčastnených.

Medzi tvrdeniami, s ktorými pedagogické zamestnankyne súhlasili, sme identifikovali 8 položiek, v ktorých sme potvrdili významné rozdiely. Okrem položiek 15 a 27 vyjadrili vyššiu mieru súhlasu s položkami zamestnankyne škôl na východe Slovenska. Komunikujú, že rómske deti na východe Slovenska poznajú lepšie svoj rodný jazyk, že na východe Slovenska existuje reálna potreba pracovať s artefaktmi rómskej kultúry a ich implementáciou do obsahu a procesu edukácie, a to tak zo strany učiteliek, ako aj zo strany rómskych detí, že pedagogické zamestnankyne na východe Slovenska lepšie poznajú rómske etnikum a vytvárajú podmienky na jeho rozvoj. Pedagogické zamestnankyne na západe Slovenska nám zasa komunikujú, že rómske deti ovládajú slovenský jazyk, očakávajú vyššiu kvalifikačnú úroveň asistentiek učiteľky pri podpore svojej práce.

Znamená to teda, že čím sme bližšie k príslušníkom rómskej komunity, tým existuje intenzívnejšia potreba po uspokojivej spolupráci a spolunažívaní s nimi. Povedané inými slovami, ak existuje reálny predpoklad, že ľudia, ktorým poskytujem opakovane svoje služby ako edukátor/ka, učiteľ/ka, a budú so mnou v opakovanej interakcii, mám vyšší záujem na tom, aby som im reálne pomohla a podporila ich. Tak ako existuje cyklický charakter správania na základe predsudkov (selektivity informácií, emócií, nezájmu), rovnako existuje cyklický charakter protipredsudkového správania (otvorenosť voči novej skúsenosti, individualizovaná skúsenosť, záujem). Tento poznatok je aj v súlade s kontaktnou hypotézou zlepšovania medzietnických vzťahov (Zel'ová, 1996).

V komparácii položiek, v ktorých participantky výskumu z východného a západného Slovenska vyjadrili najvyššiu mieru súhlasu (viac ako 95%), tiež nachádzame rozdiely (tabuľka 1). Z tohto porovnania je zrejmé, že pedagogické zamestnankyne na východe Slovenska sú viac zamerané na rómske deti a etnikum v zmysle maximalizácie ich prosperity a pedagogické zamestnankyne na západe Slovenska sú viac zamerané na svoje osobné kompetencie a maximalizáciu vysokého výkonu vo vzťahu s pozitívnou emocionalitou. Na základe výskumných zistení *potvrdzujeme hypotézu* o odlišnosti interkultúrneho nastavenia edukačného prostredia vzhľadom na regionalitu.

3 ZÁVER

Pozitívna sebahodnota je dôležitým východiskom pre optimálne fungovanie človeka v sociálnych vzťahoch a zohráva dôležitú úlohu v školskej kariére a v uplatnení vo svete práce. Rómske deti zo segregovaných rómskych komunít majú pocit vlastnej sebahodnoty deformovaný najmä neustálym riešením konfliktov medzi požiadavkami komunity a majoritnej spoločnosti. K formovaniu pozitívnej sociálnej/etnickej identity prispieva

interkultúrne nastavené prostredie majority, v ktorom sú realizované sociálne interakcie. V našej práci sme sa zamerali na inštitúciu školy, ktorá je prvým miestom kontaktu rómskeho dieťaťa s formálnou socializáciou. O interkultúrnosť v školstve sa Slovenská republika snaží už viac ako desaťročie a na úrovni experimentov prináša interkultúrne nastavenie prostredia zisky všetkým, ktorý v ňom interagujú. Systémové hodnotenie však zatiaľ možné nie je.

Použitá literatúra

1. BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London : Sage, 1990. 254 s. ISBN 0-8039-8320-4
2. ČEREŠNÍKOVÁ, M. – KŇAŽÍKOVÁ, M. Spolupráca rodiny a školy ako prostriedok eliminácie problémového správania u rómskych detí. In *Ďuričove dni*. Nitra: FSVaZ UKF, 2004. ISBN 80-8050-777-5. s. 255 – 261.
3. ĎURIČEKOVÁ, M. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: MC, 2000. 43 s. ISBN 80-8045-211-3.
4. HARRIS, J.R. Socialization, Personality Development, and the Child's Environments: Comment on Vandell. In *Developmental Psychology*. ISSN 0-444-88427-0, 2000, roč. 26, č. 6, s. 711-723.
5. KLIMEKOVÁ, A. Možnosti edukácie rómskych detí. In *Výchova, vzdelávaní a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komisia Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. ISBN 80-902972-6-9. s.276-270.
6. KOMINAREC, I. Multikultúrna kompetencia pedagóga v interakcii s rómskymi deťmi. In *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komisia Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. ISBN 80-902972-8-9. s. 280-284.
7. PETRASOVÁ, A. Multikultúrna výchova v škole. In *Zlepšení přístupu Romů k vzdělávání*. Banská Bystrica: UMB, 2008. ISBN 978-80-8063-639-9. s. 78-83.
8. POLÁKOVÁ, E. Možnosti výchovného pôsobenia v spolupráci škola s rodinou. In *Postavenie a rola rómskej ženy v spoločnosti*. Trnava: UCM, 2005. ISBN 80-89220-06-1. s. 190-203.
9. PRŮCHA, J. Multikulturní výchova: vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity. In *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-14-4. s. 13-19.
10. VALACH, M. Skryté otázky multikulturní výchovy. In *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-14-4. s. 49-56.
11. ZEĽOVÁ, A. Sociálna psychológia – makrosociálne javy a procesy. In Výrost, J., Zeľová, A., Lovaš, L. (eds.) *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie III*. Bratislava: Veda, 1996. ISBN 80-224-0478-0. s. 82-152.

Kontaktné údaje

PhDr. Miroslava Čerešníková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Ústav romologických štúdií FSVaZ

Kraskova 1, 949 74 Nitra

Slovensko

Tel.: +42137 6408 779

email: mceresnikova@ukf.sk

TELESNÝ TREST A AGRESIVITA DIET'AT'A

CORPORAL PUNISHMENT AND CHILD'S AGGRESSIVENESS

Zofia Braňka

Abstract

Članok obsahuje analýzu vzťahu medzi užívaním telesných trestov voči dieťaťu v rodine a jeho agresivity. Skúmania plne potvrdili existenciu súvislosti medzi telesným trestaním dieťaťa a jeho agresivitou. So zvyšovaním sa stupňa agresivity detí stúpalo percento telesne trestaných detí. Telesné trestané deti sú agresívnejšie ako deti telesne netrestané. Okrem toho deti telesne trestané v detstve, v budúcnosti častejšie ako ostatné hodlajú uplatňovať takéto tresty voči vlastným deťom. Zo skúmaní vyplýva záver, že práve rodičia môžu ovplyvniť značné obmedzenie stupňa agresivity svojich detí dobrým vlastným príkladom a eliminovaním telesných trestov.

Kľúčová slova: *telesné tresty, agresivita, útočnosť: fyzická, slovná, nepriama, negativizmus, podozrievavosť, urážlivosť.*

Abstract

The paper comprises an analysis of relationships between the use of corporal punishment towards a child in a family and the child's aggressiveness. The conducted research fully confirmed existence of a relationship between corporal punishing of a child and child's aggressiveness. Along with the rise of the aggressiveness level of children, the percentage of children experiencing corporal punishment rose. The children experiencing corporal punishment occurred to be more aggressive than children who did not experience corporal punishment. Furthermore the children experiencing corporal punishment in their childhood, are more eager to use such punishment towards their own children in the future. The conducted research allows to assume that parents may significantly reduce the level of their children's aggressiveness by giving a good example and eliminating corporal punishment.

Keywords: *corporal punishment, aggressiveness, physical, verbal and indirect aggressiveness, negativism, suspiciousness, resentment.*

I SVETOVÉ ŠTANDARDY ĽUDSKÝCH PRÁV A TELESNÉ TRESTY¹

Hoci sme hrdí na úspechy civilizácie, ešte stále sa bohužiaľ stretávame s názorom, že:

„Bitie dospelých je považované za útok.

Bitie zvierat je týranie.

Bitie detí je „pre ich vlastné dobro“.

Komitét práv dieťaťa, orgán monitorujúci Konvencie o právach dieťaťa Organizácie spojených národov definuje telesné alebo fyzické trestanie, ako: každé trestanie, v ktorom sa použilo násilie a ktoré bolo zamerané, aby sa spôsobil určitý stupeň bolesti a trápenia, bez ohľadu na to, ako by toto bolo ľahké.

¹ *Abolishing corporal punishment of children. Question and answers.* F-67075 Strasbourg Cedex: Council of Europe, June 2008. ISBN 978-92-871-6310-3; *Zakaz kar cielesnych wobec dzieci. Pytania i odpowiedzi.* Budowanie Europy dla dzieci i z dziećmi, 1 - 54 s. www.coe.int/children.

Napriek tomu sa vo väčšine kultúr rodičia naďalej domnievajú, že účelom telesného trestu nie je dieťa zraniť, ale len donútiť k náprave správania, preto trestajú z dôvodu dosiahnutia výchovných cieľov.

Bitie detí je z výchovného hľadiska neúčinné, lebo vyvoláva strach, poškodzuje a porušuje ich potrebu bezpečnosti, a tým aj znemožňuje naučenie sa správneho konania².

Výskum v tejto oblasti ukazuje, že bité, často a prísne telesne trestané deti preto často trpia fyzickými zraneniami, majú spravidla zvýšenú mieru strachu, sú hyperaktívne a vykazujú rôzne poruchy správania³.

S plným nesúhlasom a zavrnutím odmieta súčasná pedagogika telesné tresty ako nepedagogické a nehumanitárne, spojené s represiou a násilím silnejšieho vychovávateľa voči fyzicky slabšiemu chovancovi.⁴

Dôstojnosť každého jednotlivca je základným a hlavným princípom medzinárodného práva v rámci ľudských práv. „Všetci ľudia sa rodia slobodní a rovní v dôstojnosti aj právach“. Takto sa začína článok 1 Všeobecnej deklarácie ľudských práv Organizácie Spojených národov. Na tomto základe prevláda jasná zhoda, že medzinárodné a regionálne nástroje na ochranu ľudských práv si vyžadujú zrušenie a odstránenie všetkých foriem telesných trestov voči deťom.

Podľa Medzinárodného Paktu o občianskych a politických právach (čl.7): Nikto nesmie byť mučený alebo podrobovaný krutému, neľudskému alebo ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestu.

Komitét práv dieťaťa, dôsledne interpretuje Dohovor o právach dieťaťa Organizácie Spojených národov ako vyžadujúci odstránenie všetkých foriem telesných trestov.

Tento dohovor obsahuje záväzok na ochranu detí pred všetkými formami fyzického a psychického násillia pri výkone starostlivosti zo strany rodičov a ďalších osôb (čl. 19).

Spolu 193 krajín, vrátane všetkých členských štátov Rady Európy, ratifikovalo - zaviazalo sa k dodržiavaniu - Dohovor o právach dieťaťa Organizácie Spojených národov.

Plný zákaz telesných trestov vo svojich právnych predpisoch, t.j. zákaz telesných trestov vo všetkých výchovných inštitúciách, vrátane domácností, zaviedlo 33 nasledujúcich krajín (podľa poradia zavedenia zákazu):

Švédsko 1979, Fínsko 1983, Nórsko 1987, Rakúsko 1989, Cyprus 1994, Dánsko 1997, Chorvátsko 1998, Lotyšsko 1998, Bulharsko 2000, Izrael 2000, Nemecko 2000, Island 2003, Ukrajina 2003, Rumunsko 2004, Maďarsko, 2004, Grécko 2006, Holandsko 2007, Nový Zéland 2007, Portugalsko 2007, Španielsko 2007, Togo 2007, Uruguaj 2007, Venezuela 2007, Costa Rica 2008, Lichtenštajnsko 2008, Luxembursko 2008, Moldavsko 2008, Keňa 2010, Poľsko 2010, Tunisko 2010, Kongo 2010, Albánsko 2010, Sudán Južný 2011

Zákaz telesných trestov vo všetkých formách, vrátane uplatňovania doma *na základe rozhodnutia Najvyššieho súdu*, čo ešte nebolo zohľadnené v právnych predpisoch:

Taliansko 1996, Nepál 2005.

² Por. Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*. Wyd. I. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, 2007. 104-105 s. ISBN 978-83-7438-135-2.

³ Por. Brańka Z., *Karanie i nagradzanie dziecka w rodzinie a jego funkcjonowanie społeczne*. Wyd. I. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Text“, 2010. ISBN 978-83-60560-63-1.

⁴ Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Wyd. I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. 139 s. ISBN 83-01-09141-X; por. Rozenbajgier M., *Kary stosowane przez rodziców w percepcji uczniów szkół podstawowych*. w: Sołtysiak T., Gołembowska M. (red.) *Zagrożenia i zaburzenia funkcjonowania polskich rodzin*. Wyd. I. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, 2007. 420 s. ISBN 978-83-88500-96-1.

II VLASTNÝ VÝSKUM VZŤAHU MEDZI TELESNÝM TRESTANIM DIEŤAŤA V RODINE A JEHO AGRESIVITOU

Ako súčasť širšej štúdie v Krakove v školskom roku 2000/2001 medzi 1180 žiakmi osemročného gymnázia (607 chlapcov a 573 dievčat) a ich rodičmi o násilí v rodine na deťoch bol robený výskum na uplatňovanie telesných trestov a ich dopade na agresivitu dieťaťa.

Uplatňovanie telesných trestov v skúmaných rodinách voči vlastným deťom nebolo vôbec neobvyklé. Ako ukázal výskum, takéto tresty boli uplatňované v 12,03 % rodinách s tou výnimkou, že o niečo častejšie voči chlapcom (13,84 %) ako dievčatám (10,12 %).

Medzi deťmi, ktoré v rodine zažili telesné tresty, približne 80 % utrpelo rôzne fyzické zranenia.

Celková agresivita dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Agresívne správanie u detí je v mnohých prípadoch dôsledkom nepriaznivých výchovných postojov rodičov, najmä pokiaľ obsahuje prvky fyzického násillia.

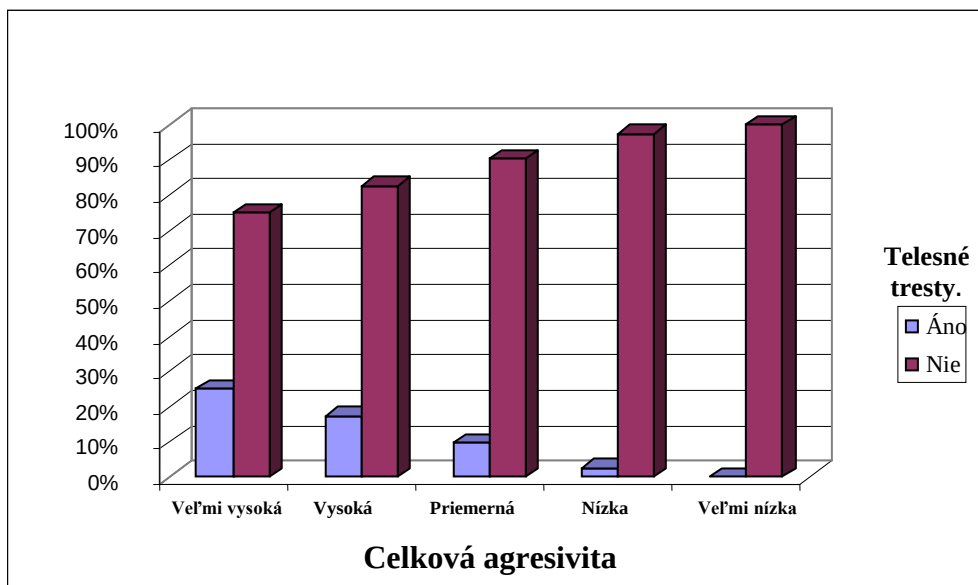
Deti z takýchto rodín sú v konečnom dôsledku zapletené do škodlivého cyklu výmeny agresívnych interakcií so svojimi rodičmi, výsledkom ktorého je posilnenie tendencie k agresívnemu správaniu.

Často sa stáva, že deti napodobňujú agresívne správanie rodičov a správajú sa podobne vo vzťahu k svojim rovesníkom, súrodencom, učiteľom a dokonca aj rodičom samotným. Dochádza k situácii, v ktorej agresia plodí agresiu.

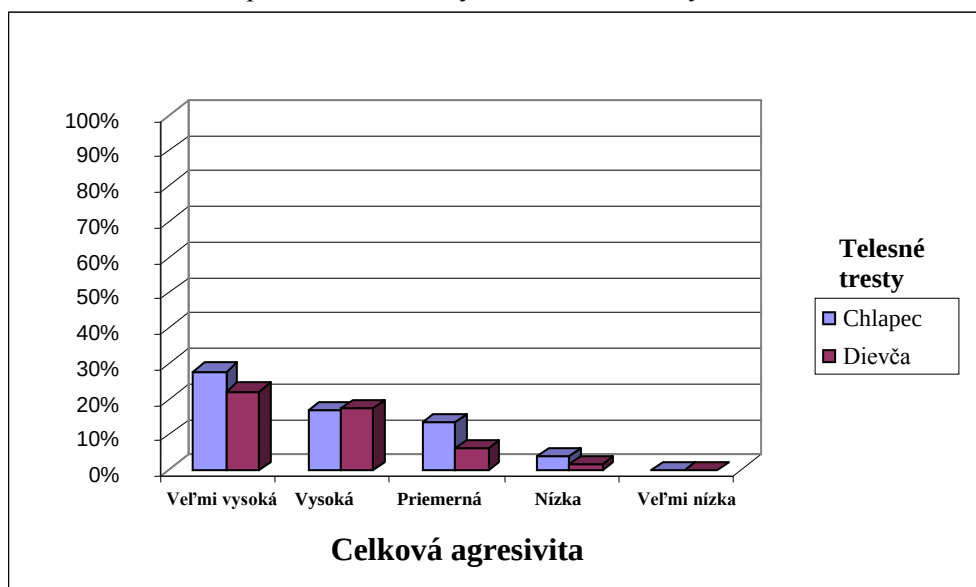
Vlastný výskum o uplatňovaní telesných trestov zo strany rodičov voči deťom (tabuľka 1, graf 1) a ich celkovou agresivitou poukazuje na súvislosť medzi nimi. Tento štatisticky významný vzťah sa vyznačuje tým, že s rastúcou agresivitou u detí sa neustále zvyšuje podiel detí, ktoré trpia telesným trestaním od 0 % pri veľmi nízkej agresivite do 25 % pri veľmi vysokej agresivite.

Tabuľka 1. Celková agresivita dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Celková agresivita										Chi-kvadrát=68,382 df=4 p<0,001
	Veľmi vysoká		Vysoká		Priemerná		Nízka		Veľmi nízka		
	(N=160)		(N=407)		(N=247)		(N=336)		(N=30)		
bez ohľadu na pohlavie	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	40	25,00	70	17,2	23	9,31	9	2,68	0	0,00	
Nie	120	75,00	337	82,8	224	90,69	327	97,32	30	100	
voči chlapcom	(N=83)		(N=230)		(N=128)		(N=154)		(N=12)		Chi- kvadrát=29,6895 df=4 p<0,001
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
	Áno	23	27,71	39	16,96	16	12,50	6	3,90	0	
Nie	60	72,29	191	83,04	112	87,50	148	96,10	12	100	
voči dievčatám	(N=77)		(N=177)		(N=119)		(N=182)		(N=18)		Chi- kvadrát=41,4724 df=4 p<0,001
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
	Áno	17	22,08	31	17,51	7	5,88	3	1,65	0	
Nie	60	77,92	146	82,49	112	94,12	179	98,35	18	100	



Graf 1. Celková agresivita dieťaťa (bez ohľadu na pohlavie) a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov



Graf 2. Celková agresivita u chlapcov a dievčat a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Pohlavie detí v podstate nemalo na tento vzťah vplyv (graf 2), pretože rovnako u chlapcov, ako aj u dievčat sa spolu s rastúcou mierou ich agresivity v podobnom rozsahu zvyšovalo percento telesných trestov.

Fyzická útočnosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Vedci tvrdia, že jeden z piatich rodičov trpí bolestivým ponižovaním zo strany svojich detí: tlačenie, strkanie, násilné, hanlivé slová... Je to „explicitný dôkaz“ toho, že fyzické zneužívanie uplatňované rodičmi sa obracia proti nim.⁵

⁵ Faber A., Mazlish E., *Jak movať, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Wyd.II.Poznań: Wydawnictwo „Media Rodzina of Poznań.Inc.“, 1992.129 s. ISBN 83-85594-01-9.

Tabuľka 2. Fyzická útočnosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Fyzická útočnosť										Chi- kvadrát=75,0947 df=4 p<0,001
	Veľmi vysoká		Vysoká		Priemerná		Nízka		Veľmi nízka		
	(N=117)		(N=219)		(N=424)		(N=413)		(N=7)		
bez ohľadu na pohlavie	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	25	21,37	52	23,74	55	12,97	10	2,42	0	0,00	
Nie	92	78,63	167	76,26	369	87,03	403	97,58	7	100	
voči chlapcom	(N=90)		(N=139)		(N=198)		(N=177)		(N=3)		Chi- kvadrát=33,3288 df=4 p<0,001
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	17	18,89	34	24,46	28	14,14	5	2,82	0	0,00	
Nie	73	81,11	105	75,54	170	85,86	172	97,18	3	100	
voči dievčatám	(N=27)		(N=80)		(N=226)		(N=236)		(N=4)		Chi- kvadrát=42,6609 df=4 p<0,001
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	8	29,63	18	22,50	27	11,95	5	2,12	0	0,00	
Nie	19	70,37	62	77,50	199	88,05	231	97,88	4	100	

Medzi skúmanými deťmi mala aj ich fyzická útočnosť významný súvis s telesnými trestami zo strany rodičov. Výsledky výskumu v tejto oblasti zhrnuté v tabuľke 2 ukázali, že s rastúcou fyzickou útočnosťou u detí rástlo percento detí trpiacich telesnými trestami zo strany rodičov. Toto percento sa zvyšovalo z 0 % pri veľmi nízkej útočnosti do 23,74 % pri vysokej útočnosti a 21,37 % pri veľmi vysokej útočnosti. Pohlavie detí malo na tento vzťah istý vplyv.

Slovná útočnosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Slovná útočnosť (odmietnutie, vyhrážanie, zosmiešňovanie, sarkastické poznámky, výsmech) skúmaných detí mala jasný, štatisticky významný vzťah s telesnými trestami uplatňovanými rodičmi. Nasvedčujú tomu údaje uvedené v tabuľke 3. Tento vzťah je charakteristický tým, že s rastúcou útočnosťou sa zvyšoval podiel detí, ktoré trpeli telesnými trestami zo strany rodičov. Toto percento sa systematicky zvyšovalo od 0 u detí s veľmi nízkou útočnosťou do 25,60 % u detí s veľmi vysokou útočnosťou. Naopak percento detí, ktoré telesnými trestami zo strany rodičov netrpeli naopak klesalo s rastúcou mierou útočnosti príslušne od 100 % do 74,40 %. Pohlavie detí v podstate na zistený vzťah nemalo vplyv, keďže percento bolo podobné u dievčat aj chlapcov s tým, že u dievčat bol štatisticky významný a u chlapcov na hranici štatistickej významnosti.

Tabuľka 3. Slovná útočnosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Slovná útočnosť										Chi- kvadrát=61,5727 df=4 p<0,001
	Veľmi vysoká		Vysoká		Priemerná		Nízka		Veľmi nízka		
bez ohľadu na pohlavie	(N=125)		(N=299)		(N=361)		(N=328)		(N=67)		
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	32	25,60	53	17,73	45	12,47	12	3,66	0	0,00	
Nie	93	74,40	246	82,27	316	87,53	316	96,34	67	100	
voči chlapcom	(N=55)		(N=163)		(N=204)		(N=158)		(N=27)		Chi-kvadrát=22,218 df=4 p=0,003
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	13	23,64	32	19,63	30	14,71	9	5,70	0	0,00	
Nie	42	76,36	131	80,37	174	85,29	149	94,30	27	100	
voči dievčatám	(N=70)		(N=136)		(N=157)		(N=170)		(N=40)		Chi- kvadrát=44,1326 df=4 p<0,001
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	19	27,14	21	15,44	15	9,55	3	1,76	0	0,00	
Nie	51	72,86	115	84,56	142	90,45	167	98,24	40	100	

Nepriama útočnosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Rovnako ako u iných typov agresívneho správania taktiež nepriama útočnosť detí (hnev, preháňanie, kazenie, krik, špinenie, výbuchy hnevu) taktiež súvisela s použitím telesných trestov voči nim ich rodičmi. Aj tento vzťah je štatisticky významný. Vo všeobecnosti platí, že s rastúcou mierou nepriamej útočnosti detí sa postupne zvyšovalo percento detí, ktoré trpeli telesnými trestami zo strany rodičov (tabuľka 4). Toto percento sa zvyšovalo z 3,66 % u skupiny detí s nízkou strednou nepriamou útočnosťou do 20,18 % v skupine detí s veľmi vysokou útočnosťou tohto typu. Pohlavie ani v tomto prípade nemalo podstatný vplyv na vzťah, ktorý je veľmi jasný rovnako u chlapcov, ako aj u dievčat s tým, že u dievčat má vzťah potvrdenie štatistickej významnosti a u chlapcov sa blíži štatistickej významnosti.

Tabuľka 4. Nepriama útočnosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Nepriama útočnosť						Chi-kvadrát=52,5165 df=3 p<0,001		
	Veľmi vysoká		Vysoká		Priemerná			Nízka	
	(N=223)		(N=299)		(N=276)			(N=382)	
bez ohľadu na pohlavie	%		%		%		%		
	Počet		Počet		Počet		Počet		
Áno	45	20,18	55	18,39	28	10,14	14	3,66	
Nie	178	79,82	244	81,61	248	89,86	368	96,34	
voči chlapcom	(N=114)		(N=161)		(N=154)		(N=178)		Chi-kvadrát=17,7036 df=3 p=0,008
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	23	20,18	30	18,63	21	13,64	10	5,62	
Nie	91	79,82	131	81,37	133	86,36	168	94,38	
voči dievčatám	(N=109)		(N=138)		(N=122)		(N=204)		Chi-kvadrát=39,3354 df=3 p<0,001
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	22	20,18	25	18,12	7	5,74	4	1,96	
Nie	87	79,82	113	81,88	115	94,26	200	98,04	

Negativizmus dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Negativizmus skúmaných detí (postoj vyznačujúci sa odporom proti pokynom iných ľudí) (tabuľka 5) taktiež súvisel s použitím telesných trestov voči nim zo strany rodičov. Tento vzťah sa prejavoval tým, že úmerne so zvyšovaním miery negativizmu rástlo percento detí, ktoré trpeli takými trestami. Toto percento sa zvyšovalo od 5,33 % v skupine s nízkym negativizmom do 21,88 % v skupine s veľmi vysokým negativizmom. Tento vzťah má potvrdenú štatistickú významnosť. Pohlavie naň ani v tomto prípade nemalo zásadný vplyv (v prípade dievčat v skupine s veľmi vysokým sa percento negativizmu znížilo, čo je však výsledkom veľmi malej počtosti v tejto skupine).

Tabuľka 5. Negativizmus dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Negativizmus								Chi-kvadrát=35,9573 df=3 p<0,001
	Veľmi vysoký		Vysoký		Priemerný		Nízky		
	(N=32)		(N=347)		(N=482)		(N=319)		
bez ohľadu na pohlavie	%		%		%		%		
Počet	Počet		Počet		Počet		Počet		
Áno	7	21,88	67	19,31	51	10,58	17	5,33	
Nie	25	78,12	280	80,69	431	89,42	302	94,67	
voči chlapcom	(N=19)		(N=187)		(N=259)		(N=142)		Chi-kvadrát=14,962 df=3 p=0,0023
Počet	%		%		%		%		
Áno	6	31,58	36	19,25	30	11,58	12	8,45	
Nie	13	68,42	151	80,75	229	88,42	130	91,55	
voči dievčatám	(N=13)		(N=160)		(N=223)		(N=177)		Chi-kvadrát=25,6237 df=3 p<0,001
Počet	%		%		%		%		
Áno	1	7,69	31	19,38	21	9,42	5	2,82	
Nie	12	92,31	129	80,62	202	90,58	172	97,18	

Podozrievavosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Súbežne so zvyšovaním stupňa podozrievavosti detí (postoj pochybnosti, skepsa, nedôvera) vo všeobecnosti rástol podiel detí zažívajúcich telesných trestov zo strany ich rodičov od 5,49 % pri veľmi nízkej podozrievavosti do 20,75 % pri vysokej podozrievavosti a následne sa znižoval na 15,56 % (tabuľka 6). To isté platí v prípade chlapcov, kde bol však percentuálny pokles pri veľmi vysokej podozrievavosti výrazne vyšší (4,17 %). V oboch týchto prípadoch sa však prípadná súvislosť štatisticky nepotvrdila. U dievčat je však vzťah medzi podozrievavosťou a zažívaním telesných trestov zo strany rodičov významný, pretože percento telesne trestaných detí sa systematicky zvyšovalo s mierou podozrievavosti od 3,85 % pri veľmi nízkej podozrievavosti do 28,57 % pri veľmi vysokej podozrievavosti. Tento vzťah je na hranici štatistickej významnosti.

Tabuľka 6. Podozrievavosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Podozrievavosť										Chi-kvadrát=21,38 df=4 p=0,004-
	Veľmi vysoká		Vysoká		Priemerná		Nízka		Veľmi nízka		
	(N=45)		(N=159)		(N=452)		(N=433)		(N=91)		
bez ohľadu na pohlavie	%		%		%		%		%		
Počet	Počet		Počet		Počet		Počet		Počet		
Áno	7	15,56	33	20,75	60	13,27	37	8,55	5	5,49	
Nie	38	84,44	126	79,25	392	86,73	396	91,45	86	94,51	
voči chlapcom	(N=24)		(N=88)		(N=238)		(N=218)		(N=39)		Chi-kvadrát=9,971 df=4 p=0,0391
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	1	4,17	18	20,45	39	16,39	23	10,55	3	7,69	
Nie	23	95,83	70	79,55	199	83,61	195	89,45	36	92,31	
voči dievčatám	(N=21)		(N=71)		(N=214)		(N=215)		(N=52)		Chi- kvadrát=22,6625 df=4 p=0,002
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	6	28,57	15	21,13	21	9,81	14	6,51	2	3,85	
Nie	15	71,43	56	78,87	193	90,19	201	93,49	50	96,15	

Urážlivosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Vzťah medzi urážlivosťou detí a uplatňovaním telesných trestov voči nim je potvrdená štatistickou významnosťou (tabuľka 7). Prejavuje sa systematickým nárastom percenta detí trpiacich telesnými trestami s rastúcou mierou urážlivosti. Percento sa zvyšovalo od nuly v skupine s veľmi nízkou urážlivosťou do 25,93 % v skupine s veľmi vysokou traumou. V prípade dievčat sa toto percento tiež systematicky zvyšovalo, avšak o niečo pomalšie, pretože do 20,83 % pri veľmi vysokej miere urážlivosti. Vzťah v prípade detí vo všeobecnosti a dievčat je štatisticky významný a u chlapcov sa blíži k hranici štatistickej významnosti.

Tabuľka 7. Urážlivosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Urážlivosť										Chi- kvadrát=41,8319 df=4 p<0,001
	Veľmi vysoká		Vysoká		Priemerná		Nízka		Veľmi nízka		
	(N=54)		(N=228)		(N=422)		(N=413)		(N=63)		
bez ohľadu na pohlavie	%		%		%		%		%		
	Počet		Počet		Počet		Počet		Počet		
Áno	14	25,93	36	15,79	67	15,88	25	6,05	0	0,00	
Nie	40	74,07	192	84,21	355	84,12	388	93,95	63	100	
voči chlapcom	(N=30)		(N=119)		(N=229)		(N=203)		(N=26)		Chi- kvadrát=18,6123 df=4 p=0,0019
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	9	30,00	18	15,13	40	17,47	17	8,37	0	0,00	
Nie	21	70,00	101	84,87	189	82,53	186	91,63	26	100	
voči dievčatám	(N=24)		(N=109)		(N=193)		(N=210)		(N=37)		Chi- kvadrát=24,4598 df=4 p<0,001
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	5	20,83	18	16,51	27	13,99	8	3,81	0	0,00	
Nie	19	79,17	91	83,49	166	86,01	202	96,19	37	100	

Chúlostivosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Chúlostivosť detí súvisel s uplatňovaním telesných trestov zo strany rodičov. Tento vzťah je potvrdený štatistickou významnosťou. Vyznačuje sa tým, že súbežne s rastúcou chúlostivosťou detí sa v každej skupine zvyšuje percento detí, ktoré trpia telesnými trestami až po vysokú chúlostivosť a následne klesá pri veľmi vysokej chúlostivosti (tabuľka 8). To isté platí aj pre chlapcov a dievčatá s výnimkou, že u chlapcov je pokles dramatický keďže v skupine s veľmi vysokou chúlostivosťou nie je jediný chlapec, ktorý zažil telesné tresty zo strany rodičov, na čo mala nepochybne vplyv veľmi malá početnosť skupiny chlapcov s veľmi vysokou chúlostivosťou.

Tabuľka 8. Chúlostivosť dieťaťa a uplatňovanie telesných trestov zo strany rodičov

Uplatňovanie telesných trestov	Chúlostivosť										Chi- kvadrát=32,8808 df=4 p<0,001
	Veľmi vysoká		Vysoká		Priemerná		Nízka		Veľmi nízka		
	(N=34)		(N=242)		(N=484)		(N=329)		(N=91)		
bez ohľadu na pohlavie	%		%		%		%		%		
Počet	Počet		Počet		Počet		Počet		Počet		
Áno	3	8,82	46	19,01	70	14,46	20	6,08	3	3,30	
Nie	31	91,18	196	80,99	414	85,54	309	93,92	88	96,70	
voči chlapcom	(N=9)		(N=122)		(N=266)		(N=164)		(N=46)		Chi- kvadrát=20,2582 df=4 p=0,0012
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	0	0,00	27	22,13	43	16,17	12	7,32	2	4,35	
Nie	9	100	95	77,87	223	83,83	152	92,68	44	95,65	
voči dievčatám	(N=25)		(N=120)		(N=218)		(N=165)		(N=45)		Chi- kvadrát=13,7577 df=4 p=0,0085
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	
Áno	3	12,00	19	15,83	27	12,39	8	4,85	1	2,22	
Nie	22	88,00	101	84,17	191	87,61	157	95,15	44	97,78	

Vyhlasenia telesne trestaného dieťaťa o uplatňovaní telesných trestov vo vlastnej rodine

Často sa ukazuje, že rodičia, ktorí uplatňujú telesné tresty na deťoch boli sami v detstve takto trestaní⁶.

Spomedzi telesne trestaných detí 4,93 % postulovalo uplatňovanie telesných trestov v budúcnosti voči svojim deťom. Percento týchto detí spomedzi nezakusujúcich telesné trestanie bolo asi päťkrát menšie. Medzi deťmi, ktoré nepoznali telesné tresty drvivá väčšina, deväť z desiatich detí (90,66 %), nepredpokladalo uplatnenie takéhoto trestu voči svojim deťom, pričom u detí, ktoré telesné tresty zažili takýto prístup postulujú len asi polovica (55,63 %). Nerozhodných detí medzi nezažívajúcimi telesné tresty bolo len 8,38 % a medzi deťmi trpiace týmito trestami ich bolo takmer päťkrát viac. Možno predpokladať, že mnohé z týchto detí sa v dospelosti rozhodne pre uplatňovanie telesných trestov voči svojim deťom⁷.

III ZHRNUTIE

Na záver je potrebné zdôrazniť, že výskum plne potvrdil existenciu vzťahu medzi telesným trestaním dieťaťa a jeho agresivitou.

Telesne trestané deti sú agresívnejšie ako deti telesne netrestané.

⁶ Por. Rozenbajgier M., *Nagrody i kary w rodzinie w percepcji dzieci szkół podstawowych*. Wyd. I. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Text“, 2008. 124 s. ISBN 978-83-60560-43-3.

⁷ Por. Rozenbajgier M., *Nagrody i kary w rodzinie w percepcji dzieci szkół podstawowych*. Wyd. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Text“, 2012. 76 s. ISBN 978-83-60560-91-4.

Bijúci a kričiaci rodičia svojim deťom ukazujú spôsob riešenia konfliktov. Rodina je teda miestom, kde dochádza k sociálnemu učeniu sa agresivity prostredníctvom modelovania.

Okrem toho deti zakusujúce v detstve telesné tresty v budúcnosti častejšie ako iné takéto tresty plánujú uplatňovať vo vzťahu k ich vlastným deťom.

Zo skúmaní vyplýva záver, že práve rodičia môžu ovplyvniť značné obmedzenie stupňa agresivity svojich detí dobrým vlastným príkladom a eliminovaním telesných trestov.

Literatúra

1. ABOLISHING CORPORAL PUNISHMENT OF CHILDREN. QUESTION AND ANSWERS. F-67075 Strasbourg Cedex: Council of Europe, June 2008. ISBN 978-92-871-6310-3; ZAKAZ KAR CIELESNYCH WOBEC DZIECI. PYTANIA I ODPOWIEDZI. Budowanie Europy dla dzieci i z dziećmi, 1 - 54 s. www.coe.int/children.
2. BRAŃKA Z., Karanie i nagradzanie dziecka w rodzinie a jego funkcjonowanie społeczne. Wyd. I. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Text“, 2010. ISBN 978-83-60560-63-1.
3. FABER A., MAZLISH E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły. Wyd. II. Poznań: Wydawnictwo „Media Rodzina of Poznań. Inc.“, 1992. ISBN 83-85594-01-9.
4. MASTALSKI J., Samotność globalnego nastolatka. Wyd. I. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, 2007. ISBN 978-83-7438-135-2.
5. NIEBRZYDOWSKI L., Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne. Wyd. I. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1989. ISBN 83-01-09141-X;
6. ROZENBAJGIER M., Kary stosowane przez rodziców w percepcji uczniów szkół podstawowych. w: T. SOŁTYSIAK, M. GOŁEMBOWSKA (red.) Zagrożenia i zaburzenia funkcjonowania polskich rodzin. Wyd. I. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, 2007. ISBN 978-83-88500-96-1.
7. ROZENBAJGIER M., Nagrody i kary w rodzinie w percepcji dzieci szkół podstawowych. Wyd. I. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Text“, 2008. ISBN 978-83-60560-43-3.
8. ROZENBAJGIER M., Nagrody i kary w rodzinie w percepcji dzieci szkół podstawowych. Wyd. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Text“, 2012. ISBN 978-83-60560-91-4.

Contact

Dr hab. Zofia Brańka,
Profesor nadzwyczajny MWSE
Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna (MWSE)
Katedra Nauk o Wychowaniu
ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Polska
tel. (+48) 14 65 65 537
e-mail: zofiabranka@interia.pl

INFORMAČNO-KOMUNIKAČNÉ TECHNOLOGIE A ICH MIESTO V POČIATOČNEJ RECEPTÍVNEJ HUDOBNEJ VÝCHOVE

INFORMATIVE AND COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES AND THEIR PLACE IN EARLY RECEPTIVE MUSIC EDUCATION

Ol'ga Pappová

Abstrakt

Receptívna hudobná výchova má dôležité miesto pri výchove vnímavého a aktívneho poslucháča hudby a pomáha vytvárať vzťah dieťaťa k hudbe. Už v predškolskom veku sa u detí pomocou receptívnej hudobnej výchovy kladú základy plnohodnotného vnímania hudby, deti pomocou nej poznávajú princípy hudby, učia sa hudbe rozumieť. Preto je veľmi dôležité, aby boli perцепčné činnosti učiteľom premyslené, motivujúce a hlavne aby podnecovali dieťa k aktívnemu vnímaniu hudby. Z našich skúseností je veľmi podnetné a aktivizujúce spojenie receptívnej hudobnej výchovy s informačno-komunikačnými prostriedkami. Príspevok sa zaoberá práve ich využitím v sluchových hrách, sluchových pamäťových hrách, pri počúvaní piesní a inštrumentálnych skladbičiek a v hudobných rozprávkach, teda v činnostiach, ktoré tvoria obsah receptívnej hudobnej výchovy.

Kľúčové slova: *dieťa predškolského veku, informačno-komunikačné technológie, počiatková receptívna hudobná výchova, sluchové hry, vizualizácia*

Abstract

Receptive music education has the important place in training perceptive and active listener of the music and helps to create the relation of child to music. Already, in preschool age are in children with help of the receptive music lay foundations of valuable music perception, children with its help discover the music principles and learn, how to understand the music. Wherefore, is very important, that the perceptive abilities were premeditated, motivated and notably to motivate a child to active music perception. From our experience, it is very challenging connection of the receptive music education with informative and communicative tools. Contribution just occupies its using in aural games, aural memory games, in listening of the songs and instrumental songs and in music fairytales, so in activities, which constitute the content of the receptive music education.

Key words: *aural games, informative and communicative technologies, inchoative receptive music education, preschool age child, visualization*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Receptívna hudobná výchova má dôležité miesto pri výchove vnímavého a aktívneho poslucháča hudby a pomáha vytvárať vzťah dieťaťa k hudbe. Už v predškolskom veku sa u detí pomocou receptívnej hudobnej výchovy kladú základy plnohodnotného vnímania hudby, deti pomocou nej poznávajú princípy hudby, učia sa hudbe rozumieť. Dieťa predškolského veku reaguje na hudbu veľmi spontánne a emocionálne. Dôležitú úlohu však pri recipovaní podľa Balcárovej (2004, s. 248) zohrávajú aj faktory vplyvu prostredia, okolnosti, za akých sa hudba počúva, kvalita motivácie, a to ako vnútornej, tak zámerným pôsobením napr. učiteľa.

Recepcia hudby, ako uvádza Balcárová (2001, s. 32), je zložitý proces, ktorý je podmienený existenciou fyziologického predpokladu, umožňujúceho hudbu percipovať, pri spolupôsobení mechanizmov vzájomne prepojených psychických funkcií (pozornosť, pamäť, predstava, fantázia, myslenie), za účasti minulej skúsenosti a návykov, s následným prežívaním a chápaním hudobného diela. Je to teda zložitý proces, ktorý sa zároveň stretáva s problémom súčasnej hudobnej výchovy, ktorým je orientácia detí na vnímanie vizuálneho prostredia a skutočnosť, že prichádza k miernemu útlmu vnímania ostatnými zmyslami, najmä sluchom. Preto je veľmi dôležité, aby sa zefektívil proces receptívnej hudobnej výchovy, teda aby boli perцепčné činnosti učiteľom premyslené, motivujúce a hlavne, aby podnecovali dieťa k aktívnemu vnímaniu hudby.

Potreba využitia informačno-komunikačných technológií v predprimárnej hudobnej výchove vyplýva nielen z hľadiska vývinových možností detí predškolského veku, ale vyplýva aj zo špecifik estetickej komunikácie, ktorá prebieha v rámci predprimárnej hudobnej výchovy. Vo väčšine vzdelávacích oblastí predprimárneho vzdelávania je ťažiskovým nositeľom informácie slovo, v hudobnej výchove podľa Fridmana (2004, s. 25) je však nositeľom informácií predovšetkým hudba. Pri využívaní informačno-komunikačných technológií v počiatočnej hudobnej výchove treba brať do úvahy to, že estetické informácie nie sú informáciami samostatnými, ale sú špecifickými vlastnosťami informačných objektov, sú komunikátmi komunikátov. Na ich percepciu dieťa potrebuje disponovať istými konkrétnymi predpokladmi, ktorými sú vedomosti, schopnosti, skúsenosti, postoje, ale aj predstavivosť a fantázia.

Zaradenie zvukových a hudobných animácií do výchovno-vzdelávacieho procesu odporúča aj Guillaume (2009, s. 8), pretože učia deti rozvíjať a prehlbovať schopnosť recepcie. Pravidelnými cvičeniami zameranými na vnímanie a spracovanie obrazov muzikálnym spôsobom sa deti učia synkretizmu vizuálneho s auditívnym, čím si precvičujú svoje schopnosti koncentrácie, percepcie a recepcie. Zaradenie zvukových a hudobných animácií zároveň pomáha narúšať novodobé perцепčné vzorce, ktoré nedovoľujú vnímať do hĺbky a rozvíjajú u detí schopnosť kvalitne vnímať a prežívať umelecké diela.

2 APLIKÁCIA INFORMAČNO - KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLOGIÍ V RECEPTÍVNEJ HUDOBNEJ VÝCHOVE

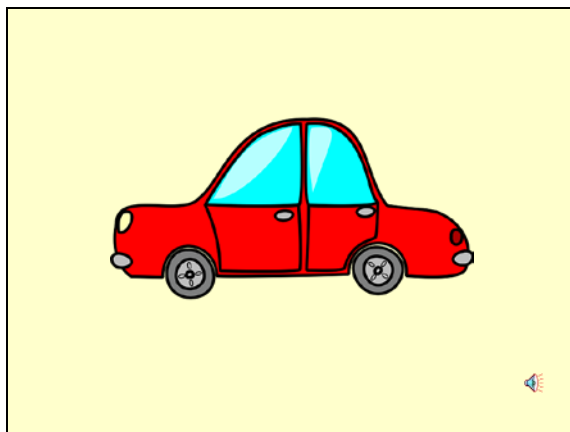
Z našich skúseností je veľmi podnetné a aktivizujúce spojenie receptívnej hudobnej výchovy s informačno-komunikačnými prostriedkami. Vytvorili sme sériu prezentácií, ktoré sa dajú využiť v receptívnej hudobnej výchove nielen u detí predškolského veku, ale aj v hudobnej výchove na primárnom stupni základnej školy. Využili sme v nich vizualizáciu pomocou informačno-komunikačných prostriedkov, pretože ju považujeme rovnako ako Váňová (2009, s.1 – 2), za účinnú najmä u detí hudobne menej rozvinutých, u detí s dominantnou zrkovou pamäťou, rozmazaných vizuálnou technikou, u hyperaktívnych detí a detí s poruchami sústredenia. Vizualizáciu považujeme za veľmi vhodnú aj u detí predškolského veku, keďže hudobné schopnosti sú v tomto veku na elementárnej úrovni. Pomocou nej integrujeme všetky zmysly (a rôzne druhy umenia) pri formovaní prvotnej skúsenosti vo vedomí dieťaťa, z ktorej potom môže čerpať jeho predstavivosť a fantázia.

2.1 Využitie informačno-komunikačných technológií v sluchových hrách

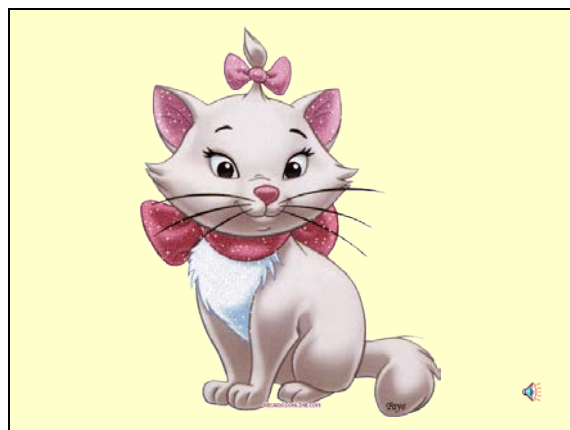
Deti predškolského veku veľmi rady napodobňujú zvuky okolitého sveta, ktorý ich obklopuje. Prostredníctvom sluchovej výchovy a sluchových hier, pomocou ktorých sa deti učia aj spoznávať, diferencovať zvuky a tóny, prípadne ich hudobne vyjadriť, rozvíjame hudobný sluch, hudobné predstavy, ale aj hudobnú pamäť detí. Veľký význam pre oživenie

pamäťových stôp najmä u detí predškolského veku má znovupoznávanie, pretože u tejto vekovej skupiny detí je hudobná pamäť krátkodobá. V nami vytvorených jednoduchých prezentáciách, ktoré sme využívali v sluchových pamäťových hrách, mali deti za úlohu po zaznení zvuku z prezentácie spoznať, aká vec, či zviera vydáva tento zvuk. Najskôr počuli len zvuk, potom sme v druhej fáze sluchový podnet spojili aj so zrakovým podnetom – listom prezentácie nielen so zvukom, ale aj s obrázkom. Animáciu obrázkom možno využiť na potvrdenie správnosti odpovede, alebo ak deti nevedia identifikovať pustený zvuk, obrázok ich navedie na správnu odpoveď.

Obr. 1 List prezentácie k sluchovej pamäťovej hre



Obr. 2 List prezentácie k sluchovej pamäťovej hre



V sluchových pamäťových hrách môžeme využiť záľubu detí v pozeraní rozprávok a detských animovaných seriálov. Tieto rozprávky majú výrazné zvuky, ktoré sa dajú nájsť na internete. Takto môžeme využiť zvuky rozprávok ako Bob a Bobek, Pásli ovce valasi, Perinbaba, Tom a Jerry a iné. Postupujeme rovnako, ako v predchádzajúcej hre, teda najskôr pustíme deťom zvuk, potom zvuku s obrázkom.

Obr. 3 List prezentácie k sluchovej hre so zvukami známych rozprávok



2.2 Využitie informačno-komunikačných technológií pri počúvaní piesní a skladbičiek

Súčasťou receptívnej hudobnej výchovy je počúvanie piesní a skladbičiek tematicky vychádzajúcich zo skúseností a poznania detí. Deti predškolského veku nemajú vyvinuté abstraktné a analytické myslenie, preto spoznávajú svoj okolitý svet a aj hudbu, ktorá je jeho súčasťou cez zmyslové vnímanie. Čím viac zmyslov zapojíme do percepcie piesne alebo skladby, tým je percepcia hudobného diela kvalitnejšia. Preto percepciu piesne alebo skladbičky môžeme posilniť vizualizáciou, ktorá napomáha v recepcii hudobného diela a následnej receptívnej identifikácii tým, že pomáha konkretizovať javy, o ktorých sa v piesni spieva alebo ktoré spracúva autor hudobnej skladby a zároveň ich zreálnuje. Vizualizácia piesne a hudobnej skladby zároveň prebúdzá záujem detí o recipované hudobné dielo a zefektívňuje prácu učiteľa. Učiteľ má možnosť v menšom časovom rozsahu poskytnúť dieťaťu informácie, ktoré môžu prehĺbiť percepciu hudobného diela a zároveň posilniť umelecký zážitok dieťaťa.

My sme vizualizáciou posilnili percepciu skladby od Eugena Suchoňa Varila myšička kašičku. Ide o detskú suitu, ktorá vznikla na sériu obrázkov Ľudovíta Fullu k detským riekankám. Pre deti predškolského veku je vhodné zaradiť iba úryvok z tejto osemminútovej suity, približne dvojminútový, ktorý obsahuje hudobné a výtvarné spracovanie riekaniek Varila myšička kašičku, Jeden kováč koňa kuje a Hijo, hijo, na koníčku. Keďže sa súčasné deti s tradičnými remeslami, akým je kováčstvo, stretávajú v minimálnej miere, považovali sme za potrebné oboznámiť ich pomocou prezentácie s týmto remeslom, kováčskou dielňou (vyhňou) a s ukážkami práce kováčov. Využili sme aj úryvok z animovaného filmu s obrázkami Ľudovíta Fullu a s hudbou Eugena Suchoňa z roku 1974, ktorý scenáristicky a režijne pripravil V. Herold.

Obr. 4 Ukážka listu prezentácie k suite Varila myšička kašičku



ZÁVER

Informačno – komunikačné technológie majú svoje miesto v počiatočnej receptívnej hudobnej výchove, pretože pomocou nich môžeme pomôcť dieťaťu pochopiť hudobné dielo, zároveň prehĺbiť jeho percepciu, a tým aj posilniť umelecký zážitok dieťaťa a jeho radosť z počúvania hudobnej skladby. Pre budovanie vzťahu dieťaťa k hudbe je dôležité, aby dieťa hudobnému dielu rozumelo a zažívalo pri percepcii pozitívne emócie, pretože dieťa sa k hudbe, ktorej rozumie a pri ktorej zažívalo pozitívne emócie, rado vracia. Tento návrat k umelecky hodnotným hudobným dielam je v dnešnej dobe veľmi dôležitý.

O využívaní informačno-komunikačných technológií v počiatočnej hudobnej výchove rozhoduje nielen úroveň informačnej gramotnosti učiteľa materskej školy, ale aj jeho pedagogické majstrovstvo, pretože práve učiteľ musí zvážiť, kedy je použitie informačno-komunikačných technológií prínosom, kedy pomôže ich využitie deťom nadobudnúť a prehĺbiť vedomosti efektívnejšie a zaujímavejšie, a kedy je využitie informačno-komunikačných technológií neproduktívne. Nesmieme pri ich využívaní zabúdať aj na fakt, že v hudobnej výchove by malo ísť o živé muzicírovanie. Preto by sa tieto prostriedky nemali využívať bezmyšlienkovite a ich využitie by malo byť impulzom pre pochopenie hudby a východiskom pre muzicírovanie detí.

Použitá literatúra

1. BALCÁROVÁ, B. *Recepcia hudby*. Prešov: Súzvuk, 2001. 113 s. ISBN 80-968566-4-2.
2. BALCÁROVÁ, B. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk, 2004. 336 s. ISBN 80-89188-00-1.
3. FRIDMAN, L. *Moderné učebné pomôcky i informačné technológie v hudobnej výchove*. Pedagogické rozhľady, 2004, roč. 13, č. 1, s. 25 – 28.
4. GUILLAUME, M. Zvukové animácie a možnosti ich uplatnenia pri rozvoji vnímania. In: *Hudební výchova 2009 – 5. webová konferencia KHV PdF OU*. Zdroj: www.konference.osu.cz/khv/2009_2/index.php?id=3 (prístup: 20. 03. 2013).
5. *Jano Pavelčák deťom*. (CD) Počúvanie hudby v 1. – 4. ročníku ZŠ.
6. VÁŇOVÁ, H. (2009). Využití počítačové technologie při poslechu hudby – nový trend v didaktice hudební výchovy. In: *Hudební výchova 2009 – 5. webová*

konference KHV PdF OU. Zdroj:

www.konference.osu.cz/khv/2009_2/index.php?id=3 (prístup: 20. 03. 2013).

7. *Varila myšička kašičku.* Obrázky L. Fullu a hudba E. Suchoňa. Bratislava: Slovenská filmová tvorba krátky film, 1974.

Zdroje obrázkov

1. Obr. 1: www.pixabay.com/cs/%C4%8Derven%C3%A1-auto-kreslen%C3%BD-film-doprava-26550/. (prístup: 11.12. 2012)
2. Obr. 2: www.nd03.jxs.cz/635/552/7616d56507_63763519_o2.gif . (prístup: 11.12.2012)
3. Obr. 3: <http://babybooz.com/public/hirek-meghalt-bob-es-bobek-atyja.jpg?1352354522> (prístup: 11.12.2012)
4. Obr. 4: www.istp.sk/ktp/povolania/2482-kovac-podkuvac.jpg. (prístup: 11.12.2012)

Kontaktné údaje

PaedDr. Oľga Pappová, PhD.

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Priemyselná 4

917 01 Trnava, Slovenská republika

email: olga.pappova@truni.sk

(RE)UPOWSZECHNIANIE EDUKACJI – DARMOWE INICJATYWY WOBEC ZJAWISKA KOREPETYCJI

(RE) DISSEMINATION OF EDUCATION - FREE INITIATIVES TOWARDS PHENOMENON OF PRIVATE TUTORING

Joanna Wnęk-Gozdek

Abstrakt

W artykule zaprezentowano różnego rodzaju inicjatywy edukacyjne: wolontariat, portale internetowe, szkolne konsultacje, inicjatywy uczelni wyższych, miejskie korepetycje. Kierowane są one do uczniów, którzy mają mniejsze szanse edukacyjne lub których nie stać na odpłatne douczanie. Opisane inicjatywy są traktowane jako przeciwwaga dla płatnych korepetycji.

Słowa klucze: *edukacja, korepetycje, nierówności społeczne, inicjatywy społeczne, wolontariat*

Abstract

The article presents the various types of educational initiatives, volunteering, Internet portals, school consultations, initiatives universities, city tutoring. They are addressed to students who have less educational opportunities or do not have money for paid tutoring. Described the initiatives are treated as a counterweight to pay tutoring.

Keywords: *education, private tutoring, social inequality, social initiative, volunteering*

Jednym w większych sukcesów na polu edukacyjnym było zapewnienie wszystkim obywatelom równych szans w dostępie do oświaty. Niestety gwałtownie rozwijający się sektor korepetycji zaczął zagrażać temu podstawowemu prawu. Rodziny posiadające wyższy status ekonomiczny mogą zapewnić młodemu pokoleniu lepszy start. Sytuacja ta prowadzi do coraz większych dysproporcji i nierówności społecznych. Jak wynika z analiz prowadzonych przez Marka Braya¹ owe nierówności mogą przybierać różne formy, w zależności od uwzględnionych w badaniach wskaźników². Niepokojące jest również to, że rozwojowi rynku korepetycyjnego towarzyszą zmiany w sferze mentalności. Zatrudnianie korepetytorów traktowane jest jako norma, a edukację postrzega się w kontekście takich pojęć, jak: indywidualizm, konkurencyjność, rywalizacja. Wychowywanie młodego pokolenia w takim duchu zagraża kształtowaniu się postaw obywatelskich i społecznych.

W zaistniałej sytuacji zasadnym staje się podejmowanie działań na rzecz przywrócenia powszechnego dostępu do edukacji. Różne środowiska rozpoczęły poszukiwania sposobów ograniczenia swoistego monopolu korepetycji na rynku edukacyjnym. Jedne pomysły obejmują propozycje programów rządowych i gruntownych reform, inne zakładają działania na najniższych szczeblach i opierają się na bardzo niskich nakładach finansowych.

Zorganizowany w latach 2004-2005 ogólnopolski konkurs Ministerstwa Edukacji Narodowej „Szkoła bez korepetycji” nie przyniósł zamierzonych celów. Skierowany był on do szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych. Może dziwić fakt, że nie zostały nim

¹ M. Bray, *Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012.

² Np. płeć, pochodzenie etniczne, rasa, miejsce zamieszkania, szczebel edukacyjny

objęte szkoły podstawowe, których uczniowie coraz częściej pobierają płatne lekcje, zwłaszcza w ostatnim roku nauki, tuż przed testami kompetencyjnymi. Głównym celem konkursu było opracowanie takiego teoretycznego modelu szkoły, który byłby w stanie ograniczyć, a docelowo zniwelować zjawisko korepetycji wśród uczniów. W projekcie, Ministerstwo Edukacji określiło wskaźniki idealnego typu placówki edukacyjnej, na terenie której nie ma zjawiska korepetycji:

- nauczyciel zna uzdolnienia poszczególnych uczniów;
- orientuje się na bieżąco w brakach, jakie mają uczniowie i minimalizuje je;
- stosuje w nauczaniu zasadę indywidualizacji;
- posługuje się metodami poznawania uczniów oraz kontroli i oceny osiągnięć, które umożliwią mu wykrycie zaległości w nauce;
- nauczyciel wykazuje się samokrytycyzmem, poddaje autoewaluacji i na bieżąco koryguje własne błędy;
- szkoła stwarza uczniom warunki, aby mogli uzupełnić braki w wiedzy np.: różne zespoły samopomocowe, zajęcia pozalekcyjne w pracowniach przedmiotowych oraz konsultacje u poszczególnych nauczycieli;
- placówka zapewnia warunki do rozwoju zainteresowań uczniów, zwłaszcza tych w szczególny sposób uzdolnionych;
- w przypadku długotrwałej absencji ucznia, szkoła organizuje dla niego indywidualną pomoc;
- uczniowie mają przekazane w jasny i zrozumiały sposób wymagania edukacyjne, wynikające z realizowanych programów nauczania;
- uczniowie otrzymują informacje zwrotne na temat własnych osiągnięć, postępów oraz braków w opanowanym materiale;
- wiedzą, że w razie jakichkolwiek trudności, mogą się zwrócić po pomoc do nauczyciela³.

Każda szkoła biorąca udział w konkursie musiała opracować program szkolny, uwzględniający następujące wytyczne:

- dokonać wstępnej diagnozy skali oraz przyczyn zjawiska korepetycji,
- opisać grupę uczniów wymagających wsparcia dydaktycznego (tych najzdolniejszych oraz najsłabszych),
- przygotować projekt systemowych rozwiązań w zakresie wsparcia oraz pomocy ww. uczniom, z uwzględnieniem takich następujących czynników: indywidualny program nauki, indywidualny tok nauki, zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów, zajęcia: dydaktyczno – wyrównawcze, korekcyjno – kompensacyjne, logopedyczne i inne,
- zaproponować różne formy doskonalenia nauczycieli oraz pedagogizacji rodziców z zakresu ww. zagadnień⁴.

Raport podsumowujący konkurs, zawierał następującą konkluzję: jednym ze skutecznych sposobów zapobiegania korepetycjom, jest konstruowanie programów edukacyjnych oraz wychowawczych pod kątem rozpoznanych potrzeb uczniów. Programy te, powinny kłaść szczególny nacisk na takie elementy, jak: zapoznanie z nowoczesnymi technologiami, czyli uczeniem uczenia się, zapoznanie ze sposobami motywowania ucznia do intensywniejszej pracy, aktywizowanie postaw twórczych, a także tworzenie przyjaznego

³ *Szkoła bez korepetycji*, Scholaris – Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN, <http://www.scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show?id=22J435E6887V78MN3BUL71KR>, 19.01.2004.

⁴ *Ibidem*.

środowiska do rozwiązywania różnorodnych problemów⁵. Konkurs, zaproponowany przez Ministerstwo, to zaledwie kropla w morzu potrzeb. Zdają sobie z tego sprawę nauczyciele oraz przedstawiciele Ministerstwa.

Po niezbyt udanej akcji „Szkoła bez korepetycji”, Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowało kolejną inicjatywę, państwowy system korepetycyjny. We wrześniu 2009 roku wprowadziło, w ostatnich trzech klasach podstawówki (czwartej, piątej oraz szóstej), dodatkowe godziny wyrównawcze z języka polskiego oraz matematyki. Inicjatywa ta, miała na celu umożliwienie dzieciom, mniej zamożnych rodziców, korzystanie z dodatkowej pomocy w nauce szkolnej oraz zmniejszenie skali uczestnictwa w korepetycjach. Obecnie, szacuje się, że co drugi uczeń korzysta z tej formy edukacji⁶. W ramach, tych ministerialnych godzin, nauczyciele mieli nadrabiać zaległości ze słabszymi uczniami, a pozostała część klasy powinna rozwiązywać dodatkowe zadania.

Działania mające ograniczyć domenę odpłatnego nauczania podejmowane są również na poziomie lokalnym. Istnieją szkoły, które prowadzą systematyczne pomiary: poziomu oraz przyczyn płatnego dokształcania i na bazie uzyskanych wyników, przygotowują własne narzędzia przeciwdziałania oraz walki z „szarą strefą”. Przykładowo w Kwidzynie wprowadzono do szkolnych statutow zakaz udzielania korepetycji wewnątrzszkolnych, a także, co istotne, przewidziano w planach nauczania w ostatnich klasach liceum trzy dodatkowe godziny z przedmiotów wybieranych na maturze. Podobne rozwiązania pojawiają się także w innych szkołach.

1. Wolontariat

W Polsce istnieje wiele świetlic środowiskowych, w ofercie których, znajduje się także pomoc przy odrabianiu zadań domowych. Ciekawą inicjatywą opartą na wolontariacie jest organizowanie korepetycji na terenie klasztoru oo. Franciszkanów w parafii świętego Jakuba Apostoła w Lęborku. Pomysł, na tego typu działania, zrodził się w 2005 roku w Caritas i znalazł poparcie miejscowych nauczycieli. Oferta skierowana jest, przede wszystkim, do dzieci i młodzieży z najbiedniejszych rodzin, ale jak zapewniają organizatorzy darmowych korepetycji, nikt ze zgłaszających się nie pozostanie bez pomocy⁷.

Z kolei, w Zgierzu, gdzie funkcjonuje bliźniacze centrum korepetycyjne, pomocy udziela kilkudziesięciu profesjonalistów. Zainteresowanie ze strony uczniów jest ogromne. Od wtorku do czwartku z korepetycji korzysta 200 dzieci. Potrzebującym pomocy udziela około 100 wolontariuszy⁸. Podobna inicjatywa powstała w 2007 roku w Przemyślu, przy współpracy Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej oraz studentów Wyższej Szkoły Administracji i Zarządzania. Każde z uczęszczających na dodatkowe lekcje dzieci, ma, jak donosi prasa, własnego korepetytora, który dostosowuje charakter nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia. Dzieci są wskazywane przez MOPS, po rozpatrzeniu ich sytuacji materialnej. Lekcje odbywają się na terenie przemyskiej WSAiZ w godzinach od 14:00 do 17:00⁹.

⁵ E. Pałys, *Ograniczenie korepetycji wyzwaniem dla szkół*, <http://samorząd.infor.pl/gazeta-samorządu-i-administracji/archiwum/2006/6/000003800,Ograniczenie-korepetycji-wyzwaniem-dla-szkol.html>, 05.10.2009

⁶ K. Klinger, *Korepetycje, ale w szkole i bezpłatnie*, „Dziennik”, 24.09.2008, s. 11.

⁷ *Polski i historia w klasztorze*, <http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,3685497.html>, 07.11.2009.

⁸ A. Czerwiński, *Darmowe korepetycje w łódzkiej parafii*,

<http://info.wyborcza.pl/temat/wyborcza/%C5%82%C3%B3dzkiej+parafii>, 02.12.2009.

⁹ A. Sabat, *Ta nauka nie kończy się na dodawaniu*, <http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34975,4102061.html>, 09.12.2009.

Również krakowskie stowarzyszenie „Wiosna” nie pozostało obojętne wobec fali płatnych korepetycji. Powołało do życia „Akademię Przyszłości”, w której wolontariusze pomagają dzieciom odkryć ich wartość i wyjątkowość. Naczelnym założeniem Akademii jest teza, iż każde dziecko ma prawo do sukcesu. Idea ta jest szczególnie cenna w kontekście diagnozy sytuacji polskich uczniów przeprowadzonej przez Philipa Zimbardo¹⁰. Ta specyficzna „uczelnia” funkcjonuje w oparciu o indywidualne zaangażowanie. W skład powyższego standardu „jeden na jeden” wchodzi następujące założenia: jeden wolontariusz opiekuje się jednym uczniem w ciągu jednego roku, zapewniając mu pomoc jeden raz w tygodniu. Wolontariusz ma być dla swojego podopiecznego kimś pomiędzy starszym bratem a mentorem, który pomoże mu w nadrobieniu zaległości, wspomże przy wychodzeniu z kłopotów szkolnych oraz podzieli się swoją wiedzą i zainteresowaniami. W celu stworzenia odpowiedniego klimatu spotkań wolontariusza z dzieckiem, twórcy Akademii opracowali sześć elementarnych zasad: zapewnij poczucie bezpieczeństwa, ustal zasady współdziałania, stosuj pozytywne komunikaty, sprzyjaj osiągnięciu sukcesów (podnoś poczucie własnej wartości u dziecka), umacniaj samodzielność, rozwijaj dociekliwość poznawczą i twórcze myślenie¹¹.

2. Portale internetowe

Współcześnie, młode pokolenie bardzo dobrze radzi sobie z Internetem i nierzadko właśnie tam poszukuje pomocy w przypadku trudności szkolnych. Jak wiadomo, wirtualna przestrzeń pełna jest najróżniejszych linków, zawierających kontakty do poszczególnych korepetytorów, za których pomoc trzeba płacić i to w wielu przypadkach немало. W artykule zostaną zasygnalizowane bezpłatne, społeczne inicjatywy. Jedną z nich jest portal korepetycje-szwendacz.pl usytuowany na portalu społecznościowym Twitter. Powstał on z inspiracji fragmentem przemówienia Franciszka Ziejki, Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego, wygłoszonego 1 października 2000 roku, podczas uroczystości jubileuszu 600-lecia Odnowienia Akademii Krakowskiej. Profesor zwraca uwagę na zmniejszający się odsetek studentów, pochodzących z ubogich rodzin, wiejskich i małomiasteczkowych: *ci młodzi ludzie, nierzadko naprawdę utalentowani przegrywają konkurencję z kolegami pochodzącymi z rodzin zamożniejszych, których stać na dodatkowe lekcje, korepetycje czy opłacenie czesnego. Ta krzywda wyrządzona młodym ludziom z biednych rodzin jest jednym z największych grzechów III Rzeczypospolitej, jednym z największych oskarżeń, jakie kiedyś historia postawi naszemu pokoleniu*¹². Portal funkcjonuje pod hasłem „wiedza jest bezcenna – nie płać za nią”. Młodzi ludzie wpisują swoje pytania, a nauczyciele oraz studenci udzielają im odpowiedzi. Twórcy strony zachęcają do włączenia się do akcji: *jeżeli nasz odpowiedź na jakieś ze stawianych tam pytań – jesteś ekspertem – udziel odpowiedzi...*¹³.

Kolejną inicjatywą, godną uwagi, jest serwis UczmySię.pl. Logują się na nim rodzice, którzy wspólnie pragną pomagać swoim dzieciom w nauce. Pomysł połączenia zdolności i wiedzy to akcja Gazety.pl. Na stronie widnieje informacja o charakterze serwisu: *Chcesz pomóc Twojemu dziecku w szkole? Nie wiesz, jak wytłumaczyć dlaczego niebo jest niebieski lub jak działa telewizor? W serwisie UczmySie.pl możesz zadać każde trudne pytanie, a nasi*

¹⁰ Jak wynika z analiz milion polskich uczniów ma objawy depresji. Wśród czynników patogennych wymienia się szkołę, w której generalizuje się i skupia na słabych stronach. Zdaniem Zimbardo należy zwracać uwagę na talenty, jakie posiadają dzieci. A. Grabek, J. Bielecki, *Polska szkoła niszczy dzieci*, <http://www.rp.pl/artykul/2,1044039-Polska-szkola-niszczy-dzieci.html>, 06.09.2013.

¹¹ Stowarzyszenie „Wiosna”, <http://www.akademiaprzyszlosci.org.pl>, 02.09.2009.

¹² Wiedza jest bezcenna-nie płać za nią!, <http://www.korepetycje.szwendacz.pl/>, 04.11.2009.

¹³ Ibidem.

*eksperci lub inni użytkownicy pomogą Ci lepiej wytłumaczyć je Twojemu dziecku*¹⁴. Chcąc korzystać z serwera, należy wykonać trzy kroki: zarejestrować się (założyć konto w Gazeta.pl i przedstawić się społeczności), zadać pytanie (wpisując do wyszukiwarki) i dzielić się posiadaną wiedzą. Twórcy strony chcą pokazać rodzicom, że nauka z dziećmi może być ciekawa, a płatne korepetycje zbędne¹⁵.

Równie ciekawym przedsięwzięciem pomocnym w nauce matematyki jest narzędzie internetowe www.poolicz.pl. Jego twórcami są młodzi Polacy, w tym właściciel serwisu www.matematyka.org. Ogromnym atutem strony jest to, że użytkownicy otrzymują rozwiązanie zadania wraz z opisem poszczególnych kroków. Dzięki temu mogą dokładnie prześledzić całą procedurę i odnaleźć miejsca, w których popełniali błędy wykonując zadania „na papierze”. Gracjana Chojnacka określiła owo narzędzie mianem kalkulatora-korepetytora¹⁶. Kolejną zaletą jest dostępność strony. Można z niej korzystać przez całą dobę i za pomocą urządzeń mobilnych np. telefonu komórkowego. Nadto, daje możliwości tworzenia własnych szablonów (interaktywnych wzorów) i algorytmów. Na koniec trzeba nadmienić, iż użytkownicy [poolicz.pl](http://www.poolicz.pl) otrzymują bezpłatny dostęp do zasobów strony¹⁷.

3. Program „Via Artes”

Populacją bardzo często korzystającą z korepetycji są maturzyści. Od października 2009 roku w opolskich ogólniakach zainicjowano program „Via Artes”. Obejmuje on dodatkowe zajęcia z przedmiotów, wybranych na egzamin maturalny. Pomysłodawczyni owego programu, Irena Koszyk, naczelniczka ratuszowego wydziału oświaty, zapewnia, iż uczestnicy ponadto będą mieli zajęcia z psychologami i doradcami zawodowymi, którzy pomogą im poznać własny potencjał oraz predyspozycje zawodowe¹⁸.

4. Pogotowia naukowe

Fundacja „Świat na tak” zorganizowała w 2001 roku w Warszawie specjalne, bezpłatne pogotowie naukowe dla osób, które pragną uzupełnić zaległości w nauce, poprawić dotychczasowe oceny bądź nie uzyskały zaliczeń z jakiegoś przedmiotu. Zajęcia odbywają się w dwóch turach. Pierwsza, w roku szkolnym, skierowana jest do wszystkich uczniów. Druga, w sierpniu, wyłącznie do osób z poprawkami. Najbogatsza oferta przygotowana została dla maturzystów. Korepetycje obejmują takie przedmioty, jak: matematyka, fizyka, wiedza o społeczeństwie, język angielski, rosyjski. Prowadzą je wolontariusze, w głównej mierze, pedagodzy oraz studenci warszawskich uczelni¹⁹. Zajęcia skierowane są do młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, uczącej się, bądź mieszkającej na terenie m. st. Warszawy i mającej trudności w nauce. Uczniowie, zainteresowani uczestnictwem w zajęciach, zobowiązani są, na podstawie oświadczenia rodzica/opiekuna, zapisać się (poprzez wypełnienie ankiety zgłoszeniowej) w siedzibie Fundacji. Uczestników pogotowia

¹⁴ *Przewodnik po UczmySie.pl - krok po kroku*, <http://serwisy.gazeta.pl/UczmySie/1,89076,5084533.html>, 10.12.2009.

¹⁵ <http://uczmysie.pl/>, 07.09.2009.

¹⁶ G. Chojnacka, *E-matematyka kontra matematyka w szkolnej ławce*, [w:] *E-kultura. E-nauka. E-społeczeństwo*, (red.) B. Płonka-Syroka, M. Staszczak, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2008, s. 131.

¹⁷ *Ibidem*, s. 133.

¹⁸ P. Guzik, *Darmowe korepetycje dla maturzystów*, „Gazeta Wyborcza Opole”, http://opole.gazeta.pl/opole/1,35114,7084367,Darmowe_korepetycje_dla_maturzystow.html, 08.12.2009.

¹⁹ E. Miklas, *Masz poprawkę? Pogotowie Naukowe czeka*, <http://warszawa.ngo.pl/x/469913;jsessionid=3EFC94E73E64364C26B77D58D1C4233E>, 10.11.2009.

naukowego obowiązuje specjalny regulamin, zobowiązujący do: punktualności i systematycznego uczęszczania na zajęcia; wyłączania telefonów komórkowych przed zajęciami; przygotowywania się do zajęć; wykonywania poleceń nauczyciela, w tym przygotowywania zadanych tematów oraz do aktywnego uczestnictwa w zajęciach; utrzymywania porządku w salach wykładowych; zachowania ciszy i spokoju podczas zajęć. W razie nieobecności na zajęciach, uczeń musi powiadomić o tym fakcie nauczyciela lub pracownika fundacji. Trzy nieusprawiedliwione nieobecności będą skutkowały wykreśleniem z listy uczestników²⁰. Nie powinien dziwić ostatni punkt, bowiem chętnych na korepetycje jest bardzo dużo, a liczba miejsc ograniczona.

W 2004 roku, w jednym z bydgoskich liceów, w ramach walki ze zjawiskiem korepetycji, powstało pogotowie nauczycielskie. Inicjatywa stanowiła pokłosie wyników, przeprowadzonej wśród uczniów, ankiety na temat udziału w korepetycjach. Jak się okazało, połowa uczniów korzystała z tej formy nauczania. Nauczyciele zorganizowali bezpłatne jednogodzinne dyżury po lekcjach. W przypadku, dużego zainteresowania dyżurem jakiegoś nauczyciela, dyżur zostanie przedłużony²¹. Pogotowia naukowe powstają również w gimnazjach. Jednym z nich jest Gimnazjum nr 34 w Łodzi. Szkoła zorganizowała dodatkowe godziny dla uczniów szóstych klas. Zajęcia częściowo dofinansowywane są przez placówkę. Pozostała część to wolontariat nauczycieli zaangażowanych w akcję²².

5. Konsultacje szkolne

W niektórych placówkach nauczyciele wprowadzili specjalne konsultacje dla uczniów, którzy mają problem z nauką lub chcieliby poszerzyć dotychczasową wiedzę. Na jednej ze stron internetowych można przeczytać, iż w pewnym, stołecznym gimnazjum wprowadzenie takich, godzinnych, konsultacji nauczycielskich spowodowało trzykrotne ograniczenie korepetycji. Anna Zawisza z Ministerstwa Edukacji i Nauki sugeruje, że dobrym rozwiązaniem, zwalczającym prywatne lekcje są świetlice. W nich uczniowie, głównie ci dojeżdżający, mają możliwość, pod okiem opiekuna, odrobić zadania domowe oraz uzupełnić braki z lekcji²³. Postulat ten jest możliwy do zrealizowania pod warunkiem, że polskie świetlice zmieniają sposób funkcjonowania. Przestaną być miejscem, gdzie nieustanna rotacja uniemożliwia pracę z uczniami, zwłaszcza tę intelektualną. Miejscem, w którym zmęczeniu lekcjami uczniowie odreagowują emocje z całego dnia. Dobrze by było, gdyby pracę szkolnych świetlic wspomagali wolontariusze, umożliwiając naukę w systemie „jeden na jeden”.

Inną, ciekawą inicjatywą wydaje się być plan wprowadzenia nowego systemu obciążeń godzinowych dla nauczycieli. W ramach obowiązującego pensum mieliby oni 9 godzin zajęć lekcyjnych oraz 9 godzin „korepetycji”. W zajęciach tych mogliby, nieodpłatnie, uczestniczyć wszyscy uczniowie potrzebujący wsparcia w nauce²⁴.

6. Miejskie korepetycje

²⁰ Regulamin Pogotowia Naukowego, http://swiatnatak.pl/pub/uploaddocs/regulamin_pogotowie_naukowe.pdf, 13.11.2009.

²¹ J. Bujakiewicz, *Koniec z korepetycjami w I LO*, <http://bydgoszcz.gazeta.pl/bydgoszcz/1,48722,1984379.html>, 08.12.2009.

²² *Korki są „trendy”?*, op. cit.

²³ *Ograniczenie korepetycji wyzwaniem dla szkół*, <http://samorząd.infor.pl/gazeta-samorządu-i-administracji/archiwum/2006/6/000003800,Ograniczenie-korepetycji-wyzwaniem-dla-szkol.html>, 12.12.2009.

²⁴ A. Radziwiłł, *Pod okiem mistrza*, „Głos Nauczycielski”, 2004, nr 2.

W kieleckich szkołach, za sprawą urzędu miasta, zainicjowano w 2006 roku wprowadzenie dodatkowych zajęć, przygotowujących do matury i egzaminu gimnazjalnego. Miały one charakter, wycofanych z liceów, fakultetów. Prowadzący je nauczyciele, otrzymywali dodatkowe wynagrodzenie. Jacek Wołowicz, przewodniczący komisji edukacji i kultury rady miasta postulował w swoim projekcie, aby urząd miasta przydzielił każdej szkole od 50 do 100 godzin takich zajęć. Odbywałyby się one od stycznia do maja i umożliwiały uczniom przepracowanie testów oraz przeciwiczenie prezentacji. *Takie kursy robią różne instytucje, dlaczego nie miałyby tego robić miasto?*, argumentował J. Wołowicz²⁵. Niezbędne na ten cel środki chciał pozyskać z Unii Europejskiej, bowiem tego typu działania wchodzi w zakres „Kapitału ludzkiego”. Z dobrze przygotowanego projektu urząd mógłby otrzymać pomoce dydaktyczne oraz środki finansowe na opłacenie nauczycieli. Nawet do 60 zł za godzinę²⁶. W roku szkolnym 2007/2008, jak donosi prasa, ponad cztery tysiące maturzystów miało 20 dodatkowych zajęć²⁷. W celu zweryfikowania użyteczności miejskich korepetycji, władze miasta przeprowadziły ranking wyników matury. Uzyskane dane były zadowalające. W zestawieniu, średniego wyniku rodzimego maturzysty, ze średnim wynikiem krajowym, okazało się, iż ten pierwszy zdał matematykę lepiej, o 5%. na poziomie podstawowym i o 10%. na poziomie rozszerzonym. Równie wysoki wynik, o 6%, uzyskali młodzi Kielczanie z biologii. W świetle powyższych danych, idea dodatkowych godzin okazała się „strzałem w dziesiątkę”. Andrzej Sygut, zastępca prezydenta Kielc, zapowiada, iż inicjatywa będzie kontynuowana. Szczegóły dotyczące ilości godzin i przedmiotów zostaną ustalone po wnikliwszej analizie wyników egzaminu maturalnego²⁸.

7. Inicjatywy uczelni wyższych

W walkę z korepetycjami zaangażowały się również uczelnie wyższe o profilach technicznych. Inicjatywa dotyczy finansowania licealistom dodatkowych lekcji z matematyki. Władze uczelni zamierzają płacić matematykom za udzielanie korepetycji własnym uczniom. Zajęcia mają być nieodpłatne i dla każdego, kto będzie nimi zainteresowany. Pracownicy Politechniki Poznańskiej mają nadzieję, że dzięki tym dodatkowym godzinom, uda się *podnieść mierny poziom z matematyki naszych kandydatów. Bo szkoły średnie, delikatnie mówiąc, nie dość dobrze przygotowują kandydatów na studia techniczne*²⁹. Rektor Politechniki Łódzkiej, Jan Krysiński, chce wprowadzić podobny system douczania potencjalnych kandydatów na studia, bowiem jak zauważa: *zależność między stopniem z matematyki na maturze, a przetrwalnością na studiach jest bardzo wysoka. Zajęć z matematyki w szkole średniej jest za mało. Uczniowie, którzy myślą poważnie o studiach technicznych, muszą brać dodatkowe lekcje*³⁰. Matematycy ze szkół średnich przyjęli pomysł uczelni z entuzjazmem. *Gdyby zajęcia były płatne, nigdy bym się na to nie zgodziła [...]* *Mamy tylko pięć godzin tygodniowo matematyki. Żeby zdążyć z programem i powtórkami do*

²⁵ P. Burda, *Kielce: Darmowe korepetycje dla uczniów*, <http://wyborcza.pl/1,75478,3621865.html>, 12.12.2009.

²⁶ P. Burda, *Kapitał ludzki na miejskich korepetycjach*, *Gazeta Wyborcza Kielce* http://kielce.gazeta.pl/kielce/1,35258,6204571,Kapital_ludzki_na_miejskich_korepetycjach_.html, 07.12.2009.

²⁷ P. Burda, *Miejskie korepetycje będą w planie lekcji?*, http://kielce.gazeta.pl/kielce/1,47262,5627541,Miejskie_korepetycje_beda_w_planie_lekcji_.html, 16.12.2009.

²⁸ P. Burda, *Jest dobry wynik matur. Będą miejskie korepetycje*, http://kielce.gazeta.pl/kielce/1,35261,6805815,Jest_dobry_wynik_matur__Beda_miejskie_korepetycje.html, 16.12.2009.

²⁹ *Uczelnie techniczne zapłacą za korepetycje dla licealistów*, <http://www.rmfm.fakty,123988,Uczelnie,techniczne,zaplaca,za,korepetycje,dla,licealistow.html>, 06.12.2009.

³⁰ *Ibidem*.

*matury, i tak robię pozalekcyjne kółka*³¹, komentuje nauczycielka z II LO w Koninie. Zwłaszcza, że matematyka stała się przedmiotem obowiązkowym na maturze.

Uczelniana inicjatywa zainspirowała władze niektórych miast, takich jak Gdańsk, Sopot czy Poznań, do zorganizowania uczniom dodatkowych zajęć z matematyki. Charakter owych lekcji ma być interdyscyplinarny³². Inicjatywa, prowadzenia bezpłatnych zajęć dla maturzystów, została podjęta również przez uczelnie niepubliczne. Jedną z nich, jest Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna. Kursy obejmują język polski oraz angielski. Dodatkowo organizowane są warsztaty z technik efektywnego uczenia się i zapamiętywania oraz warsztaty z interpretacji wiersza. Przygotowywane są także wykłady z wiedzy o społeczeństwie, na które, jak się okazało, jest wśród maturzystów duży popyt³³.

Również w województwie warmińsko-mazurskim, uczelnie kooperują ze szkołami średnimi. Polonista z Morągu, przekonuje, iż współpraca z Uniwersytetem Warmińsko-Mazurskim rozwiązała dotychczasowy problem korepetycji. Najzdolniejsi uczniowie z liceum, w ramach umowy, uczęszczają raz w tygodniu na dwugodzinne wykłady. Celem ich jest przygotowanie do egzaminów na studia³⁴.

Uczelnie, często, do kontaktu ze swoimi przyszłymi studentami wykorzystują platformy e-learningowe. Jedną z nich jest Politechnika Wrocławska, która od kwietnia 2010 roku rozpoczyna realizację projektu „Opracowanie i wdrożenie kursu wyrównawczego z matematyki z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych”. Inicjatywa będzie bezpłatna, bowiem uczelnia pozyskała środki z Europejskiego Funduszu Społecznego. Kurs potocznie zwany „Matematyką Reaktywną” ma wstępnie obejmować 200 szkół z całej Polski. W planowanym pilotażu weźmie udział po 60 osób z każdej szkoły. W tym roku, tę innowacyjną metodę zaczną testować 6 tysięcy licealistów. W przyszłym, dołączy kolejne 6 tysięcy, co da w sumie 12 tysięcy uczniów. Pilotaż będzie trwał trzy lata, aż do matury. Celem projektu jest wyrównanie różnic, zwłaszcza wśród osób, których nie stać na korepetycje oraz zachęta do nauki matematyki. Naukowcy z Instytutu Matematyki i Informatyki Politechniki nazywają, opracowaną przez siebie metodę, *indywidualnymi korepetycjami na odległość*. Rozpoczęcie kursu zaplanowane jest na wrzesień – październik 2010 r. Uczniowie, biorący udział w projekcie, będą za pośrednictwem Internetu uczyć się teorii oraz rozwiązywać mnóstwo interaktywnych, elektronicznych zadań oraz testów. Z czasem, poziom zadań będzie zwiększany, tak, aby uczeń mógł dobrze przygotować się do matury. Jednym z patronów medialnym projektu jest miesięcznik „Dyrektor Szkoły”³⁵. Projekt obejmuje również nauczycieli z wytypowanych szkół. Będą oni mogli za pomocą e-sprawdzianów monitorować postępy swoich uczniów. Poza tym, nauczyciele będą mieli wgląd w wyniki, uzyskiwane przez uczniów z innych szkół. Jak się okazuje, nie jest to pierwsza, tego typu, inicjatywa pracowników naukowych Politechniki. Wcześniej, prowadzili internetowy kurs algebry dla swoich studentów. I to z dużym sukcesem, jak twierdzi Jędrzej Wierzejewski, pomysłodawca i koordynator „Matematyki Reaktywnej”³⁶.

³¹ *Ibidem*.

³² *Korepetycje z matematyki dla poznaniaków*,

<http://www.rmfm/fakty,141133,Korepetycje,z,matematyki,dla,poznaniakow.html>, 08.12.2009.

³³ *Korki są trendy?*, http://www.edulandia.pl/Edulandia/1,98384,5881297,Korki_sa_trendy_.html, 03.05.2010.

³⁴ *Nie są jednomyślni*, „Głos Nauczycielski” 2004, nr 2.

³⁵ *Matematyka Reaktywacja. Kurs matematyki on-line*,

<http://www.matematyka-reaktywacja.pl/oprojekcie.jsp>, 10.06.2010.

³⁶ A. Augustyn, *Będą bezpłatne e-korepetycje dla maturzystów*, „Gazeta Wyborcza”, 20.04.2010.

8. Pomoc uczniowska

Ten system korepetycji ma bardzo długą tradycję. Stosowany był w wielu, liczących się w historii edukacji, szkołach, jak choćby w Collegium Nobilium w Warszawie. Starsi uczniowie, pełniący role korepetytorów, w zakresie swoich obowiązków mieli: zapoznać się z zadanymi lekcjami, powtórzyć zrealizowany w szkole materiał, pomóc w zadaniach domowych, wyjaśnić nieścisłości w przerobionym materiale oraz co bardzo istotne, trzymać pieczę nad rozwojem moralnym i religijnym swoich podopiecznych³⁷. Obecnie pomoc uczniowska jest mniej sformalizowana. Na terenie szkoły mogą być organizowane douczania uczniów, prowadzone przez ich najzdolniejszych kolegów. Danuta Sterna w organizowaniu samopomocy uczniowskiej dostrzega same plusy: *Widziałam w niektórych szkołach tak zorganizowane konsultacje, że pomagającymi byli uczniowie z wyższych klas. Nauczyciel w tym czasie był tylko ostateczną instancją odwoławczą. Zadowoleni byli zarówno uczniowie, którzy przychodzili z problemami, jak też udzielający konsultacji. Ci ostatni byli wyróżnieni zaufaniem nauczyciela i możliwością pomocy innym*³⁸. Takie inicjatywy są doskonałym sposobem kształtowania postaw obywatelskich. Najczęściej, jednak, pomoc udzielana jest nieformalnie, na zasadzie koleżeńskej przysługi i sprowadza się niestety głównie do udostępniania zadań domowych oraz umożliwienia ściągania, podczas klasówek i sprawdzianów.

Coraz częściej, ta forma korepetycji wychodzi ze szkół do świetlic socjoterapeutycznych np. „Siemachy”. Osoby, chcące pomóc uczniom osiągającym słabe wyniki, współpracują ze świetlicami na zasadzie wolontariatu.

W artykule przedstawione zostały wybrane inicjatywy. W skali całego kraju jest ich dużo więcej i z pewnością będzie ich przybywać. Mają one na celu ułatwienie dostępu do edukacji uczniom, których rodziców nie stać na zapewnienie im prywatnych lekcji. Statystyki dotyczące korzystania z korepetycji zatrważają. W tej sytuacji rodzi się pytanie, czy idea równego dostępu do edukacji ma szanse przetrwać? Czy może wracamy do czasów, w których to pieniądze decydowały o szkolnym losie ucznia? Analizując doniesienia z najnowszych badań nad skalą korepetycji i ich społecznymi skutkami, warto byłoby się zastanowić, czy nie stanęliśmy przed konieczną ponownego upowszechniania edukacji.

Bibliografia

1. Augustyn A., *Będą bezpłatne e-korepetycje dla maturzystów*, „Gazeta Wyborcza”, 20.04.2010.
2. Bray M., *Korepetycje cień rzucany przez szkoły*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2012. ISBN 9788326415562.
3. Bujakiewicz J., *Koniec z korepetycjami w I LO*, <http://bydgoszcz.gazeta.pl/bydgoszcz/1,48722,1984379.html>, 08.12.2009.
4. Burda P., *Kielce: Darmowe korepetycje dla uczniów*, <http://wyborcza.pl/1,75478,3621865.html>, 12.12.2009.
5. Burda P., *Kapitał ludzki na miejskich korepetycjach*, Gazeta Wyborcza Kielce http://kielce.gazeta.pl/kielce/1,35258,6204571,Kapital_ludzki_na_miejskich_korepetycjach_.html, 07.12.2009.

³⁷ M. Nawrot, *Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich w dobie zaborów*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2007, s. 109.

³⁸ D. Sterna, *O korepetycjach w miesięczniku „Dyrektor Szkoły”*, <http://www.ceo.org.pl/pl/akademia/news/o-korepetycjach-w-miesieczniku-dyrektor-szkoly>, 13.07.2011.

6. Burda P., *Jest dobry wynik matur. Będą miejskie korepetycje*, http://kielce.gazeta.pl/kielce/1,35261,6805815,Jest_dobry_wynik_matur__Beda_miejskie_korepetycje.html, 16.12.2009.
7. Burda P., *Miejskie korepetycje przebojem roku*, „Gazeta Wyborcza Kielce”, <http://kielce.gazeta.pl/kielce/1,47262,4786045.html>, 08.12.2009.
8. Chojnacka G., *E-matematyka kontra matematyka w szkolnej ławce*, [w:] *E-kultura. E-nauka. E-społeczeństwo*, (red.) B. Płonka-Syroka, M. Staszczak, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2008, ISBN 978-83-60011-62-1.
9. Czerwiński A., *Darmowe korepetycje w łódzkiej parafii*, <http://info.wyborcza.pl/temat/wyborcza/%C5%82%C3%B3dzkiej+parafii>, 02.12.2009.
10. Grabek A., Bielecki J., *Polska szkoła niszczy dzieci*, <http://www.rp.pl/artukul/2,1044039-Polska-szkola-niszczy-dzieci.html>, 06.09.2013.
11. Guzik P., *Darmowe korepetycje dla maturzystów*, „Gazeta Wyborcza Opole”, http://opole.gazeta.pl/opole/1,35114,7084367,Darmowe_korepetycje_dla_maturzystow.html, 08.12.2009.
12. *Korepetycje z matematyki dla poznaniaków*, <http://www.rmfmf.fakty141133,Korepetycje,z,matematyki,dla,poznaniakow.html>, 08.12.2009.
13. *Korki są trendy?*, http://www.edulandia.pl/Edulandia/1,98384,5881297,Korki_sa__trendy__.html, 03.05.2010.
14. *Matematyka Reaktywacja. Kurs matematyki on-line*, <http://www.matematyka-reaktywacja.pl/oprojekcie.jsp>, 10.06.2010.
15. *Matematyka? Spróbuje e-learningowo*, <http://www.hermin.edu.pl/projekt.php>, 10.01.2011.
16. Miklas E., *Masz poprawkę? Pogotowie Naukowe czeka*, http://warszawa.ngo.pl/x/469913;jsessionid=3EFC94E73E64364C26B77D58D1C4233E_, 10.11.2009.
17. Nawrot M., *Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich w dobie zaborów*, „Rocznik Edukacji Alternatywnej” 2007.
18. *Nie są jednomyślni*, „Głos Nauczycielski” 2004, nr 2.
19. *Ograniczenie korepetycji wyzwaniem dla szkół*, <http://samorząd.infor.pl/gazeta-samorządu-i-administracji/archiwum/2006/6/000003800,Ograniczenie-korepetycji-wyzwaniem-dla-szkol.html>, 12.12.2009.
20. Pałys E., *Ograniczenie korepetycji wyzwaniem dla szkół*, <http://samorząd.infor.pl/gazeta-samorządu-i-administracji/archiwum/2006/6/000003800,Ograniczenie-korepetycji-wyzwaniem-dla-szkol.html>, 05.10.2009.
21. *Polski i historia w klasztorze*, <http://trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35636,3685497.html>, 07.11.2009.
22. *Przewodnik po UczmySie.pl - krok po kroku*, <http://serwisy.gazeta.pl/UczmySie/1,89076,5084533.html>, 10.12.2009.
23. Radziwiłł A., *Pod okiem mistrza*, „Głos Nauczycielski”, 2004, nr 2.
24. *Regulamin Pogotowia Naukowego*, http://swiatnatak.pl/pub/uploaddocs/regulamin_pogotowie_naukowe.pdf, 13.11.2009.
25. Sabat A., *Ta nauka nie kończy się na dodawaniu*, <http://rzeszow.gazeta.pl/rzeszow/1,34975,4102061.html>, 09.12.2009.
26. Sterna D., *O korepetycjach w miesięczniku „Dyrektor Szkoły”*, <http://www.ceo.org.pl/pl/akademia/news/o-korepetycjach-w-miesieczniku-dyrektor-szkoly>, 13.07.2011.
27. *Stowarzyszenie „Wiosna”*, <http://www.akademiaprzyszlosci.org.p>, 02.09.2009.

28. *Szkoła bez korepetycji*, Scholaris – Internetowe Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN, <http://www.scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show?id=22J435E6887V78MN3BUL71KR>, 19.01.2004.
29. *Uczelnie techniczne zapłacą za korepetycje dla licealistów*, <http://www.rmfm/fakty,123988,Uczelnie,techniczne,zaplaca,za,korepetycje,dla,licealistow.html>, 06.12.2009.
30. *Wiedza jest bezcenna-nie płać za nią!*, <http://www.korepetycje.szwendacz.pl/>, 04.11.2009.

Contact

Dr Joanna Wnęk-Gozdek, Ph.D.
Institute of Science of Education
Pedagogical University of Cracow
ul. Ingardena 4, 30-060 Cracow, Poland
Tel: +48692618364
email: joanna-wnek@wp.pl

THE MECHANISMS OF EQUAL APPROACH TO STUDYING WITHOUT BARRIERS IN UNIVERSITY ENVIRONMENT FOCUSED ON THE UNIVERSITY OF OSTRAVA

Martin Kaleja, Eva Zezulková

Abstract

The following article outlines the system of tertiary education in the Czech Republic, with emphasis on the education of students with special educational needs at the University of Ostrava. It informs about the progress of the project The Support of Tertiary Education of Students with Special Educational Needs at the University of Ostrava (reg. no. OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006), its outputs and mechanisms supporting equal education. The aim of the project is creation of inclusive university environment that is ready to accept students with special needs. The text thus presents the process of innovation of study conditions for all students, but with full respect to a priority requirement, which is the completion of a studied subject in the scope given by proper accreditation.

Key words: *tertiary education, student with special educational needs, college, university, integration, inclusion, projects, innovations in education.*

1. The University Education in the Czech Republic

International Standard Classification of Education (abbr. ISCED) was prepared and issued by UNESCO in 1976. In 1997 the General Conference of UNESCO approved changes concerning the level of education and also the field of study. The classification of ISCED from 1997 has 7 levels of education (0 to 6), which can further have an internal structure from A to C. In our conditions the levels ISCED 5 and ISCED 6 represent university education comparable to other countries. In the Czech Republic as in other countries (e.g. Slovakia, Poland) since 2001 has existed structured three-level university education. By that the level shows the reached degree of education. The first degree of education is the bachelor's study, the second degree of education is the master's study and third – the highest degree of education is the doctoral study. The number of active students at all levels of university education is increasing every year. In 2001 there were about 203 500 registered students, in 2010 there were already 396 300. The highest share has the bachelor's study – 62 % of students, followed by the subsequent master's study – 22 % of students, then master's unstructured study (preserved in selected subjects, e.g. General Medicine, Teaching for Primary Schools) – 10 % of students, and doctoral students represent total of 6 % of students registered in 2010. (CZSO, online) At the university the education is implemented in three forms – full-time, combined and distance.

Education is provided by state (2), public (26) and private (44) universities. If higher vocational school obtains an appropriate accreditation for given field of study of university education, it can provide the university education in this subject (usually it concerns the first degree). The accreditation to all schools is given by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic. The Accreditation Commission of the Czech Republic is an independent council that deals with the quality of university education. For this purpose the Accreditation Commission carries out comprehensive assessment of educational, scientific, research, artistic or other creative activities of universities. (AC, online)

2. Education at the University of Ostrava

The University of Ostrava is one of the 26 public colleges in the Czech Republic having the status of a university. It has 6 faculties (Pedagogical Faculty, Faculty of Arts, Faculty of Medicine, Faculty of Science, Faculty of Fine Arts and Faculty of Social Studies). Individual faculties offer subjects of bachelor's, master's or doctoral degree. The University of Ostrava has been awarded the prestigious European certificate, which demonstrates that the school teaches on the same principles as traditional European universities. It is the ECTS Label Certificate and it is awarded by the European Commission. In 2012 at the University of Ostrava 10 637 students studied in bachelor's, master's (long and short) and doctoral programmes. 70 % of students studied the bachelor's programmes and subjects (out of which 69 % were in full-time programmes, and 29,3 % in combined programmes and 1,4 % in distance study programmes). 6,9 % of students studied long master's programmes, the number of 20,1 % students studied in subsequent master's programmes (out of which 73,9 % of students in full-time programmes and 26,1 % of students in combined ones). 3,4 % of students studied in doctoral programmes. At the University of Ostrava study in total 68,6 % students in full-time programmes, and 27,9 % of students in combined programmes and distance ones. (Annual Report of the University of Ostrava, online 2013)

3. On the Way to Inclusion in the Education at the University of Ostrava

The society approached people with disability in different ways in particular historical periods, usually the tendencies cannot be judged positively. An equal approach to people with disability did not mean a lot to the intact society. Even today, this topic is rather ambiguous. There are still ongoing expert discussions about the scope and methods of ensuring equal approach towards people with disabilities, both in the general social, educational and professional, as well as in the family context. Many questions have not been answered yet. The specialists explain the term "equal approach" variably, inconsistently, sometimes even ambivalently. Perhaps only because it is about relativism, and also because, with respect to the subject of interest of the special pedagogy, it is necessary to perceive the person (with or without disability) in an individual way. About the concept of inclusive education in relation to pre-school education, primary and secondary levels of education, we can find quite a number of research studies of domestic or foreign origin. The tertiary level of education with respect to special educational needs of students with disability is scientifically explored only a little. In the following paragraphs there are outlined the realized research and developmental activities, in which the authors of the text were participating actively or they are still participating and on which they build the way to inclusion, i.e. the way to equal approach in the education of students with special educational needs.

In the academic year of 2012/2013 a total of 34 students with special educational needs studied at all faculties at the University of Ostrava. For a long time the authors of the article have been engaged in research and developmental projects, where the target group consists of children, pupils and also students with special/specific educational needs. Between years 2008 - 2011 at the "Centrum Pyramida" ["Pyramid" Centre] - the centre of support for students with special educational needs – they worked or co-worked on developmental projects focused on supporting the integration of students with health disabilities. In 2010 they dealt with a research called *"Education of Pupils with Special Educational Needs from the Perspective of Frame Educational Programmes"*, it was followed in 2011 by further research project called *"Analysis of Key Determinants Influencing the Process of Education of Children, Pupils and Students With Special Educational Needs in the Context of Frame*

Educational Programmes.” In 2012 they worked on a research with the topic “*Analysis of Determinants Influencing the Education of Students With Special Educational Needs at the University of Ostrava.*” The last mentioned research project was done parallel to currently running developmental project from European Structural Funds within the Operational Programme for Competitiveness (2012 – 2015) with the name of “*The Support of Tertiary Education of Students with Special Educational Needs at the University of Ostrava*” (registration number: CZ.1.07/2.2.00/29.0006). It is a university project, in which all the faculties are involved. The project concept is based on the philosophy from the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, based on the Act no. 198/2009 Coll., on Equal Treatment and on Legal Means of Protection against Discrimination and on Amendment to some Laws. It is in accordance with the Charter of Fundamental Rights of the European Union, which explicitly prohibits discrimination against the disabled. Further it follows the National Plan for the Creation of Equal Opportunities for People with Disabilities for 2010 – 2014, which states a claim that a person with health disability is offered a reasonable modification according to individual needs and education. It is also in accordance with the National Action Plan on Inclusive Education, which was approved by the Government of the Czech Republic in 2010. In the specific strategic objectives in the sphere of education in the Long-Term Strategic Plan of the University of Ostrava for 2011 – 2015 there is besides other things mentioned an active support for students with specific needs. A practical objective of currently solved developmental project “*The Support of Tertiary Education of Students with Special Educational Needs at the University of Ostrava*” is a creation of supportive measures to equal education so as the modifications of study and educational procedures come out of evaluation of specific needs of a student with special educational needs, not from the nature of their health disability. The implementation of the project counts on coordinated cooperation of academic and other university staff. Its contribution is structured into 5 key spheres: innovation of study programmes, fields of study and subjects, increase of professional competences of academic and other staff, implementation of a system monitoring the needs of the labour market for the graduates, architectural accessibility of buildings for students with special educational needs and creation of an inclusive environment.

The starting point of the key activities included in the project is a principle that *the university is obliged to accept a student with specific needs, if the possible adaptation of study does not prevent the graduation in the studied field in the scope given by proper accreditation, only with modification of formal (technical and organizational) side of the study.* The primary aim of the wide research team is to find out and verify the possibilities and circumstances of the adaptation of study for students with specific needs. For this purpose the strategy of innovation of study subjects in the selected field of study was chosen. The basic principles of innovation are based both on respect to the demands of the university for graduating particular subject, and also on the respect to special educational needs of students with health disability. The scope of specification of special educational needs of a student and of studying conditions including their possible modification is due to the variability of symptoms of health disability individual and it is based on number of factors, not only the type of disability and the content of a study plan. The university education in addition puts a considerable demand on a student in the sphere of social and speech communication, work with written texts, work with symbols and graphics, multimedia work (audio-visual materials), demands on the usage of technologies, or working with physical material during lessons and while studying, etc.

The precondition for creation of equal opportunities to study and at the same time the central philosophy of this project is the understanding of the term “special educational needs”, the understanding that every person with health disability needs individual level of help or

compensation for satisfaction of basic human needs, where the need for education belongs as well. This help, however, does not mean any exceptional need, but a set of measures that lead to enable access to the possibility of fulfilment and realisation of one's basic needs. By the set of measures is understood a summary of service activities provided by the university, which arise from the requests for functional diagnostics according to the currently valid typology of students with special educational needs.¹

The service measures include, e.g. access to study literature, recording / visualization services, interpreting services, individual education, study assistance, personal assistance, spatial orientation training, diagnostics, overhead measures, time compensation, etc. To make the university accessible for people with health disability requires to create environment, which is characterized by understanding the differences of students, by the atmosphere of perception and empathy in the relation to special educational needs of students arising from the presence of disability, as well as to create an easy-access (communicative, informative, architectural). During education further basic needs of human must be also satisfied, i.e. the sense of security, belonging, mutual respect, which are not defined by any directive or decree, but which belong to the set of supportive measures inseparably. Equal opportunities can be created only by mutual active approach both from the side of students with specific needs, and also from the side of the university. The Centre of Support for Students with Special Needs ("Pyramid" Centre) has the coordinating role in the whole process at the University of Ostrava. The aim of accessibility of education is not to create a "greenhouse environment", in which we would create the barriers, but to modify conditions of entrance examinations, study conditions and study environment so as on the contrary we can break down the barriers. The parts of the project are thus mandatory courses to increase personal and professional competences of academic and non-academic staff of the University of Ostrava.

4. The Innovation of Fields of Study at the University of Ostrava

The project involves the staff of all the faculties of the University of Ostrava, while the innovation concerns mainly fields of study resulting from the internal analysis for education of students with special educational needs at the University of Ostrava. Those are e.g. the fields of study like Teaching for Pre-Schools (Pedagogical Faculty), Teaching for Primary Schools (Pedagogical Faculty), Special Pedagogy (Pedagogical Faculty), Information Technology (Pedagogical Faculty), Pedagogy (Pedagogical Faculty), Social Pedagogy (Pedagogical Faculty), Applied Information Technology (Faculty of Science), Physiotherapy (Faculty of Medicine), Occupational Therapy (Faculty of Medicine), Medical-Social Care (Faculty of Social Studies) and others. The internal analysis was done before submitting the project application and so it also became a motivating and supporting material for creating the project.

The aim of the key activity focused on innovation of the studying subjects is the adjustment of studying and educational procedures based on evaluation of specific needs of a student with special educational needs, not on the nature of their health disability. It is necessary to stress that the features of the innovation of studying and educational procedures including the demands of students with special educational needs are of inclusive nature because at the same time they can improve educational possibilities of all students at the University of Ostrava. Innovated subjects will be offered to students as substituting or supportive.

¹ The Rules for Provision of Grants and Subsidies to Public Universities by the Ministry of Education, Youth and Sports, no.MŠMT-1325/2012-33 from January 17th, 2012, specifying the financing of the increased costs for education of students with specific needs.

- A substituting subject (compulsory or compulsory elective) considers a modified structure of completing the subject, which is a part of the studying plan. The modification must not change the *aims and the content of the subject or the obtained qualifications*. On the contrary, the modification is expected in the *requirements for a student* (solely from the organisational, technical and material perspective, not as regards content)², *educational methods, assessing methods and categories of studying*, which means all the activities a student performs to reach the studying output. We must always take into account adequate and acceptable modifications in accordance with the conditions for completing the subject. For example an oral exam of a student with strong hearing impairment would take place with the presence of an interpreter into the Czech sign language, a student with strong visual disability obtains the credit through verbal presentation, conversely, in the case of a student with strong hearing impairment through written task fulfilment. Other possible modifications include increasing the amount of time for fulfilling tasks, studying assistance services, personal assistance services, the usage of special tools, the adjustment of the environment, etc.
- A supportive subject (elective) means creating a new subject that a student chooses to be able to meet the requirements of the studying plan (e.g. a student with strong hearing impairment chooses a subject focused on teaching Czech language in order to understand the terminology of the given field, etc.).

The outputs of the key activity focused on the innovation of subjects also include modified educational documents closely related to the innovated subject (see table no. 1). Studying support in a digital form accessible to all students takes into account a large amount of possible demands (even before they are claimed by individual students). It is a desirable non-discriminating approach that the universities should consider a part of the anticipation of the requirements of students with special educational needs. If the subject contains e-learning features (e.g. the lecture takes place in a virtual environment), it must be accessible for all the students of a specific subject or such an adjustments must be implemented that enables the students with disability to access equivalent educational opportunities (e.g. for a student with strong visual disability). During the project a pilot testing will be done on 20 innovated subjects within those fields of study, where students with special educational needs are currently studying. Their participation is necessary in order to identify possible obstacles in studying and evaluating innovated subjects.

The Outputs of Key Activity	No. of Products
Innovated subjects for students with specific educational needs (SEN)	100
Innovated subjects for students with SEN tested in pilot testing	20
Studying support in electronic form	100
E-learning courses	35
Adaptation of courses (educational CD)	35
Adaptation of courses (educational DVD)	35
Methodical recommendation for further creation of the innovation of subjects	
Methodical recommendation for following accreditation and reaccreditation processes of chosen fields of study	

T1: The overview of the outcomes of key activity focused on the innovation of the field of study

² What a student must do to meet the requirements of the subject (lecture participation, continuous fulfilling of correspondence tasks, handing in an essay, etc.)

5. Other Mechanisms to Support Inclusive Education at the University of Ostrava

The key activity focused on increasing professional competences of academic and other staff of the university aims to prepare the staff to possible difficulties that students with special educational needs and also the staff involved with them meet. One of the outputs is the course Students with Special Educational Needs at Universities (K1), a course focused on methodological preparation of lectures and the creation of presentations using modern technologies (K2), Sign Language Course – beginners (K3), Sign Language Course – advanced (K4), a course supplemented with practice or fellowship in chosen workplaces, focused on modification of electronic texts for readers with visual disability and also focused on work with digital library for students (K5) and a Course of Personal Assistance (K6). The aims of the activity are based on the precondition of the necessity of increasing the competence of the university staff in the sphere of communication with individuals with health disability. It involves gaining information, pieces of knowledge and competences.

Course	K1	K2	K3 ³	K4 ⁴	K5	K6
No. of successfully supported staff members	79	78	8	8	81	taking place in winter term 2013

T2: Courses for the university staff

The system of monitoring the needs of labour market provides the university graduates with published works and conference outputs. Empirically there is investigated the monitoring and work success of students with special educational needs with regard to current trends in the employment policy. It involves updating the *Methodology of Support and Balancing the Conditions during Studying of Students with Special Educational Needs at the University of Ostrava* (the latest version in 2012), with methodological recommendation to provide occupational fellowships of students with special educational needs and students with socio-economic disadvantage. The point is to strengthen their competitiveness. The completion of these partial steps results in the creation of a list of fields of study suitable for candidates with special educational needs at the University of Ostrava, a report about the possibilities of success of students with special educational needs at the labour market after they graduate from the chosen field of study and methodological recommendation for realisation of fellowships of students with special educational needs at the University of Ostrava.

Students with special educational needs (minimum of/participated so far)	Students with socio-economic disadvantage (minimum of/participated so far)
5/1	5/2

T3: Students' occupational fellowships

The presence of no barriers in education is ensured by building modern easy-access elevator in the historic building of the university, by installing two platforms for wheelchairs and also by web interface called Inclusive Environment, which aims to start and support communication of people at the university. The staff (academic and other members) and students (intact, and with disability) at all the faculties are motivated to actively communicate with each other about topics solving equal approach in education and various life situations connected with this problem.

³ Will be repeated in the following academic year.

⁴ Will be repeated in the following academic year.

Inclusive environment (web interface)	No. of registered users
Students with special educational needs	13
Intact students	746
University staff	43
Total	802 ⁵

T4: The number of registered users in the Inclusive Environment

The Inclusive Environment offers communicational panel “Ask us”, where students with special educational needs are logged in using their personal profiles. This enables an open communication with students who showed willingness to share their personal experience. The panel “Stories” contains five sections (My Family; Something I Would Like to Tell Others; A Person With a Disability Can Study at a University; The Importance of Volunteering; My Experience with the Disabled), that offer categories of contributions of those students or university staff members who wanted to share their own or interpreted life stories. Discussion panel contains altogether 5 topics focused on fighting prejudices and stereotypes, it also focuses on the problems of education of students with specific learning disability, equality in education, etc.

6. Conclusion

We face the problem of integrative and inclusive education of persons with health disability at all educational levels. The academic community should observe current development and react adequately. We can expect a continuous increase in the amount of active students with specific educational needs (SEN). The University of Ostrava is on the way to equal approach – to creating inclusive environment for students with special educational needs. Thanks to the realisation of research and developmental projects it creates equality in the system of tertiary education. However, the necessary mechanism of inclusion is the coordination of all the bodies taking part in both direct and indirect pedagogical activity, administrative agenda, related to the course of the studying of intact students as well as students with special educational needs. The necessary part is the still developing tool of the support of personal and professional competences of all the staff at the University of Ostrava in the approaches (attitudes) to people with health disability (e.g. courses focused on assistance, adaptation of studying materials, sign language, etc.). At the same time it is necessary to create a system offer of the above-mentioned tools for all the students at the University of Ostrava. Even though the process of creating inclusive university environment at the University of Ostrava has already started, the length of its track is not given as it is a continuous and complex activity aiming to change studying environment and conditions.

Biography

1. AKREDITAČNÍ KOMISE ČR. 2013. *Mission Statement*. Dostupné na [www: http://www.akreditacnikomise.cz/cs/mission-statement-.html](http://www.akreditacnikomise.cz/cs/mission-statement-.html)
2. ČESKO, 2009. *Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů*. Praha

⁵ As at a date of August 18th, 2013.

3. ČESKÁ STATISTICKÝ ÚŘAD. 2010. *Studenti a absolventi vysokých škol v roce 2010*. Praha. Dostupné na www: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/\\$File/1_VS_studenti_celkem_11.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/studenti_a_absolventi_vysokych_skol_v_cr_celkem/$File/1_VS_studenti_celkem_11.pdf)
4. EVROPSKÁ UNIE, 2007. *Listina základních práv Evropské unie*.
5. *Inkluzivní program*. Dostupné na WWW: <http://projekty.osu.cz/integrace/>
6. KALEJA, M., KOVÁŘOVÁ, R., ZEŽULKOVÁ, E., FRANIOK, P. 2012. *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě*. 1. vyd. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, ISBN 978-80-7464-174-9
7. MŠMT ČR. 2013. *Přehled vysokých škol v ČR*. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol>
8. OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ, 2010. *Dlouhodobý záměr Ostravské univerzity v Ostravě na léta 2011- 2015*. Ostrava
9. OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ. 2013. *Výroční zpráva o činnosti 2012*. Dostupné na www: <http://rektorat.osu.cz/dokumenty/vz/zprava2012.pdf>
10. VLÁDA ČR. 2010. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Praha
11. VLÁDA ČR. 2010. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*. Praha
12. ZEŽULKOVÁ, E. a kol. 2012. *Metodika podpory a vyrovnávání podmínek při studiu*. Ostrava: OU.

Name of the project: The Support of Tertiary Education of Students with Special Educational Needs at the University of Ostrava (reg. no. OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006)

Contacts:

PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

University of Ostrava, Department of Special Education, Faculty of Education,
the Czech Republic

Martin.Kaleja@osu.cz

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

University of Ostrava, Department of Special Education, Faculty of Education,
the Czech Republic

Eva.Zezulкова@osu.cz

ISBN 978-80-905243-9-2
ETTN 085-13-13023-11-1

vol. III, 2013

Příspěvky publikované v tomto sborníku vyjadřují názory a stanoviska nezávislých autorů. | Papers published in this conference proceedings express the viewpoints of their independent authors.

Tato publikace neprošla redakční ani jazykovou úpravou.

